



La reformulació com a estratègia de gestió de l'humor a l'aula

Meritxell Maza Farran

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) i a través del Dipòsit Digital de la UB (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) y a través del Repositorio Digital de la UB (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) service and by the UB Digital Repository (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.



B Universitat de Barcelona

Facultat de Formació del Professorat

**PROGRAMA DE DOCTORAT EN DIDÀCTICA DE
LA LLENGUA I LA LITERATURA**

**LÍNIA DE RECERCA: ENSENYAMENT I APRENENTATGE DE
LLENGÜES EN CONTEXTOS PLURILINGÜES**

CURS 2014-15

TESI DOCTORAL

La reformulació com a estratègia
de gestió de l'humor a l'aula

Meritxell Maza Farran

Director: Dr. Juli Palou Sangrà

Tutor: Dr. Juli Palou Sangrà

Octubre 2014

Resum

Aprendre, segons el DIEC2, és *adquirir coneixement* i, coneixement, segons el diccionari filosòfic d'André Comte-Sponville, *implica una certa relació d'adequació entre el subjecte i l'objecte, entre la ment i el món*. Aquesta "adequació" és susceptible de veure's afectada per l'humor, en la seva vessant comunicativa que emana de la capacitat d'establir lligams amb els altres ja que cadascú es constitueix a partir de la relació que té amb els altres. Així doncs, en aquest treball, proposo endinsar-nos en el coneixement de dos mecanismes interrelacionats a l'hora d'abordar la construcció de l'espai intersubjectiu, la reformulació i l'humor, mitjançant l'anàlisi de diverses seqüències orals en què la paraula es viu com una interacció per tal de produir diferents efectes (lingüístics, relacionals i cognitius) dins un microcosmos accional específic: la comicitat. Les meves observacions convergeixen en el fet que els alumnes mouen segons els seus interessos el discurs produït a l'aula cap al món de la diversió, cap al regne de la disbauxa i que a banda, són capaços de crear mitjançant la repetició humorística esdeveniments en una varietat de marcs de participació. A partir d'això es pot deduir que la reformulació humorística sensibilitza els alumnes vers aspectes pragmàtics i formals de l'ús de la llengua, i per tant, els permet millorar la seva competència lingüística i el seu coneixement de les normes socials. En aquest darrer punt i en el fet que actualment no tinc notícia, si més no a Catalunya, de cap altre treball etnogràfic sobre la gestió de l'humor per part dels alumnes en el procés d'aprenentatge, rau l'interès de la meua recerca.

Resumen

Aprender, según el DIEC2, es *adquirir conocimiento* y, conocimiento, según el diccionario filosófico de André Comte-Sponville, *implica una cierta relación de adecuación entre el sujeto y el objeto, entre la mente y el mundo*. Esta "adecuación" es susceptible de ser afectada por el humor, en su vertiente comunicativa que emana de la capacidad de establecer vínculos con los demás ya que cada individuo se constituye a partir de la relación que tiene con el resto. En este trabajo, propongo profundizar en el conocimiento de dos mecanismos interrelacionados en el momento de abordar la construcción del espacio intersubjetivo, la reformulación y el humor, mediante el análisis de varias secuencias orales en las que la palabra se vive como una interacción para producir diferentes efectos (lingüísticos, relacionales y cognitivos) dentro de un microcosmos accional específico: la comicidad. Mis observaciones convergen en el hecho de que los alumnos dirigen según sus intereses el discurso producido en el aula hacia el mundo de la diversión y que además, son capaces de crear mediante la repetición humorística eventos en una variedad de marcos de

participación. A partir de esto se puede deducir que la reformulación humorística sensibiliza a los alumnos hacia aspectos pragmáticos y formales del uso de la lengua, y por consiguiente, les permite mejorar su competencia lingüística y su conocimiento de las normas sociales. En este último punto y en el hecho de que actualmente no tengo noticia, al menos de que exista en Catalunya, de cualquier otro trabajo etnográfico sobre la gestión del humor por parte de los alumnos en el proceso de aprendizaje, radica el interés de mi investigación.

Abstract

Learning, according to DIEC2, *is to acquire knowledge and understanding*, according to the André Comte-Sponville's philosophical dictionary, *implies a certain relationship between the adequacy of subject and object, between mind and world*. This "adequacy" is likely to be affected by humor in its communicative way that emanates from the ability to establish links with each other because everyone is built starting from the relationship with others. Therefore, this paper propose to study thoroughly the knowledge of two interrelated mechanisms to tackle the construction of the intersubjective space, humor and reformulation, by means of the analysis of several oral sequences in which the word is lived as an interaction in order to produce different effects (linguistic, relational and cognitive) in a specific actional microcosm: comicality. My observations converge on the fact that students, according to their interests, direct the speech produced in the classroom to the realm of entertainment, and also, they are able to create by humorous repetition events in a variety of participation frames. From this we can deduce that the humorous reformulation sensitizes students towards formal and pragmatic aspects of language use, and thus allows them to improve their language skills and knowledge of social norms.

Paraules clau: Interaccions a l'aula, humor, reformulació, reformulació multimodal, reacció, correcció, microetnografia

ÍNDEX

AGRAÏMENTS	
ABREVIATURES	
INTRODUCCIÓ	1
Primera part MARC TEÒRIC: LA REFORMULACIÓ I L'HUMOR	7
Capítol I La reformulació	9
1.1 La dialèctica d'allò semblant i d'allò diferent	12
1.1.1 La reformulació i el punt de vista	23
1.1.2 La diferenciació entre locutor i enunciator	23
1.2 La polifonia	24
1.3 La reformulació com a aspecte interactiu i plurisemiòtic	26
Capítol II L'humor	33
2.1 Definir l'humor: missió impossible?	34
2.2 Diversitat de teories i apropaments al concepte d'humor	35
2.2.1 Teories al voltant de l'humor	37
2.2.2 Apropaments a l'humor des de diferents disciplines	43
2.3 Apropament enunciatiu a l'humor	45
2.4 Manifestació de l'humor	54
2.4.1 Mecanismes de l'humor	55
2.4.2 Marques de l'humor pel que fa al recurs metacognitiu	58
2.4.3 <i>La performance</i>	63
2.5 L'humor a l'adolescència	64
Capítol III De la noció de representació social a la de dimensió humorística	67
Capítol IV Les reformulacions i l'humor	73
4.1 Humor versus ironia	76
4.1.1 Les postures enunciatives segons Rabatel	81
4.1.2 Rabatel: la sobre-enunciació i la ironia versus la sots-enunciació i l'humor	83
4.1.3 La ironia polifònica versus la ironia com a atac als principis de cooperació	84
4.1.4 Ironia i prosòdia. Hi ha un to de veu irònic?	88
4.2 Reformulació i humor en el context didàctic	91

Segona part OBJECTIUS, MARC METODOLÒGIC I CONTEXT DE LA RECERCA

	97
Capítol I Objectius	99
Capítol II Metodologia	103
2.1 Observació participant	105
2.2 Recollida de dades	107
2.3 Criteris de transcripció	109
2.4 Categories d'anàlisi	110
2.5 Corpus	115
2.5.1 Nombre i durada de les sessions	115
2.5.2 Participants	116
2.5.3 Condicions d'enregistrament	116
2.6 Particularitats del corpus	118
2.6.1 Especificacions sobre l'humor trobat en el corpus	120
2.7 La representativitat del corpus	122
Capítol III Context	123
3.1 Nivell macro	123
3.2 Nivell meso	125
3.3 Nivell micro	130
Tercera part ANÀLISI DE DADES	145
Capítol I Unitat didàctica de naturals: la hidrosfera	147
1.1 Sessió del 16 de gener de 2013	147
1.2 Sessió del 21 de gener de 2013	157
1.3 Sessió del 23 de gener de 2013	185
1.4 Sessió del 28 de gener de 2013	199
1.5 Sessió del 4 de febrer de 2013	223
Capítol II Unitat didàctica de socials: la prehistòria	239
2.1 Sessió del 13 de febrer de 2013	239
2.2 Sessió del 15 de febrer de 2013	255
2.3 Sessió del 18 de febrer de 2013	268
2.4 Sessió del 22 de febrer de 2013	282
2.5 Sessió del 25 de febrer de 2013	295
2.6 Sessió de l'1 de març de 2013	301
2.7 Sessió del 4 de març de 2013	312
2.8 Sessió del 6 de març de 2013	319

Capítol III Treball en grups a l'assignatura de català	331
3.1 Redacció a partir de l'obra <i>El temps de les cireres</i> de Montserrat Roig	331
3.2 Redacció (II) a partir de l'obra <i>El temps de les cireres</i> de Montserrat Roig	350
3.3 Exercicis sobre un fragment d' <i>Ulls de gat mesquí</i> d'Ofèlia Dracs	359
3.4 Exercicis sobre un fragment d' <i>Ulls de gat mesquí</i> d'Ofèlia Dracs	369
3.5 Escriptura d'un somni de terror	379
Capítol IV Síntesi de resultats	395
4.1 Síntesi de resultats de la sessió de naturals	396
a. El segment de classe i la persona que inicia l'enunciat humorístic	396
b. Les reformulacions	398
c. Processos humorístics	399
d. Funció de l'humor	400
e. Gestió de l'humor	400
4.2 Síntesi de resultats de la sessió de socials	401
a. Segment de classe i persona que inicia la seqüència humorística	401
b. Les reformulacions	402
c. Processos humorístics	403
d. Funció de l'humor	404
e. Gestió de l'humor	405
4.3 Síntesi de resultats de les sessions de català	405
a. Les reformulacions	406
b. Postures enunciatives	407
c. Processos humorístics	408
d. Funció de l'humor	409
e. Gestió de l'humor	409
Quarta part DISCUSSIÓ DE RESULTATS I CONCLUSIONS	411
Capítol I Discussió de resultats	413
Capítol II Conclusions	451
BIBLIOGRAFIA	456
ANNEX 1. CRITERIS DE TRANSCRIPCIÓ	483
ANNEX 2. TRANSCRIPCIONS	485
ANNEX 3. GLOSSARI	485

AGRAÏMENTS

A la meva família per permetre la meva concentració durant aquests anys d'estudi.

A l'institut i a les professores per obrir-me les portes de la seva aula i fer possible la
meva observació.

Al Dr. Amadeu Viana per la seva atenció i els seus suggeriments.

Al Dr. Juli Palou per alimentar-me el pensament i per acompanyar-me en el transcurs
d'aquesta tesi.

A en Daniel per creure sempre en mi.

ABREVIATURES

AMP	Ampliació
AUTORF	Autoreformulació
CI	Competència interaccional
CP	Complement proposicional
E	Enunciador
e	enunciador
EAP	Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica
EF	Element font
ERF	Element reformulat
ETA	Etapa
FI	Força il·locutiva
Fig.	Figura
H/H	Heteroreformulacions heteroiniciades
HTRF	Heteroreformulació
L	Locutor
LQSA	<i>La que se avvicina</i> (sèrie de TV)
I	locutor
PC	Principis de cooperació
PEC	<i>Prise en charge</i> (assumir un enunciat)
PI	Pla individualitzat
PDV	Punt de vista
RF	Reformulació
RL	Representació lingüística
RS	Representació social
RFALT	Reformulació alterativa
RFMAC	Reformulació macro
RFMES	Reformulació meso
RFMIC	Reformulació micro
RFMULTI	Reformulació multimodal
RFPARA	Reformulació paradigmàtica
RFPLURI	Reformulació plurisemiòtica
FRAT	Reformulació ratificativa
REPVERB	Repetició <i>verbatim</i>
Tau.	Taula

L'univers és infinit,
pertot acaba i comença,
i ençà, enllà, amunt i avall,
la immensitat és oberta,
i a on tu veus lo desert
eixams de mons formiguegen.

Jacint Verdaguer, "Plus Ultra", *Al cel* (1903)

1. Introducció

Chacun est pour l'autre l'occasion d'être soi.

Francis Jacques (1979: 48)

Descobreixo, de forma similar a com ho fa Priego-Valverde (2003: 7), diverses reaccions en les persones que s'interessen pel meu tema de recerca: l'humor.

D'una banda, percebo un cert grau d'incredulitat o escepticisme. Efectivament, l'humor és un fenomen corrent a les nostres vides. Des que hi ha relació humana, el riure, allò còmic i l'humor hi són presents. Tothom se'n serveix per comunicar-se amb els altres i crear-ne lligams. Per tant, qualsevol coneix l'humor. Tothom sap què és. Tot i que, tal com afirma Priego-Valverde (ibid.), ningú el coneix veritablement.

D'una altra banda, un cop la gent s'ha assabentat del meu interès per l'humor, m'associa amb la imatge d'algú enginyós i, sobretot, que té coses divertides a dir –cosa que em desconcerta perquè, automàticament, no puc evitar de preguntar-me si no m'hauré equivocat de tema–, o bé fa comentaris sobre la diversió i les bones estones que dur a terme una tesi que s'ocupi de l'humor pot produir –en aquest darrer cas, acostumo a parafrasejar el títol de l'obra de Donata Francescato, *Ridere è una cosa seria* (2002), tot afegint-hi: "això del riure no fa cap gràcia".

És ben possible que sobre les percepcions de què he estat parlant plani l'associació d'idees existent segons la qual una tesi sobre l'humor no pot ser seriosa.

Béatrice Priego-Valverde (2003) va parlar d'aquestes sensacions paradoxals i les relacionava amb la pròpia essència de l'humor –tal com m'encarregaré de presentar més endavant. Personalment, aquest caràcter contradictori –d'altra banda, tan humà– és el que m'ha atret i m'ha mogut a fer aquesta recerca.

Així doncs, l'humor és un dels principals focus d'atenció d'aquest treball. Si seguim algunes de les recerques que s'han fet sobre l'humor -Norrick (1993a, 1993b), Attardo (1994) i Priego-Valverde (2003)- conclourem que l'humor és un fenomen força complex i difícil de delimitar a causa de la seva natura multiforme. Per la qual cosa qualsevol intent de classificació sense preàmbuls introductoris, com la que intentaré il·lustrar tot seguit, resulta –malgrat les bones intencions– insuficient.

Per exemple, segons la seva gènesi, l'humor pot tractar-se d'acudits «enllaunats»¹ –com les «canned jokes» de què ens parla Norrick (1993b)– o de seqüències d'humor espontani coconstruïdes per diversos participants –com les que exposa Priego-Valverde (2003). Però, si seguim les apreciacions de les investigadores del Laboratoire Parole et Language de la Universitat d'Ais de Provença Roxane Bertrand i Béatrice Priego-Valverde (2011) i ens fixem en la «tonalitat» de l'humor, diverses opcions tornen a aparèixer. Així, l'humor podria tractar-se d'un acudit, d'ironia, de sarcasme, d'un joc de paraules o d'una simple broma, entre d'altres apreciacions. Si en comptes de partir de la gènesi o la tonalitat, ens centrem en els seus efectes, l'humor pot ser benèfic, amical, agressiu o tot plegat. El que sobta és que generalment l'humor és diverses coses alhora (broma entre amics, sarcasme a l'escola, etc.). Es tracta que els seus interlocutors sàpiguen captar aquestes ambivalències per apreciar-ne el sentit i poder, d'aquesta manera, conduir amb èxit la seva interacció. És en aquest fet que convergim en el terreny de la subjectivitat i, necessàriament, de la reflexivitat. Vegem-ho.

La reflexivitat, segons l'antropòleg mexicà Rodrigo Díaz Cruz (1997: 11):

Es la capacidad del lenguaje y del pensamiento —de hecho de cualquier sistema de significación— de desdoblarse en sí mismo para transformarse en un objeto de sí mismo y referirse a sí mismo. Un descenso —como dijera Montaigne— “por la escalera de caracol del yo”.

Per tant es tracta d'una tasca intel·lectual, proveïda d'uns els elements afectius, valoratius i volitius, que l'apropen a la subjectivitat. El doctor Díaz Cruz (ibid.: 11)

¹ Traducció lliure de l'original “canned”.

aporta la metàfora de l'espill per parlar de la reflexivitat, metàfora que em servirà per introduir, més tard, el tema de l'alteritat i la diafonia:

Cabe aquí recurrir a la metàfora del espejo: en la reflexividad somos y no somos la imagen que vemos del otro, de nuestro doble hecho signo minuciosamente escrutado.

Per a Díaz Cruz, la reflexivitat és una experiència singular, mitjançant la qual elaborem una «visió sinòptica» de la totalitat que permet situar-nos en el món, definir-nos i transformar-nos en subjectes actius.

El fet que la reflexivitat ens obligui a descentrar-nos i separar-nos de nosaltres mateixos ens precipita al terreny de la subjectivitat segons l'entén Merleau-Ponty (1976). El món és la base de l'experiència i la subjectivitat és del món, no n'està separada, i s'alimenta del que ell anomena la «primacia de la percepció.» Merleau-Ponty (ibid.: 235) afirma que és a través de l'experiència viscuda (la percepció es produeix només en el món de l'experiència viscuda) que adquirim coneixement del món:

El nostre propi cos està en el món de la mateixa manera que el cor es troba en l'organisme: manté l'espectacle visible sempre viu, respira la vida en ell i el sosté per dins, i amb ell forma un sistema.

Vet aquí la importància de la reflexivitat en la construcció de l'espai intersubjectiu. En aquest sentit, Rabatel (2004) cita Chabanne i Bucheton per parlar-ne. M'he interessat per aquest aspecte, ja que actua com a nexa d'unió, com a element necessari en la imbricació de l'humor i la reformulació –sens dubte, l'altre focus d'atenció d'aquest treball. En aquesta línia, puc afegir la definició que el diccionari filosòfic d'André Comte-Sponville (2001) aporta de reflexivitat: “el retorn del pensament sobre si mateix” i un dels elements que “conjuntament amb la sensació constitueixen l'experiència”. Per tant, l'acte de reflexionar no pot oblidar mai la dimensió metalingüística amb les qüestions inherents de reformulació. Segons Layal Kanaan (2011: 20) ha estat precisament aquesta dimensió la que ha portat el camp de la didàctica a l'estudi de la reformulació:

Elle est envisagée dans le discours de l'enseignant dans une visée explicative (Blondel 1996). Dans les travaux de C. Martinot (1994, 2000) et C. Martinot & A. H. Ibrahim (2003), on lui reconnaît le statut de «principe universel d'acquisition.»

És sabut que hi ha molta bibliografia publicada tant de l'humor com de la reformulació. Pel que fa a la reformulació es pot dir que l'he considerat a partir de l'estudi dels interaccionistes francesos² Fuchs (1994), de Gaulmyn (1987), Clinquart (2000), Traverso (2005), Apothéloz (2005, 2007), Constantin de Constantin de Chanay (2006), Garcia-Debanc (2007, 2008), Rabatel (2006, 2010) i Martinot (2010), entre d'altres. Tenint en compte la natura del corpus que presento en aquesta recerca -interaccions, tal com Goffman (1973: 23)³ les entén, a l'aula- i del meu objecte d'estudi -en aquest cas, l'humor-, consideraré les reformulacions seguint la proposta de Constantin de Constantin de Chanay (2006) i, per tant en faré un abordatge des de la interacció i la plurisemiòtica.

Quant a l'humor, aquest és un concepte molt més ampli, amb molta més bibliografia dedicada que no pas la reformulació. He fet especial atenció als treballs sobre humor en la conversa. En aquest camp, he considerat els treballs del filòleg Amadeu Viana, de la Universitat de Lleida, sobretot el seu llibre del 2004 *Acròbates de l'emoció*, que ens proposa un apropament a l'humor des de la retòrica i la idea d'«intel·ligència recol·lectora» (ibid.: 19) de Giambattista Vico. Des d'Ais de Provença, la lingüista Béatrice Priego-Valverde és considerada una de les veus principals en els estudis sobre humor des de la publicació de la seva tesi del 1999 sobre l'humor en les interaccions verbals. Val a dir que el seu treball del 2003 (de fet, es tracta de la revisió de la seva tesi doctoral), *L'humour dans la conversation familière: Description et analyse linguistiques*, ha estat una font inestimable per aquesta recerca. Pel que fa a l'humor, en proposaré un apropament enunciatiu (v. 2.4) tot seguint Béatrice Priego-Valverde (2003).

Sobre la convergència de les reformulacions i l'humor existeix molt poca bibliografia. En destaco aquests dos estudis: des de la pragmàtica i l'anàlisi de la conversa, Neal Norrick (1993b), catedràtic de lingüística a la Universitat Saarland de Saarbrücken (Alemanya), s'hi acosta en tractar el tema de les repeticions en els acudits enllaunats i en la conversa espontània. Més tard torna a insistir en el tema, centrant-se en l'humor en la conversa, en el capítol *Repetition in Conversational Joking*, dins l'obra *Repetition in Dialogue*, publicada l'any 1996 i dirigida per la lingüista italiana, Carla Bazzanella, de la Universitat de Torí. Des de la didàctica i, en concret l'adquisició de segones llengües, Cekaite i Aronsson (2004) ens parlen de la funció de la repetició i els acudits

² Tot i que utilitzem el masculí genèric per parlar dels interaccionistes, de la llista que he elaborat en aquestes línies, tot són dones excepte Alain Rabatel i Constantin de Chanay.

³ «Par interaction, on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres.»

a classe de llengua estrangera. Malgrat aquests treballs, la perspectiva que ofereixo en aquesta recerca és innovadora pel fet que integra diferents propostes teòriques que combinen l'anàlisi del discurs amb l'etnografia, l'estilística i el punt de vista (a partir d'ara PDV) del vessant enunciatiu, ja que mitjançant les opcions estilístiques preses en un discurs aquest fa veure les coses des d'un PDV prèviament configurat.

El que proposo en aquest treball és aprofundir en el coneixement de dos mecanismes interrelacionats a l'hora d'abordar la construcció de l'espai intersubjectiu, la reformulació i l'humor, mitjançant l'anàlisi de diverses seqüències orals en què la paraula es viu com una interacció per tal de produir diferents efectes (lingüístics, relacionals i cognitius) dins d'un microcosmos accional específic, la comicitat, per tal de contribuir a l'estudi de la reformulació i a l'exploració de les seves modalitats en relació a les situacions comunicatives humorístiques. Tot plegat, sota el prisma d'un apropament que té en compte la competència comunicativa dels locutors, cosa que determinarà l'estudi de les funcions de les reformulacions i l'humor en el context didàctic.

Per acabar, val a dir que l'àmbit d'estudi en què em mouré en aquesta recerca és la didàctica de la llengua, així que (tal com he dit més amunt) totes les interaccions que analitzaré se situen en un context d'aula . Els fragments del corpus que he seleccionat contenen humor imbricat en el fenomen de la reformulació. En aquest sentit, vull fer apreciar l'humor com a eina necessària per a la codificació i descodificació de missatges entre el professor i els estudiants, tot tenint en compte les paraules d'Eric Black (2006: 12-13):

Humor is simply a possible means of communication and not a guarantee of bonding or learning [...]. If we are to continue the study of humor in the classroom, we must accept that the humor itself is not the goal, nor can humor achieve a fruit of some type outside of the communication process for humor does not occur in a vacuum.

Pel que fa a l'estructura del treball, aquest es desenvolupa en quatre parts. La primera part conté el marc conceptual de la reformulació i de l'humor. En el primer capítol, sobre la reformulació, exposo el problema de la diferència (Steuckardt, 2007; Martinot, 2010), la qual cosa em duu a tenir en compte el concepte de punt de vista (Rabatel, 2004) i, en conseqüència, el de polifonia (Kara, 2004; Constantin de Chanay, 2006). En el segon capítol, dedicat a l'humor, segueixo la proposta de Priego-Valverde (2003) revisant els mecanismes de l'humor que ofereix en el seu estudi. Faig, també, un

especial èmfasi en la prosòdia, sobretot pel que fa a la ironia. Finalment afegeixo a l'enfocament de l'humor una perspectiva negativa (Barth, 2011) no gaire habitual en aquest camp d'estudi. En el tercer capítol exposo la noció de representació social per tal d'establir-ne la connexió amb la dimensió humorística. En el quart capítol proposo un marc teòric conjunt de la reformulació i l'humor a partir del qual em situo per desenvolupar aquesta tesi. Ambdós conceptes tenen àmplies significacions tant des d'un punt de vista diacrònic com sincrònic; val a dir que delimito aquests conceptes segons els interessos que em mouen a l'hora d'analitzar el corpus que presento. En aquest capítol abordo la relació de les reformulacions i l'humor en el context didàctic i faig especial èmfasi en la diferenciació entre humor i ironia. Tot seguit comença la segona part, dedicada en un primer capítol a l'exposició dels objectius i les preguntes d'investigació. En el capítol següent presento el marc metodològic amb què he enfocat aquesta investigació, seguit del capítol en què defineixo el context de la recerca. A continuació s'inicia la tercera part, dedicada a l'anàlisi de les dades. En un primer capítol hi trobem l'anàlisi de les sessions de naturals. En el segon, les de socials i, en el tercer, les de català. El quart capítol conté una síntesi dels resultats obtinguts. La quarta part d'aquesta tesi recull, en un primer capítol, la discussió sobre els resultats obtinguts, després continua amb un capítol dedicat a la discussió del marc teòric, per finalitzar, en el tercer capítol amb les conclusions a què he arribat. Tot seguit es pot trobar la bibliografia amb les obres citades en aquesta tesi i l'apartat d'annexos, en què apareixen les transcripcions completes de les sessions de naturals, socials i català.

PRIMERA PART

MARC TEÒRIC: LA REFORMULACIÓ I L'HUMOR

Capítol I

La reformulació

La reformulació és un tema d'estudi que ha estat tractat per diferents disciplines. Hi ha treballs relativament recents que s'hi han apropat des de la psicolingüística (Martinot, 2000; Clark et Chouinard, 2000), des de la didàctica (Rabatel, 2010), des del vessant de la didàctica de les llengües (Garcia-Debanc, 2003; Garcia-Debanc i Volteau, 2007) i des de les interaccions en situació exolingüe (Rossari, 1997; Arroyo González, 2005).

Començaré seguint el fil cronològic d'algunes de les nocions que han estat abordades a partir dels anys vuitanta, especialment per la tradició francòfona, dins el camp de la reformulació. Un dels *leitmotiv* que, des de la Universitat de Lorraine, el lingüista Denis Apothéloz (2007: 145) identifica en aquesta tradició és la subordinació sistemàtica de la noció de reformulació “à celle d'invariant sémantique: pour qu'il y ait reformulation il doit y avoir, entre le segment reformulé⁴ et le segment reformulant, un dénominateur sémantique commun minimal”. El que proposa Apothéloz és d'alliberar el concepte de reformulació d'aquesta idea i redefinir-la com “la répétition purement formelle d'une séquence de format quelconque” (ibid.: 145). Amb aquesta nota avanço una de les problemàtiques a què, sens dubte, haurà de fer front la tradició francòfona (Rabatel, 2010; Degoumois, 2012) i que abordaré més endavant.

Partiré de l'estudi prínceps d'Elisabeth Gülich i Thomas Kotschi (1987), en què diferenciaven l'autoreformulació (quan el locutor reelabora el seu propi enunciat) de l'heteroreformulació (quan el locutor colabora l'enunciat d'algú altre) i proposaven, alhora, distingir tres tipus de reformulació segons la relació existent entre l'enunciat font (d'ara endavant EF⁵) i l'enunciat reformulat (d'ara endavant ERF):

⁴ Quant a la terminologia, he traduït *segment reformulé* per “enunciat reformulat”. Pel que fa al “segment reformulant”, he preferit anomenar-lo enunciat font (a partir d'ara, EF).

⁵ Tenint en compte la natura plurisemiòtica de les reformulacions que analitzaré en el corpus, i per evitar els problemes que es deriven de la transcodificació, alternaré aquesta denominació amb la d'“element font” (EF) i element reformulat (ERF).

- ▶ El *rephrasage* (en què les dues formulacions són idèntiques, tenen el mateix patró sintagmàtic i utilitzen les mateixes paraules. La tradició acostuma a anomenar aquest tipus “repetició”).
- ▶ La paràfrasi (l'ERF difereix de l'EF però en constitueix un tipus de glossa o de desenvolupament semàntic).
- ▶ La correcció (l'ERF té l'objectiu de reparar totalment o parcial l'EF).

És en aquests moments, a finals de la dècada dels vuitanta, que comencen a proliferar els treballs que tracten la dicotomia reformulació parafràstica versus reformulació no parafràstica. Mentre que la reformulació parafràstica es defineix com la relació d'equivalència semàntica que s'estableix entre dos enunciats –l'EF i l'ERF–, la reformulació no parafràstica es defineix com una relació de distanciament que s'estableix també entre l'EF i la seva nova formulació.

El treball del lingüista de la Universitat de Ginebra Eddy Roulet (1987: 117), centrat en les reformulacions no parafràstiques, introduïa la idea de jerarquia dels enunciats. Per Roulet els connectors reformulatius subordinaven un enunciat anterior canviant-ne la perspectiva enunciativa.

Nous posons qu'un connecteur réformatif subordonne rétroactivement un mouvement discursif antérieur, ou un implicite à une nouvelle intervention principale, en indiquant un changement de perspective énonciative. Il intègre les deux constituants qu'il articule dans une intervention de rang supérieur.

Aquest estudi, conjuntament amb el de Corinne Rossari (1989), obre el camí a una representació menys limitada de la reformulació –segons Douay (2005), “excessivement charitable” fins aleshores– i marquen l'orientació del treball de Catherine Fuchs (1994), en què explica com la reformulació s'efectua amb una finalitat pedagògica i en diferència dos tipus:

- ▶ La reformulació explicativa, que permetia d'explicitar el sentit literal d'un EF tot produint un cometari explicatiu per aclarir-ne la interpretació.

► La reformulació imitativa, que permetia d'apropiar-se de mitjans d'expressió i aprofundir l'art de la retòrica, tot parafrasejant textos d'altres autors.

En aquesta línia, el professor de la Universitat de Metz Mohamed Kara (2004: 34) proposa un quadre que recopila les diferències bàsiques entre la reformulació parafràstica i la reformulació no parafràstica:

Estructura de la reformulació	
Reformulació parafràstica	Reformulació no parafràstica
<ul style="list-style-type: none"> - Equivalència semàntica - Es manté el quadre enunciatiu - Absència de jerarquia entre les dues formulacions - No és necessari el marcador de reformulació 	<ul style="list-style-type: none"> - Absència d'equivalència semàntica - Canvi de perspectiva enunciativa - Jerarquia entre les dues formulacions - Marcador de reformulació necessari

Tau. 1

Aquesta tipologia de les reformulacions ha comportat una discussió posterior, que des del meu punt de vista, i en concret pel que fa a aquesta recerca, es desplega en tres temps (v. 1.1, 1.2 i 1.3). D'una banda, i en relació a allò que avançava al principi d'aquest capítol, Apothéloz (2007) fa esment de la tendència a la subordinació de la reformulació al concepte d'identitat semàntica. En aquesta línia, Agnès Steuckardt (2007) ens alerta que una de les qüestions clau, sens dubte, en l'estudi de la reformulació és la de "la dialectique du même et du différent" (Bourcier et Bruxelles, citat a Steuckardt, ibid.). Tot plegat durà aquesta investigadora a interrogar-se sobre quina és la diferència que tolera la reformulació i a revisar el terme repetició (Cliquart, 2000; Apothéloz, 2004; Prak-Derrington, 2008; Bazzarella, 2011). D'una altra banda, el canvi de perspectiva enunciativa que comporten les reformulacions no parafràstiques obrirà la discussió sobre els punts de vista (Rabatel, 2006) i la polifonia (Ducrot, 1984; Nölke, 2000; Roulet, 2001; Kara, 2004). Finalment, el tractament *verbocentrique* (Filliettaz, 2010) de la reformulació ha negligit, en part, l'estudi de les reformulacions com a construccions resultants de lògiques contextuais específiques. Així doncs, s'obre un nou espai de reflexió quant a les reformulacions multimodals i plurisemiòtiques (Constantin de Chanay, 2006; Rabatel, 2010).

A continuació exposaré en els tres temps que comentava (v. supra), els que crec que són els temes que configuren la problemàtica de la reformulació, i que estan sent abordats d'una forma sincrònica i transversal per les ciències del llenguatge.

Actualment, la majoria dels treballs que es fan dins el camp de les teories del discurs i la interacció marquen la complexitat del concepte reformulació a causa dels fets lingüístics, textuais i situacionals imbricats en el seu funcionament.

1.1 La dialèctica d'allò semblant i d'allò diferent⁶

“Jusqu'où peut aller, dans la reformulation, la part du «différent»?”, es pregunta Steuckardt (2007: 55). Si gairebé la major part de la bibliografia dedicada a la reformulació s'ha centrat en la similitud semàntica, fins a quin punt pot incloure seqüències en què l'ERF reorienti la perspectiva argumentativa de l'EF? Quins són els límits de la diferència que tolera la reformulació? Totes aquestes preguntes semblen preocupar la lingüista francesa de la Universitat de Montpellier Agnès Steuckardt a l'hora d'interessar-se per la natura de l'invariant en la reformulació parafràstica tot revisant el treball de Catherine Fuchs (1994):

En première analyse, on pourrait penser que, lorsqu'on «reformule une idée», l'invariant, c'est l'idée. Lorsqu'on «relance une balle» ou que l'on «relit un livre», la balle, le livre ne sont pas modifiés par l'itération du procès: en est-il de même lorsque l'on reformule une idée? L'idée re-formulée est-elle identique à l'idée formulée? (Agnès Steuckardt, *ibid.*: 55)

Aquesta pregunta però no sembla que es pugui mantenir si tenim en compte treballs com el de Clinquart (2000). En aquest sentit, Emmanuelle Prak-Derrington (2008) ens recorda que les operacions de reformulació i de repetició són sinònimes pel fet que el segment reprès en la repetició mai no podrà coincidir amb l'EF. Repetir idènticament allò que ha estat dit és impossible, ja que l'acte i la situació d'enunciació no seran mai les mateixes. El sol fet de repetir implica un canvi de perspectiva enunciativa.

⁶ Dec el títol de l'apartat a l'article de Steuckardt (2007).

Per Prak-Derrington (ibid.:260) la repetició és per a la reformulació allò que l'escriptura blanca era per Barthes: l'impossible *degré zéro*. Prack-Derrington reivindica la postura que havia adoptat anteriorment Anne-Marie Clinquart (ibid.).

Agnès Steuckardt (op. cit.), però, ens aporta una perspectiva interessant a l'hora d'explicar la impossibilitat que una idea reformulada pugui ser idèntica a la idea font: la diferenciació entre objectes efectuats i objectes afectats. Aquesta distinció va ser adoptada dels estudis lingüístics realitzats a finals dels anys setanta per la gramàtica generativa i es basa en les relacions semàntiques que es desenvolupen entre els enunciats. Així, els objectes afectats no són creats per l'acció del verb, sinó que sobre aquests objectes s'hi fa alguna cosa *La Jana acaricia el gat*. En aquesta oració, l'objecte efectuat "el gat" no està creat per l'acció del verb "acariciar", sinó que es realitza una acció que recau sobre aquest objecte efectuat (el gat). En canvi, els objectes efectuats són creats pels processos verbals, estan afectats per l'acció del verb, tal com succeeix en l'oració *la Jana fa els deures*. L'existència dels "deures" es deriva del procés denotat pel verb *fer* (fa).

Aquesta reflexió a l'hora de discernir si els objectes són afectats o efectuats ens interessa per la relació que s'havia establert, tal com ens recordarà Catherine Fuchs (1994), amb la viabilitat de la paràfrasi. Segons Lyons (1977), mentre que les estructures amb objectes afectats permeten paràfrasi (allò que X fa, ha fet o farà a Y és), les que tenen objectes efectuats, no. Si reprenem els anteriors exemples:

La Jana acaricia el gat (Allò que la Jana fa **al gat** és acariciar-lo) _____ Objecte afectat
La Jana fa els deures^{*7} (Allò que la Jana fa als **deures** és fer-los] ____ Objecte efectuat

Steuckardt (2007), del grup PRAXLING de la Universitat Paul Valéry-Montpellier 3, s'interroga al voltant de l'oració *reformular una idea*, en què, seguint la teoria de Lyons, "una idea" es tractaria d'un objecte afectat. En comparar, però, aquesta oració amb d'altres similars, com per exemple *rellegir un llibre*, s'adona de la diferència que hi ha en aquests dos processos:

⁷El símbol * precedeix paraules o frases gramaticalment incorrectes.

Reformular una idea (Allò que es fa a la idea és reformular-la) _____ Objecte afectat

Rellegir un llibre (Allò que es fa al llibre és rellegir-lo) _____ Objecte afectat

En la segona oració “un llibre” és considerat un objecte afectat que no és modificat per l'acció del verb i en canvi en la primera oració “una idea” no pot tractar-se d'un objecte afectat, ja que “una idea” és modificada per l'acció del verb “reformular”; és a dir, la idea formulada serà diferent de la idea reformulada. En paraules de Steuckardt (op. cit.: 55):

Si le procès qui consiste à formuler «effectue» l'objet, une seconde réalisation du procès ne va pas sans une certaine transformation de cet objet, sauf à supposer que ce procès soit reproduit exactement à l'identique; mais, ordinairement, ces constructions admettent des modulations de degré: on reformule légèrement, considérablement, voire complètement une phrase. La seconde phrase, avec l'idée qu'elle construit, est nécessairement différente de la première.

L'altra idea clau en el treball de Steuckardt (op. cit.: 56) és l'«état de chose visé» que utilitza per

[...] désigner la cible d'un énoncé propositionnel: de même que, par un groupe nominal, le locuteur vise un objet du monde ou un objet de pensé et construit un référent, de même, par un énoncé propositionnel, il vise un état de ces objets et en construit une représentation. Dans un discours monologal, le locuteur peut, sans se départir de sa visée, construire des représentations différentes; dans un échange dialogal, les deux locuteurs partagent la même visée, mais n'en construisent pas la même représentation.

Una idea similar és perceptible en Wittgenstein, en el *Tractatus*:

Je ne puis que nommer les objets. Les signes les représentent. Je ne puis que parler des objets, je ne saurais les prononcer. Une proposition ne peut que dire d'une chose comment elle est, non ce qu'elle est. (Op. cit.: 39)

És a dir, considera les proposicions com un reflex dels «états de choses» en el món. Steuckardt (ibid.) opta per definir la reformulació com la successió en el discurs de dos segments amb el mateix «état de chose.» Des d'un punt de vista argumentatiu, aquesta operació permet al locutor de modificar i reorientar el seu discurs.

Gairebé de forma paral·lela, Apothéloz (2007: 146) es qüestiona per aquesta successió:

L'une des difficultés que pose la mise en œuvre de ces notions est précisément l'invariante sémantique mentionnée plus haut. Dans le cas de la paraphrase, quelle doit être l'importance de cet invariant pour qu'il y ait reformulation et pas simplement «enchaînement»? Par ailleurs, si la réitération à l'identique d'un syntagme de format propositionnel ou nominal paraît tomber sans difficulté dans le champ du rephrasage, donc de la reformulation, en va-t-il de même pour la réitération de séquences grammaticalement plus petites, comme un syntagme incomplet, un mot, une bribe de mot ou une syllabe (pour lesquelles le terme de rephrasage pourrait d'ailleurs sembler assez incongru).

Steuckardt (op. cit.) considerava que hi havia successió d'idees si no hi havia canvi de perspectiva. Apothéloz (2007) anima a deixar de banda la noció de reformulació tot allunyant-la de la d'invariant semàntic i proposa de canviar-la per la de repetició, en un sentit formal, per tal d'abastar formats lingüístics extremament variables, "allant du rang lexico-grammatical au rang du segment phonologique" (op. cit.: 148).

Fins aquí he donat una perspectiva de la història del concepte reformulació. Tenint en compte els interessos del meu treball, particularment proposo d'allunyar-nos de la reformulació entesa com a noció purament lingüística i entendre-la com a noció comunicativa tot descrivint-la, precisament, com a estratègia de negociació "technique de négociation du sens et des topics discursifs, notamment dans ses aspects métacommunicationnels" (Apothéloz, op. cit.). D'aquesta manera, la reformulació és un principi dinàmic de producció del discurs amb la finalitat de construcció de sentit (Martinot, 1994). Claire Martinot (2000) havia reunit les aportacions de Steuckardt (2007) i d'Apothéloz (2007) en la següent idea:

Ce principe, simple pour tout esprit humain capable de reconnaître entre deux énoncés linguistiques ce qui est semblable et ce que est différent, est fondé sur une combinaison entre une partie invariante que le locuteur reprend à un énoncé source, point de départ du processus de reformulation, et une partie variante, nouvelle, que le locuteur articule à la partie invariante pour produire un énoncé reformulé, aboutissement de processus de reformulation. (Martinot, *ibid.*: 1)

De forma molt similar, Carla Bazzanella (2011: 248), de la Universitat de Torí, defineix la repetició com l'equilibri entre allò similar i allò diferent:

Repetition, as focused upon by many scholars, is characterized by an unstable balance between variance and invariance, sameness and difference, old and new: from the very moment something is repeated, it ceases to be the same, not only on a semantic level, but also on a pragmatic one.

En aquesta distinció ressona la polaritat a què es referia Tannen (1989) entre les nocions de fixació i de novetat, a partir de les quals s'articula el concepte de repetició. Tal com ho interpreta Virginie Degoumois (2012: 19), "où la variation serait une échelle scalarie entre le connu et la création".

De fet, aquesta idea de repetició imbricada en la noció antitètica de variació a partir de la qual es desplega un eix que va des d'allò conegut fins a la creació és crucial per entendre la relació entre reformulació i humor que aprofundiré en el capítol IV de la primera part d'aquesta tesi.

Per als participants en una interacció, la tasca de comprensió consisteix a interpretar els esdeveniments que hi tenen lloc contínuament, i en el discurs oral la repetició hi és omnipresent (Apothéloz, op. cit.). Un dels problemes que necessiten resoldre és determinar quines funcions realitzen aquestes repeticions, quina és l'extensió de la formulació anterior, què es proposen de produir, etc. Aquest treball interpretatiu requereix una atenció constant a les recurrències i transformacions de les formulacions en el curs de la conversa.

Si Apothéloz (2007) reivindica la significació de la repetició, fins i tot quan es tracta de segments fonètics, de *bribes* lexicals, Bazzarella (2011: 248) afirma que

Here, at a first glance, the repetition could seem uselessly redundant; on the contrary, it is interactionally significant, inasmuch as it acts as an (ironical?) presequence to introduce the answer.

Segons el que he exposat aquí, des d'un punt de vista argumentatiu no consideraré la repetició en el sentit de *rephrasage*, sinó que, fins i tot, en determinades ocasions, la consideraré com un canvi de perspectiva enunciativa. En tot cas, la repetició sempre serà considerada com a significant des d'un punt de vista interactiu, seguint l'afirmació de Bazzarella (ibid., v. supra).

Val a dir que al llarg de la meva recerca he observat la disparitat terminològica existent (“reformulació”, “represa”, “repetició”), sobretot en els treballs francòfons. Un bon exemple de la variabilitat de la nomenclatura es troba referit en el treball de Bazzanella, que introdueix el quadre d'Aitchinson (cf. Bazzanella, 2011: 15), sobre les diferents maneres de referir-se a la repetició tenint en compte el locutor/enunciador⁸:

[...] repetition skulks under numerous different names, one might almost say aliases, depending on who is repeating what where:

When parrots do it, it's parroting.

When advertisers do it, it's reinforcement.

When children do it, it's imitation.

When brain-damaged people do it, it's perseveration or echolalia.

When dis-fluent people do it, it's stuttering, or stammering.

When orators do it, it's epizeuxis, plocé, anadiplosis, polyptoton or antimetabole.

When novelists do it, it's cohesion.

When poets do it, it's alliteration, chiming, rhyme, or parallelism.

When priests do it, it's ritual.

When sounds do it, it's gemination.

When morphemes do it, it's reduplication.

When phrases do it, it's copying.

When conversations do it, it's reiteration.

Tal com comenta Degoumois (2012), Arditty (1987) proposa una triple terminologia: considera “represa” quan hi ha una el·lipsi, “repetició” quan una represa és reproduïda idènticament i “reformulació” quan hi ha algun tipus de modificació en l'element repetit. Degoumois (ibid.: 23) proposa alliberar-nos d'aquesta terminologia plural seguint el fil dels treballs d'Apothéloz (2007) i Pekarek Doehler i Pochon Berger (2010), i situant-se dins la perspectiva interaccionista afirma: “l'essentiel du phénomène de la répétition se situe dans et par l'interaction, peu importe sa classification lexicale”.

⁸ Per a la diferenciació entre locutor i enunciator, v. apartat 1.1.2.

Tot i això, tal com afirmen Pekarek Doehler i Pochon Berger (ibid.), l'activitat comunicativa a partir de la qual un locutor/enunciador retorna sobre allò que ha estat dit anteriorment pot tenir un nombre il·limitat de formes, més o menys explícites, implicant o no la multimodalitat.

Fins aquí he reflexionat sobre els conceptes i la seva terminologia. Ara bé, pel que fa al context de la meua recerca, trobo útil la tríada proposada per Arditty (op. cit.), amb algunes modificacions. Així em referiré a "repetició *verbatim*" quan faci referència a la repetició verbal exacta d'un segment anterior. Quan parlo de repetició ho faig en el sentit de Berger (2008), és a dir, la considero com un reciclatge del material verbal disponible en la interacció a partir del qual establim una relació amb el discurs anterior. El terme *represa* el consideraré quan hi hagi una el·lipsi en relació a l'EF. Pel que fa als matisos terminològics de les reformulacions (v. infra) seguiré de prop la classificació que proposen Constantin de Chanay i Vigier (2010).

► Així, des d'un pla enunciatiu, parlaré de *reformulació*, seguint Rabatel (2010: 28), quan els significants de l'EF i l'ERF són equivalents però hi ha una modificació en el significat de l'ERF respecte l'EF. En aquest sentit, d'aquesta modificació n'emana alguna forma de dialogisme o polifonia.

► Des del pla funcional, parlaré en termes de *ratificació*, *correcció* i *alteració*.

► Des del pla formal, les reformulacions es descriuen en termes de *repetició*, *inserció*, *supressió* i *commutació*.

► Des d'un pla semiòtic, faré esment de les *reformulacions multimodals i plurisemiòtiques*.

La proposta que presento a continuació⁹ privilegia un apropament conjunt als plans enunciatius, funcionals, formals i semiòtics seguint la proposta d'Apothéloz (2007), que declara la renúncia a la concepció semàntica de la reformulació.

⁹ Com he dit abans, la meua proposta està inspirada en el treball de Constantin de Chanay i Vigier (2010).

Durant l'anàlisi faré referència a les distincions habituals entre *autoreformulació* i *heteroreformulació* (v. supra), *reformulació autoiniciada* (reformulació duta a terme pel mateix parlant que ha realitzat l'EF) i *reformulació heteroiniciada* (reformulació duta a terme per un parlant diferent al que ha generat l'EF).

► Reedició

Constantin de Chanay i Vigier (2010) fan referència a la *reedició* quan l'EF pertany a un discurs situat fora d'una mateixa interacció. És a dir, en el context didàctic, la sessió de classe. Així doncs, la reedició fa referència al retorn sobre un EF que se situa en qualsevol sessió anterior a la de la interacció en curs. L'objectiu de les reedicions és de reactualitzar els coneixements adquirits per poder continuar avançant en el projecte didàctic que s'hagi plantejat el professor.

► Reformulació ratificativa

Constantin de Chanay i Vigier (ibid.) troben un bon exemple d'aquest tipus de reformulació en la cloenda, operada típicament per part del professor, dels intercanvis ternaris habituals en les interaccions pedagògiques (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Aquesta reformulació es veu reflectida no només pels avaluadors (bé, molt bé...), pels adverbis modals (millor, clarament...), etc., sinó també per una reformulació de l'enunciat anterior. En aquest sentit, es correspondria a les *reaccions* tal com les entén Waendendries (1996: 174). Les reaccions són, la major part del temps, repeticions de l'enunciat de l'alumne per part del professor. Aquest tipus de tècnica, que és habitual en la tasca educativa, té dues funcions:

- Avaluar la producció de l'alumne.
- Amplificar per a la resta de la classe allò que s'ha dit en un racó.

Allò interessant d'aquest procés és veure que persegueix una participació concreta per part de l'alumne i s'atura en el moment en què aquesta resposta és trobada per l'aprenent.

► **Reformulació alterativa**

Segons Constantin de Chanay i Vigier (op. cit.) succeeix quan el professor reprèn l'asserció d'un alumne per modificar-ne el valor il·locutiú. També té certa relació amb el que exposava en parlar de la reacció (v. supra). L'interessant d'aquest tipus de reformulació és que sovint l'enunciat reprès pel professor es transforma en pregunta, alterant el valor que atorga l'alumne al seu enunciat i convidant-lo, indirectament, a reformular aquest enunciat.

► **Correcció**

Constantin de Chanay i Vigier (op. cit.) atribueixen les reformulacions *réparatrices* (que he preferit anomenar simplement *correccions*) bàsicament al professor i demanen de no confondre-les amb el terme *repair* propi de l'anàlisi conversacional, sinó d'entendre-les segons l'accepció de l'anàlisi del discurs en interacció proposat per Kerbrat-Orecchioni.

Si la reformulació alterativa posava en evidència un enunciat sense oferir-ne la solució, la correcció en proposa la solució, bé sigui de forma parcial (reparació amb inserció o supressió) o total (per commutació). Aquestes especificacions formals estan inspirades pel treball de Denis Apothéloz (2005: 15), el qual ens ofereix una classificació de la reformulació mitjançant cinc patrons de repetició:

Tipus de repetició	Repetició simple	Repetició incompleta a la dreta	Repetició amb continuació	Repetició amb substitució	Repetició amb inserció
Exemples	B C D - C D	B C D - C -	B C D - - D E	B C D - C' D	B C D - C E D
	B C D - - D	B C D B C -	B C D - C D E	B C D - C D'	B C D B E C D
	B C D B C D	B C D B - -	B C D B C D E	B C D B' C D	B C D - E D

Tau. 2

Entenc la correcció tal com la van considerar Garcia-Debanc i Volteau (2007: 30) seguint el treball de Gülich i Kotschi (1987) en definir una de les subcategories dels actes de reformulació: “on substitue à un énoncé considéré comme «fautif», un autre énoncé”.

► Reformulacions paradigmàtiques

En el corpus que presento han estat les més interessants d'observar quant a la vehiculació d'humor.

Segons Constantin de Chanay i Vigier (op. cit.), en les reformulacions paradigmàtiques el locutor produeix més aviat variacions que no pas correccions d'un enunciat produït anteriorment. Aquest tipus de reformulació, en paraules de Bouchard (2000) citat per aquests autors, correspon a determinades formes d'“empilements paradigmaticques”.

► Reformulacions multimodals i plurisemiòtiques

Segons Rabatel (2010) la multimodalitat caracteritza el llenguatge oral, amb els seus elements pròpiament lingüístics, els seus paràmetres “vocals-mímics-posturals-gestuals”, paraverbals, als quals cal afegir els elements proxèmics. Les situacions didàctiques fan referència contínuament a aquesta multimodalitat, tal com he observat en aquesta recerca, i per tant tindrè en compte aquests paràmetres per a fer-ne l'anàlisi. La multimodalitat té per correlatiu la plurisemiòticitat dels elements que he presentat més amunt i als quals feia referència Rabatel. Tal com diu Chanay (2006):

La prise en compte du non verbal amène à insister sur le rôle des signifiants dans les phénomènes dialogiques, avec une continuité discours/action représentée via la catégorie du mime —la polysémioticité démultipliant la nature des signifiants pertinents, et autorisant dans la représentation des discours un jeu très proche de la théâtralisation.

La consideració dels marcadors no verbals pot conduir a repensar el paper del subjecte parlant empíric, el qual amb la seva presència física, el seu cos, els seus gestos, les seves postures, la seva veu, emet una multiplicitat de senyals que són la clau de l'enunciació dissociada que han de tenir en compte els interlocutors. L'estudi de la multimodalitat ens permet integrar el conjunt de modalitats que tenen lloc en la interacció (corporals, gestuals, espacials, etc.), tenint en compte, com a tret distintiu, que aquests signes pertanyen a diferents sistemes semiòtics, els quals s'imbriquen en el context interaccional. Així doncs, quan parlo de resemiotització faig referència al tipus de reformulacions que permeten constatar com els recursos semiòtics disponibles en un context es troben en constant transformació des que són mobilitzats (Filliettaz et al., 2010).

Quant a la gestualitat, n'existeix força tipologies. Una de les més utilitzades és, segons Marion Tellier (2010) del laboratori *Parole et Langage*, la que deriva dels treballs de McNeill (1992, cf. op. cit.), el qual s'interessava principalment en els *gestos coverbals* i en distingia quatre tipus.

Gestos coverbals {

- *Icònics*, il·lustren el referent
- *Metafòrics*, representen els conceptes abstractes i les metàfores
- *Díctics*, assenyalen el referent
- "Battements", donen ritme al discurs i n'accentuen els elements importants

En els casos en què el gest substitueix la paraula, aquest autor parla dels emblemes i dels mims:

-Emblemes, tenen un caràcter cultural i es codifiquen en el si d'una determinada comunitat (v. Payrató, 2013).

-Mims, són els gests que adoptem quan per exemple fem cara de dolor quan es té por d'interrompre algú.

Aquesta tipologia ha estat recentment ampliada en el treball de Colletta i Pellenq (2009), en què presenten una classificació que es compon de set categories de gests. Pel que fa al meu treball tot i que en ocasions hauré de fer referència als gests no són l'objecte primer d'estudi, sempre estan supeditats a la reformulació i a l'humor, per tant, no en parlaré de forma exhaustiva, bàsicament faré referència a gestos icònics i dítics que poden partir tant de l'abstracte -per exemple, gestos que assenyalen endarrere o endavant per expressar el passat o el futur respectivament, o el gest que es fa en separar l'espai frontal en dues parts per expressar una oposició-, com del concret -per exemple, gestos que representen la mida d'un objecte, l'orientació en l'espai, etc.- (Collette, 2004 i, Bouchard i Parpette, 2010).

1.1.1 La reformulació i el punt de vista

La reformulació comporta un canvi de perspectiva -o canvi de PDV- respecte el que ha estat dit anteriorment. Aquesta modulació en la perspectiva respecte una seqüència discursiva anterior provoca un canvi en la perspectiva enunciativa (Clinquart, 2000) que és conegut com a canvi de PDV (Rabatel, 1998).

El PDV correspon a l'expressió d'una representació pròpia d'un locutor o d'un grup (Rabatel, 2010). Aquesta representació no té per què correspondre a una predicació abstracta, sinó a un "énoncé en situation" que contingui una dimensió "informationnelle et argumentative" que indiqui com s'ha d'interpretar el missatge (Rabatel, 2012). És a dir, el PDV sorgeix en la interacció i és pertinent per a la significació, ja que implica una opció que modalitza el discurs del locutor/enunciador.

1.1.2 La diferenciació entre locutor i enunciator

Rabatel (2012) distingeix dues instàncies dins el vessant de l'enunciació, el locutor i l'enunciador, tot seguint els treballs d'Oswald Ducrot (1984), inspirats alhora pels de Bakhtín.

Per locutor (L) s'entén la instància que produeix l'enunciat "dans ses dimensions phonétiques et phatiques ou scripturales" (Rabatel, *ibid.*). En paraules de Ducrot, el locutor, "être de discours", és el responsable de l'enunciat. Quant a l'enunciador (o enunciadors), correspon(en) a una posició enunciativa que adopta el locutor en el seu discurs i fa(n) referència a diferents veus que el locutor convoca en aquest discurs "pour envisager les faits, les notions, sous tel ou tel PDV" (Rabatel, *ibid.*). Així, tal com ho expressa Priego-Valverde (2004: 72) "lorsqu'un locuteur produit un énoncé, il n'est jamais seul à parler". D'altres veus (v. 1.2) parlen a través d'ell. Per exemple, pot ser que es tracti de la veu de l'interlocutor -aleshores ho anomenarem "diafonia" (cf. Roulet, 1985 i Priego-Valverde, 2004)-, d'un tercer absent, també es pot tractar d'una veu impersonal que pertany a algú generalitzat.

Per acabar d'entendre la distinció entre locutor i enunciador resulta molt gràfica la comparació que estableix Ducrot (*ibid.*: 205): "Je dirai que l'énonciateur est au locuteur ce que le personnage est à l'auteur".

En l'anàlisi que presento codificaré el L i l'E (enunciador) tal com ho proposa Rabatel (2012: 50):

La majuscule [L], suivie du chiffre 1, code le locuteur/énonciateur primaire, dont le rôle domine les locuteurs/énonciateurs seconds (l2/e2). La barre oblique indique le syncrétisme de L1 et de E1 ou de l2 et de e2. On code e2 seul, en l'absence d'acte de parole.

1.2 La polifonia¹⁰

Etimològicament parlant, el concepte de polifonia remet a la multiplicitat de sons o veus. Aquest terme prové del món musical i per extensió, als volts dels anys seixanta, va ser introduït en el camp de la teoria literària per Mikhaïl Bakhtin, el qual va desenvolupar el concepte de polifonia dialògica. El dialogisme defensa la multiplicitat

¹⁰ Vegeu l'apartat 4.1.3 d'aquesta primera part per una ampliació del tema de la polifonia i del reciclatge relacionats amb l'humor.

de punts de vista que aporta cada personatge a la novel·la. Per tant, es pot dir -malgrat que totes les visions parteixen de la intencionalitat de l'autor- que la novel·la polifònica es construeix a partir de diferents tesis.

Segons la lingüista francesa Claire Stolz (2010)¹¹, el dialogisme de Bakhtín sorgeix del diàleg socràtic, el qual té per principi que la veritat no és el fet d'un sol home, sinó que es construeix gràcies a la interrelació dialogada. Stolz troba aquesta equivalència en les següents paraules del teòric literari rus: la veritat “naït entre les hommes qui la cherchent ensemble, dans le processus de leur communication dialogique” (Bakhtín, 1970: 155).

En els anys vuitanta, la lingüista Jacqueline Authier-Revuz (1982) adopta la teoria bakhtiniana de la polifonia i la revisa tenint en compte la teoria lacaniana del subjecte del llenguatge per mostrar l'heterogeneïtat del llenguatge. Sota els auspicis d'una perspectiva enunciativa hi destaca un subjecte dividit. En aquest context, el discurs dels altres és present en la paraula de l'enunciador, però d'una manera limitada, de manera que en el discurs de l'enunciador s'hi pot seguir apreciant la seva pròpia identitat.

Gairebé de forma simultània, el lingüista Oswald Ducrot (1984) dóna un enfocament pragmàtic a la polifonia. És en aquest sentit que la teoria polifònica és una teoria semàntica, discursiva, estructuralista i instructiva. És semàntica perquè el seu objecte és el significat dels enunciats; és discursiva perquè el significat és vist com un conjunt d'empremtes d'un discurs anterior cristal·litzat; és estructuralista perquè parteix d'una concepció estructuralista de l'organització del discurs, i és instructiva perquè proporciona directrius per a la interpretació del discurs.

Aquests dos enfocaments, l'enunciatu i el pragmàtic, donen peu al ressorgiment de l'escola escandinava, amb Nölke i Olsen al capdavant, i a l'escola de Ginebra d'anàlisi del discurs liderada per Eddy Roulet.

¹¹*La Polyphonie dans la pragmatique linguistique de Ducrot et dans l'analyse du discours*, http://www.fabula.org/atelier.php?Polyphonie_en_pragmatique_linguistique_de_Ducrot_et_en_analyse_du_discours, consultat el 3 de gener de 2013.

Tot seguint l'enfocament de Bakhtín, i al·ludint al “pre patterning speech” de Tannen (1989), Bazzanella (2011: 250) anomena *repetició polifònica* a allò que en la meua anàlisi he anomenat *intertextualitat*¹²:

I will not discuss here a third kind of repetition, that is, polyphonic repetition (cf. Bakhtin's notion of polyphony), which refers explicitly to a pre-patterned expression or fixed syntagms (such as stereotypes, conversational routines, slogans, proverbs, biblical quotations), and titles of famous books or movies, already used in other texts and exploited, for example, in newspaper headlines, in advertisements (e.g. 'Fatal Attraction' for advertising a car), etc. In this case, the source of the repetition is not the preceding speaker's utterance, nor even a previous utterance in a given verbal.

Aquesta recurrència a l'emergència d'un saber compartit ens recorda la idea de *reciclatge*, «recycling preceding speech» de Norrick (1987). En la repetició polifònica es recicla una expressió compartida en el si de la comunitat, coneguda pels membres que la integren i se li dóna una altra perspectiva. La segona edició del Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans (DIEC2) defineix l'entrada *reciclar*, en primera accepció, com la renovació d'un material “per tal que pugui ésser utilitzat de nou” i en segona, com l'acte de “tornar a fer recórrer un cicle de producció industrial, o un cicle ecològic (a alguna cosa)”. La reintegració al cicle d'un objecte que ha estat sotmès a un procés de renovació és extrapolable a allò que succeeix en la repetició polifònica: el reaprofitament de les paraules d'algú altre per expressar una idea nova sense oblidar l'objectiu de tot plegat, que és el reforçament de la pertinença a la comunitat per part del locutor (Bazzanella, *ibid.*).

1.3 La reformulació com a aspecte interactiu i plurisemiòtic

La reformulation (ou la reprise) est le phénomène par lequel une séquence discursive antérieure est reprise au cours de la même interaction inférant ainsi un changement de perspective énonciative. (Cinquart, 2000: 324)

Cinquart insisteix, a l'hora de definir la reformulació, en el canvi de perspectiva (canvi

¹² La noció d'intertextualitat és present en l'obra de Bakhtín i ha estat teoritzada per Julia Kristeva (1969) i més endavant per Gérard Genette (1982).

de PDV, v. supra). En la mateixa línia, Rabatel (2010: 28) parla de la «reformulation du signifiant en gardant un signifié approchant.» Aquesta reflexió ens duu a considerar que els fenòmens de variació –les alteracions, en el sentit de Jean Peytard (1993)– inscriuen en la llengua traces del discurs d'un altre. Aquestes alteracions mostren una polèmica o una diferència entre dos enunciats. De tot plegat, en parlava en el punt anterior. El que pretenc demostrar en aquest apartat deriva del fet que el sentit construït en la variació és una desestabilització semàntica i enunciativa (Jeanne-Marie Barbéris, 2005) i és aquest fet que ens duu a considerar la dimensió dinàmica de la construcció del sentit. Segons Constantin de Chanay (2006), aquest dinamisme és representat per la dimensió interactiva i la plurisemiòtica.

Començaré aclarint el concepte d'*interacció* i en reprendré la definició que proposa Goffman (1973: 23):

Par interaction (c'est à dire l'interaction en face-à-face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres.

Aquest “les uns des autres” a què es refereix Goffman implica, des d'un punt de vista interactiu, diferents persones. Aquesta visió contrasta amb el punt de vista polifònic, que té a veure amb les diferents instàncies enunciatives, i ens permet distingir entre diàleg i monòleg (punt de vista interactiu), d'una banda, i dialògic i monològic (punt de vista polifònic), d'una altra.

Així doncs, perquè un enunciat sigui polifònic no cal que hi hagi implicada més d'una persona i al contrari, pot haver-hi més d'una persona en una interacció però no es tractaria pas d'un discurs dialògic, sinó monològic, si no hi ha un canvi de perspectiva enunciativa o de PDV.

A més a més, dins el camp de l'anàlisi de les interaccions verbals, l'heteroreformulació contribueix a la coherència discursiva, pel fet que uneix, tot relacionant-los, un torn de paraula a un torn precedent produït per un altre locutor (Vion, 1992). Per aquesta característica, la reformulació té un rol important en la gestió de la interacció i en la revisió de les conductes discursives dels interlocutors.

Traverso (2005) ha observat el fenomen de la repetició com a procediment de què se serveixen els participants en una interacció per progressar temàticament. Per tant, la repetició aconsegueix un rol en l'organització temàtica de la interacció.

D'alguna manera els efectes d'aquesta progressió temàtica es veuen reflectits en les paraules de Merleau-Ponty (1969:193), que suggereixen, alhora, la dificultat de la comunicació multimodal –més tard ha estat represa en la comunicació de les emocions (Rabatel, 2013b i 2013c), la qual està guanyant terreny en les investigacions actuals, com demostra la proliferació de col·loquis sobre aquest tema. Només l'any 2011 se'n van celebrar tres: *L'émotion, de l'espace privé à l'espace public, XIXe-XXIe siècles* (Paris Ouest, Paris Est Créteil Val de Marne, Paris Diderot, Panthéon Assas, Versailles-Saint Quentin en Yvelines); *Cognition, Emotion et communication* (Sorbonne Nouvelle, Université de Chypre); *Les passions collectives: culture, politique et société* (AISS, Sorrento). Pel que fa a les paraules de Merleau-Ponty en relació a la progressió temàtica i a la dificultat de la comunicació multimodal:

La difficulté est la même de comprendre comment des mots arrangés en propositions peuvent nous signifier autre chose que notre propre pensée, et comment les mouvements d'un corps ordonnés en gestes ou en conduites peuvent nous présenter quelqu'un d'autre que nous, comment nous pouvons rover dans ces spectacles autre chose que ce que nous y avons mis. (Merleau-Ponty, op. cit.)

No podem oblidar, però, que “la rationalité, l'accord des esprits n'exigent pas que nous allions tous à la même idée par la même voie” (Merleau-Ponty, ibid.: 198). Així doncs, el meu interès vers la reformulació s'estén no només al rol que aquesta pren en l'organització d'allò que es diu, sinó també en l'organització d'allò que es fa.

Si bé és cert que l'estudi de les reformulacions s'ha centrat en l'aspecte verbal, en aquest treball vull ampliar aquesta visió prenent consciència i observant el pas d'una modalitat a una altra, és a dir: una mirada pot reformular un enunciat verbal, o un gest pot reformular un dibuix fet a la pissarra (Pekarek Doehler i Pochon-Berger, 2010). Per tal d'integrar l'observació de l'humor en aquest treball, la coordinació d'aquestes modalitats diferents retindrà particularment la meua atenció.

Quant a la dimensió plurisemiòtica (Constantin de Chanay, 2006), començaré amb uns apunts sobre la diferència entre plurisemiòtic i multimodal.

Segons Rabatel (2010), la multimodalitat caracteritza el llenguatge oral, amb els seus elements pròpiament lingüístics, els seus paràmetres “vocals-mímics-posturals-gestuals”, paraverbals, als quals cal afegir els elements proxèmics. Tindrè en compte aquests paràmetres per tal d'analitzar les situacions didàctiques del corpus, les quals fan contínuament referència a aquesta multimodalitat.

En canvi, Rabatel (ibid.) entén allò plurisemiòtic com un concepte més ampli que abasta no només el llenguatge oral, sinó també l'escrit o el gràfic. Constantin de Chanay i Vigier (2010), aborden el concepte “plurisemiòtic” com la implicació de diversos llenguatges dins d'un mateix procés comunicatiu. Aquesta implicació no pot obviar la problemàtica associada a la qüestió de la diferència entre *dir* i *mostrar*. Vegem-ho en paraules de Rabatel (2010: 19):

Il va de soi que la problématique de la reformulation pluri-sémiotique invite aussi à reprendre la question entre dire et montrer, au sens linguistique du terme. (...) Dire et montrer sont deux facettes complémentaires du langage, que concernent la vérioconditionnalité du dire par l'intermédiaire des propositions et la monstration de ce que le langage réfléchit/représente par l'énonciation/référenciation. Cette monstration, comme telle, échappe à la véridiction, comme on le voit avec les actes de parole, les interjections, les adverbiaux de phrase, les phénomènes citatifs, le discours indirect libre ou les phénomènes de point de vue représenté. Il n'en reste pas moins que la reformulation d'un dire, d'une image, d'un geste invite à approfondir les plans sémiotiques où il est après tout toujours possible de considérer n'importe quel objet ou geste comme symptôme de lui-même, indissociable de son énonciation... ce qui pose le problème du statut de cette énonciation, dans les sémiotiques non linguistiques.

La reflexió de Rabatel ens duu a considerar allò que va enunciar Wittgenstein. Dir és la representació d'un fet objectiu, mentre que mostrar es correspon amb la manifestació de quelcom inexpressable. L'estudiós de Wittgenstein Pierre Hadot (2004) ho expressa de la següent manera:

Ce qui peut être montré ne peut être dit. Autrement dit, les propositions disent et ont donc un sens, lorsqu'elles représentent un fait; mais en disant elles montrent leur forme logique, c'est-à-dire leur identité de structure avec la réalité. (Hadot, ibid.: 32-33)

Aquest interès per les reformulacions en contextos plurisemiòtics ens situa dins el marc d'una concepció de la comunicació en què qualsevol tipus de canvi en el significat ens porta a un canvi en el significat. Operació, de fet, altament apreciable en contextos didàctics, com en el que ens movem en aquesta recerca.

Els contextos didàctics estan saturats d'unes experiències que van configurant la identitat personal i col·lectiva (en el sentit d'intersubjectivitat), gràcies a les quals es van modificant, i de fet, adquirint els coneixements i els continguts associats a la «trama conceptual de la ment» (Díaz Cruz, 1997), és a dir, les intencions, creences, desitjos, interessos, emocions i afectes; i els continguts associats a la «trama conceptual del cos» (m'hi refereixo com a multimodalitat). En paraules de Díaz Cruz (ibid.: 14):

Cualquier bucle desplegado de la trama conceptual de la mente necesita de un trasfondo de comprensión que incluye habilidades motrices y técnicas y memoria corporales que arraigan en la estructuración sociobiológica de nuestra corporalidad, bucle que se vivencia, encarnadamente también, en el ámbito de una interacción histórica y culturalmente constituida. Es decir, la antropología de la experiencia se ha de proponer disolver la dicotomía, cara a la modernidad, entre mente y cuerpo.

En resum, els fenòmens de retorn sobre el discurs anterior (tant la repetició i la represa com la reformulació) aconsegueixen, tal com afirma Degoumois (2012), actes socials, i es conceben bàsicament com a processos dialògics que permeten gestionar la interacció en curs.

Ara bé, per tal de poder observar la gestió de la interacció en el corpus que presento, i sobretot, poder-m'hi referir en l'anàlisi, he procedit a integrar una estructuració jeràrquica de les reformulacions seguint la proposta de Constantin de Chanay i Vigier (2010: 142). Així, en la meua anàlisi agruparé les reformulacions segons tres nivells d'estructuració diferents:

- *Nivell macro*, en què l'ES i l'ERF pertanyen a dues fases diferents dins una mateixa interacció. Quan aquests autors parlen de *fase* ho fan en relació a les investigacions de Bouchard que referiré més avall (2005; cf. per ex. Constantin

de Chanay i Vigier, op. cit). En aquesta recerca m'hi referiré com a *segment* (v. capítol 2.4 de la segona part) ja que em permet referir a fragments més petits dins la interacció.

- *Nivell meso*, en què l'ES i l'ERF pertanyen a la mateixa fase.
- *Nivell micro*, en què l'ES i l'ERF pertanyen al mateix *intercanvi*, entenent per *intercanvi* el que proposa Kerbrat-Orecchioni (1990): la unitat dialogal mínima en una interacció, formada per dues (o més) contribucions conversacionals de locutors diferents.

Les *reedicions* són reformulacions d'un nivell superior al macro, ja que remeten a una altra interacció. En el context didàctic, a una altra sessió de classe.

Constantin de Chanay i Vigier segueixen els quatre "rangs pedagògiques intermèdiaries" per definir el terme fase (Bouchard, 2005). Així doncs, aquests quatre rangs són:

- *Les activitats*, com per exemple la correcció d'un exercici.
- *Les fases*, en les quals se segmenten les activitats. Així doncs es pot tractar de la fase de recerca col·lectiva del significat d'un document o de la fase d'anotació d'un concepte important, etc.
- *Els episodis* són els intercanvis lliures de durada curta que sorgeixen a l'aula al marge del contracte didàctic.
- *Les etapes* són els intercanvis que no han estat previstos pel professor i que estan destinats a solucionar obstacles que sorgeixin en la interacció. Per exemple de tipus tècnic, com els problemes que hi pot haver en la projecció, un oblit per part del professor, etc.

Constantin de Chanay i Vigier conclouen que moltes de les reformulacions que observen en el seu corpus pertanyen a diferents nivells, sobretot les que emanen dels

nivells meso i macro, les quals són recapitulacions de la informació. Els crida l'atenció que aquestes reformulacions acostumen a aparèixer al final de les fases, cosa que indica que són importants en el procés de construcció del sentit i més encara si van acompanyades d'una transcodificació (per exemple, escriure el que s'ha dit a la pissarra).

Tot plegat fa que aquests autors es qüestionin quin és realment l'estatut del discurs oral en el context didàctic, ja que la majoria de reformulacions amb què les fases del seu corpus d'estudi finalitzen són una paràfrasi imitativa del text escrit del qual parteixen.

Capítol II

L' humor¹³

Le coeur a ses raisons que la raison ne connaît point.

Blaise Pascal, *Pensées* ([1670] 1978: IV, 277)

Tot i que l'educació és un tema seriós, existeixen molts corrents pedagògics que en les últimes dècades han fomentat l'ús de l'humor en la tasca docent i la seva incorporació a les aules. És sabut que entre els beneficis de l'humor en el context didàctic hi destaca el fet que l'ús de la comicitat ajuda a establir una millor relació amb els estudiants, redueix l'estrès i l'ansietat, augmenta la motivació, la creativitat i la memòria, etc. En aquest sentit, són nombrosos els treballs que parlen dels beneficis de l'humor tant per al professor com per a l'alumne (Alonso, 2005; Powers, 2005; Alemán, 2007; Gardner, 2008; Aboudan, 2009; i d'altres).

Humor és una paraula amb nombroses significacions tant en el llenguatge quotidià com en l'acadèmic. Pel caràcter d'aquesta recerca no interessarà fer una relació de les diferents teories de l'humor que s'han formulat¹⁴, ni pretendré establir una definició concreta i acadèmica de l'humor, cosa que diversos filòsofs, des d'Aristòtil fins a Bergson (1900), han intentat de trobar en les seves obres, sinó que en proposaré una "mirada fenomenològica", tal com diu Berger (1997), gairebé ingènua, de l'experiència de l'humor tal com es presenta en la vida a l'aula.

Per començar, examinaré la dificultat de la definició del fenomen de l'humor (v. 2.1) tot

¹³ Val a dir, abans de començar aquest capítol, que manllevo i adapto el marc teòric de l'humor del treball de la lingüista Béatrice Priego-Valverde (2003), perquè és complet, sintètic i operatiu, i d'Alain Rabatel, pel que fa a l'apropament enunciatiu, per les seves riques aportacions tan útils per fer front a l'anàlisi.

¹⁴ Per aprofundir en aquest aspecte, vegeu Attardo (1994).

observant les causes d'aquest fracàs, la qual cosa ens durà a contemplar la diversitat de teories i d'apropaments que han tractat el tema de l'humor (v. 2.2). Després aprofundiré en l'apropament enunciatiu és el que he triat per abordar l'humor en el corpus que proposo (v. 2.3) i presentaré els diferents mecanismes de l'humor (v. 2.4.1) tal com els entén Priego-Valverde (2003).

2.1 Definir l'humor: missió impossible?¹⁵

Si seguim Pirandello ([1908] 2013), Attardo (1994), Béatrice Priego-Valverde (2003) o Isabelle Barth (2011), entre molts d'altres, ens adonem de la presència del següent *leitmotiv*: la complexitat que comporta la tasca de descriure l'humor. Les principals causes d'aquest fracàs, segons la lingüista francesa Béatrice Priego-Valverde (Ibid.), són la inestabilitat del concepte, la diversitat terminològica, la seva natura multiforme i alhora subjectiva, i la multiplicitat dels apropaments des dels quals s'ha estudiat i s'estudia. Tot seguit en parlaré de forma detinguda.

Pel que fa a la inestabilitat de l'humor, una de les conclusions a què arriba la investigadora de la Universitat d'Ais de Provença és que cal acceptar la complexitat del concepte, la qual rau en la dificultat de localitzar l'humor, ja que els seus límits són sovint confusos. Ens proposa una via per intentar estabilitzar l'humor a fi de definir-lo: la de tractar d'identificar els seus mecanismes (v. 2.4.1).

Quant a la variació terminològica, al llarg de la bibliografia trobem una diversitat de termes que fan referència a aquest concepte: ironia, broma, acudit, facècia, comicitat, gràcia, absurd, rialla, ridícul, joc de paraules... Aquests termes, segons els autors, poden significar fenòmens semblants o molt allunyats. Depenent dels objectius de la recerca que es tracti, ironia i humor poden ser considerats sinònims o no. A més a més, el vocabulari per reconèixer les menes de situacions i les menes d'humor indica, tal com afirma Amadeu Viana (2004), la percepció que es té del tema. Així doncs, la paraula *ridícul*, l'utilitzem per indicar alguna cosa o persona que es troba "al llindar d'una situació catastròfica" (ibid.: 89). En canvi, quan parlem de *riure*, o fer riure, no

¹⁵ Prenc el títol de Barth (2011).

sembla estar lligat a la consciència de la “catàstrofe” a què atribuïem la noció de ridícul, sinó a alegria i espontaneïtat. La *gràcia*, per exemple, està relacionada amb l'enginy.

En referència a la natura multiforme de l'humor, segons els exemples que ens proposa Amadeu Viana (ibid.), val a dir que aquest fenomen es presenta de diferents maneres segons el tipus d'interacció que es tracti: “un monòleg humorístic televisiu, una conversa entre amics, un acudit de *Lepe* en un sopar familiar”.

L'humor és un fenomen subjectiu perquè el seu estudi ens duu a tractar el controvertit tema de *la intenció* del locutor. Per resoldre aquest inconvenient, en aquesta recerca és bàsic el fet que la investigadora és la professora dels alumnes que configuren el corpus i és companya des de fa cinc cursos acadèmics de les professores que participen en el corpus.

El fet de tenir en compte tots aquests punts que fan que l'humor esdevingui un concepte difícil de definir, ens fa convergir en la necessària multiplicitat d'apropaments per tractar el fenomen. Vegem-ho en el següent punt.

2.2 Diversitat de teories i apropaments al concepte d'humor

En aquest apartat reuniré i faré especial esment de les aportacions puntuals de quatre autors —i els seus corresponents treballs— que he tingut en compte a l'hora de parlar dels diferents apropaments i teories de l'humor¹⁶. Els presentaré per ordre cronològic.

Salvatore Attardo (1994) , professor a la Universitat de Texas i editor de la revista de la societat internacional de recerca sobre l'humor (*HUMOR*), ha desenvolupat la teoria general de l'humor verbal (les sigles en anglès són GTVH) a partir del treball de Viktor Raskin (teoria de l'argument semàntic de l'humor). La GTVH parteix de sis indicadors cognitius que estableixen les característiques de l'humor. En l'obra de 1994,

¹⁶ Sóc conscient que hi ha força obres que fan una presentació de les teories de l'humor, però tenint en compte el peculiar apropament al tema que requereix aquesta recerca he considerat en especial aquests quatre autors i treballs.

Linguistics theories of humor, presenta –com el títol indica– les teories lingüístiques al voltant de l'humor, a partir de les quals elaboraré la meua proposta en l'apartat 2.2.1.

Peter Berger, és considerat un dels sociòlegs més influents de la segona meitat del segle XX. És catedràtic de sociologia a la Universitat de Boston, on dirigeix l'*Institute for the Study of Economic Culture*, que ell mateix va fundar l'any 1985. Berger, en el llibre *La rialla que salva* (1997) ens parla de l'humor des de la filosofia, la psicologia i les ciències socials, cosa que he tingut en compte a l'hora de parlar dels diversos apropaments a l'humor (v. 2.2.2).

Béatrice Priego-Valverde és *maître de conférences* a la Universitat de Provença i és membre del Laboratori *Parole et Langage*. Treballa en els camps de la pragmàtica, de l'enunciació i de les interaccions. El 1999 va doctorar-se a la Universitat de Provença amb la tesi *L'humor dans les interactions conversationnelles: jeux et enjeux*. A *L'humour dans la conversation familière: description et analyse linguistiques* (2003) ens proposa un seguit d'apropaments a l'humor i un seguit de teories de l'humor i del riure, dins les quals situa diferents autors sense tenir en compte l'element cronològic. He considerat el seu treball com la base a partir de la qual estructuraré tot aquest capítol.

Amadeu Viana és catedràtic de filologia catalana a la Facultat de Lletres de la Universitat de Lleida. És autor de diverses obres a l'entorn dels registres, la sintaxi, la conversació i la història sociolingüística. A *Acròbates de l'emoció. Exploracions sobre conversa, humor i sentit* (2004: 281-283), ens ofereix un excel·lent resum de la història de la comicitat que he tingut en compte per elaborar el contingut d'aquestes pàgines. La consideració que fa de les aportacions memorables de Freud, Bergson, Koestler, Bateson i Douglas a la reflexió sobre l'humor també m'ha estat molt útil per acabar de perfilar aquest capítol sencer.

El que faré a partir d'ara és posar en relació les aportacions d'aquests quatre treballs per oferir l'esquema particular que configurarà aquesta recerca. Partiré de la proposta de Béatrice Priego-Valverde (2003: 16-17 i 51-55), en què té en compte les diferents teories del riure i de l'humor. En aquest sentit, hem de ser conscients que la lingüista especialista en humor no cau en l'error d'utilitzar el riure com a marcador d'humor.

Rebutja fer ús de la descripció del riure com a instrument definitori per determinar l'humor (ibid.: 15): “l'humour n'a pas besoin du rire pour exister”. Sabem que l'humor i el riure no necessàriament coexisteixen. Encara més, podem trobar riure sense humor i humor sense riure.

Priego-Valverde té en compte cinc teories diferents, dins les quals proposa una relació d'autors de diferents èpoques que s'hi adirien. En un segon temps, ens proposa cinc apropaments a l'humor tenint en compte quina disciplina l'estudia. Partiré d'aquesta doble proposta, que ampliaré gràcies als treballs de Salvatore Attardo (1994), Peter Berger (1997) i Amadeu Viana (2004), tal com anunciava abans.

2.2.1 Teories al voltant de l'humor

“Des del començament dels temps preocupa la qüestió epistemològica -què és la comicitat? Amb el pas del temps, però, sembla que se li ha afegit la qüestió moral -per a què és bona?” (Berger, 1997). Berger atribueix aquest interès per la comicitat a l'emergència de la consciència moderna que consisteix a desemascarar, a mirar a través de la façana de l'ordre social. És aquest interès el que ha suscitat una proliferació d'òptiques que han tractat de teoritzar l'humor.

Béatrice Priego-Valverde (2003) amplia la proposta d'Attardo (1994) quant als agrupaments de les teories sobre l'humor. Si el professor de la Universitat de Texas proposava tres grans grups (teories de l'hostilitat, teories de la incongruència i teories de la descàrrega), la professora de la Universitat de Provença en considera cinc, tal com es pot seguir en aquest quadre (fig. 1):

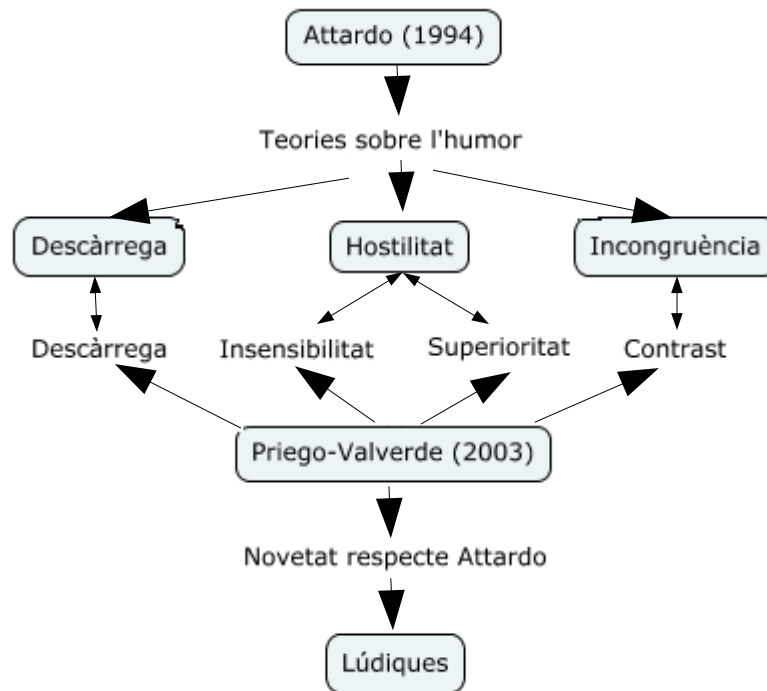


Fig. 1

Priego-Valverde ramifica les teories de l'hostilitat d'Attardo en teories de la superioritat i teories de la insensibilitat. Segueix tenint en compte les teories de la descàrrega d'Attardo, i anomena teories del contrast a les teories de la incongruència d'Attardo. Finalment hi afegeix les teories lúdiques. Vegem-ho més detingudament seguint la proposta de Priego-Valverde (2003):

► Les teories de la *superioritat* consideren l'humor de forma negativa i se centren, per enunciar la teoria, en la persona que riu, ja que entenen l'humor com el producte de la burla que fa algú d'un altre. L'humor és conseqüència del menyspreu. Dins aquesta teoria, Priego-Valverde inclou autors com Aristòtil, Baudelaire i Hobbes, entre d'altres.

Aristòtil, en un fragment de la part que s'ha conservat de la *Poètica*, ens parla de la concepció que l'erudit clàssic tenia de la comèdia:

D'altra banda, la comèdia [...] és certament una imitació d'aquelles persones que són més perverses, no pas tocant a totes les classes de vicis, sinó solament tocant a l'aspecte ridícul, el qual constitueix una part d'allò que és vergonyós. Allò que és

ridícul, efectivament és quelcom que es refereix a un error, com també una vergonya indolent i que no destrueix: la màscara del gènere còmic, per exemple, té precisament quelcom de vergonyós i un element de distorsió sense dolor. (Ibid.: 321)

Així doncs, la comèdia és concebuda com una imitació. Les paraules *vici* i *vergonyós*, de la cita d'Aristòtil ens donen idea de la perversitat de la comèdia, de l'hostilitat de l'humor.

► La teoria de la *insensibilitat* considera que el riure és conseqüència d'una impassibilitat momentània que experimenta la persona que riu per tal d'alliberar-se del sentiment de pietat o simpatia que sent en aquell moment. Segons Bergson –un dels autors que defensen aquesta teoria– l'individu ha de suprimir tots els sentiments i totes les emocions per experimentar el riure: “la comicitat requereix una espècie d'anestèsia momentània del cor. S'adreça purament a la intel·ligència” (Bergson, [1900] 1985: 4).

El riure (Le rire. Bergson, 1900) considera que la rialla sorgeix del decalatge i la inversió de papers establerts entre les dimensions orgàniques –intel·ligents– i mecàniques –rutinàries. Berger (1997:82) ho expressa d'una altra manera:

El riure és un acte intencional, en el sentit fenomenològic del terme intencionalitat: el riure tendeix sempre cap a un objecte. [...] És semblant al somni, en el sentit que comporta una “reflexió espontània” mitjançant la qual la seva realitat es justifica en l'acte mateix que el produeix.

Priego-Valverde (2003) situa en aquest apartat Swift i Bergson, per qui el riure és un fenomen grupal, així que aquest darrer en considera la funció social, la part positiva de l'humor. Berger (1997) hi afegeix Francis Jeanson i les seves afirmacions sobre la funció alliberadora del riure, que va recollir en l'obra *Signification humaine du rire* el 1950.

► Les teories de la *descàrrega* entenen el riure com el resultat d'una mobilització d'energia. Priego-Valverde (ibid.) hi situa Spencer i Freud. Freud enllaça amb la llarga tradició de psicòlegs de les emocions que havien tractat el tema de l'humor. El doctor vienès troba en l'humor un fenomen que li proporciona informació tan vàlida com els somnis i hi estableix una analogia. Per Amadeu Viana (2004: 94) aquesta analogia

entre l'inconscient i la manifestació còmica és dels punts més interessants de l'anàlisi per tres raons: la primera, pel valor que s'atorga a les associacions que no s'expliciten però a partir de les quals es fonamenta la comprensió; per tant, pel valor de l'implícit; la segona, perquè aquestes associacions sorgeixen d'uns temes recurrents que s'originen a través de *l'irracional de l'experiència*; i la tercera suposa que aquests temes recurrents *tenen significat* i aporten informació sobre la manera de fer de l'ésser humà.

En gran part, la interpretació de la comicitat en l'anàlisi del corpus que presento es basa en aquests tres punts.

► Les teories *lúdiques*, en què es fa especial esment del caràcter lúdic del riure. Hi situem autors com Saulnier i Eastman, els quals entenen el riure com a joc que sorgeix del desig del locutor de riure i de fer riure.

Val a dir que el sentit que ha estat atorgat al fet d'entendre l'humor com a joc varia segons l'apropament que l'ha contemplat, fins al punt de no voler dir sempre el mateix. Així doncs, la formulació general sobre l'humor com a joc del llenguatge, "speech play", sorgeix des d'una perspectiva etnogràfica (Barbara Kirshenblatt-Gimblett i Joel Sherzer, citats a Vega, 1996: 43).

Aquesta perspectiva no és la mateixa que adoptava Wittgenstein, quan parlava dels jocs del llenguatge, per a qui aquests eren sinònims d'ús, d'acció, només comprensibles en el transcurs d'una activitat i en el context de les vivències verbals (Vega, *ibid.*).

A *Investigacions filosòfiques*, Wittgenstein afirma que la significació d'una paraula és el seu ús dins la llengua. Malgrat totes les implicacions que aquesta sentència pot tenir, veiem que mostra que el llenguatge no és una unitat formal, que no es pot reduir a una sintaxi universal, sinó que el llenguatge és un joc que té lloc en el context col·lectiu de la parla. Si podem comunicar-nos servint-nos d'aquests usos és perquè n'hem après les regles que ens permeten de jugar-hi, no perquè aquests usos facin referència a la veritat de l'acció de referir-se al món, tal com expressava Wittgenstein en el *Tractatus*. Per tant, Wittgenstein és un dels responsables que puguem pensar la multiplicitat de

sentits no com a problema del llenguatge, sinó com a fet eventual que sempre està present. En aquesta recerca m'interessarà aquest sentit creacionista del llenguatge que proposa Wittgenstein.

► Les teories del *contrast*, en què hi ha autors com Kant, Plató, Baudelaire, Auboin, Schopenhauer o Koestler, se centren en l'humor com a element lúdic i intenten descodificar-ne el funcionament. El riure és provocat per la percepció de quelcom contradictori. Vegem-ho expressat en paraules de Baudelaire:

Comme le rire est essentiellement humain, il est essentiellement contradictoire, c'est-à-dire qu'il est à la fois signe d'une grandeur infinie et d'une misère infinie, misère infinie relativement à l'Être absolu dont il possède la conception, grandeur infinie relativement aux animaux. C'est du choc perpétuel de ces deux infinis que se dégage le rire. (Baudelaire, [1855] 1980: 365)

Aquest xoc entre dos infinits a què es refereix Baudelaire per definir l'origen del riure, Kant l'havia entès de la següent manera: "laughter is an affection arising from the sudden transformation of a strained expectation into nothing" (Kant, [1790] 2007: 133). Si per a Kant el contrast té lloc entre l'experiència i l'expectativa, per a Schopenhauer té lloc entre l'enteniment conceptual i la percepció, el riure és la percepció de la incongruència:

The cause of laughter in every case is simply the sudden perception of the incongruity between a concept and the real objects which have been thought through it in some relation, and laughter itself is just the expression of this incongruity. [...] All laughter then is occasioned by a paradox (Schopenhauer, [1907] 2012).

Koestler, més tard, el 1964, va introduir el concepte *bisociació* com a estructura de l'humor. En aquest mot es troben units alhora els conceptes d'associació i dissociació (Viana, 2004: 97). El filòsol hongarès va argumentar que l'humor consistia en el xoc –descàrrega còmica– que produïa la percepció de dos marcs referencials al mateix temps. Per a Viana (ibid.: 98), "bisociar és produir alhora una lectura separada (en termes de doble sentit) d'un terme o d'una situació i convergir al mateix temps en una lectura conjunta en el discurs". Així doncs, les ambigüitats lèxiques es transformen en material còmic. Koestler va inventar el mot *batema* per referir-se a la unitat de sentit

còmic, tot contrastant-lo al *patema*, la unitat d'emoció, i al *matema*, la unitat racional.

Batema	Matema	Patema
Decepció	Concepció	Emoció
Humor	Ciència	Art
Acudit	Problema	Metàfora
Ràpid i fàcil	Lent i difícil	Fosc i simbòlic

Tau. 3 (Koestler, 1967: 255, quadre traduït a Viana, 2004: 268).

Així doncs, per a Koestler tant l'originalitat artística, la inventiva científica i l'acudit humorístic segueixen la mateixa pauta combinatòria. Segons Vega (1996: 19) això es deu a: "la reunión de áreas de conocimiento y experiencia previamente dissociadas. La diferencia entre ellas radica tanto en los motivos como en las emociones avivadas".

Per acabar, Koestler és conscient que exposar la seva gramàtica creativa per entendre l'estructura conceptual de la comicitat no és suficient per explicar el fet humorístic, ja que existeix també una dinàmica emocional que és allò que dóna vida a aquesta estructura. Aquesta disposició emocional és imprescindible en l'apreciació humorística i consisteix en un moviment d'agressivitat o aprensió. En aquest sentit lliga, bàsicament, amb la teoria de la superioritat i la del contrast.

Arribats a aquest punt, m'agradaria contemplar les aportacions d'aquestes cinc teories com a complementàries. En aquest sentit, Marcel Baulenas (2011: 11) inclou una cita de Lynch i ens ofereix un exemple de com un acudit pot ser explicat des de les tres teories que considerava Attardo (1994) i que acabo de repassar:

Por ejemplo la frase de Woody Allen: "No querría unirme a ningún club que me tuviese a mí como miembro." Superioridad: burla hacia los clubes excluyentes o hacia sí mismo. Descarga de tensiones: disminuye el estrés que genera el rechazo de esos clubes (viniendo de Woody Allen se lo puede entender en el contexto del antisemitismo, su miedo neurótico a que lo excluyan por judío, en referencia a los clubes antisemitas). Incongruencias: la frase es inherentemente contradictoria.

Viana (2004: 106) ens parla de l'antropòloga Mary Douglas (1968) com un cas d'adopció de diverses teories per crear-ne una de particular. Així doncs, Douglas va adoptar la teoria de la superioritat de Hobbes i la de la insensibilitat de Bergson per

crear la teoria del control social (Vega, 1996: 28), en què contempla l'humor com un atac, però matisa, un atac fals, per tant el relaciona amb el joc i les teories lúdiques. No riem d'algú o d'alguna cosa, sinó amb algú. Allò fonamental en l'humor no són les expressions verbals, sinó la totalitat de la situació en què aquest és possible.

Mi hipótesis es que un chiste es percibido y consentido cuando ofrece un modelo simbólico de un modelo social que está realizándose al mismo tiempo. Tal y como yo lo entiendo, todos los chistes expresan la situación social en la que tienen lugar. La única condición social necesaria para que el chiste sea disfrutado es que el grupo social que lo recibe desarrolle las características formales de lo narrado: esto es, un patrón dominante de relaciones que sea desafiado por otro. Si no existe un chiste en la estructura social, ningún chiste surgirá. (Vega, *ibid.*: 29)

Aquesta concepció reprèn el debat iniciat en antropologia per Radcliffe-Brown, en què es definien les relacions lúdiques com un tipus particular de vincle propi de les cultures africanes que barrejava l'amistat i l'antagonisme.

Per concloure aquest apartat, val a dir que aquesta diversitat d'apropaments teòrics ha perdurat fins l'actualitat, en què potser els seus contorns ja no són tan marcats, sinó que l'aparat teòric de l'humor és conseqüència de diversos apropaments segons la disciplina a partir de la qual s'estudii i la pròpia concepció del fenomen que es tingui.

2.2.2 Apropaments a l'humor des de diferents disciplines

Priego-Valverde (2003) ens adverteix que si definir l'humor ja és una tasca prou complicada no ens pensem que la solució estigui a fer-hi front a partir del biaix d'una disciplina, perquè aleshores hauríem de ser conscients del caràcter reductor d'aquest apropament. Malgrat això, l'autora ens proposa cinc apropaments a partir dels quals definir l'humor:

► L'apropament *sintàctic* o *retòric*, el qual permet de contemplar l'emergència d'un seguit de processos lingüístics mobilitzats per l'humor, com la lítote, l'al·lusió, la metalepsi i la ironia, entre d'altres.

► L'apropament *pragmàtic*, el qual permet d'explorar el funcionament de l'humor tenint en compte el context en què s'inscriu i ens permet de parlar de les seves funcions comunicatives.

► L'apropament *enunciatiu*, que és el que privilegiaré en aquest treball (v. 2.3), tot i que no renunciaré absolutament als dos anteriors. El situem dins la sociolingüística, ja que focalitza l'atenció en l'actitud del locutor (v. supra), el qual remet a les diferents instàncies enunciatives, a les diferents veus (en relació al seu discurs). Dins un enunciat humorístic s'hi poden observar una multiplicitat d'enunciacions, a través de les quals el locutor fa parlar altres veus (en el sentit de Bakhtín, 1929). Per tant, aquest apropament permet definir l'humor com el resultat d'una doble enunciació. En paraules de Barth (2011: 106):

Cette approche postule que “tout discours suppose un échange”, et que “tout discours est une construction collective (*interactional achievement*). Comme le disait déjà Montaigne: “La parole est moitié à celui qui parle, moitié à celui qui écoute.”

Aquest fet, el doble discurs dels enunciats humorístics, fa innecessària, segons Priego-Valverde la diferenciació d'humor i ironia, ja que segons la lingüista aquest apropament treballa sobre allò que aquests dos fenòmens tenen en comú: la pluralitat de veus. Particularment, els darrers treballs de Rabatel (2013a) aporten llum nova a aquesta discussió, que tractaré amb especial profunditat més endavant (v. 4.1.2 i 4.1.3).

► L'apropament *psicològic*, el qual dóna llum als processos cognitius que permeten descodificar l'humor, tot i que ha estat l'apropament lingüístic el que ha aportat els elements reveladors de la incongruïtat humorística.

► L'apropament *sociològic*, el qual ens permet de parlar de les funcions socials de l'humor.

Priego-Valverde (2003: 53) conclou que l'humor necessita un apropament pluridisciplinari i interdisciplinari per ser comprès. De la mateixa manera, és igualment important tenir en compte el corpus que volem abordar i triar els apropaments o apropament que més ens convingui per realitzar aquesta tasca.

2.3 Apropament enunciatiu a l'humor

La doctora Béatrice Priego-Valverde (2003) i el doctor Alain Rabatel (2013) proposen estudiar l'humor des d'un punt de vista enunciatiu. Aquest apropament a l'humor s'estructura al voltant de dos conceptes puntals, el de discurs polifònic, hereu del dialogisme de Bakhtín (v. 1.2 i 4.1.2), i dels conceptes que emergeixen de l'interaccionisme (v. infra): el contracte de paraula de Charadeau (1983), la preservació de la imatge de Goffman (1974), les relacions de simetria i complementarietat de l'escola de Palo Alto, el principi de cooperació de Grice (1975) i la construcció de l'espai interactiu de Robert Vion (1995). Vegeu la representació esquemàtica de tot plegat:

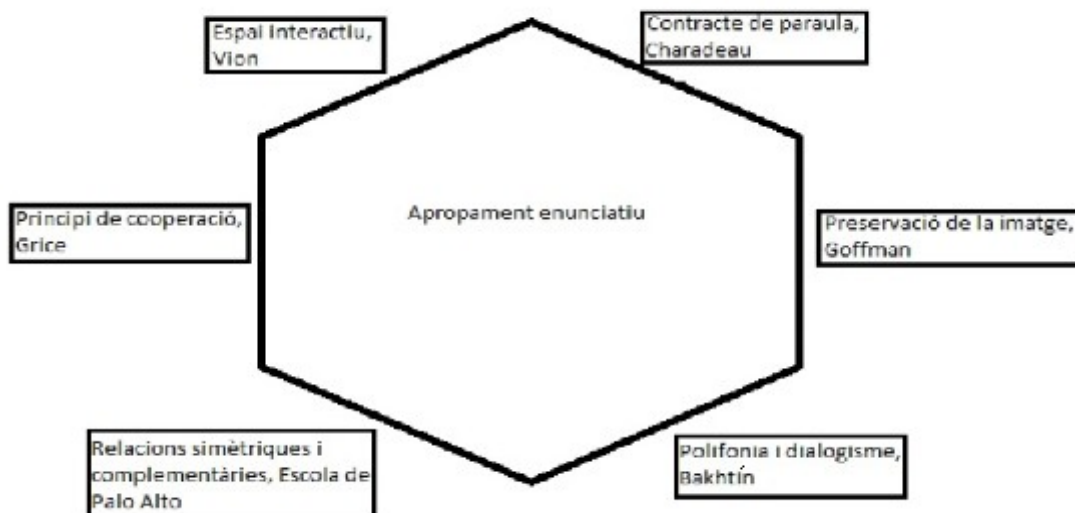


Fig. 2

He tingut en compte aquest apropament i, en concret, les aportacions que han fet tres dones en el camp de l'anàlisi de la conversa: Béatrice Priego-Valverde (2003) pel que fa a l'humor i la conversa, Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 1994) i Véronique Traverso (1996) pel seu treball dins el camp de les interaccions verbals.

a. Polifonia i dialogisme

L'article de Claire Stolz (2010)¹⁷ ens dóna informació molt precisa sobre la polifonia en la lingüística de l'enunciació. Tal com he comentat anteriorment, centraré la meva anàlisi en l'apropament enunciatiu.

En els anys vuitanta, la lingüista Jacqueline Authier-Revuz creuà la teoria bakhtiniana de la polifonia amb la teoria lacaniana del subjecte per mostrar l'heterogeneïtat en què es fonamenta el llenguatge (Stolz, *ibid.*). Aquesta heterogeneïtat fa referència a la divisió del subjecte, ja que el discurs dels altres és inevitablement present en la paraula d'aquell. L'heterogeneïtat del llenguatge ha de ser d'alguna manera limitada, de manera que el discurs propi segueixi sent un espai d'identitat, que permeti l'afirmació de la identitat del parlant (cf. 1.2). Per tant, Authier-Revuz se centra en l'heterogeneïtat que es presenta sota formes marcades –o no marcades (v. l'absència de marques en l'apartat 2.4.2)– del discurs aliè. Pel que fa a les mostres d'heterogeneïtat marcades, fa referència:

- ▶ al discurs reportat directe
- ▶ al discurs reportat indirecte
- ▶ a la modalització autonímica, en què l'heterogeneïtat s'indica entre cometes o, en cursiva o amb una entonació distanciada
- ▶ a la modalització per un altre discurs, a través de fórmules com ara de tipus "d'acord amb X", "X va dir que", etc.

Pel que fa a les formes no marcades de l'heterogeneïtat i que són considerades formes bivocals, fa referència:

- ▶ al discurs indirecte
- ▶ a la ironia
- ▶ a la referència
- ▶ a la reminiscència
- ▶ a l'estereotip

¹⁷ *La Polyphonie dans la pragmatique linguistique de Ducrot et dans l'analyse du discours*, [http://www.fabula.org/atelier.php? Polyphonie_ en_ pragmatique_ linguistique_ de_ Ducrot_ et_ en_ analyse_ du_ discours](http://www.fabula.org/atelier.php?Polyphonie_en_pragmatique_linguistique_de_Ducrot_et_en_analyse_du_discours) (consultat el 3 de gener de 2013).

Malgrat que cap comentari o marca metadiscursiva acompanyi aquestes formes, hi ha senyals idiolectals, ideològics o cotextuals per al discurs indirecte o la ironia. La seva identificació però, requereix la interpretació del receptor. Problema a què farà referència Priego-Valverde (2003) i que Rabatel solucionarà amb el PDV i la seva dimensió informacional i argumentativa (v. 4.1.1).

Jacqueline Authier-Revuz significativament va titular un dels seus articles "Els riscos de l'al·lusió", perquè la referència o l'implícit són sempre arriscats, ja que, per definició, no existeixen —si més no, de forma il·locutiva— si no són reconeguts pel receptor. En aquest sentit, segons Kara (2004: 38), si en un moment determinat de la interacció hi té lloc la unió de dos segments en què es carrega qualsevol forma d'equivalència (semàntica, il·locutiva, etc) més o menys jeràrquica, no és casualitat. Tot plegat obeeix el desig de marcar estructuralment i/o pragmàticament un segment de discurs que s'ha valorat que calia precisar, interpretar o avaluar d'alguna manera.

Pel que fa a la jerarquitització que anunciava Kara (op. cit.) unes línies més amunt, Constantin de Chanay (2006) en considera una forma doble: per una banda, la delegació de la responsabilitat enunciativa per part del locutor: i per l'altra, l'apropiació de la responsabilitat enunciativa per part del locutor. Constantin de Chanay proposa considerar aquest tipus de jerarquia com a fenomen específic d'estratificació enunciativa que anomena "dialogisme" en oposició al concepte de *polifonia*. Així doncs, defineix *dialògic* com allò "dialogal représenté au sein du monologal".

Vion (2010) remarca les ambigüitats teòriques dins l'apropament enunciatiu sobre la confrontació entre els conceptes de polifonia i dialogisme. Per aquest autor l'adopció del principi dialògic implica un canvi de postura enunciativa. Rabatel (2012: 63) relaciona el dialogisme amb els PDV:

Au sens linguistique, les postures renvoient au fait que l'intrication des contenus, aux plans représentationnel et argumentatif, est plus qu'un phénomène polyphonique (entrelacement des voix) ou dialogique (entrelacement des PDV): un jeu interactionnel de positionnement par rapport aux autres, avec les profits qui lui sont associés.

En canvi, Constantin de Chanay (2006) emparenta el dialogisme amb el retorn al discurs anterior i la polifonia amb la coexistència de diferents PDV en un enunciat:

Là où le dialogisme convoque d'autres discours par une association de signifiants, la polyphonie dissocie des signifiés au sein d'un même discours, selon un principe de cohérence interprétative qui se guide sur les instructions délivrées par le sens des unités discursives, et non leur incarnation signifiante.

Vion (op. cit.) considera que abordar la polifonia implica reconèixer que la coexistència de veus i de discursos en un enunciat són els efectes de veure en cada paraula la traça d'un discurs anterior. Així doncs, conclou que dialogisme i polifonia no són termes complementaris, sinó que entén la polifonia com un terme que depèn del dialogisme:

Polyphonie et dialogisme ne sont donc pas complémentaires, comme cela a pu être dit, mais de nature distincte. Le dialogisme est un principe général qui caractérise le langage alors que la polyphonie concerne les effets sur l'énoncé et le discours d'un dialogisme montré ou affleurant.

El que m'interessa del treball de Constantin de Chanay (op. cit.) és la proposta que fa d'un altre concepte, el de *diafonia*, que agafa de l'escola de Ginebra i que utilitza per designar la reformulació acompanyada d'una reinterpretació dels propòsits de l'interlocutor:

Dans une structure diaphonique, l'énonciateur (...) commence par reprendre et réinterpréter dans son propre discours la parole du destinataire, pour mieux enchaîner sur celle-ci. La structure diaphonique est ainsi une trace privilégiée de la négociation des points de vue qui caractérise toute interaction. (Roulet et al. 1985).

La diafonia està a mig camí de la polifonia i del dialogisme, participa de tots dos i ens és molt útil per entendre la ironia perquè imbrica el concepte de reformulació, ja que implica una represa de les paraules anteriors, atès que és una forma de discurs reportat i un canvi de perspectiva d'aquestes, i per tant un canvi en el PDV, que es necessita per a l'aparició de la ironia i de l'humor quant a l'oposició dels *scripts*.

Tot plegat, Constantin de Chanay (ibid.: 84-85) ho il·lustra fantàsticament bé agafant l'exemple d'un còmic d'en Tintín:

Un exemple tiré d'*Objectif Lune* d'Hergé illustrera l'intérêt qu'il y a à isoler les faits

diaphoniques au sein des faits dialogiques de DR [discours rapporté]. Le professeur Tournesol vient de s'entendre dire, par Haddock, qu'il «fait le zouave», et lui rétorque, indigné: «Ah! Je fais le zouave!»: c'est un fait typiquement diaphonique (reprise des mots de l'interlocuteur, qui lui sont retournés, avec une adjonction de *pdv* —dès lors que Tournesol, par là, marque son désaccord). La situation est tout autre ensuite, lorsque Tournesol, marchant d'un pas furieux sans plus regarder Haddock, dit à un garde qui essaie de lui barrer la route: «Il paraît que je fais le zouave, entendez-vous?»; car ce discours répété ne représente pas les propos de l'interlocuteur (le garde), et Haddock est exclu du circuit interactif. En passant du dialogique diaphonique au dialogique non diaphonique, Tournesol ôte à Haddock la possibilité de se rétracter.

b. El contracte de paraula

Remet a la importància de les circumstàncies del discurs i de la situació de comunicació —d'ordre psicosocial, afecta la situació en què es troben els participants d'un intercanvi lingüístic— per a la interpretació de la interacció. Charaudeau (1983) diu que a cada situació de comunicació li correspon un contracte de paraula. Efectivament, a ningú se li escaparà que no vol dir el mateix si un metge ens pregunta si fumem o si ens ho pregunta un cambrer a l'hora d'oferir-nos una taula en un restaurant, tal com exemplifica Priego-Valverde (2003).

En el corpus que presento és important tenir aquest concepte present pel fet que hi ha un seguit de fórmules que corresponen al rol del professor i obeeixen una intenció comunicativa: la d'ensenyar, i d'altres fórmules, corresponen al rol de l'alumne i haurien d'obeir la intenció d'aprendre. El trencament d'aquest contracte entre els participants en la interacció, a partir del qual es prenen posicions i s'assigna un paper específic que determina la seva actuació lingüística-discursiva, és susceptible d'ocasionar situacions còmiques.

c. Preservació de la imatge de Goffman

Des del vessant de l'interaccionisme simbòlic, Goffman (1974) va considerar el

concepte d'imatge ("face"). Per a aquest autor, qualsevol acte de paraula implica una "al·locució" (Turró, 2008), i per tant l'existència d'algú "altre", diferent del locutor, cosa que el va dur a interessar-se pel procés de negociació que es porta a terme en una interacció quant a la protecció de la pròpia imatge davant dels altres:

On peut définir le terme de "face" comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. (Goffman, 1974:9)

Aquesta necessitat d'emetre una imatge positiva d'un mateix duu a considerar el concepte de *públic* –en el sentit de la resta dels membres de la interacció-, de qui depèn. Goffman ens diu que la preservació de la imatge és la millor garantia d'una comunicació harmoniosa, per tant els participants en una interacció no tractaran només de protegir la seva pròpia imatge, sinó també la de la resta dels participants, cosa que s'ha anomenat "face work".

d. L'escola de Palo Alto

Aquesta escola de pensament que sorgeix a la segona meitat del segle XX en una petita ciutat –Palo Alto– de Califòrnia, a l'entorn de la Universitat d'Stanford, ha elaborat un apropament sistèmic a les relacions humanes. Gregory Bateson introdueix els conceptes de *metacomunicació* i de *relació* en les interaccions. Aquest darrer concepte és modificat per Jay Haley, que hi afegeix la idea de *posició superior* i *inferior* (Mateo i Picard, 2011). D'aquesta escola sorgeix el famós axioma "on ne peut pas ne pas communiquer", en relació al fet que no hi pot haver comunicació sense subjectes comunicants, i per tant no podem comunicar sense mostrar la nostra identitat. L'escola de Palo Alto identifica dos tipus de relació en les interaccions:

1. *La relació simètrica*, que es caracteritza per la igualtat de posicions que ocupen els membres de la interacció. Els participants en la interacció han de fer esforços per mantenir una relació simètrica. Una de les estratègies que s'hi observen per aconseguir aquest fi són els missatges *mirall* ("en miroir"): "tout

comportement de l'un entraîne un comportement identique chez l'autre" (Mateo i Picard, *ibid.*: 49).

2. *La relació complementària*, en què hi ha dues posicions possibles: un dels participants en la interacció ocupa una posició *superior* ("one-up"), més important, i l'altre, una d'*inferior* ("one-down"). Aquesta posició es veu fixada pel context social o cultural.

Així doncs, les relacions simètriques minimitzen les diferències entre els interlocutors, i les complementàries les maximitzen. Les relacions entre iguals (per exemple, alumne-alumne) pertanyen al primer tipus i les relacions diàdiques (per exemple, alumne-professor) al segon.

En el corpus d'aquesta recerca, observaré aquest segon tipus de relació (professor-estudiant, i viceversa), tot i que en una interacció aquestes distincions són més complexes i caldrà que em refereixi a una pluralitat de rols i relacions. Les polaritats que acabo d'exposar són teòriques, ja que a la pràctica aquestes relacions no són tan homogènies.

De fet, aquesta distinció va permetre definir el concepte dual de *cooperació* (Paul Grice, 1975) i *competició* (v. *infra*). En qualsevol conversa, fins i tot la més harmoniosa, s'hi observa algun moment en què emergeix el desig de cridar l'atenció de l'altre, la intenció de seduir-lo, etc. De la mateixa manera, en qualsevol conflicte sorgeix l'element cooperatiu, per tal que els participants puguin comunicar-se, encara que sigui per expressar un desacord (Priego-Valverde, 2003: 75).

La distinció entre simetria i complementarietat va donar lloc a la definició d'*espai interactiu* (Vion, 1995) en funció de la complexitat de les tasques i rols que els diferents participants en la interacció han de gestionar (v. apartat e).

e. L'espai interactiu

Robert Vion (1996) i el seu equip d'Ais de Provença presenten un model de cinc tipus

de rols (cf. *places*) que s'organitzen al voltant de dos tipus de relació: *la relació social* i *interpersonal* (els dos primers), d'una banda, i la relació *interlocutiva* (els tres darrers), de l'altra. Privilegiaré l'observació dels rols de les relacions interlocutives, particularment les subjectives i enunciatives. Vegem, però, un breu resum (dels cinc rols):

1. Els rols *institucionals* corresponen a la representació del marc interactiu i de les posicions socials exteriors i anteriors al desenvolupament de la interacció. Els parlants coordinen activitats que permeten representar els seus rols socials: professor, metge, marit, amic, etc. Com que aquests rols són els dominants en la interacció permeten que la classifiquem d'una determinada manera. Val a dir però que els rols poden fluctuar durant el transcurs de la conversa. Béatrice Priego-Valverde (2003) deixa clar que aquests rols no tenen per què estar relacionats amb la professió dels parlants. Si un científic és convidat a un debat televisiu, el seu rol "ocasional" és el de tertulià.
2. Els rols *modulars* corresponen a una escenificació de la comunicació. És a dir, a una estructura de moments tipificats ordenats segons una lògica concreta. Els mòduls no estan marcats en el discurs. En l'exemple de la consulta mèdica que proposa Vion (1992), s'hi observen diferents mòduls: el de l'entrevista amb el metge, el de l'auscultació per part d'aquest, el del diagnòstic, etc. Així doncs, Vion defineix un mòdul com un moment de la interacció que sorgeix d'un intercanvi subordinat al tipus d'interacció en què s'insereix.
3. Els rols *subjectius* fan referència a les imatges que els interlocutors projecten a partir del que diuen: seductor/seduït, intel·ligent/estúpid, expert/inexpert, etc. Aquests rols estan lligats a la imatge (Goffman, 1974) i poden canviar al llarg de la interacció.
4. Els rols *discursius* afecten l'organització del discurs en seqüències. Corresponen a les seqüències d'obertura, a les de cloenda i a les metacomunicatives, entre d'altres, i permeten d'observar les relacions dels rols interlocutius.

5. Els rols *enunciatius* fan referència al grau d'implicació dels interlocutors respecte allò que diuen. Així, a través del discurs dels interlocutors podem observar les fluctuacions que es deriven del fet d'assumir, distanciar-se o compartir allò que han enunciat ells mateixos o algú altre en la interacció. El subjecte pot adoptar la posició d'enunciador, compartir aquesta posició amb altres locutors, barrejar la seva veu amb d'altres fent emergir un cert grau de polifonia, construir-se un rol fictici, etc.

Es pot dir que des que un parlant produeix un enunciat humorístic, mobilitza principalment dos tipus de rols: els *subjectius*, que són les imatges que els interlocutors transmeten a través de les seves produccions lingüístiques (la pròpia imatge i la dels altres), i els *enunciatius* pel que fa a la implicació dels enunciadors envers les seves paraules o les dels altres. En aquest sentit, aquest darrer rol remet tant a la polifonia de Ducrot i la distinció que fa entre locutor i enunciador com a l'humor. En paraules de Marc i Picard (2011):

L'humour est un moyen de jouer les rôles sociaux en les «mettant à distance» (dans ce cas, le locuteur se construit deux places énonciatives: l'une par laquelle il joue le rôle, l'autre qui lui permet de se jouer du rôle).

f. El principi de cooperació de Grice

La teoria del principi de cooperació (Grice, 1975) interessa pel fet que tracta el problema del sentit dels enunciats en la conversa. S'ocupa d'intentar explicar, tal com comenta Salomon (2010), la gestació de certs tipus d'inferències basades en allò que no s'ha dit en la conversa, però que, tanmateix, es vol comunicar.

Grice entén que perquè una conversa es porti a terme amb relatiu èxit és necessari que els participants en una interacció es mostrin cooperatius. Això és el que es coneix com "principi de cooperació". El terme cooperació ha evolucionat al llarg dels anys, alguns autors s'hi han referit com a "coordinació" (Clark, 1996) i més tard com a "negociació" (Kerbrat-Orecchioni, 2004).

En l'apartat 4.1.3 d'aquest treball reprendré el principi de cooperació de Grice per posar-lo en relació amb el concepte d'ironia.

2.4 Manifestació de l'humor

Anteriorment m'havia referit a la dificultat de definir l'humor. Priego-Valverde (2003) parla d'acceptar la complexitat d'aquest fenomen i proposa un procediment de tres passos per comprendre l'humor.

El primer pas consisteix en el plantejament de sis característiques necessàries per determinar l'humor: la *incongruïtat*, la *distància*, l'*ambigüïtat* i l'*ambivalència*, la *connivència*, l'*agressivitat* i la *benevolència*, i finalment el *caràcter lúdic*.

La lingüista francesa observa que tot i que cada característica és important i és necessària per a l'apreciació d'un enunciat humorístic, cal que aquestes característiques s'associïn i s'interconnectin per produir humor. Per si no n'hi hagués prou, part d'aquesta complexitat a què m'he referit prèviament té a veure amb el fet que, sovint, l'humor es troba en un pla prosòdic i mimo-gestual, en què s'hi pot afegir l'absència de marques, tal com ocorre amb l'humor inexpressiu («blanc face» v. Attardo et al., 2003). En aquests casos, la història conversacional dels participants, és a dir, els implícits a què aquests fan referència, i el grau de connivència d'aquests ens ajuden a entendre l'enunciat humorístic. Tot plegat té relació amb un altre dels elements essencials de l'humor: el seu aspecte cultural, emocional i (inter)subjectiu. Priego-Valverde (2003) conclou que el veritable problema a què ens enfrontem a l'hora d'emprendre investigacions sobre l'humor no és tant la seva definició –la qual sempre serà parcial– sinó el seu reconeixement.

El segon pas consisteix a entendre que si d'una banda, l'humor és profundament cultural i subjectiu, d'una altra, està estretament relacionat amb el moment actual i l'estat d'ànim dels locutors. Així doncs, si volem fer un estudi sobre l'humor, aquest dependrà del corpus que tinguem, és a dir, partirà de l'observació d'una situació determinada i per tant, analitzarem un humor específic que no pot tenir lloc en cap

altre context. Tot i saber que l'humor és un tema multidisciplinari i que cal un enfocament plural per abastar-lo, quan es tracta d'analitzar-lo, hem de triar un enfocament particular per tal de posar a prova els conceptes que tenim.

Finalment, hem d'acceptar la seva natura paradoxal, ja que és un fenomen corrent i familiar, freqüent en la nostra vida quotidiana, però que alhora és difícil d'entendre: l'humor sovint fa que la interacció sigui harmònica, però també pot agreujar-ne els problemes. De la mateixa manera, l'humor facilita la comunicació entre les persones, però, també contribueix a l'opacitat de la interacció, a causa de l'ambigüitat i l'ambivalència inherents al concepte humor.

2.4.1 Mecanismes de l'humor

Priego-Valverde (ibid.) proposa sis mecanismes per entendre els enunciats humorístics.

a. La distància

L'humor es caracteritza per la capacitat de distanciar-se. No podem riure de nosaltres mateixos, dels altres o de qualsevol cosa si no ens en distanciem. En paraules de Koestler (1964: 64):

The sudden realization that one's own excitement is "unreasonable" heralds the emergence of self-criticism, of the ability to see one's very own self from outside; and this bisociation of subjective experience with an objective frame of reference is perhaps the wittiest discovery of Homo Sapiens.

Val a dir que existeixen diferents tipus de distància (Priego-Valverde, op. cit.: 48). Hi ha la distància presa pel jutge, el científic, pel crític i pel periodista per tal de ser tan objectiu com sigui possible. També hi ha la distància associada amb sentiments com el menyspreu, marca d'indiferència.

b. L'ambigüitat i l'ambivalència

Priego-Valverde (2003) assenyala dos tipus d'ambigüitat en un enunciat humorístic. El primer prové de la distància que pren el locutor vers el seu propi enunciat i vers l'objectiu d'aquest enunciat. El segon tipus, que també anomena «pseudo-ambigüitat», es basa en el grau de connivència (v. apartat c) entre el locutor i l'interlocutor.

En el cas dels acudits construïts a partir de la polisèmia de les paraules, l'ambigüitat es defineix en termes de dualitat, és a dir, segons l'alternativa que es crea entre els diferents sentits d'una mateixa paraula. Segons Viana (2003: 99) les ambigüitats lèxiques, sintàctiques i pragmàtiques poden transformar-se en enunciats humorístics si aconseguim “que el que està separat en el paradigma de la nostra comprensió estigui junt en el sintagma de la nostra dicció”. Koestler va anomenar aquesta ambigüitat *bisociació*. *Bisociar* vol dir associar significats en el discurs i dissociar-los alhora implícitament.

c. La connivència

“L'humour est un implicite partagé” (Martin, 1990), és a dir, paradoxalment, l'humor crea connivència però no pot existir sense ella.

Quant a l'implícit, Amadeu Viana (2003: 205) en reivindica el valor pragmàtic i diu que el que compta són les operacions mentals que es desencadenen a partir del disjuntor, és a dir, l'element clau al final de la història còmica. La tasca interpretativa comença quan l'acudit acaba i consisteix la segona part de l'activitat narrativa. En paraules de Viana (*Ibid.*: 209):

Les mateixes regles que ens cominen a callar, a suspendre les explicacions per no estripar la història, permeten que cobri relleu la intuïció, donen pas a l'associació descontrolada, còmplice d'un pensament que va més ràpid, potser massa ràpid. No hi hauria gèneres si no representessin maneres diferents de dir.

Priego-Valverde (op. cit.: 95) vehicula l'implícit, el qual fa referència o bé a un discurs anterior o bé a un fet anterior que tots coneixen, amb el concepte de discurs al·lusiú produït per un dels interlocutors. Així que la lingüista connecta l'implícit amb la intertextualitat tal com l'entén Bakhtín, d'una banda, i de l'altra amb la referència a altres textos coneguts públicament, com els eslògans publicitaris o les dites populars.

d. La benevolència

Per a la gran majoria d'investigadors, l'humor és fonamentalment benèvol (Aubouin, 1948; Elgozy, 1979 i Evrard, 1996). D'altres, però, argumenten tot el contrari, és a dir, que l'humor agressiu és la forma més comuna de l'humor (McGhee, 1988).

e. L'element lúdic

Moltes de les definicions de l'humor el relacionen amb el joc. En primer lloc, l'humor procura el plaer i la diversió en la comunicació. A més, la diversió és un component essencial del joc. Per tant, l'humor, igual que el joc, té les seves normes, no sempre clares, que obeeixen a una lògica interna que permet executar-lo.

f. El paper de la incongruïtat

La incongruència és l'essència de l'humor. Els estudiosos de l'humor han parlat de la *punch line* o *clímax* en la resolució de l'acudit o de la broma; també han parlat de l'«association d'univers différents» (Aubouin, 1948) i de *contrast* entre dos «scripts» (Raskin, 1985). De fet, la incongruència és el mecanisme clàssic, que se segueix alhora d'enfocar l'estudi de l'humor, i potser el que més estudiat ha estat pels entesos en la matèria.

Quan es parla d'incongruència, els estudiosos diferencien, en la *punch line*, el *connector* (Greimas, 1966) i el *disjuntor* (Morin, 1966). Al connector, s'hi associen dues possibilitats, és a dir, dos *scripts* diferents. El primer és lògic i esperat, i el segon il·lògic, fins i tot, absurd, i per tant inesperat. El disjuntor es tracta de l'element (la frase, el fonema, el mot) que fa saltar (o commutar) la història cap a una interpretació alternativa. El disjuntor és el mot ambigu o la clau que permet la lectura inversa de la narració anterior. Localitzar el disjuntor és imprescindible per copsar el sentit còmic i dóna peu a la *incongruïtat* (Bariaud, 1983).

En resum, aquests mecanismes no garanteixen l'aparició de l'humor per si sols, si són considerats aïlladament. Per exemple si considerem el mecanisme de la connivència, a partir del qual s'arriba a l'acord tàcit entre els interlocutors d'una conversa, veiem que pot abastar qualsevol temàtica i àmbit sense tenir perquè ser causa directa de l'humor. Per tant, l'humor serà el producte de la interconnexió de cada un d'aquests mecanismes. Priego-Valverde (2003: 49) entén l'humor com el resultat de dues isotopies bisociades, així que la incongruïtat duu a l'ambivalència del llenguatge, que la lingüista entén, en el sentit de Le Goffic, com la presència simultània de dos components de sentit contraris; l'ambigüïtat residiria en l'actitud del locutor i la seva intenció. Per captar tot plegat, cal prendre distància de la realitat seriosa, és a dir, la recreació d'un espai *non-bona-fide* (Raskin, 1985) per part dels diferents interlocutors; per tant, el grau de connivència que s'estableixi entre aquests afectarà l'emergència de la lògica interna que vehicularà l'humor.

2.4.2 Marques de l'humor pel que fa al recurs metacognitiu

Els sis mecanismes que acabo de presentar tenen relació amb els sis recursos formulats per la Teoria general de l'humor verbal (Attardo, 1994). La lingüista Carla Canestrari (2010), de la Facultat *di Scienze della Formazione* de la Universitat de Macerata, esmenta un terme que remarca el paràmetre metacomunicatiu associat a aquesta teoria: el *Meta Knowledge Resource* (a partir d'ara, *recurs metacognitiu*).

El recurs metacognitiu pot ser identificat, d'una banda, amb uns *índexs externs* amb funció metacomunicativa, és a dir, les expressions facials i qualsevol mostra explícita gestual que es refereixi tant a la situació com al locutor que està fent la broma. D'una altra banda, aquest recurs pot ser identificat amb uns *índexs interns*, com la presència d'incongruències amb resolució. Ambdós senyals revelen la naturalesa humorística d'un text i es defineixen com a *índexs metacomunicatius*.

Segons Cristina Vega (1996: 183) els recursos metacomunicatius produeixen un tipus de missatge que explícitament o implícitament defineixen el marc -segons l'entenia Bateson, 1956- en què s'han de comprendre els missatges produïts.

En altres paraules, el recurs metacognitiu opera estrictament en un nivell metacomunicatiu i es refereix a la intenció, que s'expressa a través dels senyals de l'humor. Aquests senyals poden ser considerats des de dos punts de vista segons els *canals* de comunicació utilitzats o segons els seus aspectes semàntics i referencials.

Els tres *canals* de comunicació utilitzats pel recurs metacognitiu són:

1) *El canal verbal*. Des de la lingüística "clàssica" (Chabanne, 1999) s'ha elaborat tres tipus d'objectes teòrics que determinen aquest canal:

a) *el nivell fonològic*. Pel que fa a l'humor s'hi descriuen els procediments que fan referència a les identitats, permutacions, etc. entre les unitats fonològiques per produir el que tradicionalment s'anomena jocs de paraules (cf. *jeux de mots*);

b) *el nivell sintàctic*, en què es descriuen els usos humorístics de l'ambigüïtat, les segmentacions irregulars, etc.;

c) *el nivell lèxic*, en què es descriuen l'ús de la polisèmia, els dobles sentits, l'absurd, la ruptura de registre, etc.

El model lingüístic ha estat enriquit a partir de la dimensió enunciativa, de la pragmàtica, de la textual i de la semàntica. En definitiva, però, aquest canal es basa en l'observació dels fets lingüístics "qui peuvent être enregistrés par l'écrit" (Chabanne, *ibid.*: 36).

2) *El canal no verbal* s'utilitza en expressions visuals com els gestos, el somriure, el parpelleig, etc. i la *blank face* (cf. Attardo et al. 2003, v. infra);

3) *El canal paraverbal* fa referència a l'entonació i al to de la veu. Per exemple, a l'èmfasi i a la variació del to de la veu, que Attardo et al. (2003) utilitzen per descriure la ironia (v. infra).

A continuació, exposaré allò que m'interessa destacar amb relació al canal no verbal i al paraverbal per tal de fer front al corpus que presento.

→ El canal no verbal.

El material no verbal està constituït d'estímulos corporals i visuals (Chabanne, 1999). Així doncs, cal considerar tres tipus de senyals diferents: els senyals estàtics (els quals fan referència a l'aparença física), els senyals cinètics lents i els senyals cinètics ràpids. Vegeu l'esquema següent:

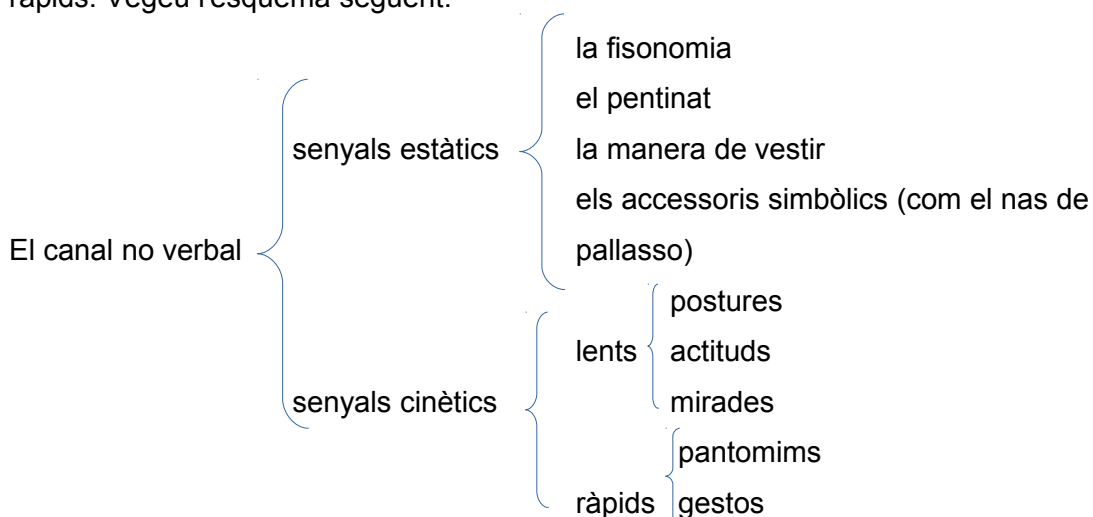


Fig. 3

Attardo et al. (2003) s'interessen per les marques facials per assenyalar la ironia. En distingeixen diverses: el moviment ascendent i descendent de les celles, obrir els ulls, adoptar una mirada estràbica, fer una rotació amb els ulls, el parpelleig, moure el cap, somriure, i per acabar, proposen la “blanck face”, que descriuen de la manera següent (ibid.: 254): “By blanck face we mean a facial expression that can be described intuitively as expressionless, emotionless, and motionless”, i la relacionen amb la “poker face”, és a dir, al fet de no mostrar cap expressió al rostre que pugui ser descodificada. Aquest estudi classifica la «black face» com una “paracommunicative alert”, la qual permet que els interlocutors captin la ironia del missatge: “Unexpectedly inexpressive, or intense nodding or raising of the eyebrows that emphasizes excessively a statement, so as to induce suspicion of irony”. (ibid.: 257)

→ El canal paraverbal.

Chabanne (1999) segueix Kerbrat-Orecchioni (1990) per oferir una relació dels fenòmens que pertanyen al canal paraverbal. Vegeu l'esquema:

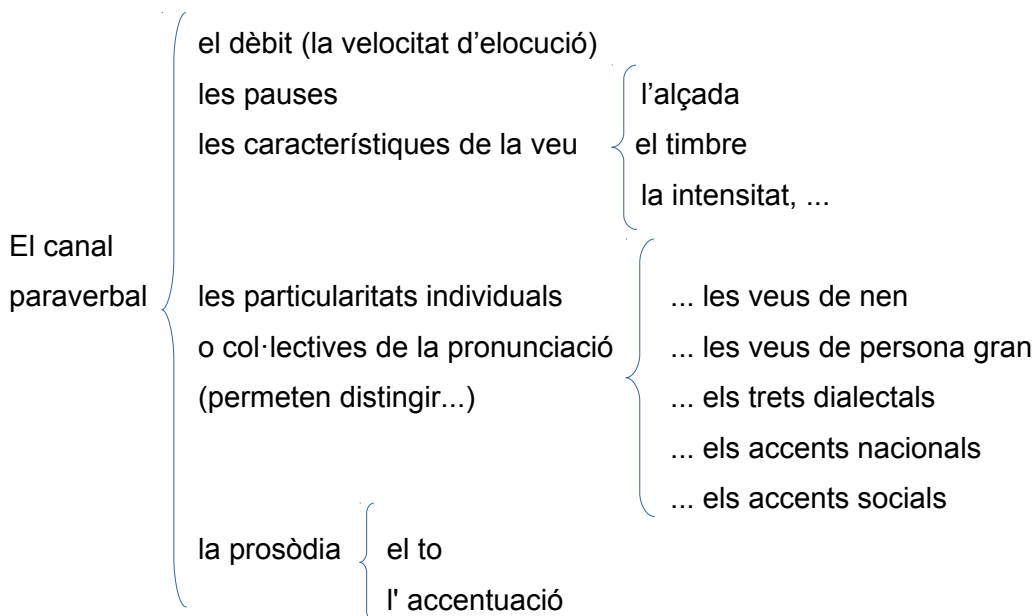


Fig. 4

Segons Bertrand i Priego-Valverde (2011) la prosòdia és un fenomen relacionat no només amb el nivell i el registre del to de la veu, la durada sil·làbica, l'accentuació i el ritme, sinó també amb els *detalls fonètics*, com la qualitat vocal, que són rellevants per explicar la presa de torns en la interacció.

They [els elements prosòdics] enable the speaker to typify a character on which members of the same community share knowledge and typical representations. (Bertrand i Priego-Valverde, 2011: 9)

Mitjançant la impostació de la veu el locutor deixa emergir una *altra veu*, que sovint és identificada per la resta d'interlocutors, ja que remet a un saber compartit. Aquest implícit omple la distància (cf. *the gap*) entre el que era d'esperar i el que passa realment. En l'article de Béatrice Priego-Valverde i Roxane Bertrand es confirma com la impostació de la veu del locutor en el discurs reportat va acompanyat d'una seqüència en què es coconstrueix l'humor i de la mateixa forma, la repetició subratlla el rol de l'orientació prosòdica per tal d'atènyer una seqüència humorística.

D'acord amb el que acabo d'exposar el material verbal i el material paraverbal semblen estar lligats de forma natural. Segons Chabanne (1999: 42): "toute énonciation présente nécessairement un matériel articulé (des phonèmes) et un matériel paraverbal (une intonation, des pauses, un certain débit...)". Així doncs, els canals verbal i paraverbal comparteixen el mateix suport físic: els estímuls vocals i acústics.

Per la seva relació amb l'emergència d'una altra veu (v. supra), la prosòdia s'ha considerat per detectar la ironia. Per a Attardo et al. (2003), la literatura acostuma a reportar l'entonació, l'exageració, la impostació de la veu en *falsetto* i la nasalització com a marcadors de la ironia, tot i que conclouen (ibid.: 251): "it seems clear that intonation and pitch range patterns cannot be divorced from the pragmatics of the particular utterance with which they are associated". Així doncs, aquests contorns que adopta l'entonació no poden ser considerats per si sols com a irònics, sinó que la ironia emergeix de la incongruïtat entre "the pitch contour and what is said, or the pitch contour and what is meant, or perhaps even both". (Ibid.: 253)

A partir d'això, Barbéris (2005: 168) comenta que en els fragments en què l'element prosòdic juga un paper important se serveixen del nivell vocal per expressar la discordança. Aquesta discordança està codificada en el sistema semiòtic de l'entonació (de la prosòdia) i té la particularitat de pertànyer a un nivell únic de l'enunciació a partir de la qual emergeixen dos punts de vista, i per tant dues posicions enunciatives diferents, que s'hauran d'actualitzar en els enunciats següents.

Norrick (2004) observa que la investigació sobre els senyals no verbals vocals i la ironia verbal sovint s'ha basat en el concepte d'un to irònic de la veu. En el seu treball presenta l'anàlisi acústica que evidencia que aquesta noció és massa simplista i equivocada. En aquest sentit, Bryant (2005) arriba a la conclusió que no hi ha un to irònic particular de la veu (v. 4.1.4) i que els oients interpreten la ironia verbal mitjançant la combinació d'una varietat de senyals, incloent la informació obtinguda fora del context lingüístic. Així doncs, el discurs irònic produït espontàniament podria no contenir característiques acústiques com s'ha assumit generalment, sinó que podria ser el producte d'una combinació qualsevol de característiques prosòdiques que resulten de, per exemple, l'èmfasi o l'expressió emocional. És per tot plegat que m'interessarà parlar més endavant del concepte de *performance* (v. infra).

2.4.3 La performance

Performance significa actuació, representació, dramatització. Des d'una perspectiva pragmàtica lingüística, el primer que va parlar del concepte *performatiu* va ser Austin (1971) per referir-se a les expressions que en ser emeses efectuaven una determinada acció i, per tant, ocasionaven un canvi en les circumstàncies dels interlocutors. Aquest sentit *situacionista* de la *performance* és el que m'interessa de copsar en aquesta recerca, ja que l'entenc com a facilitadora de l'experiència de què parlava en la introducció.

Segons Vega (1996: 235),

Los estudios de la actuación suponen un intento de ligar los trabajos de poética provenientes del formalismo ruso a través de la Escuela de Praga y los análisis

etnogràfics sobre la comunicació cotidiana desde una perspectiva que tenga en cuenta el contexto cultural e interaccional en el que se desarrollan.

La *performance* o *l'actuació* s'ha d'entendre d'una manera doble. D'una banda, com a interacció en el sentit d'intercanvi, i, de l'altra, en el sentit de la dimensió dramàtica pròpia de les activitats comunicatives (per exemple, explicar un acudit o un professor impartint una classe).

Clark (1996) integra en el seu treball l'efecte de les relacions socials en la producció i la interpretació dels enunciats lingüístics. Després de Goffman (1973), Clark afirma que la producció de cada enunciat es regeix per un conjunt de restriccions socials que es deriven de la situació social en què la conversa es porta a terme i de la relació social que es dona entre participants de la conversa. Aquesta teoria afirma que és principalment l'orientació cap a les limitacions socials la que ens duu a moltes formes indirectes d'actes comunicatius.

Norrick (2004) observa que força acudits queden fora de l'apropament de la teoria semàntica de l'humor de Raskin (1985) i només poden ser considerats des de la *performance*: els gestos, els pantomims, les modulacions de la veu, el to, etc. En aquest sentit, la *performance* emmarcaria el canal no verbal i el canal paraverbal a què es referia Canestrari (2010).

En aquesta línia, Javier Francisco Muñoz-Basols (2012: 229) explica en la seva tesi doctoral que la forma de reproduir l'humor juga un paper important en la consecució de l'efecte desitjat i en la reacció de l'oient. Així doncs, el locutor ha de demostrar un alt grau de motivació semàntica, que és una característica de l'humor verbal, per tal de provocar les rialles a l'oient.

2.5 L'humor a l'adolescència

Koestler (1967: 75) defineix l'adolescent com aquell que riu de l'estranger que té un accent diferent, de la gent que vesteix d'una manera estranya, és a dir, aquell que riu

d'allò que es desvia de la norma familiar i afegeix: «The more backwoodish a social group, juvenile or adult, the stricter its conception of the normal, and the readier it will ridicule any departure from it». Koestler relaciona el mecanisme de l'infant i de l'adolescent amb el de les societats tribals: «The creature who does not *belong* to the tribe, clan, caste, or parish is not really human; he only aspires or pretends to be *like us*». El fet d'haver d'assimilar aquesta diferència, el fet de no ser com els altres (“like us”) és un dels tràngols que ha de superar l'adolescent. En aquest sentit, la psicologia del desenvolupament (Erikson, Führt) contempla l'adolescència com el període vital més difícil i complicat:

Furthermore, the question “who am I” and “which way do I want to go” is “redefined” including the challenge to move from the dependence of family towards the first own attempt of an attitude towards life. Kauke (1996) refers to this as “Lebensentwurf” (outcast of life), an outline for a wished self which is seen as an aim for the development of self. (Führt, *ibid.*: 287)

La transició de la infància cap a l'adolescència ha estat entesa com un pas cap a l'adquisició de l'autoobservació i la reflexivitat. La presa de consciència d'un mateix duu a un conflicte potencial quant a les expectatives que tenen els adolescents de la família, dels amics i del seu entorn. Segons Führt (2001: 29) un dels principals objectius dels adolescents quant a definir el seu lloc a la societat és la primera relació intersexual:

For both genders, sex is regarded as an important theme, and more important for boys than for girls. Both genders obviously like sex related jokes, but boys prefer them more than girls. And finally sex as a subject in own jokes is preferred by both genders, when contributing their favorite joke to the study.

El treball de Führt (2002) suggereix que una possibilitat de reacció per part dels adolescents enfront de la frustració o l'estrès que pot ocasionar el desig i les temptatives de ser acceptat pels altres és l'humor. Führt proporciona evidències de l'aparició de l'humor com a eina d'adaptació en l'adolescència primerenca tot centrant-se en una mostra de 960 participants d'entre 11 i 14 anys que van respondre a dos qüestionaris diferents. La investigació troba diferències en les respostes segons les edats i el sexe dels participants. Així, mentre que els nois tendeixen a fer ús d'un

humor més agressiu i sexual, les nenes prefereixen utilitzar l'humor per divertir els altres. Aquesta tendència augmenta amb l'edat de les nenes, però no amb la dels nens. L'ús de l'humor com a eina per fer front a situacions d'incertesa i estrès mostra un augment global significatiu cap a l'edat de 12 anys per a ambdós sexes. Aquesta recerca també tracta l'aparició de l'humor com a estratègia per fer front a diferents situacions i estats emocionals, i suggereix l'adaptació multidimensional de l'humor en l'adolescència. És a dir, la presència de l'humor en els processos d'autodefinició de l'individu fa que aquest es torni més observador i que percebi la vida des d'una altra perspectiva.

Malgrat aquesta darrera consideració, l'adaptació de l'humor com a actitud davant la vida requereix un major grau d'experiència vital del que posseeixen la majoria d'adolescents. L'estudi de Führt (2002) afirma que el fet de veure com d'altres utilitzen l'humor davant de certs inconvenients vitals, ofereix l'oportunitat de considerar-ne l'ús com a eina per fer front al conflicte i com a primer pas cap a l'adopció de l'humor com a actitud vital.

Si la importància de l'humor en l'adolescència primerenca ha estat objecte de moltes investigacions, la investigació sobre l'*adaptació* (cf. *coping*) de l'humor en la infància i l'adolescència en general, com a estratègia, tret de la personalitat o, fins i tot, com a actitud davant la vida és encara insuficient.

En aquest darrer sentit el treball de Garcia (2010) ens ofereix un document sobre els treballs d'adaptació de l'humor en l'adolescència, elaborat a partir de 367 articles publicats en anglès entre el 1998 i el juny del 2009. La recerca conclou que menys de la meitat dels estudis revisats incloïen una definició específica d'adaptació, tot i que la majoria d'autors coincidien a descriure aquesta adaptació de l'humor en el context d'una resposta a l'estrès i a identificar-ne determinats tipus o formes. Per tant, Garcia ens demana tenir en compte que el terme adaptació de l'humor és un constructe important en la comprensió de les reaccions a diferents factors estressants que experimenten els adolescents.

Capítol III

De la noció de representació social a la de dimensió humorística

En aquest apartat no pretenc proposar una definició acurada de la noció de representació social¹⁸, sinó més aviat tractaré de centrar-me en la manera com he tractat aquesta noció i quines implicacions teòriques, metodològiques i didàctiques he mobilitzat per apropar-m'hi.

En parlar del concepte de representació social (a partir d'ara RS) sembla ser que hi ha un consens alhora de situar l'obra *La Psychanalyse, son image et son public* de Serge Moscovici (1961) com l'origen de la noció de RS. Així doncs, des del vessant de la psicoanàlisi es va reformular el concepte sociològic de representació col·lectiva que havia proposat Durkheim (1898).

El concepte de RS ha interessat i ha estat tractat per diverses disciplines (l'antropologia, la sociologia, la psicologia, entre d'altres), com es pot deduir de la seva gènesis, i ha tingut diverses crítiques pel que fa a l'ambigüitat del terme representació.

Em fixaré en la perspectiva que adopta la psicologia social, seguint Moscovici, que considera les representacions com a fenòmens complexos que estan compostos per diversos elements: informatius, cognitius, ideològics i normatius. Les representacions inclouen creences, valors, actituds, opinions i imatges, que s'organitzen com a sabers sobre l'estat de la realitat. A més, estan determinades per sistemes de pensament més amplis, ideològics o culturals, per l'estat dels coneixements científics, alhora que per la condició social i l'esfera de l'experiència privada i afectiva dels individus.

¹⁸ Sobre aquesta qüestió vegeu Durkheim (1898), Moscovici (1961), Abric (1994) i Jodelet (2008), entre d'altres.

En resum, les representacions acompleixen quatre funcions (Abric, 1994):

- *Funció cognitiva*. Les representacions permeten conèixer, comprendre i explicar la realitat.

- *Funció identitària*. Les representacions intervenen en la definició de la identitat d'un individu o d'un grup, cosa que permet la ubicació dins de l'heterogeneïtat del camp social.

- *Funció d'orientació*. Les representacions guien els comportaments i les pràctiques dels subjectes. Són prescriptives i orienten la manera d'actuar.

- *Funció de justificació*. Les representacions permeten justificar a posteriori l'adopció de postures i els comportaments del grup.

De tot plegat en podem deduir un parell de plantejaments, el primer té a veure amb el posicionament de Moscovici (ibid.) a partir del qual sostenia que les RS no són només productes mentals, sinó que també són construccions simbòliques que es generen en el curs de la interacció. També s'ha assenyalat que les RS constitueixen una forma de coneixement socialment elaborat i compartit, que tenen una finalitat pràctica i que contribueixen a la construcció d'una realitat comuna a un conjunt social (Jodelet, 1989).

El segon plantejament està en relació amb allò que han impulsat disciplines com la didàctica, que tenen en compte el paper que juguen les representacions socialment compartides en els processos de comprensió i d'assimilació del saber erudit. Per tant, aquestes disciplines es plantegen el fet que les representacions retingudes pels aprenents poden facilitar els processos d'aprenentatge o, per contra, obstaculitzar-los. És en aquest punt on s'articula el vincle lògic entre les RS i l'educació.

Jodelet (2008) constata que els esquemes que organitzen el sistema educatiu vehiculen ideologies que fixen com a objectius la producció d'una cultura determinada, la reproducció i selecció social, la integració social i professional. Aquestes orientacions estan destinades a respondre a exigències econòmiques (preparar per a l'ocupació, la producció i el rendiment econòmic), educatives (proveir instruments

intel·lectuals que permetin copsar l'univers de vida, orientar-se i actuar) i democràtiques (assegurar la igualtat de tots en el respecte de les diferències, lluitar contra el fracàs escolar i l'exclusió social). Aquest conjunt d'orientacions afecta directament el funcionament del sistema educatiu i les opcions que els seus actors trien en funció de l'experiència que viuen en aquest sistema, que consegüentment donaran lloc a representacions sobre els seus estatuts, els seus drets i deures, entre d'altres.

Jodelet (ibid.) ens mostra d'aquesta manera com les RS, presents sota una forma ideològica, moral i política exerceixen influència sobre els procediments d'ensenyament vinculats a la producció d'una cultura determinada. En resum, les RS segons Jodelet (ibid.: 32):

Corresponden a una forma específica de conocimiento, el conocimiento ordinario, que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos. Esta forma de conocimiento tiene una raíz y un objetivo práctico: apoyándose en la experiencia de las personas, sirve de guía de lectura de la realidad y de guía de acción en la vida práctica y cotidiana.

La sociòloga francesa proposa d'inscriure les RS dins de tres esferes:

- *L'esfera de la subjectivitat* considera els processos a partir dels quals el subjecte construeix i remodela les representacions.
- *L'esfera de la intersubjectivitat* té en compte el rol de la interacció entre els subjectes dins l'elaboració i el fet de compartir representacions, considerant el fet que el subjecte no està mai isolat.
- *L'esfera de la transsubjectivitat* fa referència a tot allò que és comú als membres d'un mateix grup.

Així doncs, les RS s'articulen al voltant d'aquestes tres esferes que intenten reconciliar el vessant subjectiu i social alhora que elaboren els sabers socialment compartits. Per tant, una de les característiques d'aquesta forma de coneixement és la seva dependència en relació amb la comunicació social, bé sigui intersubjectiva o situada en l'espai públic. Per tant, contribuirà a produir i mantenir una visió comuna a un grup social, com per exemple un grup classe de l'institut.

Pel que fa al tipus de recerca que duc a terme, el material de què dispo se centra en l'observació de les pràctiques lingüístiques dels membres del grup classe.

Cécile Petitjean (2011) parla de la noció de representació lingüística (a partir d'ara RL) com d'una RS que se centra en les pràctiques lingüístiques dels actors, les quals són claus per entendre com aquests construeixen i organitzen conjuntament la seva realitat social:

Une RL renvoie à un ensemble de connaissances socialement construites et partagées qui constituent des contextes pragmatiques au sein desquels les acteurs parviennent à orienter leurs actions et à s'inscrire dans leurs relations aux autres, dans une démarche d'élaboration d'une réalité sociale partagée, transcendant la complexité qui la caractérise. (Petitjean, 2009)

Si el concepte de RS se situa a cavall de diverses disciplines el de RL fa complexos els diàlegs interdisciplinaris en un doble moviment que funciona, d'una banda, de la sociolingüística a les altres ciències socials i, de l'altra, de la sociolingüística a la resta de disciplines que s'ocupen de les ciències del llenguatge. Així doncs, Petitjean (ibid.) veu les RL com "un catalyseur des relations extra disciplinaires qu'entretiennent la sociolinguistique avec les disciplines connexes".

De tots els punts de vista que parteixen de les RL i de les RS, hi ha un consens en relació amb els principals trets definitoris. Tal com observen Petitjean i Priego-Valverde (2013: 43):

Il s'agit de formes de connaissances socialement élaborées et partagées disposant d'une visée pratique: outre la construction et l'intégration de la réalité sociale, elles orientent les conduites et rendent possible la communication. Elles naissent et évoluent dans les rapports symboliques inter et intra-groupes et rendent compte de la manière dont un individu se positionne dans son groupe d'appartenance.

Dels diferents apropaments a la noció de representació m'interessa tenir en compte el de la perspectiva socioconstructivista segons la qual el discurs és el lloc de construcció i de remodelació de les RS, cosa que no implica necessàriament el fet que aquestes RS variïn a cada interacció, sinó que és en aquest context, el discursiu, que adopten un sentit. La noció de RS és necessària per tractar certes dimensions de la competència d'interacció (a partir d'ara CI), en concret la dimensió humorística.

La CI (Kramersch, 1986; Hall, 1995 i Cekaite, 2007) és el conjunt de sabers que estan a la disposició dels actors socials a partir dels quals poden definir col·lectivament els recursos lingüístics, gestuals, seqüencials i gestuals que els permetran d'adaptar-se a les pràctiques socials.

La seule description des pratiques permet donc de montrer que les acteurs s'orientent vers la mise en œuvre d'une dimension de la CI mais ne peut à elle seule rendre compte des composants grâce auxquels ils privilégient cette CI. Or, la notion de la RS semble idéale pour traiter de ces composants. (Priego-Valverde i Petitjean, 2013: 45)

L'humor representa una de les diferents facetes dels diferents procediments que els actors exploten metodològicament per gestionar les seves activitats en interacció. Es considera que l'humor disposa de diferents funcions dins la interacció, tals com gestionar una forma de connivència entre els participants, crear la complicitat i, finalment, mantenir el lligam entre els interlocutors. Petitjean i Priego-Valverde (ibid.) també observen i tenen en compte el rol de l'humor com a recurs potencial participant a la gestió d'altres dimensions de la CI, com per exemple la gestió dels torns de paraula.

Les pràctiques lingüístiques en què se centren les RL només són estudiades a partir de l'observació dels materials que les construeixen, gràcies als quals aquestes pràctiques són posades en circulació dins l'esfera social a través del discurs en interacció.

En aquest sentit el tipus de dades amb què compto i les modalitats d'anàlisi d'aquestes fan possible una observació en temps real dels posicionaments dels actors en relació amb els continguts que posen en circulació, alhora que permeten buscar la relació entre les activitats de modulació discursiva i els graus d'adhesió del locutor a la RS emergent en el seu discurs (Petitjean, 2011). Així doncs, tant la noció de RS com la de RL s'imbriquen en el concepte de PDV. La relació entre el PDV i les RS (també les RL) té a veure amb la reconfiguració dels lligams entre *Ego* et *Alter*, en el sentit del dialogisme de Bakhtín (1965), i amb la polifonia enunciativa d'Authier-Revuz (1984), en integrar la idea de la presència de l'altre en el discurs de l'ego per atendre la multiplicitat de veus.

Aquest apropament és el que privilegia Petitjean (2011) i Simona Pekarek-Doehler (2013) i que correspon a la concepció praxeològica de les representacions, la qual propicia una observació de les representacions en acció, és a dir, dins les pràctiques dels interlocutors i no només necessàriament a través del discurs sobre les seves pràctiques.

Capítol IV

Les reformulacions i l'humor

Fins aquí he presentat el marc teòric de la meua recerca en dos temps. En un primer moment he parlat del marc teòric de les reformulacions i en un segon, del de l'humor. Intentaré en aquest tercer temps de conjugar tots dos marcs, el reformulatiu i l'humorístic, per tal de posar en relació els aspectes que prèviament havia esmentat a l'hora de crear un espai comú, un *locus* compartit, en què el fenomen de la reformulació i de l'humor conviuen de forma natural.

És sabut que la repetició de les paraules i de les accions té un paper important en la producció de l'humor conversacional (Norrick, 1996). Un joc tradicional infantil que ho il·lustra perfectament és el joc del telèfon, el qual consisteix en la transmissió oral d'una frase o paraula que es xiuxiueja a cau d'orella entre els diferents participants, de manera que el darrer jugador quan diu en veu alta la paraula o frase que ha sentit, aquesta esdevé irrecognoscible pels jugadors anteriors.

Les teories de l'humor han assenyalat, d'una banda, l'aspecte automàtic de la repetició com a mecanisme accional (Bergson, 1900) i, de l'altra, l'aspecte creatiu de la variació. En aquest sentit, Degoumois (2012: 19) parla de la dicotomia entre la noció de "fixité" i la de "créativité":

En effet, le monde se joue, entre autres, sur une dichotomie triviale et bien connue du savoir commun alliant à la fois la notion de fixité et la notion de créativité.

La noció de creativitat té a veure amb el fet que la repetició mai pot ser idèntica, tal com Johnstone (citada a Norrick, 1993b) remarca, a causa del canvi que es produeix entre l'original i la còpia, i a causa del canvi de context. Tot plegat esdevé evident en els acudits narratius, en què es repeteix una fórmula verbal o una situació per tal d'establir un patró a partir del qual s'introdueix la incongruència necessària per l'esclat humorístic, segons contempen la teoria de la bisociació de Koestler (1964) i la teoria semàntica de Raskin (1985). Aquest potencial per a l'automatisme i la variació genera, segons Norrick (1993a), un terreny fèrtil per a la producció de l'humor.

Dins de les possibilitats reformulatives, Norrick (1993a i 1993b) i d'altres autors (Barbéris, 2005; Constantin de Chanay, 2006 i, Bertrand i Priego-Valverde, 2011) se centren en la repetició amb variació. Aquesta variació pot ser vehiculada per un canvi d'entonació en el parlar del locutor.

Així doncs, per a Norrick (1993b) la repetició amb variació esbiaixa la intenció de l'enunciador. Les paraules que aquest ha enunciat són represes per part d'un interlocutor que amb un patró d'entonació nou, fa que aquestes paraules es converteixin en una mena de caricatura sarcàstica que d'alguna manera interroga, posa en evidència o expressa el dubte en relació amb les paraules originals. Per tant, aquesta repetició amb variació qüestiona d'alguna manera allò que ha estat dit.

En aquest sentit, la repetició amb variació sarcàstica recorda la tècnica humorística freudiana que implica l'ús del mateix material amb una lleugera modificació. Alhora que la repetició constitueix un atac a l'EF i recorda les teories de la superioritat que comentava en el capítol anterior. Des d'aquest punt de vista, la repetició actua com a tècnica per establir patrons que poden entrar en col·lisió a causa de les variacions que va introduint la incongruència. La teoria de la superioritat se centra en les relacions entre el narrador, el públic i el fragment humorístic, mentre que la teoria de la incongruència se centra en l'estímul del riure. Així que, segons Norrick (1993b: 386), aquests dos marcs s'haurien de complementar:

To the degree that superiority theory makes a Statement about the Stimulus, it appears to be subsumable into a theory based on bisociation as script incongruity, if we just equate the script switch with the sudden revelation of superiority; but as a Statement about why we tell jokes, to whom, about what, and how funny we consider them, superiority theory covers ground bisociation theory proper cannot.

Val a dir que en la bibliografia sobre les reformulacions i l'humor hi ha una altra perspectiva, la derivada dels estudis de Grice (1975) i de les màximes conversacionals, que des de la psicologia i la pragmàtica considera la relació, i en fa especial èmfasi, entre la repetició i l'humor –concretament la ironia–, i que tindrà en compte més endavant (v. 4.1).

Pel que fa a les marques de l'humor (v. 2.4.2) i, en concret, al recurs metacognitiu, l'absència de marques pot actuar d'alarma per als membres de la interacció. El mateix passa amb la repetició. Neal Norrick (ibid.: 389) ho il·lustra amb el següent acudit:

A doctor calls a plumber at 3 a.m. to fix a leaky toilet. When the plumber refuses to come, the doctor asks, "Wouldn't I help your daughter if she had a fever at night?" To this the plumber replies, "Okay, throw two aspirin in the bowl and call me in the morning".

Aquest acudit mostra com el saber compartit implícit en la història –la tendència per part dels metges a solucionar-ho tot amb l'expedició d'una recepta- pot convertir-se en l'EF d'una reformulació intertextual (Norrick, ibid.: 389):

May provide the original for such intertextual repetition; and, generally, no explicit repetition must occur within the joke itself so long as the text can establish reference to some recognizable script which then provides a background for a sudden script reversal.

El treball del professor de filologia a la Universitat Saarland de Saarbrücken (Alemanya), Neal Norrick, reconegut en el camp de la pragmàtica pels seus estudis pioners pel que fa a l'humor, intenta descriure les formes i les funcions de la repetició en els acudits enllaunats i l'humor conversacional espontani. En el seu treball *Repetition in canned jokes and spontaneous conversational joking* (1993) es poden situar els prolegòmens del treball d'Agnès Steuckardt (2007) sobre la reformulació problemàtica, quant a la consideració que sovint un dels interlocutors de la conversa utilitza les paraules d'un altre reformulades amb un to sarcàstic per atacar-lo: "Repetition with a mocking tone often serves as a sarcastic comment on a foregoing statement" (Norrick, 1993b: 393). Aquesta idea implica el concepte de polifonia que he definit abans (v. 1.2).

Norrick (op. cit.) conclou que en la conversa espontània els participants modifiquen o recontextualitzen l'enunciat (o veu) anterior per fer-ne emergir un nou significat. Per a Norrick la repetició actua com a portadora del sarcasme, de la ironia i dels jocs de paraules en relació amb el discurs anterior, alhora que és útil per identificar els errors i les idiosincràsies estilístiques i augmentar-ne el sentit còmic. D'aquesta manera Norrick observa com la repetició humorística ajuda a identificar formes inadequades de parlar, i pot tenir una força metalingüística a l'hora de comentar aspectes sobre les construccions i el vocabulari utilitzat pels altres. Així, la broma permet als interlocutors de definir una forma apropiada de parlar en la interacció i ajuda, consegüentment, a establir una bona relació entre els participants en una conversa, tot i que des que els parlants són responsables del seu propi discurs, qualsevol repetició irònica de l'enunciat d'algú altre, naturalment, suposa un desafiament. La identificació d'un error o d'un malentès i la seva correcció per part de *l'altre* implica dificultats que comporten haver de reconstruir el sentit de la conversa o fer-ne emergir un de nou. Això es correlaciona amb allò que Priego-Valverde (2003: 102) diu sobre la ironia. Per la lingüista francoprovençal aquesta consisteix a desqualificar allò que diu l'altre "l'ironie consiste ici à mentionner une énonciation dans le seul but de la disqualifier, de la stigmatiser".

4.1 Humor versus ironia

Les relacions entre aquests dos conceptes són difícils d'establir a causa dels problemes de definició que comporten els conceptes d'humor i d'ironia. Segons Bernard Gendrel i Patrick Moran (2006)¹⁹ la reflexió de Kierkegaard (v. infra) és la primera en diferenciar les dues nocions, tot i que el filòsof danès ho va fer remarcant els límits borrosos de la frontera que separa les nocions d'humor i ironia. Per aquest existencialista, el qual es va doctorar amb una recerca al voltant de la ironia, allò que distingeix l'humor de la ironia és el dolor ocult que l'humor comporta. A més, aquest dolor proveeix l'humor d'una simpatia indirecta, molt diferent a la que pot emanar de la ironia, que es relaciona amb el desig de fer-se valer.

¹⁹ *Humour et comique, humour vs ironie*, http://www.fabula.org/atelier.php?Humour%2C_comique%2C_ironie (consultat el 4 de gener de 2013).

En canvi, per a Jankélévitch (1965) l'humor no és oposat a la ironia, sinó que n'és la seva forma superior. En l'obra del filòsof i també musicòleg francès les dues nocions no s'enfronten en cap moment, sinó que en l'humor es genera la ironia.

Ara bé, la reflexió sobre la ironia i l'humor no és només una discussió que afecti la filosofia, sinó que també afecta la retòrica i la lingüística. En aquest cas, m'interessarà centrar l'atenció en el treball de Ducrot (1984) i l'apropament enunciatiu de la qüestió que aquest va adoptar. Ducrot defineix la ironia en relació amb el concepte de polifonia, en què el locutor no es planteja com a instància enunciativa del seu propi discurs, i en què sovint el segon enunciator és l'objectiu de la ironia. Així doncs, Ducrot entén la ironia com un doble joc enunciatiu que vehicula l'oposició de dos PDV diferents. Per a Bernard Gendrel i Patrick Moran (ibid.), de fet "l'ironie, à proprement parler, n'emprunte donc que la voie énonciative".

Així doncs, l'apropament enunciatiu imbrica les nocions de polifonia, reformulació i ironia. En aquest sentit, les aportacions de Rabatel (2012 i 2013a) que profunditzarà més avall (v. 4.1.2) són fonamentals per aclarir aquesta qüestió i suposen un salt qualitatiu en la diferència del binomi humor/ironia des del vessant enunciatiu.

Tornant però a l'afirmació de Gendrel i Moran (v. supra) que relacionava la ironia amb la via enunciativa, val a dir que els darrers treballs en pragmàtica que parlen de reformulació tendeixen a associar-la amb la ironia i no pas amb l'humor (Bazzanella, 2011; Livnat, 2011 i Weizman, 2011).

Així doncs, per a Bazzanella (2011: 250) la ironia, que considera "highly dependent on context and inextricably related to interaction", acostuma a ser vehiculada a través de la repetició dialògica. Bazzanella (ibid.) aporta un quadre sobre les funcions *macro* i *micro* de la repetició. Bazzanella considera set funcions de la repetició (R): la funció cognitiva, la textual, l'estilística, l'argumentativa, la conversacional, l'ètnica i la interaccional. Dins d'aquesta darrera, n'especifica nou subfuncions: la marca d'acord, la d'atenció, la informativa i de recepció, la de sorpresa, la d'aclariment, la de confirmació, l'alterativa, la de correcció i la de desacord, dins la qual hi contempla la mobilització de la ironia i de l'humor:

6. Interaccional

6.9 R marks disagreement

6.9.1 R displays ironic or humorous aims

Val a dir que moltes de les funcions que considera el quadre es poden trobar en els mecanismes de l'humor i de la ironia (per exemple, pel que fa a la *funció ètnica* és sabut que l'humor s'utilitza per cohesionar els membres d'un grup, per tant no és una funció exclusiva de la repetició).

Malgrat que hi ha un debat recurrent dins els estudis de l'humor a l'hora de diferenciar l'humor de la ironia i d'intentar definir ambdós nocions, al llarg de la bibliografia que he consultat per fer la recerca he trobat dues posicions clarament diferenciables que exposaré després de recórrer al diccionari filosòfic André Comte-Sponville (2005: 294) per revisar les definicions que proposa d'aquests dos fenòmens:

Ironía: Es burlarse de los otros o (en la autoirrisión) de uno mismo como si fuera otro. La ironía distancia, aleja, rechaza, rebaja. Pretende menos reír que hacer reír. Menos divertir que desengañar. Ésa es la actitud de Sócrates frente a todos los saberes, y al suyo propio. Interroga (eironeia, en griego, es la interrogación), sin perjuicio, a veces, de fingir ignorar lo que sabe, para intentar descubrir lo que ignora o no puede saber La ironía es lo contrario de un juego: depende menos del principio de placer, diría Freud, que del principio de realidad, menos del ocio que del trabajo, menos de la paz que del combate. Es útil: en eso reside su fuerza al mismo tiempo que su limitación. Es un arma, es un instrumento, y no es más que eso. Un medio, nunca un fin. A veces indispensable, nunca suficiente. Es una manera de hacerse valer, aunque a propia costa. Es el momento de lo negativo, que sólo puede soportarse como momento. El espíritu siempre niega, pero evita cuidadosamente, en la ironía, negarse a sí mismo: es una risa que se toma en serio. ¿Cómo podría alcanzar lo esencial puesto que nos separa de él? “Ganad las profundidades –aconsejaba Rilke- : la ironía no descende hasta ahí”. Esto no se podría decir del humor, y es suficiente para distinguirlos.

Així doncs, la ironia és entesa com una “arma” per ferir els altres. Des de la literatura, m'ha cridat l'atenció l'apropament al concepte que realitza l'autor japonès Murakami, el qual defineix la ironia en la seva novel·la *After Dark*²⁰ remarcant-ne la distància que un ha de prendre per adoptar una mirada objectiva:

²⁰ Murakami, Haruki ([2004] 2008), *After Dark*, editorial Empúries. Traducció d'Albert Nolla Cabellos.

La ironia vol dir que t'agafes a tu o a algú que pertany al teu grup i l'observes objectivament, o des d'un altre angle, per trobar-hi algun aspecte graciós. (Murakami, *ibid.*: 54)

A més a més, Murakami distingeix, tornant a la definició de Comte-Sponville, l'aspecte de fer-se valer evitant negar-se un mateix ("t'agafes a tu"). En paraules del filòsof francès (v. *supra*) "hacerse valer, aunque a propia costa".

Priego-Valverde (2003) ressalta l'aspecte negatiu de la ironia, segons la definició del diccionari filosòfic Comte-Sponville "aleja, rechaza, rebaja". L'especialista francesa en humor avisa que "l'ironie consiste ici à mentionner une énonciation dans le seul but de la disqualifier, de la stigmatiser. [...] Dans l'ironie le but avoué est de condamner" (*op. cit.*: 101).

D'altra banda, Comte-Sponville (*op. cit.*: 262) defineix l'humor de la següent manera:

Humor: Es una forma de comicidad, pero que, sobre todo, hace reírse de lo que no es divertido. Por ejemplo, ese condenado a muerte, evocado por Freud, que es conducido al cadalso un lunes "Qué bien comienza la semana!", murmura. O Woody Allen: "No sólo Dios no existe, intentad encontrar un fontanero en fin de semana!". O incluso Pierre Desperges al anunciar su enfermedad al público: "Más canceroso que yo, te mueres!". Supone un trabajo, una elaboración, una creación. No es la realidad lo que es divertido, sino lo que se dice. No su sentido, sino su interpretación –o su sinsentido. No el placer que nos da, sino el que sentimos al comprobar que no propone ninguno que pueda satisfacernos. Conducta de duelo: buscamos un sentido; comprobamos que falta o se volatiliza; nos reímos de nuestra derrota. Y sin embargo eso equivale como a un triunfo del espíritu.

El humor se distingue de la ironía por la reflexividad o la universalidad. La ironía se ríe de los demás. El humorista, de sí mismo o de todo. Él se incluye en la risa que suscita. Por eso nos sienta bien, al distanciar el ego. La ironía desprecia, excluye, condena; el humor perdona o comprende. La ironía hiere; el humor cura o apacigua.

Hay algo trágico en el humor, pero es una tragedia que se niega a tomarse en serio. Trabaja sobre nuestras esperanzas, para demarcar su límite; sobre nuestras decepciones, para reírse de ellas; y sobre nuestras angustias, para superarlas. "No es que yo tenga miedo a la muerte –dice por ejemplo Woody Allen-, sino que preferiría estar en otra parte cuando suceda". ¿Defensa irrisoria? Sin duda. Pero que se confiesa tal, y muestra de manera suficiente que, contra la muerte, toda defensa lo es. Si los files tuvieran sentido del humor, ¿qué quedaría de la religión?

La diferència que el filòsof francès troba respecte la ironia és la reflexivitat, el caràcter lúdic i l'aspecte positiu de l'humor. Jankélévitch era conscient i ens avisava del perill d'intentar delimitar on comença l'humor i on acaba la ironia. De la mateixa manera, quan he exposat el marc de l'humor he consensuat, seguint Priego-Valverde (2003), que l'humor és el resultat de la interconnexió de diversos mecanismes; val a dir que en la conversa, en les interaccions socials, la ironia i l'humor sovint no es diferencien, que, fins i tot, poden coexistir i fusionar-se en determinats enunciats. Això mateix és el que observa Priego-Valverde (op. cit.: 101)²¹:

C'est donc très régulièrement que nos participants auront recours, tantôt à des discours pré-construits (et qui relèvent de l'intertextualité), tantôt à des discours dont la source est plus ou moins identifiée et qu'ils feront mine de prendre à leur charge pour mieux les tourner en dérision. Ce procédé se rapproche le plus de l'ironie dans la mesure où il consiste à camper un énonciateur dont on condamne le discours pour en relever justement l'absurdité, l'incohérence, l'indécence; la nature du discours ou du comportement ciblé dépendent des thèmes évoqués. Tout en ayant conscience de leur nature ironique, nous avons cependant décidé d'analyser ces interventions parce qu'elles font l'objet d'une construction collective où les interactants font bloc contre "l'adversaire" et où les discours ciblés sont certes largement critiqués, mais dans le but d'en rire ensemble et de jouer. La dimension ludique est ici prédominante parce que les participants se servent de discours tenus par d'autres pour s'en moquer ensemble, pour en rire. En découle un effet de surenchère propre à l'humour que met en valeur la complicité des interactants face aux autres.

Així doncs, encara que la ironia és innegable, la utilització lúdica que els membres d'una interacció en puguin fer pertany al terreny de l'humor. Per tant, aquests dos fenòmens poden coexistir. D'aquest fenomen Priego-Valverde (op. cit.) en diu "ironie humoristique" i la diferència de la ironia pura i de l'humor pur. De fet, aquesta autora proposa l'apropament interenunciatiu, el qual se centra en la recepció de l'enunciat per part de l'interlocutor per diferenciar l'humor de la ironia:

Ce pourrait être en revanche l'approche interénonciative –au moins en ce qui concerne la distinction entre humour et ironie– c'est-à-dire une approche qui prend en compte l'interlocuteur et la manière dont cet interlocuteur perçoit l'énoncé qui lui est adressé (en observant par exemple la manière dont il réagit: rires, répartie ou au contraire, vexation). (Priego-Valverde, 2003: 32)

²¹ El subratllat és meu.

Més tard, Rabatel (2012: 51) reprèn el problema amb què topava Priego-Valverde sobre la recepció dels enunciats. Rabatel hi troba la solució introduint el concepte de PDV:

Ce que j'appelle un PDV, ce n'est pas la saisie d'un CP abstrait, mais un énoncé en situation, [...], doté d'une dimension informationnelle et argumentative, indiquant comment interpréter le message. Ce mécanisme est fondamental pour l'analyse des énoncés ironiques.

Aquest autor comparteix la intuïció de Priego-Valverde (v. supra), que relacionava amb la ironia els enunciats implícits mitjançant els quals els participants d'una conversa condemnen els enunciats dels interlocutors, però que el caràcter lúdic predominant en la interacció inscrivía com a ironia humorística:

Les PDV en confrontation sont organisés differemment: le PDV2 pris en charge est toujours implicite dans l'ironie, tandis qu'il est explicite dans l'humour, alors que PDV1 repose sur des allusions implicites. La confrontation est ainsi moins tendue dans l'humour. (Rabatel, 2013: 36)

4.1.1 Les postures enunciatives segons Rabatel

Les postures enunciatives sorgeixen de la diferència entre *locutor* i *enunciador* que va proposar Ducrot (1984). Un cop definides aquestes instàncies (v. supra), observem que l'enunciador, en qualsevol producció, té l'opció d'*assumir* (cf. «prise en charge») o no el contingut preposicional de l'enunciat que produeix. Aquest contingut preposicional en interacció és anomenat *PDV*. A més, aquest PDV pot ser compartit o no per la resta d'interlocutors, la qual cosa duu a definir el concepte de *postures*. Terme que deriva de la sociologia i que s'entén com el posicionament que adopten els participants en una conversa davant els enunciats que s'hi produeixen, entenent que en una conversa els participants estan negociant i adaptant contínuament els seus enunciats amb finalitats diverses, una de les quals pot ser arribar al consens. Si tots els participants estan en desacord és difícil que la conversa pugui mantenir-se i el mateix si tots els participants estan d'acord en tots els aspectes, en aquest cas la conversa no podria avançar (“tournerait en rond”, cf. Rabatel, 2012: 64). Així doncs, el que fan els interlocutors és modalitzar i adaptar els diferents PDV que sorgeixen en la interacció per arribar a una entesa. Per tant, les postures es corresponen amb les

relacions entre els diferents enunciadors en la coconstrucció lingüística d'un mateix PDV. En aquesta negociació, Rabatel distingeix tres *postures* diferents:

► *La coenunciació* és la coproducció d'un PDV comú i compartit per diversos enunciadors. Com que els fenòmens d'acord en relació amb un PDV en una conversa són limitats, pel que exposava més amunt, ràpidament aquesta postura és seguida de la *sobre* o *sotsenunciació*, en què s'integren els desequilibres propis de la dinàmica comunicativa.

► *La sobreenunciació* és la coproducció d'un PDV dominant que el L1/E1 reformula per tal de fer semblant de voler dir la mateixa cosa, tot i que en modifica l'orientació argumentativa per afavorir els seus propòsits interaccionals.

► *La sotsenunciació* és la coproducció d'un PDV dominat que el L1/E1 reformula tot distanciant-se'n, ja que aquest PDV prové d'una font a qui L1/E1 atorga un estatut prominent. En paraules de Rabatel (2012: 65):

La sur-énonciation est la coproduction d'un PDV surplombant de L1/E1 qui reformule le PDV de e2 en paraissant dire presque la même chose tout en modifiant à son profit le domaine de pertinence du contenu ou son orientation argumentative. (...) Enfin, la sous-énonciation est la coproduction d'un PDV «dominé», L1/E1, le sousénonciateur, reprenant avec réserve, distance un PDV qui vient d'une source à laquelle il confère un statut prééminent.

Així doncs, en un pla semàntic i cognitiu, la coenunciació equival a pensar i parlar amb els altres; la sobreenunciació, a parlar i pensar per sobre dels altres; i la sotsenunciació, a redir els mots dels altres.

En els plans enunciativo-interaccional i pragmàtic, la coenunciació situa el locutor coenunciador com l'igual del seu alter ego enunciatiu. Les marques d'acord donen fe d'una harmonia amb l'altre. La sobreenunciació equival a pensar a partir de les paraules dels altres, a tenir l'última paraula. Per tant, genera l'ocupació d'una posició alta, si més no, en el pla cognitiu, amb un benefici simbòlic i institucional. La sotsenunciació indica que el L assumeix un PDV anterior, per diverses raons: perquè no en té un altre de millor, perquè no vol o no pot proposar-ne un altre, per estratègia deliberada, etc.

Tal com explica Míriam Turró en la seva tesi doctoral (2013) el sotsenunciador es correspon amb el L que adopta un PDV que no és el seu per fer “entendre a l'altre o altres els signes de distància. Se'n distancia, però sense substituir el PDV de l'altre per un d'antagonista; a tot estirar en mostra un de sensiblement diferent”. Així doncs, ser sotsenunciador és manifestar que el teu PDV s'elabora en relació amb el que diuen els altres, a la llum d'aquests altres.

4.1.2 Rabatel: la sobreenuciació i la ironia versus la sotsenuciació i l'humor

Rabatel (2012 i 2013a) diferencia humor d'ironia a partir de les nocions de “prise en charge” (és el procediment lingüístic que permet l'enunciador d'assumir el contingut “de son dire”) i de postura enunciativa (“les postures énonciatives expriment des marquages de territoire et des rapports de force momentanés”. Rabatel, 2012: 63). La hipòtesi de què parteix el lingüista francès és que la postura de l'ironista és sobreenuciada, ja que l'ironista en un primer moment fa com si assumís un PDV1 (irònic), però de la seva actuació es desprèn un PDV2, que és el que assumeix realment. Per contra, l'humor està relacionat amb la sotsenuciació, en què el locutor no es correspon amb l'enunciador del PDV, per tant no assumeix plenament aquest enunciat. Aquesta distància presa per part del locutor respecte el PDV enunciat és la que vehicula l'aparició de l'humor. Rabatel no s'atura aquí, sinó que relaciona altres elements com les *hiper* i les *hipoassertions*. Aquest autor defineix les *assertions* com a PDV que s'han d'entendre en relació amb el *cotext*. Així doncs, les *hiperassertions* consideren les *assertions* anteriors com a simples impertinències:

L'hypothèse que je veux défendre ici est celle d'un appariement entre ironie, sur-énonciation et hyper-assertion d'un côté, humour, sous-énonciation et hypoassertion de l'autre, selon la force illocutoire (FI) de l'assertion, étant entendu qu'une assertion avec une FI faible n'entraîne pas sa non PEC [prise en charge]²². (Rabatel, 2012: 67)

Rabatel posa en relació en el següent quadre tots aquests conceptes mobilitzats (ibid.: 73)²³:

²² Els parèntesis són meus.

²³ Traducció personal de l'original.

Categoria general/ Joc enunciatiu	Ironia	Humor
Objectiu	Els altres	Els altres (+ jo)
Posició enfront de l'enunciat produït	Distanciament fort Exterioritat	Distanciament feble Interioritat
Relació amb la veritat	Judici de la veritat	Qüestiona la veritat
Relació amb l'altre	Burla forta	Burla feble, connivència
Postura enunciativa	Sobreenuciació	Sotsenuciació
Natura de les assercions	Hiperasserció	Hipoasserció
Relació amb l'implícit	PDV1 explícit PDV2 implícit	PDV1 implícit, PDV2 explícit
Assumpció de l'enunciat produït	PEC fingit de PDV1+ PEC de PEDV2	PEC de PDV1+ PEC forta de PDV2

Tau. 4

Així, pel que fa a l'objectiu del doble joc enunciatiu, en la ironia, el locutor/enunciador adopta una posició externa que el permet de jutjar. És a dir, que el permet riure de l'altre. En canvi, l'humorista s'inclou en la crítica: riu amb l'altre. L'ironista com que jutja fa ús de les hiperassercions que el permeten de posicionar-se en relació amb la veritat, tot el contrari de l'humorista que qüestiona la veritat. L'element paradoxal és que el PDV2 implícit en la ironia –ja he dit abans que el locutor/enunciador feia com si assumís un PDV però en el fons del que es tracta és de modificar-lo fins a canviar-ne l'orientació argumentativa (PDV2)– és més fort que el PDV1 explícit; en l'humor en canvi, el PDV2 és explícit i és hipoassertiu, tot i que l'humorista assumeix el PDV2, la distància que pren respecte el PDV1 debilita el PDV2 explícit.

4.1.3 La ironia polifònica versus la ironia com a atac als principis de cooperació

Segons Marie de Gandt (2008)²⁴ la recerca en el camp de la lingüística s'orienta majoritàriament cap a la construcció polifònica de la ironia (en el sentit de Ducrot), tot i que existeix un altre vessant, minoritari en front de l'èxit de la polifonia, que considera la idea que la ironia és una contradicció en una sola veu (en el sentit de Kerbrat-Orrechioni).

²⁴ *Atelier de théorie littéraire: Ironie polyphonique ou tropique?*, http://www.fabula.org/atelier.php?Ironie_polyphonique_ou_tropique%3F (consultat el 22 de desembre de 2012).

En el transcurs de la bibliografia que presento, el que he observat és un altre tipus de dualisme. D'una banda, hi ha una tendència a considerar la ironia com un atac als principis cooperatius (PC) de Grice (1975), concretament a la màxima de qualitat i quantitat (v. supra), més aviat pròpia de l'apropament pragmàtic; i de l'altra, a considerar la ironia com a fenomen polifònic, herència del dialogisme de Bakhtín, pròpia de l'apropament enunciatiu. Vegeu l'esquema que tot seguit aniré comentant:

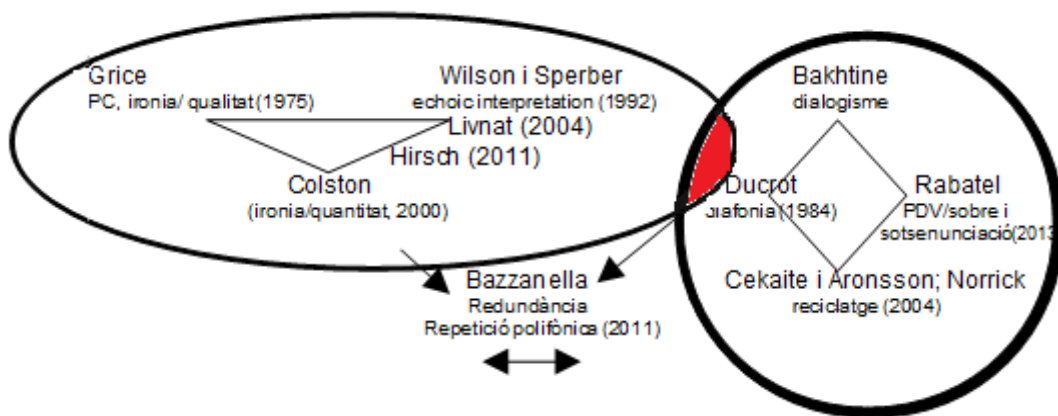


Fig. 5

Hirsch (2011) diferencia l'humor de la ironia basant-se en què hi ha uns *senyals* per a detectar l'un i distingir-lo de l'altre. En aquest sentit, el treball de Livnat (2004), tot seguint les investigacions de Dascal i Weizman (citats a Livnat, *ibid.*), resulta convenient de revisar. Segons aquests autors la informació contextual és necessària quan el receptor d'un missatge detecta que el significat que esperava de l'enunciat emès pel locutor no és plausible. Aquesta informació permet al receptor del missatge de construir un significat alternatiu a partir de la confrontació del significat de l'enunciat esperat amb la informació contextual rellevant. El que proposa Livnat (2004) és mostrar com a partir d'aquest tipus de situació, el coneixement metalingüístic sobre l'estructura sintàctica pot actuar com a *senyal* per a la interpretació del significat del missatge del parlant. D'altra banda, Livnat (*ibid.*) també afirma que la *interpretació ecoica* (cf. "echoic interpretation") també actua com a *senyal*. Així, l'actuació de l'autor de l'*enunciat ecoic* esdevindrà una *pista* que ajudarà a determinar la víctima de la ironia. A més, en el treball de Hirsch (2011) els *senyals* per a la detecció de la ironia inclouen la violació de les quatre màximes de Grice.

Tradicionalment s'havia entès la ironia només com la violació de la màxima de qualitat, en relació amb la violació de la sinceritat: "make your contribution one that is true" (Grice, 1975: 45). Els treballs de Livnat (2004) ens suggereixen algunes idees relacionades amb els diversos apropaments al concepte d'ironia.

Sembla ser que hi ha una estreta connexió entre la ironia i la falta de veracitat, però aquesta connexió, segons els treballs de Livnat (op. cit.), Hirsch (2011) i Weizman (2011), cal que sigui descrita d'una manera diferent a la que suggereix Grice (1975). És a dir, la violació de la màxima de qualitat és una de les claus per a la detecció de la ironia però no n'és l'ingredient essencial. Així, dos enfocaments diferents sobre la ironia –el de Grice, sobre la violació de les màximes conversacionals, i el de la teoria de la interpretació ecoica– poden ser vistos com a complementaris.

L'enfocament de la interpretació ecoica quant a la ironia tendeix a desestimar la importància de la manca de veracitat en la seva detecció. En analitzar la ironia en el discurs oral, el terme 'eco' es pren literalment, és a dir, quan l'enunciat irònic emès per un participant en la interacció es correspon amb el ressò d'un enunciat anterior.

Tot plegat és compatible amb allò que digué Colston (2000), que ja havia anticipat la revisió dels principis de Grice i de la consideració d'ironia tenint en compte la violació de la màxima de quantitat. Segons Colston (op. cit.), la interpretació irònica es cospa mitjançant els enunciats que proporcionen més informació de la que es requereix en la conversa o mitjançant la declaració de fets evidents.

Bazzanella (2011) proposa un concepte més ampli de *quantitat* que és susceptible d'incloure no només la quantitat referida a la informació, sinó també la referida, per exemple, a l'emoció i l'entonació. Per tant, suggereix que es pot fer burla de les convencions o de les expectatives mitjançant qualsevol d'aquests aspectes, de manera que la redundància pot crear un efecte irònic tenint en compte el concepte de *quantitat*. La lingüista italiana també ens indica que els dos aspectes de la màxima de quantitat –tant l'excés com l'escassetat d'informació– són pertinents per a la interpretació irònica. Una mancança evident d'informació també pot evocar un efecte irònic.

Tornant a la diferència que proposa Hirsch (2011) (v. supra), pel que fa a l'humor, els *senyals* que cal considerar són: l'oposició dels *script* (Raskin, 1985), la violació de les expectatives (Attardo, 1994), la identificació de la *punch line* (Oring, citat a Hirsch, op. cit.), el joc de paraules (Alexander, citat a Hirsch, op. cit.) i l'absurd (Jeffers i Ziv, citats a Hirsch, op. cit.).

Pel que fa a la meua recerca, m'interessa remarcar en aquest punt els dos primers senyals mencionats per Hirsch (op. cit.), d'una banda, la violació de les expectatives, i de l'altra, la divergència de dos *marcs* (cf. *script*) oposats en alguna etapa del procés d'interpretació. El *marc* fa referència a la informació semàntica que envolta les paraules d'un enunciat i que representa el coneixement del món per part del locutor (Raskin, 1985). L'oposició dels marcs es fonamenta en la diferència entre allò actual i allò que no ho és, allò real i allò irreal, allò possible i allò impossible, allò normal i allò anormal. El primer sentit –i el més accessible– crea certes expectatives que són desconfirmades quan el segon sentit s'activa i, per tant, es resol l'oposició (Attardo, 1994).

El treball de Hirsch (op. cit.) considera, tal com ho fa Priego-Valverde (2003) (v. 4.1), la combinació de les dues possibilitats, és a dir, la coexistència de la ironia i de l'humor:

A combination of some of the cues for irony (...) and some of the cues for humor (...) would result in cases located on the center of the continuum, that classify as bot phenomena. Such cases might be, for instance, a world play in which some echoic mention could be detected or a flouting of the Maxim of Quality which presents absurd logic, namely non-sense. (Hirsch, op. cit.: 321)

Hirsch (op. cit.) relaciona la ironia amb les màximes de Grice i la interpretació ecoica, que convergeixen en la màxima de quantitat, i per extensió, en la redundància i la repetició (cf. Bazzanella, 2011). Així doncs, centrant-me en els interessos d'aquest treball, la teoria cognitiva i social de Grice ens serveix per enllaçar els marcs de la reformulació i de l'humor. D'una forma més profunda, la investigació de Bazzanella (2011) ens permet de relacionar tot plegat amb la polifonia. Puc concloure que si les reformulacions fan referència a l'estructura dels enunciats, la polifonia ens serveix per parlar de la seva ànima.

Per Bazzanella (2011), *la repetició polifònica* (cf. noció de polifonia bakhtiniana; en aquest treball l'he anomenat *intertextualitat*) es refereix explícitament a la repetició d'una expressió predeterminada, de sintagmes fixos, de títols de novel·les famoses o de pel·lícules que han estat utilitzats en altres textos i explotats, per exemple, en els titulars dels diaris, en els anuncis, etc. En aquest cas, l'EF de la repetició no és un enunciat anterior en el discurs, sinó el saber compartit per una determinada comunitat. Les conseqüències addicionals d'aquest ús són el reforç tant de la pertinença a la comunitat com el d'aquest saber compartit (Bazzanella, *ibid.*: 250).

Cal tenir en compte, finalment, que la repetició no és una redundància insignificant, sinó que, ben al contrari, és significant en la interacció. La repetició gairebé literal de les paraules del locutor contenen una redundància que excedeix les normes acceptades de la conversa. Aquesta redundància de la informació viola la màxima de quantitat, i per tant és un indicatiu de la presència de la ironia en aquest enunciat. El treball de Bazzanella (*op. cit.*) presenta algunes de les característiques generals de la redundància, tant en relació amb les diferents disciplines (científiques, és a dir, la biologia i la neurociència, d'una banda; i, de l'altra, la filosofia del llenguatge i la lingüística) com en relació amb les limitacions cognitives i socials, en què el principi cooperatiu de Grice ocupa un paper central. Els exemples que es donen, extrets del discurs polític, tant en les seves varietats parlades com escrites, destaquen la connexió estreta entre la redundància, la repetició i la intensitat, i posen en relleu els seus efectes retòrics, emocionals i conversacionals.

4.1.4 Ironia i prosòdia. Hi ha un to de veu irònic?²⁵

En força casos i, sobretot, en el cas de la ironia, Ducrot (1984) parla de la presència d'una *veu* que es fa sentir i que es fa evident en l'enunciat irònic. Tal com ens diu Barbéris (2005: 159):

L'intonation joue un rôle important dans l'élucidation de la nature et de la portée dialogique de l'énoncé. La *voix* est ce qui réalise, dans le cas des échos, à la fois l'indication du rapport de L2 à l'objet du discours, et la «réponse à l'énoncé d'autrui.»

²⁵ Obtinc el títol de l'article de Bryant i Fox Tree (2005).

Així seguint Bakhtín (1953), l'expressió d'un enunciat sempre és, en part, una resposta a un altre enunciat. Pel que fa a la *represa en eco*, l'entonació en què s'enuncia és una primera marca de dialogisme, que imprimeix una modalització sobre el sentit de l'EF. Tot això és possible perquè segons Barbéris el dialogisme es pot definir com un fenomen de doble actualització gràcies al qual el locutor pot introduir-hi el seu punt de vista que es fa evident mitjançant la marca de l'entonació. En paraules de Barbéris (2005: 161):

Le discours premier –déjà actualisé par L1– est repris par L2 qui le remanie en le réactualisant. Celui-ci y inscrit, en surimpression si j'ose dire, sa propre actualisation et son propre point de vue modal, en le «négociant» en interaction avec l'énonciation première de L1; mais cette interaction passe par une médiation: la figure sonore que la reprise en écho montre de l'énonciation première. C'est au sein du complexe intersubjectif même-autre ainsi constitué que se joue la négociation dialogique, dans le moment même du dire adossé au parcours d'actualisation. Le discours de L1 est réactualisé par une *mimesis* que L2 opère du discours premier, mimesis qui, insistons-y, n'est pas une imitation. Ce n'est donc pas l'énoncé déjà actualisé par L1 qui se trouve purement et simplement intégré dans l'énonciation de L2. La nouvelle actualisation du propos de L1 par L2 se fait à *travers* le point de vue de L1 réinvesti par L2.

Evidentment, no tot allò que repetim passa pel sedàs del dialogisme, dit d'altra manera, per exemple en una conversa es pot donar el cas de repetir un enunciat perquè no s'hagi sentit bé i no per això hi ha d'haver cap intenció còmica associada. En aquest cas, Barbéris parla de “questions-échos sans dissonance dialogique”. És evident que en aquest treball m'interessa aprofundir les “réponses-échos: accusés de réception avec hétérogénéité” (Barbéris, op. cit.), és a dir, repeticions amb impressió dialògica, sovint vehiculada per l'entonació.

Així doncs, Barbéris es fixa en els interlocutors a l'hora de descodificar el mecanisme dialògic, ja que són els encarregats de captar la modalització que comporta l'entonació diferenciada d'un enunciat. De fet, aquesta *entonació diferenciada* implica un canvi en el sentit de l'enunciat. Pel que fa a la implicació, cal recordar la importància que té en l'humor, és un procés bàsic perquè s'apliqui la lectura còmica. De tot plegat ens en parla Koestler quan explica una anècdota sobre Picasso. Sembla ser que es va demanar al pintor que certifiqués uns quadres i aquest va respondre que acostumava a pintar quadres falsos: “I often paint fakes” (1964: 83):

None of this was said; all of it was implied. But the listener has to work out by himself what is implied in the laconic hint; he has to make an imaginative effort to solve the riddle. If the answer were explicitly given, on the lines indicated in the previous paragraph, the listener would be both spared the effort and deprived of its reward; there would be no anecdote to tell.

The operation of bridging a logical gap by inserting the missing links is called interpolation. The series A, C, E, ... K, M, O shows a gap which is filled by interpolating G and I. On the other hand, I can extend or extrapolate the series by adding to it R, T, V, etc. In the more sophisticated forms of humour the listener must always perform either or both of these operations before he can "see the joke".

A més, és interessant observar que quan parlem de casos de *repetició en eco*, també parlem de les nocions d'*alteració* i d'*alteritat*:

C'est du corpus parlant de L2 proférant l'écho, qu'émerge une autre instance à laquelle l'énonciateur confère une voix «altérée», ou qu'émerge une position modale signifiée par la prosodie. (Barbérís, op. cit.: 169)

Quan parlem d'eco estem parlant d'un fragment anterior repetit, idèntic o gairebé idèntic a l'EF però que comporta una alteritat, tot i que parteix d'allò aparentment igual. És a dir, partim de quelcom similar per produir quelcom de diferent. L'*alteritat* és evident. Un parlant repeteix un enunciat *altre*, en què no s'hi reconeix per imprimir-hi un altre punt de vista. D'alguna manera produeix una *alteració*: *altera* l'enunciat *altre* per imprimir-li un sentit diferent partint d'una mateixa estructura. Així doncs, aquest procés frueix a partir de la dialèctica d'allò similar i d'allò diferent (v. 1.1). Barbérís (ibid.: 169):

Ces phénomènes d'écho dissensuel postulent bien une altérité. Mais, paradoxalement, dans ce type de coénonciation, il faut passer par le même pour produire de l'autre. La mimesis permet d'«incorporer» l'extériorité de la parole autre. Grâce à la prosodie se construit un parcours d'actualisation: il négocie avec l'altérité par la parodie ou par les inflexions modalisatrices.

4.2 Reformulació i humor en el context didàctic

D'una banda, el lligam entre la reformulació i l'aprenentatge forma part d'una creença popular i vigent en l'actualitat. Hi ha hagut nombrosos estudis que s'han ocupat del rol de les repeticions en l'aprenentatge de la llengua, com per exemple les recerques de Tannen (1989) en aquesta línia. Bernicot (2006) segella aquest fet amb la següent afirmació: "la répétition est importante puisque ce qui est le plus fréquent est appris plus rapidement que ce qui est rare".

Pel que fa a la recerca de la reformulació i l'aprenentatge en situació exolingüe, la reformulació en llengua segona ha estat estudiada com a pas previ del desenvolupament de recursos més diversos en aquesta llengua. A més, la reformulació ha estat considerada un procediment d'expansió discursiva i un mitjà que permet al locutor de situar-se en el torn i guanyar temps per desenvolupar la seva formulació. En aquesta línia són importants els treballs de Berger (2008).

Quant a la recerca que m'ocupa m'interessarà tenir en compte el treball de Pekarek-Doehler i Pochon-Berger (2010) pel fet que exploren el funcionament de les reformulacions en el context didàctic des d'una nova perspectiva: el *format-tying* i pel fet que entenen les reformulacions com un procediment dialògic que emergeix de la dinàmica interactiva, cosa que permetrà a aquestes autores de tractar les reformulacions com a recurs en l'organització dels continguts discursius i com a tècnica per gestionar el desacord a l'aula. Així doncs, pel fet que la reformulació permet garantir l'èxit de la interacció en curs podem dir que és un mecanisme important en la gestió dels actes socials.

D'una altra banda, en les últimes dècades un seguit d'estudis han abordat la relació entre l'humor i l'aprenentatge. M'interessarà centrar l'atenció en el treball realitzat per una altra parella d'investigadores, Cécile Petitjean i Béatrice Priego-Valverde (2013), les quals han abordat recentment la incidència de l'humor i les representacions socials de la competència humorística en el context didàctic. En aquest treball parteixen de la competència d'interacció, que emergeix de la competència de comunicació de Hymes (1972). Defineixen la competència d'interacció com (citada a Petitjean i Priego-Valverde, *ibid.*: 41):

L'ensemble de savoirs et des savoir-faire dont disposent les acteurs sociaux pour définir collectivement les ressources qui vont leur permettre de s'engager dans des pratiques sociales.

Les investigadores franceses associen la noció de competència d'interacció al concepte de representacions socials, en tant que coneixements construïts i compartits socialment: "permettant d'élaborer et de gérer la réalité sociale" (Moscovici, 1961). Aquest concepte és important pel fet que presenta la manera en què triem d'adaptar-nos i relacionar-nos amb els altres. Petitjean i Priego-Valverde (ibid.) ho expressen així: "la RS [representació social]²⁶ de ce qu'est la *bonne* compétence est en lien avec celle de la compétence que l'on pense ou non avoir". Així doncs, el plantejament que proposa la seva recerca gira al voltant de la hipòtesi següent: si la noció de representació social posa en relació els subjectes, el discurs i la realitat social, també pot explicitar el lligam entre les pràctiques en interacció, la competència d'interacció i el rol del context institucional. En el seu treball, les lingüistes s'interessen per la competència humorística, dimensió específica de la competència d'interacció, amb l'objectiu de descriure'n els procediments humorístics que són mobilitzats a la classe de francès, tot justificant (ibid.: 42- 43):

De plus, si cette compétence ne figure pas dans les programmes scolaires, l'observation d'interactions didactiques montre qu'elle participe pleinement à leur régulation et que de ce fait elle est susceptible de faire l'objet d'un processus de légitimation institutionnelle.

Així doncs, defensen la idea que l'humor pot definir-se com una dimensió de la competència d'interacció a partir de la qual els participants en una interacció gestionen conjuntament les activitats que hi sorgeixen. A més a més, atribueixen a l'humor una funció relativament nova, la gestió del torn de parla. La modalitat humorística, segons les dades observades per aquestes investigadores, genera un interès per part dels participants en la interacció del torn en què ha estat proposat l'enunciat humorístic, a través de demandes de confirmació i de repeticions *verbatim* de l'enunciat en qüestió.

²⁶ El parèntesi és meu.

Els dos eixos que acabo de presentar, el de les reformulacions i l'aprenentatge i el de l'humor i l'aprenentatge són els que m'interessarà d'abordar en aquesta recerca. Aquests dos eixos, exceptuant que el context en què s'inscriuen no és el didàctic, sinó la conversa ordinària, són presentats de forma conjunta en la tesi doctoral de Degoumois (2012: 66):

Nous avons pu observer de quelle manière la pratique de l'hétéro-répétition²⁷ s'articule à la dimension comique par une mise en œuvre du rire à l'intérieur de ce procédé collaboratif.

Aquesta autora atribueix a les reformulacions una funció important dins el discurs ja que evidencien que el locutor ha captat en el discurs un ús particular de la llengua. Aquesta apreciació per part del locutor va acompanyada del riure que l'emfatitza i la posa en relació amb la resta de participants.

Il s'agit donc d'une pratique qui témoigne d'une gestion et d'une organisation collaborative in situ des participants pour coordonner leurs activités au fur et à mesure de l'interaction. (Ibid.: 67)

Finalment, tal com he avançat en la introducció, cal dir que gairebé no hi ha treballs que parlin sobre la reformulació i l'humor a l'aula. El 2004 però, Asta Cekaite i Karin Aronsson de la Universitat Linköping de Suècia i de la d'Estocolm, respectivament, van publicar un estudi sobre la reformulació entesa com a reciclatge i sobre l'humor considerat com a: "joking events that involved exact or partial repetitions" (Cekaite i Aronsson, 2004: 376). El seu estudi es va centrar en les iniciatives dels alumnes a la classe d'una segona llengua per moure el discurs didàctic cap a un món fantàstic, *non-bona-fide* (Raskin, 1985). Les investigadores sueques mostren com els nens creen situacions humorístiques en diferents contextos gràcies al reciclatge de discursos anteriors, involucrant d'aquesta manera altres companys, la professora o tota la classe, malgrat no tenir un domini de la segona llengua.

Els estudis pioners de Goodwin and Goodwin (citats a Cekaite i Aronsson, 2004) van demostrar com les reformulacions, concretament les anomenades "format tyings" (*scilicet* repeticions exactes o parcials) eren considerades recursos importants per

²⁷ Per extensió, una tipologia del concepte reformulació.

gestionar les activitats lúdiques i els debats a les aules d'educació primària i secundària. Més tard, Pallotti (2001) tot i que no se centra en els intercanvis humorístics, va parlar d'un aspecte nou fins aleshores, la importància de l'oportunitat que anomena "timeliness", és a dir, l'adaptació de les necessitats que exigeix una situació en concret. En l'estudi de les lingüistes sueques aquest *timeliness* es trasllada al fet que els alumnes busquen l'oportunitat d'entretenir-se durant el transcurs d'una sessió. Així doncs, la necessitat dels alumnes de trobar petits moments d'esbarjo dins el tarannà de la classe. Tot plegat, està en concordança amb les conclusions obtingudes en el meu treball final de màster (Maza, 2012: 61):

Per tant, tot i les estratègies del professor per gestionar l'estrès que aquest tarannà ocasiona la tensió a la classe va assolint moments de zenit que només s'aconsegueix d'apaivagar mitjançant l'humor. [...] Si ens hi posicionem des del pla enunciatiu, és a dir, el que fa referència al retorn a allò que s'ha dit abans per tal de reenunciar-ho i en aquest sentit ens centrem en l'estructura discursiva, ens adonarem que la funció de l'humor que hi observem és la de distensió.

Una altra de les conclusions del treball de Cekaite i Aronsson és l'apropiació de rols que els alumnes realitzen mitjançant els episodis humorístics que produeixen.

What is funny about simple joking that involves role appropriations is not what is said, but who says it. In other words, many of these jokes involve impersonations of teachers, where students speak like teachers, as it were. What Goffman (1981) has called 'animation' in his discussion of production formats was thus an important element in classroom improvisations. (Cekaite i Aronsson, op.cit: 378)

Un altre cop, aquesta conclusió coincideix amb els resultats obtinguts a Maza (op. cit.: 62):

Quant a les correccions dels alumnes, val a dir, que d'entrada no són habituals, és un rol que posseeix la professora. Potser per aquest motiu quan es produeixen per part dels alumnes generen un cert desgavell i són causa de rialla i diversió. Un cop més veiem, però, la diferència entre les C (correccions) que vehiculen coneixements relacionats amb aprenentatges propis de l'assignatura i les C que gestionen un altre tipus d'informacions. Aquesta diferència rau en el fet que les primeres són provocades –en el nostre corpus– per la pròpia professora per tal de comprovar que els alumnes segueixen les seves explicacions, per tant formen part de la seva estratègia

pedagògica. Les segones són fruit d'informacions que sorgeixen a la classe al marge del projecte didàctic de la professora i; per tant, tendeixen a actuar com a vàlvula d'escapament dels alumnes i com un divertiment ja que es produeix el canvi de perspectiva, la inversió dels rols jeràrquics que s'estableix habitualment a l'aula.

Per tant, ambdós treballs basen les estratègies de l'humor, "metapragmatic play" (cf. Cekaite i Aronsson, op. cit.), en la reformulació –o el reciclatge– que es fonamenta, en diverses ocasions, en la imitació d'altres veus (cf. Bakhtín, 1978). D'aquesta manera, els nois aprenen de forma simultània a crear situacions apropiades per a fer broma i entendre aquests moments com un tipus diferent d'interacció social.

SEGONA PART

OBJECTIUS, MARC METODOLÒGIC

I

CONTEXT DE LA RECERCA

Capítol I

Objectius

i

preguntes d'investigació

A partir de tot el que he exposat en el marc teòric i dels interessos que m'han mogut a iniciar aquesta recerca, puc plantejar-me els objectius i les preguntes d'investigació que se'n deriven.

Si reprenem el primer capítol, veurem que el motiu que em duia a realitzar la investigació era doble: d'una banda, la construcció de l'espai intersubjectiu de l'alumne a través de la reflexivitat, cosa que implica el retorn del pensament sobre ell mateix; per tant havia assenyalat la importància del fenomen de la reformulació per vehicular aquest procés. D'altra banda, l'observació de l'humor, que entenia com una de les eines necessàries en el procés d'aprenentatge.

Però, què vol dir aprendre? Segons el DIEC2 és *adquirir coneixement* i el coneixement, segons el diccionari filosòfic d'André Comte-Sponville (2005), comporta una *certa relació d'adequació entre el subjecte i l'objecte, entre la ment i el món*. Aquesta *adequació* és susceptible de ser vehiculada per l'humor en la seva vessant comunicativa que emana de la capacitat d'establir lligams amb els altres. Cadascú es constitueix a partir de la relació que té amb els altres, segons Hegel, citat a Comte-Sponville (ibid., p. 292): "s'aprèn a pensar en comprendre el pensament de l'altre", sentència que remet al concepte d'intersubjectivitat. Per tant, el meu objectiu és el d'endinsar-me en la forma i funcionament de dos mecanismes interrelacionats a l'hora d'abordar la construcció de l'espai intersubjectiu: la reformulació i l'humor, la qual cosa em duu a plantejar-me unes preguntes d'investigació al voltant del corpus a partir del qual treballaré que parteix d'una pregunta nuclear:

► *Pregunta 1:* quin és el funcionament de les reformulacions en les interaccions didàctiques en què hi ha irrupcions còmiques?

A partir d'aquesta pregunta en sorgeixen d'altres que tenen relació amb el funcionament i amb les funcions que exerceixen tant l'humor com les reformulacions a l'aula.

Pel que fa al funcionament:

► *Pregunta 2:* es detecten diferències de funcionament respecte les reformulacions humorístiques efectuades per les professores i les efectuades pels alumnes?

► *Pregunta 3:* quins són els recursos verbals i no verbals que els alumnes i les professores mobilitzen quan creen i participen en els esdeveniments humorístics?

► *Pregunta 4:* els recursos verbals i no verbals mobilitzats pels alumnes i per les professores en les reformulacions humorístiques varien segons si la classe és de l'àrea de llengua o de la de ciències?

► *Pregunta 5:* els recursos verbals i no verbals mobilitzats pels alumnes i per les professores en les reformulacions humorístiques varien en funció de l'asimetria, és a dir, si es tracta d'un intercanvi dirigit d'un alumne a un altre -o a un grup d'alumnes, o a la resta del grup-, o d'un alumne a la professora, o de la professora a un alumne?

Pel que fa a la funció:

► *Pregunta 6:* quines són les funcions de l'humor en les interaccions vehiculades per mecanismes reformulatius?

Durant el transcurs d'aquesta tesi s'han plantejat tres preguntes d'investigació noves, també referents al funcionament de les reformulacions i l'humor que he analitzat en el corpus:

► *Pregunta 7:* la mobilització dels recursos humorístics varia segons el segment de la classe en què tinguin lloc?

- ▶ *Pregunta 8*: quines són les dimensions de la CI humorística implementada pels alumnes i per les professores?

- ▶ *Pregunta 9*: quin és el funcionament de les postures enunciatives en relació amb el tipus d'humor que es produeix a l'aula?

Capítol II

Metodologia

El problema no és descriure la realitat
sinó aïllar allò que té sentit per a nosaltres,
allò que és sorprenent en el conjunt dels fets.

René Thom²⁸

La natura dels interessos, dels objectius i de les preguntes d'investigació que m'he plantejat en aquesta recerca m'ha fet decantar pel mètode qualitatiu com al més indicat per fer-hi front. En relació amb el binomi, massa simplista, que s'ha establert tradicionalment entre mètodes quantitativs i mètodes qualitativs Nunan (2005) cita les quatre possibles propostes metodològiques que Chaudron (citada a Nunan, 2005), elabora per tal d'ampliar-ne el ventall:

Tradition	Typical Issues	Methods
Psychometric	Language gain from different Materials and methods	Experimental method <i>pre</i> and <i>post</i> treatment tests with experimental and control groups
Interaction analysis	Extent to which learner behavior is a function of teacher-determined interaction	Study classroom transcripts and assign utterances to predetermined categories
Discourse analysis	Analysis of classroom discourse in linguistic terms	Study classroom transcripts and assign utterances to predetermined categories
Ethnographic	Obtain insights into the classroom as a "cultural" System	Naturalistic "uncontrolled" observation and description

Tau. 5

²⁸ Dins Pétróff (1984), traducció lliure de l'autora del treball.

Nunan (ibid.) troba un pèl enganyosa aquesta proposta, ja que la interacció i l'anàlisi del discurs es corresponen més aviat amb disciplines d'investigació, que no pas amb tradicions. De fet, aquestes dues disciplines poden ser mobilitzades dins de qualsevol de les altres dues tradicions: tant la psicomètrica com l'etnogràfica.

Així doncs, enfocaré la meva investigació en el mètode qualitatiu, etnogràfic, basat en l'observació, l'anàlisi i la interpretació de les interaccions a l'aula.

La raó per la qual m'he decantat per aquest mètode d'investigació és per les característiques que presenta, les quals s'adiuen a les necessitats de la recerca: la participació perllongada en el context a estudiar, l'observació participant per part de l'investigador i la descripció reflexiva de caràcter holístic. Goetz i LeCompte (1988: 28-29) comparteixen aquesta caracterització quan afirmen:

El diseño etnográfico requiere estrategias de investigación que conduzcan a la reconstrucción cultural. Primero, las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos; éstos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados (...) Segundo, las estrategias etnográficas de investigación empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano (...) Tercero, la investigación etnográfica tiene un carácter holista. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan al comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos.

Si bé fins ara hem estat parlant d'etnografia en termes generals, cal matisar que gràcies a l'etnometodologia i l'interaccionisme simbòlic, des del corrent de la sociologia; i, gràcies a les aportacions de la psicolingüística, de la pragmàtica i de l'anàlisi del discurs, apareix l'etnografia de la comunicació que s'ha mostrat d'una gran eficàcia per a la descripció i l'anàlisi d'allò que s'esdevé en l'àmbit escolar i -molt específicament – del que succeeix a l'aula.

En aquest sentit és el recentment traspassat Leo Van Lier (1988) qui desenvolupa el concepte de *recerca a l'aula*, que se centra en la classe com a font primordial de dades i parteix de la constatació que coneixem molt poc el que passa a l'aula. Per obtenir aquest coneixement haurem d'anar a les aules a cercar les dades per tal d'interpretar-les, després, dins del marc contextual de la classe.

Ara bé, no és pas només el fet d'utilitzar les eines pròpies del mètode etnogràfic –l'observació, la recollida de dades, etc.– el que caracteritza una recerca etnogràfica, sinó, tal com va indicar Geertz (1987: 21), el que la defineix és “un cert tipus d'esforç intel·lectual: una especulació elaborada en termes de «descripció densa», per emprar el concepte de Gilbert Ryle”.

Resumint, tal com diu Meriman (1988), una etnografia és una interpretació sociocultural de les dades i, precisament, aquest és l'aspecte que m'interessa d'abordar en la meua tesi; per tant, per tot això que he exposat, crec que l'opció metodològica que aporta l'etnografia és la més adequada per abordar aquesta investigació.

La metodologia de la investigació s'ha desenvolupat seguint les fases següents:

- Recerca de fonts i suport bibliogràfic (v. primera part)
- Determinació de la mostra (v. segona part)
- Observació i transcripció de les classes (v. annex 2)
- Anàlisi de les dades obtingudes (v. tercera part)

2.1 Observació participant

Segons Allwright (citat a Cambra, 2003: 333): “l'observació és aquell procediment que permet d'enregistrar els esdeveniments de l'aula de tal manera que després puguin ser estudiats”.

Concretament, pel que fa a l'observació participant, Álvarez (2008) seguint els treballs de Hamersley i Atkinson (2005) s'hi refereix remarcant el fet que l'etnògraf ha de viure en dos mons de forma simultània: el de la participació i el de la investigació. Quan parla del món de la participació es refereix al fet que l'etnògraf ha d'intentar ser un més del grup i ha de tractar d'interferir al menys possible en la forma de vida dels subjectes estudiats. Per això, es diu que l'etnògraf assumeix una identitat de «natiu marginal» (Freilich, 1970). Per poder aconseguir-ho, Barrio Maestre (1995: 165) afirma que "el investigador tiene que poner en entredicho su etnocentrismo", és a dir, l'investigador ha de jutjar la realitat des del punt de vista dels membres que la integren, mostrant capacitat per deixar de banda les seves concepcions prèvies.

En aquest sentit, els antropòlegs es refereixen a dos termes: *èmic* i *ètic*, per parlar dels diferents tipus de discurs a què l'investigador pot referir-se. El relat èmic és el que es genera a partir de les opinions i vivències de l'observador quan es converteix en un natiu més. El relat ètic és el que permet veure la cultura amb la mirada que realitza un observador extern a ella. La relació entre aquests dos discursos és un dels problemes que es plantegen en moltes investigacions, al qual jo mateixa també he hagut de fer front.

En aquesta línia, des de fa cinc anys imparteixo l'assignatura de català de 1r d'ESO a l'institut on he fet l'observació. Les sessions que he enregistrat pertanyen a les matèries de naturals, socials i català de 1r d'ESO. Així que tinc l'avantatge de conèixer molt bé tant les professores com els alumnes que configuren el corpus amb què he treballat.

Pel que fa als alumnes, en el segon trimestre del curs -moment en què s'ha realitzat l'observació- ja ha passat prou temps com perquè les relacions entre ells s'hagin pogut establir a la classe. Tothom es coneix. Tothom ha conviscut un mínim de tres mesos a les aules, al pati i a les sortides que l'institut ha organitzat. Els alumnes es coneixen prou com per saber amb qui hi ha més afinitats i amb qui no n'hi ha cap. De la mateixa manera, després d'haver triangulat la informació obtinguda a la preavaluació i a la primera avaluació amb els informes de primària obtinguts en el traspàs dels expedients dels alumnes, i amb els informes derivats de les tutories que s'han realitzat amb les famílies, les professores coneixem el tarannà dels alumnes que tenim al davant.

Aquesta coneixença comporta avantatges i inconvenients. Un dels problemes que planteja és la possibilitat que es tendeixi a la sobreinterpretació de les dades durant el procés d'anàlisi més que a la simple observació dels fets. Tot i que no puc descartar aquesta possibilitat, els avantatges de ser professora-investigadora participant són considerables. El fet de conèixer els alumnes i les professores m'ha fet capaç d'explicitar els implícits sobre els quals els participants construeixen els seus intercanvis, afavorint una millor interpretació del corpus (cf. context micro) i, en conseqüència, m'ha permès de fer una selecció de les produccions humorístiques que hi he trobat (cf. criteris de transcripció). En aquest sentit, pel que fa a l'humor que poden produir els membres pertanyents a una comunitat particular, com és un grup classe d'un institut concret, s'ha de tenir en compte la seva història conversacional (Priego-Valverde, 2003) que perfilarà el seu grau de connivència. Per fer palesa aquesta connivència, qualsevol que no pertanyi a aquest grup pot tenir problemes per entendre, per exemple, per què els alumnes riuen quan parla un company si no està al cas del que la resta d'alumnes opina d'aquest company en particular o, fins i tot, d'allò que va passar a l'última classe en relació amb aquell alumne en concret.

En definitiva, sóc un membre de la comunitat educativa que, a més a més, ha fet d'observadora d'aquesta comunitat. D'una banda, aquest fet ha fet possible que la meva observació hagi transcorregut de la forma més "natural" possible, ja que els alumnes i les professores estan familiaritzats amb la meva presència al centre i, de l'altra, m'ha permès captar els implícits que conté el corpus, cosa que en facilitarà l'apreciació per part dels observadors externs.

2.2 Recollida de dades

He procedit a observar tres classes diferents. Així, gravaré, d'una banda, la classe de naturals pertanyent a l'àrea de ciències i, de l'altra, la classe de socials i de català de l'àrea d'humanitats (cf. 2.6). El grup enregistrat en tots els casos és el mateix, el grup C de 1r d'ESO.

He recollit les dades de l'observació mitjançant diversos instruments:

- He enregistrat cada sessió amb una gravadora Tascam DR-07HK2 i després l'he transcrit seguint els criteris que s'expliciten a continuació (v. 2.3 i annex 1) per tal d'analitzar-la i interpretar-la. Totes les sessions, tant les de naturals com les de socials i català, han estat transcrites íntegrament (v. annex 2). La transcripció total de les sessions és important pel fet que treballa a partir de les reformulacions, i per tant necessito poder situar-me en el discurs anterior. A banda, aquest fet també m'obliga a seguir tota una unitat didàctica, i no pas a enregistrar classes esparses per poder així tornar enrere i recuperar allò que ja ha estat dit en una altra sessió.
- He enregistrat cada sessió amb tres càmeres de vídeo per tal de poder obtenir una relació perfecta dels gestos, les mirades i els pantomims en general, que acompanyen les paraules dels alumnes i de les professores. He col·locat les càmeres en forma de triangle, és a dir, una càmera en cada cantonada de cara als alumnes del grup i una altra al final de la classe enfocant la professora (v. dibuixos d'aula al llarg dels capítols I, II i III de la tercera part). Les càmeres són una Sony DCR-SX65E, una Samsung Digital Cam vd-dc161/XEF i una Panasonic VHS-C Movie Camera NV-R10.
- He elaborat un diari de camp on he anotat el temps exacte en què ocorrien els fenòmens que m'han cridat l'atenció i que m'han semblat pertinents per tal de comparar-ho amb la transcripció i poder així triangular la informació obtinguda. Hi he registrat el nombre total dels alumnes presents, la proporció de nois i noies, la disposició dels alumnes a l'aula, els ítems escrits a la pissarra, els alumnes que miren la professora i els que parlen amb un company o miren per la finestra, els desplaçaments/moviments de les professores a l'aula, els gests importants de les professores o dels alumnes, els actes no verbals significatius i els comentaris de l'observador (jo mateixa) sobre les reaccions del grup enfront dels diferents successos. A continuació mostro un exemple d'aquest diari corresponent a la sessió del 23 de gener de naturals (cf. annex 2):

[...] el Baltasar ha tingut un problema i ha estat al lavabo, la seva tutora irromp a classe (9.10 h) per comunicar a la professora de naturals que el retard està justificat: Un cosí del Baltasar ha tingut un accident amb el cotxe quan tornava de festa dissabte i està molt greu a l'hospital. La família del Baltasar ha passat la nit a casa dels familiars del cosí i per aquest motiu ha arribat tard a l'institut. La tutora, la Lali, l'ha renyat per arribar tard i ell s'ha posat a plorar i ha hagut d'anar al lavabo a rentar-se la cara i a calmar-se. Durant la sessió, el Batista no diu res.

Pel que fa a les sessions de català aquestes notes han estat més senzilles i no tan completes pel fet que jo mateixa també sóc la professora i per tant, he hagut d'atendre els alumnes durant el transcurs de les sessions. Val a dir que un gran nombre d'aquestes notes recollides han estat integrades bé sigui, en els comentaris de les diferents transcripcions (v. annex 2) o bé, en els diferents capítols de la tercera part (dibuixos de les distribucions d'aula).

2.3 Criteris de transcripció

Pel que fa als criteris aplicats en la transcripció (v. annex 1) he partit de la proposta de Calsamiglia i Tusón ([1997] 2007: 351) tot i que l'he confrontat amb les solucions de diversos transcriptors (Traverso, 1996; Blanc i Griggs, 2010; entre d'altres) per evitar al màxim els errors d'interpretació a l'hora d'analitzar les dades.

Una transcripció ha de permetre la identificació dels fragments extrets de les gravacions, i per tant no només ha de ser clara i fàcilment llegible, sinó que també ha d'estar subordinada a les necessitats d'anàlisi. Per aquest motiu, en el meu corpus la transcripció de les dades no és sistemàtica, no és igual en tots els passatges. Per exemple, es pot trobar que en algun dels fragments dels corpus els silencis estiguin cronometrats i en d'altres no. Tot plegat es deu a la pertinència, en aquest cas, dels silencis en qüestió. El mateix passa amb els canvis de llengua, amb l'entonació i amb els encavalcaments, entre d'altres fenòmens observables.

Recopilant el que acabo d'expressar, puc resumir que els criteris de transcripció, que es recullen en l'annex 1, els he heretat de diversos transcriptors segons quines han estat les necessitats de l'anàlisi i en funció dels objectius que m'he plantejat i que, a

més a més, no són sistemàtics, així que en les transcripcions es dona fe dels fenòmens que tenen lloc en les gravacions segons la seva pertinència per a l'anàlisi. Aquestes particularitats són la conseqüència dels passos que he seguit en la confecció del corpus de transcripcions. Així, en un primer moment, vaig observar les sessions a l'aula i tot seguit les vaig transcriure, fent ús de la reproducció dels diversos suports de gravació (vídeo i àudio). En un segon moment, quan vaig haver finalitzat les observacions i les gravacions d'aula així com les transcripcions, vaig procedir a visionar, escoltar i llegir tot el material que havia recopilat. Aquest fet em va donar una visió coral dels materials amb què comptava i dels fragments que m'interessaven per a l'anàlisi. Així que, en un tercer moment, vaig seleccionar aquests fragments i les seves transcripcions, les quals vaig haver de perfilar, quan va caldre, per poder procedir a la seva anàlisi. Aquest procés explica perquè les transcripcions senceres de les sessions són, en algunes ocasions, més senzilles que les dels fragments que constitueixen l'anàlisi (cf. capítols I, II i III de la tercera part) i per què en uns fragments es dona més importància a un fenomen concret (com pot ser el fet de cronometrar un silenci) que en d'altres.

2.4 Categories d'anàlisi

Per tal de localitzar i caracteritzar els diferents episodis que m'interessarà d'analitzar seguiré la noció de segment (v. infra).

He decidit considerar com a *segment* –seguint la proposta de Vilà (2000)– allò que Kerbrat-Orecchioni designa com a *seqüència* i autors com Constantin de Chanay i Vigier (2010) adaptant els “rangs pedagògiques intermèdiaries” que proposa Bouchard (2005), defineixen com a *fase*. Aquesta opció es deu a la possibilitat que m'ofereix aquesta unitat per referir-me a fragments més petits, anomenats *segments d'interactivitat*.

Així doncs, he procedit a separar els diferents moments de la interacció en *segments* pertanyents al cicle d'aprenentatge. Tant a les sessions de naturals com a les de socials hi observarem:

- El *segment d'inici* de la sessió, en què la professora realitza les accions pròpies de presentació de les activitats que es duran a terme, d'inici de la tasca de correcció dels deures, etc.
- El *segment d'exploració* parteix de situacions reals, concretes i simples en les quals es presenten els conceptes o els procediments que es volen ensenyar per tal que els alumnes sàpiguen quin serà l'objecte d'aprenentatge i quina serà la seva utilitat, alhora que es reconeix quins són els coneixements previs que té l'alumne sobre el tema que es tractarà.
- El *segment d'introducció*, en què es plantegen situacions cada cop més abstractes, començant per les més intuïtives i manipulables que faciliten la construcció del coneixement per part de l'alumne. Inclou les accions de lectura per part dels alumnes del manual i l'explicació, els aclariments i les preguntes generals dirigides a la classe per part de la professora, tant de socials com de naturals.
- El *segment d'estructuració*, en què s'hi treballen les activitats de sistematització i estructuració lògica dels coneixements que s'han introduït prèviament. En aquest segment es resolen exercicis acadèmics per familiaritzar-se amb els continguts que es treballen a l'aula, per reconèixer les possibilitats que aquests ofereixen i per memoritzar els conceptes nous. Les accions que es mobilitzen en aquest segment són les de lectura, les d'explicació i, fins i tot, les de correcció dels exercicis plantejats i la realització del resum dels conceptes bàsics (a naturals), i de l'esquema del tema que s'hagi tractat (a socials).
- El *segment d'aplicació*, en què s'extrapolen els conceptes treballats a situacions reals concretes per tal d'interpretar la realitat i saber utilitzar el nou aprenentatge.
- El *segment de cloenda* de les sessions. Finalment, es tanca la classe amb l'episodi en què la professora mana els deures que han de fer i que es corregiran el dia següent, i s'acomiada de la classe.

Pel que fa a les sessions de català en què es desenvolupa la realització d'un text he marcat diferents segments (Camps, 1994: 36-37):

- El *segment de planificació* consisteix a definir els objectius del text i a establir el pla guia de la producció. Consta de tres subprocessos: la generació d'idees, l'organització i l'establiment dels objectius.
- El *segment de textualització* es constitueix pel conjunt d'operacions de transformació dels continguts en llenguatge escrit linealment organitzat.
- El *segment de revisió* consisteix en la lectura i posterior millorament del text.

A més a més, encara he tingut en compte altres unitats d'anàlisi més petites com són l'*intercanvi* que Moeschler (1985) considera com una unitat dialogal que es produeix entre un mínim de dos locutors, ja que em permet acostar al fet dialògic amb més precisió.

Després d'haver establert els segments que constituïran el corpus, estudiaré les interaccions que les configuren centrant-me en els intercanvis que contenen reformulacions que vehiculen episodis humorístics.

Presento, a continuació, un esquema de la graella que encapçalarà totes les sessions analitzades per tal de resumir-ne el contingut (v. capítol I, II i III de la tercera part):

Segment	Torns	Accions/participants	Nucli temàtic
Hi identifico el segment d'interactivitat (v. supra).	Delimito els torns concrets dels intercanvis a tractar.	Hi faig constar les accions i les activitats que duen a terme els participants dels torns seleccionats.	Hi sintetizo el tema que es tracta en els torns triats.

Tau. 6

Tot seguit, de forma més detallada, distribueixo cada sessió transcrita per segments, dins els quals hi especifico els fragments escollits per fer l'anàlisi. Cada un d'aquests fragments va precedit d'una contextualització per posar-lo en relació amb allò que ha succeït anteriorment. Després explico un fragment que extrec del corpus i

l'acompanyo de la descripció densa que té en compte les dimensions que exposo a continuació (hi ha fragments que no tenen descripció ja que he considerat suficient la contextualització prèvia) a causa de la repetició de fenòmens que apareix en el corpus.

Per tal de fer l'anàlisi de les dades obtingudes, consideraré les dimensions que proposa el grup *Plurilingüisme i Aprenentatge de Llengües* (a partir d'ara, grup PLURAL) i que adopta de l'obra *La parla com a espectacle*. Així doncs, tindrè en compte tres dimensions: *la dimensió interlocutiva*, *la dimensió temàtica* i *la dimensió enunciativa*.

► Quant a la *dimensió interlocutiva* m'interessa observar qui origina el torn humorístic, si es tracta d'una autoselecció o d'una heteroselecció; el temps que ocupa aquest torn i en quin moment de la transcripció ocorre; les formes de transició en què s'origina el torn (seguint la tradició de l'anàlisi de la conversa, si el torn s'origina després d'una pausa, hi ha encavalcament, interrupció o encadenament quan el L continua la seva intervenció malgrat les temptatives d'un(s) altre(s) interlocutor(s)) i els papers comunicatius que es desprenen del torn o torns en qüestió, que es poden reconèixer a partir d'indicis lingüístics, paralingüístics, no verbals, conversacionals, situacionals o d'hipòtesis cognitives sobre els coneixements dels interlocutors.

► Quant a la *dimensió temàtica* tindrè en compte si la intervenció inicia un tema, el dirigeix, hi reacciona, el reprèn per afegir-hi algun altre aspecte, o bé el continua per tal d'allargar-lo. Pel fet que observo les reformulacions humorístiques, tot plegat sovint tindrà una certa relació amb la tipologia de les reformulacions que proposava en el primer capítol de la primera part d'aquest treball. A més, estudiaré l'estructura temàtica de les intervencions, tot observant especialment els PDV que s'hi originen.

► Pel que fa a la *dimensió enunciativa* tindrè en compte aspectes propis de la modalitat enunciativa, mitjançant la qual el parlant manifesta la seva actitud respecte si mateix, els interlocutors i allò que es diu. Per tant, em permetrà determinar si es tracta d'un fragment elocutiu (el L presenta la seva posició respecte al que enuncia. S'hi troben relacionats els pronoms «jo» i «nosaltres»), al·locutiu (el L implica l'interlocutor en el que diu. S'hi troben relacionats els pronoms «tu» i «vosaltres»), delocutiu (l'enunciat està deslligat del L i de l'interlocutor. S'hi troben relacionats els pronoms de tercera persona o els impersonals), i la forma d'organització del discurs.

Quant a la línia metodològica, per dur a terme l'anàlisi de dades he designat categories a partir de conceptes *reciclats* (Kerbrat-Orecchioni) de l'anàlisi del discurs, de la lingüística, de la retòrica i de la filosofia. Tot i que sóc conscient del perill d'intentar delimitar aquests camps d'estudi, sovint els conceptes que cadascun ha proposat han tingut una vida multidisciplinària que transcendeix la pròpia disciplina, en realitzo un glossari que es pot consultar en l'annex 3.

Aquesta categorització i manera de procedir genera un gruix important de literatura. Així doncs, clouré cada sessió amb un mapa conceptual que recull els aspectes més fonamentals que han sorgit en la descripció alhora que, com a novetat, posa en relació fragments que, per tal de seguir un ordre cronològic en la descripció, no han estat referits anteriorment. Els mapes conceptuals estan contextualitzats en relació amb els segments en què he dividit les sessions i parteixen del tipus de reformulació que s'observa en el fragment humorístic seleccionat. De cada fragment, s'especifiquen quatre variables:

- qui: persona que inicia el fragment, s'explicita el torn, les tres primeres lletres del nom del participant i l'enunciat;
- com: es resumeix bàsicament la informació interlocutiva i enunciativa que s'ha observat a l'anàlisi;
- per què: es resumeix principalment la informació temàtica que s'ha observat a l'anàlisi;
- efecte: es posa en relació el fragment en qüestió amb d'altres fragments humorístics de la sessió o de la unitat didàctica.

En finalitzar cada unitat didàctica hi he fet constar una graella en què apareixen dos eixos temporals: cada línia correspon a un minut de la transcripció i cada columna a una sessió de la unitat didàctica. He diferenciat els segments a què pertanyen els torns que he considerat disjuntors de l'humor de cada fragment seleccionat tot distingint-los mitjançant l'ús de diferents colors. A més, he marcat amb lletres blaves els torns que he considerat de comicitat involuntària.

2.5 Corpus

En aquest apartat comentaré els aspectes més rellevants relacionats amb el corpus del treball. Abans de començar, com a tret general, val a dir que el corpus que presento es fonamenta en l'enregistrament de:

Matèria	Total hores	Tipus intercanvi	Cronograma
Ciències naturals	5 h	Professor-alumnes	16 gener- 13 febrer
Ciències socials	7 h	Professor-alumnes	13 febrer- 4 març
Català	5 h	Grup d'alumnes	20 febrer-17 abril
<i>Total hores corpus</i>	<i>17 h</i>	<i>Període gravació</i>	<i>16 gener- 17 abril</i>

Tau. 7

2.5.1 Nombre i durada de les sessions

El corpus es compon d'un total de 22 sessions que he enregistrat entre el 16 de gener de 2013 i el 17 d'abril de 2013. A continuació especifico en una graella la durada de cada enregistrament:

Ciències naturals	Ciències socials	Català
16 de gener, 53' 09"	(C2) 13 de febrer, 56' 16"	(F4) 20 febrer, 48' 08"
21 de gener, 49' 28"	15 de febrer, 55' 30"	(F4) 27 febrer, 52' 14"
23 de gener, 54' 16"	18 de febrer, 53' 51"	(F4) 6 març, 30' 13"
28 de gener, 53' 25"	(C2) 20 de febrer, 10' 14"	(F4) 9 abril, 38' 55"
4 de febrer, 58' 28"	22 de febrer, 54' 39"	(F4) 11 abril, 17' 01"
	25 de febrer, 46' 50"	(F1) 11 abril, 25' 31"
	1 de març, 57' 26"	(F1) 15 abril, 50' 26"
	4 de març, 54' 48"	(F4) 17 abril, 44' 47"
	6 de març, 54' 25"	
Durada total de la unitat didàctica de naturals: 4 h 28'46"	Durada total de la unitat didàctica de socials: 7 h 23' 59"	Durada total de les sessions de català: 5 h 7' 14"
Durada total del corpus: 16 h 59' 59"		

Tau. 8

2.5.2 Participants

Els noms dels alumnes i de les professores que apareixen en el corpus, i per extrapolació, en aquesta tesi, són ficticis per tal de preservar-ne l'anonimat. En l'apartat dedicat al *context micro* (v. 3.3) presentaré una descripció detallada dels alumnes i de les professores que participen en el corpus. Cal advertir que les persones que configuren el corpus són singulars, és a dir, en aquesta recerca no es tenen en compte les habilitats humorístiques dels participants, sinó en quines situacions i per quins motius aquests són capaços d'unir-se a la riada dels altres.

2.5.3 Condicions d'enregistrament

Tant els alumnes com les professores que participen en el corpus s'han sabut enregistrats en tot moment. La professora de naturals ha expressat en alguna ocasió que aquest fet la posava nerviosa. Quant a la professora de socials no ha manifestat cap sentiment negatiu, al contrari, més aviat ha insistit molt en visionar les sessions i en comentar aspectes d'aquestes.

Pel que fa als alumnes, s'han mostrat molt distesos durant els enregistraments. Tant en les sessions de naturals i socials –amb tot el grup o pràcticament tot el grup– la presència de les càmeres no els ha inhibit. Crec que el fet que la meua presència és habitual al centre, tal com he dit abans sóc la seva professora de català, els ha ajudat a entendre aquestes sessions com una tasca més. Com un fet natural. Així que la classe s'iniciava no s'han observat mirades cap a les càmeres que denotessin que no estaven prou concentrats en la sessió.

Pel que fa als enregistraments del treball en grup de la classe de català, els alumnes participants s'han mostrat més sensibles a la presència de la càmera i de la gravadora. Una possible explicació de tot plegat es troba en la particularitat de les condicions espacials, ja que la gravadora havia d'estar col·locada al bell mig de les taules per tal

que es pogués sentir tot el que deien i, per tant, no quedava apartada del camp de visió dels alumnes. Això ha ocasionat que els alumnes toquessin la gravadora, hi bufessin o, fins i tot, s'hi acostessin per dir-hi coses. També s'ha observat que en alguns casos assenyalaven la càmera per cridar l'atenció de l'alumne que estava manipulant la gravadora o per avisar d'algun comportament rèprobe que podia quedar enregistrat. La professora de socials va comentar-me el que havien dit els alumnes el 20 de febrer quan vaig abandonar la classe, ja que els alumnes havien de fer recerca a Internet sobre els diferents homínids de la prehistòria i, per tant, la interacció professora-alumne seria nul·la. La Lali em va dir que una de les alumnes, la Mariona, havia dit en veu alta que estava alleujada que marxés perquè així podrien parlar del que volguessin.

Així doncs, la presència de les càmeres i la gravadora pot condicionar allò que alguns alumnes diuen o expressen. En l'anàlisi de la sessió de l'11 d'abril del grup F1 s'aprecia bé la dicotomia de reaccions davant el fet de ser enregistrats. La Caterina i la Soledad al·ludeixen la presència de la càmera i la gravadora, però el Baltasar no en fa cas, tal com afirma el noi explícitament, no l'importa gens (T 75):

72 BALTASAR: ¿hierba de fumar o la de XXX? @@@

73 CATERINA: x:t ((Al Baltasar, indignada))

74 SOLEDAD: Baltasar ((li fa un gest indicant-li la gravadora))

75 BALTASAR: me la sopla

76 CATERINA: bueno\ me callo\

Aquest tipus de situació obre la qüestió al voltant de l'autenticitat del corpus i del caràcter natural i espontani d'aquest. En aquest sentit, he de dir que el fet que els participants es coneguin molt bé fa que, tot i que aquests se sabessin enregistrats, no modifiquessin notablement el desenvolupament dels seus intercanvis, llevat de moments puntuals com el que acabo d'apuntar.

Una altre punt important a tenir en compte és que si el fet de ser professora de català d'aquests alumnes ha ajudat, d'una banda, que els nois reaccionessin d'una forma natural a la meua presència i, de l'altra, ha facilitat la coneixença dels alumnes, de les professores i de les relacions que mantenen entre els diferents membres de la comunitat educativa per part de la investigadora, també ha comportat un inconvenient

a l'hora d'enregistrar les classes: el fet de ser professora al centre no m'ha permès de gravar totes les sessions ni totes les matèries que, en principi, m'havia plantejat. He hagut de descartar d'entrada les matèries de matemàtiques, de castellà i d'anglès perquè tenen lloc en la mateixa franja horària que català, que és l'assignatura que imparteixo al centre. Tal com m'entretindrè a explicar en el següent capítol (v. 3.2) aquesta coincidència es deu a la distribució dels alumnes en grups flexibles. El fet que s'encavalquin les meves hores lectives de classe al centre amb les assignatures de matemàtiques, anglès i castellà de 1r d'ESO també afecta les matèries de naturals i socials. Si bé he pogut enregistrar totes les sessions de la unitat didàctica de socials, només he pogut seguir el fil del grup C2 (v. infra en què explico detingudament les agrupacions del centre). Pel que fa a l'assignatura de naturals només he pogut enregistrar les classes amb el grup sencer (2 h de les 3 h setmanals), si bé és cert que aquest fet no ha comportat que perdés totalment el fil del discurs, ja que l'hora setmanal de naturals amb el grup partit es dedica a fer pràctica de laboratori on els alumnes treballen en grup. És per aquest motiu que vaig decidir enregistrar el treball en grup de les meves classes, les de català, per poder observar les interaccions dels alumnes quan treballen entre iguals.

2.6 Particularitats del corpus

Tal com he expressat en els objectius d'aquesta recerca, m'he proposat d'observar el desenvolupament d'una unitat didàctica pertanyent al segon trimestre del curs 2012-2013 d'una assignatura de l'àrea de ciències i una altra d'una assignatura de l'àrea d'humanitats a 1r d'ESO, per tal de contrastar l'ús que es fa en aquestes classes de les reformulacions lligades a la producció de material humorístic. També he observat unes determinades sessions de català, també de l'àrea d'humanitats, en què els alumnes treballen en grup per poder comparar les produccions humorístiques que mobilitzen els alumnes quan interactuen entre iguals amb les que mobilitzen en el grup classe.

L'elecció d'observar una classe de ciències versus una d'humanitats parteix d'una doble hipòtesi. D'una banda, tal com expressa Bouchard i Parpette (2010: 105), pel

que fa a les reformulacions les ciències de la natura tenen exigències comunicatives particulars i diferents en relació amb les lletres i a les ciències socials. Bouchard i Parpette (ibid.) determinen que això es deu al fet que les humanitats són interdiscursives, és a dir que construeixen un discurs en relació amb altres discursos, cosa que propiciaria un tipus de reformulació lingüística i multimodal diferent a la de les ciències. En aquest sentit, les humanitats exigeixen un tipus de “gestualité de l’abstrait” (per exemple, quan el L divideix amb les mans l’espai que té al davant per indicar oposició). En canvi, les ciències necessiten anar més enllà de les reformulacions interdiscursives, han de parlar d’objectes, d’entitats i de fenòmens materials molt diversos cosa que els genera la necessitat d’utilitzar procediments semiòtics, també diversos, per representar-los, i per tant, exigeixen al professor un punt de vista multimodal, una gestualitat que parteix de l’abstracte però també del concret (per exemple les indicacions pel que fa a l’orientació en l’espai, la forma dels objectes, etc.). De l’altra, quant a l’humor, Lemke (1997: 185) observa que el llenguatge científic tendeix a certes formes gramaticals i d’argumentació que emfatitzen “els principis abstractes” més que “les accions humanes” i que en conseqüència “eviten l’humor i la fantasia” (cf. Turró, 2013). El professor de la Brooklyn College School of Education de Nova York incita els docents a estimular els alumnes perquè utilitzin formes estilístiques alternatives -l’humor, la ficció o la fantasia- a la classe de ciències (sempre que no estiguin obligats a fer ús del llenguatge formal científic).

Per poder contrastar aquesta doble hipòtesi he hagut d’aïllar els fragments que continguessin passatges humorístics o que fossin reconeguts com a humorístics pels participants, tal com evidenciaven les seves rialles o el material verbal, paraverbal o no verbal que produïen en relació amb el fenomen humorístic que havia tingut lloc a l’aula. En aïllar aquests fragments he descartat (molt pocs) els que no estiguessin imbricats en reformulacions en sentit genèric.

2.6.1 Especificacions sobre l'humor trobat en el corpus

Quan es vol dur a terme un estudi tan problemàtic com pot ser el de l'humor, cal explicitar, com a mínim, un parell de constatacions. La primera té a veure amb els límits boirosos a l'hora d'aïllar el disjuntor de la comicitat dels fragments estudiats, en les graelles i en els mapes conceptuals finals, que acompanyen les anàlisis de les sessions (v. tercera part del treball). Aquesta reducció esquemàtica s'ha dut a terme en tenir en compte el punt de vista general de l'activitat còmica “dir per riure o per fer riure”, tal com diu Defays (1999:19):

Sous forme de tension entre la motivation et l'effet si difficiles à saisir, c'est l'intentionnalité qui donne leur raison d'être -ici leur finalité comique- aux procédés rhétoriques, intertextuels, interactifs entre les interlocuteurs, pragmatiques, que les multiples approches nous avaient permis de décrire.

A més a més, el discurs humorístic que observo està en relació amb les reformulacions. En alguns casos, les reformulacions poden contenir humor o poden ser el resultat immediat d'un enunciat humorístic que imbrui altres reformulacions. Així doncs, necessitem diversos nivells d'anàlisi per posar en relació els fets aïllats i els seus cotextos i contextos que ens permetin descriure la realitat concreta del corpus que presento.

La segona constatació és en relació amb la distinció entre el concepte d'*ironia* i el d'*humor*, tot i que n'he parlat en el marc teòric (v. primera part), vull remarcar però, que en el context d'aula, sovint riure dels altres implica riure amb els altres, tal com diu Priego-Valverde (2003: 66): “rire de l'autre (ou de soi) avec l'autre”. Tot plegat comporta que la *ironia* i l'*humor* sovint es fusionin en un mateix fenomen i produeixin en força casos una *ironia humorística*. Si bé és cert, al mateix temps, la majoria d'intercanvis que enregistro no són simètrics. És a dir, les professores ostenten una plaça de poder superior jeràrquicament a la resta dels alumnes, que sovint –no sempre– es traduirà en una postura sobreenunciada. Això és susceptible de produir ironia, en el sentit de ferir els altres. És clar que qui pot tenir més tendència a adoptar una veu irònica és el professor envers l'alumne i no pas l'alumne envers el professor. En aquest cas, hi ha qui parla de *sarcasme*. Tal com afirma Vanistendael en un article publicat al *Presència* nº 2105 (del 29 de juny al 5 de juliol de 2012):

L'humor, que no es considera seriós per definició, és molt subestimat, però actua molt poderosament com a factor de la construcció de la vida. Però com tot, si és fort en positiu, també és fort en negatiu. L'humor pervertit, el sarcasme, pot fer molt de mal. A la nostra societat gairebé hi ha una norma que diu que ens n'hem de riure de tot i la persona que és víctima del sarcasme no pot defensar-se. Si es defensa corre el risc del ridícul, i és pitjor. Per això, a l'escola, amb el sarcasme entre els nens, o dels mestres cap als nens, les víctimes pateixen i callen. És terrible.

Diferenciar sarcasme d'ironia no és gens clar, ja que tal com diu Attardo et al. (2003: 243) sovint *el sarcasme* ha ocupat la plaça semàntica atorgada a la *ironia* i per això, aquest autor no en fa distinció en el seu treball, sinó que els utilitza de forma intercanviable.

Pel que fa a les classes de català, he enregistrat grups d'alumnes realitzant un treball cooperatiu que implica dues activitats: d'una banda, la reflexió mitjançant unes preguntes a l'entorn d'un text que havíem treballat prèviament i de l'altra, l'escriptura d'una història inspirada en aquest text. En aquest cas els intercanvis són simètrics i es mostren propicis per a l'observació de les postures enunciatives que aquests alumnes adopten envers el dir dels altres, i per tant a l'observació de la mobilització dels elements referits en el sistema proposat per Rabatel (2012) a partir del qual diferencia *l'humor* de la *ironia*.

Per acabar, cal apuntar que tenint en compte els actes il·locutiu i perlocutiu (Austin, 1962 i Searle, 1969) de l'humor, és a dir, la intenció del locutor d'un enunciat humorístic i l'efecte que aquest enunciat provoca en l'interlocutor, la natura de les dades que he recollit en el corpus amb què he treballat m'obliguen a diferenciar entre *humor* i *comicitat involuntària* (Comte-Sponville, 2005).

Així doncs, si bé és cert que *l'humor*, la *ironia* i el *sarcasme* són tipus de comicitat, existeix la *comicitat involuntària*, que s'associa al ridícul. En aquest cas no hi ha una intenció per part del locutor/enunciador de fer riure els seus interlocutors, sinó que la diversió que s'associa a aquest tipus de produccions només existeix segons l'"art de l'observador" (Comte-Sponville, *ibid.*).

2.7 La representativitat del corpus

En la presentació d'aquesta tesi he concretat que em centraria en les reformulacions que vehiclessin material humorístic. Aquest fet exclou altres tipus d'intercanvis que tenen lloc en el corpus i que són humorístics. Una altra restricció ha estat l'exclusió d'altres intercanvis, no necessàriament humorístics, en què s'hi produïen fenòmens reformulatius. Sóc conscient d'aquestes restriccions i per aquest motiu he especificat el tipus de reformulacions i l'apropament al concepte de l'humor que estudio en el corpus (v. primera part).

De fet, aquesta opció se situa en la línia de les recerques de Béatrice Priego-Valverde (2003), Cekaite i Aronsson (2004), Rabatel (2012 i 2013) i Petitjean i Priego-Valverde (2013). A més, la doble exclusió a què he fet referència en el paràgraf anterior crec que pot ser favorable, ja que m'ha permès d'aprofundir en els processos humorístics, fins i tot recurrents, que han estat mobilitzats per reformulacions. Això no vol dir que apel·li a l'exhaustivitat de la recerca, ja que en termes d'humor seria perillós i pràcticament impossible, sinó al fet que l'extracció d'una varietat notable d'exemples del corpus amb què he treballat li atorga un certa objectivitat.

Capítol III

Context

The task of exploring the cultural transmission of knowledge as communicative competence requires us to see the face to face relations of teacher to student as embedded interactively within a context of classroom procedures and practices within school, which themselves are part of the Institutional complex of educational policies and ideology.

J. J. Gumperz (1986: 68)

Des de l'antropologia, Malinowski va elaborar i plantejar el concepte de context. Més tard, Hymes (1974) va reelaborar el concepte tenint en compte els punts de vista de Malin, Firth i Jakobson i va descriure el concepte basant-se en l'acrònim: *SPEAKING (Setting, Participants, Ends, Act sequence, Key, Instrumentalities, Norms of interaction and interpretation, Genre)*.

Plantejaré el concepte tenint en compte la proposta de Cambra (1992), és a dir, diferenciaré tres nivells pel que fa al context: el nivell macro, el nivell meso i el nivell micro.

3.1 Nivell macro

Pel que fa al nivell macro, parlaré dels trets del context general que poden ser rellevants, com ara: algun apunt en relació amb el Marc Europeu Comú de Referència i a la qüestió metodològica de l'humor.

Tal com sosté Bouguerra (2007), el Marc Europeu Comú de Referència, que privilegia les competències i les tasques (comunicatives o pedagògiques), atorga poca presència als sabers literaris, a les competències estètiques i, encara menys, a l'humor i al ludisme.

Evidentment, descodificar els missatges que ens pervenen dels títols de premsa, dels cartells, dels grafitis als murs, dels eslògans publicitaris o polítics, etc. implica la veritable activació de la competència lectora per tal de mobilitzar diversos sabers: la competència sociocultural, els sabers lingüístics i els pragmàtics. Si l'humor tal com afirma Bouguerra (2007) és, d'una banda, una qualitat innata (és té o no sentit de l'humor) i, de l'altra, emergeix de la cultura nacional, pot considerar-se objecte d'estudi-ensenyament i; per tant, li podem atorgar la reflexió i el tractament de qualsevol altre objecte didàctic com són l'ensenyament de la gramàtica o de les matemàtiques.

En conseqüència, com s'enseny tot plegat? Com podem ensenyar el riure, l'humor?

Sobre la qüestió metodològica de l'humor en didàctica de la llengua, Porcher (2002: 50) afirma:

L'humour est l'ennemi d'une pédagogie dogmatique et allié d'un enseignement simple, non incarcéré dans des programmes préétablis et non isolé dans une camisole méthodologique qui s'imposerait à tous, en tout lieu et à tous moments. Il constitue une espèce de d'effraction dans la tristesse de la dictature (didactique).

En aquest sentit, Laborda, en la ponència "Humor als llibres de text del sistema educatiu. Joc de rol i d'estratègia per a autors i editors" que va pronunciar en les *Primeres Jornades sobre Humor i Societat* que es van celebrar a la Universitat de Lleida el 31 de març de 2005, parla de l'humor com "una modalitat discursiva que pot inquietar o posar en qüestió la formalitat de l'ensenyament". De fet, Laborda exposa uns exemples humorístics, que havien estat redactats amb la finalitat de ser editats en llibres de text, que van ser desestimats per diferents editorials. Aquests materials van ser substituïts per d'altres que no permetien una lectura "jocosa". Així, en la línia de Porcher (ibid.), Laborda afirma que "l'humor pot ser interpretat com a dissolvent i desaconsellable per a centres amb un projecte educatiu formalista o un ideari particular i sectari".

Aquesta realitat, la barrera o el desconeixement enfront els materials humorístics entra en conflicte directe amb allò que hores d'ara és ben sabut com el fet que l'humor és un escenari verbal molt propici per a la creativitat, ja que utilitza per a la seva gestació diversos patrons narratius combinats i propicia una perspectiva diferent de la realitat. Aquesta nova perspectiva no és pas fruit de l'espontaneïtat, sinó que té la seva font en el coneixement de la realitat i del pensament. Per tot plegat, la inserció de l'humor resulta necessària en l'educació. En paraules de Laborda:

Com pensava Picasso, tot parafrasejant el seu lema contra els ordinadors [els ordinadors no serveixen per a res, només serveixen per a donar-nos respostes], els llibres de text no serveixen per a res si només poden donar-nos respostes. Per tot això cal comptar molt –molt més, de fet– amb l'humor i les seves preguntes.

3.2 Nivell meso

Parlaré en aquest punt de les característiques de l'institut on he fet l'observació i del context sociolingüístic del català i del castellà en el centre que estudio. També comentaré els trets del grup i de les condicions temporals i metodològiques.

Aquest estudi s'emmarca en un centre d'educació secundària de la capital del Vallès Oriental en el qual s'hi imparteixen els quatre cursos d'educació secundària obligatòria (ESO) –tres i quatre línies per curs–, els dos d'educació secundària postobligatòria (batxillerat) –modalitats de ciències i tecnologia, humanitats i ciències socials–, set cicles formatius de grau mitjà (CFGM) i sis de grau superior (CFGS), així com el curs de preparació de les proves d'accés a grau superior (PACGS). El centre acull un total de 1500 alumnes, 150 professors i 15 treballadors PAS.

L'IES en què té lloc l'enregistrament té una quantitat molt gran d'alumnes castellanoparlants i immigrants. Tot i els esforços de l'institut per aplicar el projecte lingüístic del centre i integrar els alumnes en una política bilingüe o, fins i tot, plurilingüe s'hi observa una tendència monolingüe en l'ús a favor del castellà.

En conviure dues llengües, pot passar, i de fet passa, que un grup lingüístic canviï més vegades de llengua que l'altre, amb fluïdesa i sense dificultats. En alguns dels fragments que més endavant estudiaré s'observa aquest ús arrelat del castellà per part dels alumnes tot i que ens trobem en el si de les classes de català, socials i naturals vehiculades en català.

Pel que fa al grup que he gravat és el grup C de 1r d'ESO. El componen un total de 35 alumnes: 16 nens i 19 nenes d'entre 12 i 13 anys –hi ha dos alumnes repetidors de 14 anys. Acadèmicament, és un dels grups de 1r que funciona millor, tot i que al grup hi ha alguns alumnes amb necessitats especials: l'Enric, en Roc i l'Eudald. Un dels alumnes del grup està en risc d'exclusió social i rep atenció de la psicopedagoga del centre: l'Ariel.

En les matèries de català, castellà, anglès, matemàtiques i música els alumnes estan distribuïts en els diferents grups flexibles: F1, F4 i F5. El grup F1 està format pels alumnes amb millors resultats acadèmics. El grup F4 comprèn els alumnes que segueixen amb normalitat les classes (alumnes que tenen una mitjana de notes que va del 5 fins al 7), també s'hi encabeixen els alumnes problemàtics o que, tot i tenir dificultats, no treballen o s'esforcen prou per superar-les (per exemple, el Mohamed i la Karina). El grup F5 està integrat pels alumnes que tenen moltes dificultats per seguir el ritme de la resta i, per tant, necessiten una adaptació de la matèria. Per integrar aquest grup cal que l'alumne mostri una predisposició positiva al treball i que no ocasioni problemes de conducta al grup. En canvi, pel que fa a les matèries de naturals, tecnologia i socials els alumnes es distribueixen en dos grups: el grup C1 i el grup C2 (els primers 17 alumnes de la llista formen el grup C1 i els 18 finals, el grup C2), ja que aquestes assignatures tenen 1 h setmanal de desdoblament, és a dir, durant dos dies a la setmana aquestes assignatures s'imparteixen amb el grup sencer i que un dia a la setmana s'imparteixen amb mig grup (el C1 i el C2).

Abordaré, a continuació, les qüestions metodològiques que han tingut lloc a l'aula i que caracteritzen les unitats didàctiques que he observat.

Pel que fa a la unitat didàctica de naturals tracta el tema de la *hidrosfera*²⁹. Els nois tot just acabaven d'estudiar la *geosfera* i el *cicle de les roques*.

²⁹ *Ciències de la naturalesa*, 1 ESO, editorial Edebé. ISBN 978-84-236-9648-2, p. 112-131.

L'estudi de la unitat didàctica de la hidrosfera ocupa cinc sessions que abasten el període de temps comprès entre el dia 16 de gener de 2013 i el 4 de febrer de 2013.

Quant a la professora de naturals és la cap del departament de ciències naturals, fa més de trenta anys que treballa en el centre i també és tutora d'un grup de 1r d'ESO. És interessant fer atenció, d'una banda, a la qüestió lingüística i, de l'altra, a un dels trets de la personalitat de la professora.

La Bibiana és de Burgos i tot i que fa molts anys que viu a Catalunya, no fa ús d'un català "gaire" normatiu. Les seves dificultats envers la llengua fa que tot sovint comenci una intervenció en català i l'acabi en castellà. Vegeu l'exemple del 23 de gener en què s'observa aquest fet:

229 PRO: *{{(L2)} sí señor}* i és molt necessari/ també la gent que fa exercici _el plàtan és bo *{{(L2)} para los músculos}* ¿d'acord? *{{(L2)} porque}* porta molt potassi/ molt bé\ continua

A més, el fet que la Bibiana té un dèbit de paraula ràpid, fa que costi d'entendre-la en alguns moments. Vegeu l'exemple següent extret de la sessió del 21 de gener en què un alumne recorda explícitament aquest fet a la professora:

409 PRO: puntet\ salinòmetre/

410 ELOI: ¿salinòmetre?

411 PRO: ai no/

→((l'Eloi riu))

412 IVAN: nooo @@@@ ((posa les mans i el cap a sobre de la taula de tant que riu))

413 PRO: salinitat\ salinitat\ dos punts\ ara ja estava dient també l'instrument\ salinitat\

414 ELOI: *{{(a la professora)} això és per anar tan ràpid}*

Aquest fet està relacionat amb el temperament de la professora, molt activa i nerviosa. Una de les particularitats de les seves classes és que quan els alumnes fan molt enrenou pica la pissarra amb l'esborrador, tal com apareix en el següent exemple de la sessió del 16 de gener:

251 CLA: XXX ((molt xivarri, tothom parla))

→((la professora pica la pissarra amb l'esborrador))

Potser per aquest factor i pel fet que la Bibiana és una professora molt tolerant envers el comportament dels alumnes, les seves classes són conegudes per ser, en algun moment, caòtiques. Vegeu l'exemple que ho il·lustra de la sessió del 21 de gener en què els alumnes estan aixecats de les seves taules un cop la classe ha començat i intenten confondre la professora sobre si els deures eren per aquell dia o no:

3 PRO: hi havia deures ¿eh?

4 AKRAM: sí el 20 el X i el 21

5 CLA: XXX

→((la professora acaba de passar llista))

→((La Soledad s'alça i va cap a la taula de la professora per demanar-li alguna cosa, la classe encara es descontrola més perquè no comença la sessió))

6 ALBERTO: no era deberes\ dijiste que era para acabar XXX

7 JENNIFER: ya ya

8 CLA: XXX ((tothom crida i diu la seva))

9 JENNIFER: {{{s'alça de la cadira i parla fort perquè la senti tothom}} no era de deberes}

10 PRO: jo lo tinc posat per deures ¿eh?

→((la Jennifer es dirigeix cap a la taula de la professora molt decidida))

11 CLA: nooo

12 PRO: bueno pos vamos a hacer *XXX a veure/ sí era de deures ¿eh?

→*(el Gustavo també s'alça i va cap a la taula de la Bibiana))

→*(L'Enric abandona el seu lloc i es dirigeix a pegar un cop al clatell de l'Iván mentre crida fent un so estrany, com si fos una àliga. La Soledad torna al seu lloc))

13 CLA: {{{més fort que abans}} nooo}

((Hi ha tres nens alçats caminant per la classe: l'Enric que encara no s'ha assegut, la Jennifer que torna al seu seient i la Karina que encara no havia segut des de l'inici de la sessió))

Quant a la unitat didàctica de socials ha consistit en l'estudi de la prehistòria³⁰. Els alumnes han acabat la part de geografia a la qual han dedicat tot el primer trimestre. Les sessions, un total de nou, van començar el 13 de febrer de 2013 i van perllongar-se fins al 6 de març de 2013.

³⁰ *Geografia i Història 1*, editorial Santillana, ISBN: 978-84-7918-7002, p. 130-153.

La professora de socials, la Lali, fa més de 10 anys que treballa en el centre. A banda de les classes de socials al primer cicle de l'ESO també imparteix Història de l'art a batxillerat. La Lali, a més a més, és la tutora del grup que he enregistrat. Aquest fet és important perquè la relació que mantenen els alumnes amb la Lali és diferent de la que tenen amb la resta de professors. D'alguna manera, això s'explica perquè la tutora és qui manté el contacte directe amb les famílies (trucades telefòniques, entrevistes amb els pares, etc.). El rol institucional que ostenta imposa un cert respecte als alumnes.

Tal com ja he dit abans (v. supra) en aquest capítol, cal advertir que les persones que configuren el corpus són singulars, és a dir, en aquesta recerca no es tenen en compte les habilitats humorístiques dels participants, sinó en quines situacions i per quins motius aquests són capaços d'unir-se a la rialla dels altres.

Pel que fa a les classes de català que he gravat són impartides per mi. Fa cinc anys que sóc professora de català al centre i conec molt bé tant el funcionament de l'institut com els professors que hi treballen. Les classes que he enregistrat corresponen a dues parts de dos unitats didàctiques diferents. El que tenen en comú les sessions enregistrades és que pertanyen a la part en què els alumnes han de treballar en grup per solucionar les tasques. Així doncs, el material que he obtingut d'aquestes classes és el que implica el treball entre iguals, ben diferent al tipus d'intercanvis que havia observat en les classes de socials i naturals.

Així doncs, a les classes de català he enregistrat diversos grups d'alumnes realitzant un treball cooperatiu que implica dos tipus d'activitats: d'una banda, l'escriptura d'un text que pren com a base l'estructura del fragment literari extret de la novel·la *El temps de les cireres* de Montserrat Roig (sessions del 20 i 27 de febrer), treballat a classe prèviament, i de l'altra, la reflexió mitjançant unes preguntes a l'entorn d'un text que també havíem treballat prèviament, *Ulls de gat mesquí* d'Ofèlia Dracs (sessions del 9 i 11 d'abril), i la posterior realització d'una història per part dels alumnes inspirada en aquest text (sessió del 15 d'abril).

3.3 Nivell micro

En aquest apartat parlaré dels trets i de les característiques dels alumnes que intervenen en els fragments que he seleccionat i que crec importants a tenir en compte per dur a terme l'anàlisi del corpus del treball, ja que tal com he explicat en el capítol II d'aquesta part (cf. 2.1 Observació participant), si bé conèixer les persones que configuren el corpus pot conduir-nos a una sobreinterpretació de les dades, els avantatges d'aquesta coneixença són molt productius. Així doncs, des dels aspectes més pràctics a l'hora de fer la transcripció, ser observadora i participant m'ha permès identificar el propietari d'un determinat enunciat o d'una rialla en moments en què se superposaven diverses veus i la descodificació era complicada; també m'ha permès explicitar els implícits dels enunciats dels participants, que sorgeixen de la història conversacional dels membres de la comunitat educativa, gairebé impossibles de captar per part d'un observador exterior i, el més important de tot, m'ha permès de seleccionar les produccions humorístiques, tenint en compte que no perquè hi hagi rialles hi ha d'haver necessàriament humor, i viceversa. El coneixement de les persones m'ha fet possible dir que una determinada producció era humorística o pretenia ser-ho. És per tot plegat que la descripció i la justificació d'alguns aspectes personals pot ajudar l'observador exterior a entendre i apreciar millor el corpus.

Per la mateixa raó, també parlaré de la relació que s'estableix entre alguns d'aquests alumnes i entre algun dels alumnes i les professores. Per poder fer-ho exemplificaré les meves consideracions amb fragments extrets del corpus.

He considerat tres aspectes de cada alumne: el nom i la llegenda, amb la qual faig referència als alumnes en els mapes conceptuals, els trets de la personalitat i socials, en què he considerat fets insòlits que puguin ser rellevants a l'hora de fer l'anàlisi i d'entendre comportaments o reaccions d'aquests alumnes en la sessió, i els trets lingüístics i acadèmics. He donat importància a comentar alguns aspectes de la relació dels alumnes amb la resta del grup; aquesta darrera opció és prou òbvia pel que fa a temes d'humor i sobretot humor defensiu o d'atac. El fet de parlar de trets lingüístics és rellevant perquè la classe es vehicula en català i alguns d'aquests alumnes tenen dificultats per expressar-s'hi; això en alguns casos produeix situacions còmiques.

Alumnes del grup F1-C1**Baltasar (BAL)**Trets de la personalitat i socials:

Alumne d'ètnia gitana. Falta molt a classe. És un alumne absentista. Vegeu el comentari que li fa la professora de socials al respecte en la sessió de l'1 de març i que a banda il·lustra també l'hàbit de no fer els deures que té aquest alumne (T 16):

16 PRO: ¿qui més d'aquesta fila? Baltasar tu en la línia ¿no?

17 BALTASAR: es que no sabia lo que se tenía que hacer

18 PRO: bueno si vinguessis a classe ho sabries\ Jennifer/

19 BALTASAR: no he venido porque estaba castigao³¹

20 PRO: x::t cállate

El Baltasar té una bona relació amb els companys. A més, és molt bromista. Vegeu-ne un exemple del 22 de febrer a classe de socials:

316 PRO: @@ ((la professora parla amb mi mentre els nois acaben l'exercici que els ha manat)) {(a la classe)) vale\ ¿ho tenim nois?}

317 CLA: no:::

318 BALTASAR: {(imitant una veu infantil)) sí:::}

319 ¿?: ¿quién ha hecho eso?

320 CLA: el Baltasar

→((el Baltasar mira els companys tot somrient))

321 PRO: **el Baltasar ha tret la vena primitiva ¿no? d'aquelles @@@**

322 BALTASAR: @@@

Aquest alumne afirma ser un fan de la sèrie de TV que emet Telecinco *La que se avecina* (a partir d'ara, LQSA) (en farà referència durant l'anàlisi de dades, v. capítols I, II i III de la tercera part).

³¹ Fa referència a un expedient d'expulsió de tres dies a casa a causa de l'acumulació d'incidències: no portar el material a classe, no fer els deures i no treballar a l'aula.

Trets acadèmics i lingüístics:

Malgrat que és un alumne repetidor té molta capacitat pels estudis, però no li agrada estudiar. A més, mai fa els deures ni porta el material a classe. Vegeu el següent fragment del 4 de febrer, en què la Bibiana l'encoratja per fer l'examen:

PRO: miércoles/ qué viernes/ venga ¿ya? XX sí i **demà Baltasar pots aprovar perfectament**

BALTASAR: **ya lo sé**

El Baltasar va començar el curs en el grup F4 però distorsionava el funcionament de la classe així que el van transferir al grup F1 on no duu problemes. En el grup F1 ningú es distreu amb els seus comentaris, i per tant, no afecta el tarannà del grup. El Baltasar utilitza el castellà com a llengua de comunicació habitual amb el seu entorn, demostra problemes per fer-ho en català.

Mariona (MAR)

Trets de la personalitat i socials: Té un bon comportament amb la resta d'alumnes de la classe. Bona actitud en general.

Trets acadèmics i lingüístics: Molt xerraire i participativa. Bons resultats acadèmics.

Arnau (ARN)

Trets de la personalitat i socials: Alumne seriós i treballador. Es relaciona correctament amb la resta d'alumnes i professors. Li agrada molt jugar a l'ordinador i als videojocs.

Trets acadèmics i lingüístics: És un alumne molt intel·ligent. El professor de matemàtiques diu que és un alumne brillant. A les redaccions que escriu hi destaquen els comentaris i les situacions iròniques.

Alumnes del grup F1-C2

Soledad (SOL)

Trets de la personalitat i socials: És una noia treballadora i seriosa. Té un caràcter discret. És molt amiga de l'Andrea.

Trets acadèmics i lingüístics: Va començar el curs al grup F4. Va ser promocionada al grup F1 a petició de la tutora tot i que alguns professors s'oposaven a la decisió perquè, malgrat que la mitjana de notes és alta, no té gaire bon nivell en les assignatures de català i d'anglès.

Sònia (SON)

Trets de la personalitat i socials: Es comporta bé amb els companys. Té una germana al centre fent batxillerat.

Trets acadèmics i lingüístics: És una alumna treballadora.

Sara (SAR)

Trets de la personalitat i socials: És una noia treballadora i seriosa. La seva família està especialment interessada perquè els resultats acadèmics siguin molt bons.

Trets acadèmics i lingüístics: Mostra molt interès. Molt treballadora i molt xerraire a classe.

Eloi (ELO)

Trets de la personalitat i socials: Es mostra tranquil. Es porta bé amb tothom.

Trets acadèmics i lingüístics: Bons resultats acadèmics. És participatiu i mostra atenció a classe.

Caterina (CAT)

Trets de la personalitat i socials: Es porta bé amb tothom. Canta a la coral “Amics de la Unió”, amb la qual ha guanyat diversos premis internacionals amb l’espectacle “Veus”.

Trets acadèmics i lingüístics: Els seus companys de classe la tenen de referència en relació amb les notes que han de treure, tal com es pot observar en aquest fragment extret de la sessió de socials del dia 6 de març:

415 PRO: {(a la Magda)} ¿tu has superat a la Caterina?}

416 MARIONA: dius/

417 CLA: XXX

418 CATERINA: {{{(assenyalant-se a ella mateixa)} set coma tres} {{{(assenyalant la companya)} set coma quatre}}

419 DARÍO: XXX set coma dos

420 PRO: ¿què passa que la Caterina és l’objectiu de tots?

Mònica (MON)

Trets de la personalitat i socials: Alumna seriosa. Es mostra amable amb la resta.

Trets acadèmics i lingüístics: Aquesta alumna ha estat promocionada del grup F4 al grup F1. No es distreu i s’esforça per aconseguir bons resultats acadèmics.

Bruna (BRN)

Trets de la personalitat i socials: Es comporta bé amb tothom.

Trets acadèmics i lingüístics: És treballadora. Bona actitud en general.

Alumnes del grup F4-C1

Mateo (MAT)

Trets de personalitat i socials: Té una bona relació amb els altres companys de classe. El fet que jugui a futbol és un punt en comú que l'uneix a altres nois de la classe.

Trets acadèmics i lingüístics: Està molt preocupat pels exàmens. Crida l'atenció el fet que contínuament estigui preguntant pels conceptes que entren a l'examen. Malgrat aquest deliri, els professors no considerem que s'esforci gaire.

Iván (IVA)

Trets de personalitat i socials: Ha adoptat el rol d'alumne graciós. Tot i que en general té una actitud respectuosa, a vegades pot resultar un pèl insolent, tal com s'evidencia en el torn 279 d'aquest fragment extret de la sessió del 21 de gener de naturals:

278 PRO: la quantitat de sals que hi ha/ dissoltes que hi ha/ en una quantitat de aigua determinada ¿d'acord? vale molt bé per mesurar les coses x::t necessitem mesurar {{{(AC)}}} hem de tenir una quantitat d'aigua determinada\ molt bé\ la quantitat de sals} vinga a:::

279 IVAN: {{{(rient-se'n)) e::: }

280 PRO: ai va me salto- aigua del mar que mesuraven el mar

No presenta problemes de relació amb els altres companys. Es mostra afable i simpàtic amb tothom. Busca tenir una certa complicitat amb el Baltasar.

Trets acadèmics i lingüístics: Acadèmicament els professors considerem que no fa tot el que pot. Amb la professora de naturals parla en castellà, tot i que la llengua vehicular de l'assignatura sigui en català.

Karina (KAR)

Trets de personalitat i socials: És d'origen sud-americà. Tot i que no presenta problemes de relació específics la seva mare va avisar l'equip de professors que és força mentidera: la Karina ha signat notes que els professors havien dirigit a la seva família fent-se passar per la seva mare.

Trets acadèmics i lingüístics: Parla en castellà amb la professora de naturals. Resultats acadèmics molt baixos: ha suspès més de 6 assignatures en el 1r trimestre i és una possible repetidora, tal com es va indicar en les previsions que es van fer durant la junta d'avaluació. Tot i que no té les competències bàsiques de primària aprovades no s'esforça per superar-se. No fa els deures i no treballa gens a l'aula.

Mohamed (MOH)

Trets de la personalitat i socials: Té un conflicte d'identitat. Tot i que ha nascut a Granollers no sembla acceptar les seves arrels africanes. És l'únic noi d'origen africà a 1r d'ESO. Durant el treball de l'assignatura de català (la realització de la història a partir de l'estructura del fragment de *El temps de les cireres*), el Mohamed va confessar que no li agrada Àfrica i va afegir literalment: "a mi no me gusta cómo viven en el Senegal". Sempre mostra un tarannà sorrut. No parla gaire durant les classes, però malgrat el seu caràcter tancat a l'hora del pati es relaciona amb normalitat amb els altres alumnes.

Trets acadèmics i lingüístics: No parla mai en català. No té hàbits de treball adquirits. Obté uns resultats molt baixos: ha suspès més de 6 assignatures en el 1r trimestre i és un possible repetidor, tal com es va indicar en les previsions que es van fer durant la junta d'avaluació.

Akram (AKR)

Trets de la personalitat i socials: Hi ha hagut un canvi d'actitud en aquest alumne. Al principi, es mostrava molt tímid i molt preocupat pels seus resultats acadèmics, però a mesura que ha anat avançant el curs ha anat desenvolupant una actitud més juganera amb els companys.

Trets acadèmics i lingüístics: Aquest alumne va començar el primer trimestre al grup F1 però a causa de la davallada en les notes se'l va derivar a l'F4. És un dels alumnes amb més referents culturals activats. És força participatiu a classe.

Ariel (ARI)

Trets de la personalitat i socials: Alumne amb risc d'exclusió social. Família nombrosa amb problemes econòmics greus. Està en mans de serveis socials i de l'EAP. Viu en una zona aïllada i llunyana de l'institut. Acostuma a arribar tard a les classes. Es relaciona amb normalitat amb els altres alumnes.

Trets acadèmics i lingüístics: Té força capacitat pels estudis però no treballa prou a casa. Veu la psicopedagoga de l'institut 1 h a la setmana.

Patricia (PAT)

Trets de la personalitat i socials: Bon tracte amb tothom. Actitud conciliadora.

Trets acadèmics i lingüístics: Bona comprensió lectora però pocs hàbits de treball.

Rubén (RUB)

Trets de la personalitat i socials: Durant el transcurs d'aquesta tesi li han diagnosticat un TDAH. Els companys no el prenen seriosament a causa de les seves sortides de to.

Trets acadèmics i lingüístics: Alumne molt dispers. Molt desendreçat. Molt participatiu a classe, tot i que els seus comentaris acostumen a fer riure la classe.

Aitor (AIT)

Trets de la personalitat i socials: To de veu agut i fort que molesta. Sovint, adopta una actitud prepotent. En el següent exemple del dia 16 de gener a la classe de naturals s'observa com l'actitud de saberut i el to agut molesten un company:

- 277 CLA: dos d'hidrogen un d'hidrogen
→((la professora ho assenyala de la pissarra))
- 278 PRO: i aquest ((assenyala el d'oxigen))
- 279 AITOR: **uno**
- 280 IVAN: {{{(mirant l'Aitor)) **no chilles**}}
→((l'Aitor respon amb un gest amb les espatlles))

Sempre és l'últim de tenir el material que cal preparat per fer la classe, tal com il·lustra el següent exemple extret de la sessió de naturals del dia 16 de gener:

- 243 CLA: XXX **((l'Aitor és agenollat al costat del seu pupitre aparentment buscant alguna cosa i el Cotoí sembla indicar-li alguna cosa))**
- 244 PRO: ¿Aitor què fas?
- 245 CLA: XXX
- 246 PRO: ¿Aitor què et passa?
→((l'Aitor dirigeix un gest amb la mà a la professora demanant disculpes però no deixa de buscar i de remenar papers un cop s'ha assentat a la cadira))
- 247 AITOR: es que se me ha caído algo

Trets acadèmics i lingüístics: Bon rendiment acadèmic. Els seus companys el tenen molt ben considerat. Quan tenen dubtes d'alguna cosa li pregunten a ell.

Alberto (ALB)

Trets de la personalitat i socials: És molt bromista, xerraire i participatiu. Es distreu molt amb els companys.

Trets acadèmics i lingüístics: Va començar en el grup F5 i a causa i dels seus bons resultats se'l va canviar a l'F4 on s'ha adaptat força bé. Té facilitat per la gramàtica. Rep assistència d'un logopeda.

Núria (NUR)

Trets de la personalitat i socials: Mostra una actitud tranquil·la i un bon comportament. Defuig els conflictes.

Trets acadèmics i lingüístics: Ha demanat d'estar en el grup F1 però els resultats acadèmics no són prou bons i els professors no han acceptat la seva proposta. S'esforça molt i és treballadora. És bona esportista.

Alumnes del grup F4-C2

Minerva (MIN)

Trets de la personalitat i socials: Falta d'higiene personal. Família negligent. Té un germà més gran a l'escola en el mateix curs i tant un com l'altre falten molt a l'escola. La família els justifica les faltes.

Trets acadèmics i lingüístics: Resultats acadèmics fluixos. Podria fer molt més del que fa però no estudia a casa. A l'escola és treballadora i fa les tasques que se li demanen.

Enric (ENR)

Trets de la personalitat i socials: Mostra un caràcter molt infantil i contínuament intenta cridar l'atenció. No sembla estar integrat al grup. En el següent exemple de la classe de socials es pot veure com els companys actuen (T 285 i T 286) quan la professora el renya perquè mastega un xiclet:

280 PRO: Àsia i més llocs ¿algú altre? ¿vale? ¿quan es dóna? {{{dirigint-se a l'Enric}}}
però un moment ¿tu no m'has dit que no havies fet la feina? ¿com és que ho tens ara?}

281 ENRIC: porque:::

282 PRO: ¿què tens a la boca?

283 ENRIC: un chicle

284 PRO: **un xiclet/ ja el pots llençar**

285 CLA: **@@ igual que en naturales**

286 EUDALD: ja

287 PRO: ¿vale? ja està no n'hem de fer res més ¿Bruna quan apareix?

Trets acadèmics i lingüístics: Alumne amb moltes mancances per seguir la classe. En el darrer trimestre ha estat canviat al grup F5 per veure si aconsegueix seguir millor el ritme de la classe. S'ha parlat amb la família de la possibilitat que repeteixi el curs.

Ainet (ARE)

Trets de la personalitat i socials: Molt tímida. Gairebé no parla, fins i tot la professora de socials ho arriba a verbalitzar en la sessió del 4 de març:

224 PRO: no fa falta va que és molt senzill ¿eh? Ainet i Roc no calieu ni sota l'aigua té mèrit ¿eh? **perquè l'Ainet amb feines li he sentit mai la veu** però el Roc::: s'ho passa bomba/ va que acabem ja ((la professora i el Mateo parlen sobre l'exercici))

Trets acadèmics i lingüístics: Segons els professors va començar el curs millor que l'ha acabat tot i que ha estat treballant 1 h setmanal amb la psicopedagoga de l'institut.

Brenda (BRE)

Trets de la personalitat i socials: Alumna tímida i introvertida. Està en mans dels serveis socials a causa de problemes econòmics familiars.

Trets acadèmics i lingüístics: Va passar del grup F5 a l'F4 en el segon trimestre. No sembla adaptar-se gaire al canvi.

Coloma (COL)

Trets de la personalitat i socials: Mostra un caràcter fort. Es porta bé amb tothom.

Trets acadèmics i lingüístics: Fa patinatge artístic i entrena moltes hores. Això sembla distreure-la de les activitats acadèmiques. És una alumna molt dispersa, molt participativa a la classe i poc treballadora a casa. Poc estable acadèmicament.

Darío (DAR)

Trets de la personalitat i socials: Molt juganer amb els companys. Es distreu amb facilitat. Acostuma a molestar els altres sense que els professors se n'adonin.

Trets acadèmics i lingüístics: Podria fer molt més del que fa. Ve d'una escola privada de Barcelona. Al començament de curs semblava tenir un nivell més alt que la resta dels seus companys. Li costa molt parlar en català. Orígens sud-americans.

Andrea (AND)

Trets de la personalitat i socials: Mostra un caràcter fort. Ocupa la posició de líder de les nenes de la classe.

Trets acadèmics i lingüístics: És la delegada. És treballadora i responsable. Acostuma a parlar sempre en castellà i sembla tenir uns certs prejudicis envers el català. En la sessió del 20 de febrer de català l'Andrea expressa la seva preferència a parlar en castellà:

20 ANDREA: home és que és la veritat/ quan no ens graven clar que parlo castellà i tot això però estem a classe de català

Alba (ALB)

Trets de la personalitat i socials: Mostra una actitud tímida i introspectiva. Tot i que s'ha anat obrint en el transcurs de l'any acadèmic.

Trets acadèmics i lingüístics: Resultats acadèmics baixos: en el primer trimestre ha suspès més de tres assignatures.

Alumnes del grup F5-C1

Roc (ROC)

Trets de la personalitat i socials: Ha assumit el rol de pallaso de la classe. Es porta bé amb tothom.

Trets acadèmics i lingüístics: Molt participatiu, amb bona predisposició. Fa una 1 h setmanal amb la psicopedagoga del centre. Té dislèxia. Està en mans de l'EAP i del CSMIJ i va a una logopeda fora del centre.

Eudald (EUD)

Trets de la personalitat i socials: Es mostra tranquil. Es porta bé amb tothom. Molt tímid.

Trets acadèmics i lingüístics: Té necessitats educatives especials i els professors li han confeccionat un pla individualitzat (PI) en llengües i matemàtiques. Es veu dues hores setmanals amb la psicopedagoga de l'institut. Està en mans de l'EAP i assisteix al taller de reforç PROA que ofereix l'institut en horari no lectiu. Li costa molt llegir. No té les competències bàsiques assolides de primària. Pocs hàbits de treball. És un dels possibles repetidors.

Genoveva (GEN)

Trets de la personalitat i socials: La tutora ha avisat la resta de professors que dubtem del que l'alumna pugui dir perquè li ha enganxat unes quantes mentides durant el curs. Es mostra afable i tranquil·la. Es porta bé amb tothom.

Trets acadèmics i lingüístics: Molt fluixa (suspèn més de tres assignatures en el primer trimestre). S'esforça poc.

Gustavo (GUS)

Trets de la personalitat i socials: Es comporta bé amb els companys. Mostra una actitud oberta i participativa.

Trets acadèmics i lingüístics: Podria fer més del que fa. A primària se li havia aplicat un PI a les matèries d'anglès, català i matemàtiques.

Alumna del grup F5-C2

Magda (MAG)

Trets de la personalitat i socials: Pateix obesitat. Rep atenció psicològica i segueix un tractament mèdic, així que els dijous no assisteix a l'institut. Malgrat això no hi ha problemes que els alumnes se'n riguin. Es porta bé amb tothom i es relaciona amb normalitat amb la resta.

Trets acadèmics i lingüístics: Alumna repetidora. Té molts problemes a l'hora de llegir. No és gaire treballadora però obté bons resultats a socials.

TERCERA PART

ANÀLISI DE DADES

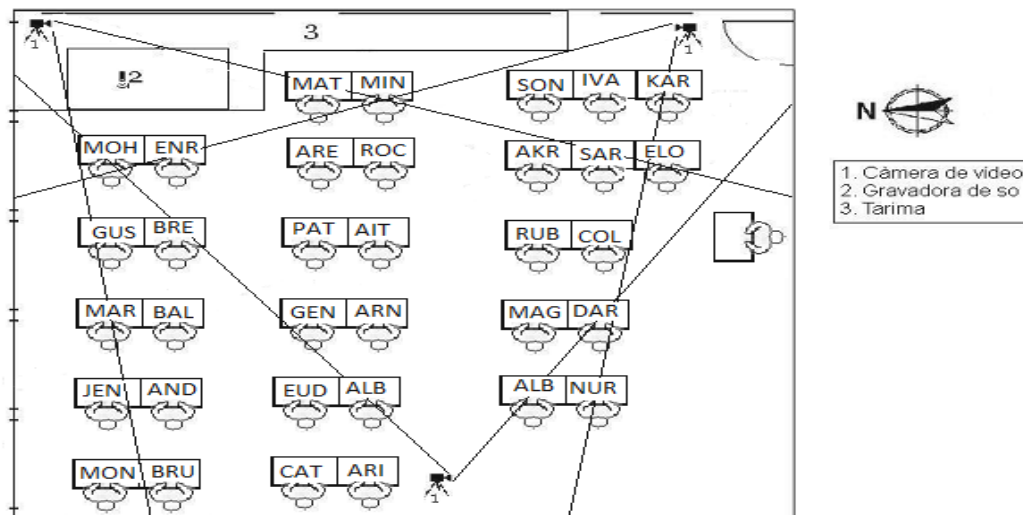
Capítol I

Unitat didàctica de naturals: la hidrosfera

Tot just quan els alumnes han acabat l'estudi de la unitat didàctica sobre la geosfera i el cicle de les roques, es tracta la unitat didàctica de la hidrosfera. La temporització de la unitat didàctica de la hidrosfera ocupa cinc sessions que abasten el termini de temps comprès entre el 16 de gener de 2013 i el 4 de febrer de 2013.

1.1 Sessió del 16 de gener de 2013

A l'aula hi ha 34 alumnes (falta la Soledad) més la professora i l'observadora (al plànol l'única persona que mira de cara al nord). He escrit a cada taula les tres primeres inicials del nom de l'alumne que l'ocupa. La disposició a l'aula és la següent (fig. 6):



Seg. ³²	Torns	Temps	Accions/participants	Nucli temàtic
Inici		00:01:00	Els alumnes entren a la sala, alguns dubten de quin lloc han d'ocupar i la professora els indica on han de seure. El Baltasar arriba més tard. L'Eloi s'espera de peu perquè aparentment li han pres el lloc. La professora passa llista.	-
		00:03:00	La professora entrega el quadern del professor a la Sònia per tal que apunti les incidències que aquesta li vagi dictant mentre revisa els deures dels alumnes. Hi ha molt xivarri a la classe.	
		00:07:00	L'Enric comença a cantar i enmig de la confusió comença la classe.	
Estruc-turació	1-252	00:08:48	La Magda llegeix l'enunciat dels exercicis que han de corregir (exercicis 30, 33, 34 i 35 de la pàgina 33).	Biosfera
Exploració	262- 347	00:19:41	L'Aitor està agenollat buscant alguna cosa. Encara hi ha confusió a l'aula. La professora pica la pissarra amb l'esborrador per demanar silenci i pregunta als alumnes què saben sobre la hidrosfera.	La hidrosfera
Intro-ducció	348-349	00:24:21	A causa del xivarri, la professora amenaça els alumnes que qui es perdi copiarà la pàgina.	El planeta blau
Estructuració	349- 367	00:24:45	La professora demana que els alumnes responguin les preguntes que proposa el manual.	Aigua dolça i salada
	368	00:25:35	El Rubén llegeix.	Contaminants de l'aigua
	369-379	00:26:15	La professora reprèn la informació del text i pregunta als alumnes.	
	380-408	00:27:20	La professora fa algun apunt sobre els conceptes que es llegeixen.	Característiques de la hidrosfera
	409-455	00:29:17	La professora pregunta si recorden l'exercici de la densitat que van fer al laboratori.	Propietats i estats de l'aigua
	456-468	00:30:20	La professora interromp la lectura de la Coloma de forma inconscient i reiterada.	Substàncies dissoltes a la hidrosfera
	468-479	00:30:50	La professora pregunta als alumnes per alguns dels conceptes que han sortit a la lectura.	Repàs i símbols: NA, K, C
	480- 485		Lectura del manual.	Components de

³²Abreviatura de *segment* a les graelles.

		00:35:34		l'aigua
	486-502	00:37:25	La professora continua amb les preguntes sobre conceptes que ja s'han vist anteriorment.	Aigua destil·lada
	503-519	00:38:51	La professora parla de les sals minerals que hi ha a l'aigua (sodi, potassi i clor) i demana quins altres components hi poden trobar. Després mana de fer els exercicis del llibre i acaben la classe treballant en silenci.	Sals minerals i components de l'aigua

Segment d'exploració

La professora ajuda els alumnes a activar els seus coneixements previs sobre la hidrosfera mitjançant preguntes (T 284). Aquesta posada en comú en què tots participen alhora anima alguns alumnes a expressar-se lliurement i es permeten de girar les seves intervencions cap al mode lúdic tot fent ús d'una lògica absurda (T 285).

284 PRO: a vere\ si és la capa de l'aigua ¿què podem dir de l'aigua?[coses que sabem de l'aigua i que hem parlat ja/]

285 CLA: [que se beve]

→((El Roc amb el braç aixecat))

286 AITOR: que se beve

287 BALTASAR: que puede ser salada o dul[ce]/

288 PRO: {{{dirigint-se cap al racó de classe on ha sentit això}} [no es pot dir que se beve]*}

→*((l'Aitor es gira i mira l'Akram que ho ha sentit. Aquest li torna la rialla))

289 CLA: @@@

L'Aitor repeteix *verbatim* l'enunciat d'un company (T 286) per tal d'ampliar-lo al seu racó de classe i afavorir l'aparició d'altres enunciats humorístics (T 287), és a dir, de situar-se en un mode de comunicació *non-bona-fide*.

Encara uns torns més endavant (T 304), un altre alumne torna a repetir *verbatim* l'enunciat del torn 285 per participar de la broma generada a la classe amb un dels companys implicats en el darrer fragment (l'Akram), tal com ho demostren els jocs de mirades.

303 PRO: que conté molta quantitat de sals minerals i la dolça té poca quantitat de sals minerals \però totes tenen sals minerals ¿d'acord? a no ser que sigui aigua destil·lada ¿d'acord? que és la que fem servir al laboratori ¿alguna cosa més de l'aigua? vingal ¿què sabeu més? va/

304 IVÁN: {{{mirant a l'Akram que està capcot pensant}} que se beve}

→*((l'Akram li torna una rialla breu i mira la professora per escoltar la classe))

* * * *

En el torn 338 la professora ratifica el torn anterior i qüestiona els alumnes per tal que iniciïn una sèrie de reformulacions paradigmàtiques a partir del planeta terra. En el torn 339 el Baltasar trenca les expectatives de la professora amb el reciclatge del torn 337 en castellà. Cosa que fa riure la seva companya.

336 PRO: que és el planeta/

337 CLA: blau

338 PRO: blau\ ¿i no sabem res més?

339 BALTASAR: {(L2) que es azul}

→((la Mariona es tapa els ulls amb la mà esquerra mentre riu del seu company, que se la mira també rient))

El torn 339 del Baltasar funciona dialògicament en relació amb el torn 337 emès per algú de la classe però s'oposa alhora als propòsits de la professora d'obtenir més enunciats per part dels alumnes que exposin altres aspectes sobre el planeta terra. El torn del Baltasar és, a més a més, redundat i, per tant, infligeix la màxima de la quantitat. Aquest excés aparent, si més no, a nivell dels enunciats –tot i ser camuflat enginyosament pel canvi de codi- és en realitat una mancança, a nivell cognitiu [~ratifico que és blau i no apporto nova informació]. L'oposició: excés/mancança és el que fa riure la Mariona.

Es pot dir, per tant, que el locutor del torn 339 assumeix parcialment l'enunciat que produeix, ja que d'entrada és atribuït a un enunciatdor que simula no entendre res (el Baltasar no reuneix pas aquest perfil), i castellanoparlant que no entén el català (no és el cas del Baltasar, que sí que l'entén, però això sí, que no li agrada parlar i que sovint utilitza aquesta posició per fer-ne broma [v. sessió de l'11 d'abril de català, "arrivederci"]).

Segment d'estructuració

Més endavant, la professora reformula oralment el text que acaben de llegir i els fa reflexionar sobre els detergents que hi ha a l'aigua. Algú de classe, ho relaciona amb la marca de detergent que utilitzen a casa seva (T 372). Aquest gir humorístic serà el precedent d'un funcionament similar uns torns després (T 377).

369 PRO: ¿la de la casa nostra té detergents no?

370 RUBÉN: sí

371 PRO: i potser també quan rentem plats ¿què queda?

372 CLA: fayri XXX sabó

373 PRO: sí ¿el sabó em:: més quin material?

374 GUSTAVO: @@@

375 PRO: una mica de matèria orgànica i ¿quan anem al lavabo què?

376 CLA: matèria orgànica

377 IVÁN: un zurullo

378 CLA: @@@

L'enunciat del torn 372, mitjançant la reformulació paradigmàtica, fa al·lusió a l'intertext: "fairy", la qual cosa propicia el gir al mode lúdic. Tot plegat duu a un altre company (T 377) a reformular paradigmàticament la pregunta que llança la professora per tal de portar la conversa cap al mode *non-bona-fide*.

* * * *

Un cop iniciada la lectura del manual, quan és el torn del Mateo, la classe esclata a riure (T 387) a causa de la barreja de codis lingüístics en l'enunciat del torn 386.

383 PRO: molt bé continua més alt ¿eh?

384 ENRIC: vale\ la hidrosfera\

385 PRO: molt bé\ Mateo/

386 MATEO: {(L2) uno punto uno} {(L1) l'aigua}

387 CLA: @@@

En el torn 386, en Mateo reformula els números de l'apartat en la seva llengua habitual, el castellà [1.1] però llegeix el que hi ha escrit al llibre en català [l'aigua]. Quan vaig preguntar als alumnes pel motiu d'aquestes rialles em van comentar el fenomen lingüístic que acabo d'esmentar i la redundància de l'enunciat del Mateo, ja que consideraven que no calia dir el punt de l'apartat, perquè tothom acompanya la lectura, i també, perquè l'Enric no ho havia anunciat abans quan havia llegit el títol de l'apartat [1. La hidrosfera] en el torn 384.

* * * *

La professora pregunta si hi ha algun gas que es pugui dissoldre a l'aigua. L'Enric trenca el silenci de la classe amb la seva intervenció: "sí/ la fanta" (T 432) de la qual se'n deriva el riure del torn 434. La professora mitjançant la reformulació alterativa (T 433) intenta modificar el valor il·locutiú de l'enunciat de l'Enric però és l'Iván qui corregeix l'alumne i se'n riu d'ell (T 435).

431 PRO: *però la majoria de substàncies es van dissolent_ ¿hi ha algun gas que es pot dissoldre també a l'aigua? ((3")) ¿algun gas?

*→((l'Aitor i l'Iván van parlant))

432 ENRIC: sí/ la fanta/

433 PRO: la fanta/

434 CLA: @@@

435 IVÁN: la fanta no és un gas@@@

Per tot plegat i per altres fragments que veurem en les properes sessions (v. infra), en el cas de l'Enric podem parlar de fracàs de l'humor ja que la intenció d'aquest alumne és de fer riure els altres per tal de trobar el seu lloc a la classe, per fer-se el simpàtic, per sentir-se un més del grup, etc., però l'únic que aconseguix és que els companys li recriminin el seu mal comportament i es riguin d'ell, però mai amb ell.

Resum de la sessió

En aquesta sessió les intervencions dels alumnes obeeixen a una lògica interna força propera al raonament per absurd. En aquests casos el locutor se situa en el pla humorístic tot i que fingeix ser un enunciat seriós. La intenció és de divertir-se però amb aquesta doble enunciació es menysté el rol de la professora que és qui planteja les preguntes.

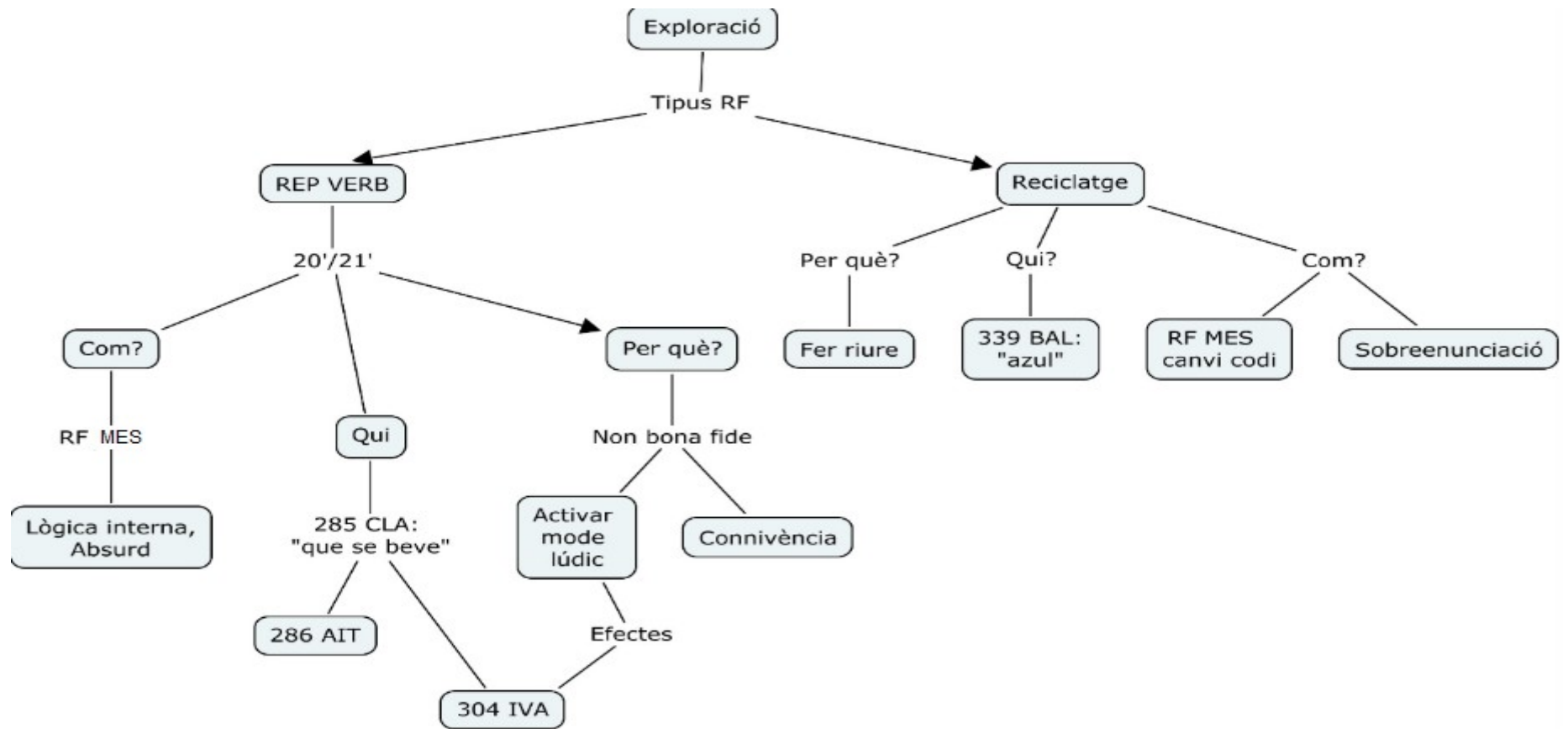


Fig. 7

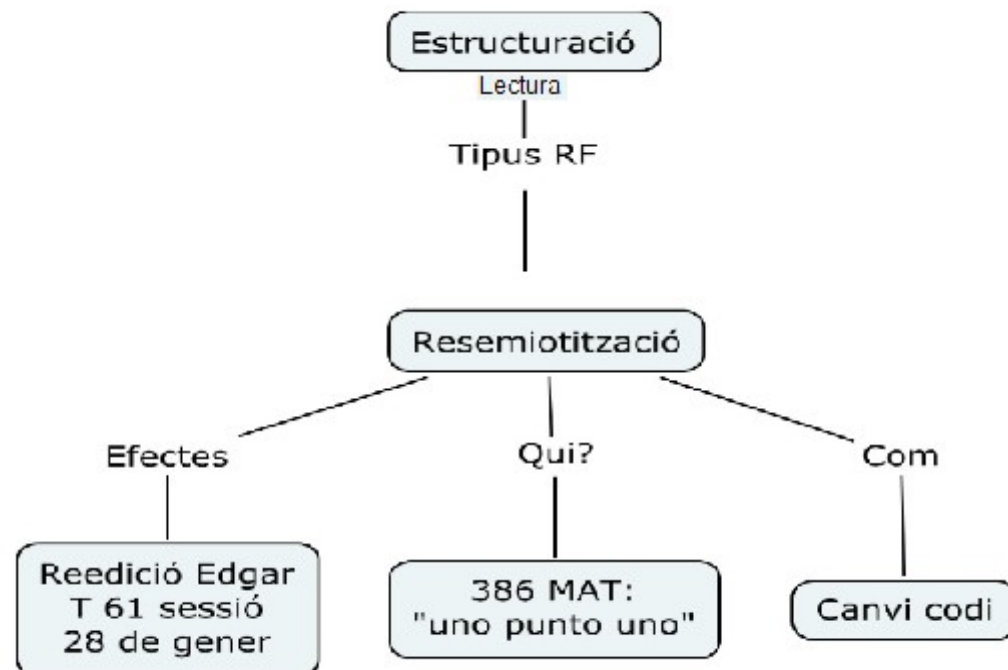


Fig. 8

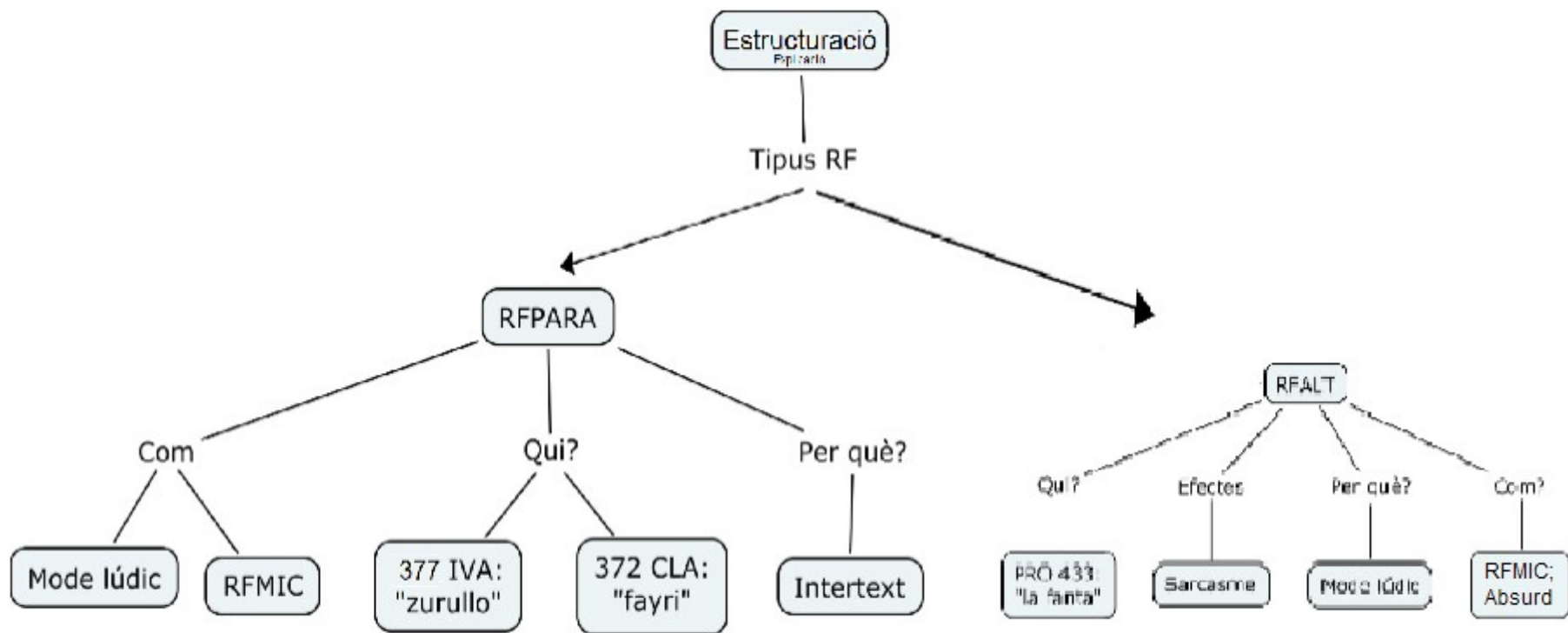


Fig. 9

1.2 Sessió del 21 de gener de 2013

A l'aula hi ha 34 alumnes (falta la Minerva), la professora i l'observadora. Tot i que gairebé la disposició és la mateixa que la de la darrera sessió, hi ha algun petit canvi (marcat en vermell en el plànol):

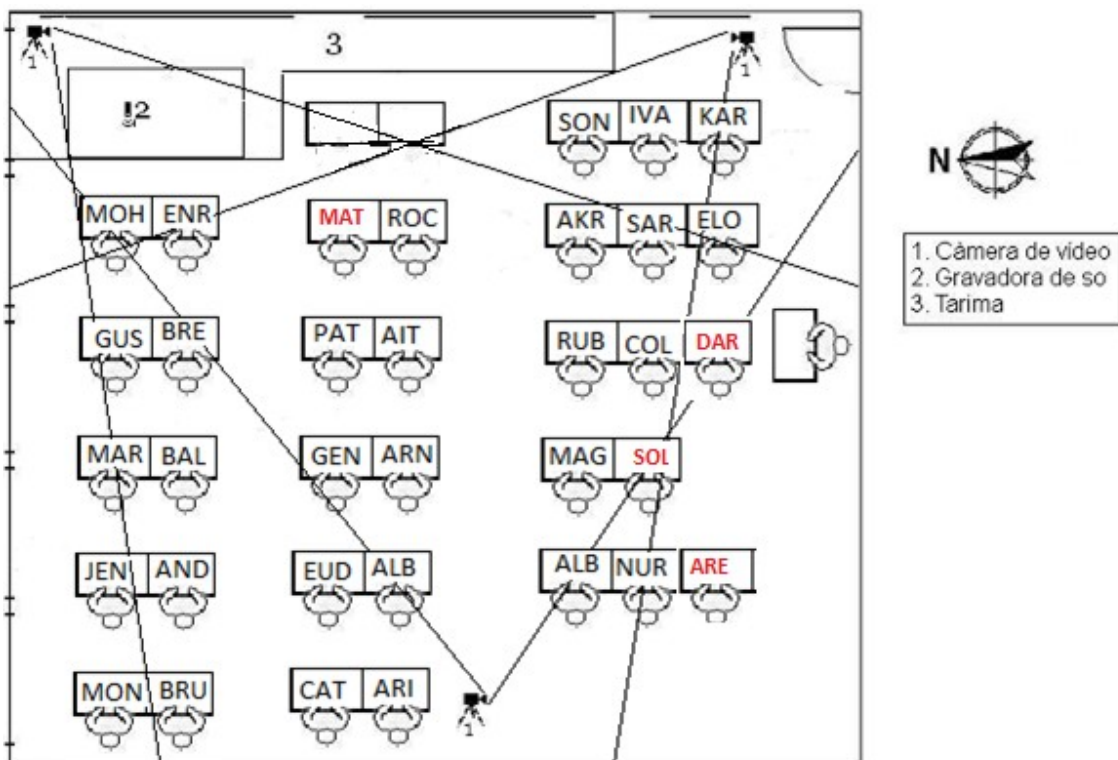


Fig. 10

Seg.	Torns	Temps	Accions/Participants	Nucli temàtic
Inici		00:01:10	La professora passa llista. Els alumnes estan nerviosos.	
	1-33	00:02:23	La professora repassa conceptes del dia anterior.	
	33-88	00:11:16	Quan la professora es disposa a corregir els exercicis de deures hi ha un malentès sobre el dia en què s'havien de lliurar, així que discuteixen el tema i consensuen una solució al conflicte.	
Estructuració	89-345	00:22:00	La professora repassa l'anterior sessió mitjançant les preguntes als alumnes i raonant les respostes de què se servirà per introduir els conceptes nous.	Característiques de l'aigua. Unitat i aparells per mesurar les magnituds (pressió, temperatura, salinitat i cabal)
	345-498	00:34:00	La professora proposa de fer el resum abans de continuar avançant. Els alumnes no hi estan d'acord però finalment cedeixen.	
	499-522	00:35:45	La professora explica el cicle de l'aigua fent-los preguntes que els alumnes van responent i que completen l'explicació.	Cicle de l'aigua
	523-535	00:36:31	Els alumnes llegeixen la part del llibre que parla del cicle de l'aigua i la	
	536-551	00:37:00	professora els demana què han entès de la lectura. Després la professora hi	
	552-553	00:37:40	afegeix algun comentari per completar la visió que posseeix l'alumne i així	
	553-578	00:38:28	successivament. Van alternant lectura per part de diferents alumnes i	
	579-580	00:38:38	comentari oral/explicació d'allò que s'acaba de llegir (en el torn 523	
	580-582	00:38:48	comencen per la lectura i fins al torn 654 aquesta es va intercalant amb els	
	582-605	00:39:00	fragments d'explicació).	
	606-619	00:40:35		
	620-621	00:41:00		
	621-654	00:42:27		
	655-680	00:49:00	Els alumnes han de dibuixar la il·lustració del cicle de l'aigua al seu quadern.	
Cloenda	681-711	00:52:00	La professora mana els deures per la propera sessió (exercicis 3, 4 i 5).	

Tau. 10

Segment d'inici

A l'aula hi ha molt xivarri. L'origen de tot plegat és un malentès arran del dia de correcció d'uns exercicis. Alguns alumnes diuen que els deures que la professora pretén corregir són per dimecres vinent, però la professora i un altre grup d'alumnes estan convençuts que tocava de corregir-los durant la sessió. En relació amb aquesta discussió, en què tothom diu la seva, s'instaura un cert caos a l'aula.

- 79 ROC: dimecres va_ XXX {{{(mirant el Baltasar que està passejant per la classe)}}
dimecres}
- 80 PRO: *{{{(picant la pissarra amb l'esborrador)}} un dos tres quatre cinc sis set}
Baltasar/ seu o fora\ ɾvinga\
*→((tothom que està alçat va asseient-se))
- 81 BALTASAR: {{{(dirigint-se a poc a poc al seu lloc)}} ◇ estoy en ello~}
◇ ((s'arregla els pantalons abans de seure))
- 82 PRO: XXX ya venga/ ah::: XXX continuem el punt_ anem ara-
- 83 IVÁN: ○Bibiana ten\
○((li dóna el quadern de notes del professor))
- 84 PRO: venga gràcies\
85 ALBERTO: {{{(amb veu de firaire)}} continuamos para bingo}
- 86 CLA: @@@
- 87 ALBERTO: bingo/
→((l'Aitor aplaudeix))
- 88 PRO: XXX ara anem a veure
- 89 CLA: ¿quina pàgina?

Aquest fragment s'inscriu en el context dels vestigis d'una discussió/negociació que hi ha hagut entre els alumnes i la professora, tal com es pot observar en el torn 79. En Roc (T 79) negocia amb la professora que corregeixi els deures dimecres: "dimecres va". La forma verbal "va" dóna un cert to de súplica a la seva petició. Pel que fa al torn 81, el Baltasar respon a la professora en castellà, tot i saber que la llengua vehicular del centre és el català. A més a més, no en té prou amb no demanar disculpes a la professora, cosa que hauria de fer tenint en compte que trenca una de les normes del reglament intern: els alumnes han de demanar permís al professor per abandonar el seu seient, sinó que respon amb una volguda tranquil·litat mentre es dirigeix lentament al seu seient i acompanya tot plegat d'un gest groller: s'arregla els pantalons.

Aquest gest i el to tranquil, impassible, amb què pronuncia el seu torn són una provocació a l'autoritat de la professora. La Bibiana però, que n'és conscient, vol evitar un enfrontament amb l'alumne ("ya venga", T 82) i es preocupa de trobar el fil d'allò que estava explicant i d'engrescar als alumnes per tornar a la feina. Aquesta fita però, sembla difícil d'aconseguir ja que el parèntesi, o l'episodi, dels torns 83 i 84 anima la intervenció de l'Alberto en el torn 85: "continuamos para bingo". Aquest alumne reformula el verb "continuem" (T 82) de la professora i el descontextualitza, possiblement inspirat per la gatzara que s'ha estat produint a l'aula (gent aixecada, el nerviosisme de la professora picant amb l'esborrador la pissarra, el Baltasar que planta cara a l'autoritat,...). L'Alberto recicla aquesta forma verbal tot produint un enunciat dialògic. Així, en el torn 85 s'hi observen dos enunciadors, dels quals un, E1, no es correspon amb el locutor, L1. D'una banda, l'E1 correspon a un locutor fictici, un possible firaire i, l'e2 correspon a l'alumne que recicla les paraules de la professora i hi associa una relació antitètica que es fonamenta en la contradicció dels propòsits de la professora per fer una classe i la situació caòtica que s'ha establert a l'aula. El fet de reciclar les paraules d'algú per associar-hi un ressò intertextual que descontextualitzi el PDV inicial és recurrent en aquest alumne (v. T 563 de la sessió del 9 d'abril de català).

Segment d'estructuració

En el transcurs de l'explicació la professora pregunta als alumnes amb la intenció de fer-los recordar els coneixements que van aprendre en la sessió anterior sobre l'aigua i les seves característiques.

165 PRO: el- exactament és la quantitat de calor que té una massa d'aigua ¿vale? imaginem el planeta terra ¿d'acord? ((es dirigeix cap a la pissarra)) vinga\ que això ens ho sabem de memòria i aquest tema hauria d'estar ja casi acabat\ ((buscant el guix)) això* és la terra ¿d'acord? bueno no és tan rodoneta ¿eh?

*((la Bibiana ha dibuixat la terra a la pissarra))

166 IVÁN: vale\

167 PRO: aleshores_

168 IVÁN: es cuadrada/

169 CLA: @@@

→((el Roc fa un gest amb les mans per indicar com és la terra))

170 PRO: estem mesurant-la en temperatura ¿sí? ¿vale? en el planeta terra ¿com aniria la temperatura de l'aigua? ¿on seria la part més freda de la XXX?

En el torn 165 la professora dibuixa a la pissarra el planeta terra i es permet un comentari irònic autoreformulant el seu dibuix: “no és tan rodoneta ¿eh?”; aquesta ironia és reformulada per l'Iván (T 168 que mitjançant la formulació de l'antítesi del torn 165, corregeix l'enunciat de la professora i adopta una postura sobreenunciada de què es desprèn la ironia. La professora no fa cap mena de cas a aquesta intervenció i continua la seva explicació (T 170).

* * * *

Més endavant la professora s'esforça perquè quedi clar el concepte de la variabilitat de la temperatura en relació amb la profunditat del mar. Per tant, fa un dibuix a la pissarra (T 191), a partir del qual intenta que els alumnes dedueixin la continuació de la proposició que inicia. En aquest torn la professora fa una construcció incorrecta en català: “a mida que”, en comptes d’“a mesura que”. Aleshores, l'Iván respon en castellà (T 194). La professora (T 195) ratifica el torn de l'Iván i autoreformula el torn 191 per tal de refer la sentència que havia deixat inacabada: “a mida que”. A conseqüència, però, del torn 194 en castellà, la professora canvia el “bajo” pel “bajas” cosa que propicia que acabi la sentència en castellà: “más fría”. L'alternança de codis en el torn 195 de la professora fa riure la Sara (T 196).

191 PRO: aleshores_ {(L2)} a mida que} {(L1)} bajo la profunditat en el mar} {(mira l'Iván)} ¿la temperatura com és?}

192 CLA: baixa XXX

193 PRO: x::t

194 IVÁN: {(L2)} cuanto más bajo más fría l'agua}

195 PRO: {(L2)} claro\ a mida que bajas más fría/} {(L1)} aleshores} x::t

196 SARA: @@@

En el transcurs d'aquests torns crida l'atenció l'alternança de codis que de forma inconscient s'estableix entre la professora i l'Iván:

T 191: **a mida + baixo** (professora)

T 194: **cuanto más + bajo + más fría** (Iván)

T 195: **a mida + bajas + más fría** (professora)

L'Iván respon en castellà, que és la llengua en què habitualment es comunica i la llengua amb què parla amb la professora de naturals. El fet que siguin habituals aquests tipus d'errors (per exemple: "a mida") en la parla de la Bibiana i que acostumi a alternar el català i el castellà en les seves intervencions, pot ser un dels motius pels quals la majoria d'alumnes que es comuniquen habitualment en castellà decideixin expressar-se en aquesta llengua a la classe de naturals. Sigui com sigui, la Bibiana en el torn 195 reprèn l'inici de la sentència que havia començat en català "a mida" i l'acaba en castellà "bajas más fría". El disjuntor d'aquest fet és susceptible de ser el verb "bajo" del torn 194 que és la traducció exacta –el mateix temps, persona i nombre– del "baixo" produït per la professora en el torn 191. En el torn 195 la professora reprèn la fórmula que havia llançat en el torn 191 però en dirigir-se a l'Iván actualitza el verb a la segona persona del singular (tu) "bajas" i en conseqüència, la finalitza en castellà. Aquest procés fa riure la Sara.

* * * *

Més endavant la professora repassa la unitat de la temperatura en el sistema internacional (SI).

201 PRO: en el sistema ¿en el sistema internacional en quina?

202 CLA: XXX

203 ROC: eli/ molt bé\ eli/ molt bé

204 AKRAM i SARA: @@@

205 SARA: eli @@@

L'associació de significats –bisociació– a partir de dues paraules homònimes (eli/gas = Eli/nom de la professora d'anglès) té lloc en el torn 205.

* * * *

Tot parlant de l'instrument per mesurar la temperatura, la professora obre un parèntesi per exposar el problema que suposen els termòmetres de mercuri.

209 PRO: aleshores quin se- termòmetre aleshores ¿quin me lo diu problemas últimament dels termòmetres ¿què passa en los termòmetres?

210 ALBERTO: que no van

211 ROC: que no\ que estan mal fets

→ ((la professora fa un gest inclinant el cos a la banda dreta que deixa palès el seu desacord amb l'enunciat de l'alumne))

212 ELOI: @@@

213 AKRAM: que tenen mercuri

214 PRO: i el mercuri ¿què passa?

215 AITOR: que explota

→ ((la professora fa cara d'espantada))

216 CLA: que és tòxic

217 PRO: que és tòxic\ no es fan ja termòmetres de mercuri ¿d'acord? és una substància tòxica i ja no es fa

218 IVÁN: yo tengo uno en casa

219 DARÍO: yo tengo uno

220 PRO: aleshores x::t

221 SARA: mi abuela tiene uno

222 PRO: en un termòmetre si no podem posar res ai- mercuri ¿què hi podem posar?

223 IVÁN: plástico

224 SÒNIA: @@@ ((riu de l'lván))

225 CLA: cera

226 PRO: un líquid\

De les preguntes que la professora llença en els torns 209 i 222 se'n generen una sèrie de reformulacions paradigmàtiques que responen a una lògica interna, absurda (T 210, T 211, T 215, T 221 i T 223) que diverteix els alumnes (T 212 i 224) i que ocasiona una resposta gestual, per part de la professora, que actua a mode de reformulació alterativa (T 211 i 215).

* * * *

El seguit d'intervencions humorístiques que hi ha en aquest segment fa que els alumnes estiguin més excitats del compte, cosa que fa que la professora hagi de demanar silenci (T 234).

234 PRO: exacte la pressió de l'aigua es considera com el pes de l'aigua ¿d'acord? ara imaginem això és_ x::t x::t x::t callem tots
235 CLA: x::t

La forma en què la professora demana silenci: repetitiva, amb el mateix to i la velocitat d'execució recorda el so que fa un tren en passar. Aquest fet fa gràcia als alumnes que acostumen a reproduir-ho (T 235).

* * * *

La professora dibuixa a la pissarra una hipotètica piscina, en què se situa ella mateixa nedant, per tal d'explicar la pressió de l'aigua. L'Aitor (T 241) qüestiona l'afirmació de la professora del torn 238 –no pot estar nedant si està a la vora del mar, que és la posició que creu que li correspon en el dibuix– mentre assenyala el dibuix que aquesta està fent a la pissarra. Evidentment, la professora parlava de la “piscina” i no del *mar*, tal com insinua l'Aitor. L'Eloi mira la pissarra per comprovar el que diu el seu company i somriu. La professora (T 242) no fa cas dels comentaris que han anat sorgint a la classe i continua la fantasia, encara portant-la més enllà: “ara ya me pongo a bucear”. L'Aitor (T 245) posa en dubte les paraules de la professora (T 244) tot desvalorant-la amb l'entonació irònica i el gest amb el cap amb què acompanya tot plegat.

236 PRO: *això és una piscina ¿vale? bueno a veure_ està vista des de dalt ¿eh?
*((assenyala el dibuix a la pissarra))

237 ROC: ah vale/

238 PRO: aleshores\ o aquí em poso jo nedant_ esta sóc jo nedant/ a ver-
o((fa el dibuix a la pissarra))

239 ELOI: @@@

240 ROC: ¿ah sí? ¿estás nadando?

241 AITOR: ◇estás en la orilla

- ◇ ((assenyalant el dibuix))
 →((L'Eloi mira la pissarra i somriu davant els comentaris de l'Aitor))
 242 PRO: ara me poso *aquí baix i ara ya me pongo a bucear
 *((assenyala un punt en el dibuix de la pissarra))
 243 ROC: ¿aguantes la respiració tant?
 244 PRO: ¿vale? |{((rient)) ui/ yo aguanto muchísimo}
 245 AITOR: {((amb entonació irònica mentre fa que sí amb el cap)) ya}
 246 ELOI: @@@
 247 PRO: vale\ la XXX de l'aigua/ el pes de l'aigua que tenim per sobre/ ¿d'acord?

L'inici de la intervenció de la professora (T 236) a partir del díctic "això" ens indica que està reformulant de forma plurisemiòtica el dibuix que ha fet a la pissarra. A més a més, aquest dibuix opera com a dispositiu de coformulació aliat a una *performance* pedagògica, que accentua els efectes de la multimodalitat d'aquest fragment.

Des d'un nivell semiòtic, puc observar com en el torn 236 l'enunciat de la professora té una doble funció: d'una banda, semantitza el dibuix ("això és una piscina, ¿vale?"), és a dir, el dibuix a la pissarra no s'entendria sense la puntualització de la professora, i de l'altra, reformula paradoxalment el dibuix que la professora ha fet en un moment anterior a les seves paraules. Així doncs, l'enunciat oral del torn 236 formula i reformula alhora. Això és possible pel procés de transemiotització que opera en aquest torn, en què la informació central apareix en la formulació de la professora que s'encarrega de recodificar el dibuix que ha fet abans a la pissarra. Podem parlar d'acció verbalitzada.

En els torns 238 i 242 ens trobem amb el fenomen oposat. En aquests torns la professora diu primer i fa després. Vegeu la seqüència cronològica esquematitzada del torn 238 (extrapolable al torn 242):

1r diu "Aquí" → 2n fa una creu al dibuix → 3r puntualitza "esta sóc jo nedant"
 formulació reformulació gràfica recodificació

El procés de transemiotització és més evident en aquest esquema, en què primer hi ha la paraula dirigida als alumnes, després el dibuix a la pissarra i, finalment, la reformulació del dibuix mirant els alumnes, un altre cop. Aquesta recodificació i reformulació gràfica inicials prenen un altre caire si en fem una anàlisi més detallada.

El fet que la cronologia ens indiqui que primer és la formulació de les paraules i, gairebé de forma simultània, la reformulació gràfica –de fet, la professora dibuixa la X a la pissarra mentre diu: “em poso jo nedant”–, ens mostra que el caràcter d’aquest torn (també del T 242) és més proper a la coformulació que a la reformulació.

En el nivell enunciatu, crida l’atenció d’aquest fragment la proposta per part de la professora d’un univers *non-bona-fide* en què ella es converteix en una experta nedadora/bussejadora d’una hipotètica piscina que dibuixa a la pissarra. En Roc accepta aquesta lògica interna (T 240 i T 243) però l’Aitor no (T 241 i T 245), tal com s’aprecia en les seves intervencions iròniques.

Així doncs, la professora, en els torns 238 i 242, assumeix una doble enunciació:

E1: l’enunciadora es correspon amb la professora que es diverteix proposant als alumnes un mode humorístic: “això és una piscina”, “esta sóc jo nedant”, “ara ya me pongo a bucear”.

e2: l’enunciadora és la professora que té un objectiu didàctic i planteja l’inici d’una explicació que els alumnes han de seguir.

De la mateixa manera, l’Aitor respon polifònicament (T 241 i T 245), també a partir d’una doble enunciació de la qual sorgeixen dos PDV en confrontació que conformen la ironia que es desprèn dels torns de l’alumne i que utilitza per desvalorar la locutora dels torns 238 i 242. En el torn 241:

E1: l’alumne que accepta la lògica interna però aporta informació per millorar el joc “estás en la orilla” [≈no pots nedar si no t’has allunyat de la vora del mar].

e2: l’alumne que no accepta la lògica interna proposada per la professora i que mostra la incoherència de l’enunciat d’aquesta, en denuncia l’absurd. En aquest cas el PDV implícit del torn 241: “estás en la orilla”, correspondria a la predicació [≈no pots estar nedant perquè no accepto el joc que em proposes]. Aquesta doble enunciació es manté en el torn 245 en què els PDV associats són més clars. En el torn 244 la professora respon per diafonia el torn 243

del Roc: “ui/ yo aguanto muchísimo”. L’Aitor es posiciona de la següent manera a partir de la intervenció “ya” del torn 245:

E1: l’alumne que confirma que la professora aguanta molt la respiració, i per tant es posiciona en relació amb el PDV1 [=sí].

e2: l’alumne que no creu que la professora agunti gaire la respiració sota l’aigua, i per tant es posiciona en relació al PDV2 [=no].

Les marques d’entonació i els gestos coverbals metafòrics que acompanyen el torn 245 de l’alumne ens fan decantar per aquesta segona possibilitat. Així doncs, l’antífrasi és evident i l’objectiu de la ironia també: desvalorar la professora.

* * * *

La professora continua amb l’explicació de la pressió de l’aigua. En el torn 285 la Bibiana anuncia que els peixos del fons marí, en pujar a la superfície, es deformen a causa del canvi de pressió i introdueix a l’explicació el concepte d’atmosferes. En el torn 288 la Magda pregunta a la professora: “cómo” referint-se al fet que els peixos es deformen, ja que intenta que la professora expliqui la manera en què els peixos ho fan. L’explicació de la professora en el torn 289 no resulta prou específica i en el torn 290 algú a la classe torna a preguntar mitjançant la reformulació paradigmàtica del torn 288. La professora, que és conscient que aquest aspecte ha cridat l’atenció de la classe, s’afanya a donar-los informació explícita en el torn 291 mentre contorsiona el cos per connotar fàstic tot accelerant la velocitat de la parla perquè vol continuar amb la classe. En el torn 294 algú pregunta si els peixos es moren en patir aquesta deformació. La professora molt convençuda però amb un to suau respon: “i tant” (en el T 295) i automàticament amb un to més agut i fort torna a tancar el parèntesi sobre els peixos autoreformulant el torn 293. L’actitud de la professora fa riure els nois en el torn 296.

280 PRO: u coma cinc\ aleshores en la profunditat ¿què passa en la pressió?

281 RUBÉN: eh:: que s’augmenta ((fa un gest amb les mans indicant que es fa gran))

282 CLA: XXX

283 PRO: augmenta\ d'acord\ aleshores los peixos que viuen al fondo de l'aigua/ quan XXX molt molt molt quan a vegades surten a la superfície/ au- estan aguantant tanta pressió/ que quan puguen a la superfície/

284 ROC: volen

285 PRO: es deformen totalment ¿d'acord? perquè si aquí aguantan una XXX en el fondo del mar no ho sé_ 3000 atmosferes_

286 CLA: 3000/

287 PRO: i van cap a una/

288 MAGDA: ¿pero cómo?

289 PRO: perquè no estan adaptats

290 CLA: ¿però com es queda?

291 PRO: *{(AC)} se deformen_ se l'axafan els globus_ se l'aumentan_ se deformen totalment}

*{(mentre contorsiona tot el cos)}



Fig. 11

292 CLA: qué asco/

293 PRO: ¿vale? ¿punto\

294 CLA: ¿se mueren?

295 PRO: {(f) i tant}\ {(F) ¿punto}\

296 CLA: @@@

Davant de les sol·licituds dels torns 288 i 290 per part dels alumnes perquè la professora doni més detalls quant al procés de deformació que pateixen els peixos del fons marí quan pugen a la superfície, la professora enumera un seguit de símptomes en el torn 291. L'interessant d'aquesta llista és el dèbit ràpid, és a dir, l'augment en la velocitat d'execució en relació a la resta de torns d'aquest fragment (el dèbit ràpid és un dels trets característics d'aquesta professora, més avall incloc un altre fragment de la mateixa sessió que ho il·lustra). A més a més, la Bibiana emfatitza la informació que dona acompanyant-se de contorsions per il·lustrar la transformació que pateixen aquests animals. No són pas aquests gests que fan riure els alumnes, sinó el contrast, l'oposició, en l'entonació de la professora del torn 295 arran de la pregunta d'algú de la classe "¿se mueren?". La Bibiana adopta un to dolç però determinat quan pronuncia "i tant", gairebé un to maternal, que contrasta amb el to amb què pronuncia "punto", gairebé militar, eco del torn 293. Així doncs, la professora juga amb els estereotips socials adoptant un to maternal primer i militar després en el mateix enunciat. Aquest xoc de marcs referencials fa riure els alumnes i aconsegueix que apartin la seva atenció d'un dels temes que atreu els adolescents: les qüestions de fàstic.

* * * *

Alguns dels nous conceptes fan riure els alumnes a causa de la seva sonoritat:

305 PRO: molt bé! os lo sabéis todo/ manòmetre/ passem

306 CLA: manòmetre/

307 PRO: anem a la salinitat/

308 CLA: manòmetre @@@

El concepte "manòmetre" és repetit *verbatim* per diversos alumnes a la classe en els torns 306 i 308 amb l'objectiu de cridar l'atenció de la resta de companys sobre la sonoritat del mot.

* * * *

El següent fragment funciona d'EF d'altres fragments que veurem a continuació. La Bibiana accelera la seva explicació (T 311 i T 313) per tal d'avançar i passar a un altre tema.

311 PRO: la quantitat de sals que hi ha/ dissoltes que hi ha/ en una quantitat de aigua determinada ¿d'acord? ¿vale? molt bé\ per mesurar les coses/ x::t necessitem mesurar/ {(AC)} hem de tenir una quantitat d'aigua determinada\ molt bé\ la quantitat de sals\ vinga ah:::}

312 IVÁN: {(donant a entendre que no ha entès res)} eh:::}

313 PRO: ai va\ me salto\ aigua del mar que mesuraven el mar

314 ROC: ¿de què estem parlant?

315 PRO: eh: x::t al riu ¿d'acord?

El canvi en el deïbit de la professora es deu possiblement al pas del discurs pùblic al privat (de fet, al monòleg). La Bibiana està decidint de saltar-se una part de la lliçó tal com s'evidencia en el torn 313: "me salto". Aquest fet fa que l'Iván (T 312) i en Roc (T 314) no segueixin el discurs de la professora.

* * * *

La professora després de recordar el que es va treballar en la darrera classe proposa als alumnes de fer-ne un resum/esquema. Als alumnes no els agrada gens aquesta part perquè han d'estar apuntant tota l'estona el que els dicta la professora, que a banda, parla molt ràpid. Com a conseqüència els alumnes es perden i tothom demana aclariments a la professora cosa que produeix força desgavell a la classe. Aquests moments caòtics acostumen a ser utilitzats pels alumnes per fer broma.

345 PRO: bueno ¿hauríem de fer primer el resum no?

346 CLA: no no sí no:: XXX

347 PRO: això lo fareu *XXX

→((la Bibiana esborra la pissarra))

→*(l'Aitor aprofita la cridòria per aixecar-se de la cadira, dirigir-se cap a la taula de l'Enric i agafar-li un full en blanc))

348 CLA: no::

349 PRO: bueno\ si continuem així ens quedarem sense pati/

350 CLA: {(reproduint el to dels torns 346 i 348)} no:: @@@@}

En el torn 345 la professora modalitza el seu torn amb la perífrasi d'obligació en condicional "hauríem de fer", per interrogar als alumnes sobre la possibilitat de començar el resum. El fet que la forma verbal estigui en 1a persona del plural connota un cert grau d'empatia per part de la professora, ja que qui ha de fer la feina de prendre apunts i seguir l'explicació són els alumnes. La Bibiana (T 347) no fa cas de la resposta negativa dels alumnes (T 346). Aquest cop, canvia el condicional "hauríem" pel futur "fareu", cosa que situa la seva intervenció en un altre pla i dóna a entendre la imminència de l'acció, així com canvia l'*origo* d'íctic (2a plural "vosaltres", en comptes de la 1a del plural del torn 345), que indica el canvi de perspectiva que la professora adopta com a reacció del torn 346. Aquesta intervenció no s'acaba d'entendre perquè alguns alumnes aprofiten per parlar amb d'altres mentre treuen els fulls de les carpetes i arrossegueuen cadires i taules per aconseguir l'espai necessari per dur a terme aquesta operació. Un dels alumnes, a més, s'alça del seu lloc sense demanar permís per anar a buscar un full a l'altra banda de la classe. Davant de la dinàmica negativa que ha adoptat la classe (T 348) la professora llança un advertiment (T 349) a partir de la construcció condicional. És significatiu el retorn a la primera persona del plural "continuem", "quedarem", que connota que la professora també patirà les conseqüències del mal comportament de la classe perquè s'haurà de quedar amb ells per vigilar-los; d'alguna manera, aquest enunciat té un ressò de *captatio benevolentiae*. En el torn 350 l'amenaça de la professora causa efecte en els alumnes que a l'uníson reciclen el "no::" dels torns anteriors.

Aquest fragment il·lustra com la prosòdia aconsegueix una funció sintàctica, ja que mitjançant els fets prosòdics es dóna forma als senyals acústics que es reorganitzen a partir del dibuix que marca l'entonació per tal de ser descodificats. Vegem-ho:

T 345: ¿+hauríem [nos+altres]+no	→ T 346 no::
T 347: això+fareu [vos+altres]	→ T 348 no::
T 349: si continuem [nos+altres]+ quedarem sense pati [~quedareu sense pati]	→ T 350 no::

El PDV que es deriva del plantejament que emergeix dels torns de la professora (v. supra) quant a l'alternança de persones: 1a plural/2a plural/1a plural i de modalitats condicional/futur/condicional (si+present+futur) és [≈2a persona plural/futur: Us

quedareu sense pati]. Aquest PDV entra en conflicte amb l'enunciat emès per la professora en el torn 349: "ens quedarem sense pati" (1a persona plural). La professora, en el torn 349, malgrat que està enfadada amb els alumnes modalitza el seu enunciat mitjançant el díctic en 1a persona del plural. Els alumnes però, intueixen el PDV que se sobreentén del torn 349 (us quedareu sense pati) i reaccionen mostrant el seu desacord davant l'amenaça reciclant l'entonació que havien utilitzat fins ara, aquest cop però per posicionar-se de banda de la professora. Vegem l'esquema:

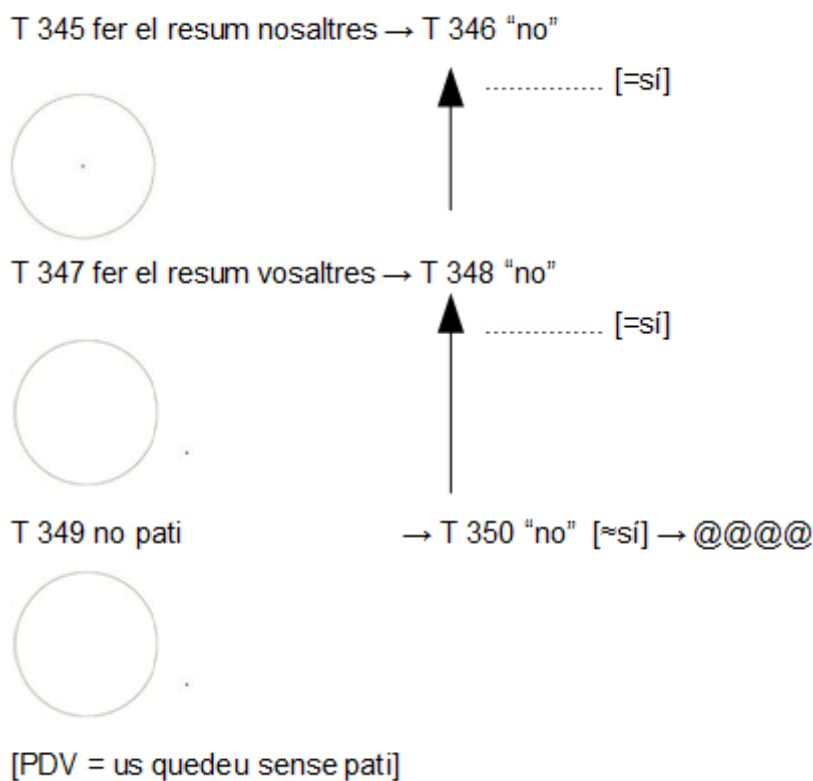


Fig. 12

Així doncs, els torns 346 i 348 dels alumnes s'entenen, a posteriori del PDV implícit en la seqüència de torns de la professora, com a positius [≈sí], ja que els alumnes reaprofiten l'estructura prosòdica per posicionar-se a favor de la professora i per canviar el seu PDV inicial [no volem fer el resum→sí volem fer el resum]. En definitiva, és el joc prosòdic i el canvi de PDV que s'hi associa allò que fa riure els alumnes en el torn 350. Un riure conscient, i per tant, metadiscursiu.

* * * *

Uns pocs torns després, la professora escriu a la pissarra les sigles del sistema internacional (SI, T 380) que és el motiu d'una ambigüitat (T 386, 387, 388, 389 i 390) que conduirà a l'esclat humorístic (394):

- 380 PRO: i en pareXXX poseu essa i graus Kelvin ((ho escriu a la pissarra))
 381 IVÁN: kelvin
 382 PRO: ¿vale? ¿d'acord? essa i ¿què era?
 383 CLA: sistema internacional/
 384 PRO: molt bé! una pregunteta a sota vinga/
 385 CLA: espera
 386 ROC: sí
 387 PRO: no! no es diu sí es diu sistema essa i
 388 ROC: sí
 389 PRO: ¿sí no! essa vol dir essa punt i ¿d'acord? {{{dirigint-se a la resta de la classe}} vinga pressió hidrostàtica}
 390 RUBÉN: sí sí
 391 PRO: *dos punts
 *→((a classe algú xiula))
 392 ROC: però espera
 393 PRO: ho fem resumen resumit ¿eh? això/
 394 CLA: @@@

D'una banda, l'humor en aquest fragment actua interdiscursivament per bisociació a través de l'ambigüitat (T 386, T 388 i T 390) que s'estableix entre l'homofonia aparent que hi ha entre les sigles: S.I., i l'adverbi d'afirmació: sí. De l'altra, actua intradiscursivament a través del joc de paraules "resumen resumit" del torn 393. Aquesta ambivalència és el disjuntor de les rialles dels alumnes en el torn 394.

La seqüència de l'ambigüitat homofònica sorgeix d'una estructura a base de repeticions (T 386 i T 388) i correccions (T 387 i T 389) que duen a l'ambigüitat del torn 390 per part del Rubén, en què és difícil d'interpretar el "sí" que produeix. Efectivament, els interlocutors no poden saber si es tracta de la resposta a la confirmació amb entonació interrogativa, sovint retòrica, que llança la professora en el torn 389 ("¿d'acord?") i que va dirigida a en Roc, el qual s'entesta a pronunciar les sigles: S.I. com si es tractés de l'adverbi: "sí". En aquest cas, es deduiria de l'enunciat del Rubén un PDV equivalent a la predicació [≈sí, hi estic d'acord]. O, ben al contrari,

els interlocutors poden interpretar el torn 390 com si es tractés de l'heteroreformulació dels torns 386 i 388 d'en Roc. En aquest cas, l'enunciat del Rubén es correspondria amb el PDV2 [≈S.I. es pronuncia: sí]. El fet que el Rubén no sembli estar al cas de l'ambigüitat que planteja el seu enunciat, el xiulet per part d'un company del torn 391 mentre la professora dicta el resum i les contínues interrupcions dels alumnes en els torns 385 i 392 perquè la professora no vagi tan ràpid, confegeix una sensació caòtica, potser fins i tot fosca i complicada, d'un punt que la professora creu fàcil i entenedor: "resumen resumit" (T 393). Aquest joc de paraules i el punt de vista³³ de la professora que se'n deriva de quelcom fàcil i ràpid, s'oposa al punt de vista fosc i complicat que els alumnes han pogut generar al llarg d'aquest fragment. D'aquest xoc de posicionaments, d'aquesta bisociació, en sorgeixen les rialles del torn 393.

* * * *

Més endavant hi ha una reformulació macro de l'episodi del manòmetre:

428 PRO: en pressió atmosfèrica

429 CLA: manòmetre

430 PRO: sí el instrument

431 CLA: manòmetre

432 PRO: manòmetre

433 IVÁN: {(rient)) manòmetre}

434 ELOI: no és baròmetre

435 PRO: ma/ ma/

436 IVÁN: aquí no sale manòmetre

437 PRO: l'atmosfèrica és el baròmetre\ i la hidrostàtica el manòmetre\ esto es del agua ¿eh? ojo aquí hay el baròmetre que és para la atmosfera

* * * *

³³ Parlo de punt de vista, en minúscules, per referir-me al sentit trivial d'opinió i de PDV, en majúscules, en el sentit de "comptes rendus de perception" (Rabatel, 2003).

La professora percep que els alumnes estan cansats i els demana de fer un esforç tot recordant-los que queda poca estona per anar al pati (T 505). Els alumnes demostren l'alegria que senten fent ús de l'intertext: "ole" (T 506).

505 PRO: x::t x::t::: ei va/ que marxem al pati en vint minuts

506 ALBERTO: ole ole @@

507 ARIEL: ole @@

L'intertext (T 506) es tracta de la reformulació de la veu de l'Amador Rivas de la sèrie de TV LQSA. Un personatge racista, d'extrema dreta i president de la comunitat de veïns, en què se situa l'acció d'aquesta comèdia que té molt èxit entre el jovent. Els alumnes (T 506 i 507) pronuncien "ole", amb l'entonació característica del personatge de la sèrie, a més a més és una exclamació pròpia d'aquest personatge.

* * * *

La professora explica el cicle de l'aigua. La repetició de les paraules i de la idea duu l'Adrià a resemiotitzar les paraules de la professora en un gest circular, en un «battement» (T 620):

616 PRO: per la orina o per la suor ¿d'acord? aleshores una altra vegada_ aleshores si tu beus aigua tornarà una altra vegada a començar el cicle_ i amb els animals i les plantes igual/ les plantes agafen l'aigua per les arrels ¿sí o no? però després la deixen anar una part ¿no? ¿com ho fan? per la transpiració_ ¿què- què passarà? que tornarà a l'atmosfera_ l'atmosfera [una altra vegada plourà]

617 ALBERTO: [uhhhh]

618 PRO: tornarà a caure a la terra_ i la tornarà a agafar per les arrels_ i una altra vegada tornem-hi ¿sí?

619 CLA: *otra vez

→*(l'Eloi repeteix el gest amb les mans)

620 PRO: sí\ va_ acaba acaba \

→((l'Eloi repeteix el gest i mentre esbossa una rialla))

621 SOLEDAD: la major part de l'aigua de la hidrosfera es troba al mar on s'acumula gràcies a les precipitacions i a l'apor- a l'aportació dels rius



Fig. 13

622 PRO: la major part de l'aigua està en el mar_ *també hi ha rius:: llacs:: llacunes a tot arreu ¿sí? ara anirem al dibuix_ Soledad/ vinga/ Soledad/ comença a fer el dibuix vinga/ →*((l'Eloi hi torna amb el mateix gest))*

[...]

627 CLA: condensació

628 PRO: s'ha de condensar ¿eh? molt bé\ plou- plou i a les temperatures també\ correcte\vinga *¿què més? plou\ ¿quan plou què passa?

→*((la Sara la mira desorientada))

629 SARA: pues l'aigua cau amb estat líquid i bueno al mar

→*((l'Eloi continua amb els gestos))

630 PRO: i suposem que cau a la terra/

631 SARA: sí

632 PRO: ¿on va?

633 SARA: a les plantes i els animals

634 PRO: i encara més allà/ a les plantes_ els animals XXX tenen prou ¿què li passa? ¿on és que cau?

635 CLA: XXX

636 SARA: a la terra\ bueno\ l'agafa la terra

637 PRO: hi ha filtració ¿d'acord? vale\ i aleshores aquesta aigua també de la terra arribarà un moment que ja no passarà_ ja no traspasarà ja més la terra i ¿on anirà?

638 CLA: al mar

- 639 PRO: ¿d'acord? veiem que_ _rai pues ara ja ha plogut porque estem a l'alta muntanya i_ ha plogut i {{{(mira la Sara)}} ¿què passa?}
- 640 SARA: que com fa molt fred neva
- 641 PRO: i aleshores ¿què passa a la neu? x::t
- 642 SARA: que:: que es queda a les muntanyes i quan fa molta calor_ bueno quan fa calor em:: es desfà i:: va cap als rius i el mar
- 643 PRO: i lo que no arriba al riu/ ¿què passa?
- 644 CLA: XXX
- 645 PRO: sí sí vale\ que sí\ però ¿què passa? que sí sí
- 646 ARIEL: que es filtra a la terra
- 647 PRO: i lo que es filtra a la terra al final ¿què passa?
- 648 CLA: que va al mar
- 649 PRO: i una altra vegada torna el cicle *¿d'acord?
→*((l'Eloi hi torna amb el gest))*
- 650 ROC: qué aburrido
- 651 PRO: pues qué aburrido_ és així [¿d'acord?]
- 652 CLA: [qué aburrido]
- 653 PRO: ¿s'ha entès?
- 654 CLA: no sí

Els dos fragments que acabo de presentar corresponen a l'expressió de la mateixa idea: la redundància del cicle de l'aigua. Aquesta redundància es duu a terme a través de dos canals. D'una banda, mitjançant les reformulacions paradigmàtiques de la professora que s'anunciaven en els torns 616 i 618 i que s'estructuren al voltant de "què passa" i per diafonia "on cau", "on va" i "on anirà". Vegem l'esquema sintàctico-semàntic dels torns:

T 616: si beus=aigua torna al cicle/ =animals/= transpiració plantes

T 618: una altra vegada

[...]

T 628: quan plou/ **què passa**

T 630/T 632: suposem que cau a la terra/ **on va**

T 634: aigua/ **on cau**

T 637: aigua/ **on anirà**

T 639: a l'alta muntanya plou/ **què passa**

T 641: **què passa**/ a la neu

T 643: l'aigua que no arriba al riu/ **què passa**

T 647: l'aigua que es filtra/ **què passa**

D'altra banda, la redundància es resemiotitza a partir dels gestos que l'Eloi efectua amb les mans i que reformulen la idea "una altra vegada" expressada per part de la professora i repetida per part d'un alumne en els torns 618 i 619, respectivament.

El procés de resemiotització que inicia l'Eloi:: [tu dius el cicle de l'aigua/per tant jo mostro un gest circular] aconseguix que aquest trobi un sentit i/o una distracció a la seqüència reformulativa de la professora que és considerada avorrida per alguns companys (T 650 i 652: "qué aburrido").

Des que hi ha una autoreformulació o una heteroreformulació plurisemiòtica, ens podem demanar si l'enunciador que comenta/reformula la imatge o l'acció expressada en un enunciat, assumeix la totalitat del procés amb la mateixa intenció. Aquesta qüestió queda oberta, però podem afirmar que la transcodificació de la paraula en els gestos de l'Eloi tenen una doble raó de ser: d'una banda és la reformulació d'un dir i de l'altra, i tenint en compte la natura semiòtica del segment reformulat pren un valor determinat per l'enunciador, tal com he explicat en el paràgraf anterior (cf. *supra*). Així doncs les paraules de la professora són per la classe i els gests de l'Eloi són per ell mateix (v. la sessió del 23 de gener en què té lloc una reedició d'aquest gest per part d'un altre alumne, el Roc, T 543).

Segment de cloenda

La professora abans d'acomiadar la classe recorda als alumnes de fer els deures (T 700). La resposta fora de to de l'Enric (T 701) fa riure els companys.

700 PRO: corregiré dimecres i pobre qui no ho tingui ¿eh?

701 ENRIC: {{{(amb un to especialment agut i fort)) vale/}}

702 DARÍO: @@@

703 IVÁN: {{{repetint l'entonació de l'Enric}} ¿por qué chillas?}

704 PRO: x::t

El torn 703 (que esdevé l'EF de la reedició polifònica del torn 62 de l'Ariel en la sessió del 28 de gener, v. infra) té un caràcter metadiscursiu ja que ens dóna informació sobre el que pensen els alumnes d'aquest tipus d'excurs (T 701) a la classe.

Resum de la sessió

La negociació que té lloc a l'inici de la sessió (T 79) és singular i alhora simptomàtica del tarannà que adoptarà la classe. L'humor d'aquesta sessió està influït pel fet que els alumnes estigmatitzen el rol de la professora.

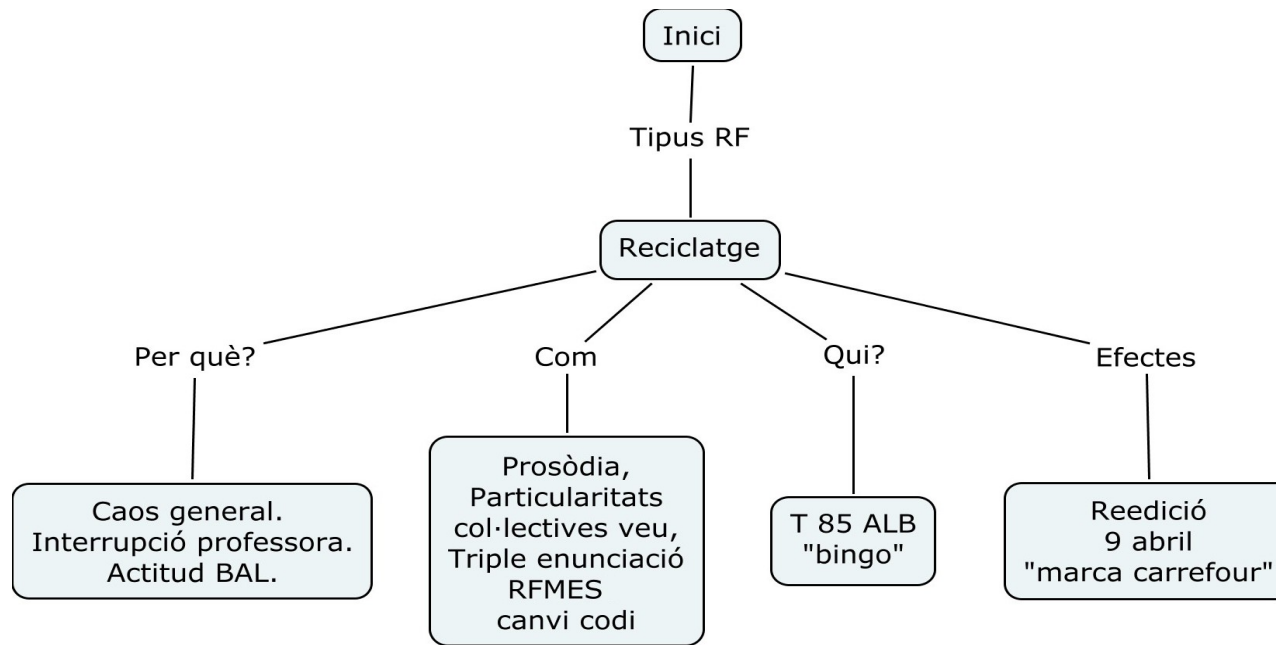


Fig. 14

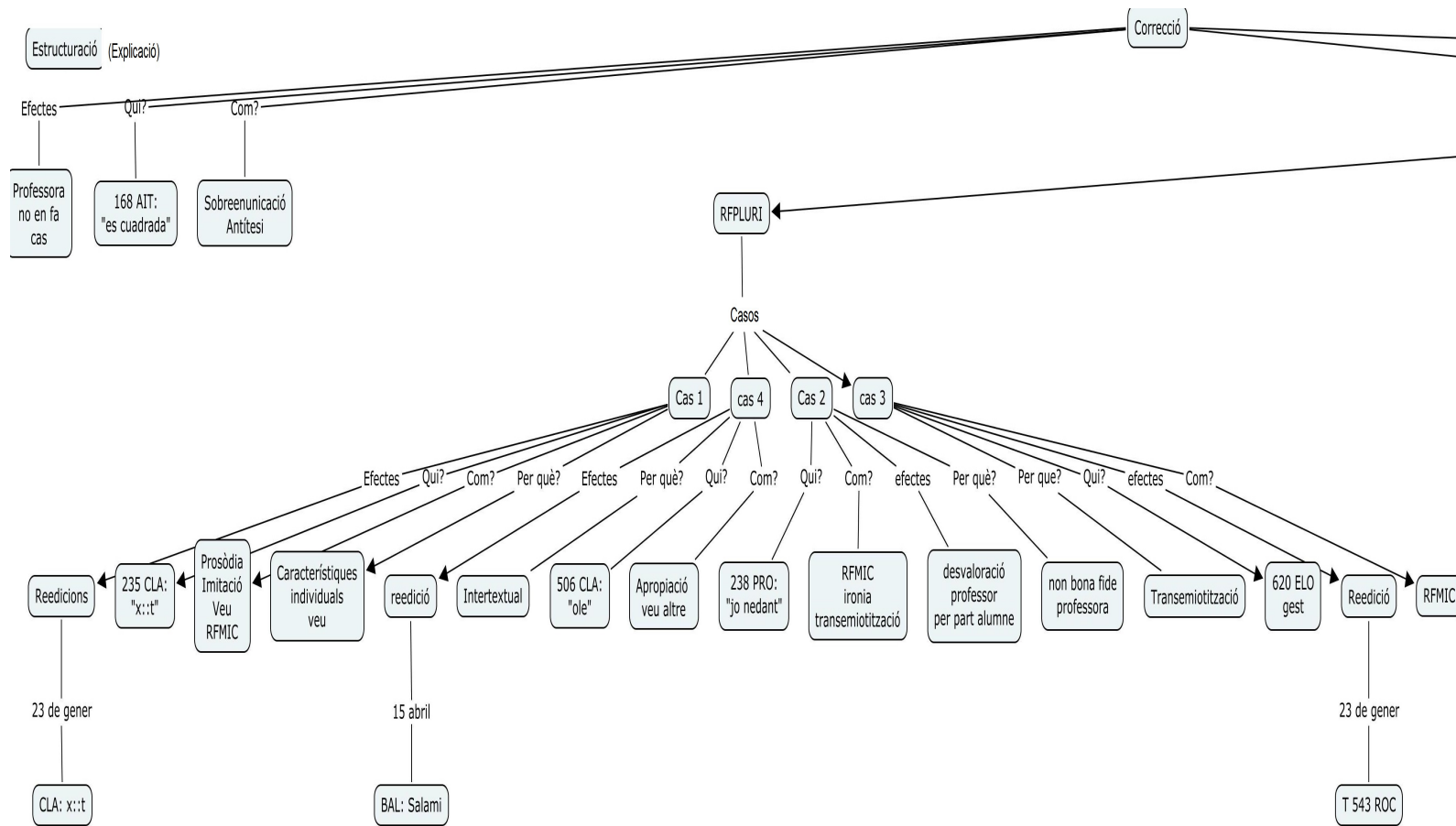


Fig. 15

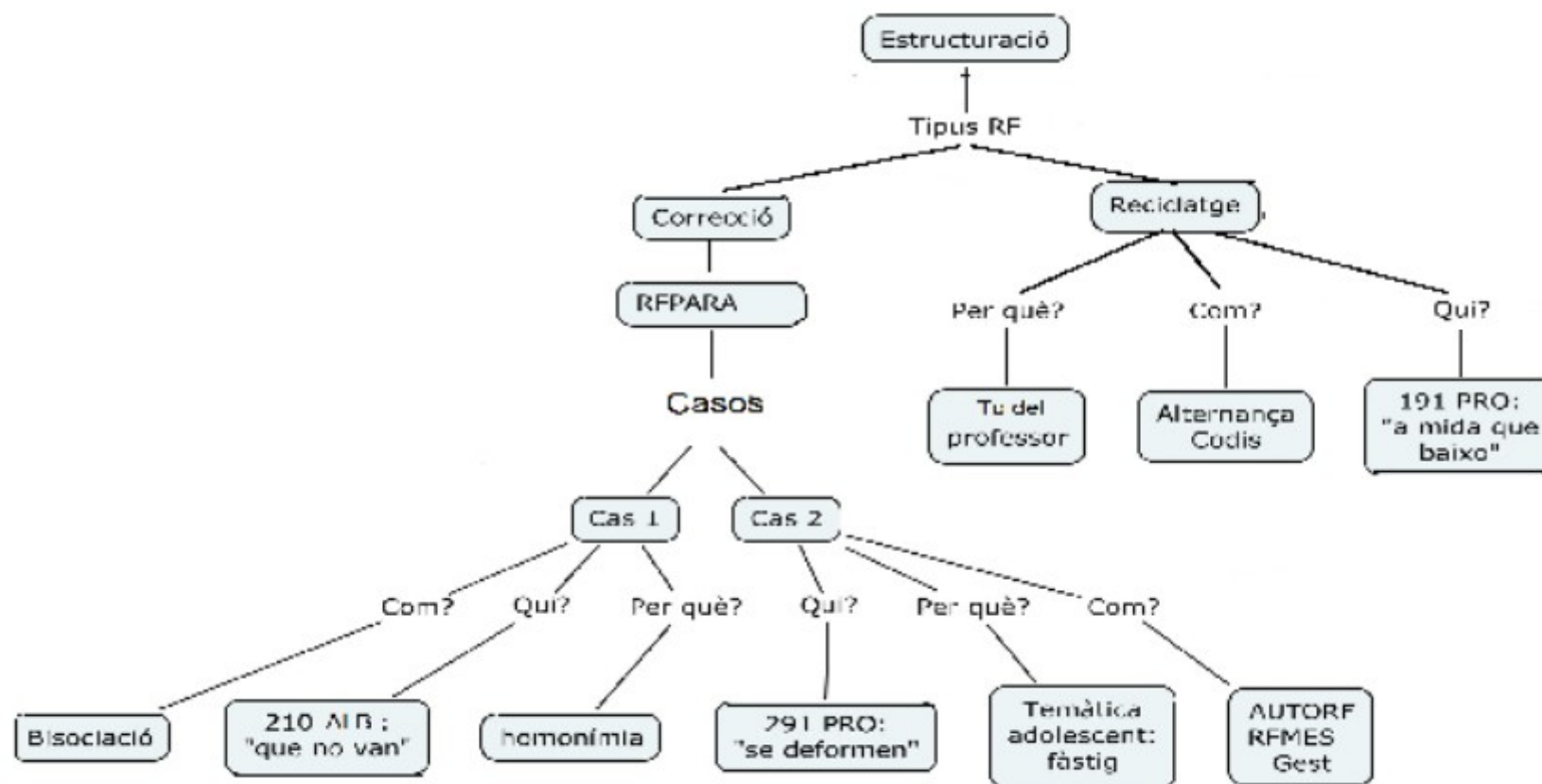


Fig. 16

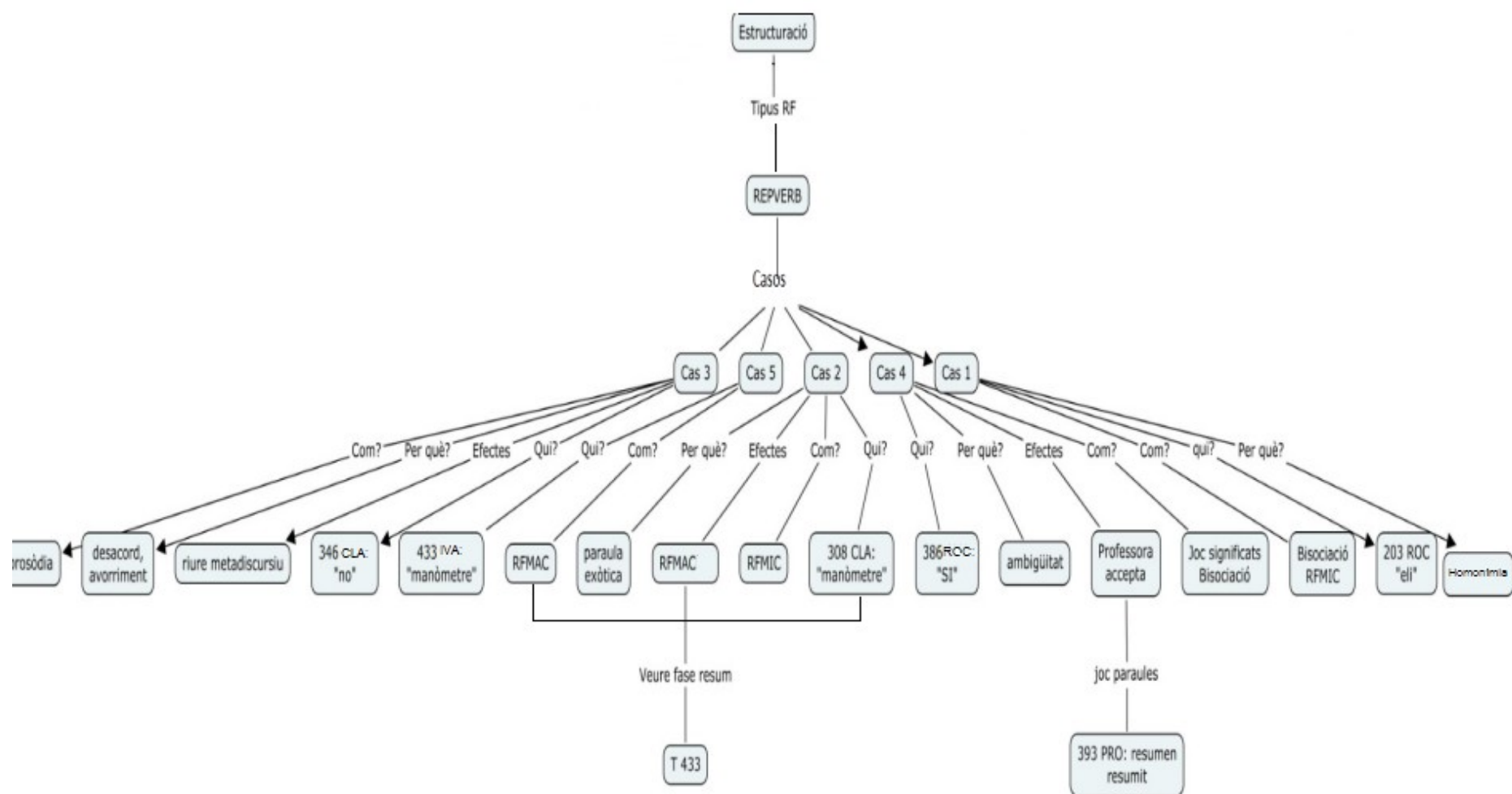


Fig. 17

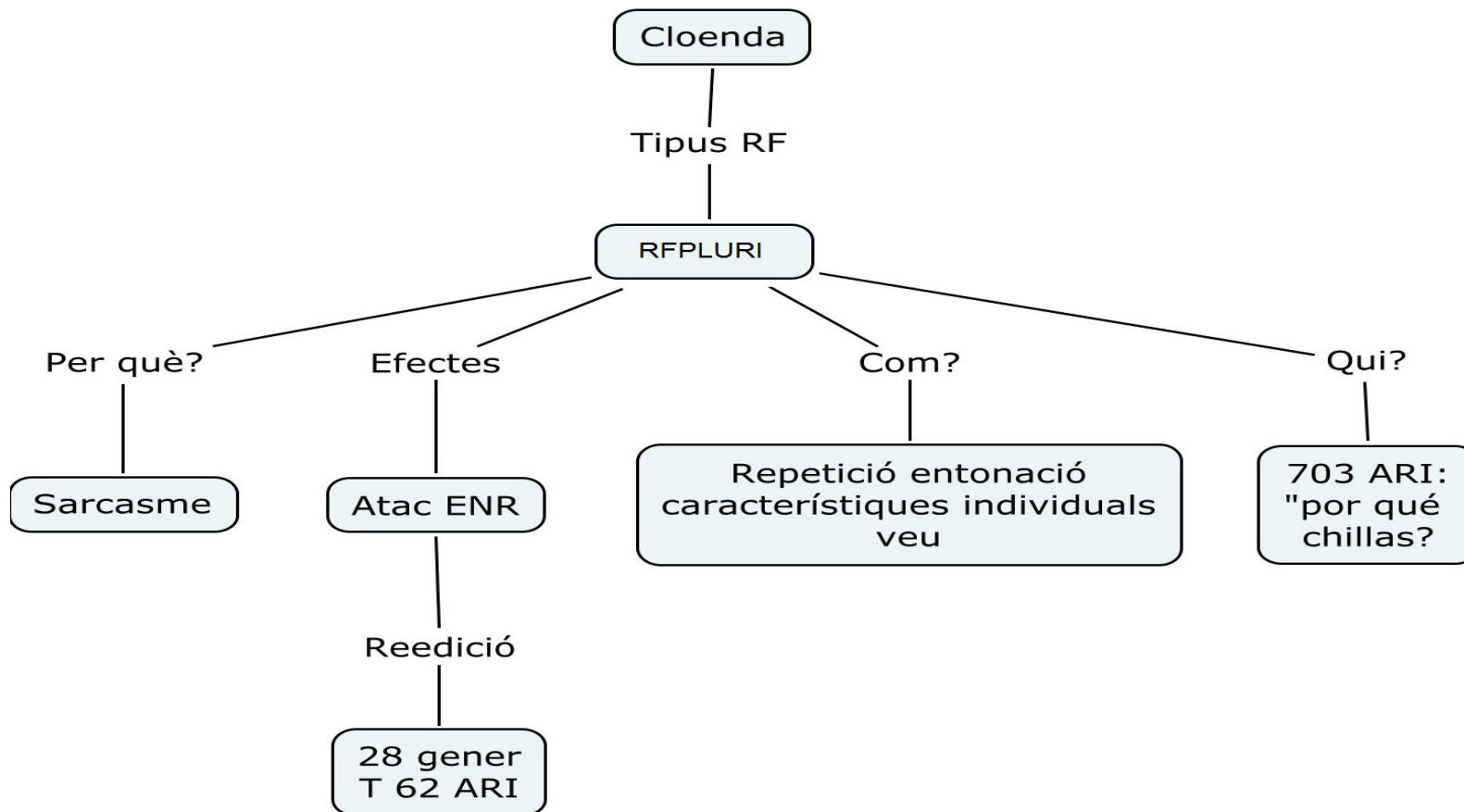


Fig. 18

1.3 Sessió del 23 de gener de 2013

La disposició a la classe és similar a la de les sessions anteriors. A l'aula hi ha 34 alumnes (falta l'Eloi), la professora i l'observadora. La distribució a l'aula correspon a la del següent dibuix:

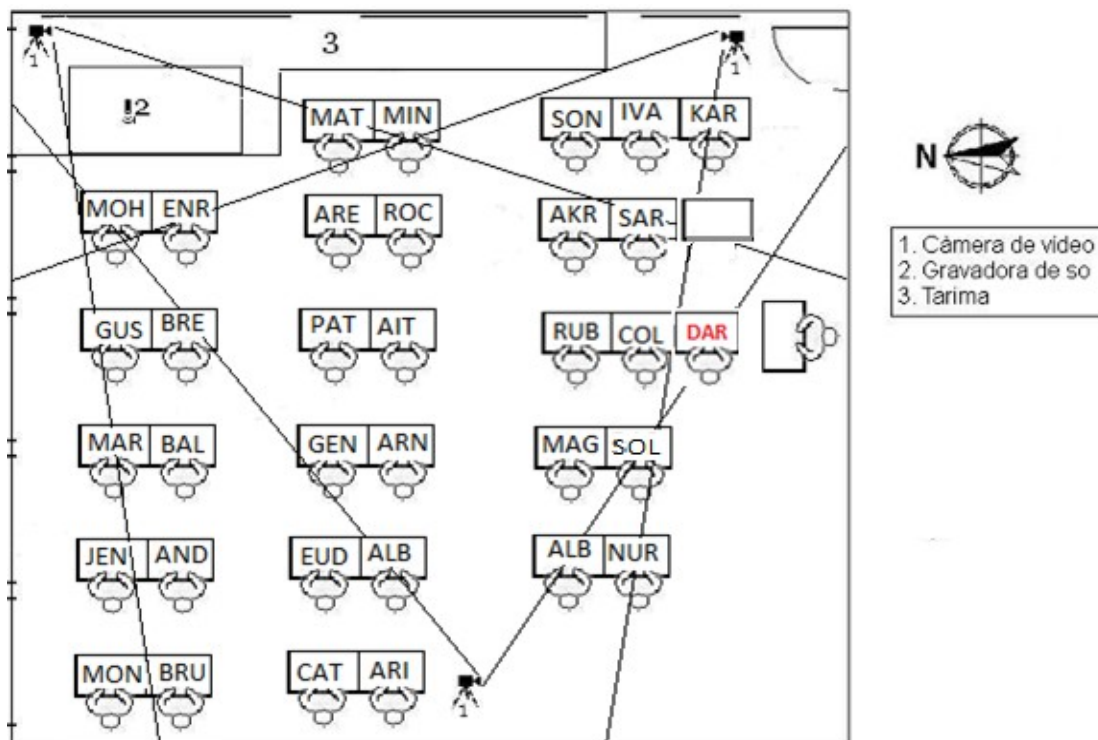


Fig. 19

Seg.	Torns	Temps	Accions/participants	Nucli temàtic
Inici	1-7	00:02:09	La professora passa llista.	
	8-145	00:12:00	La professora explica els dos treballs que han de realitzar per l'assignatura: el de les característiques d'una massa d'aigua i el del consum d'aigua. Els nois li fan preguntes sobre els dubtes que els van sorgint.	
	146-170	00:16:00	La professora repassa si els nois han fet els deures.	
Estructuració	172-436	00:32:00	Corregeixen els deures.	Poder calorífic de l'aigua. Substàncies dissoltes a l'aigua i utilitat. Els tres elements més importants de les sals minerals. La salinitat. Els tipus d'aigües de la hidrosfera. La pressió hidrostàtica.
	437-459	00:33:00	La professora explica l'examen a petició dels alumnes.	
	460-550	00:39:00	La professora explica el cicle de l'aigua a través d'un nou dibuix: un arbre que ha dibuixat a la pissarra.	Cicle de l'aigua.
	552-560	00:42:00	La professora i els alumnes miren i comenten el dibuix que apareix en el llibre.	
		00:54:00	Els alumnes treballen en silenci els exercicis que els ha manat la professora.	

Tau. 11

Segment d'inici

La professora de naturals inicia la sessió explicant als alumnes que han de fer dos treballs per a la nota del 2n trimestre.

11 PRO: dilluns\ dilluns\ dia_ {{{(AC)}} teniu de sobres temps} vint-i-vuit/ *apunteu ràpidament\

→*((els alumnes comencem a estar atents i treuen agendes per apuntar el que la professora els diu))

12 CLA: ¿qué pàgina?

13 PRO: sí sí\ porque el dia trenta és l'examen ¿sí? pos el vint-i-vuit\ el vint-i vuit m'heu de fer un treball molt senzill ¿d'acord?

14 CLA: no:: ((cares d'atabalats))

15 PRO: que és_ x::t {(f) bueno n'heu de fer dos} ((somriure))

16 ENRIC: joder

17 PRO: però XX

18 IVÁN: cuatro y ocho

Crida l'atenció d'aquest fragment el torn 15 de la professora. L'enunciat “bueno n'heu de fer dos” entra en conflicte amb els torns anteriors 11 i 13 de la professora en què comentava que li havien d'entregar (“m'heu de fer”) “un treball molt senzill”. Així doncs, en el torn 13 s'explicita el PDV [m'heu de fer un treball molt senzill] i, en el torn 15, s'explicita l'altre PDV2 mitjançant la correcció i ampliació del torn 13, PDV2: [n'heu de fer dos]. Tots dos PDV són explícits. Entenc però, el torn 15 com una sotsenunciació, ja que la professora pren distància del seu propi dir mitjançant l'autoreformulació autoiniciada, en què el somriure amb què s'acompanya la professora, el canvi de to –més fluix–, i el canvi d'*origo* díctic: l'elisió del pronom personal “m” del torn 15, que apareixia abans en el torn 13, per tal de distanciar-se del problema que el canvi de PDV pot crear en els alumnes, són marques que obeeixen al sentiment d'inapropiat entre el que s'ha dit i el cotext del torn 15. Pel que fa al pla enunciatiu i interactiu, les marques que he comentat del torn 15 i el “però” del torn 17 serveixen per rebaixar els efectes que es deriven d'aquesta producció.

* * * *

La Bibiana (T 68) acaba de tancar el termini de presentació del primer treball que els ha explicat: “vale XXX vint-i-vuit”. Continua després comentant el tema del segon treball: “anem a parlar de l’aigua i el consum” i justifica l’interès del tema així com intenta conscienciar els nois de l’ús que es fa de l’aigua: “nosaltres tenim un planeta amb molta aigua però [...] l’aigua que podem utilitzar és molt petita”. Per aquest darrer treball els alumnes han de fer un seguiment setmanal del consum d’aigua que fan a casa seva i la professora els fa apuntar que comencin dilluns que ve. L’Akram (T 69) repeteix *verbatim* “dilluns” però amb l’entonació pròpia del professor de tecnologia, que és originari d’Andalusia. En el torn 70 la Sara riu de l’ocurrència del seu company.

68 PRO: vale XXX vint-i-vuit\ aleshores/ anem a parlar de l'aigua i el consum_ una miqueta de l'aigua i el consum_ de la importància de l'aigua\ nosaltres tenim un planeta amb molta aigua però realment l'aigua que podem utilitzar és [molt petita_ aleshores\ em fareu una cosa que durarà una setmana i començareu/ començareu de dilluns a diumenge\ dilluns que ve va\ apunteu\ consum d'aigua\ vinga/

69 AKRAM: {{{(imitant el to de veu i la pronunciació del Barbosa mentre busca el dia a l'agenda)) dillun dillun}}

70 SARA: @@@

Veiem, en el torn 69, com un dels alumnes, l’Akram, adopta les característiques prosòdiques de la veu del professor de tecnologia per fer riure la seva companya mentre apunten a l’agenda la data d’inici del treball sobre el consum d’aigua. En Barbosa és originari d’Andalusia i tot i que fa més de trenta anys que és a Catalunya no parla gairebé mai en català. Evidentment, quan diu alguna paraula en català, ho fa amb un accent andalús molt pronunciat i això fa gràcia als alumnes (v. el fragment del 6 març de les sessions de socials, en què la Coloma inicia una sèrie d’intervencions destinades a comentar alguns aspectes lingüístics i el tarannà d’aquest professor).

* * * *

El fet que la professora mani dos treballs per completar la nota del segon trimestre no acaba d'agradar als nois.

74 PRO: A veure hauríem de fer per anar bé_ hauríeu de mirar moltes coses a casa però costa molt\ m'heu de fer el següent_ primer arribeu a casa i feu una petita reunió familiar\

75 ALBERTO: y comemos

76 PRO: calleu que lo explico yo\ ((gest d'enfadada: arrugues en l'expressió facial i inclinació del cos endavant))

77 CLA: @@@

La reformulació paradigmàtica, en el torn 75, de l'Alberto respon a la lògica interna que s'ha anat instaurant a l'aula en relació al fet d'haver de fer aquestes dues tasques.

* * * *

De la mateixa manera, la professora és conscient de la mala acollida que ha tingut entre els alumnes el fet que hagin de fer els treballs. També és conscient que hi ha molts nois que poden tenir dificultats per entendre què cal fer. Aprofitant un dels dubtes que sorgeixen a la classe, la Bibiana respon d'una forma redundant tot reformulant amb gestos icònics les seves paraules (T 96).

96 PRO: busques_ preguntes a casa_ busques a internet *rentadora ¿quina rentadora tinc? Balay\ pues busques Balay i ya lo sabes ¿vale?



*((fa veure que escriu a l'ordinador)) Fig. 20

97 CLA: @@@

L'excés d'informació del torn 96 fa riure als alumnes alhora que amaga una actitud sobreennunciada de la professora, més propera del sarcasme que de la ironia.

* * * *

En el torn 144, la professora fa callar els alumnes, que comenten entre ells el tema dels treballs que aquesta els ha manat, per poder passar al següent punt. En el torn 145, els alumnes imiten la manera de pronunciar: "x::t" de la professora i riuen perquè tots han reaccionat espontàniament de la mateixa manera.

144 PRO: vinga\ a veure\ x::t x::t x::t x::t x::t x::t x::t

→((soroll a la classe))

145 CLA: {{{(imiten la manera de dir-ho de la Bibiana)}} x::t x::t x::t} @@@

146 PRO: comencem\ ¿tothom ho té fet o hauré de passar?

En el torn 145 els alumnes repeteixen la intervenció paraverbal de la professora a l'uníson. Els fa gràcia el fet que tothom ha reaccionat alhora. Tot plegat s'explica, entre d'altres coses, pel fort grau de connivència que hi ha a la classe. És cert que la intervenció de la Bibiana en el torn 144 és volgudament redundant: repeteix el so: "x::t" set vegades. Aquesta exageració crida l'atenció de la classe i els en facilita la paròdia, o fins i tot, la caricatura, que la gran majoria s'atreveix a representar en el torn 145. Aquest fet no és puntual, sinó que s'erigeix com a precursor de dos altres moments en aquesta unitat didàctica (v. infra).

Segment d'estructuració

La professora, en el torn 274, s'adona que hi ha una diferència entre el text dels llibre nou i el del vell i s'exclama: "catxis". Aquest mot és repetit *verbatim* pels alumnes (T 275, 276 i 277), entre rialles.

274 PRO: ¿com com com? {(s'acosta a l'Ainet i canviant el to)} ai/ és que és diferent aquest} ((silenci)) és diferent del nou i del vell_ catxis\ catxis\

275 CLA: ((@)) catxis\ catxis\

276 AKRAM: ((@)) catxis

277 IVÁN: ((@)) catxis

* * * *

La professora fa una pregunta a l'Ainet (T 287) perquè la resolgui segons l'enunciat que planteja el llibre de text antic, que és lleugerament diferent. L'alumna no diu res i després d'un silenci la professora verbalitza: "res". El xoc entre el que fa l'Ainet i el que diu la professora fa riure en Roc (T 288).

282 ROC: oxigen

283 PRO: sí

284 CLA: po[ta-]

285 PRO: [però]

286 CLA: potassi

287 PRO: però_ potassi i sodi ¿vale?\ ja està\ ¿a veure anem al llibre vell\ el llibre vell hauria de contestar sal comuna sodi ¿tu què havies posat? *((s'adreça a l'Ainet)) (2") res\

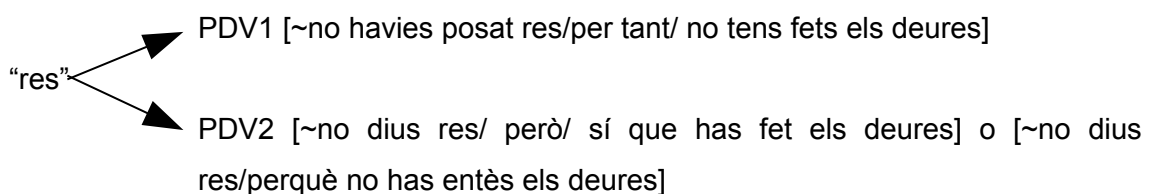
*→((L'Ainet no diu res))

288 ROC: XXX @@@

La font de l'humor en aquest passatge resideix en el torn 287 de la professora. La Bibiana recodifica l'actitud de l'Ainet heteroreformulant el material no verbal que rau en l'actitud de l'alumna:

[tu no dius/fas res → per tant → jo dic "res"]

A més a més, des del vessant enunciatiu, a la verbalització de la Bibiana "res", s'hi associen diversos PDV:



Del joc entre aquests dos PDV implícits sorgeix el riure del Roc en el torn 288.

* * * *

Un cop finalitzat un dels exercicis, en Roc enuncia els que falten per corregir (T 334). La professora els actualitza (T 335) tot afegint-hi un exercici. Aquesta addició fa gràcia en Roc que rient amplia el nombre d'exercicis com si es tractés d'un joc (T 336 i 338). La professora no respon a la proposta humorística de l'alumne (T 339):

333 PRO: als rius als llacs a les llagunes ¿d'acord? ¿vale? ja està\ tornem ara a l'altra banda_

334 ROC: tres quatre

→((el Baltasar s'aixeca i recull una cosa))

335 PRO: no\ ara tres quatre i cinc

336 ROC: i sis

337 PRO: no\

338 ROC: {{{@}} set}

339 PRO: venga ara anem al tres_ vinga va_

340 AKRAM: jo jo

* * * *

Els alumnes no han entès com s'havia de resoldre un dels exercicis de deures i la professora l'ha hagut de refer a la pissarra. S'hi ha esforçat molt perquè es tracta d'un exercici que pot aparèixer a la "prova perfectament" (T 416). Quan ha acabat l'explicació, la professora s'ha dirigit a l'alumna a qui li havia preguntat al principi de la correcció (T418) i li explica a què es referia exactament l'enunciat de l'exercici perquè entengui que el seu error ha estat bàsicament de comprensió.

414 PRO: cabal_ *aquí hi haurà menys i *aquí si és desembocadura hi haurà més/ això és el que s'havia de fer\ comparar les característiques_ ja les sabem però s'havien de comparar ¿sí?

*((assenyala el dibuix de la pissarra que es correspon amb el fons oceànic))

415 CLA: XXX

416 PRO: ¿s'ha entès això que pot ser de prova perfectament?

417 CLA: sí:::

418 PRO: *¿veus? explica {{{llegeix del manual}} ¿quines són- i com varia/ } *com varia vol dir que les has de diferenciar/

*((mirant la Mariona))

419 ROC: ◇ai quin cansament ((somriu))

◇((ho diu mirant la professora perquè la veu cansada))

420 SARA: @@@ ((la Sara amb la mà molt aixecada assenyala el Roc i riu))

Davant dels esforços de la professora, en Roc (T 419) rebla “ai quin cansament” mirant la professora. Aquest enunciat metadiscursiu manifesta l’empatia d’aquest alumne envers la tasca de la professora, cosa que fa riure la Sara (T 420). De fet, en Roc adopta dos rols alhora: d’una banda, el propi d’una posició baixa –com a alumne– respecte la posició alta característica de la professora i, de l’altra, una posició igualitària, que es desprèn del caire conversacional que adopta com a L/e2 del torn 419.

* * * *

En Roc recicla la veu del personatge de la sèrie LQSA en el torn 429, per tal de cridar l’atenció de la resta de la classe. Per tant, de posicionar-se en el grup classe, convertint-se alhora en una reedició del mateix fenomen (v. T 506, “ole” del 21 de gener).

429 ROC: ole

* * * *

Un cop finalitzada la correcció, la professora amplia l’explicació sobre el cicle de l’aigua que havia començat a la darrera sessió. El mètode que segueix la professora es basa en la realització de preguntes als alumnes, la resposta dels quals configura la base de l’explicació. En el torn 488 la professora pregunta als alumnes “com es diu quan l’aigua passa per les fulles i se’n va cap a l’atmosfera”. Enmig del soroll general, no s’entén el torn del Roc (T 489), la qual cosa duu a la resposta gestual de la professora en el torn 492 per demanar silenci. La professora autorespon (T 493) la pregunta que havia formulat i en Roc rebla que és el que ell havia dit (T 494).

489 ROC: XXXció

490 PRO: la transpiració

491 ROC: sí\ això\ transpiració\ vale\

492 MAGDA: respiració ((@@@))

→((la professora pica la pissarra))

493 PRO: que és com una evaporació

494 ROC: pues lo que he dit

495 PRO: no\ és com una evaporació però en las plantas ¿vale? vinga en la transpiració ((dibuixa)) el aigua se'n va ¿d'acord? són gotetes d'aigua ¿eh? ((mirant el dibuix)) aleshores ¿aquesta aigua què farà?

La Magda no segueix el fil de la conversa i proposa una resposta automàtica, entre rialles, que rimi amb -ció (T 492).

* * * *

Finalment té lloc una reedició del gest circular de l'Eloi en la sessió anterior, per part d'un altre alumne, el Roc (T 543):

534 PRO: veieu\ una altra vegada el cicle de l'aigua\

535 CLA: pero es diferente ¿no?

536 PRO: sí\ però mira on va ¿d'acord?

537 ROC: aquí comença del mar i allí pos bueno_

538 PRO: vale\ i quan comença amb això/ això pot anar al mar

539 MATEO: aquí és diferent

540 PRO: i del mar ¿què passarà?

541 ROC: XXX

542 PRO: s'evaporarà i d'evaporar-se ¿què passarà? s'anirà al núvol ¿i al núvol què farà?

543 ROC: *les precipitacions

*((fa un gest circular imitant el cicle tal com havia fet l'Eloi en l'altra sessió))

Resum de la sessió

El segment inicial, marcat pel desenvolupament d'una lògica interna per part dels alumnes, afecta la resta de la sessió, en què aquests difícilment abandonaran aquest recurs. El disjuntor de tot plegat ha estat el fet que la professora hagi encarregat dos treballs per fer, cosa que no ha agradat als alumnes. Per fer front a aquesta situació, els alumnes han recorregut a l'humor que, en força casos, s'ha manifestat amb l'adopció de les particularitats individuals de la veu de la professora.

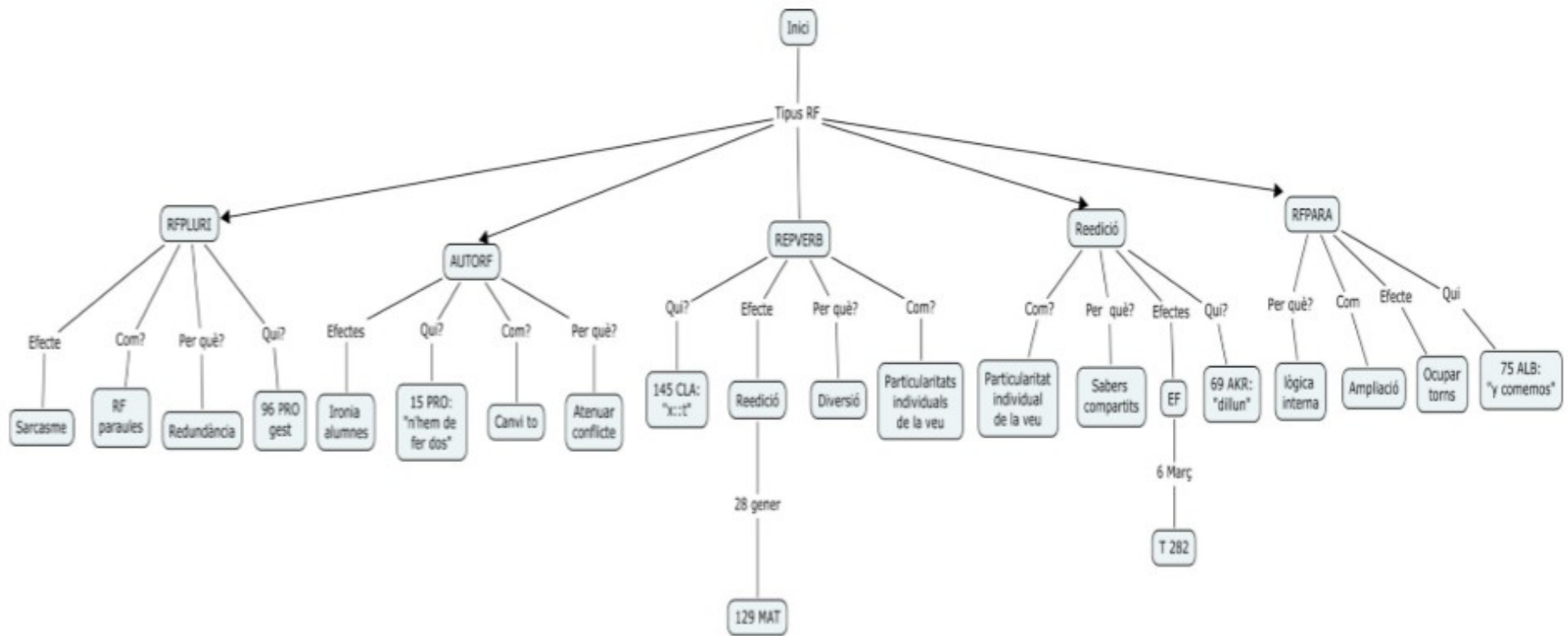


Fig. 21

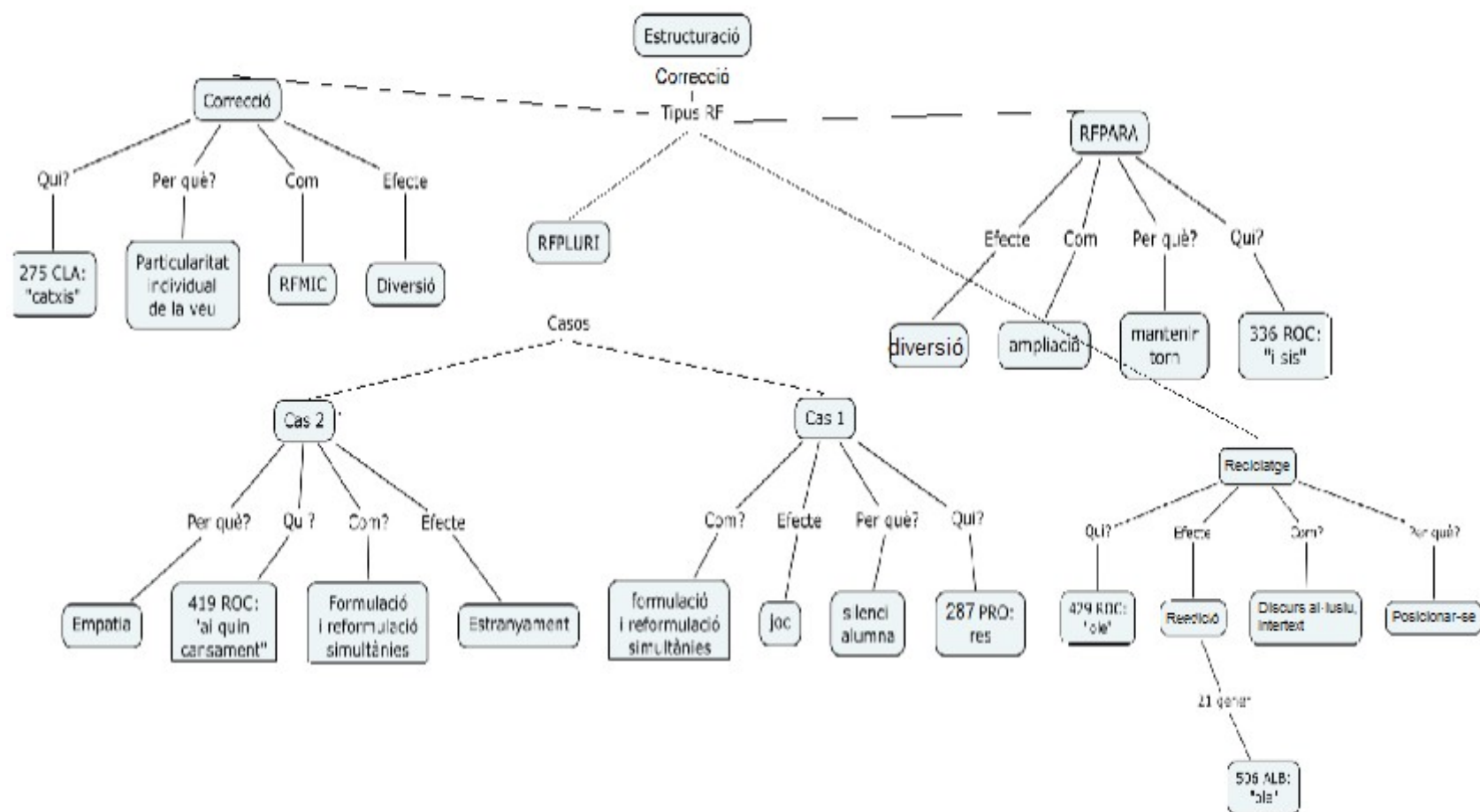


Fig. 22

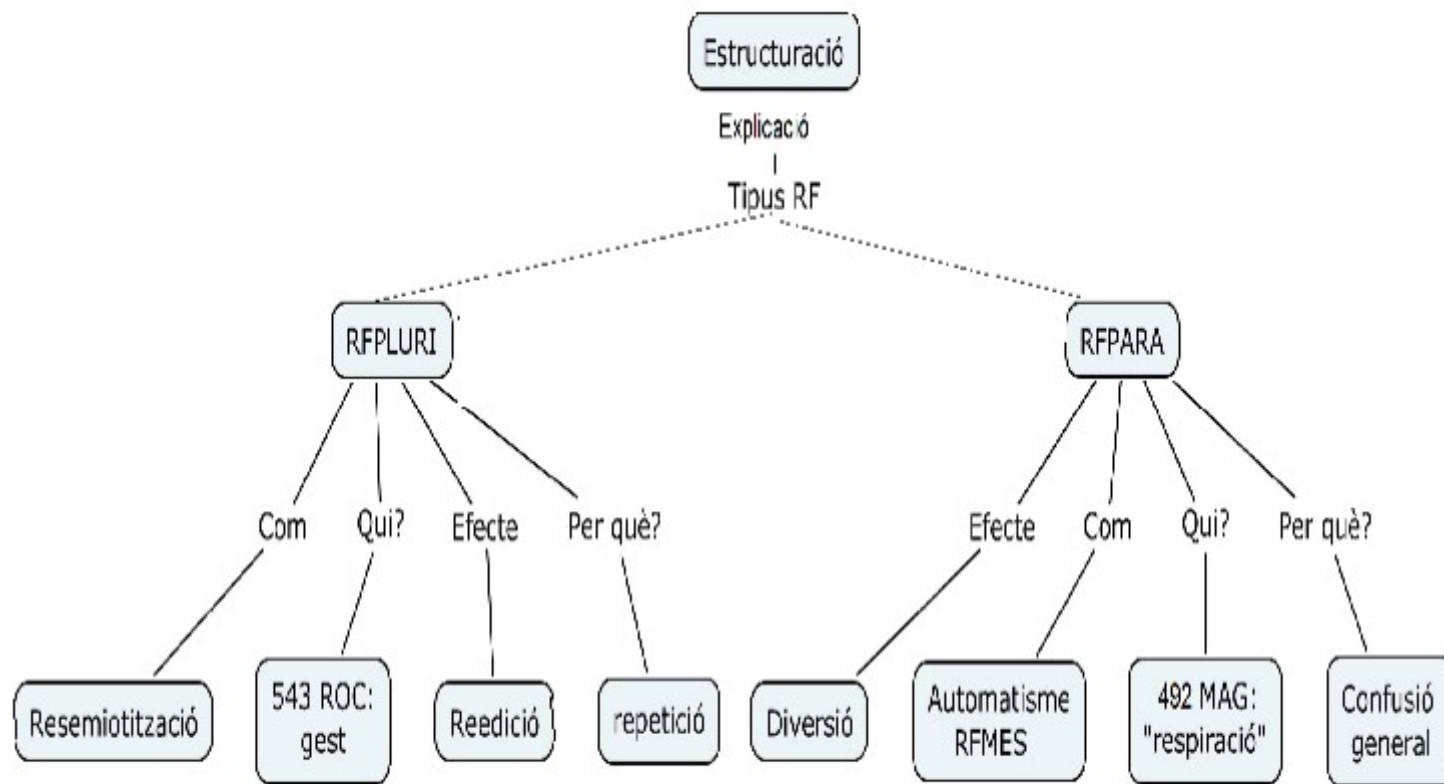


Fig. 23

1.4 Sessió del 28 de gener de 2013

En aquesta sessió assisteixen tots els alumnes. La disposició a classe és la següent:

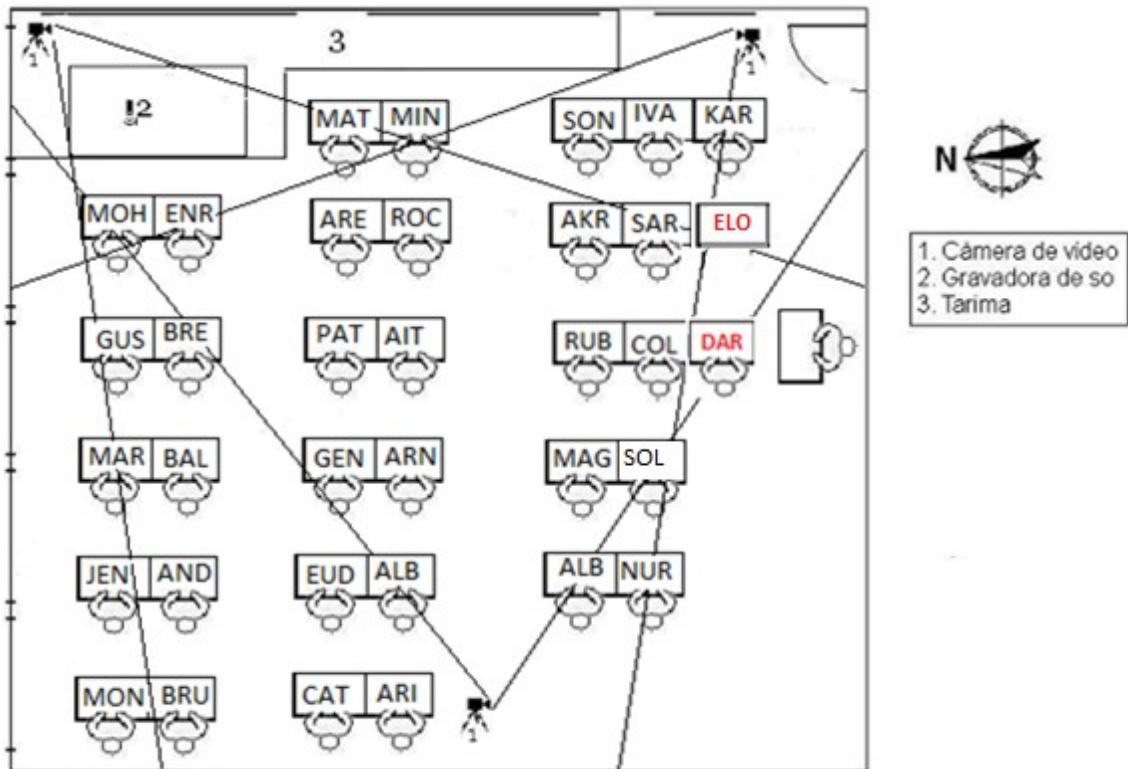


Fig. 24

Seg.	Torns	Temps	Accions/participants	Nucli temàtic
Inici	1-17	00:02:50	La professora pregunta pel treball que han d'elaborar sobre el consum d'aigua i recull el treball sobre els aparells.	
	18-42	00:05:04	La professora mostra als companys els treballs incorrectes que han fet alguns dels alumnes i els treballs correctes.	
Estructuració	42-60	00:08:42	La professora recapitula el que va explicar la darrera classe i repassa el temari que entrarà al control de dimecres.	Característiques de la massa d'aigua
	61- 221	00:18:15	La professora explica el tema fent preguntes als alumnes.	Aigües oceàniques. Marees. Onades. Corrents verticals i horitzontals. Aigües continentals. Diferències entre llacs i llacunes. Aqüífers.
	222-243	00:19:30	Lectura de la pàgina 121.	
	243-259	00:20:27	La professora fa una pregunta a la Mariona.	Per què el mar bàltic és més salat que el mediterrani?
	260-296	00:23:00	Lectura.	Aigües continentals
	297-312	00:23:50	La professora recorda el temari de primària.	Com es diuen les parts que divideixen un riu?
	313-347	00:26:00	L'Alberto es perd a l'hora de llegir i ha de copiar la pàgina.	Els Aqüífers
	347-363	00:27:26	La professora fa preguntes als alumnes.	Com afecta el canvi climàtic
	356-363	00:29:44	La professora es queixa del funcionament de la classe i demana que facin un parell de respiracions profundes. Ningú li fa cas.	Pol nord i pol sud
	364-379	00:30:26	La professora fa preguntes als alumnes.	Per què el gel sura a l'aigua?
	380-425	00:34:00	Lectura.	Alta muntanya. Neu. Glacera. Tipus de núvols: cúmuls, estratus i cirrus.
	426-456	00:35:24	Els alumnes i la professora miren per la finestra buscant els tipus de núvols que s'hi veuen.	
	452-666	00:50:00	La professora torna a fer respirar els alumnes i resumeixen el contingut de la lectura del llibre.	
	667-682	00:53:00	La professora els mana començar a fer l'exercici 6 de deures.	

Segment d'inici

Al començament de la classe la professora recull els treballs que havien d'entregar sobre la descripció de les magnituds de l'aigua. En recollir-los, la professora s'adona que molts nois no han fet la feina i que d'altres l'han fet malament. La Bibiana aprofita que té alguns treballs a mà per comentar per què alguns són incorrectes (T 18) i per què d'altres estan bé (T 24). En Roc reformula paradigmàticament (T 19, 21, 23 i 24) la valoració que la professora fa d'un dels treballs.

18 PRO: a veure\ XXX a veure\ per exemple_ *això ja és *això ja és incorrecte ¿d'acord? perquè s'havia de dir {{{comparant el que havia de ser amb el treball que té a les mans}}) la _per exemple\ la temperatura XXX i definició/ aquí falta ¿vale? segon\ s'havia de posar la unitat_ a veure\ s'havia de fer una foto_ correcte\ però XXX una mica de descripció_} o sigui que això ja no és tan_ mal\ això ja és un quatre\

*((ensenyant els treballs des de la tarima))

19 ROC: un insuficient\

20 PRO: ¿vale?

21 ROC: molt malament\

22 PRO: que ho ha fet_

23 ROC: fatal\

24 PRO: a ordinador/ doncs molt bé\ a veure\ *Sara °¿qui ho ha fet a mà? doncs molt bé també\ ¿d'acord? o sigui ºaixò i això està aprovat i bé\ °això no està aprovat\ perquè no has fet lo que s'havia de fer\

*((la professora va a buscar el treball de la Sara))

°((ensenyant el treball de la Sara a tota la classe))

º((mostra dos treballs diferents))

→°((en Roc fa que no amb el cap))

25 ROC: i ¿de qui és aquest?

26 PRO: ¿d'acord? ara l'Andrea ho recull i:/ ((la professora atén les demandes de la gent, la Karina li demana alguna cosa)) ((3")) a veure\ corregiré lo més aviat possible

* * * *

Uns torns a continuació la professora renya el Rubén perquè no ha fet la feina. L'Akram reformula paradigmàticament el torn de la professora (T 36) adoptant les

particularitats de la parla d'aquesta (T 37) –tot esdevenint una reformulació meso dels torns anteriors del Roc (v. supra). El fet que aquest alumne miri i somrigui a l'hora el company escarnit és un indicador de la voluntat irònica amb què enuncia el seu torn. A més a més, la postura sobreenunciada, ja que el locutor no assumeix l'enunciat, sinó que aquest és atribuït a un altre enunciadore (e2) –la professora– és un altre element que dóna suport a la teoria de l'aparició d'ironia. Ironia humorística, això sí, ja que l'objectiu de l'Akram és riure amb el seu company, animar-lo davant l'esbrancada de la professora:

34 PRO: a veure\ lo teu no té perdó t'has deixat los dibuixos_ una cosa és estar malalt\ lo teu no té perdó ¿d'acord?

35 RUBÉN: vale

36 PRO: i punt\ me lo pots entregar però la nota és molt més baixa ¿eh?

→((el Roc es gira per animar-lo))

→((el Rubén fa un gest amb el cap indicant conformitat))

37 AKRAM: hombre @@@ ((mirant el Rubén))

38 PRO: comencem

Segment d'estructuració

La professora, abans de començar l'explicació dels conceptes que havia programat d'introduir a la sessió, recorda als alumnes que el proper dia faran l'examen del tema anterior. Aleshores els nois aprofiten per preguntar com serà aquest examen i la Bibiana els va aclarint els dubtes. Com que hi ha molt soroll a l'aula, alguns alumnes fan preguntes que la professora ja ha respost abans. Per aquest motiu, en el torn 46, la Bibiana produeix la frase feta que un dels alumnes repeteix *verbatim*, estranyat (T 47), i que és la causa de les rialles de l'Ainet i en Roc (T 47):

46 PRO: i aleshores ¿sí? ((referint-se a l'Iván)) a vere\ dimecres_ {{{(AC)}}} no lo torno a dir que me repito más} que bueno\ que el ajo

47 IVÁN: ¿que el ajo?

→((l'Ainet riu i el Roc també))

48 PRO: dimecres és l'examen de la biosfera i aquest entra el cicle de les roques i ara estem fent la hidrosfera i és el cicle de l'aigua ¿d'acord?

* * * *

En el següent fragment, just a l'inici de l'explicació del temari nou programat per a la sessió, es mostra el fracàs de l'humor proposat per part de l'Enric. Aquest fet és recurrent en l'alumne.

59 PRO: Alberto ¿sí? anem ara a parlar una miqueta
 60 ENRIC: {(veu impostada greu)} dos uno}
 61 ARIEL: {(a l'Enric)} dos uno\ no hace falta que chilles}
 62 PRO: dos uno\ dos punt u\ ¿ja? vinga XXX el Alberto [...]

El torn 61 funciona com un enunciat polifònic, ja que el locutor es desdobra en dos enunciadors diferents, per un costat l'alumne que recrimina el company perquè està cridant (E1) i per l'altre, l'alumne que imita el company (e2) per diafonia. Aquest fragment és molt similar –una reedició– al comentari que fa l'Iván en el torn 663 del dia 21 de gener (v. supra).

El torn 61 té un caràcter metadiscursiu ja que ens dóna informació sobre el que pensen els alumnes d'aquest tipus d'excurs a la classe. La intervenció de l'Enric (T 60) sembla ser, alhora, una reedició del torn 363 del Mateo del 16 de gener, cosa que demostra la recurrència per part de l'Enric en l'intent de fer riure els companys de la classe.

* * * *

Més endavant, la professora exterioritza, mitjançant un comentari meta (T 125), que la classe no funciona perquè tothom està molt nerviós. A més a més, els nois riuen i juguen a imitar la professora quan demana silenci (T 124, T 126, T 128, T 130, T 132, T 134 i T 136). Com que la professora veu que els alumnes no es prenen seriosament les seves paraules (T 127) amplia el seu discurs anterior (T 125) i abandona (T 129) la primera persona del plural (“vamos”) per diferenciar la seva posició (“jo”), de la resta de la classe (“vosaltres”). Així doncs, estableix dos bàndols per il·lustrar la situació (T 129): “jo estic desesperada” + “vosaltres x::t i ara x::t i ara”. Quan es refereix a la

segona persona del plural (“vosaltres”) opta per imitar el comportament dels nois de la classe en el torn 124 especificant el motiu de la seva desesperació (T 129):

123 PRO: que l'aigua està més freda\ _aleshores x::t\ perquè hi hagi aire corrent x::t corrents horitzontals lo que ha d'haver és que les masses de aigua tinguin propietats diferents ¿d'acord? XXX la temperatura XXX *x::t x::t x::t o{(f) x::t}

*((pica a la taula del Roc))

o((abaixa el cos i ho diu fluixet))

*→((el Roc mira al darrere))

124 CLA: x::t

125 PRO: hoy vamos muy acelerados ¿eh?

126 CLA: @@@

127 PRO: no\ de veritat ¿eh?

128 CLA: @@@

129 PRO: jo estic desesperada i vosaltres x::t i ara x::t i ara

130 MATEO: x::t @@

131 PRO: ¿algú me pot explicar per què?

132 MATEO: x::t x::t

133 PRO: els corrents verticals_ verticals és *així

*((fa el gest amb la mà))

134 MATEO: x::t @@@

135 PRO: la_ x::t

136 MATEO: x::t

137 SARA i AKRAM: @@@

Els alumnes no comprenen que la professora està veritablement preocupada i “desesperada” (T 129) pel comportament dels nois a la classe. L'ambigüitat de l'enunciat del torn 125 (en sentit figurat: estar nerviós i en sentit literal: augmentar la velocitat) els ha obert la porta al món lúdic (T 126 i T 128).

Entre els torns 125 i el 131 la professora manté una intervenció metadiscursiva, en la qual es dirigeix als alumnes per dir-los que està desesperada arran de la imitació (“x::t”) i demana explicacions a la classe. No tan sols ningú respon la seva demanda, sinó que un alumne, en

Mateo, continua insistint amb la broma (del T 130 fins al T 136). La caricatura per part dels alumnes del so: "x::t" que produeix la professora per fer-los callar és una reedició del torn 145 de la sessió del 23 de gener (v. supra).

* * * *

La professora explica que els corrents verticals serveixen per a oxigenar l'aigua i perquè els aliments puguin pujar del fons cap amunt. El torn 159 obre la discussió de les aigües continentals i la Bibiana pregunta a la Soledad que n'expliqui alguna cosa. L'Aitor demana el torn insistentment i la professora el renya en el torn 162, fet que és celebrat pel Roc (T 163):

159 PRO: pugui pujar* del fons cap amunt ¿sí? ¿vale? a veure\ corrents oceàniques anem ara a les aigües continentals Soledad sense mirar ¿què és? explica'm alguna cosa de les aigües continentals\

→*((l'Ainet riu))

160 CLA: XXX que són aigües

161 AITOR: jo jo

162 PRO: x::t vinga Soledad {{{(a l'Aitor enfadada)}}} ¿tú no eres la Soledad}

163 ROC: {{{(veu burleta dirigida a l'Aitor)}}} ah::}

164 PRO: x::t

* * * *

La professora (T 171) pregunta a l'Enric sobre les aigües continentals ja que ha aixecat la mà per demanar la paraula en el moment de respondre. Aquest alumne però, diu que no ho sap (T 172). Aquest fet, absurd, fa exclamar l'Aitor (T 174) contra el seu company. Tot plegat torna a repetir-se en els torns 191, 192, 194 i 196. En aquest últim torn, la desvaloració de l'Enric és a càrrec de l'Ariel.

A més a més, l'Aitor recicla (T 190) el torn de la professora (T 189), mitjançant la repetició *verbatim* de les seves paraules i imitant-ne el contorn melòdic, d'una manera subversiva, com ho assenyalen els riures que acompanyen les paraules de l'Aitor en el torn 190.

171 PRO: i ara XXX on hi hagi aigües continentals/ primer l'Enric

172 ENRIC: no ho sé

173 PRO: ¿no m'havies aixecat abans la mà?

174 AITOR: jo\ madre mía/

175 PRO: esto esXXX ¿on trobem aigües continentals?

176 ROC: llacs

177 PRO: a llacs

178 ENRIC: en el riu/ en els llacs/

179 AITOR: llacunes

180 PRO: llacunes

181 CLA: torrents

182 RUBÉN: presses

183 PRO: ¿sí? *i::

*((assenyala a dalt))

184 CLA: torrents/ muntanyes/ pluja/ núvols/ neu/

185 PRO: a les glaceres també

186 CLA: ahh

187 PRO: i als ports

188 ENRIC: i a XXX

189 PRO: punto y aparte

190 AITOR: punto y aparte @@@

191 PRO: i: x::t:: ¿qui sap la diferència entre un riu i un torrent?

192 ENRIC: yo

→((aixequen els braços diversos alumnes))

193 PRO: el Enric

194 ENRIC: yo no

195 PRO: pues XXX ((parla amb ell fluixet))

196 ARIEL: dios::

Aquest fragment sobre les aigües continentals és interessant per dues qüestions. D'una banda, hi podem observar el recurs de la desvaloració del locutor per part dels alumnes que comentava més amunt (T 124) i el joc que proposen els alumnes a partir de les particularitats individuals de la parla de la professora (T 47) –que també havia aparegut abans (v. supra). Així doncs, la reformulació, a nivell meso, d'aquests fets es materialitza en

el torn 190 a partir de la repetició *verbatim* de l'enunciat de la professora. De la mateixa manera, aquest torn és un ressò –reformulació a nivell macro– de la sessió del 23 de gener (T 275 “catxis”). De fet, els alumnes intenten explotar els seus coneixements sobre les intervencions del professor i les rutines d'ensenyament en les seqüències còmiques mitjançant la inversió dels rols (alumnes que actuen com la professora) o la subversió de la jerarquia de la classe, adreçant-se a la professora d'una forma juganera.

D'alguna manera moltes d'aquestes bromes es basen en la personificació (cf. “animation”) de la professora, ja que els alumnes imiten la seva forma de parlar.

D'una altra banda, el torn 196 de l'Ariel, que recicla la seva pròpia intervenció del torn 61 i la del T 174 de l'Aitor, tenen com a objectiu atacar la imatge pública de l'Enric. Aquestes reformulacions no només actuen a nivell meso, sinó que també ho fan com a reedició de la sessió del 21 de gener (T 703).

* * * *

L'Enric (T 239) acaba la seva lectura amb les paraules: “*marina restant*”. Curiosament, la professora (T 240) fa llegir la Mariona. La coincidència fa riure l'Arnau (T 241).

239 ENRIC: *l'aigua del mar és salada perquè acumula els minerals dissolts en l'aigua a totes les costes i tots els rius que desemboquen al: al mar l'aigua s'evapora però les sals romanen a:: a l'aigua ma: marina restant*

240 PRO: molt bé\ venga Mariona

241 ARNAU: @@@

242 MARIONA: *els mars càlids i tancats com la mediterrània experimenten una evaporació molt intensa i una salinitat superior als mars de zones fredes com el bàltic l'evaporació és menor i l'aigua és menys salina\ al mar l'aigua està contínuament en moviment\ els moviments més importants de l'aigua oceànica són les onades\ les mareas\ els corrents verticals\ i els corrents horitzontals*

Aquest moment de la lectura resulta còmic per l'Arnau (T 241) ja que per bisociació riu de l'homonímia entre la darrera frase que ha llegit el seu company “aigua marina restant” (T 239) i el nom de la companya que la professora anomena en el torn 240 “Mariona”.

* * * *

La professora interromp la lectura per fer una pregunta a la Mariona (T 243). L'Enric dóna una resposta absurda en el torn 247 (tot reciclant a nivell meso la intervenció de l'Alberto en el torn 64 de la mateixa sessió). La professora no fa cas d'aquesta intervenció (T 248) i corregeix el torn de la Mariona. Tot i que l'Aitor intenta donar una resposta correcta (T 251 i T 253), l'Enric autoreformula el seu torn anterior per fer broma amb el company tal com ho indica la mirada i les rialles que acompanyen l'enunciat del torn 256:

- 243 PRO: solament una cosa Mariona ¿por què el bàltic és més salat hem dit que el Mediterrani? ¿per exemple?
- 244 AITOR: perquè
- 245 PRO: XXX
- 246 MARIONA: perquè és més tancat
- 247 ENRIC: porque le han puesto más sal
- 248 PRO: no\ perquè és més tancat no\
- 249 ENRIC: @@@
- 250 PRO: ¿por qué? ¿por qué?
- 251 AITOR: jo jo\ perquè hi toca més calor
- 252 PRO: perquè si hi ha més calor_ hi ha més/
- 253 AITOR: sal
- 254 PRO: evaporació
- 255 AITOR: i hi ha més sal_
- 256 ENRIC: {{{(ho diu mirant l'Aitor)}} porque se la han puesto} @@@
- 257 AITOR: @@@
- 258 AINET: @@@
- 259 PRO: perquè si hi ha més evaporació hi ha més salt i aleshores noXX és menys perquè no fa calor ¿d'acord? vinga continua

L'Enric desenvolupa una lògica interna (T 247 i T 256) pròpia del raonament per absurd, ja que amb els seus enunciats no només se'n riu del locutor, és a dir, d'ell mateix, sinó que també pretén fer riure els seus interlocutors (els companys de la classe).

* * * *

La professora confon el nom d'un nen i pronuncia el d'un alumne d'un curs anterior (T 282). La classe corregeix la professora (T 283), cosa que d'entrada diverteix tothom.

- 282 PRO: Bairel
 283 CLA: @@@ Ariel
 284 PRO: Ariel
 285 CLA: @@@
 286 ARIEL: *rius i torrents\ són corrents d'aigua que flueixen a favor del pendent s'originen a partir de fonts*
 287 ENRIC: Aironman
 288 CLA: @@@
 289 PRO: x::t
 290 ENRIC: @
 291 PRO: x::t
 292 ENRIC: @
 293 PRO: x::t x::t ((li clava un cop a l'espatlla))
 294 ENRIC: {(es queixa) ah}
 295 CLA: @@@

Un cop rectificat el nom per la professora (T 284), la situació duu a l'Enric a bisociar mitjançant el joc de paraules: "Aironman" del torn 287, fet que produeix la gatzara general (T 288).

* * * *

La professora continua amb la tècnica de parar la lectura i fer als alumnes una pregunta que actualitza la informació. Quan els pregunta pels noms de les parts del riu (T 297) alguns alumnes se saben la resposta (T 298 i T 300). Fora de temps, l'Alberto respon un enunciat absurd (T 301) cridant l'atenció de la resta de la classe sobre la seva intervenció, volgudament redundant, que funciona com a reformulació paradigmàtica del torn anterior. La professora no accepta l'enunciat (T 302) i continua amb les preguntes a la resta de la classe.

- 297 PRO: perdona\ ¿te'n recordes que ho vau fer a primària com es dividia el riu? ¿les tres parts del riu?
 298 CLA: ah/ sí/
 299 ENRIC: XXX
 300 CLA: alt/ mitjà/ baix/

301 ALBERTO: i final

→((l'Aitor se'l mira i riuen))

302 PRO: aleshores ¿on hi ha més aigua al curs alt o?

* * * *

Una de les normes establertes a la classe de naturals, per tal que els alumnes segueixin la lectura i no es distreguin amb el company parlant o jugant, és que qui sigui designat per llegir i es perdi haurà de copiar la pàgina sencera. Quan després de l'explicació la professora diu de llegir a l'Alberto, aquest es perd i els companys reclamen l'aplicació de la sentència per part de la professora (T 314). El fet inusual és el torn 319 de l'Aitor que, precedit de les rialles dels companys, demana de copiar ell, en comptes de seguir la classe.

312 PRO: ¿sí? perfecte\ per llà_ Alberto

313 ALBERTO: *els llacs més grans com el mar caspi són*

314 CLA: ohhh:: ((s'exclamen perquè no tocava llegir en aquell punt))

315 PRO: ja pots copiar

316 ALBERTO: {(a un company)} ¿me dejas una hoja?}

317 AITOR: yo yo yo yo

318 CLA: @@@

319 AITOR: ¿yo puedo copiar?

320 NÚRIA: *llacs i llacunes són masses d'aigua que s'acu-mulen en zo- zones en el que el pendent*

La informació implícita del torn 319 és la marca de l'enunciat irònic i sobreenuciat que l'Aitor efectua. La professora no li fa cas i continua amb la classe.

* * * *

Arribats a mitja classe el timbre del pati dels alumnes de 3r i 4t d'ESO sona. Uns segons més tard els passadissos s'omplen de gent parlant que sovint interrompen el funcionament de les classes, ja que els alumnes de 1r i 2n d'ESO estan més pendents de qui veuen

passar a través del vidre de la porta que del que explica la professora a l'aula. Mentre la Bruna està llegint se sent algú que riu de forma exagerada. Aquestes rialles fora de to i redundants fan riure la classe (T 362).

361 BRUNA: *de vida marina per sota d'aquest aquesta*

→((se senten unes rialles molt fortes que vénen del passadís))

362 CLA: @@@@

La causa de les rialles del torn 362 és similar a la del torn 141 de la sessió del 16 de gener en què la classe reia per efecte mirall de les rialles de la professora al finalitzar la seva intervenció. Així doncs, hi ha una relació directa entre les rialles emeses pel locutor i l'efecte que produeix en la classe, que també esclata a riure.

* * * *

La professora (T 412) i l'Aitor (T 413) –que fins i tot es gira perquè ho senti el seu company– corregeixen la lectura de l'Eudald. L'Iván torna a repetir la paraula “cúmuls”, més endavant, mentre l'Eudald segueix amb la lectura. La professora fa un parèntesi en el torn 417, en què compara els cúmuls amb els núvols típics que apareixen en els dibuixos de la Heidi mitjançant el gest icònic:

411 EUDALD: *els cumulus*

412 PRO: cúmuls

413 AITOR: cúmuls ((es gira per veure el company))

414 EUDALD: *són núvols de gran grossària [de forma]*

415 IVÁN: cúmuls

416 EUDALD: *arro::donida i compactes*

417 PRO: quan los dibuixem los cúmuls en los dibuixos o quan* el de la Heidi

*((fa el dibuix amb el dit))

418 ARNAU: @@@

419 PRO: són cúmuls ¿d'acord?

420 CLA: cúmuls @@@

421 PRO: continua Eudald

En el torn 417, la professora formula i reformula alhora ja que s'acompanya del gest mitjançant el qual dibuixa a l'aire la forma del núvol. Aquest fet fa riure l'Arnau en el torn 418. En el torn 420 algú a la classe repeteix *verbatim* el nom del núvol.

Arran d'aquests torns la Bibiana inicia una explicació que es basa en l'observació del tipus de núvol que es pot veure a través de les finestres de la classe:

- 428 PRO: *allà hi ha *((assenyala fora la finestra))
429 CLA: mira mira XXX
430 PRO: aquell d'allà ¿quin seria?
431 CLA: cúmul
432 PRO: hi ha un cúmul allà ¿d'acord? i ¿aquél de allà?
433 CLA: no\ seria::
434 PRO: seria cirrus ¿què són els cirrus?
435 AITOR: Bibiana aquél
436 PRO: ¿quin? ¿a on? a bueno allà bueno seria bueno un cúmul

* * * *

La professora dicta el resum als alumnes. En aquesta part de la classe sovint costa de mantenir la calma i la concentració perquè els nois s'atabalen en perdre's. El següent fragment té un caràcter metadiscursiu mitjançant el qual la professora es queixa del mal funcionament de la classe.

- 568 PRO: XXX ai de verdad x::t x::t x::t hoy va malament tot x::t x::t x::t x::t x::t x::t
569 CLA: x::t x::t x::t
570 PRO: venga\ respiramos ¿de acuerdo? x::t x::t hoy no va bé Roc
571 ROC: ¿què?
572 PRO: i corrent freda en fred
573 ROC: ¿què passa?
574 PRO: va del pol a l'equador

En el torn 569 la classe reprèn les mateixes accions dels torns anteriors (reformulació meso dels T 124, T 130, T 132, T 134 i T 136) caricaturitzant l'actitud que adopta la professora quan els fa callar.

* * * *

Mitjançant un seguit de reformulacions paradigmàtiques (T 626, T 627, T 628, T 629, T 630, T 632 i T 633) els nois reivindiquen l'atenció que la professora ha tingut amb l'Arnau arran de l'encert en la seva resposta (T 624). Aquest parèntesi diverteix tothom, tot i els esforços de la professora de tornar al fil de la lliçó (T 631):

- 619 PRO: pols i ¿què més?
 620 DARÍO: casquets polars
 621 ARNAU: glaceres
 622 PRO: glaceres\ molt bé\
 623 ¿?: ¿què són?
 624 PRO: glaceres\ el Arnau un deu*
 →* ((L'Arnau fa el gest de la victòria))
 625 AITOR: que se lo he ensañado yo ¿eh?
 626 PRO: un deu sense examen
 627 ROC: ¿i jo?
 628 PRO: el Roc un sis
 629 ¿?: ¿y yo?
 630 MATEO: ¿y yo?
 631 PRO: ya\
 632 ¿?: yo un quince
 633 ¿?: un cero patatero
 634 PRO: i el últim punt\ aigua_ x::t ¿quin tipus d'aigua ens falta ara?

* * * *

El següent fragment en què la professora dicta (T 647) als alumnes el resum del que s'ha explicat a la classe, ens il·lustra un enunciat metadiscursiu en què un alumne (re)formula el fet que s'hagi fet un silenci a la classe (T 648).

- 647 PRO: és l'aigua que forma els núvols punt i seguit\ i a l'aigua punt i seguit\ (3") tipus de núvols\ (4")
 648 ¿?: quin silenci
 → ((els alumnes comencen a fer veure que tenen tos)) @@@

El torn 648 actua de formulació i reformulació alhora, per transcodificació, del fet que no se senti ningú a classe (EF). La verbalització d'aquest silenci provoca la tos

impostada d'algú altre a la classe i les consegüents rialles, ja que l'objectiu d'aquesta tos és precisament trencar el silenci (T 648).

* * * *

Finalment, algú a la classe recicla el torns 415 i 420 mitjançant la reformulació macro que serveix l'Eloi (T 652) per comparar el substantiu amb un nom grec. Aquesta constatació fa riure els companys (T 653).

649 PRO: ¿què posem?

650 ¿?: cumulus

651 ¿?: cumulus

652 ELOI: parece un nombre griego

653 CLA: @@@

654 PRO: cumulus ¿vale?

Resum de la sessió

Tal com he assenyalat anteriorment, el tret definitori d'aquesta sessió és l'ús de l'humor que plantegen els alumnes per tal d'aprofundir els seus coneixements sobre les intervencions de la professora i les rutines d'ensenyament a través de la inversió dels rols (alumnes que actuen com la professora) o la subversió de la jerarquia de la classe, adreçant-se a la professora d'una forma juganera.

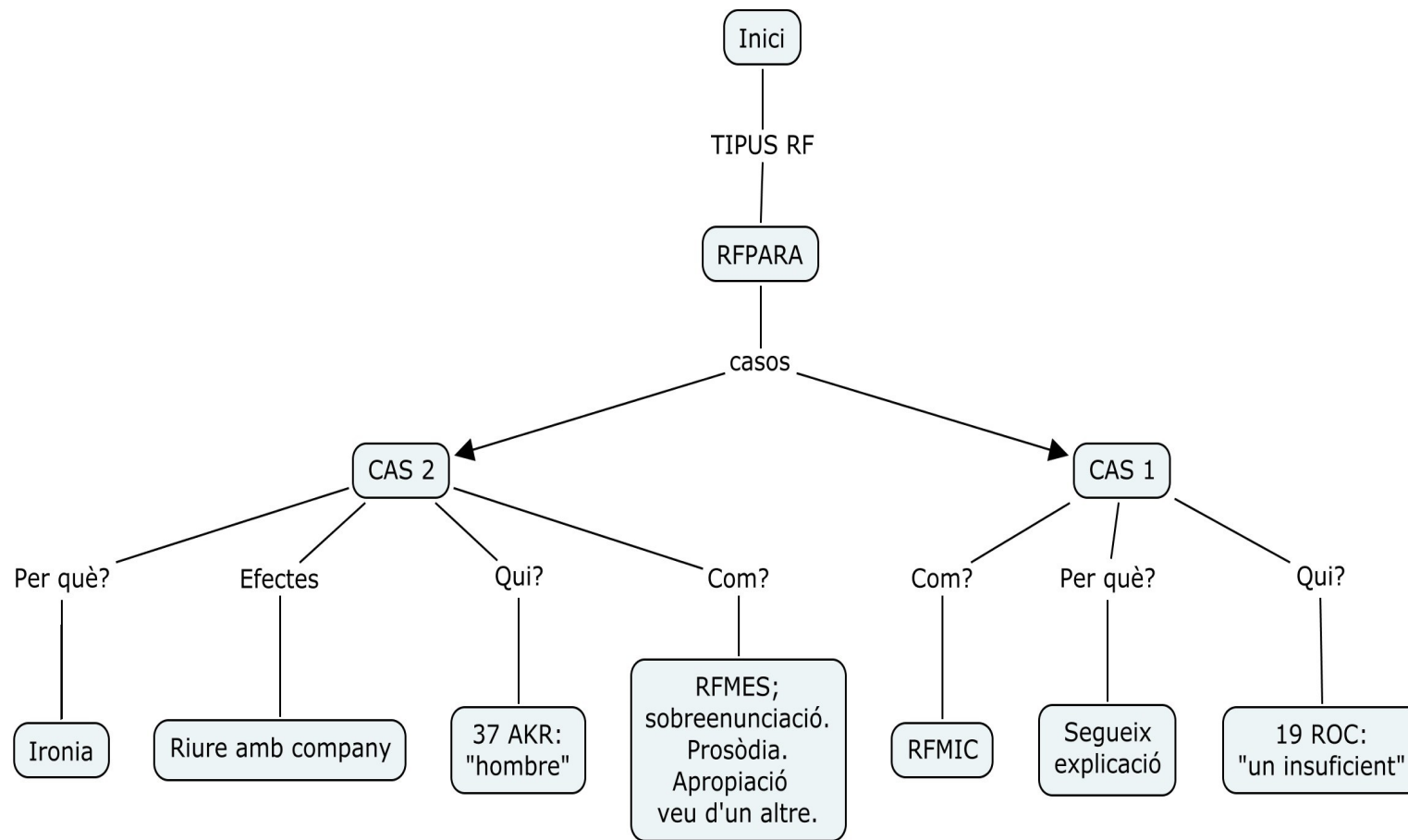


Fig. 25

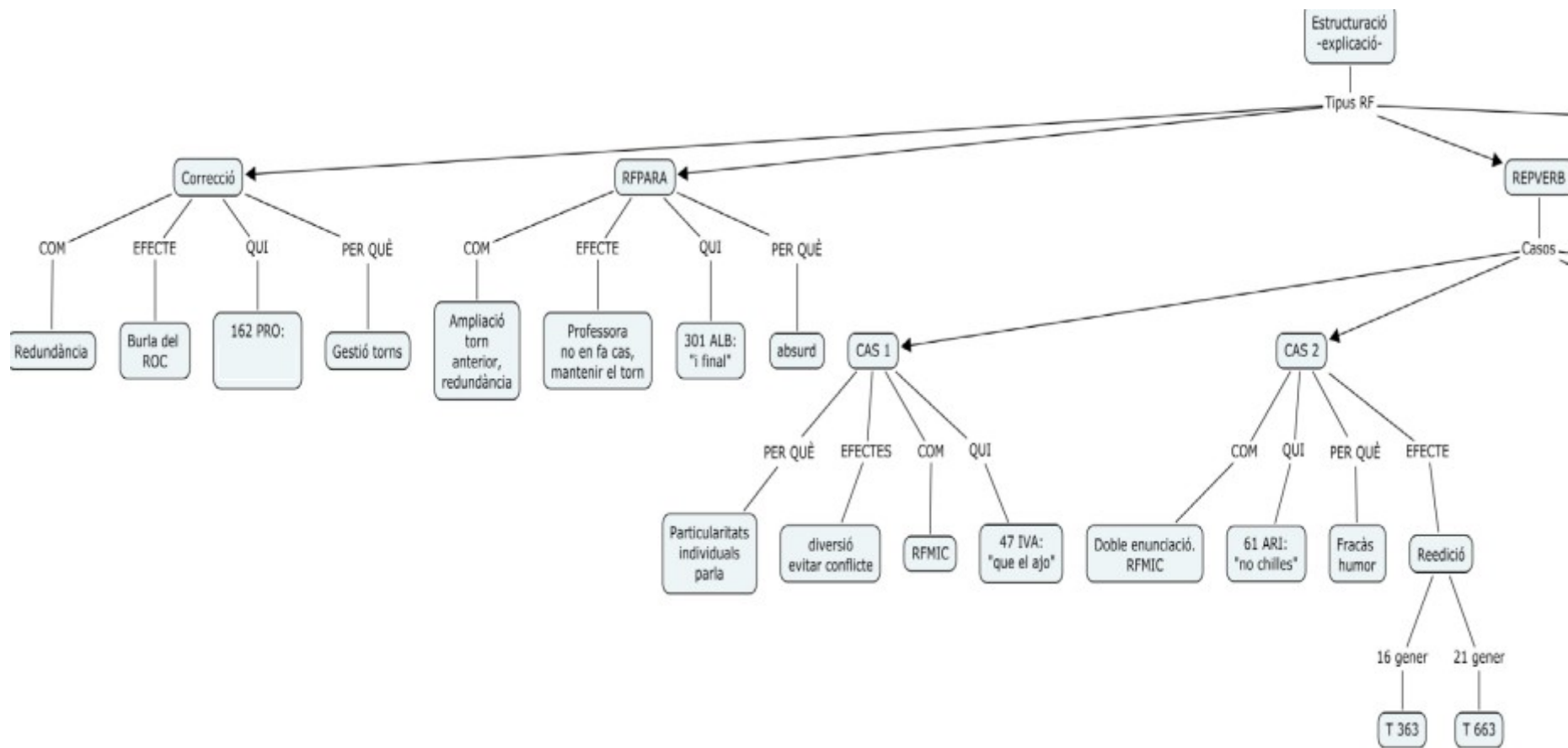


Fig. 26

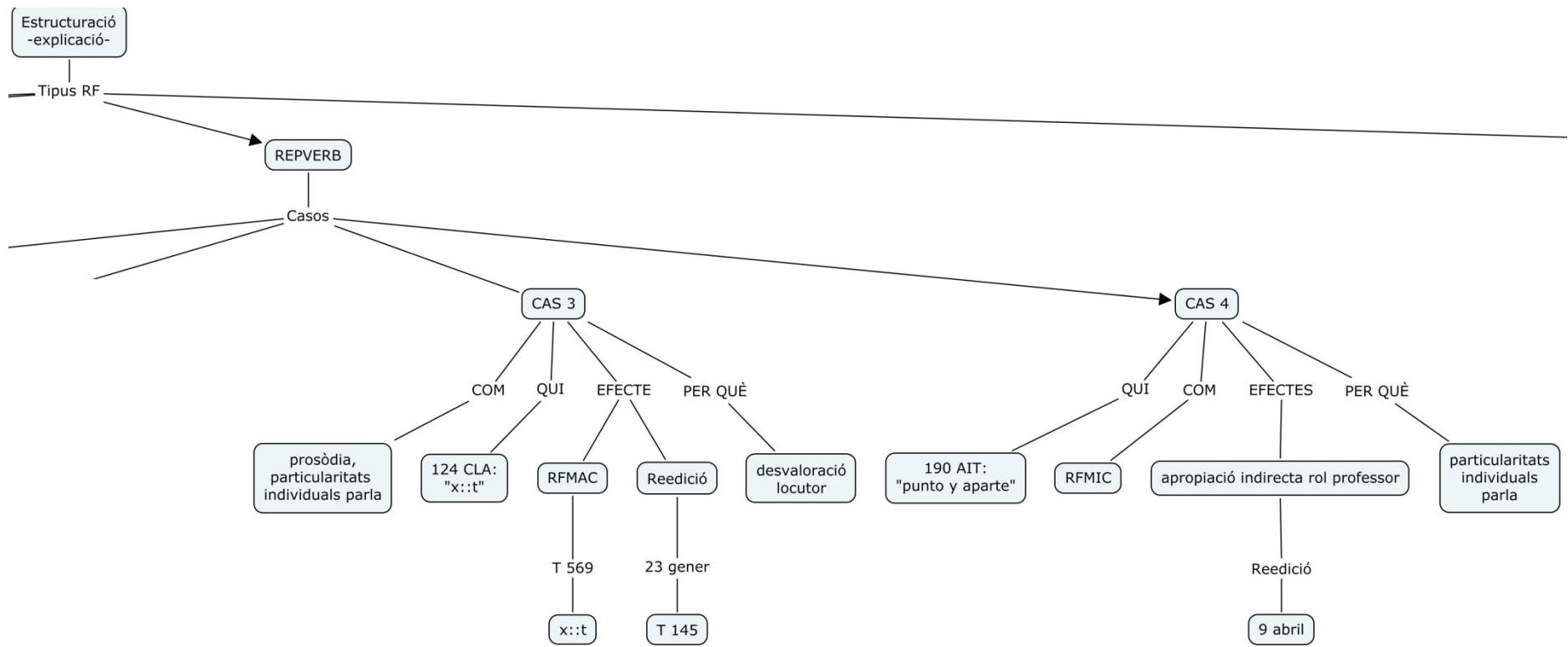


Fig. 27

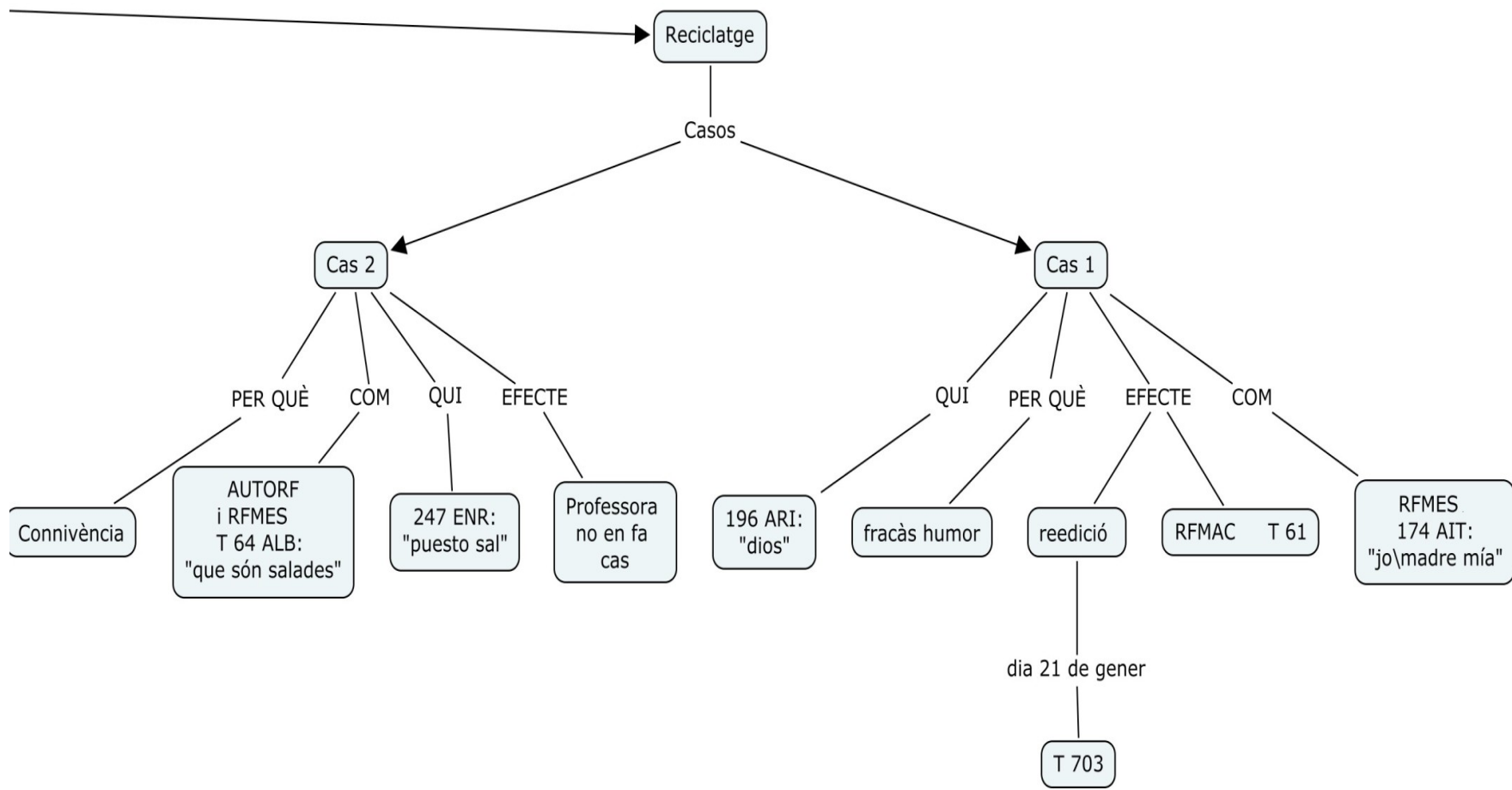


Fig. 28

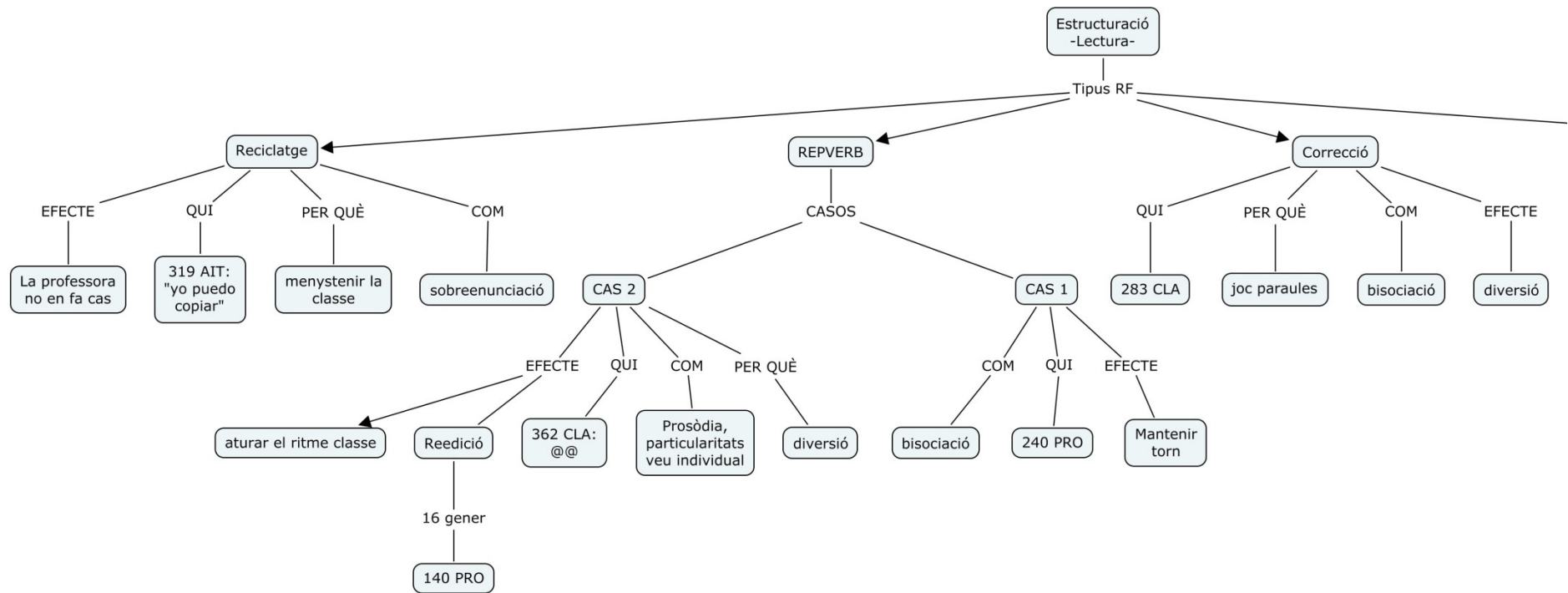


Fig. 29

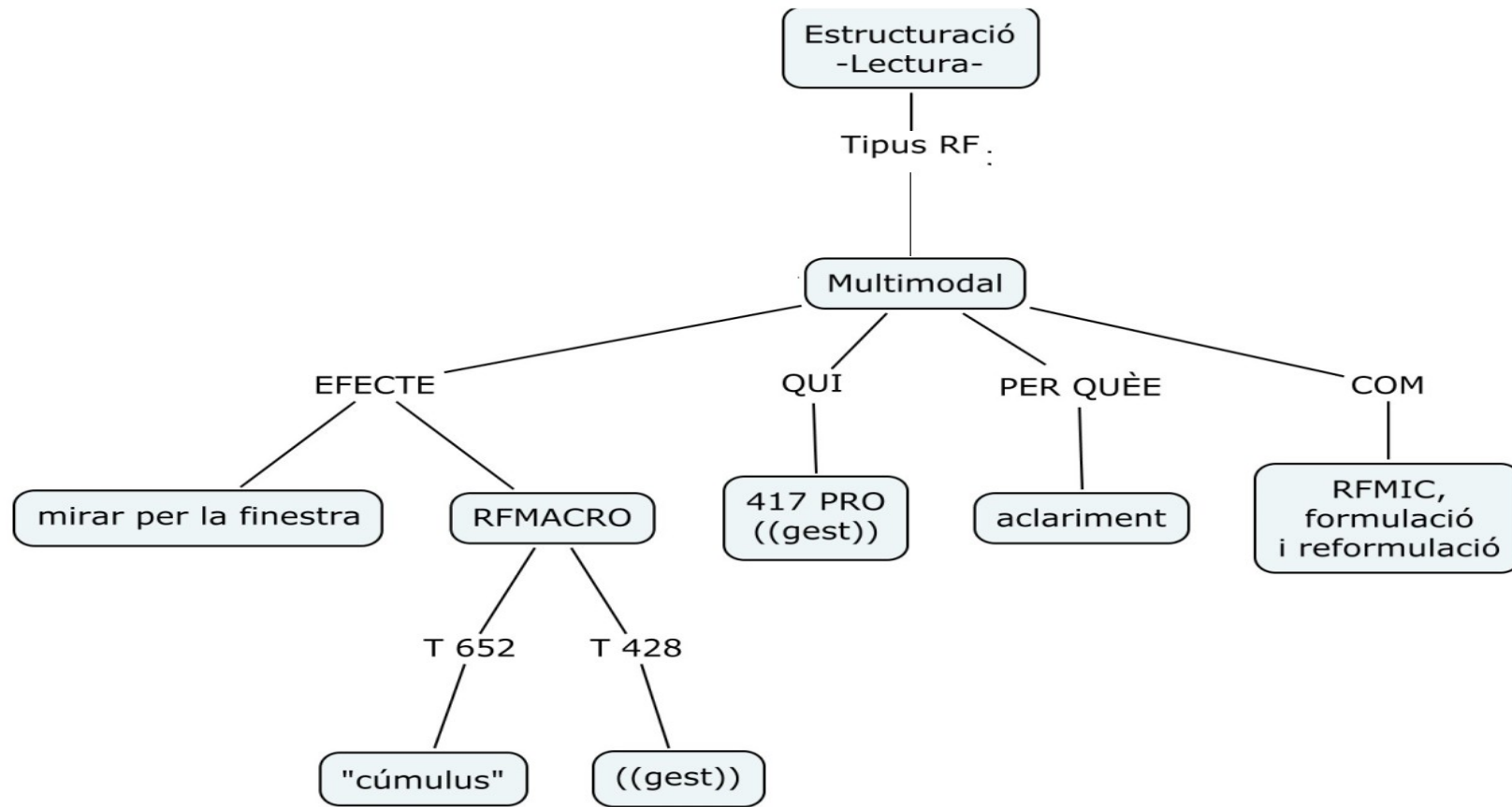


Fig. 30

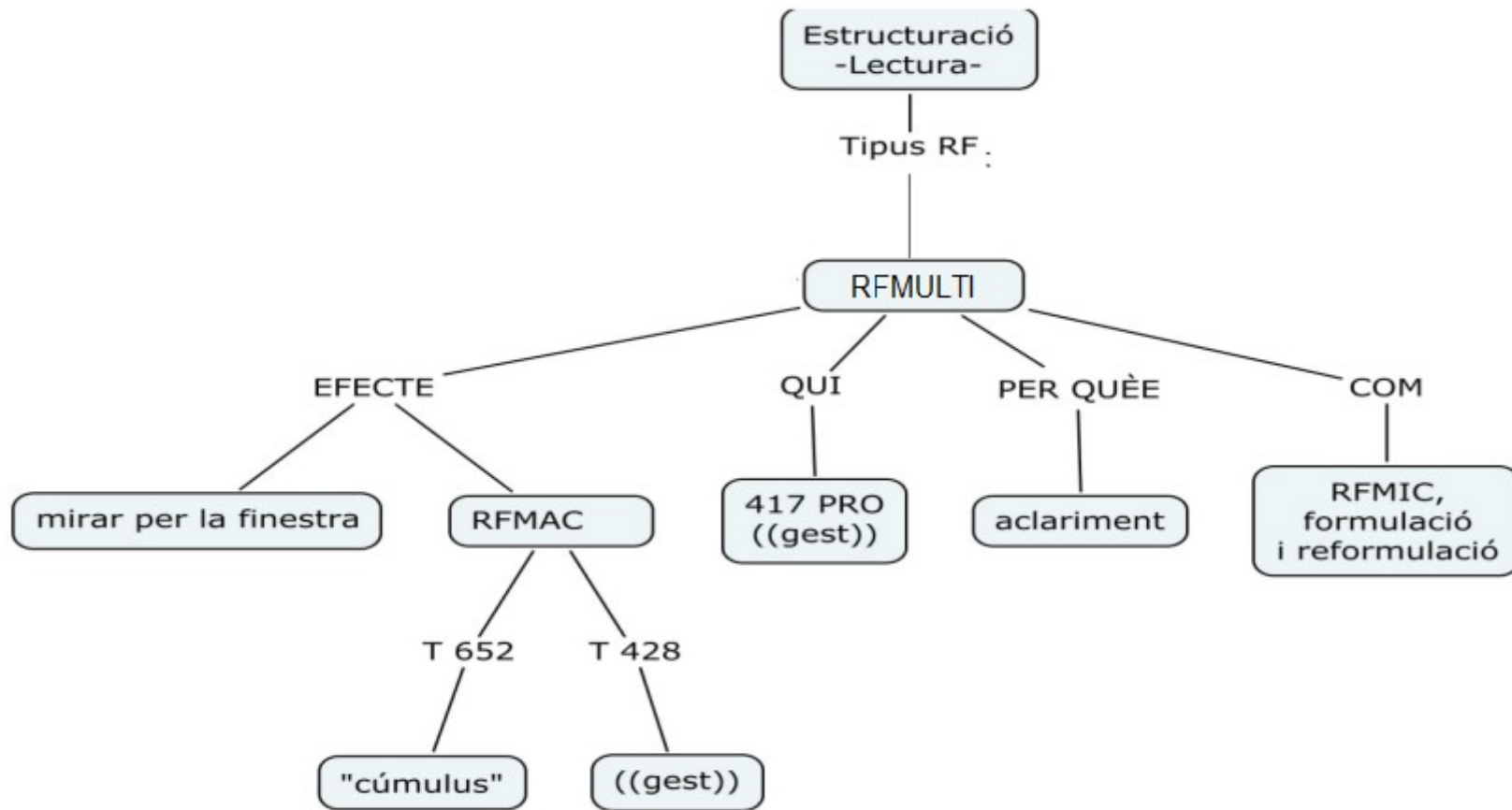


Fig. 31

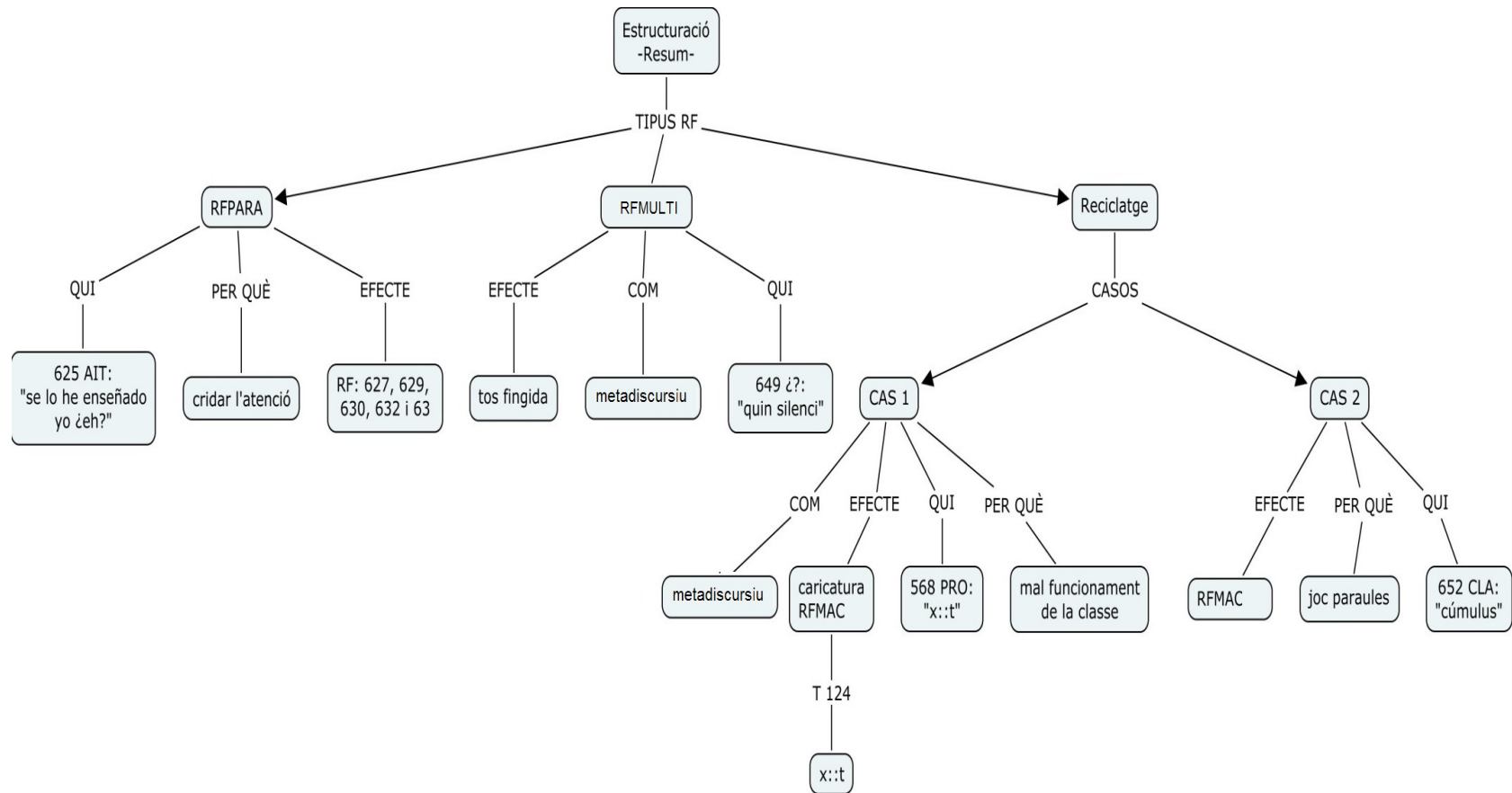


Fig. 32

1.5 Sessió del 4 de febrer de 2013

En aquesta sessió falten 7 alumnes dels 35 totals. No hi són ni l'Alberto, ni l'Eloi, ni la Geneveva, ni el Mohamed, ni la Jennifer, ni la Brenda, ni la Soledad, i per tant, els alumnes han estat distribuïts d'una forma diferent a l'aula segons l'esquema:

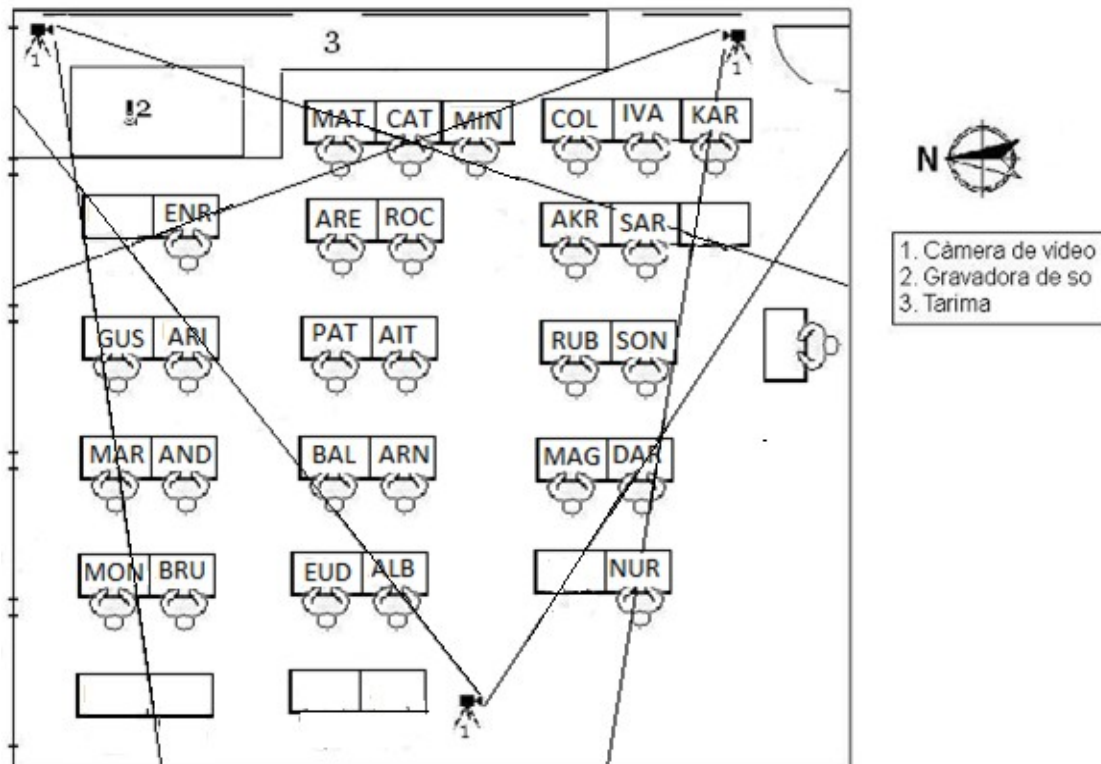


Fig. 33

Seg.	Torns	Temps	Accions/participants	Nucli temàtic
Inici	1-41	00:02:25	La professora passa llista. Els alumnes estan nerviosos. La professora pregunta a la Núria i al Rubén com els va anar la mitja marató de Granollers, ja que hi van participar. També comenta als alumnes que no porta els exàmens corregits.	
	42-116	00:05:10	La professora repassa individualment les notes dels exàmens amb els alumnes. Els proposa un dia per fer l'examen de recuperació –que serà en hores de pati. Resol dubtes diversos dels alumnes sobre les mitjanes dels exàmens.	
	116-158	00:10:21	La Bibiana recull els treballs del consum d'aigua i fixen un dia per fer l'examen del tema (13 de febrer).	
Estructuració	164-258	00:15:24	La professora explica el punt 3 i insisteix que és molt fàcil.	Usos de l'aigua. Les hidroelèctriques.
	259-270	00:24:28	Lectura del manual.	
	270-280	00:28:43	La professora pregunta sobre el significat de la paraula: nociu.	
	283-296	00:29:10	Lectura del manual.	Els contaminants a l'aigua. El funcionament de les depuradores. Els fertilitzants. L'aigua potable.
	297-324	00:32:00	La professora els demana que busquin un error en l'explicació del funcionament de la depuradora del llibre vell.	
	324-325	00:34:24	Lectura del manual.	
	326-345	00:34:50	La Sara pregunta sobre l'ordre d'actuació a les depuradores en relació amb el tractament i la desinfecció de l'aigua.	
	346-358	00:35:50	Lectura del manual.	Els patògens
	358-384	00:39:08	La professora amplia la informació del llibre, els fa reflexionar sobre la sort que tenim de viure en un país en què hi ha aigua potable i fa pensar als alumnes en les dificultats que suposa no tenir-ne.	El còlera
	385-390	00:41:12	Lectura de la gràfica. Després la professora en remarca i n'explica alguns aspectes.	L'aigua potable al món
390-400	00:41:53			
Cloenda	401-637	00:56:48	La professora els dicta un resum de tots els temes que han tractat en la sessió.	
	638	00:58:00	La professora pregunta si han entès el resum, però els alumnes ja han començat a recollir abans que acabés de dictar-lo.	

Segment d'estructuració

La professora intenta que els alumnes activin els seus coneixements mitjançant una sèrie de preguntes que els planteja (T 192) i que serveixen per anticipar la lectura del manual i, per tant, la comprensió del tema. Mitjançant la reformulació paradigmàtica l'Enric i el Rubén (T 193 i T 195) avancen respostes de les quals cap és correcta. És la professora, en el torn 198, que formula la resposta adient. Malgrat això, els alumnes riuen de l'ocurrència del seu company (T 197) sense que la professora en faci cap cas:

192 PRO: això ¿què seria? bé això ¿què serien? detergents_ sabons_ah:: aleshores quan anem al vàter ¿què cosa tirem al vàter?

193 ENRIC: caca @@@

194 PRO: això ¿què és?

195 RUBÉN: matèria orgànica

196 ENRIC: caca @@

197 COLOMA: @@ ((riu de l'Enric))

198 PRO: tot això són contaminants\ aleshores\ en el- en la indústria/ ¿quins contaminants?\ a veure si ho diu algú ¿quins contami[nants?]

* * * *

La professora segueix avançant però s'adona que la Coloma no l'està escoltant i la renya (T 205), la Coloma no està d'acord amb la professora i diu que no està parlant (T 206, T 208) tot i que no sembla gaire convençuda, tal com insinua que l'alumna rigui per sota el nas (T 209).

205 PRO: se o sea los hem de treure/ i el aigua/ pugui tornar una altra vegada/ al riu/ a l'agricultura/ i a casa nostra ¿d'acord? aleshores tenim la depuradora i una sèrie de processos ¿d'acord? a més imagina't que és molt fàcil\ el primer/ és el és arriba a les clavegueres arriba a l'aigua\ i el primer tractament que es fa/ seria treure la matèria més grossa\ van passant i hi ha les reixes\ abans feien\ {(a la Coloma)}_ei por qui nena/ Coloma/ que no m'estàs escoltant~}

206 COLOMA: _sí

207 PRO: _sí:: si estàs parlant/

208 COLOMA: no estic parlant/ ((fa un gest de desesperació))

209 PRO: {(mirant la resta de la classe)} no estava parlant\}

→((la Coloma riu per sota el nas))
210 ROC: no

L'interessant d'aquest fragment rau en el torn 209 de la professora. Aquest enunciat de caràcter litòtic amaga un PDV2 implícit [~sí que estava parlant], cosa que fa riure la Coloma. Aquesta rialla per sota el nas (T 209) transforma la ironia, amb què la professora tracta el desacord dels torns anteriors, en humor irònic. La qual cosa es corrobora amb el fragment que té lloc uns minuts després (v. infra).

* * * *

Uns torns més endavant té lloc la reformulació meso de la mateixa situació. La professora torna a renyar la Coloma perquè està distreta mirant l'agenda quan fa estona que la professora ha demanat de treure un full per començar el resum. Davant l'evidència aquest cop la Coloma només riu (T 254):

254 PRO: anem a fer-ho ràpid i fem un resum i demà i demà passat ja a fer exercicis *¿vale?
{((a l'Enric)) posa't les piles la pàgina XXX} ¿vale? i luego la °Coloma\ i després diu que
t'escolta\ { *(a la Coloma)) r-Coloma Coloma ¿eh? que no escoltes}
→*(la Bruna alça la mà))
→°((la Coloma està mirant l'agenda))
→x((la Coloma es recolza a la taula i riu))
255 CLA: @@@
256 PRO: vinga endavant Mariona XXX

* * * *

En aquest intercanvi la professora confon l'Akram amb el Bariel. Aquest fet crida l'atenció d'un dels alumnes que no sap qui és en Bariel però per lògica ho relaciona amb el nom "Ariel", que és fonèticament similar al nom d'un alumne del grup. Aleshores en Roc mira l'Ariel (T 285) i riu perquè continua sense entendre la confusió de la professora. De fet, en Bariel és un alumne del curs anterior.

284 PRO: molt bé Bariel/ ai:: Akram/

285 ROC: ¿Bariel? ((mira l'Ariel)) @@

Aquest fragment es presenta com una reedició del torn 282 de la professora de la sessió del 28 de gener.

* * * *

La professora es disposa a dictar el punt 3 per fer-ne el resum però està nerviosa perquè hi ha força xivarri a la classe, a més a més s'equivoca a l'hora de donar unes indicacions bàsiques (T 405), cosa que propicia l'enunciat intertextual del torn 410 per part d'un alumne de la classe:

405 PRO: vinga 3\ avui estem a dia 4\ 4 del 3 del 12\ punt dos\ vinga XXX

406 CLA: punt 3

407 PRO: punt 3

408 CLA: y somos 2

409 PRO: ai sí\ m'he equivocat\ vinga

410 BALTASAR: Bibiana estás muy negativa\ me minas la moral

→((la Bibiana fa un gest amb la mà perquè els alumnes callin però ho fa rient))

411 CLA: @@@@

El torn 410 del Baltasar és polifònic, ja que l'entonació amb què proclama el seu enunciat correspon a la imitació del personatge televisiu Antonio Recio de la sèrie de LQSAV. A més a més, el locutor assumeix diversos enunciadors en aquest torn.

D'una banda, l'E1 en què l'alumne relaciona una part de la sentència "estás muy negativa", amb els diversos errors que la professora ha comès en aquesta sessió: primer, als errors immediats del torn 405, i segon, a un error que la professora havia comès uns torns abans en la mateixa sessió, en relació al nom d'un alumne (T 284).

De l'altra, l'e2 correspon al personatge televisiu Antonio Recio. Un personatge racista, d'extrema dreta i president de la comunitat de veïns, en què se situa l'acció de la comèdia LQSA que té molt èxit entre el jovent. Com a prova d'aquest èxit entre els adolescents cal recordar un altre fragment extret del corpus en què un alumne

produeix frases típiques d'algun dels personatges d'aquesta sèrie i que, per tant, en situen el present enunciat (T 410) com a reedició (T 465 de l'Alberto en la sessió del 21 de gener). Més endavant trobarem el torn del Baltasar ("el salami" de la sessió del 15 d'abril; v. sessions de català) com a reedició dels fragments que acabo d'apuntar en aquestes línies.

Finalment, l'humor, bisociat, es produeix com a resultat de l'associació, per proximitat semàntica (estás muy negativa=cometre errors), de dos marcs referencials molt diversos: els errors de la professora amb la frase de l'Antonio Recio.

* * * *

Tot seguit tenen lloc un seguit de torns per part d'alumnes que tenen com a denominador comú riure-se'n d'un company, l'Enric. En el torn 417, l'Ariel renya el Gustavo perquè està molestant-lo. L'Enric intervé emetent un crit, talment una bèstia (T 418) i replant: "la ironia esta" en el torn 420.

416 PRO: [és molt fàcil ¿eh?]
→((algú xiula))
417 ARIEL: {(al Gustavo)} que pases tio}
418 ENRIC: {{{(com si fos una bèstia)}} ehhh}
419 PRO: x::t::: vinga
420 ENRIC: la ironia esta
421 AITOR: Dios/@@ la ironia XXX
422 PRO: ¿ja?
423 CLA: sí

L'Aitor (T 421) repeteix *verbatim* l'enunciat del T 420 tot afegint-hi les rialles i el mot "Dios" que marquen el sarcasme sobre l'enunciat de la intervenció.

* * * *

La professora continua dictant el resum que proposa als alumnes del tema. L'Enric s'ha perdut i repeteix *verbatim* part de l'enunciat de la professora afegint-hi una entonació interrogativa. En el torn 444 el Baltasar repeteix *verbatim* l'enunciat del seu company (T 442) imitant-ne la veu i afegint unes rialles finals que mostren la postura sobreennunciada que adopta el Baltasar per menystenir l'actuació del seu company:

441 PRO: coma també s'utilitza per múltiples activitats punt i apart

442 ENRIC: ¿també què?

443 PRO: si ho posa aquí

444 BALTASAR: {{{imita l'Enric}} també què @@ ¿eh?}

445 PRO: s'utilitza

446 ENRIC: ¿eh?

447 RUBÉN: ¿per múltiples què?

* * * * *

La repetició *verbatim* del Baltasar (T 458) de l'enunciat anterior formulat per part d'un grup de nois de la classe es presenta com un enunciat redundant. A més a més, el to i la manera en què ho diu pretenen cridar l'atenció de la classe i mantenir alhora el torn de paraula. L'efecte és disruptiu però la professora no en fa cas i continua amb el resum (T 459):

453 CLA: ¿en quatre què?

454 CLA: àmbits

455 CLA: ¿en quatre què?

456 ARIEL: que no somos máquinas

457 CLA: àmbits @@

458 BALTASAR: {{{(F)}} àmbits:::}

→{{(l'Aitor riu)}}

459 PRO: vinga/ ara ¿què va?

* * * * *

La professora en el torn 471 recicla el dubte d'un alumne per preguntar, amb un to maternal fals, per la definició d'higiene personal a l'Enric. Els alumnes, pels quals aquesta qüestió és molt evident, s'exclamen i ho interpreten com un atac de la professora a l'alumne (T 475 i T 476).

469 PRO: pues poseu *higiene personal* coma *neteja* punts suspensiu ¿d'acord?

470 IVÁN: ¿higiene què?

471 PRO: personal:: {{{diriginit-se a l'Enric}} ¿què és la higiene personal?}

472 ROC: dutxar-se

473 CLA: rentar-se la cara

474 ANDREA: els cabells

475 AKRAM: tio/ @@@ ((la Sara li diu alguna cosa a l'orella))

476 SARA: @@

477 PRO: neteja seca ¿vale? i punt vinga punt i a part un altre guió i posem

El to maternal amb què la professora s'adreça a l'alumne en el torn 471 és susceptible d'amagar un PDV2 [~no tens higiene personal] associat a un e2 sarcàstic. De fet, aquesta és la lectura que en fan l'Akram i la Sara, tal com s'observa en els torns 475 i 476.

* * * *

El torn 549 de l'Ariel ressona als torns anteriors: torn 475 de l'Akram i torn 444 del Baltasar, en què els alumnes riuen de l'Enric. En aquest cas, però, el torn 550 de l'Enric aconsegueix capgirar la situació amb la reformulació paradigmàtica del torn 549 de l'Ariel, cosa que fa riure el company (T 551) i finalitza amb l'episodi sarcàstic iniciat per aquest:

547 ENRIC: ¿cómo se escribe eso?

548 PRO: ho posa aquí perfectament

549 ARIEL: Dios/

550 ENRIC: Jesús/

551 ARIEL: @@

552 PRO: dos punts\ vinga va/

Resum de la sessió

El tarannà de les sessions anteriors en què els alumnes, mitjançant l'humor, exploraven els límits de la pertinència de les seves intervencions en el discurs a l'aula segons la resposta

de la professora, continua sent vigent en aquesta sessió. Tot i que hi hem pogut veure, també, com la professora utilitza la ironia per fer front a una situació de desacord (T 209) i d'aquesta manera evitar un conflicte a l'aula, i sobretot com la professora mostra la impertinència dels alumnes a partir de la no implicació en els acudits que aquests produeixen.

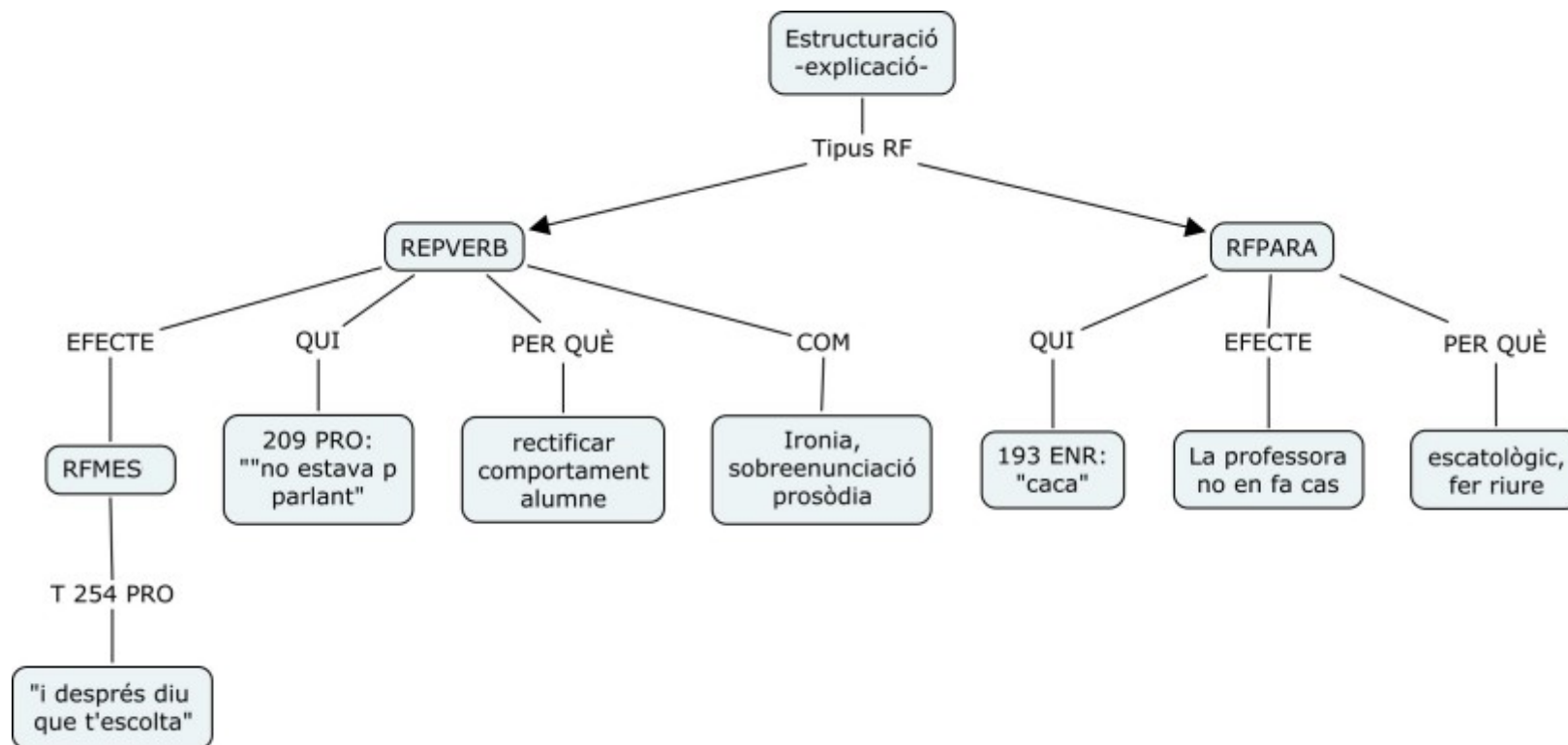


Fig. 34

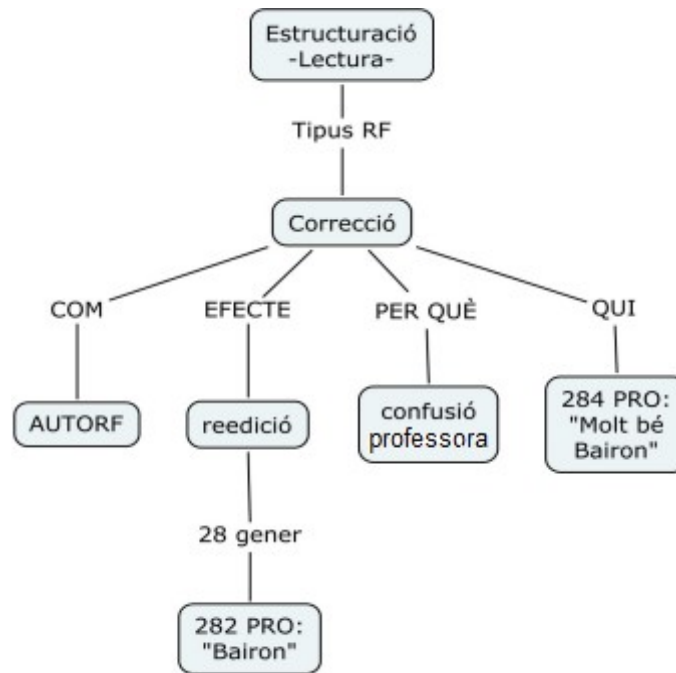


Fig. 35

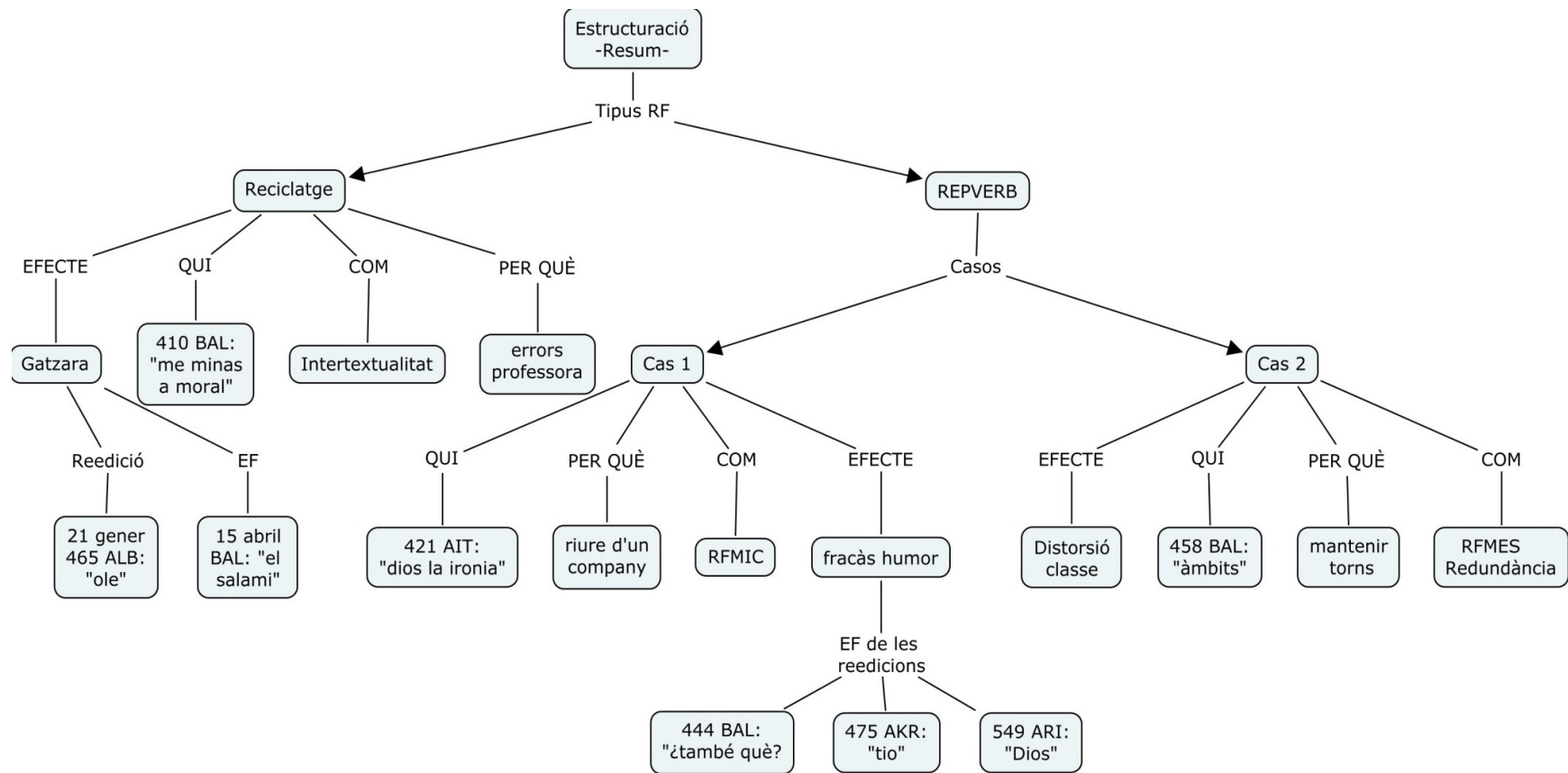


Fig. 36

Sessió	Dc 16/1	DII 21/1	Dc 23/1	DII 28/1	DII 4/2
min					
0					
1					
2					
3			15 PRO: "n'heu de fer dos"		
4				19 ROC: "un insuficient"	
5				37 AKRA: "hombre"	
6			69 AKR: "dillun"		
7			75 ALB: "y comemos"	47 IVÁ: "que el ajo"	
8				61 ARI: "no chilles"	
9			96 PRO: ((gest))		
10		85 ALB: "continuamos para bingo"			
11					193 ENR: "caca"
12		168 IVÁ: "es cuadrada"	145 CLA: "x::t"		

13		194 IVÁ: "más bajo más fría"		124 CLA: "x::t"	
14		203 ROC: "eli"		162 PRO: "tu no eres la Soledad"	209 PRO: "no estava parlant"
15		210 ALB: "que no van"		190 AIT: "punto y aparte"	254 PRO: " i després diu que t'escolta"
16		235 CLA: x::t 238 PRO: "jo nedant"		196 ARI: "dios"	
17		291 PRO: "se deformen"			
18		308 CLA: "manòmetre"			
19				240 PRO: "Mariona"	
20				247 ENR: "puesto sal"	
21	285 CLA: "que se beve"				
22	304 IVÁ: "que se beve"			283 CLA: "Ariel"	
23	339 BAL: "azul"	347 CLA: "no"	275 CLA: "catxis"	301 ALB: "i final"	
24		386 ROC: "SI"	287 PRO: res	319 AIT: "yo puedo copiar"	
25		433 IVÁ: "manòmetre"			
26	372 CLA: "fayri" 377 IVA: "zurullo"		336 ROC: "i sis"		
27				362 CLA: "@@@"	

28					
29					284 PRO: "Bariel"
30	386 MAT: "uno punto uno"		419 ROC: "ai quin cansament"		
31			429 ROC: "ole"		
32					
33				417 PRO: ((gest))	
34					
35	433 PRO: "la fanta"		492 MAG: "respiració"		
36		506 ALB: "ole"			
37					
38			543 ROC: ((gest))		
39					
40					
41		620 ELO: ((gest))			
42					

43					
44				569 CLA: x::t	410 BAL: "me minas la ..."
45					421 AIT: "dios la ironia"
46					444 BAL: "també què"
47				625 AIT: "se lo he enseñado yo ¿eh?"	458 BAL: "àmbits"
48				648 ¿?: "quin silenci"	475 AKR: "tio"
49				651 CLA: "cúmulus"	
50		703 IVÁ: "¿por qué chillas?"			
51					
52					
53					549 ARI: "dios"
54					
55					
56					
57					

Fase d'inici
 Fase d'exploració
 Fase d'introducció
 Fase d'estructuració/acció: explicació
 Fase d'estructuració/acció: lectura
 Fase d'estructuració/acció: realització d'exercicis
 Fase de cloenda
 Fase d'estructuració/acció: correcció
 Fase d'estructuració/acció: resum
 Fase d'aplicació

Tau. 14

Capítol II

Unitat didàctica de socials: la prehistòria

La unitat didàctica de socials consisteix en l'estudi de la prehistòria. Els alumnes tot just han acabat la part de geografia a la qual han dedicat tot el primer trimestre. Aquesta unitat didàctica es desenvolupa al llarg de vuit sessions que abasten un període temporal comprès des del 13 de febrer de 2013 fins al 6 de març de 2013. A diferència de la unitat didàctica de naturals, dues d'aquestes vuit sessions (v. 2.1 i 2.8) transcorren amb el grup classe partit -grup C2.

2.1 Sessió del 3 de febrer de 2013

Les sessions dels dimecres són amb grup partit. Per tant, a l'aula 22 hi ha els 18 alumnes del grup C2. Vegeu la distribució:

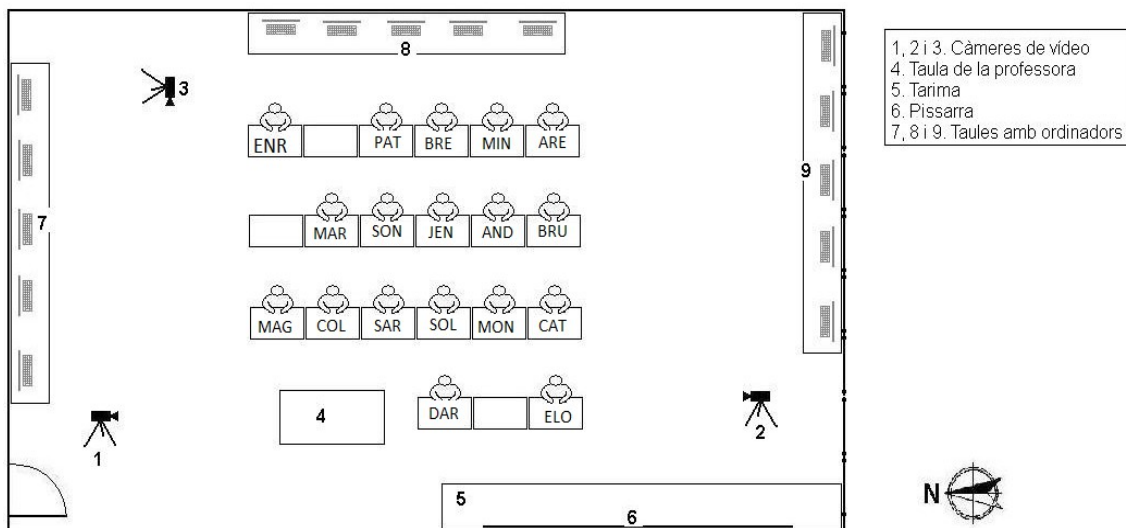


Fig. 37

Vegeu el detall del pla de la càmera situada al nord-oest de l'aula (Fig. 42) en què no s'aprecien ni el Darío ni l'Eloi, que seuen a la dreta de la professora, ni l'Enric, que seu a l'extrem nord de la tercera filera.



Fig. 38

Seg.	Torns	Temps	Accions/Participants	Nucli temàtic
Inici	1-3	00:02:16	Els nois van arribant a la classe. L'Enric entra i saluda a tothom. L'Eloi està fent l'examen de geografia. Tanquen els llibres per començar amb la pluja d'idees.	Comencen el tema de la prehistòria.
Explo- ració	3-171	00:10:10	Pluja d'idees.	Pluja d'idees: paraules relacionades amb la prehistòria
Introducció del concepte	174-205	00:12:19	La professora els pregunta.	Etapes de la història
	205-225	00:13:30	El Darío respon en comptes de la Jennifer.	Començament de la prehistòria. L'any 0 no existeix.
	226-236	00:14:35	La professora escriu les dates a la pissarra.	L'escriptura marca el pas de la prehistòria a la història.
	237-276	00:16:12	La professora explica el tema.	Final de l'edat antiga
	277-285	00:18:12	La professora pregunta als alumnes.	Final de l'edat mitjana. Significat d'occidental.
	286-295	00:19:04	La professora pregunta als alumnes.	Principi de l'edat contemporània
	296-297	00:19:36	La professora mana apuntar l'esquema de la pissarra.	Fris cronològic
	298-312	00:21:36	Els alumnes plantegen dubtes a la professora.	Final de l'edat contemporània
	312-349	00:22:53	La professora resol dubtes dels alumnes.	-
	350-355	00:23:16	Els alumnes pregunten pel símbol de l'esquema.	Símbols ~ i ±
		00:24:00	Silenci absolut, tothom copia l'esquema de la pissarra.	
	356-373	00:24:51	Lectura de la pàgina 130.	Concepte d'història i prosografia
	374-458	00:29:36	La professora fa preguntes. L'Eloi acaba l'examen.	
	459-462	00:30:28	Lectura de la pàgina 131.	Fonts primàries i secundàries. Fonts orals, escrites i iconogràfiques. Pedra Rosetta. Datació del segle actual.
	463-546	00:34:54	La professora reprèn els conceptes de la lectura i els explica.	
	547-555	00:35:00	L'Eloi explica per què l'any 0 no existeix.	
556-574	00:36:32	La professora reformula l'explicació de l'alumne i l'amplia per la resta.		
575-577	00:37:07	Els alumnes comenten que la majoria han nascut al segle XX però estant vivint al segle XXI.		
578-586	00:37:53	Els nois parlen de les àvies que han viscut molt.	Esperança de vida	
Es- tructu- ració	587-664	00:40:30	La professora repassa els números romans tot preguntant als alumnes quins recorden.	Exercicis de datació. Repassen els números romans.
	665-684	00:44:16	Lectura de la pàgina 132.	Datació i eres
Cloenda	685-755	00:53:00	La professora mana deures pel proper dia (exercicis 8, 9, 10, 11 i 12 de la pàgina 132) i comenta els exàmens de geografia. Entrega els exàmens perquè els signin els pares dels alumnes.	Resultats dels exàmens de geografia: del grup només hi ha 1 persona aprovada amb un 6. Hi ha 7 persones que han tret un 0.
	756-781	00:56:00	Els alumnes comenten la dificultat de l'examen i la professora els rebat els comentaris dient que era fàcil arribar a l'aprovat.	

Tau. 15

Segment d'exploració

El segment d'exploració s'inicia amb la realització de la pluja d'idees comunitària sobre els conceptes relacionats amb la prehistòria que la professora anirà apuntant a la pissarra i que serveixen per fer una avaluació inicial dels coneixements previs dels alumnes. En aquest primer moment, ja es pot observar el fort grau de connivència que hi ha entre la professora i els alumnes, tal com il·lustra el següent fragment en què el Darío (T 4) no pot impedir-ho i respon en lloc de l'Ainet.

3 PRO: el llibre que teniu d'abans ¿vale? \ comencem la part de història \ tots heu treballat prehistòria a escola \ *a veure/ \ Ainet {{{adreçant-se a tota la classe}} tanqueu llibres \ no ens serveixen \} {{{adreçant-se a l'Ainet}} digues paraules relacionades amb la prehistòria/} {{{adreçant-se a tota la classe}} m'acabeu de dir que sí ¿oi? \ no no \ aniré per tots \ digueu-me'n una \ ((2")) ((tothom espera que l'Ainet respongui))

→* ((els nois fan que sí amb el cap))

→o ((tothom alça les mans))

4 DARÍO: dinosaurio

5 PRO: x::t/ dinosaurio/ {{{(L2)}} te voy a dar a ti_ [no te toca]}

6 CLA: [@@@]

7 PRO: Ainet/

En el torn 5, la professora fa callar el Darío i el renya tot repetint *verbatim* "dinosaurio" i ampliant l'enunciat en castellà: "te voy a dar a ti/ no te toca". Tant el to amb què ho diu com el canvi de llengua (el Darío s'expressa habitualment en castellà), serveixen per suavitzar l'atac a la imatge de l'alumne per part de la professora, que no acostuma a canviar de llengua a classe. La mostra de connivència entre la professora i l'alumne fa riure la resta dels nois (T 6).

* * * * *

En aquesta primera tanda de la pluja d'idees, a més a més, es mostren els tarannàs dels alumnes, els rols i les conductes que alguns alumnes desenvolupen a l'aula. Així doncs, l'Enric s'encarrega de teixir una sèrie d'intervencions desbaratades que fan reformular la professora, no tant perquè l'alumne repari els seus enunciats, sinó per tal que s'adoni de la seva impertinència (T 16):

- 15 PRO: Homo Sapiens ((ho escriu a la pissarra)) Enric
 16 ENRIC: cavernícola XXX
 17 PRO: ¿què?
 18 CLA: @@@
 19 PRO: {{{(a la resta de la classe)) ¿què què m'ha dit? ¿cavernícola?} {(a l'Enric)) tira_
 va_} Coloma\
 20 CLA: @@@
 21 COLOMA: és que no me'n recordo com es deien els-

En el torn 19, la professora reformula de forma alterativa el torn 16 produït per l'Enric, tot adreçant el seu desconcert a la resta de la classe, en comptes d'haver-lo dirigit a l'Enric per tal que aquest hagués canviat el seu enunciat. El fet que la professora no mostri deferència envers l'alumne ("tira_va") fa riure la resta d'alumnes a la classe.

* * * *

Més endavant, la professora reformula a nivell meso (T 37) el torn 4 del Darío per tal de posar en relació un concepte que ja havia sortit abans i que no havia estat admès pel fet que aquest alumne no havia respectat el torn de paraula.

- 36 SOLEDAD: dinosaure\
 37 PRO: dinosaure/ {(al Darío, amb un to de broma)) mira Darío te l'han pres}* Sara\
 →* ((el Darío fa un gest de resignació, arronsant les espatlles ahora que somriu))

En el torn 37 la professora accepta la intervenció de la Soledad mitjançant la reformulació ratificativa del torn 36. Per evitar el conflicte que es podria derivar amb el Darío, la professora s'adreça a aquest alumne amb un to de broma (T 37) per suavitzar la situació. L'alumne capta el to de la professora i respon amb un gest metafòric de resignació i el somris dibuixat a la cara.

* * * *

A més a més, a la pluja d'idees trobem contrapets que els alumnes elaboren d'una forma inconscient i que, per tant, ocasionen moments de comicitat involuntària que diverteix la resta de la classe:

- 77 PRO: [...] pensem per exemple_ en monuments funeraris_ pensem per exemple en_
78 SARA: tolems
79 PRO: ¿com_ tolems?
80 SARA: tòtems\
81 SOLEDAD: dólmens/
82 PRO: dólmens\
83 CLA: @@@

La Sara, en el torn 78, suggereix “tolems” com a monument funerari. La professora reformula de forma alterativa per tal que modifiqui el seu enunciat (T 79). La Sara corregeix el seu torn anterior “tòtems” però tot i que el concepte nou que ha introduït existeix, no fa referència a cap monument funerari. La Soledad introdueix el concepte correcte en el torn 81 i la professora accepta el torn. La classe riu aleshores perquè s’adona de la similitud fònica dels conceptes i de l’error de la Sara.

* * * *

Més endavant, es repeteix una situació similar a la del torn 16 (v. supra) amb el mateix alumne (T 104):

- 104 ENRIC: taparrabos
105 PRO: ¿com?
106 ENRIC: taparrabos
107 PRO: a vere Enric
108 CLA: @@@
109 PRO: x::t x::t x::t un moment Enric\
110 ENRIC: eso lo utilizaban
111 PRO: primera cosa_ baixa la mà\ les paraules es diuen en català això ja ho saps\
segona cosa_ si no sabem les paraules doncs no les diem i_ si no\ intenta deduir-les\
doncs:: ((2")) {{{(a la Magda)) llibre tancat}
112 SARA: cretàic

Les rialles del torn 108 per part d’un grup d’alumnes es deu al fet que l’Enric no altera el seu enunciat (T 106), sinó que el repeteix *verbatim* sense tenir en compte l’entonació amb què la professora li ha adreçat la pregunta en el torn 105. Tot plegat produeix l’aturada del ritme de la classe (T 107 i 109), ja que la professora recorda a

l'alumne les normes bàsiques que ha de seguir pel bon funcionament de la classe (T 111).

* * * *

Més tard, d'altres contrapets (*mono Sapiens per Homo Sapiens*) ocasionen moments de comicitat involuntària:

- 127 PRO: a veure si us en recordeu_ n'hi ha més a la primera de tots_ com es diu_
 128 SARA: mono Sapiens
 129 PRO: Homo Sapiens ja ho tenim\
 130 SARA: no\ mono mono_
 131 PRO: no\ mono/ Homo Sapiens\
 132 CLA: @@@
 133 PRO: ¿us a sona neandertal?
 134 CLA: ah sí_

Segment d'introducció

Encara uns torns més endavant, la professora torna a fer broma amb el Darío quan aquest no sap respondre a la pregunta que li està adreçant, tot remetent a la intromissió que aquest ha fet a l'inici de la classe (T 4, v. supra) de parlar quan no tocava:

- 279 PRO: t'has quedat sense paraules/ ¿eh?
 280 DARÍO: *mm
 →*((fa que sí amb el cap tot rient))
 281 CLA: @@@

Les rialles de la classe evidencien el grau de connivència de la professora amb els alumnes i sobretot, en aquest cas, amb el Darío. El torn 279 recicla les intervencions anteriors (T 5 i T 37) en què la professora havia renyat el Darío per respondre quan no tocava o havia fet referència a aquest fet, i per tant, s'hi associa un PDV2 implícit [~has utilitzat les paraules abans quan no tocava i ara ja no te'n queden] que el Darío accepta i que fa riure la resta.

* * * *

Un cop acabada la pluja d'idees i les qüestions que n'han anat sortint, la professora elabora una línia del temps a la pissarra en què va situant alguns dels conceptes que hi havia anat escrivint. Acompanyant-se de la lectura del manual introdueix el concepte d'història i marca les diferents eres en el cronograma que ha dibuixat.

En el següent fragment la Lali (T 301) comenta el fet que alguns historiadors diuen que l'edat contemporània s'ha acabat amb l'esclat de les noves tecnologies i que, per tant, actualment estem vivint una altra era. Aquest fet obrirà una sèrie d'intervencions, incentivades per la professora d'una manera lúdica (T 303), en què els alumnes aniran proposant un nom per aquesta nova era (T 306, T 309, T 311 i T 313).

301 PRO: alguns historiadors diuen que ja s'ha acabat\ perquè de fet amb les noves eres tecnològiques pot ser que ja se n'hagi començat un altra_

302 SARA: ¿i com es dirà l'altra edat?

303 PRO: no ho sé_ però podem proposar noms_ ¿què et sembla? @@@

304 CLA: @@@

305 PRO: ¿com li diries tu Sara?

306 SARA: edat tecnològica

307 SARA: sí sí

308 PRO: edat tecnològica_ vale/

309 ANDREA: edat avançada

310 PRO: edat avançada\

311 SARA: edat informàtica

312 PRO: edat informàtica\

313 COLOMA: edat adolescent

314 PRO: ai:: [aquesta em sona @@@] ((em mira a mi)) vinga va\

315 CLA: [@@@] ((sorolls a la classe, els nens parlen entre ells i treuen papers de les carpetes))

La gràcia d'aquest fragment resideix bàsicament en el contrast que representa el torn 313 de la Coloma.

A partir del torn 301 en què la professora parlava d'"eres tecnològiques" els alumnes han anat reformulant paradigmàticament una sèrie de propostes organitzades al

voltant de la isotopia semàntica de progrés i avantguarda (T 306, T 309 i T 311), les quals havien rebut la confirmació, per repetició *verbatim*, de la professora (T 307, T 308 i T 310). De cop i volta, la Coloma irromp amb: “edat adolescent” (T 313). Aquest malapropisme fa riure tant els companys com la professora, la qual respon: “aquesta em sona” (T 314). Aquest enunciat és ambigu en el sentit que conté diversos enunciadors. D’una banda, l’E1 es correspon amb la professora que treballa amb adolescents i a qui l’“edat adolescent” és familiar. De l’altra, l’e2 es correspon amb la professora que anuncia el malapropisme a l’alumna. Li indica que aquest terme ja existeix, que serveix per referir-se a una etapa vital de l’home i no de la història de la humanitat.

* * * *

Més endavant, arran de les definicions que aporten els alumnes sobre el concepte història la professora recicla la definició que la seva professora de prehistòria els va donar el primer dia de classe a la Universitat per explicar-los què és la història (T 409, T 414, T 418 i T 423).

- 408 SARA: un embarbussament
 409 PRO: un embarbussament\ és_ la successió successiva/
 410 ELOI: @@@
 411 PRO: ¿fins ara bé no?
 412 SARA: bueno_
 413 ELOI: successió successivament @@
 414 PRO: x::t x::t x::t de successos/
 415 ELOI: ala @@
 416 CLA: @@@
 417 MARIONA: crec que XXX
 418 PRO: succeïts/
 419 CLA: @@
 420 MARIONA: ¿te'n recordes des de que t'ho va dir?
 421 PRO: {(a mi)} ¿succeïts existeix? @@@
 422 JO: sí sí amb dièresi a la i
 423 PRO: successivament_
 424 ELOI: ¿es pot apuntar?
 425 PRO: ¿sereu capaços de recordar això?

En el torn 409 la professora ratifica el torn anterior de l'alumna i comença la definició d'història fent servir una explicació que juga amb la repetició de l'arrel *success-*. El joc lingüístic que s'estableix diverteix l'Eloi (T 410) que capta la intenció humorística de la professora arran de l'entonació en suspensió i la pausa breu al final de l'enunciat d'aquesta.

L'anècdota que explica la professora a classe resulta una reedició de la seva primera classe de prehistòria a la Universitat. Són molts anys els que han transcorregut des d'aleshores, tal com la Mariona s'encarrega de recordar en el torn 420. Aquesta anècdota passarà a formar part de la història conversacional de la classe (v. infra, T 575).

El recurs humorístic d'aquesta definició resideix tant en la figura retòrica sobre la qual es construeix l'enunciat de la professora, el poliptòton, que juga amb la repetició de mots de la mateixa arrel; com en les marques paraverbals dels torns de la professora, concretament les pauses que segueixen l'entonació ascendent i en suspensió (T 409, T 414 i T 418). Aquestes pauses actuen com a reguladors de l'emissió/recepció del missatge en la interacció i, per tant, són conductors del mode lúdic que la professora pretén i que és captat per l'Eloi en el torn 424, quan aquest alumne li demana si es pot apuntar la definició entenent que no és una definició que pugui entrar a l'examen, sinó una anècdota relacionada amb el contingut que s'estudia.

* * * *

Més endavant, el comentari que realitza la professora en referència a l'exemplificació de la resolució de l'ambigüitat del concepte *fonts*, al bell mig de l'explicació de les *fonts* en què es basen els historiadors remet, a nivell macro, a les intervencions desbaratades que acostuma a fer l'Enric com les que han aparegut en l'inici de la sessió (T 16 i T 106):

464 PRO: [...] ¿en què ens basem treballant en fonts?\ quan diem fonts\ ¿eh Enric? no estem parlant de les fonts que vosaltres beveu aigua a l'hora del pati_

465 CLA: @@@

En el torn 464 la professora dirigeix un aclariment a l'Enric i, de retruc, a la resta de la classe ("vosaltres") per tal d'aclarir la polisèmia de la paraula "fonts". Ho fa contraposant la segona persona del plural: "vosaltres" [~els alumnes i l'Enric] a la primera del plural: "ens basem", "diem", "estem parlant" [~els historiadors i jo].

El PDV que construeix la professora en la segona part del seu enunciat: "quan diem fonts\ ¿eh Enric? no estem parlant de les fonts que vosaltres beveu aigua a l'hora del pati_", constitueix un atac a la imatge pública de l'Enric que queda atenuat per la referència, tot seguit, a la segona persona del plural ("vosaltres"). Malgrat això, es pot associar al torn 464 un PDV2 implícit [~Enric estigues atent que aquesta explicació va per tu]. Els nois capten aquesta segona intenció per part de la professora i riuen en el torn 465.

* * * *

Poc abans d'encetar el segment d'estructuració la professora s'adona que repeteix el mot "successivament" (T 575) i fa un comentari metadiscursiu en relació a la reformulació del mot en què es basava la definició (T 409, T 414, T 418 i T 423).

575 PRO: i així successivament\ successivament/ ha tornat a sortir

576 CLA: @@@

El torn 575 de la professora serveix, indirectament, per reciclar el context distès i propici perquè hi intervingui l'humor (T 576).

Resum de la sessió

La major part de l'humor generat pels alumnes en aquesta sessió és de comicitat involuntària. En canvi, la professora utilitza el discurs al·lusiu per enfortir els lligams amb el grup i establir una història conversacional que millori la connivència.

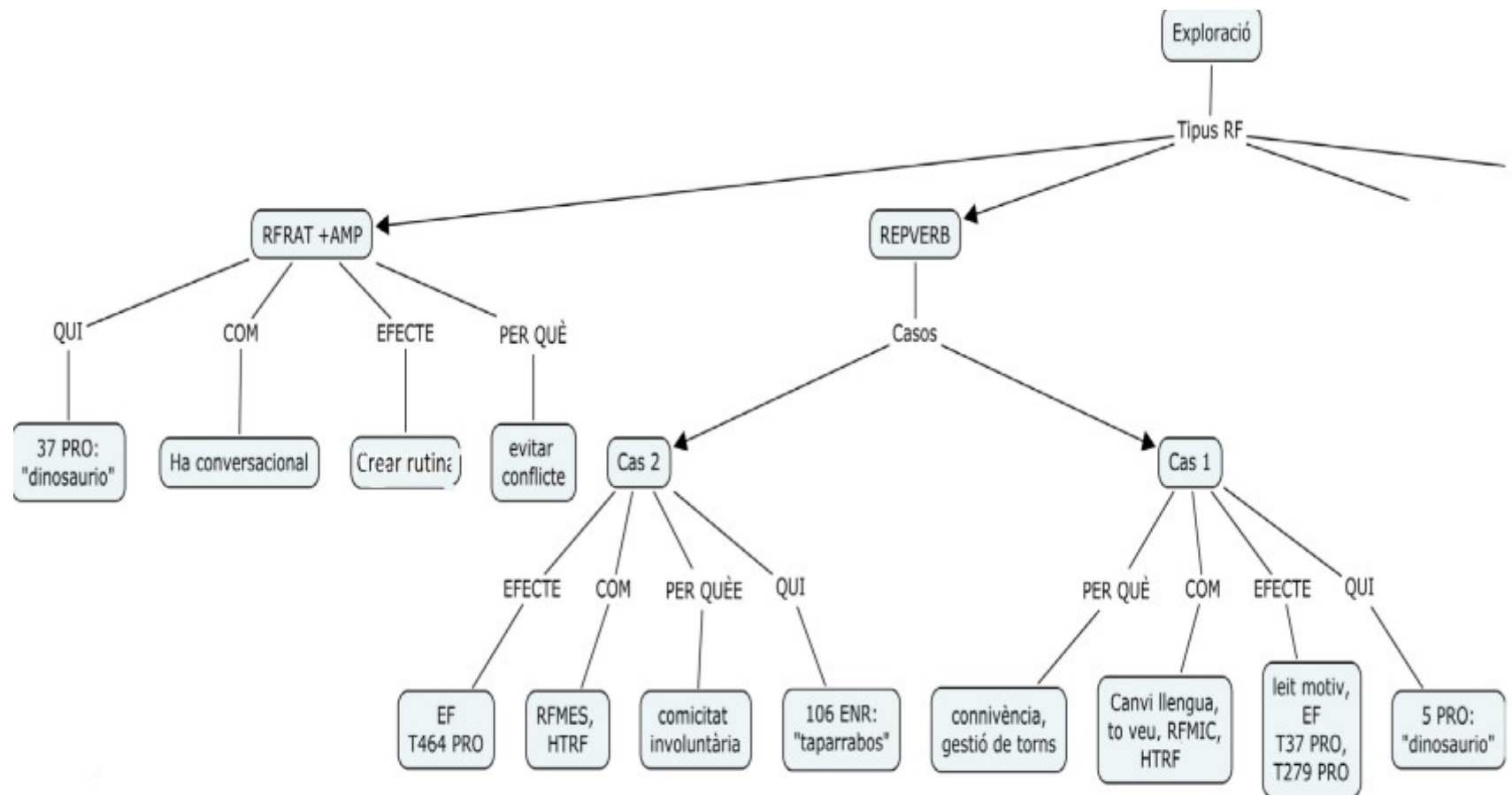


Fig. 39

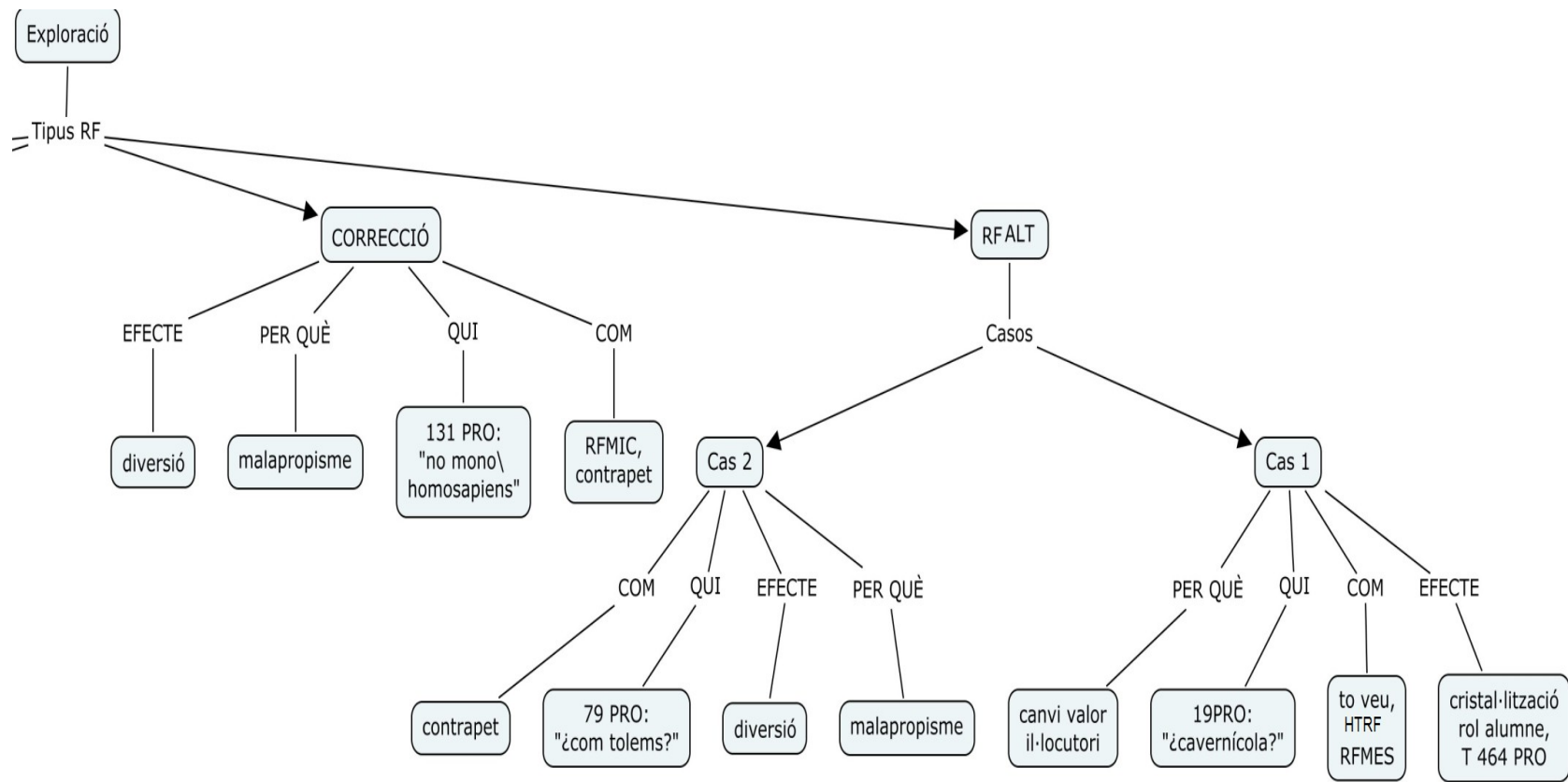


Fig. 40

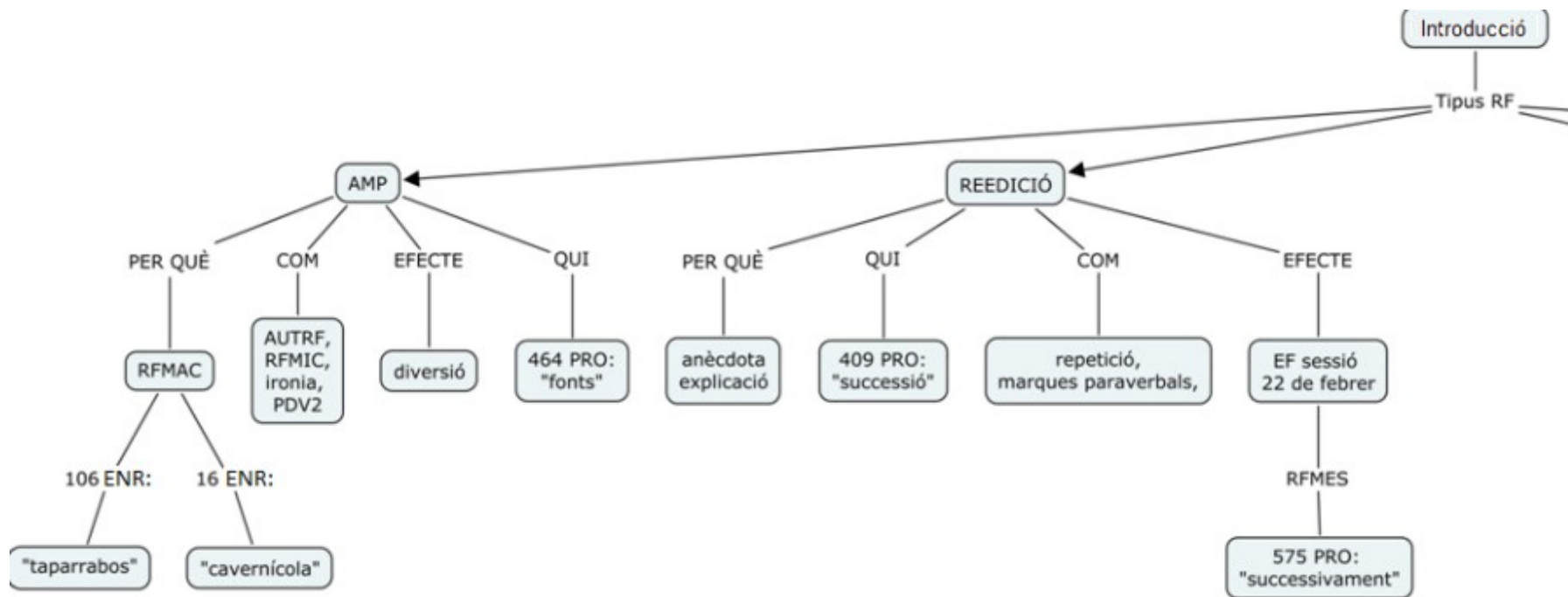


Fig. 41

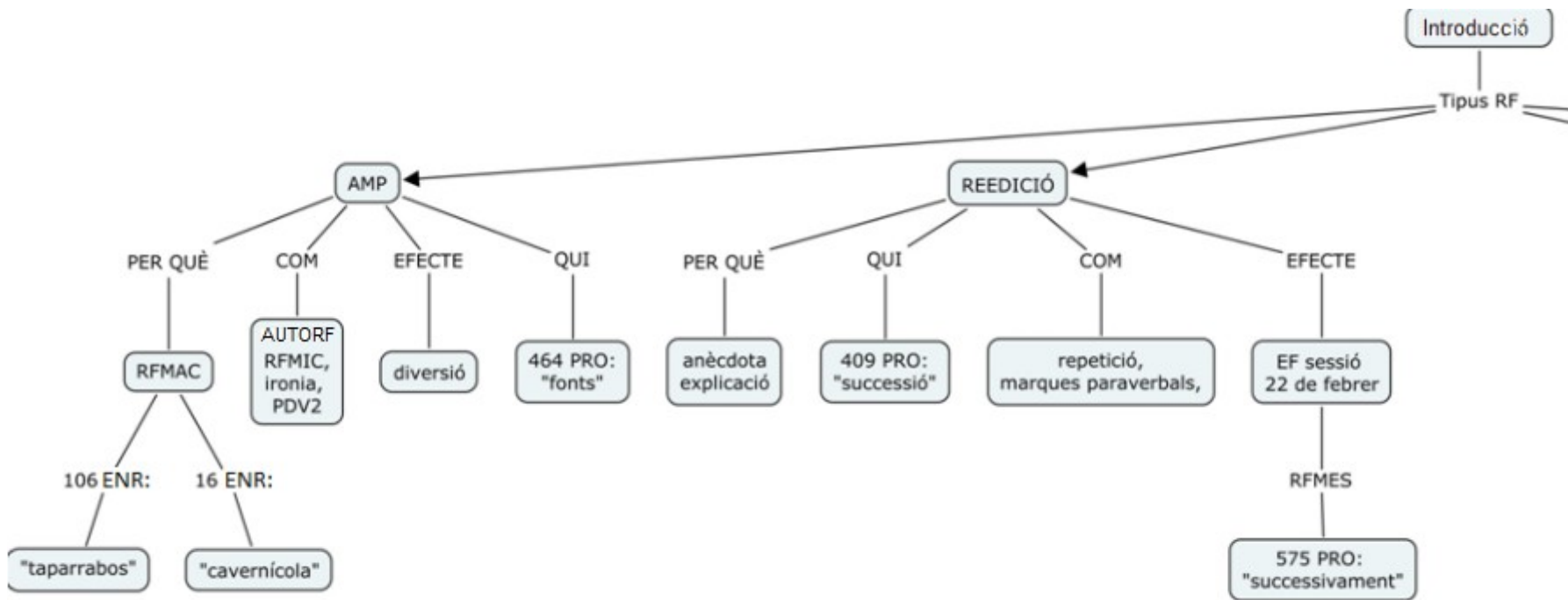


Fig. 42

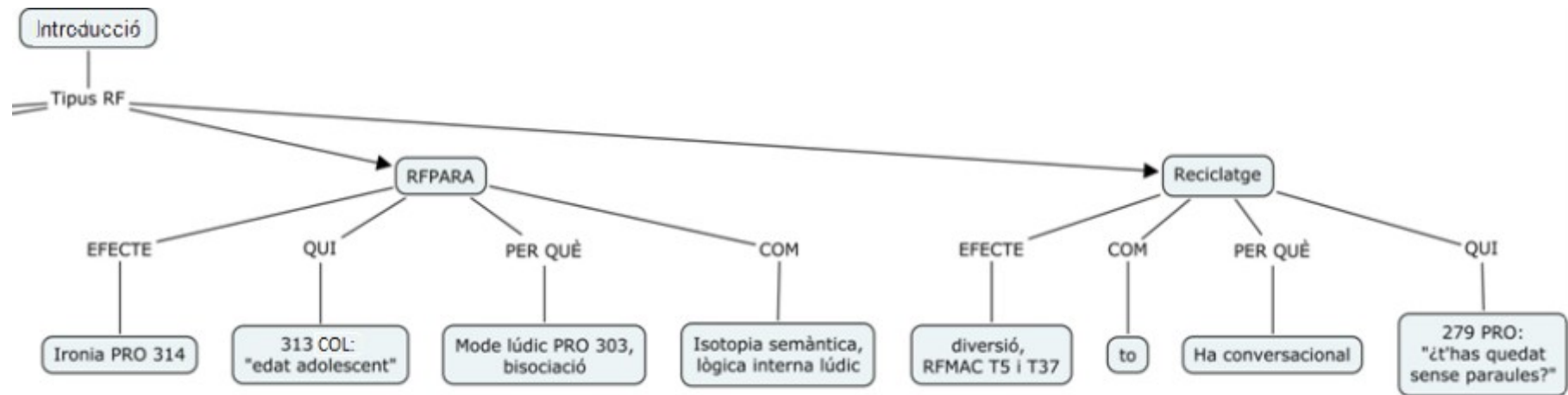


Fig. 43

2.2 Sessió del 15 de febrer de 2013

La sessió de divendres 15 de febrer va transcórrer a l'aula 31. Dels 35 alumnes del grup van faltar-ne dos: la Caterina i el Baltasar. La resta estan distribuïts de la següent manera:

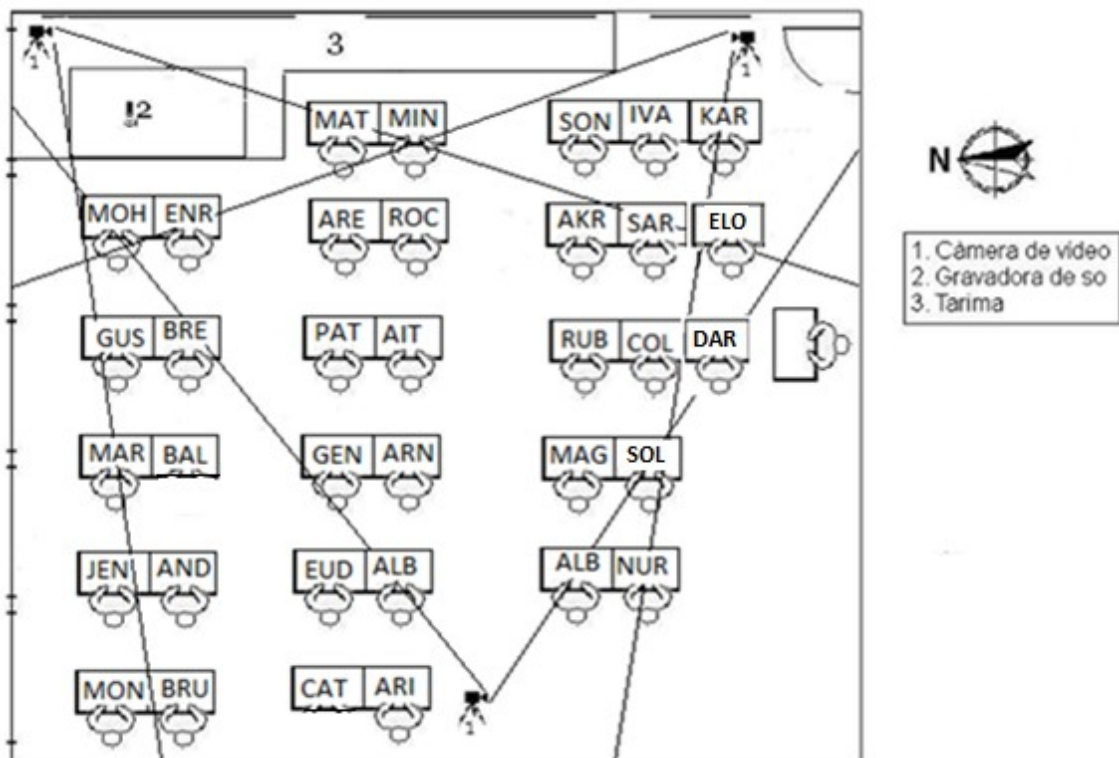


Fig. 44

Seg.	Torns	Temps	Accions/Participants	Nucli temàtic
Inici	1-52	00:08:05	Mentre la professora passa llista aprofita per demanar els fulls de pagaments de les excursions i les feines de recuperació.	Papers pagament sortides. Feines de recuperació.
	53-81	00:09:40	Correcció activitats pàgina 132.	Datació
Estructuració	81-97	00:10:36	La professora veu que molts alumnes no han fet la feina i demana un per un els deures.	Aclariments incidències
	97-197	00:15:15	Continuen amb la correcció dels exercicis.	Datació
	198-390	00:28:55	La Jennifer, l'Aitor, l'Eloi i la Núria surten a la pissarra.	
	392-552	00:41:35	La professora explica la feina d'ampliació de la pàgina 135 i entre tots proposen exemples per veure si ho han entès.	Entrevista a una persona que hagi viscut un fet històric important
	553-555	00:42:00	Lectura de la pàgina 134.	Divisió de la prehistòria en períodes
	556-706	00:49:27	Entre tots resolen oralment l'exercici 15.	
	707-718	00:52:00	La professora reformula la informació llegida que comenten entre tots.	
Cloenda	719-818	00:55:00	Entre tots comenten aspectes de la il·lustració de la <i>Venus</i> de Willendorf que apareix al llibre.	

Tau. 16

Segment d'estructuració

Un cop iniciada la correcció, alguns alumnes tenen dubtes sobre el funcionament dels segles, cosa que ocasiona la burla d'altres companys (T 105 i T 107) que la professora no accepta (T 108):

101 PRO: no\
 102 AITOR: ¿1001? 1101
 103 ALBERTO: ah vale\
 1101
 104 PRO: 1101\
 105 ALBERTO: al 3001 ai/ al 3101
 →((l'Aitor riu))
 106 PRO: ¿3101?
 107 ANDREA: @@@ al 1200/
 108 PRO: x::t x::t x::t torna-ho a dir *Alberto/
 *((la Lali s'hi acosta))
 109 ALBERTO: vale
 110 PRO: segle XII/
 111 ALBERTO: és que lo tengo mal

* * * *

Tot i que la professora s'esforça a explicar el funcionament dels segles, a més s'ha de tenir en compte que durant l'explicació de la darrera classe ja ho havia fet i els alumnes semblaven entendre-ho (v. del T 563 al T 574 de la sessió del 13 de febrer), els alumnes no realitzen bé les tasques. Així doncs, malgrat els reiterats aclariments de la professora, en el següent fragment veiem com aquesta riu (per no plorar?) davant el fracàs de l'exercici que gairebé ningú ha entès:

217 PRO: Eloi val\
 Bruna ¿de quin segle estem parlant de l'any 1000 aC?
 218 BRUNA: eh:: de::l 11
 219 PRO: ¿per què?
 220 BRUNA: doncs perquè hi ha 10
 221 PRO: @@@
 222 AITOR: jo jo jo
 223 PRO: no\
 x::t::: hem dit que hi ha una excepció ¿quina és l'excepció?
 224 BRUNA: a pos el XX

- 225 PRO: ¿quina és l'excepció? @
226 DARÍO: XXX
227 PRO: x:t::
228 BRUNA: l'u
229 PRO: @@@
230 BRUNA: és que :::
231 PRO: ¿quina és l'excepció Alberto?
232 ALBERTO: els números acabats enXX

Les rialles dels enunciats de la professora (T 221, T 225 i T 229) que es repeteixen cada cop que un alumne respon incorrectament són semànticament significatives, ja que equivalen a la negació de l'enunciat proposat per l'alumne.

* * * *

La Núria i l'Eloi han sortit a la pissarra i cadascun hi ha escrit dos anys al cantó dels quals hi han posat el segle a què corresponen. La professora, en el torn anterior al que presento, pregunta a l'Aitor si ja ha sortit a la pissarra i gairebé simultàniament intervé l'Andrea (T 330) exigint el seu torn.

- 330 ANDREA: em tocava a mi/
331 PRO: ¿ai l'Andrea/ va\ que es queixa la delegada si no/
332 ANDREA: no_ però jo volia amb la Núria
333 PRO: @ ai jo volia @@@ ((5")) {(a l'Eloi)} perdona Eloi ¿quins estàs fent? has de fer el tercer i el quart/ Eloi/ el tercer i el quart/}

En aquest episodi són interessants els enunciats implícits que es desprenen de les intervencions de la professora i que clarament connoten ironia. En el torn 331 la Lali reacciona davant la rectificació de l'Andrea (T 330) i mostra el seu desconcert mitjançant dues marques: l'ús de la interjecció "ai" i el to agut amb què pronuncia l'enunciat per tal de cridar l'atenció de la resta de la classe, a qui sembla que va dirigida la resta de la intervenció: "que es queixa la delegada si no". A més a més, utilitza el substantiu "delegada" per reformular el nom de l'alumna. Aquesta alumna casualment és "la delegada" de la classe, i per tant, la professora fa semblant d'atribuir-li una posició més alta que la distingeix de la resta de companys. Aquest semblant de la professora respecte la jerarquia de l'Andrea es palesa amb les rialles

del torn 333, en què la professora riu i per tant connota que no està parlant seriosament. Tot plegat, queda reforçat per l'ús de la forma verbal "es queixa" depenent del condicional "si no", que deixen entendre el "fals" temor de la professora davant les queixes de la delegada si no cedeix a la seva petició.

Mitjançant la forma verbal "va" i la construcció condicional "si no"+"queixa", la professora dóna a entendre que accepta la rectificació de l'Andrea i que per tant li dóna permís de sortir a la pissarra. Se'n desprèn, de tot plegat, el PDV [~que l'Andrea surti a la pissarra].

El rebuig de l'Andrea del torn 332 fa riure la professora, ja que no era el que s'esperava tenint en compte la reclamació d'aquesta alumna en el torn 330: "em tocava a mi". En el torn 333 la professora reacciona autoreprenent la interjecció: "ai" del torn 331 que li serveix per reorientar la seva intervenció en afegir-hi un to de falsa resignació –tal com ens indiquen les rialles que acompanyen l'enunciat.

En resum, podríem esquematitzar aquesta intervenció de la següent manera:

T331: ai+va+es queixa+delegada+si no [~d'acord Andrea, surt a la pissarra]

T333: ai + jo volia [~no tots fem el que volem]

La Lali, L1/E1 del torn 331, fa semblant d'assumir el seu enunciat com a seriós. Tal com he explicat més amunt, la confrontació hipotètica –remarcada per la construcció condicional "si no"– que proposa aquest enunciat, professora versus delegada, indica el caràcter lúdic d'aquest enunciat del qual se sobreentén el PDV que la professora adopta: [~d'acord Andrea, surt a la pissarra]. Aquest PDV és antifràstic, ja que expressa quelcom d'oposat (de fet és la professora qui té l'absoluta autoritat a la classe i per tant, la persona que decideix qui surt a la pissarra) i sobreenuciat, ja que el L1/E1 pren com a seriós el PDV1 a partir del qual la professora cedeix el torn a la delegada per temor de les seves queixes, però el que realment expressa és el PDV2 [~Andrea surt, no m'he adonat que era el teu torn] o, fins i tot [~Andrea surt, no he volgut adonar-me que et tocava perquè prefereixo que surti l'Aitor]. Tot plegat, confegeix al torn 331 un caràcter irònic.

Aquesta sobreenuciació acompanyada d'una entonació irònica entra en conflicte amb el rebuig de l'Andrea en el torn 332.

La professora en el torn 333, mitjançant la reformulació del "jo volia" (T 332) de l'Andrea assumeix parcialment l'enuciació de l'Andrea confegint-li un sentit antifràstic i; per tant, irònic. El fet que hi hagi una similitud entre l'estructura inicial ["ai"+] del torn 331 i la del torn 333 intensifica el joc que s'estableix entre l'alumna i la professora, pròpia de la cantarella de les discussions infantils. El torn 333 té un caràcter diafònic, ja que conté l'eco del torn anterior [l2/e2: jo volia amb la Núria] i, fins i tot, polifònic ja que es posiciona en relació a un enunciat dòxic [e3: no plou al gust de tothom; és a dir, no fem sempre el que volem]. Així doncs, el L1/E1 fa com si assumís, mitjançant la reformulació del torn anterior, el PDV del l2/e2, però dóna pistes a nivell prosòdic: l'entonació afectada acompanyada de rialles, per tal que els destinataris no prenguin seriosament el PDV simulat.

Malgrat els PDV implícits antifràstics i sobreenuciats de la professora propis dels enunciat irònics, entenc l'escena com a humorística, ja que la intenció de la professora no és tant riure de l'Andrea, sinó riure tots plegats per fer aquest moment de la correcció més amè. Així doncs, hi observo una utilització lúdica de la ironia, impressió que es manté i queda corroborada amb la intervenció següent en què l'Alberto i l'Akram es permeten de fer hipòtesis sobre l'error de l'Eloi. El raonament per absurd que aquests nois defensen en els torns 334 i 336 [~l'Eloi s'ha equivocat perquè porta la jaqueta del Barça] fa riure els companys:

334 ALBERTO: como que lleva la sudadera del Barça

335 CLA: @@@

336 AKRAM: lleva la sudadera del Barça

337 PRO: {(a l'Eloi)} passa-li a qui vulguis}

→ ((l'Aitor aixeca la mà))

* * * *

Les rialles que la professora ha adoptat per respondre o fer front als problemes derivats de la no comprensió de l'exercici dels segles es converteixen en silencis, que aquesta adopta davant les incongruències dels nois en relació a l'explicació del treball

que han de realitzar. Aquest treball consisteix a entrevistar una persona que hagi estat testimoni d'un fet històric. Per assegurar-se que ho han entès la professora els demana que proposin fets històrics actuals dels quals en puguin quedar testimonis:

- 408 GENOVEVA: la revolució industrial
 409 PRO: home/ no en coneixereu de la revolució industrial perquè vaya/
 410 CLA: @@@
 411 PRO: {{{(ho diu rient)}} perquè potser aquesta persona seria recordada per ser la més vella de la història} ¿eh?
 412 AITOR: la caiguda de l'imperi romà ((2"))
 →((la professora no diu res))
 413 CLA: @@@@
 414 PRO: {{{(a l'Aitor)}} aniries al museu i a veure què ¿no?}
 415 RUBÉN: {{{(a l'Aitor)}} ¿quants anys té el teu amic 1000 o què?}

La intervenció de la Genoveva (T 408) mostra que no ha entès la tasca, així doncs la professora amb una sobreenuciació irònica (T 409 i T 411) corregeix el torn 408. L'Aitor demana la paraula i torna a insistir en el mateix error que la seva companya, la professora s'estalvia la correcció i simplement calla (T 412). Aquesta pausa de la professora és semànticament significativa, equivaldria a una proposició del tipus [~acabes de dir una altra bestiesa]. Els companys capten el significat de la pausa i esclaten a riure. La professora adopta una postura de sobreenuciador en el torn 414, a la qual s'hi afegeix el Rubén (T 415).

* * * *

Més endavant, el malentès perdura i els alumnes riuen davant les propostes incongruents dels seus companys, fet que la professora no rebutja:

- 448 IVÁN: l'escriptura
 449 PRO: l'escriptura ¿sí?
 450 CLA: @@@
 451 RUBÉN: però què diu/
 452 IVÁN: no sé a lo mejor hay alguno que :::
 453 PRO: hem de parlar de fets del segle vint

Segment de cloenda

La professora ha acabat la correcció dels exercicis i l'explicació del treball que havien de fer, com que queden pocs minuts perquè acabi la classe, aprofita per obrir una sèrie de qüestions per tal que entre tots (T 723 PRO: “pensarem tots en veu alta”) s'interpreti la fotografia de la Venus de Willendorf que hi ha al llibre.

763 PRO: ¿sabeu lo que és?

764 CLA: XXX

765 IVÁN: sí\ porque está peinada

766 PRO: ah/ i els homes/ {{{(canvi de to)) bueno} @@@

767 ROC: una boina/ una boina/

768 PRO: ¿una boina? fixe-u-vos/

769 IVÁN: de los jamaicanos

770 CLA: @@@

L'enunciat dialògic del torn 766 actua com a disjuntor de l'humor en aquest fragment. Les diferents veus que s'associen a aquest enunciat s'il·lustren a partir de l'epanortosi: “bueno” de què se serveix la professora per rectificar el seu PDV inicial. Així doncs, en un primer moment la professora sembla defensar el PDV1 [~els homes també es pentinen], però el canvi de to i el modalitzador adverbial: “bueno” acompanyat de les rialles, indiquen un canvi de PDV2 [~actualment pocs homes es pentinen]. Aquest canvi de perspectiva associada a l'adverbi “bueno” i al canvi d'entonació amb què la professora pronuncia aquest enunciat produeix una distanciació respecte la reclamació de l'inici del torn: “ah/ i els homes/”, cosa que confegeix a la professora una postura sotsenunciada.

Aquest moment còmic permet jugar l'Aitor (T 769) amb l'associació de la “boina”, que interpreta en Roc que porta la Venus (T 767), amb la boina dels jamaicans. Aquesta associació posa en confrontació dos “script”, dos marcs de referència molt allunyats: el de l'escultura prehistòrica i el de la cultura rastafari, la qual cosa convergeix en les rialles de la resta de la classe.

* * * *

En el llibre, a sota de l'escultura, hi ha una fotografia de les coves d'Altamira. La professora pregunta als alumnes pel tipus d'animal que creuen que hi ha representat. El torn de l'Enric (T 797) remet a la intervenció d'aquest alumne en la classe anterior (a mode d'heteroreformulació autoïniciada), en què va ser renyat per la professora per dir les coses sense pensar (v. T 16 i T 104 de la sessió del 13 de febrer) i, a més a més, en castellà. Davant la sortida de l'alumne, tothomriu i la professora accepta aquest fet tot i que l'objectiu de les rialles és un company de classe.

- 791 PRO: {(a l'Eudald)} ¿quin animal penses que és?}
 792 CLA: jo jo jo
 793 PRO: x::t
 794 EUDALD: toros
 795 CLA: no no no
 796 PRO: toros ¿no? {(dirigint-se a l'Enric)} va Enric digue'm algo}
 797 ENRIC: búfalo però en català
 798 CLA: @@@ un búfal/ búfal/
 →((la professora em mira a mi))

La professora atura els comentaris per part dels alumnes que van en la línia de riure's del company a través de la micro reformulació del torn 806 que compara l'Enric amb un dinosaure:

- 805 IVÁN: un dinosaurio de esos que vuelan/
 806 CLA: el Enric\
 807 CLA: @@@@
 808 PRO: x::t::: eh/ x::t::: a veure\ un moment\ ara

Resum de la sessió

En el segment d'estructuració, més concretament, durant l'acció de correcció d'exercicis, la Lali adopta una actitud pròpia d'aquell que "riu per no plorar", ja que els alumnes, tot i haver fet semblant d'entendre el tema en la darrera sessió, no han fet els deures correctament. D'aquesta manera el riure de la Lali esdevé semànticament significatiu i alhora teixeix una lògica interna que acompanyarà les intervencions de la professora durant la resta de la sessió.

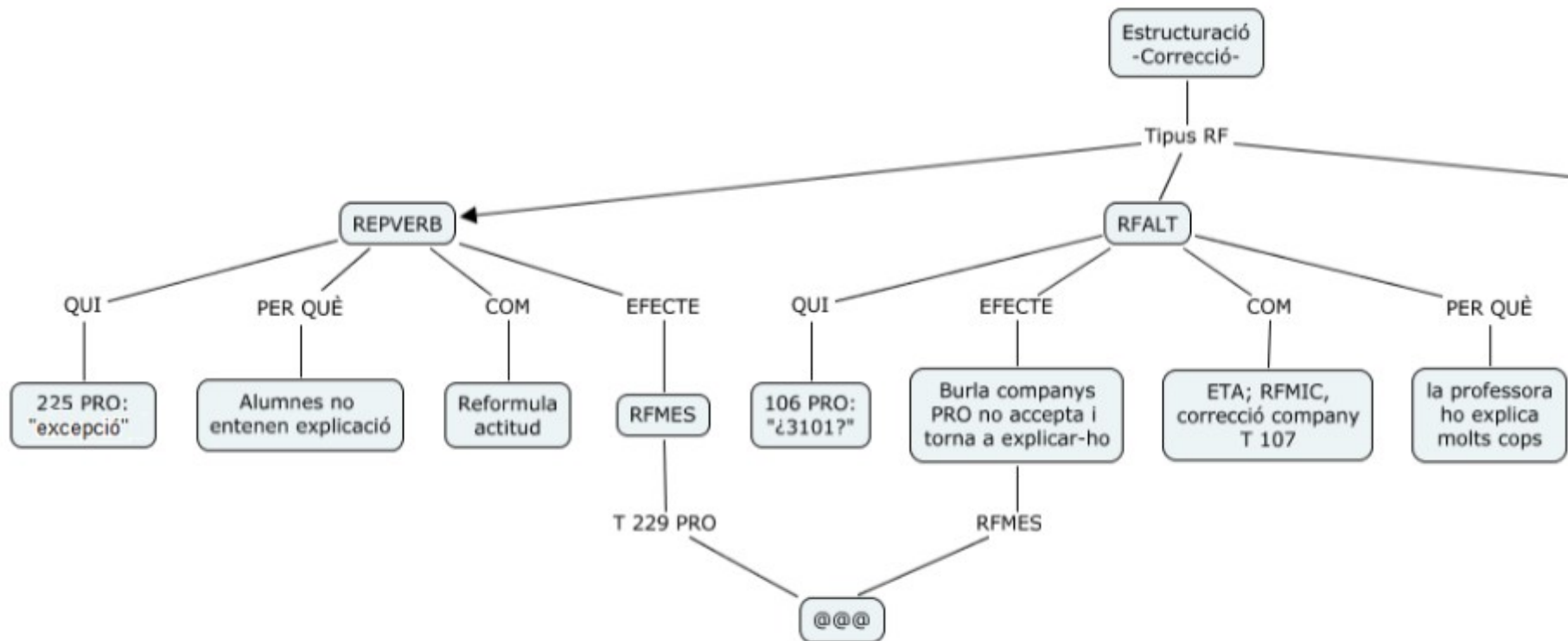


Fig. 45

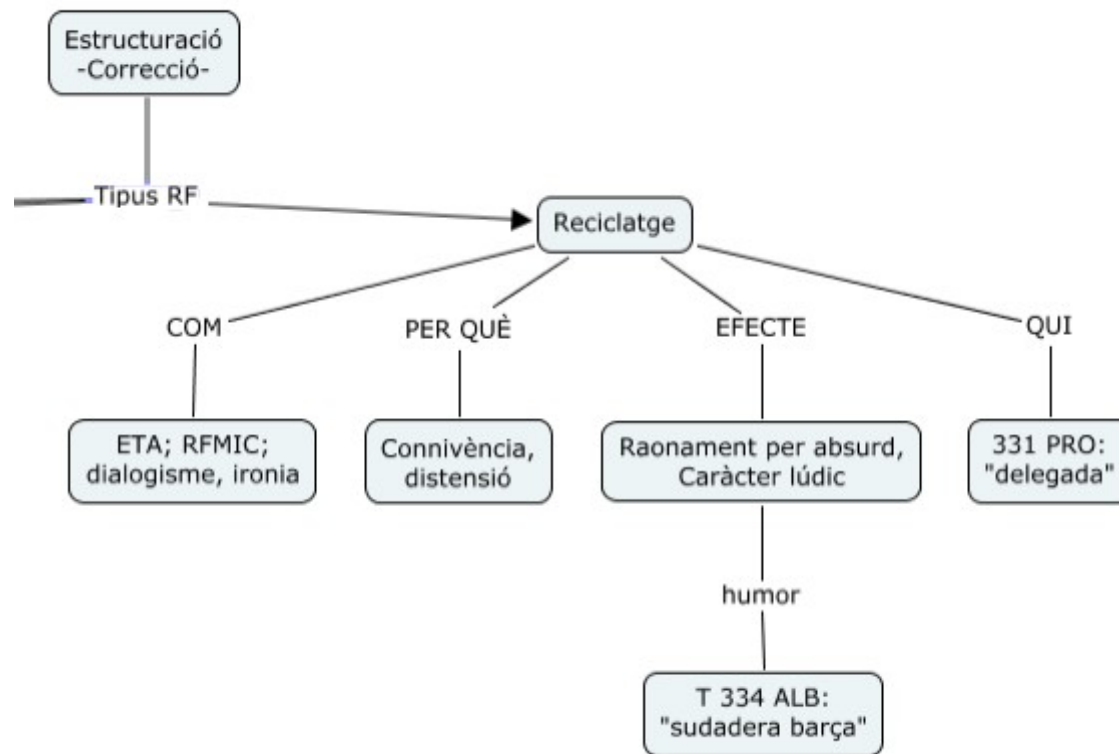


Fig. 46

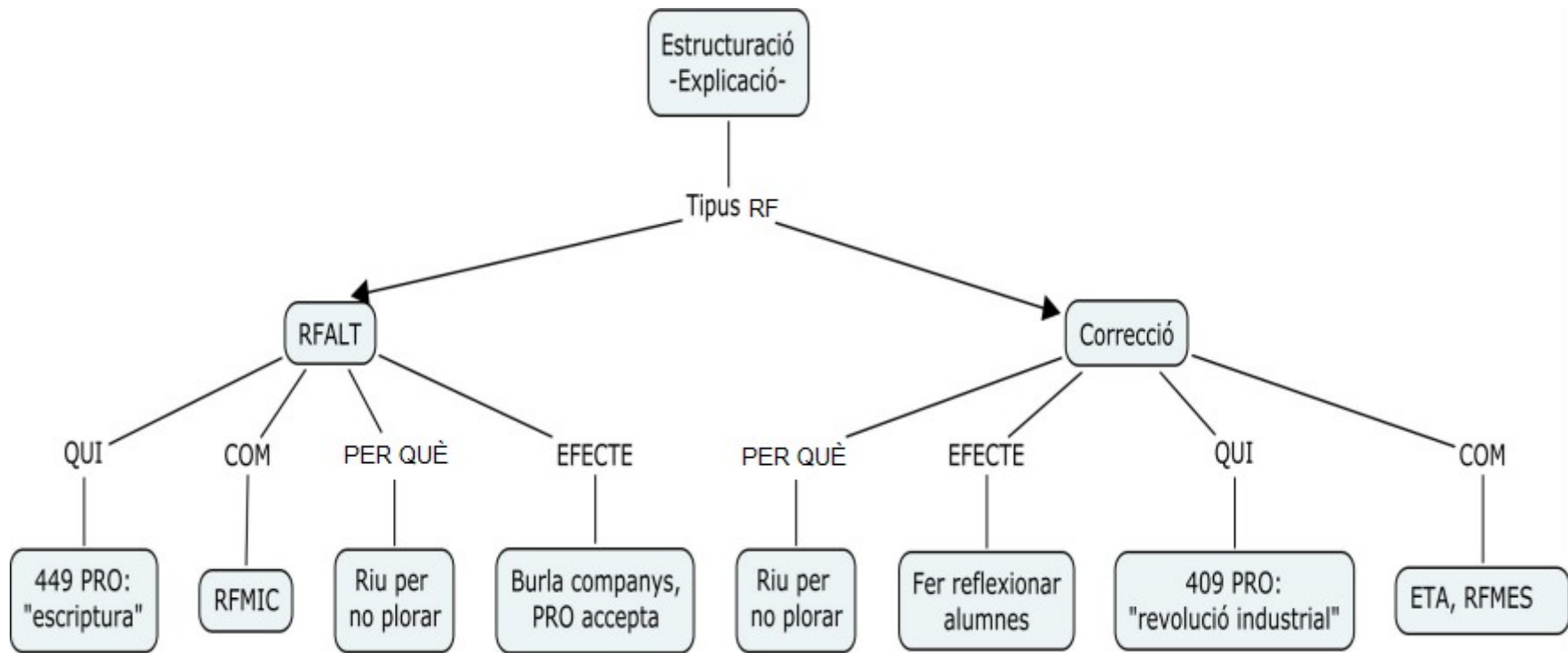


Fig. 47

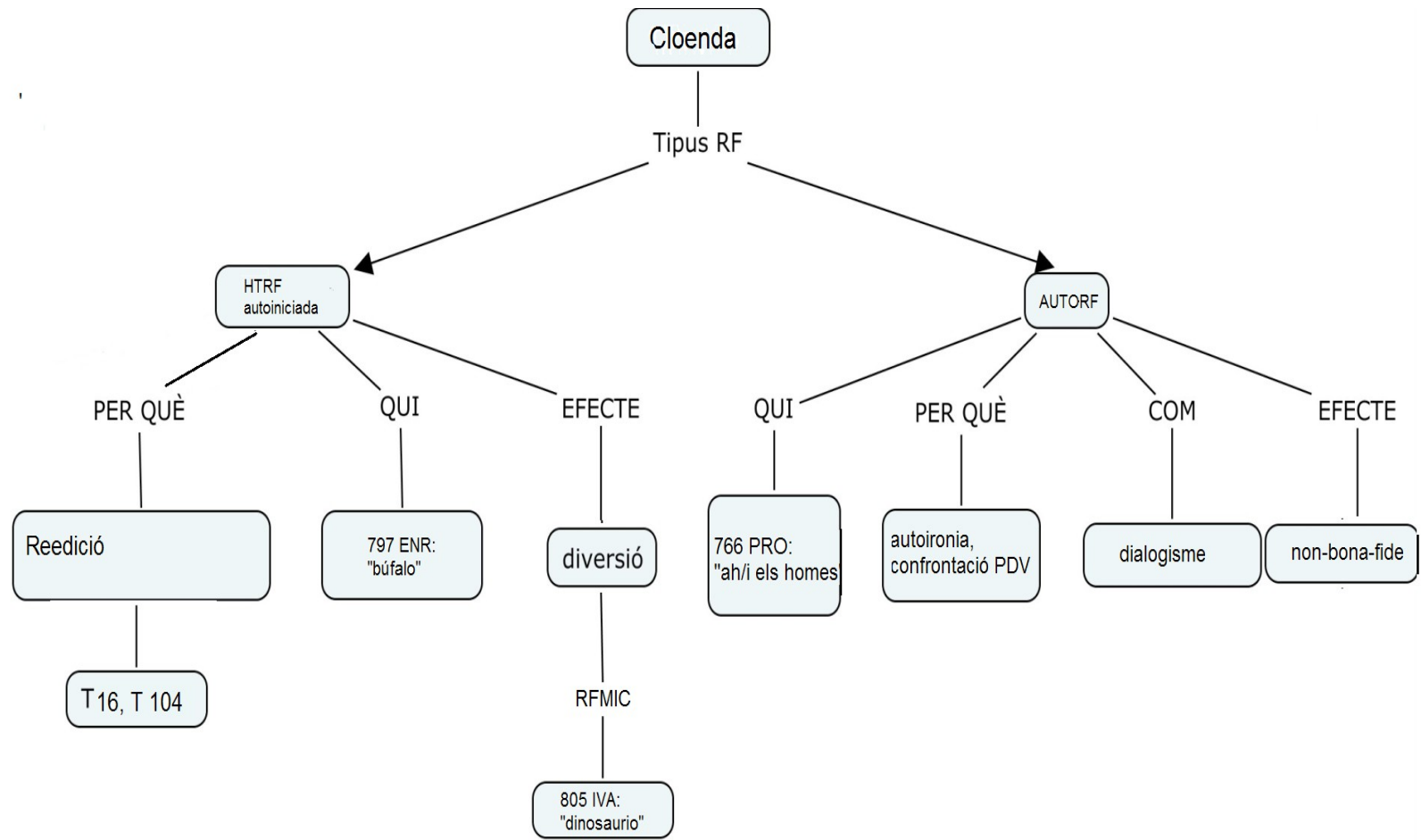


Fig. 48

2.3 Sessió del 18 de febrer de 2013

A la sessió de dilluns a les 9 h del matí no falta cap alumne dels 35 totals. La distribució és la següent:

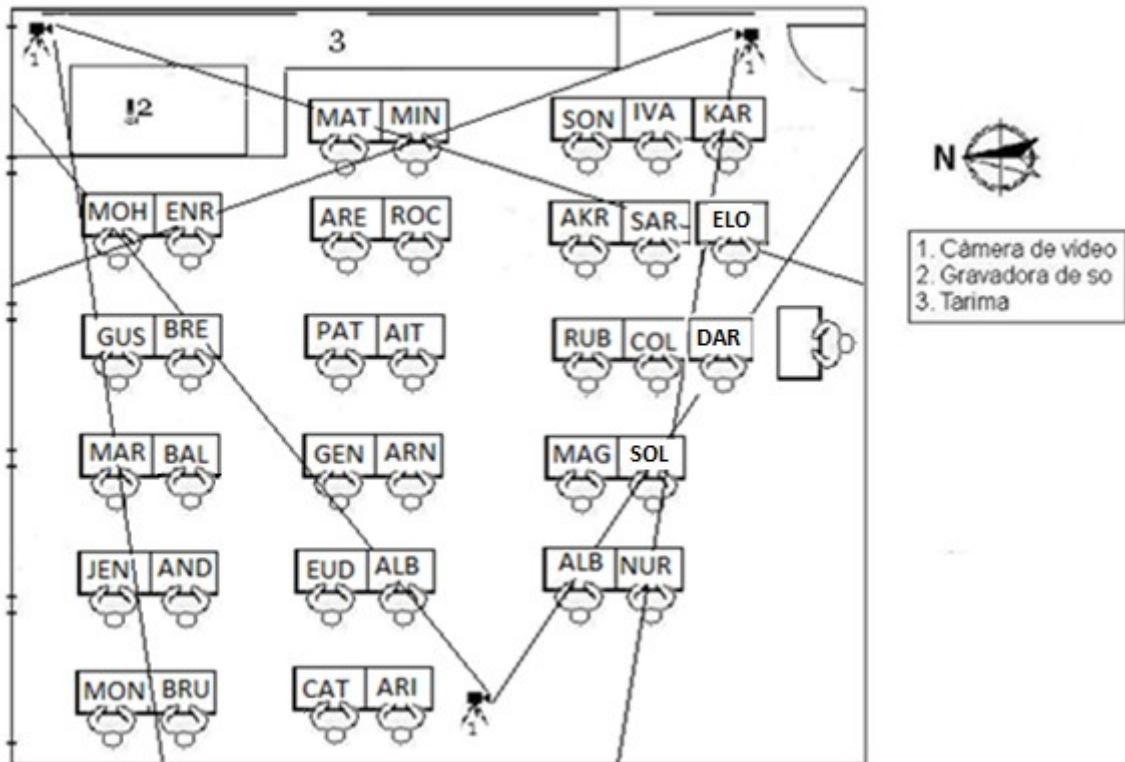


Fig. 49

Seg.	Torns	Temps	Accions/Participants	Nucli temàtic
Inici		00:03:07	Molt xivarri a la classe. La professora fa un crit. Els alumnes comenten individualment amb la professora dubtes diversos sobre el treball de l'assignatura.	Dubtes sobre el treball. Tutoria: Full de pagaments de sortides. Exàmens signats.
	1-17	00:05:50	La professora passa llista i demana els exàmens que havien de dur signats de casa.	
Estructuració	18- 24	00:07:30	Lectura de la pàgina 137	Pintures d'Altamira
	25- 93	00:11:42	Resolen oralment els exercicis vinculats a la lectura.	Aparença de les persones que van pintar les coves d'Altamira.
	94- 115	00:17:38	Lectura de la pàgina 138. La professora escriu les 3 etapes que llegeixen a la pissarra.	Les 3 etapes que constitueixen la prehistòria.
	115-150	00:19:05	La professora pregunta sobre la lectura.	Quin és el període més llarg dels tres?
	150-175	00:21:00	Continuen la lectura.	Invençió de l'agricultura
	175-187	00:25:31	La professora realitza un mapa conceptual a la pissarra i els nens el copien.	Material que s'ha de dur a classe el dia següent.
	188-198	00:28:08	La professora explica el mapa conceptual.	Mapa conceptual
	199-240	00:30:00	Apunten paraules de vocabulari que la professora dicta.	Aclariment del concepte fòssil
	240-276	00:32:00	La professora pregunta sobre els jaciments i els en dicta la definició.	Aclariment del concepte jaciment
	277-286	00:32:48	La mateixa acció pel concepte arqueòleg.	Aclariment del concepte arqueòleg
	286-407	00:40:36	Realitzen oralment l'exercici 2 i el corregeixen.	Diferències entre el paleolític i el neolític. Reflexió sobre la informació que obtenim a partir de les restes dels jaciments. Reflexió sobre la hipòtesi de la troballa de l'àmfora grega a Barcelona.
	408-419	00:41:03	Llegeixen en veu alta el tema.	El paleolític
	419-421	00:42:28	Aclariments per part de la professora i remarca de les nocions importants.	L'australopitec. L'aparició del primer homínid fa cinc milions d'anys. La pesca, la recol·lecció i la cacera com a

Cloenda				activitats principals i les eines de fusta i ós.
	422-425	00:43:12	En Mohamed llegeix.	L'adaptació al medi i la lluita per la supervivència
	425-434	00:43:40	La professora crida l'atenció sobre allò que han de subratllar de la lectura.	Clima càlid a l'Àfrica
	434-437	00:44:26	En Mohamed acaba de llegir i comença la Mariona.	Causes de mortalitat
	437-489	00:47:02	La professora actualitza el concepte de pangea i resol les preguntes que fan els alumnes.	Pangea
	489-504	00:51:00	La professora defineix el concepte de glaciació.	Glaciació
	505-513	00:52:04	La Sara pregunta sobre els dinosaures.	Dinosaures i insectes
	514-579	00:53:51	Els alumnes i la professora comenten la il·lustració del llibre.	Escena de caça de cérvols

Tau. 17

Segment d'estructuració

Mentre l'Akram llegeix, la Sara riu perquè el text reformula el seu cognom i mira la resta de la classe per veure si s'han adonat.

23 AKRAM: *corria l'any 1879\ Marcelino Sanz de Sautuola/*
 →((la Sara s'assenyala i riu))



Fig. 50

La Sara resemiotitza la informació del text tot formulant un gest referencial (s'assenyala a ella mateixa) semànticament significatiu [~com jo], ja que ella també es diu Sanz de cognom. Aquesta coincidència la fa riure i fa que ho vulgui compartir amb els altres companys buscant-los amb la mirada.

* * * *

La professora pregunta a la Caterina (T 70) la seva opinió sobre l'aspecte de les persones que van pintar les coves d'Altamira i hi afegeix un somriure de complicitat per tal d'evitar la possible resposta de l'alumna [~no me'ls imagino]. Aquesta actitud permissiva de la professora permet que els alumnes diguin la seva (T 72 i T 74):

70 PRO: Caterina ¿com t'imagines que vivien les persones que van pintar les coves d'Altamira? ¿te'ls imagines? @@@

71 CATERINA: no

72 AKRAM: con el taparrabos

73 PRO: ¿algú se'ls imagina? ¿com te'ls imagines Soledad?

74 SOLEDAD: me'ls imagino sense roba

75 CLA: @@@

76 PRO: no/ molt bé_ @@@ és la seva imaginació_ sense roba

77 CLA: @@@

El torn 72 de l'Akram és una reedició de la intervenció del torn 104 del 13 de febrer (v. supra). El torn 74 de la Soledad és una reedició de la intervenció de la Bruna i de la professora, torns 74 i 75, de la sessió del 15 de febrer. Aquestes reedicions busquen produir el mateix efecte que van provocar en el seu moment: les rialles de la resta de la classe.

* * * *

La Coloma està preocupada per l'aspecte dels homínids que estan estudiant i pregunta si algú sap com eren (T 85). La professora continua interrogant els alumnes per estimular-los la imaginació (T 86).

85 COLOMA: ¿però ningú sap com són/ no?

86 PRO: ¿i devien ser alts_ baixos_? perquè això_ XXX

87 CLA: baixets

88 PRO: baixets_ depèn de l'alçada en què es trobi la cova es podria també:: si la cova és molt alta

89 ALBERTO: XXX escaleras

90 PRO: podríem deduir que eren molt alts o bé s'enfilaven un a sobre l'altre_ no ho sé @@@

91 CLA: @@@

92 PRO: XXX

93 BALTASAR: o con una escalera XXX

94 PRO: vinga anem a la pàgina següent_ pàgina 138

95 ALBERTO: XXX pitufos

Hi ha consens a la classe de pensar que els primers homínids eren baixets (T 87) i aleshores la professora desenvolupa un raonament incongruent (T 88 i T 90) basat en reformulacions alteratives amb l'objectiu de fer opinar els alumnes. Tot plegat afavoreix les respostes absurdes de l'Alberto (T 89 -reformulada pel Baltasar en el T 93- i T 95) i les consegüents rialles de la classe.

* * * *

La professora llança una pregunta a la Genoveva (T 145) i abans que aquesta pugui dir res la majoria d'alumnes s'esveren a respondre (T 146).

145 PRO: ¿vale? per tant\ nosaltres observant aquestes dades_ Genoveva\ ¿quin dels tres períodes de la prehistòria és el que va durar més?

146 CLA: el paleolític

147 PRO: quantes Genoveves ¿no? que han sorgit ara a la classe/

148 CLA: @@@

La professora canvia la seva formulació al plural tot qüestionant irònicament els alumnes de la classe (T 146). Aquesta resposta sobreemunciada de la professora fa riure els alumnes (T 148).

* * * *

La Lali pregunta pel significat de la paraula fòssil ja que ha aparegut diverses vegades en el transcurs de la lectura. Aquest fet fa que la professora passi la pregunta a algú de la classe (T 206). Els alumnes reformulen el que hi ha escrit en el manual introduint la paraula "petrificada" (T 207 i T 211).

206 PRO: x::t un moment\ un moment\ a veure_ algú que encara no m'hagi dit res avui/
Ariel

207 ARIEL: resta antiga petrificada

208 PRO: resta antiga petrificada\

209 AKRAM: resta d'ésser viu

210 PRO: resta d'ésser viu petrificada\

211 RUBÉN: resta òssia petrificada

212 PRO: @@@

213 RUBÉN: per causes XXX

- 214 PRO: ¿què vol dir petrificada?
215 CLA: quieta
216 AKRAM: que està com una pedra
217 PRO: quieta\ home_ quieta ¿sí no? @@
218 CLA: XXX
219 SARA: pedra que està com ficada dins d'una cosa
220 PRO: @@
221 SARA: quieta
222 PRO: @@
223 SARA: bueno no sé/
224 AKRAM: que està en forma de pedra
225 SARA: enganxada ¿no?
226 IVÁN: {(a la professora)} ¿tu ho saps?
227 PRO: no_ és com que veig que tots utilitzeu la mateixa paraula per definir fòssil_
XX és correcte però és la que hi ha al llibre
228 ENRIC: pedra petrificada
229 PRO: pedra\ ¿una pedra petrificada és un fòssil?
230 CLA: no
231 AKRAM: una pedra
232 ROC: no és una pedra\ és un::
233 PRO: va\ nem a fer la definició molt breu/

La professorariu (T 212) perquè s'adona que els alumnes són capaços de reformular paradigmàticament la definició del llibre (T 207, T 209 i T 211) però mantenen invariable la paraula que consideren importat (T 227). Aleshores pregunta pel significat de "petrificada" (T 214) i es diverteix (T 217, T 220 i T 222) amb les ocurrencies (T 215, T 216, T 219, T 221, T 224, T 225 i T 228) dels alumnes.

* * * *

La classe continua amb la realització d'un vocabulari de conceptes claus. En parlar dels jaciments té lloc la reedició, per part de l'Iván, de la comparació anterior de l'Enric amb un dinosaure (v. supra); aquest cop però, amb una mòmia. La professora rebutja aquest tipus d'humor (T 276):

271 PRO: a veure tots a primària heu treballat prehistòria\ per tant és possible que hàgiu fet alguna sortida\ això és com ara quan fem la sortida d'excavació:: arqueològica d'Egipte\ no us penseu que les mòmies que desenterrament són de la vida real/

272 CLA: @@

273 PRO: XXX

274 IVÁN: enterramos a l'Enric

275 AKRAM: *@@

*((mira l'Enric i l'Aitor))

276 PRO: us ho podeu imaginar_ i així XXX a la vida real\ {{{dirigint-se a l'Iván}} Iván aquestes bromes::: sobre'n ¿eh?}

277 IVÁN: bueno pues:::

* * * *

Els alumnes realitzen oralment un exercici. La professora s'adreça a la Patricia, en aquest cas, per preguntar-li sobre la diferència entre paleolític/neolític i edat dels metalls. La resposta que dona l'alumna no sembla satisfer la professora, que li assenyala l'esquema de la pissarra. La professora confirma la reformulació de la Patricia responent amb una postura sobreenunciada (T 293), irònica, que fa riure el Baltasar.

292 PATRICIA: les eines de treball\ ah:: caça_ recol·lecció_ ((la professora li assenyala l'esquema de la pissarra)) en el paleolític\ neolític_ ramaderia i agricultura\ i edat dels metalls_ objectes de metall\

293 PRO: sí\ molt bé\ molt ben llegit\ però no\

294 BALTASAR: @@@

295 PRO: però no\ @@@ la teva resposta

* * * *

Els següents intercanvis entre el Baltasar i la professora fan palès com en context de formació el malapropisme i la paronímia són habituals. El Baltasar confon “sedentaris” per “sedimentaris” i aquesta és la causa de les rialles de la classe (T 305):

301 BALTASAR: no perquè la prehistòria_ ai/ no sé com explicar_ perquè el paleolític eren_ ara no sé cómo se llama/

302 PRO: nòmades

303 BALTASAR: nómadas\ i en el neolític i l'edat dels metalls eren sedimentaris

304 PRO: ¿_ sedimentaris? ai mare/

305 CLA: @@@@

306 PRO: sedentaris @@@

* * * *

El següent fragment és una reformulació macro del torn 274 (v. supra) en què l'Iván comparava l'Enric amb una mòmia. La professora fa referència a aquest atac, ja que ella mateixa compara l'Iván amb un esquelet (T 331).

331 PRO: Karina_ imagina't que et trobessis l'esquelet @@ de l'Iván al costat\ ¿quina informació et donaria aquest esquelet?

332 CLA: XXX

333 PRO: un moment\ un moment\ penseu una mica_ ¿quina informació ens dona l'esquelet?

334 CLA: com era\

335 ENRIC: que estava matxutxo

336 PRO: un moment::: sí\ molt bé\

337 CLA: @@@@

→((el Roc aplaudint))

Tot i que les rialles de la professora en el torn 331 serveixen per suavitzar aquest possible atac a la imatge de l'Iván, l'Enric aprofita l'ocasió per tornar l'atac al seu company (T 335) mitjançant la reformulació paradigmàtica. La professora no s'involucra en l'humor celebrat per la resta de la classe (T 337).

* * * *

La lògica interna –el desplegament de la quals és vehiculada per reformulacions paradigmàtiques- amb què analitza l'Alberto (T 405) la possibilitat de la presència d'una àmfora grega a Barcelona fa riure la classe i, fins i tot, la professora, que accepta el fragment humorístic com a lícit (T 408).

- 399 PRO: mm imagineu-vos que ens trobem_ no sé\ una àmfora_ no sé\ grega/ per exemple\ justament aquí a Barcelona\ ¿què podríem deduir d'això?
- 400 CLA: XXX
- 401 SARA: que els grecs estaven a Barcelona
- 402 PRO: ¿vale? per exemple_ que haguessin pogut venir o bé que s'intercanviés ¿no?
- 403 CLA: sí
- 404 MATEO: o que era un regal
- 405 ALBERTO: o que l'han robao
- 406 PRO: per tant són molt importants les restes fòssils\
- 407 CLA: @@@
- 408 PRO: @@@ que l'han robat clar\ depèn de la quantitat que et trobessis_ o si més no que hi ha un intercanvi entre una civilització i l'altra entre una cultura i una altra ¿vale? molt bé\ pàgina::: la 140 [...]

La intervenció de l'Alberto en el torn 405 representa un contrast de registres –l'acadèmic de la professora i el vulgar de l'alumne: “roba”– que, a més de la lògica interna que segueix l'enunciat, actua com a disjuntor de l'esclat còmic (T 407).

* * * *

La classe continua amb la lectura de la pàgina 140 i l'aclariment de la professora de la informació que creu rellevant (T 441).

- 441 PRO: [...] quan dic desplaçar-se/ vull dir caminant ¿eh? que ningú s'imagini que agafaven cap mitjà de transport ¿eh?
- 442 BALTASAR: coger el autobús
- 443 PRO: en aquella època\ caminant
- 444 AITOR: @@@
- 445 PRO: ¿vale? exacte\ l'autobús de línia_ no ¿vale?
- 446 AITOR: @@@ l'avió
- 447 CLA: @@@
- 448 PRO: ¿vale? es van desplaçant més cap al nord ¿vale?

El raonament per absurd i les incongruències (T 442 i T 446) són presents en aquest fragment que ha iniciat la professora (T 441) i que coconstrueix amb els alumnes per mitjà de l'autoreformulació paradigmàtica (T 441 i T 445).

Segment de cloenda

El final de la sessió arriba amb l'observació del dibuix que conté una de les pàgines que s'ha llegit del manual. L'Iván resemiotitza el dibuix en el torn 578. La professora i un dels company corregeixen l'Iván tot rient de la seva ocurrència. La Lali, en sortir de l'aula, clava un cop de llibre al cap del noi, fiant la relació de connivència que hi ha entre ells.

578 IVÁN: lanzamiento de ciervo

579 PRO: ¿com perdona?

580 IVÁN: feien llançament de cérvol

581 ARNAU i AKRAM: @@

582 PRO: bueno_ llançament de cérvol no crec que fos lo correcte @@@

583 ELOI: ala ala ala @@@ llançament de pedra sobre el cérvol

→((la professora clava un cop de llibre al cap de l'Iván))



Fig. 51

Resum de la sessió

Durant la realització dels exercicis a la classe la Lali pregunta l'opinió dels alumnes, aquest fet permet als alumnes de recórrer a una sèrie d'associacions que configuren un discurs més creatiu, per tant, susceptible d'esdevenir humorístic, d'una banda, i feridor, de l'altra, ja que l'humor adolescent, tendeix a la competitivitat. La professora combatrà aquestes incursions, més aviat sarcàstiques, amb l'ús de l'humor.

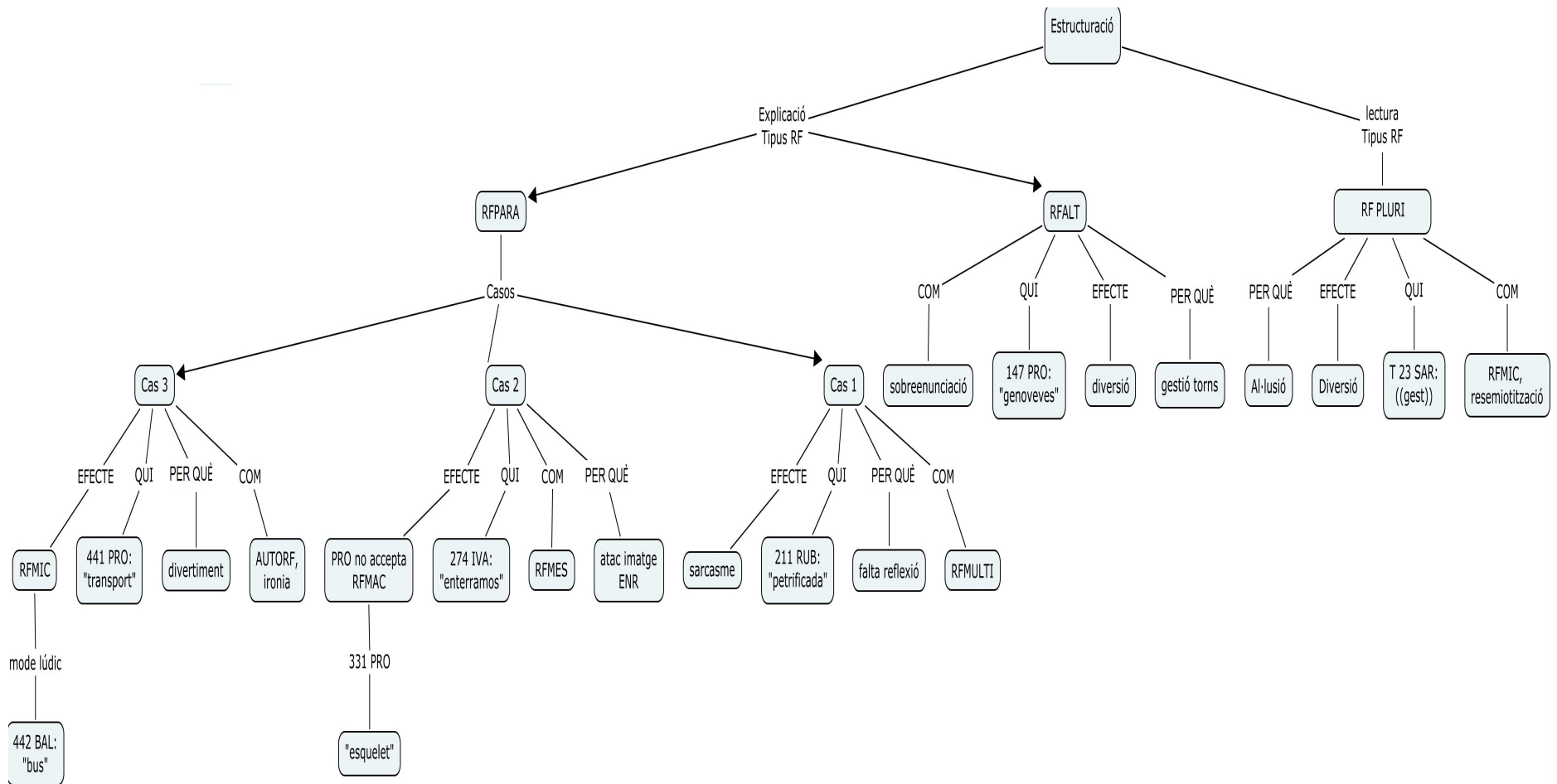


Fig. 52

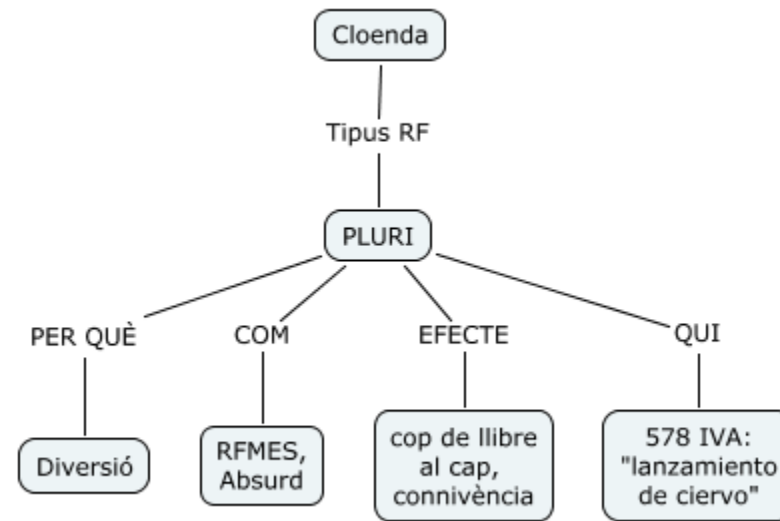


Fig. 53

2.4 Sessió del 22 de febrer de 2013

Els divendres la classe se celebra d'11.30 h a 12.30 h a l'aula 31. Hi assisteixen tots els alumnes menys la Minerva. La Genoveva, l'Eudald, el Gustavo, la Karina, en Mohamed, l'Iván, l'Alberto, la Brenda i l'Ainet fan l'examen de recuperació de la 1a avaluació i estan distribuïts de la següent manera:

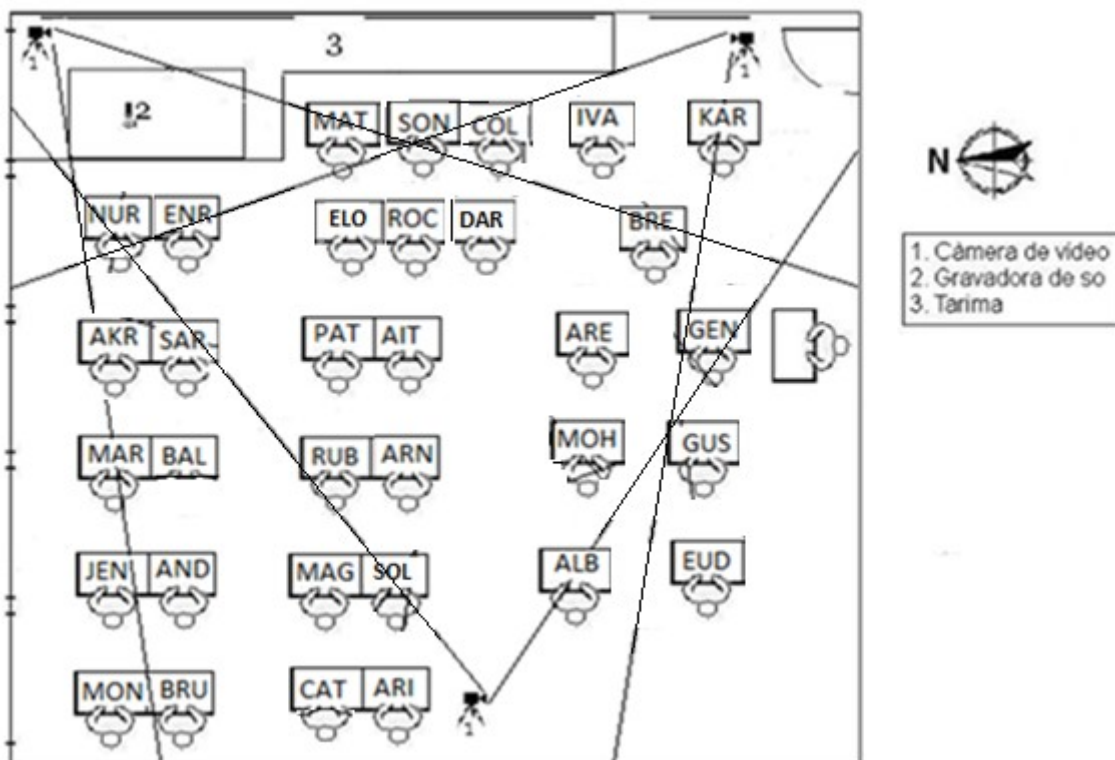


Fig. 54

Seg.	Torns	Temps	Accions/Participants	Nucli temàtic
Inici	1-33	00:07:20	La professora dóna indicacions diverses. Es reparteixen unes feines que la Lali retorna. La professora passa llista i revisa qui fa l'examen de recuperació. Organitzen l'aula per a l'examen de recuperació i la Caterina va a copisteria a fer 10 fotocòpies més.	Recuperacions del 1r trimestre
	33-75	00:13:13	La professora presenta la classe i posa data d'examen.	Què pot sortir a l'examen?
Estructuració	76-103	00:15:23	Lectura de la pàgina 142 i 143. Cada punt i a part es canvia de persona.	El paleolític
	103-122	00:16:31	La professora i els alumnes fan un parell de reflexions al voltant de la	Reflexió sobre l'edat dels ancians al paleolític
	123-143	00:18:51	lectura.	Reflexió sobre les causes de mortalitat
	144-168	00:21:35	Lectura en veu alta	Clima
	168-198	00:24:00	La Lali obre un parèntesi suggerit per la lectura.	Reflexió sobre l'alimentació en el paleolític
	200-209	00:25:03	Lectura en veu alta	Roba
	210-214	00:25:56		Creences i ritus
	214-237	00:27:00	La professora pregunta sobre la definició de nòmada.	Nòmada
	238-260	00:28:00	La professora pregunta sobre la definició d'història i diu que pot ser una de les preguntes d'examen.	Història
	263-271	00:29:17	La professora dicta la definició de nòmada.	Nòmada
	271-318	00:35:24	Els alumnes copien l'esquema sobre el paleolític que la professora escriu a la pissarra. Els alumnes que acaben l'examen de recuperació també el van copiant.	Esquema del paleolític
	318-349	00:43:00	La professora explica l'esquema.	
	349-374	00:46:26	La professora pregunta als alumnes sobre conceptes que han aparegut en el tema.	Repàs
Cloenda	374-450	00:53:51	Els alumnes pregunten diversos cops quins exercicis toca. La professora renya els nois que parlen.	Realització de l'exercici número 18

Segment d'estructuració

Tot explicant el tema, la professora pregunta als alumnes de quina edat creuen que estan parlant quan es fa referència als ancians de la prehistòria. Aquest moment constituirà l'EF a partir del qual s'originarà un fragment còmic més endavant (v. infra):

107 PRO: més o menys aproximadament

108 CLA: 68

109 PRO: 68/

110 AITOR: 70

111 CLA: 40

112 PRO: 40\

113 ELOI: 33

114 PRO: 33

115 RUBÉN: 20

116 PRO: 20\ hi ha moltes diferències ¿eh? dels gairebé 70 que diuen per aquí als 20

117 CLA: 70

118 PRO: 70 ¿val? per vosaltres a dia d'avui potser una persona de 40 anys ja és gran ¿no? a dia d'avui

119 CLA: 60

120 PRO: val/ però si ara penseu en una persona gran/ 60 70/ ¿sí? en aquella època l'esperança de vida és molt més baixa perquè_ perquè_ les condicions en què vivien no són les condicions i les comoditats que tenim a dia d'avui_

* * * *

Arran del concepte nòmada, que es reformula a partir del manual, l'explicació deriva en els costums alimentaris de la prehistòria. En el torn 168, la professora fa veure als alumnes que quan "parlem" de la relació que s'estableix entre els costums alimentaris i les diferents cultures, tendim a pensar en el cas del "porc" o de les "vaques" a l'"Índia" però la Lali els proporciona altres casos a Occident per col·lacionar, com el cas d'Anglaterra i el fet que allí "no mengen conill". L'oposició entre els nostres costums i els dels altres quant a l'alimentació queda marcada per l'ús de les persones verbals i dels pronoms: "parlem", "nosaltres" i "mengen". L'Aitor s'autoselecciona (T 170) per afegir un comentari axiològic, despectiu, possiblement a causa del canvi al registre col·loquial per part de l'alumne –cosa que fa riure els companys en el torn següent.

Aquest torn iniciarà una sèrie de reformulacions paradigmàtiques. En Baltasar (T 179) recicla el torn 174 del Rubén i n'associa: “pillen a l'aire” amb “palillos chinos”. A partir d'aquesta connotació reformulada (heteroreformulació heteroiniciada) amb el gest icònic afegeix: “puedes hacer todo lo que te propongas”. La professora, en el torn 180, accepta i segueix el caire humorístic de l'enunciat anterior *non sequitur* del Baltasar, tot obrint una sèrie d'intercanvis en què s'aprecia la coconstrucció de la seqüència humorística.

168 PRO: però sense ser_ sempre parlem del porc_ o de les vaques o així ¿no? a la Índia/ però sense anar tan lluny_ a Anglaterra per exemple_ no mengen conill\ el conill a Anglaterra es considera un derivat de la rata\ en canvi nosaltres aquí\ no sé si us agrada o no ¿eh? és una carn una mica especial que no a tothom els agrada_ però és una carn que et trobes a qualsevol supermercat i a qualsevol carnisseria ¿sí? ¿ho sabíeu això?

169 CLA: sí

170 AITOR: los chinos comen moscas/

171 CLA: @@@

172 PRO: ¿com perdona? [¿qué?]

173 AITOR: [moscas]

174 RUBÉN: les pillen a l'aire i se les mengen

175 PRO: bueno

176 CLA: i formigues també_

177 PRO: clar\

178 MAGDA: i taurons_

179 BALTASAR: XXX los palillos chinos* y puedes hacer todo lo que te propongas
*((fa un gest amb els dits índex i polze per fer veure que agafa uns palets xinesos))

180 PRO: sí ¿no?

181 BALTASAR: lo aprendí en karate kid

182 CLA: @@@

183 PRO: ¿tu ho has fet això?

184 BALTASAR: no\ no sé usar los palillos chinos

185 CLA: @@@

186 PRO: @@@ doncs mira Baltasar potser el dia que cacis una mosca podràs aconseguir tot allò que et proposis XXX

187 CLA: @@

188 PRO: estaria bé *¿no? ¿sí? podríem començar a fer-ho_

*→ ((el Baltasar fa que sí amb el cap))

189 BALTASAR: XXX los palillos

190 PRO: si el problema són els palillos ja te'ls proporciono jo/ per això no hi ha problema @@@

191 CLA: @@@

192 PRO: aquest cap de setmana encarrego menjar xinès a casa

193 BALTASAR: @@@

194 PRO: i et porto dilluns els palillos\ digue'm/

Aquest fragment és interessant d'analitzar tant a nivell semàntic com pragmàtico-enunciatiu. Pel que fa al punt de vista semàntic, l'humor reposa sobre un joc d'associacions que deriven en la isotopia semàntica que s'organitza al voltant de l'hipertema: l'exotisme de la cultura oriental. Aquesta isotopia es desplega, en aquesta interacció, en tres nivells amb els seus respectius connotadors:

1r nivell: menjar "fastigós": rata (T 168), mosques (T 170), formigues (T 176), taurons (T 178)

2n nivell: manera de menjar: cacen les mosques amb els palets (T 174 i T 179)

3r nivell: arts marcial: a Karate kid diuen que si pots caçar una mosca amb els palets pots fer tot el que et proposis (T 179, T 181, T 186 i T 190).

Aquesta progressió temàtica, que cada cop s'allunya més del caire que havia adoptat el torn 168 de la professora, és l'origen, en part, del to humorístic d'aquest fragment.

Des d'un punt de vista enunciatiu, ens interessa el sil·logisme aplicat per la professora en el torn 186 i que recicla, per diafonia, els torns 174 i 179 del Rubén i del Baltasar, respectivament:

T 174: "[els xinesos] les pillen a l'aire [les mosques] i se les mengen"

T 179: "XXX [cazas moscas con] los palillos chinos y ((fa el gest)) puedes hacer todo lo que te propongas"

T 186: "doncs mira Baltasar potser el dia que cacis una mosca podràs aconseguir tot allò que et proposis"

En el torn 186 la professora reorienta el discurs impersonal dels torns 174 i 179 cap al seu objectiu: el Baltasar, és a dir, cap a la 2a persona: "podràs aconseguir", "et proposis". La professora duu l'alumne al seu terreny i per isotopia semàntica crea

aquest enunciat irònic en què l'èxit de l'alumne es basa en la possibilitat que caci una mosca. Aquesta personalització amaga implícit un altre PDV [~quan tinguis ganés i t'hi posis aprovaràs el curs]. A més a més, l'enunciat del torn 186 té tres enunciadors diferents, un dels quals coincideix amb la locutora:

E1: la locutora que assumeix el joc iniciat per l'alumne.

e2: la professora que recicla els enunciats anteriors irònicament i per tant, respon conscientment a la provocació que proposa l'alumne.

e3: la tutora que aprofita aquest enunciat per dir a l'alumne que si s'hi posa pot aconseguir d'aprovar el curs.

L'humor participa també del xoc d'aquestes tres postures i del PDV implícit que se'n deriva i que la classe identifica perquè forma part de la història conversacional a partir de la qual s'hi associa una sèrie de rols a cada membre del grup.

Des d'un punt de vista pragmàtic, crida l'atenció el pols que es manté entre el Baltasar i la professora, que abasta del torn 179 fins al 194. La ironia, que emana del torn 186 sobre-enunciat de què parlava (cf. Supra), s'ha d'interpretar en clau humorística, tal com ho il·lustren les rialles tant de la professora com dels alumnes –inclosos el Baltasar (T 193). En aquesta seqüència l'humor evita un confrontació entre alumne i professora i alhora serveix per recordar a l'alumne que per molta broma que vulgui fer, el seu objectiu és aprovar l'ESO. És a dir, l'humor mobilitzat per la professora posa l'alumne en el seu lloc sense fer ús del poder que jeràrquicament se li ha atorgat en relació al rol institucional que desenvolupa a l'aula, sinó que utilitza les eines que li proporciona l'alumne per tal de gestionar una situació delicada.

* * * *

La professora planteja als alumnes de definir el concepte "història" com a possible pregunta d'examen. Aleshores la Mariona li demana per l'anècdota, fent ús de la reformulació macro, que havia explicat en la sessió del 12 de febrer (v. supra).

236 MARIONA: Lali ¿què era allò que vas dir que és la successió succ-?

237 PRO: és la successió de successos

238 ANDREA: la història és la successió successiva

239 PRO: [successiva de successos succeïts successivament]

- 240 CLA: [successiva de successos succeïts successivament] @@@
241 AITOR: ¿cómo cómo?
242 CLA: XXX
243 ARIEL: a nosaltres no ens ho vas dir
244 PRO: ¿no us ho vaig dir?
245 CLA: no::
246 ENRIC: sí/ yo sí/ yo lo tengo apuntao/
247 PRO: clar\ era amb la classe partida_
248 ANDREA: la història dels successos
249 PRO: ¿mira l'Enric ho té apuntat/
250 ENRIC: lo tenía aquí
251 PRO: {{{(als alumnes del grup C1)) @@@ la definició d'història és una anècdota que els hi vaig explicar que els hi deia que el primer dia que vam fer classe de prehistòria a la universitat}}

Els alumnes reediten, per tant, aquesta anècdota, en què queda palesa la importància de compartir sabers en la cohesió d'un grup. En aquesta sessió, els alumnes del grup C2 riuen (T 240) a causa de la reedició de l'anècdota a classe, però l'altra meitat no saben de què parlen els companys i demanen saber-ho (T 243).

* * * *

El Rubén corregeix l'exercici sobre l'organització de les tribus, el diàleg alumne-professora (del T 341 al T 347) deriva en la reflexió que aquesta proposa a la classe sobre l'edat a què es refereix quan parlen d'ancians (T 347). Aquest incís serà el disjuntor de la comicitat d'aquest fragment.

- 341 PRO: mm i ¿com s'organitzen les tribus?/ va/ Rubén @@@
342 RUBÉN: @ bueno e::
343 AITOR: ahora no\
344 RUBÉN: @ els homes van a caçar les dones i els nens petits ajuden a matar animals petits i a::: recol·lectar
345 PRO: més que matar és caçar ¿eh? no és matar per matar és caçar::: per menjar @@@ ¿i els ancians:::?
346 RUBÉN: ah/ i els ancians els rituals ¿no?

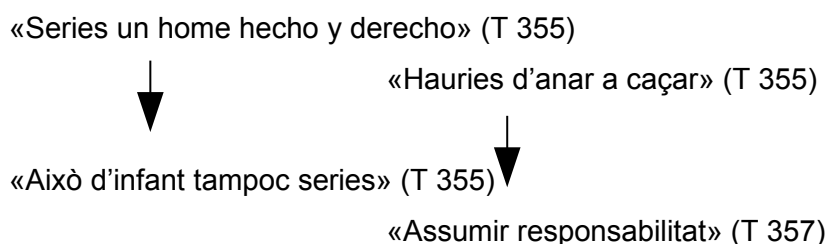
- 347 PRO: quan parlem d'ancians_ abans no ho he dit_ estem parlant de gent de trenta anys ¿eh? en aquesta època_ que abans dèieu setanta_ no ho he dit això_ un ancià
XXX
- 348 IVÁN: o sigui tu en aquella època::
- 349 PRO: {{{fent broma}} ¿eh? ¿què?}
- 350 CLA: @@@
- 351 PRO: jo a aquella època ¿què? ja estaria al fosso ¿no? vols dir/ @@@
- 352 CLA: @@@
- 353 PRO: ja m'hauries enterrat ¿no? vols dir/
→((l'Iván fa que sí amb el cap))
- 354 BALTASAR: una co- una pregunta @@@
- 355 PRO: {{{(a l'Iván)}} i tu ja:: series un home hecho y derecho ¿eh::? hauries d'anar a caçar_ això d'infant tampoc series::}
- 356 BAL: XXX
- 357 PRO: vol dir_ assumir responsabilitat
→ ((l'Iván fa que sí amb el cap))
- 358 BALTASAR: seria XX hombre
- 359 IVÁN: mira és::* tenir un peu a la tomba
*(agafa els apunts de català, em mira a mi i em fa un cop de cap))
- 360 JO: @@@
- 361 ELOI: @@@ tenir un peu a la tomba @@@
- 362 AKRAM: @@@
- 363 CLA: XXX
- 364 IVÁN: {{{(ho diu per la resta de la classe)}} eso sería la frase aquella*/ que la Lali en aquella època tindria un peu a la tomba_}
*((em mira))
- 365 PRO: @@@
- 366 JO: @@@
- 367 COLOMA: pobre Lali
- 368 PRO: ((a la Coloma)) {{{(to irònic)}} no\ no_ ell que xerri_ tu deixa'l_ tu deixa'l}
@@@
- 369 IVÁN: pero no lo hago con maldad @@@

L'humor en aquest fragment sorgeix dels torns 347 i 348. En el torn 347 la professora parla en primera persona del plural (“parlem”, “estem”) per referir-se doblement a ella i als historiadors (tal com es pot deduir a partir del torn 234 de la sessió del 22 de febrer en què així s'explicita en l'aposiició rematitzada: “els historiadors nosaltres parlem”).

L'alumne personalitza l'enunciat de la professora fent ús del pronom personal "tu" (T 348) i estableix el destinatari del seu enunciat que deixa volgutament inacabat tal com ho demostra l'entonació suspensiva de què se serveix. D'aquesta manera proposa un mode lúdic que la professora accepta en el torn següent i que els alumnes ratifiquen amb les rialles del torn 350.

La Lali recicla anafòricament ("a aquella època") el torn 348 de l'alumne i s'entreté a concatenar les possibles continuacions (T 351 i T 353) de l'enunciat que l'alumne ha deixat obert (T 348). Aquestes continuacions són dialògiques ja que pretenen ser el ressò de la veu de l'alumne en el torn 348, tal com ho il·lustra l'epífora: "¿no? vols dir" dels torns 351 i 353 de la professora. A més a més, són construccions axiològiques, ja que tenen un sentit pejoratiu ("jo estaria al foso" T 351, "ja m'hauries enterrat" T 353) que s'acumula confegint al discurs de la professora un caràcter batològic, redundat, marca de comicitat.

La professora però, encara va més enllà, i contraataca en els torns 355 i 357. A l'inici del torn 355: "i tu ja series [...]" fa referència, de forma el·líptica, a l'estructura proposada per l'alumne en el torn 348: "o sigui tu en aquella època". A partir d'aquest ressò enumera el que se suposa que correspondria a un ésser humà de dotze anys de la prehistòria fent ús de les reformulacions tal com indico en l'esquema:



Aquesta acumulació d'arguments confegeixen a la professora una posició alta en relació a l'alumne. Podríem dir que aquests arguments tenen un caràcter taxèmic ja que ajuden la professora a recuperar el rol institucional que els comentaris de l'alumne semblaven haver posat en dubte. Aquest estatus que la professora recupera a partir dels torns 355 i 357 es veu reafirmat, d'una banda, pel valor litòtic de l'enunciat de la professora en el torn 368, ja que el PDV implícit que emana d'aquest enunciat és [~tu deixa'l fer que qui posa les notes sóc jo], i de l'altra, les disculpes de l'alumne en el

torn 369. Evidentment, les rialles que acompanyen els torns 368 i 369 deixen entendre el caràcter no seriós, lúdic, del fragment.

Segment de cloenda

Els últims minuts de classe serveixen per tal que els alumnes facin l'exercici 18 que corregiran el proper dia. Els alumnes ja estan cansats de la classe i comencen a neguitejar-se. La professora està molt pendent de les reaccions que aquests van tenint i en aquest sentit s'adreça a la Genoveva, amb un to de broma i, mitjançant la reformulació de part del seu enunciat ("és que"), em mira a mi per fer-me còmplice de la seva observació (T 428). Aquest fet dóna peu a l'Iván de dir la seva i participar de la conversa, més informal, no tan acadèmica, reformulant ell també l'enunciat de la companya. La professora el talla en el torn 431 cosa que diverteix en Roc (T 432). L'Iván vol tenir l'última paraula i torna a reformular l'enunciat afegint-hi les rialles per tal de suavitzar l'intercanvi i contextualitzar-ne l'ús humorístic «sense mala fe» (cf. T 369). L'Eloi riu (T 434). La professora no allarga l'intercanvi i se centra en un altre alumne que recull abans d'hora.

- 426 PRO: en aquest cas_ ¿Genoveva què et passa?
 427 GENOVEVA: és que m'està demanant lo del paleolític_
 428 PRO: teniu resposta per tot ¿eh? {{{(em mira a mi)} } és que sempre tenen resposta
 @@}
 429 IVÁN: és que::: és que:::
 430 ELOI: @@
 431 PRO: ¿què? ((davant de l'Iván))
 432 ROC: toma/
 433 IVÁN: {{{(baixant la mirada)} } és que:::} @@
 434 ELOI: @@@
 435 IVÁN: és que sempre dius/ és que:::

En el torn 433 l'Iván fa ús del rol que ha adoptat en el darrer fragment analitzat (v. supra), mitjançant el qual abandona el paper d'alumne per adoptar el de contertulià (T 359 i T 364). La professora, que se n'adona, posa límits afavorint l'aparició de l'humor (T 431).

Resum de la sessió

En aquesta sessió criden l'atenció dos casos (T 179 i T 348), en què dos alumnes mantenen una posició simètrica amb la professora. Aquest anivellament quant a postures suposa, d'una forma més explícita en el segon cas, un atac a la imatge pública de la professora. Aquesta recorre a la ironia per legitimar la seva posició jeràrquica tot defugint el conflicte que tot plegat hagués pogut ocasionar.

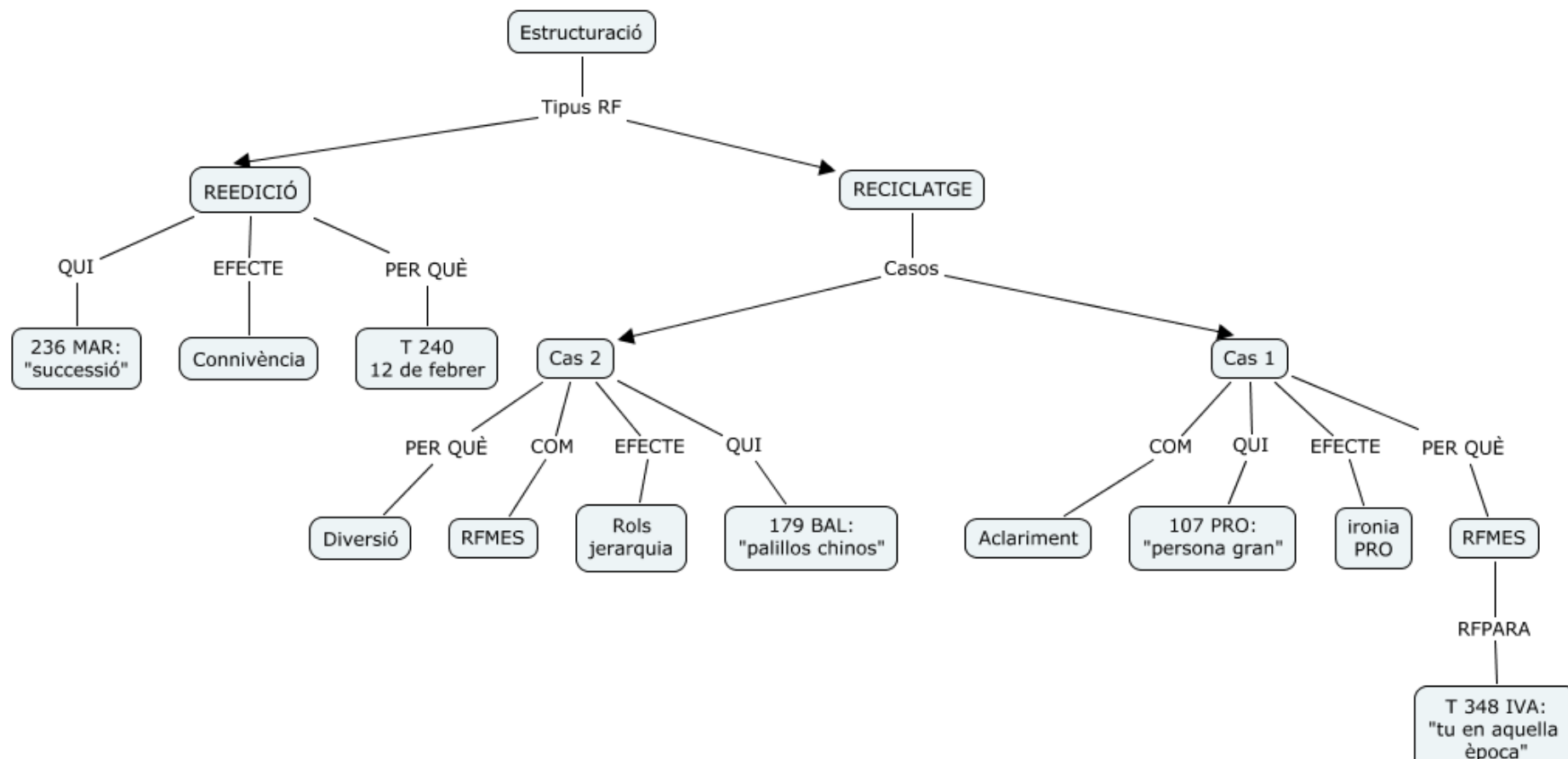


Fig. 55

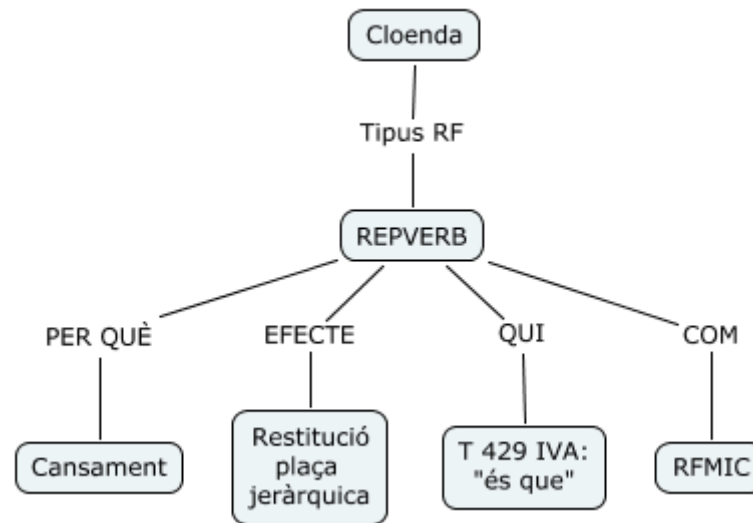


Fig. 56

2.5 Sessió del 25 de febrer de 2013

A l'aula hi és tothom menys la Patricia. Vegeu la distribució:

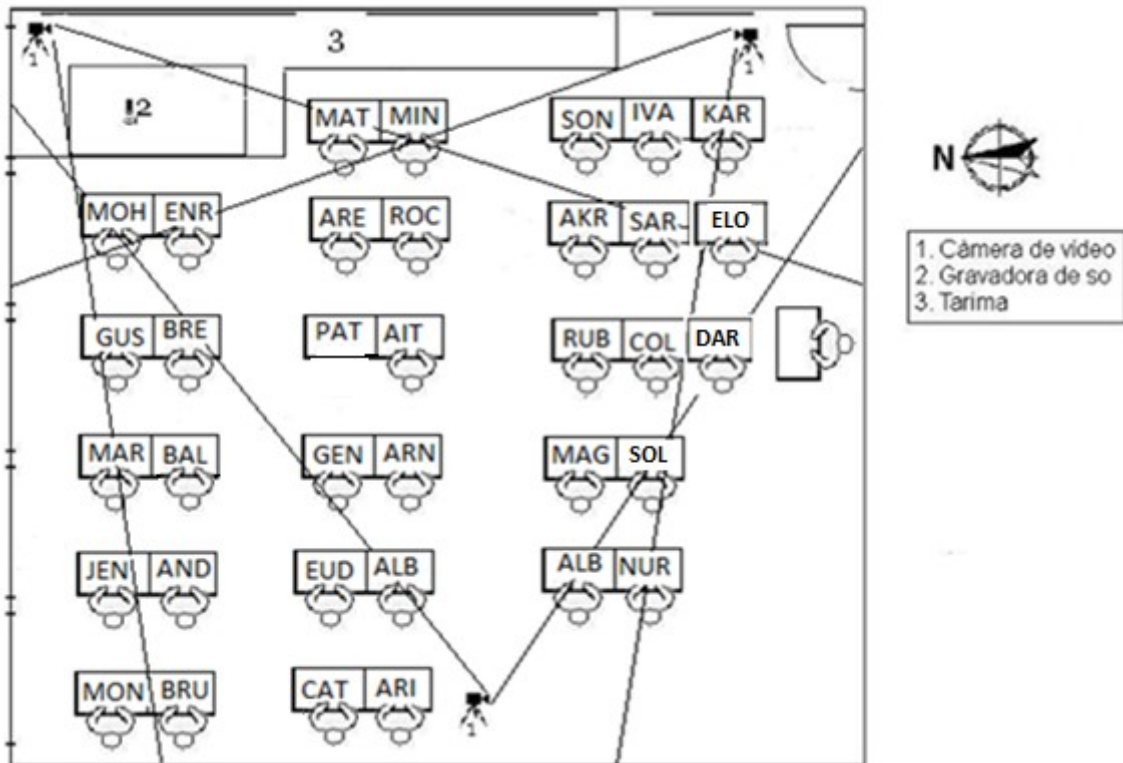


Fig. 57

Seg.	Torns	Temps	Accions/Participants	Nucli temàtic
Inici	1-27	00:06:00	La professora recull els treballs voluntaris de l'entrevista. Passa llista. La professora demana silenci.	Treball voluntari de l'assignatura
	27-33	00:08:00	La professora demana a l'Aitor d'anar a buscar el seu llibre de text al departament de socials. La professora recorda la darrera sessió.	Resum de la darrera sessió
Estructuració	34-86	00:15:00	Corregeixen l'exercici 18 de la pàgina 145.	Diferències il·lustracions. Postura fetal.
	86-95	00:17:00	Lectura de la pàgina 145.	Art prehistòric del paleolític
	96-105	00:25:00	La professora fa el resum a la pissarra i dona instruccions per copiar l'esquema d'art neolític.	
	105-114	00:27:00	La professora explica l'esquema.	Art policromat i art rupestre
	114-139	00:37:26	Fan l'exercici nº 23 de la pàgina 197. Copien l'esquema a la llibreta. La professora surt a buscar el llibre i els alumnes es queden amb mi.	Observació pintura paleolítica
	139-235	00:42:00	Corregeixen els exercicis.	Contorn de l'animal. Colors.
	236-271	00:49:00	La professora explica el neolític i els mana feina que han de fer per la propera sessió: han de fer l'esquema de la pàgina 148.	Neolític
Aplicació	silenci	00:52:00	Treballen en silenci.	

Segment d'estructuració

Molts alumnes no han fet els deures i després de renyar-los la professora inicia la correcció d'un exercici sobre la interpretació d'una il·lustració.

53 ENRIC: no lo he hecho

54 PRO: e::: ¿què us fa pensar que està boca amunt? *els braços estan/

*((mira en Roc))

→((en Roc ho representa amb el cos))

55 ROC: així* bueno els braços aquests que estan:::

*((ho representa))

56 PRO: val\ ¿veieu que té un cap lleugerament inclinat?

57 CLA: sí

58 PRO: ¿cap a quin costat?

59 CLA: cap al dret

60 PRO: cap al dret\moltes vegades:::* {(la professora es dirigeix a la Patricia i li diu alguna cosa que no s'entén) XXX} {(dirigint-se a la classe)} moltes vegades e::: sí que és cert que s'enterren boca amunt XXX en la posició fetal que es diu/ ¿sabeu què és la posició fetal?}

*→((entra la Patricia amb l'encàrrec de la professora))

61 CLA: sí

→((en Roc la representa))

62 CLA: XXX fetus/

63 PRO: com els fetus dins la panxa de la mare ¿eh? de fet/ és a dir_ una mica amb les cames flexionades així* i com els braços així◇ ¿vale? una mica agafant els genolls ¿val? aleshores el fet de tenir el cap una mica inclinat fa suposar que estaria en posició fetal

*((intenta representar-ho))

◇((ho representa))

64 ROC: @@@

65 MAGDA: però com està es pot dir/

→[((tos a la classe))]

66 PRO: [XXX] però es creu que seria posició fetal\ fetal amb e ¿eh? fE-tal no fatal d'estic fatal

67 CLA: @@@

68 IVÁN: ¿com s'escriu?

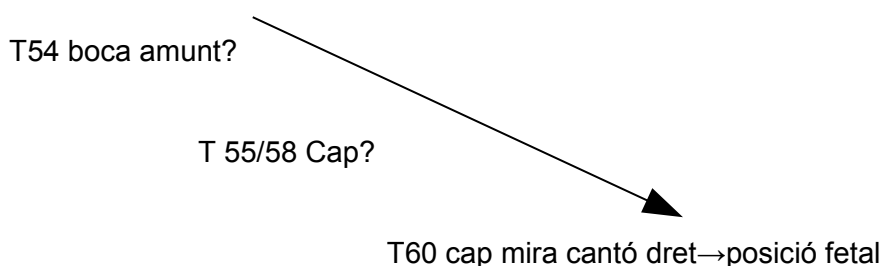
69 PRO: fe-tal @ ¿amb quins objectes va ser enterrat i per què?

L'emergència dels gestos icònics en els torns 54 i 55 d'en Roc es corresponen amb una necessitat pragmàtica d'aquest alumne per expressar el que vol dir.

En aquest fragment es pot observar la necessitat de la professora de reconstruir per als alumnes la posició fetal en què es creu que està la imatge de l'exercici, i que passarà a ser l'EF de les reformulacions. Aquesta necessitat fa emergir els gestos icònics de tipus mimètic de la professora amb un contingut semàntic important. En el torn 64, la professora *diu*: "Flexionades així" i *fa* el gest que correspon a la postura fetal: [~doblega una de les cames i la dirigeix cap al tronc].

Així doncs, podem observar com a partir de la iconització, les accions comunicatives (el que es fa) serveixen d'ancoratge semàntic (el que es vol dir).

De fet, la distància semàntica que s'ha establert entre la formulació (la imatge de l'exercici) i la reformulació (la posició fetal) no convenç la Magda que en el torn 65 sotsenuncia el seu PDV, contrari al de la professora. Efectivament, l'alumna ha perdut el fil de l'explicació de la professora, possiblement a causa de la interrupció a la classe del torn 60:



Aquest és l'esquema seguit per la professora en el seu raonament. La pregunta de què parteix qüestiona què fa suposar que l'esquelet va ser enterrat boca amunt. L'argument d'en Roc (T 55) es basava en els braços. Aquest argument tot i acceptat per la professora ("val") és abandonat per la posició del cap, que temàticament ocupa cinc torns (del T 55 al T 60). En el torn 60 la professora és interrompuda i perd el fil del que deia, cosa que fa que l'interès que havia generat sobre la direcció del cap es perdi en relació al tema de la posició fetal. En el torn 63 la professora intenta fer convergir ambdós arguments però la Magda no ho acaba de veure clar, tal com mostra en el torn 65. Davant d'això la professora autoreformula el seu enunciat i afegeix la broma

lingüística basada en el parònim: fetal/fatal (T 66). Aquest incís metalingüístic ajuda a desviar l'atenció del nivell semàntic i centrar-la en el nivell lingüístic, és a dir, canviar de tema per poder passar a un altre exercici.

* * * *

La professora demana als alumnes de realitzar uns exercicis que corregeixen a continuació. La correcció de la professora del torn 163 en relació al torn de la Coloma, fa riure els alumnes:

161 PRO: ¿què més Ariel?

162 COLOMA: els cabells

163 PRO: el pèl més que cabells ¿no? @ pèl

164 CLA: @@@

Resum de la sessió

En aquesta sessió és interessant d'observar com la professora utilitza l'humor (T 66) per reconduir l'atenció dels alumnes en un moment en què les interrupcions a l'aula havien fet fluctuar el curs de la seva explicació.

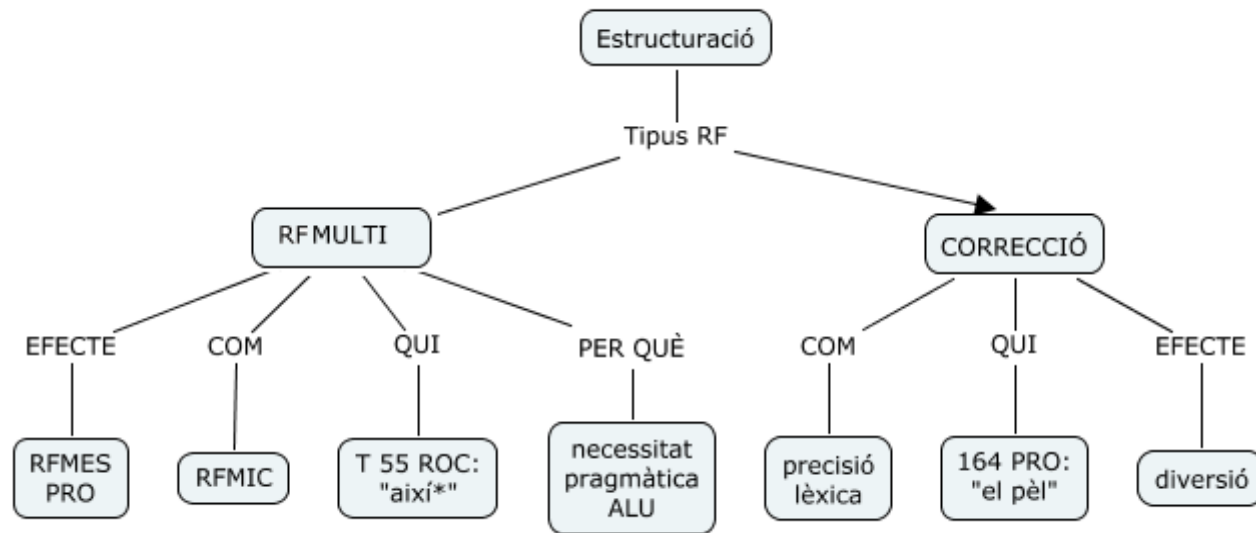


Fig. 58

2.6 Sessió de l'1 de març de 2013

A l'aula hi és tothom menys la Patricia, l'Iván i l'Alba. Vegeu la distribució:

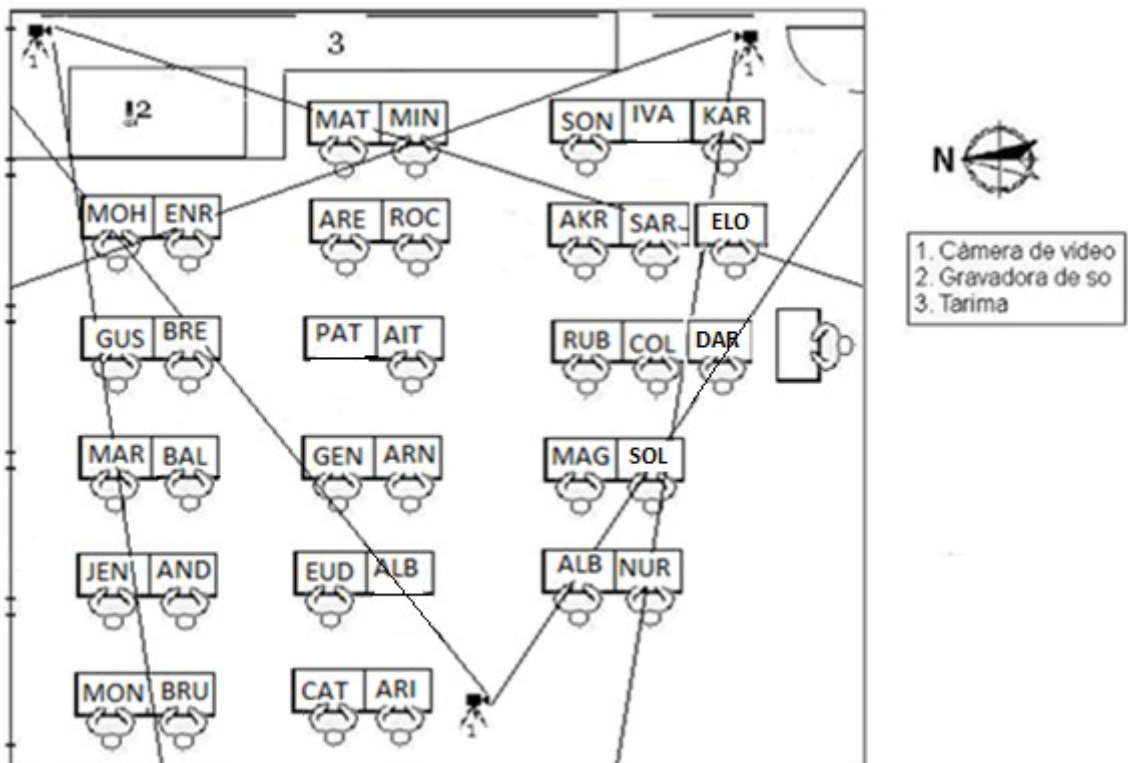


Fig. 59

Seg.	Torns	Temps	Accions/Participants	Nucli temàtic
Inici			Els nois pregunten diversos dubtes a la professora. Molt xivarri i confusió a l'aula. Hi ha nois que van arribant del pati.	
	1-42	00:05:34	La professora fa seure els nens. Els fa treure el quadrant per corregir el procés d'hominització. Pregunta qui no ha fet els deures i renya les persones que no els han fet.	Organització de la classe
Aplicació	42-122	00:11:25	Entre tots corregeixen el quadre que la professora apunta a la pissarra.	Australopitec: on va aparèixer, quan, trets físics, curiositats i descobriments.
	123-201	00:15:08		Homo habilis
	201-266	00:18:40		Homo erectus
	267-334	00:23:19		Antecessor
	335-395	00:26:59		Neandertal
	395-542	00:36:46		Cromanyó
Estructuració	542-559	00:38:00	La professora explica el que entra a l'examen.	Examen
	560-577	00:42:19	La professora revisa els treballs dels alumnes i tria l'esquema de la Mònica per reproduir-lo a la pissarra.	Esquema neolític
	578-581	00:42:34	Els alumnes copien l'esquema que la companya escriu a la pissarra.	
	581-606	00:52:00	Hi ha molt xivarri a la classe. Mentre la Mònica escriu l'esquema els alumnes han de fer els exercicis 20, 21 i 22 de la pàgina 146.	
Cloenda	607-617	00:57:00	Alguns alumnes, com el Baltasar, s'aixequen abans d'hora per recollir. La professora fa fora aquest alumne perquè s'ha aixecat quan no tocava.	La professora explica l'esquema de la Mònica i mana els deures per dilluns.

Segment d'aplicació

Professora i alumnes parlen de les característiques de l'australopitec. La Sara anuncia que eren carnívors i l'Akram reformula l'enunciat de la Sara amb un to sinistre (T 164), fent girar la intervenció al mode lúdic per tal de fer riure la companya.

- 161 PRO: ¿més coses? x::t a veure_ algú que encara_ Sara/
 162 SARA: era carnívor
 163 PRO: [carnívor]
 164 AKRAM: {{{(imita veu de por)) comía carne}}
 165 PRO: Rubén/

* * * *

En parlar de l'Homo erectus, es remarca el fet que aquesta espècie té una capacitat cranial superior a la dels predecessors. La Lali autoreformula el seu torn (T 245) per aclarir que més capacitat cranial no està relacionat amb tenir el cap més gran i ser més intel·ligent. Aquesta premissa absurda fa riure l'Akram:

- 244 COLOMA: capacitat cranial de 850
 245 PRO: per tant_ crani més gran ¿eh? més intel·ligent_ en aquest cas no estem dient que qui tingui el cap gros sigui més intel·ligent ¿eh? cuidado_
 246 AKRAM: @@

* * * *

En el transcurs de la correcció la professora pregunta a l'Enric i s'adona que aquest està mastegant alguna cosa. És un xiclet, tal com l'alumne confessa (T 284) i la resta de la classe aprofita per riure-se'n i acusar-lo que és el segon cop que li passa el mateix dia (T 287). La professora els fa callar.

- 280 PRO: [...] ¿tu no m'has dit que no havies fet la feina? ¿com és que ho tens ara?
 281 ENRIC: porque::
 282 PRO: ¿què tens a la boca?
 283 ENRIC: un xicle
 284 PRO: un xiclet/
 285 CLA: @@@

286 PRO: ja el pots llençar

287 CLA: igual que en naturales

288 EUDALD: ja/

289 PRO: ¿vale? ja està\ no n'hem de fer res més\ ¿Bruna quan apareix?

Aquests atacs a l'Enric són recurrents i configuren reedicions.

* * * *

En aquest fragment, la professora i els alumnes parlen del crani de l'Homo Sapiens. En el torn 427, la professora pregunta a en Roc què vol dir crani pentagonal, per tal que ho expliqui amb les seves paraules. En Roc (T 428) amplia el seu torn anterior acompanyant-se del gest icònic.

425 PRO: vale/ crani més allargat/

426 ROC: crani pentagonal

427 PRO: ¿què vol dir?

428 ROC: que té al crani* un pentàgon

*((representa un pentàgon amb les mans a l'alçada del seu cap, coincidint amb el contorn del seu cap))

429 PRO: @@@ clar\ heu d'utilitzar paraules que sí que sabeu el significat sinó/

430 CLA: @@@

L'objectiu de la professora és restituir el sentit de la informació que els alumnes han cercat a Internet a partir de la coconstrucció dels enunciats que sorgeixen en el diàleg que s'estableix a la classe.

En Roc reformula imitant un EF extret de la seva recerca a Internet (T 426), però aquesta reformulació fracassa ja que en Roc modifica la forma de l'EF, reduint-lo. Així, aquest alumne hauria d'haver especificat que es referia al "contorn", ja que, en tot cas, l'Homo Sapiens té el contorn del crani pentagonal. És a dir, la noció "crani pentagonal" ha d'anar complementada d'una informació cotextual. Per tot plegat la professora li demana: "què vol dir" (T 427) i aleshores, en Roc, ofereix en el torn 428 una ampliació de la informació anterior que correspon a una reformulació de l'EF acompanyada d'un gest coverbal, perquè acompanya l'enunciat; i icònic, perquè representa el que

diu. El gest té una funció discursiva, és a dir, ajuda que es compreguin millor les seves paraules. L'interessant del torn 428 és que el gest i l'enunciat verbal no signifiquen exactament el mateix:

L'enunciat que produeix en Roc equival a la predicació [~té un pentàgon al crani]

Els gestos d'en Roc equivalen a la predicació [~el crani té forma de pentàgon]

La professora riu davant el desgavell i la incertesa de l'alumne i aprofita l'ocasió per advertir la resta de la classe que han de saber què signifiquen les paraules "sinó" no entendran la tasca, tal com li ha passat al seu company (T 429).

* * * *

L'episodi d'en Roc amb la professora afecta la intervenció posterior de la Sara que reformula un enunciat un mot del qual creu susceptible d'aclarir "anatòmicament", tot i que la professora no li ha demanat prèviament.

451 SARA: anatòmicament moderns

452 PRO: ¿vale? que s'assemblen molt a l'home actual_ semblants_

453 SARA: i vaig buscar què és el que significa anatòmicament\ pertanyent a això que es diu:::

454 AKRAM: anatomia

455 PRO: @ bueno que té unes característiques semblants al que tenim nosaltres_ ¿algo més?

Aquesta informació redundant i lligada amb la intervenció anterior provoca el riure de la professora (T 455).

* * * *

L'Aitor demana a la professora què vol dir Sapiens –pregunta que aquest mateix alumne ja havia formulat el 22 de febrer (T 38). La professora aprofita per reformular la pregunta a l'alumne amb un to irònic acompanyat de rialles (T 461) mentre aquest està distret parlant amb un altre alumne:

457 AITOR: i ¿què vol dir Sapiens?

458 CLA: saviesa

459 PRO: Sapiens vol dir saber
460 CLA: saber
461 PRO: ¿tu ets Sapiens Aitor? @@
→((l'Aitor està girat parlant amb l'Arnau))

* * * *

Arribats a l'Homo Sapiens Sapiens la professora pregunta al Baltasar per les característiques d'aquesta espècie. L'alumne, que no fa mai els deures, no sap què dir (T 486) i la professora li dóna una pista i li diu que s'observi perquè ell mateix pertany a aquesta espècie d'Homo. Aleshores el Baltasar respon "guapo" cosa que fa riure tant la professora com la resta de la classe.

484 BRENDA: l'Homo Sapiens Sapiens és més esvelt i fort
485 PRO: molt bé\ més esvelt i fort\ tres\ Baltasar ¿tu ets Sapiens Sapiens? digues-me característiques/
486 BALTASAR: ¿jo?
487 PRO: no sé_ mira't_ mira't
488 BALTASAR: guapo
489 PRO: guapo @@@
490 CLA: @@@

Aquesta ocurrència serà reeditada pel mateix alumne en el treball en grup (v. T 356 de la sessió de català de l'11 d'abril).

* * * *

La professora demana la segona part dels deures: fer un esquema de la prehistòria. La professora revisa alguns dels treballs i en tria el millor. Evidentment, la professora sap quins són els treballs susceptibles de ser millors, que analitza més detingudament que els de la resta, que controla ràpidament. Alguns alumnes es queixen que un cop decidida quina ha estat la millor feina encara no havia mirat els seus. La Lali capgira el conflicte cap al vessant humorístic i els respon entre rialles (T 568).

559 MATEO: Lali y ni siquiera miras los nuestros/
560 CLA: ja ja_ @@@

- 561 MATEO: Lali ¿y el mío qué?
 562 PRO: no\ el teu està descartat
 563 AITOR: ¿por qué?
 564 PRO: Mònica\
 565 CLA: és el de la Mònica
 566 PRO: molt bé\ 0,25 a la nota final\ ala\ @@@
 567 MATEO: ¿y si saca un diez?
 568 PRO: mira\ no hi ha vacuna contra la ràbia* @@@ {(mirant-me a mi)}
 *((clava un clatellot al Mateo)) ¿o sí que n'hi ha?
 569 CLA: sí que n'hi ha_
 570 ARIEL: la de los perros

El torn 568 comporta una doble reformulació ja que, per una banda, fa referència a un enunciat dòxic i, de l'altra, la professora efectua un canvi de to i es distancia de la primera part del seu enunciat. És a dir, la professora adopta una postura de sotsenunciador respecte les seves pròpies paraules cosa que provoca els comentaris lúdics de la classe. Aquesta actitud irònica és típica de la professora (v. T 766 de la sessió del 15 de febrer). El gest de la professora del torn 468, gairebé emblemàtic, és una autoreformulació del gest emès en el torn 583 de la sessió del 18 de febrer.

Resum de la sessió

La sessió actual consisteix a corregir els exercicis d'aplicació que els alumnes han estat fent en les sessions dels dos darrers dimecres. També hi reapareix els recursos humorístics que hem pogut observar en el transcurs de la unitat didàctica de socials: com l'ús de l'autoreformulació irònica de la professora per fer més amena la sessió i la basculació a un mode de comunicació *non-bona-fide*.

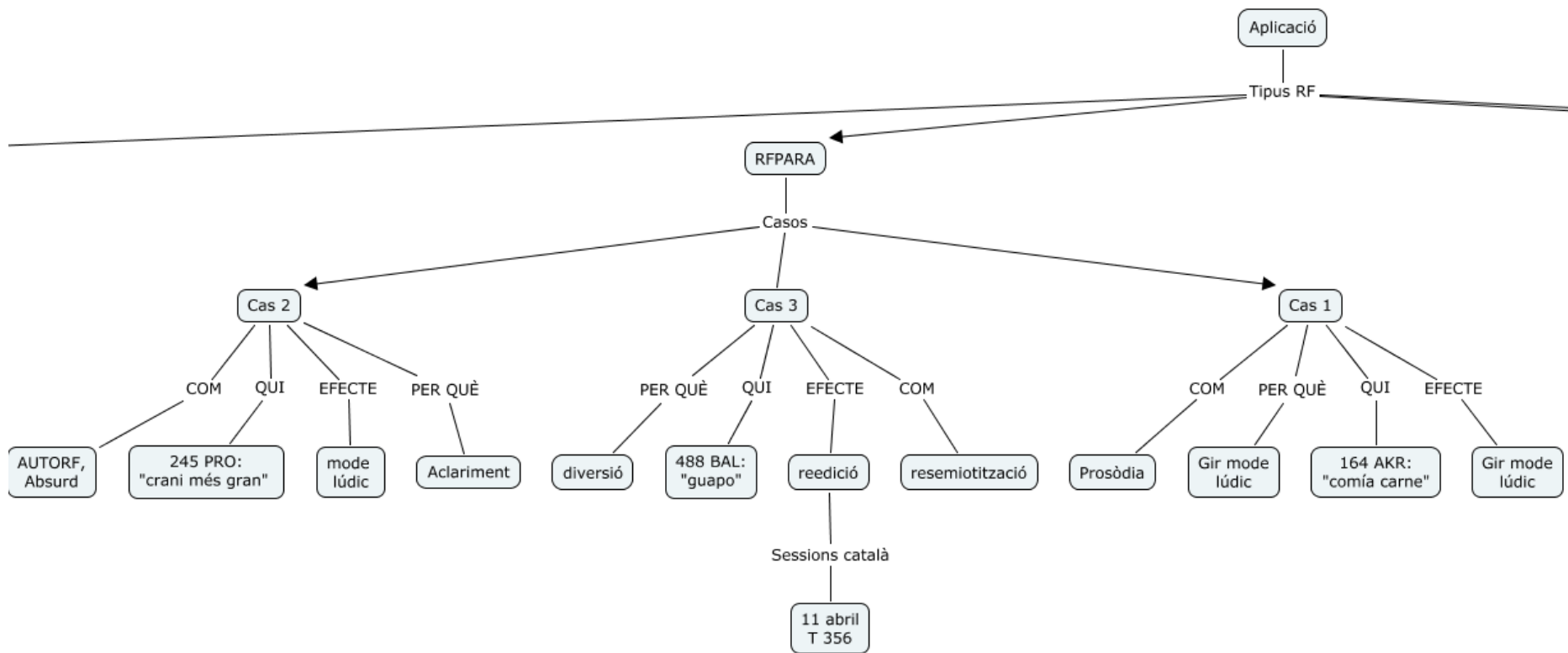


Fig. 60

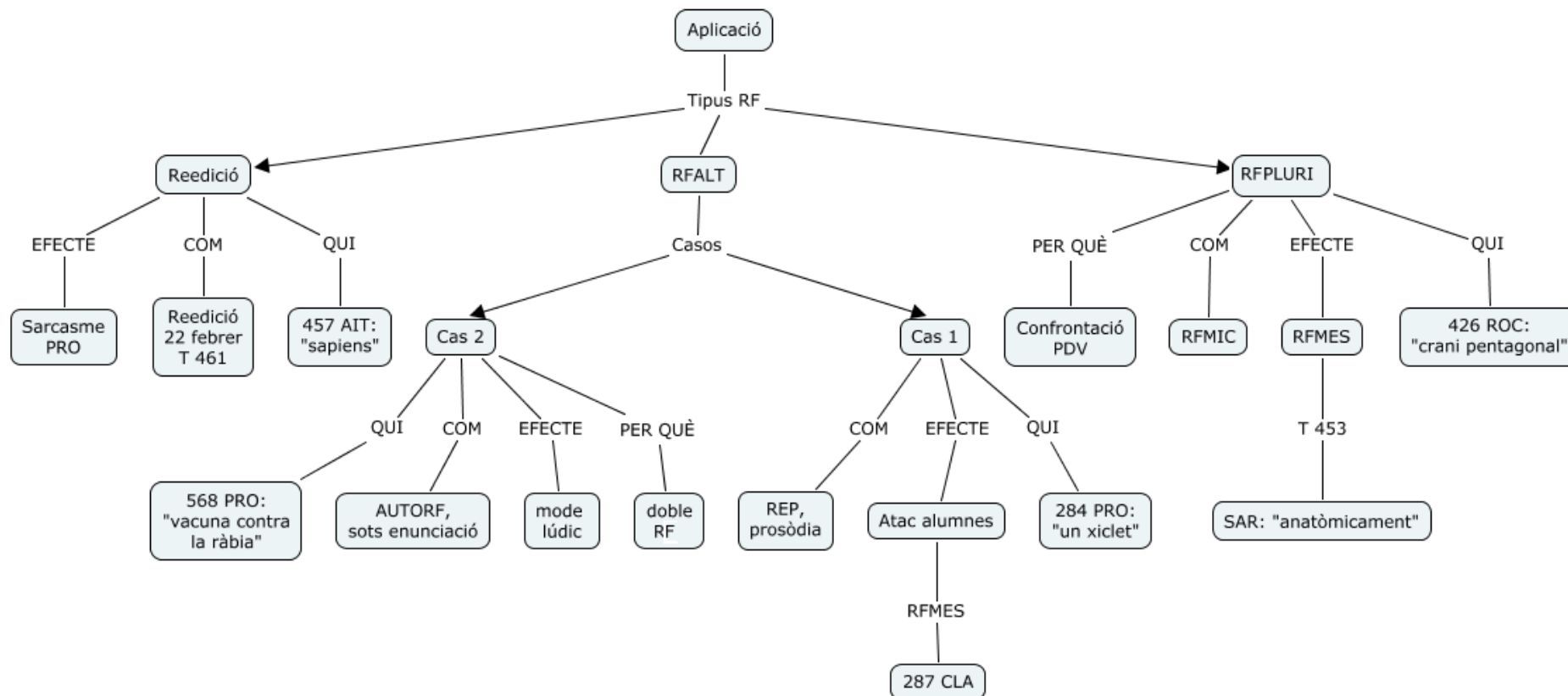


Fig. 61

2.7 Sessió del 4 de març de 2013

A l'aula hi és tothom menys el Baltasar, l'Enric i la Magda. Vegeu la distribució:

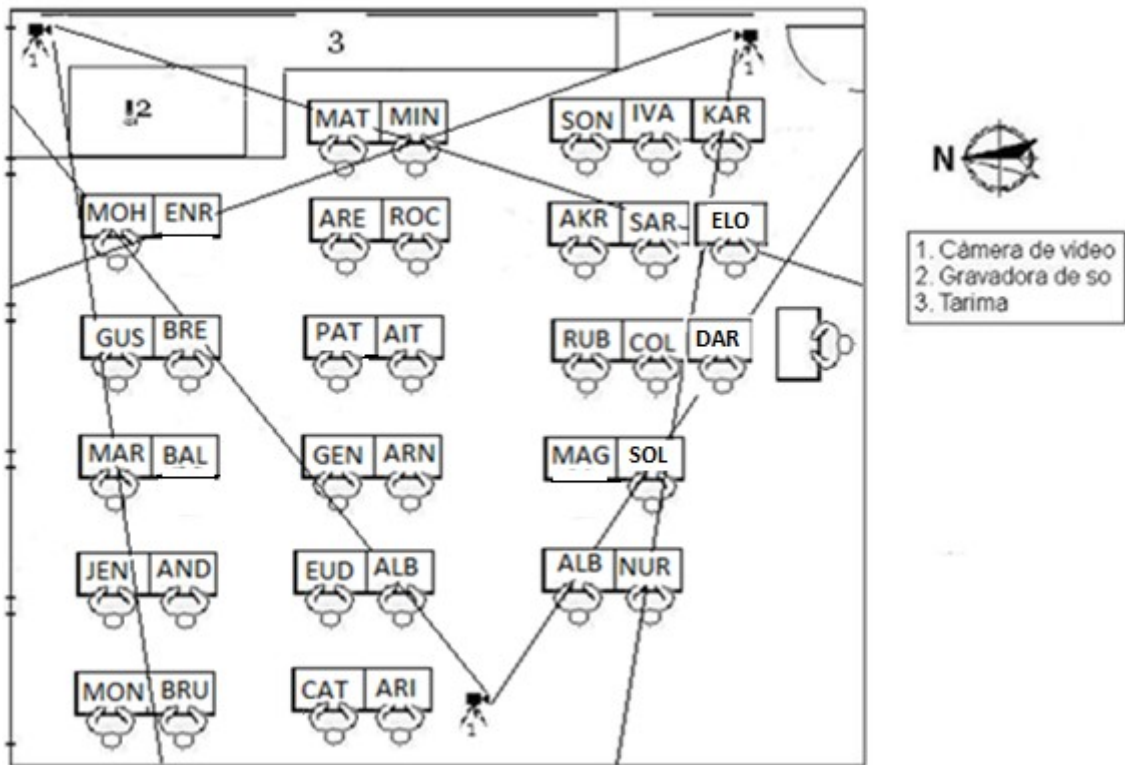


Fig. 62

Seg.	Torns	Temps	Accions/Participants	Nucli temàtic
Inici	1-84	00:05:29	La professora comenta la importància del proper examen per aprovar el trimestre, passa llista i controla qui ha fet els deures.	
Estructuració	85-105	00:07:28	Corregeixen els exercicis.	Exercicis de la pàgina 146
	105-122	00:12:28	Mentre els alumnes surten a la pissarra a corregir els exercicis, la Lali parla dels pagaments de la tutoria.	
	122-168	00:17:03	La professora corregeix el que han fet a la pissarra.	Fris cronològic
	169-173	00:20:00	La professora realitza un esquema a la pissarra.	Esquema del neolític
	174-205	00:23:13	Es resolen els dubtes diversos sobre els exercicis i els nois fan preguntes sobre l'examen i les notes que tenen de l'assignatura.	Exercici 2 i 3 de la pàgina 149
	206-212	00:25:15	La professora explica l'esquema que ha fet a la pissarra.	Esquema del neolític
	215-231	00:33:28	Continuen la realització dels exercicis.	Exercici 2 i 3 de la pàgina 149
	232-388	00:41:22	Corregeixen els exercicis.	
	388-436	00:50:00	Comencen la lectura de l'edat dels metalls.	Edat dels metalls
	436	00:52:00	La professora realitza l'explicació de l'edat dels metalls.	
436-441	00:53:00	La professora explica l'esquema que acaba de realitzar.		
Cloenda	442-445	00:55:00	Els dubtes dels nois impedeixen la professora de continuar amb la lectura del tema.	Anticipació de la següent sessió

Segment d'inici

La professora passa llista i comprova si els alumnes han fet o no els deures. Quan arriba al torn del Darío (T 79) aquest respon en castellà anunciant que li falta l'exercici. La professora rectifica el torn de l'alumne fent èmfasi de la correcta pronunciació (T 80).

78 PRO: ¿el 21 està fet o et falta?

79 DARÍO: {{{(L2)}} me falta}

80 PRO: me falta\ rEM falta/

81 CLA: @@@

82 AKRAM: {{{(L2)}} mafalda} @@

83 AITOR: {{{(L2)}} mafalda mafalda} @@@ XXXX

La creativitat dels alumnes queda il·lustrada en aquest exemple en què l'Akram, en el torn 82, crea un contrapet reformulant la pronunciació en català oriental de la professora [mə'faltə] de l'enunciat en castellà del Darío (T 79). Així doncs, canviant la *t* per la *d*, passa de [mə'faltə] a [ma'falda].

Segment d'estructuració

Mentre la professora corregeix el que els alumnes han apuntat a la pissarra, la Sara, l'Eloi i l'Akram fan jocs amb les mans per entretenir-se. Es tracta d'una reformulació gestual.



Fig. 63

* * * *

La pregunta del torn 276 que la professora fa a l'Eudald, fa riure la classe, que és conscient del disbarat que ha dit el seu company. La professora no accepta les rialles dels alumnes (T 278).

269 AKRAM: els conreus

270 PRO: els conreus\ i n'hi ha alguns més_ vull dir ¿vale? digues_ ¿quines van ser les primers espècies cultivades i domesticades? Eudald/

271 EUDALD: mmm

272 PRO: cultivades\

273 EUDALD:no ho sé_

274 PRO: sí\ cultivades o conreades_

275 EUDALD:e:: les ovelles

276 PRO: ¿per conrear les ovelles?

277 CLA: @@@

278 PRO: x:t x::t x::t ei/ ei /no m'agrada que la gent rigui_ Rubén/ Rubén/ no/ no/ no ens en riem/

* * * *

La següent intervenció de la professora funciona com els exemples (v. T 568 de la sessió de l'1 de març) en què la professora es distancia de les seves pròpies paraules i autoreformula el seu propi enunciat per posar-lo en qüestió.

305 PRO: però això passa a dia d'avui ¿no? si:: normalment la persona que es dedica a l'ensenyament/ si ens poses en un quiròfan/ no sabem fer res/ ¿m::? perquè ens entenguem ¿sí? o si ens poses a apagar focs/ els apaguem d'una altra manera els focs ¿no::?

306 ALBERTO: [@@]

307 AKRAM: [@@]

308 ELOI: [@@]

309 PRO: bueno\ per tant_ quan parlem d'especialització del treball vol dir això ¿eh? cada persona es dedica a::

En aquest cas, la postura que adopta la Lali és sobreenunciada ja que afegeix un nou PDV a l'enunciat [~els professors hem de tractar amb els problemes d'actitud dels nostres alumnes]. El disjuntor que permet jugar amb aquest implícit és l'ambigüïtat de l'expressió "apagar focs". Els alumnes capten totalment la ironia de la professora tal com ho corroboren les rialles dels torns següents (T 306, T 307 i T 308).

* * * *

Seguint amb la correcció, la professora llegeix l'enunciat de la pregunta que adreça a l'Ainet i hi afegeix un somriure de complicitat. La qüestió tracta d'explicar un enunciat, l'Ainet però no explica res i només respon "sí". La professora repeteix *verbatim* mantenint el mateix to i la mateixa intensitat i cadència del torn 311 i afegeix unes rialles per suavitzar l'atac que aquesta repetició pot representar a l'alumna.

311 PRO: [...] a la nostra societat hi ha especialització del treball_ Ainet /explica la resposta @

312 AINET: sí

313 PRO: {(repeteix el to anterior)} explica la resposta} @@@

314 AINET: @@@

* * * *

L'humor del següent episodi radica en la creativitat que els alumnes mostren inventant professions relacionades amb l'esport afegint el sufix *-istes* als esports que els vénen al cap. Aquestes reformulacions paradigmàtiques donen una llista de professions impossibles que els diverteix:

325 PRO: sí\ ara digueu-me un altre que no sigui bomber_ metge_ o professor @@

326 MATEO: futbolista

327 PRO: hi ha futbolistes_ bé\

328 ARIEL: basquetistes

329 PRO: basquetistes @@

330 CLA: @@

331 ELOI: handbolistes

332 RUBÉN: esportistes

333 PRO: deixem estar l'esport @@@

Resum de la sessió

La ironia de la professora (T 305) obre la porta al mode de comunicació *non-bona-fide* que adoptaran els alumnes i que marcarà les intervencions posteriors de la correcció dels exercicis.

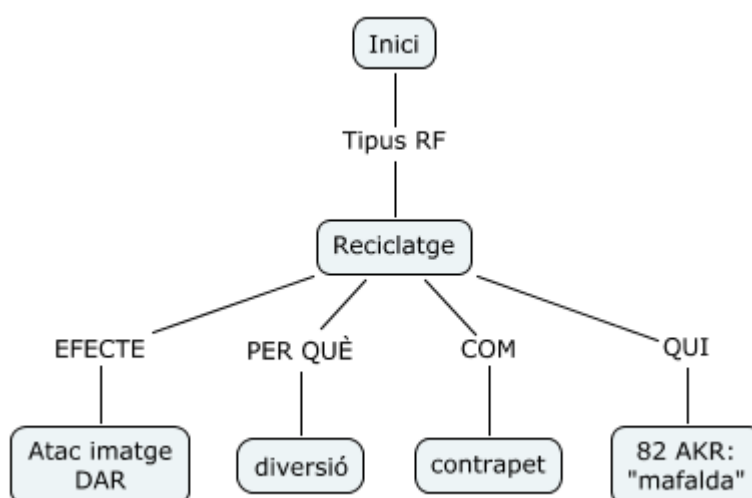


Fig. 64

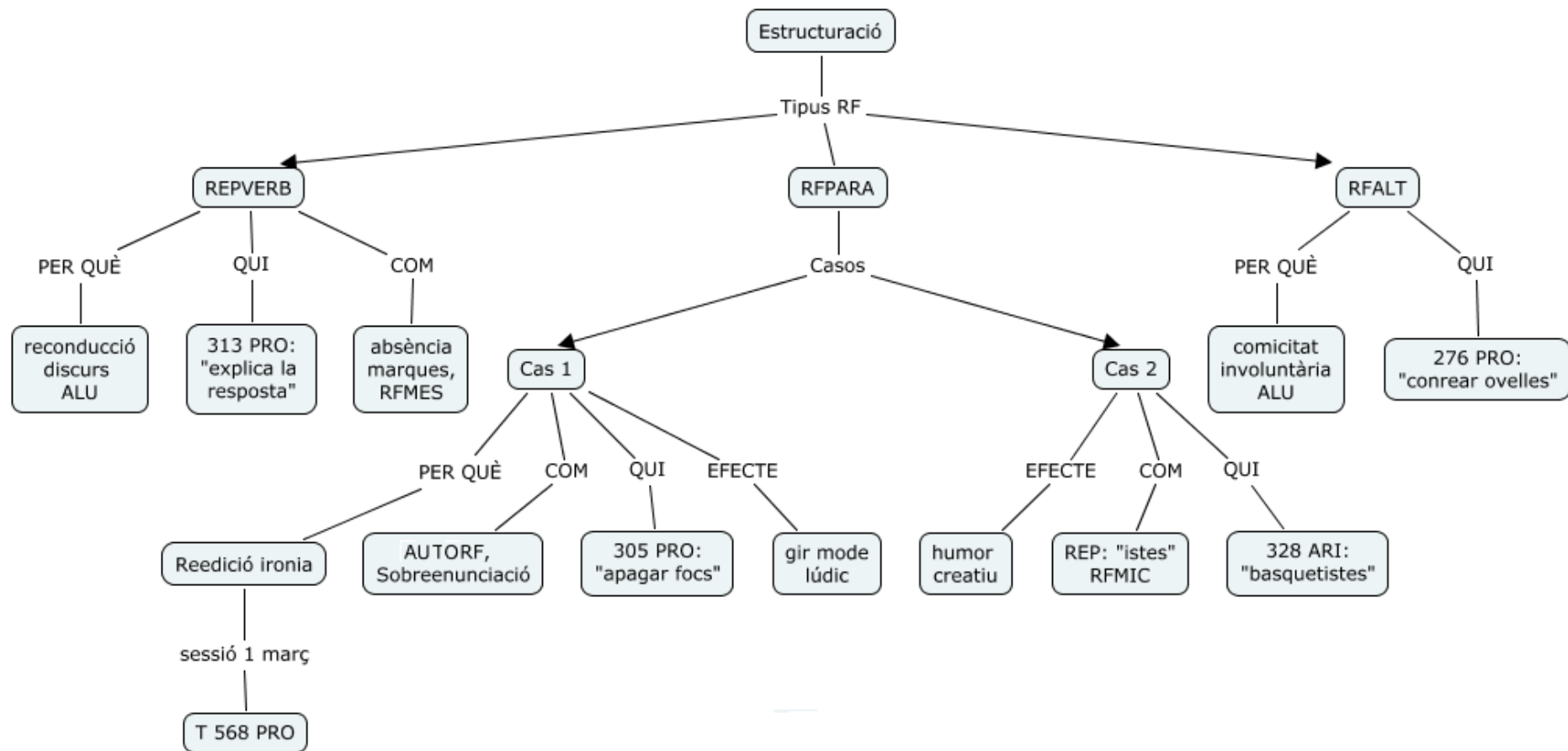


Fig. 65

2.8 Sessió del 6 de març de 2013

A l'aula 22 hi ha els 18 alumnes del grup C2. Vegeu la distribució:

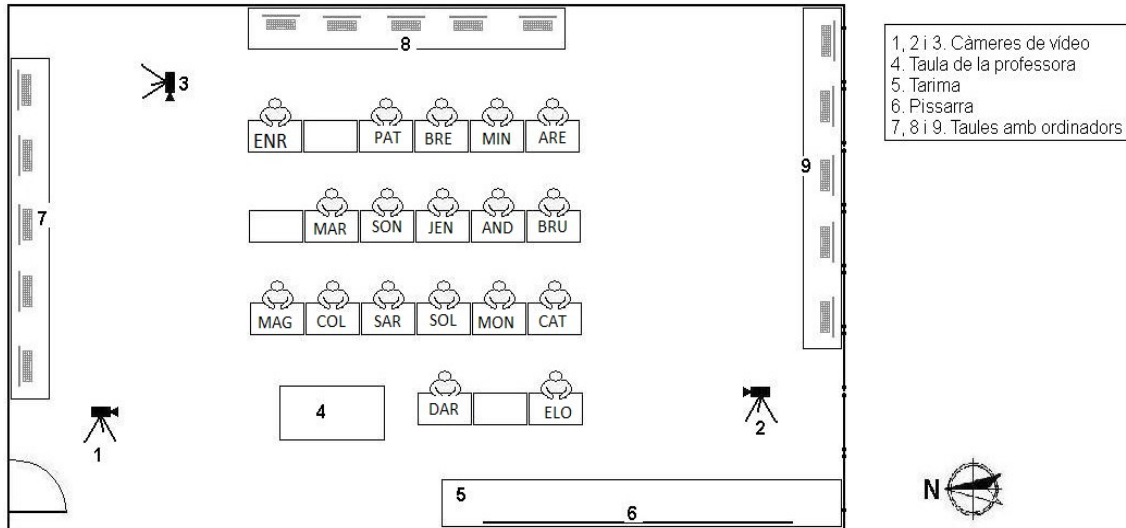


Fig. 66

Seg.	Torns	Temps	Accions/Participants	Nucli temàtic	
Inici	1-45	00:05:00	La professora explica què faran i organitza la sessió. Després els diu de copiar l'esquema que hi ha a la pissarra i que tenen 30 minuts per fer els exercicis que hi ha escrits a la pissarra. Tothom parla amb to fluix amb el company.	Organització de la sessió	
	45-121	00:07:00	La professora va atenent els dubtes dels alumnes.	Dubtes sobre els exercicis i conceptes	
	122-212	00:14:09	La professora pregunta quins pares vénen a l'espectacle del crèdit de síntesi.	Qüestions de tutoria	
Estructuració	212-270	00:17:43	La professora explica l'esquema que hi ha a la pissarra.	Esquema d'art paleolític i neolític	
	270-286	00:23:25	La professora avisa els nois que només tenen 10 minuts per acabar els exercicis. Tothom s'exclama que els falta temps. La professora els dóna instruccions de com copiar l'esquema.	Exercicis d'art	
	286-346	00:25:00	La Coloma comenta a la Lali que, en la darrera guàrdia, ha conegut la seva germana. Al comentari s'hi afegeixen altres alumnes que recorden a la professora els germans respectius que han passat pel centre i que ella ha conegut.		
	353-472	00:28:47	La Coloma inicia un episodi sobre per què el professor de tecnologia no parla en català a les classes.		
	473-490	00:33:00	La professora pregunta qui ha acabat els exercicis.		
	490-741	00:34:22	Comencen la correcció.		
	744-773	00:50:00	Entra el professor d'educació física a la classe per donar-los indicacions de l'assaig de dansa del dia següent.		
	774-910	00:52:00	Continuen amb la correcció dels exercicis que acaben a l'últim minut.		
	Cloenda	911	00:55:00		Van al pati.

Segment d'inici

És l'última sessió abans de l'examen i la professora, a l'inici de la classe, els demana atenció per poder fer tot el que té programat:

1 PRO: vale/ mireu\ us explico\ perquè avui anirem molt molt quadrats d'hora\ ens queda/ ens queda una sessió abans de fer l'examen_

És per tot plegat que a causa de la manca d'atenció que demostren els alumnes malgrat la prevenció de la professora i la paciència d'aquesta en repetir una instrucció diversos cops (T 20, T 30 i T 37), en el torn 45, la professora reacciona hiperbòlicament i recorre a l'humor per lubricar la situació:

20 PRO: m'és igual\ aquests es poden fer en el llibre\ no cal copiar enunciats perquè ens interessa anar de cara a anar ràpid

[...]

29 ANDREA: ¿hem de copiar les preguntes?

30 PRO: no\ no\ hem d'anar molt ràpid x::: Darío comença\ Enric/

[...]

34 MATEO: Lali una pregunta/

35 PRO: digues\

36 MATEO: en l'exercici 17 ¿cal copiar les preguntes o posem?

37 PRO: no\ no cal copiar les preguntes perquè no tindrem temps o sigui XXX copieu

[...]

42 MAGDA: una pregunta

43 PRO: t'escolto\ digues

44 MAGDA: que en l'exercici 17 ¿les preguntes que hi ha les copiem?

45 PRO: mira\ com em torneu a fer la mateixa pregunta trec l'escopeta @@

46 MAGDA: @@@

47 PRO: Eloi respon-li a la Magda

48 ELOI: no\ @@

49 PRO: @@

Segment d'estructuració

La professora comenta què vol dir "figura esquemàtica" i en realitza una mostra a la pissarra.

213 PRO: [...] en el paleolític apareix la figura humana ¿vale? homes i dones en escenes quotidianes ¿què vol dir en escenes quotidianes? preparant un ritual dansant recollint mel e:: recollint fruits caçant petites animals ¿vale? escenes quotidianes del seu dia a dia són pintures esquemàtiques en el sentit si jo faig *això ¿què estic dibuixant?

*((dibuixa un nino))

214 CLA: un home

215 PRO: ¿tothom té clar que això és un home? \ però és una figura esquemàtica perquè jo us miro a vosaltres i cap de vosaltres s'assembla a això/

216 CLA: @@@

Mitjançant la reformulació plurisemiòtica (T 213) hi ha un xoc d'*scripts* ja que els alumnes en comparar-se amb el dibuix que ha fet la professora esclaten a riure (T 216).

* * * *

De sobte, la Coloma inicia una sèrie d'intervencions destinades a comentar alguns aspectes lingüístics i el tarannà del professor de tecnologia, en Barbosa.

En Barbosa és originari d'Andalusia i tot i que fa més de trenta anys que és a Catalunya no parla gairebé mai en català. Evidentment, quan diu alguna paraula en català, ho fa amb un accent andalús molt pronunciat i això fa gràcia als alumnes.

353 COLOMA: Lali ¿per què el Barbosa no sap parlar en català?

354 PRO: ai\ jo que sé/

355 MAGDA: ens comença a parlar en castellà/ i després ens comença a cantar cançons

356 COLOMA: quan entra a la classe ens comença a cantar

357 PRO: @@@

358 SARA: XXX

- 359 MAGDA: i diu que_ i diu que les cançons que ell fa li donen XXX
 360 PRO: @@@ ((me mira a mi i també als alumnes))
 361 CLA: XXX
 362 SARA: i ens diu sempre/ {(imitant al professor) bon dia a toton}
 363 COLOMA: {(imitant al professor)) bon dia a toton}
 364 SARA: {(imitant al professor) toton}
 365 CLA: @@@
 366 COLOMA: i a la Ainet/ pobreta_ li diu {(imitant al professor)) ina ina}
 367 CLA: eina/
 368 COLOMA: eina eina/ i diu_
 369 PRO: però és per defecte professional_ eina eina ((somrient))
 370 MARIONA: i diu que veu angelets i amb el seu tractor vermell
 371 ANDREA: no\ groc groc
 372 MARIONA: i s'imagina que són angelets i XXXX
 373 CLA: @@@ XXX

Aquest fragment actua com a parèntesi que obren els alumnes, en concret, la Coloma, en el transcurs de la realització d'uns exercicis que la professora els ha manat de fer a la classe. La Coloma llança una pregunta a la professora qüestionant com és que el professor de tecnologia no parla en català. De fet, la Coloma vol fer parlar la professora, vol iniciar una conversa amb ella possiblement per trencar el ritme dels exercicis.

La Coloma tria el tema de la llengua perquè sap que la professora en fa especial èmfasi, com es pot apreciar en aquest fragment pertanyent a la sessió del 15 de febrer en què la professora renya l'Enric perquè s'adreça en castellà:

PRO: primera cosa_ baixa la mà\ les paraules es diuen en català això ja ho saps\
 segona cosa si no sabem les paraules doncs no les diem i_ si no\ intenta deduir-les\ [...]

La professora, però, no fa cas de la demanada de l'alumna i no respon la pregunta. Una altra companya que ha estat al cas, prova d'ampliar informació per animar la conversa (T 355). De fet, els alumnes actuen com ho faria qualsevol persona que desitja entaular una conversa amb algú: obrint un ventall de temes per poder entretenir-s'hi. La Coloma segueix el fil del discurs de la Lali i es pot dir que mantenen un diàleg volgutament obert, tal com evidencia el caràcter acumulatiu del torn 359: "i

diu que...” per tal que s’hi afegixi més gent. La professora accepta el mode lúdic que plantegen les alumnes, com ens indiquen les rialles dels torns 357 i 360.

Un altre aspecte interessant d’aquest fragment és el torn 369 de la professora en què especifica el motiu pel qual el professor de tecnologia confon el nom de l’Ainet per “eina” (“és per defecte professional”). Així doncs, la Lali fa una broma jugant amb l’associació de significats (eina= instrument manual usat per facilitar operacions mecàniques (DIEC2) + el professor de tecnologia treballa amb eines per a realitzar operacions mecàniques= “defecte professional”) a partir de la proximitat fonètica de les paraules: Ainet/eina.

Els alumnes no s’aturen davant la intervenció de la professora, sinó que continuen la conversa exposant altres situacions divertides del professor de tecnologia. Aquest fet posa de manifest l’interès per part dels alumnes de mantenir una conversa distesa per tal d’ocupar el màxim de torns i així evitar de tornar a les seves obligacions: fer els exercicis.

* * * *

En un dels exercicis de la correcció els alumnes tenen dubtes a l’hora d’atribuir un clima (fred o càlid) a la il·lustració del manual:

589 PRO: [...] ¿com devia ser el clima fred o càlid?

590 COLOMA: càlid

591 PRO: ¿càlid per què?

592 COLOMA: perquè a part dels colors no sé perquè:::

593 MAGDA: els colors són càlids

→((diversos alumnes a la classe aixequen braços))

594 PRO: ¿càlid pels colors? @@@ aviam una cosa és que el vermell sí que és veritat que és un color càlid ¿vale? o la gama d’ocres són colors càlids\ els freds són els liles els verds els blaus_ però no pel color que utilitzes vol dir que puguis deduir quin temps feia_ Sara/

La lògica interna de la Magda (T 593) fa riure la professora que reformula l’enunciat de l’alumna (T 594) i hi afegix unes rialles.

* * * *

En un dels exercicis basats en la interpretació d'una il·lustració la professora dubta que la figura masculina aparegui despullada (T 607). Sembla ser que l'Enric sí que ho veu clar (T 608 i T 611), ja que no dubta a insistir i a reformular la seva actitud infantívola (a més de les seves intervencions en castellà, v. supra). Tot plegat fa riure els alumnes.

607 PRO: podria ser que vagi despullat però tampoc ho podem afirmar del cert/

608 ENRIC: sí

609 PRO: en canvi les dones XXX

610 MARIONA: perquè porten vestits

611 ENRIC: {(L2)} mira el rabillo}

612 CLA: @@@

Resum de la sessió

En les classes del grup C2 la dinàmica que s'estableix amb la professora és diferent de la que es pot observar en el grup gran. En ser menys alumnes, és habitual que s'hi introdueixin converses fora de l'àmbit estrictament acadèmic. L'episodi sobre el professor de tecnologia (T 353) corrobora tot plegat i mostra la capacitat dels alumnes d'adaptar el discurs segons la situació comunicativa, per tant, el seu domini de la CI i de la dimensió humorística.

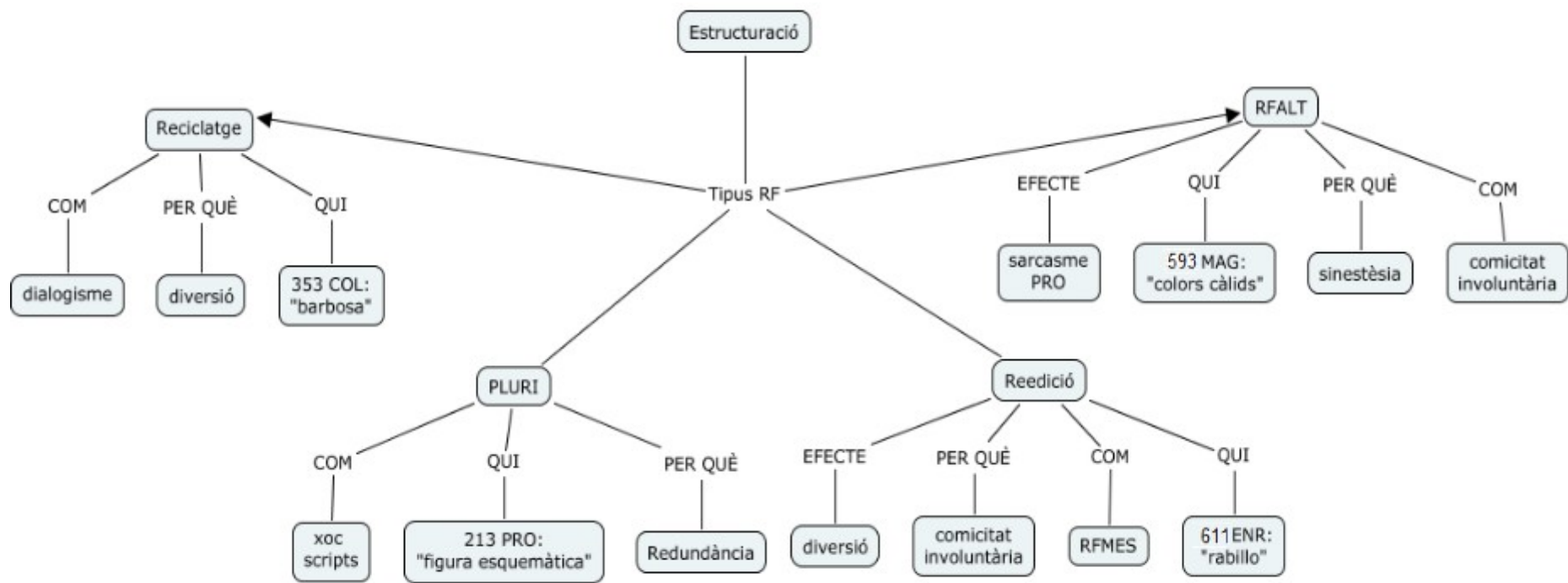


Fig. 67

	Dc 13/2	Dv 15/2	DII 18/2	Dv 22/2	DII 25/2	Dv 1/3	DII 4/3	Dc 6/3
0								
1								
2	5 PRO: "dinosaurio"							
3	16 ENR: "cavernícola"							
4	57 PRO: "dinosaurio"						82 AKR: "mafáida"	
5			23 SAR: ((gesta))					
6	78 SAR: "tolems"							
7	106 ENR: "taparrabos"							
8	131 PRO: "nomono"							45 PRO: "trec l'escopeta"
9								
10			74 SOL: "ense roba"		55 ROC: "aini* bueno"	164 AKR: "comia carne"		
11		106 PRO: "¿3101?"	89 ALB: "escaleras"					
12								
13								

14								
15							lloc de mans SAR, ELO i AKR	
16								
17	219 PRO: "sense paraules"		147 PRO: "genoveves"			245 PRO: "cap gros"		
18		225 PRO: "excepció"						213 PRO: ((dibuix figura esquemàtica))
19						284 PRO: "unxietat"		
20	313 COL: "edat adolescent"							
21								
22								
23		331 PRO: "delegada"		179 BAL: "palillos chinos"				
24		334 ALB: "barça"						
25								353 COL: "Babosa"
26								
27				236 MAR: "successió"				
28	409 PRO: "successió" ▶							

29			211 RUB: "petrificada"					
30	464 PRO: "Yonts ▶"	412 AIT: "imperi"				426 ROC: crani pentagonal		
31			274 IVA: "enterramos a l'Enric"			433 SAR: "anàticament"		
32						457 AIT: "Sapiens"		
33		448 IVA: "escriptura"				488 BAL: "guapo"		
34							276 PRO: "conrear les ovelles"	
35			293 PRO: "molt ben llegit"					
36	575 PRO: "successivament"		303 BAL: "sedimentaris"					
37			331 PRO: esquelet l'Aitor					
38			405 ALB: "que l'han robleo"		163 PRO: "el pèl ▶"	568 PRO: "vacuna ràbia"		
39							305 PRO: "apagar focs"	
40							313 PRO: "explica la resposta"	
41							328 ARI: "basquetistes"	
42								
43								

44								
45			441 PRO: "transport"	348 IVA: "tuen aquella època"				
46								
47				429 IVA: "esque"				
48								593 MAG: "colors càlids"
49								611 ENR: "rabillo"
50								
51								
52			578 IVA: "lanzamiento ciervo"					
53		766 PRO: "ah! i els homes!"						
54		797 ENR: "búfalo"						
55		805 IVA: "dinosaurio"						
56								
57								

- Fase d'inici
■ Fase d'exploració
■ Fase d'introducció
■ Fase d'estructuració/acció: explicació
■ Fase d'estructuració/acció: lectura
■ Fase d'estructuració/acció: realtzació d'exercicis
■ Fase de cloenda
■ Fase d'estructuració/acció: correcció
■ Fase d'estructuració/acció: resum
■ Fase d'aplicació

Tau. 23

Capítol III

Treball en grups a l'assignatura de català

A continuació presento els fragments extrets de les transcripcions de les classes de català en què he enregistrat diversos grups d'alumnes realitzant un treball cooperatiu que implica dos tipus d'activitats: d'una banda, l'escriptura d'un text que pren com a base l'estructura del fragment literari extret de la novel·la *El temps de les cireres* de Montserrat Roig (v. 3.1 i 3.2), treballat a classe prèviament, i de l'altra, la reflexió mitjançant unes preguntes a l'entorn d'un text que també havíem treballat prèviament, *Ulls de gat mesquí* d'Ofèlia Dracs (v. 3.3 i 3.4), i la posterior realització d'una història per part dels alumnes inspirada en aquest text (v. 3.5).

En tots aquests casos els intercanvis són simètrics, a diferència del tipus d'intercanvis predominants a les sessions de naturals (v. capítol I) i socials (v. capítol II) i es mostren propicis per a l'observació de les postures enunciatives que aquests alumnes adopten envers el dir dels altres. És per aquest motiu que vaig decidir enregistrar el treball en grup que es realitzava a les classes de català. A més, aquesta observació m'ha permès poder comparar les produccions humorístiques que mobilitzen els alumnes entre iguals amb les que mobilitzen en el grup classe.

3.1 Redacció a partir de l'obra *El temps de les cireres* de Montserrat Roig

A continuació presento la sessió del 20 de febrer en què els alumnes del grup F4 han d'escriure un relat similar al fragment de *El temps de les cireres* que han llegit i treballat a l'aula prèviament.

Els fragments transcrits es corresponen amb la tasca enregistrada d'un dels grups de treball de la classe format per la Núria, l'Andrea, la Coloma i la Jennifer (v. fig. 69).

La situació i la distribució dels alumnes a l'aula és la següent:

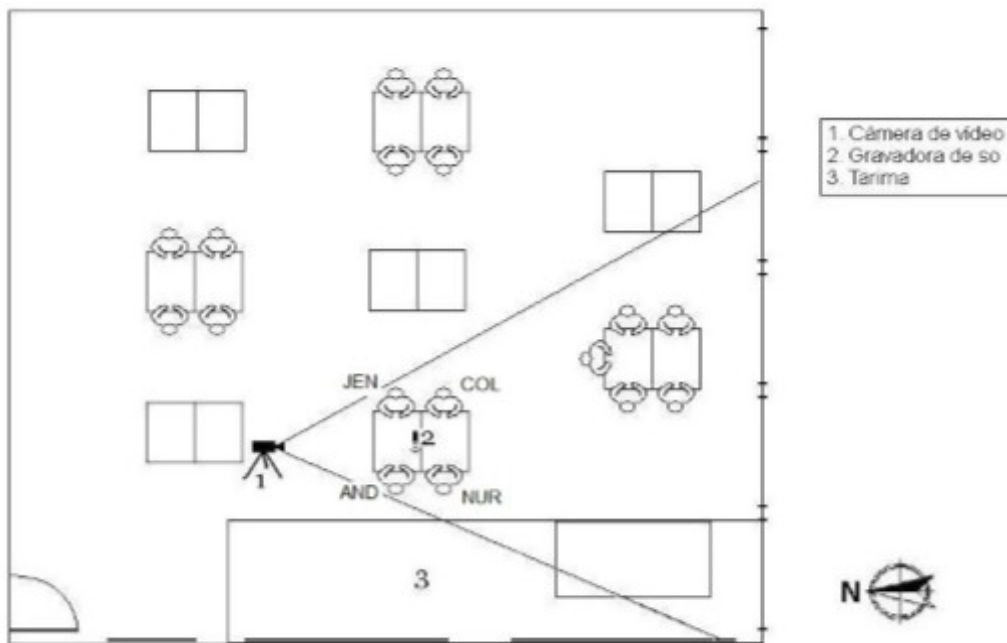


Fig. 68

Tot seguit, mostro el detall de la perspectiva de la càmera en què s'observa, en un primer pla, la taula amb les quatre noies i, en un segon pla, un altre grup d'alumnes treballant durant la sessió:

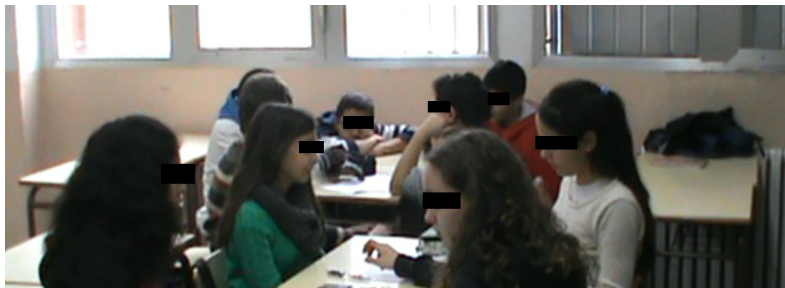


Fig. 69

Seg.	Torns	Durada	Accions/participants	Nucli temàtic
Planificació textual	1-15	00:01:28	La Núria exposa la idea del context del franquisme. Però ni l'Andrea ni la Jennifer hi estan d'acord.	Franquisme. Vida als EUA.
	16-25	00:02:16	L'Andrea adopta una actitud sobreentendiadora i reprèn la història de la Núria tot modificant-la al seu gust.	La crisi a Alemanya
	26-32	00:02:45	La Coloma es distreu amb els gestos de l'Andrea i parlen sobre la gravació.	Distracció
	33-38	00:03:00	La Coloma ofereix idees que l'Andrea refusa.	Trasllat del protagonista a Granollers a causa de l'atur.
	39-45	00:03:38	La Núria explica el cas personal del seu tiet per donar crèdit als desplaçaments laborals.	
	46-65	00:04:50	L'Andrea, sobreentendiadora, afirma que prefereix la seva pròpia idea i demana l'opinió de la Núria que s'encarrega d'organitzar la feina.	Decideixen la idea guanyadora.
	66-105	00:08:35	La Coloma fa un resum del que han anat fent a la professora que els revisa la feina i l'Andrea li explica la història que han estat comentant tot canviant-ne alguns detalls. La professora els suggereix de fer un esquema previ a la redacció amb totes les dades de què volen parlar.	Resum de les idees prèvies
	106-131	00:10:00	La Núria s'encarrega de l'organització de l'esquema.	Organització de l'esquema
	132-184	00:12:10	Hi ha un conflicte entre la Coloma i l'Andrea. No es posen d'acord a l'hora de triar el nom del personatge.	Opcions del nom del personatge
	185-284	00:16:17	Hi torna a haver un conflicte entre la Coloma i l'Andrea sobre la data de naixement del protagonista. La Coloma i la Jennifer fan aliança pel que fa a la data i es posicionen en contra de l'Andrea. La Núria no intervé, les escolta i pren nota del que van dient.	Opcions de la data de naixement: 24 d'agost/9 de febrer
	285-330	00:19:15	Totes juntes proposen una estratègia per cercar l'any de naixement i deixen córrer el dia i el mes concret del naixement del seu personatge.	El protagonista té 25 anys i és un noi.
	331-360	00:20:52	L'Andrea proposa que el germà del protagonista sigui drogoaddicte. Les companyes refusen aquesta possibilitat. La Núria inicia el tema de la relació amorosa entre la xicota del germà i el protagonista. L'Andrea la interromp i reprèn el tema.	Perfil social del protagonista i trama associada.
	361-451	00:26:27	Té lloc el conflicte entre la Coloma i l'Andrea sobre la possibilitat que un advocat treballi a través d'Internet.	Lloc de treball
	452-468	00:27:25	Reprenen el conflicte de les dates del naixement del protagonista.	Dates de naixement
	469-505	00:29:43	La professora els recorda la importància d'incloure la descripció de la ciutat on viu el protagonista. Discussió entre la Coloma i l'Andrea sobre si el protagonista viu de lloguer o de propietat.	Lloc on viu el protagonista
506-577	00:32:34	La Coloma i l'Andrea tornen a dissentir a l'hora de trobar un nom per al germà del protagonista.	Noms del germà del protagonista.	

578-623	00:34:46	Hi ha consens general sobre l'edat del germà i el nom de la xicota del germà.	Edat del germà i nom de la seva xicota.
624-644	00:35:15	Les noies es distreuen repassant els noms dels nois que coneixen de Granollers.	Distracció.
645-676	00:36:52	La Núria organitza les tasques que han de fer per tal de poder acabar la redacció a l'aula el proper dia. La professora comenta que haurien de començar a escriure el text.	Organització de les tasques.
677-789	00:42:10	Les noies comenten diversos llocs on pot viure el protagonista i acorden situar-lo a la plaça de la Corona de Granollers.	Lloc on viu el protagonista.
790-861	00:47:38	Decideixen a sorts qui s'ha d'encarregar de buscar la informació sobre Londres per descriure i comparar les dues localitzacions.	Lloc on vivia a Londres.
862-875	00:48:00	La Núria comenta les amistats que té el protagonista.	Ambient social del personatge.

Tau. 24

Segment de planificació textual

Per tal d'articular l'anàlisi he distribuït els diferents fragments seleccionats al voltant del nucli temàtic amb què es relacionen, ja que tots els exemples formen part de la planificació textual.

Franquisme

La Núria (T 5) exposa la idea que havia pensat desenvolupar en la redacció però l'Andrea la interromp. Malgrat la interrupció de la companya, la Núria continua amb la seva proposta, tot intentant justificar el motiu pel qual el protagonista havia hagut de marxar als Estats Units: “com era el franquisme” (T 7). L'Andrea no veu bé la justificació que proposa la Núria i torna a interrompre-la en el torn 8 fent ús d'una reformulació alterativa. En aquest punt intervé la Jennifer (T 9) que recorda a la Núria les indicacions de la professora: “ha dit que tenen d'arribar a Granollers”.

5 NÚRIA: jo tenia pensant que_ ¿vale? una persona que viu a Granollers s'havia anat a viure a Estats Units perquè [aquí_]

6 ANDREA: [{{(to irònic)) si que s'ha anat] lluny/ si que s'ha anat lluny/}

7 NÚRIA: com era el franquisme_ ¿vale? [doncs_]

8 ANDREA: [¿un altre cop el] franquisme?

9 JENNIFER: ja_ però és que ha dit que tenen d'arribar a Granollers/ no que se'n van\ l'arribada és a Granollers/ no a un altre_

És important remarcar aquest fragment perquè és pertinent a l'hora d'il·lustrar els rols que adopten les alumnes i que seran transcendents per entendre altres moments còmics que s'originaran durant aquesta sessió.

El torn 6 de l'Andrea es gesta a partir del reciclatge de part de l'enunciat anterior produït per la Núria: “s'havia anat a viure a Estats Units”. El fet que l'Andrea repeteixi les seves pròpies paraules remarcant-ne una cantarella irònica serveix per cridar l'atenció de les altres companyes. La ironia, però, no només es desprèn del vessant

sintàctic i pragmàtic de l'enunciat, sinó també del vessant semàntic, ja que en aquest enunciat l'Andrea hi atribueix un altre PDV2 [~no cal que marxi tan lluny] absolutament oposat. Aquest darrer fenomen torna a tenir lloc, d'una forma més directa, en el torn 8 per part, també de l'Andrea, en què a la reformulació alterativa del torn 7 de la Núria s'hi associa la crítica que l'Andrea llança a la companya sobre la reiteració del tema del franquisme, ja que coincideix amb el mateix marc contextual de la novel·la *El temps de les cireres* que han llegit a classe.

Els enunciats de l'Andrea en els torns 6 i 8 són hipoassertius, funcionen per focalitzar les paraules de la companya i exposar-les críticament. Aquests torns són més aviat propis d'una postura de sotsenunciador (l'estructura condicional del T 6 n'és una característica), ja que tot i que emeten una crítica d'allò que ha estat enunciat no proposen una alternativa a allò que ha estat dit. Cal afegir, a més, que els torns 6 i 8 produïts per l'Andrea tenen una força il·locutiva notable, d'aquí l'associació irònica, ja que pretenen que sigui algú altre que canviï aquests enunciats.

Opcions del nom del personatge

La Núria pregunta pel nom del protagonista en el torn 132. En el torn següent l'Andrea proposa un nom que la Núria no accepta (T 134) ja que es tracta de trobar un nom de noi. En el torn 135 l'Andrea avança "Antonio". La Coloma també té un suggeriment, Jan (T 136), que no agrada gens a l'Andrea: "¿y eso qué es?" (T 137). Comença aleshores una sèrie d'intercanvis que s'articulen al voltant de la reformulació del torn 137 (repetició *verbatim* en el T 138 i repetició *verbatim* de "eso" en els T 141 i T 143) que posicionen la Coloma i la Núria, d'una banda, defensant la possibilitat de Jan com a nom per al protagonista (T 139, T 140 i T 145) i, de l'altra, la Jennifer i l'Andrea que riuen d'aquesta possibilitat tot menyspreint-la (T 137, T 138, T 141, T 142, T 143 i T 144).

132 NÚRIA: em:: ¿com es pot dir_? em::

133 ANDREA: es diu:: María Dolores/

134 NÚRIA: pero si es un chico/

135 ANDREA: ai/ pues Antonio\

136 COLOMA: Jan

- 137 ANDREA: ui/ ¿y eso qué es?
 138 JENNIFER: @@@ ¿y eso qué es?
 139 COLOMA: un nombre_ tio/
 140 NÚRIA: un nombre
 141 ANDREA: ¿y eso existe?
 142 JENNIFER: Jan @@@
 143 ANDREA: ¿desde cuándo existe eso?
 144 JENNIFER: @@@
 145 COLOMA: tú sí que eres española

El torn 137 de l'Andrea s'associa a un PDV negatiu explícit, en què el mot "eso" aporta un matís despectiu en resposta al torn anterior. Aquest ús fa riure la Jennifer que repeteix *verbatim* el torn 137 tot acompanyant-se de rialles. L'Andrea continua repetint el mot "eso" en les seves intervencions posteriors (T 141 i T 143), cosa que fa riure la Jennifer (T 142 i T 144), però que no agrada a la Coloma (T 145) que titlla la companya de ser "española".

Opcions de la data de naixement

La Núria, que està escrivint la fitxa que determinarà la descripció del protagonista, pregunta quin dia va néixer aquest. En el torn 186 l'Andrea dóna una data que la Jennifer rebutja tot seguit. Malgrat aquest fet, l'Andrea repeteix *verbatim* el torn 186 i hi afegeix unes rialles. La Jennifer mitjançant una pregunta metadiscursiva qüestiona l'Andrea pel motiu de les rialles (T 189), a la qual cosa aquesta respon en el torn 190. La Coloma proposa una solució al tema de les dates en el torn 192 que reformula en el torn 194. Aquesta possibilitat convenç la Jennifer que repeteix *verbatim* la data proposada en el torn 195. Automàticament, però, la Coloma rebla amb una nova data i l'Andrea li qüestiona el canvi en el torn 197. La resposta hiperassertiva de la Coloma en el torn 198 en què utilitza el pronom personal tònic "yo" es contraposa amb l'enunciat del torn 190 de l'Andrea, en què el pronom personal tònic de primera persona del singular també posa punt i final a la intervenció:

- 185 NÚRIA: em:: ¿quin dia va néixer?
 186 ANDREA: el 24 d'agost

- 187 JENNIFER: no/
188 ANDREA: el 24 d'agost @@@
189 JENNIFER: ¿por qué te ries?
190 ANDREA: perquè aquell dia vaig néixer jo
191 JENNIFER: [ah/]
192 COLOMA: [pues avui\] va néixer avui\
193 ANDREA: i ma germana el 11 d'agost
194 COLOMA: el 20 de febrero
195 JENNIFER: el 20 de febrero\ el día de hoy
196 COLOMA: ah/ no/ no/ el 21 d'octubre/
197 ANDREA: ¿per què?
198 COLOMA: porque lo digo yo\
199 JENNIFER: no\ porque algo tiene con el Marc

El torn 190, hiperassertiu, que culmina amb el pronom personal tònic de primera persona es correspon amb el torn 198 de la Coloma, aquest paral·lelisme il·lustra la creació de dues postures contraposades: la postura de la Coloma i la de l'Andrea, que aniran confrontant-se al llarg del discurs.

Vegem-ho en els sis fragments següents que es generen al voltant de la mateixa temàtica: trobar la data de naixement del personatge.

* * * *

Els quatre fragments que presento junts mostren la negociació entre l'Andrea i la Coloma. Així com la Coloma es mostra ferma a l'hora de defensar l'opció del 29 de febrer (T 208), l'Andrea cedeix, només parcialment, proposant una sèrie d'opcions que sí que acceptaria (T 209, T 211, T 235, T 237, T 241, T 243, T 245, T 248 i T 256). La Jennifer intenta trobar una solució que plagui a tothom i que no es basi en cap tema personal (T 213) tot i que no pot evitar posicionar-se a favor de la Coloma quan aquesta defensa l'opció del 9 de febrer (T 236) tal com veiem en els torns 224 i 225. La Núria no pren el torn en la negociació, simplement escolta i pren nota del que van dient les companyes, cosa que no l'eximeix de rebre la tensió de l'escena (T 285).

- 207 JENNIFER: ¿qué os ha dado con agosto?
208 COLOMA: no\ no\ el 29 de febrero\

- 209 ANDREA: no no\ a mi febrer no m'agrada_ el 12 de febrer\ el 12 de febrer només si vols\ no no\ a mi m'agrada l'agost
- 210 COLOMA: ¿el 12 de febrer? [no_ XXX]
- 211 ANDREA: [{{(rient)) el 8/] el 24/ el 12/ el 18/ o el que tu vulguis} @@@
- 212 NÚRIA: agost\ ((ho apunta a la fitxa))
- 213 JENNIFER: agost/ no tía\ a ver\ {{{pregunta els mesos a les companyes)}}¿en qué mes naciste tú?
- [...]
- 224 COLOMA: el 9 de febrero que estoy de tres mesos con *la::: *((es refereixen a la menstruació))
- 225 JENNIFER: yo también
- [...]
- 233 JENNIFER: el 9 ¿de qué? 9 ¿de qué hemos dicho?
- 234 COLOMA: febrero
- 235 ANDREA: no\ el 5 de lo que queráis\ de lo que queráis
- 236 JENNIFER: no el 9\ el 9 de febrero\
- 237 ANDREA: es que el 9 no me gusta\ el 5 de lo que queráis\
- 238 JENNIFER: no\ el 5 no\
- 239 ANDREA: no\ nueve no\ ¿eh?
- 240 COLOMA: 5 no\ 5 no\
- 241 ANDREA: el nueve de lo que queráis
- 242 JENNIFER: de mil novecientos::
- 243 ANDREA: el 10 de lo que queráis\ el 10 de lo que queráis/
- 244 JENNIFER: no\
- 245 ANDREA: o el 13 de lo que queráis\
- 246 JENNIFER: no\ que el 13 da mala suerte
- 247 COLOMA: ¿el 13? ¿el 13?
- 248 ANDREA: el 5 de lo que queráis
- [...]
- 256 ANDREA: ¿quina data? @@@ a mi mentre sigui 5 o 10 m'és igual\ la que vulgueu\

L'interessant d'aquests fragments rau en el fet d'observar el curs de la negociació. Sobretot la postura de l'Andrea i l'ús que aquesta alumna fa de l'humor. Així doncs, en el torn 209 marca el seu desacord mitjançant la repetició de l'adverbi de negació “no” i l'ús del pronom tònic “mi” i feble “m”. Després modalitza la seva postura fent ús del condicional “només si vols”. La presència del condicional en la segona part del seu enunciat mostra una postura sotsenunciadora, tot i que només ho és aparentment, ja

que la forta força il·locutiva amb què seguirà la negociació (T 235, T 237, T 241, T 243, T 245 i T 248), emfatitzada per la repetició *verbatim* de l'aposiició: “de lo que queráis” i les rialles dels torns 211 i 256 que acompanyen les formes en subjuntiu: “el que tu vulguis” (T 211) i “la que vulgueu” (T 256), evidencien una postura irònica més propera a la sobreenuciació. Aquesta ironia s'entén gràcies al PDV2 implícit en l'ús de les formes subjuntives de què parlava. No es tracta del que “vulguis” (T 211) o “vulgueu” (T 256), sinó [~del que vulgui jo], tal com s'evidencia en el torn 285 (v. infra), en què l'Andrea autorespon la seva pròpia pregunta per fer coincidir la data amb la seva proposta inicial (T 188).

* * * *

En el torn 282 la Coloma suggereix el dia 18, a la qual cosa l'Andrea respon que li “és igual” que “el 18” li “agrada”. Després d'una pausa, però, l'Andrea autoreformula el torn 280 en què proposava l'opció del “25 del 8”. Com que la Jennifer està ocupada en trobar el resultat de la suma dels mesos en què van néixer les companyes del grup, l'Andrea aprofita per confirmar el mes d'agost (T 285) en nom de totes les noies: “ja ho sabem” i per tal que així consti demana que la Núria ho escrigui (“vinga Núria”) amb un to autoritari que molesta la companya (T 286). En rellegir la fitxa de la Núria, la Coloma s'adona que aquesta hi té escrit el mes d'agost i demana explicacions (T 320). L'Andrea s'excusa acusant la Núria: “jo he dit 8 i ha dit ella pos sí” tot rient per suavitzar la situació (T 321):

279 COLOMA: ¿eh?:::

280 ANDREA: 25 del 8 del/

282 COLOMA: ¿per què no el 18? que també:::

283 ANDREA: bueno_ a mi el 18 m'agrada\ m'és igual || ¿el 25 de què? ¿de què era?
¿de quin mes?

284 JENNIFER: 9 9 10 5 y 2

285 ANDREA: 25 ¿de quin? ¿de quin mes? || del 8 ja ho sabem\ venga Núria\

286 NÚRIA: ya voy tranquila

[...]

318 ANDREA: això és el dia que va néixer ¿eh? això no és l'edat que té/ és el dia que va néixer\

319 JENNIFER: 1988\ {(a l'Aitor)) merci}

320 COLOMA: ¿és agost? ¿per què agost?

321 ANDREA: és el 8 i heu dit que sí\ jo he dit 8\ i ha dit ella ((es refereix a la Núria))

pos sí 7 o 8/ i ha dit que sí @@ {(rient)) a mi lo que m'ha dit jo he dit 8 i [XXX]}

322 JENNIFER: [perquè] tu lies

323 ANDREA: no\ jo he dit 8

324 NÚRIA: vale\

325 ANDREA: jo he dit 8\ no he dit 17/ ni res/ 8\

326 JENNIFER: 25

327 COLOMA: 25 anys i té un XXX

El torn 321 de l'Andrea s'estructura en diferents nivells a partir de la reformulació del perfet d'indicatiu del verb dir:

“és el 8 i heu dit sí” (vosaltres); “jo he dit 8” (jo)

“ha dit ella sí 7 o 8 i ha dit sí” (ella)

“@@@ a mi lo que m'ha dit” (jo/ella); “jo he dit 8” (jo)

Així doncs, en un primer pla, la forma verbal marca la segona persona del plural. D'aquesta manera l'Andrea es distancia del conflicte ja que són la resta de noies que han dit que sí a la seva proposta (“jo he dit 8”). Aquesta distància l'aconsegueix contraposant la forma verbal de la segona persona del plural i el pronom tònic de primera persona del singular precedint el verb.

En un segon pla, l'Andrea concreta qui de les noies (“vosaltres”) ha estat (“ha dit ella”). Així, passa de responsabilitzar el grup sencer a focalitzar-se en una tercera persona (“ha dit ella”). Per tal de suavitzar l'atac a la imatge d'aquesta tercera persona s'apropia poifònicament del discurs d'aquesta persona i planteja la disjuntiva entre el 7 o el 8 (“ha dit ella pos sí 7 o 8”). Malgrat que en aquesta tercera persona tant li era el mes de juliol com el d'agost (“pos sí 7 o 8”).

Finalment, en un tercer pla precedit de rialles, l'Andrea es presenta com a sotsenunciadora (“a mi lo que m'ha dit”), atribuint el rol de sobreenciadora a la tercera persona per tal de rebaixar l'assertivitat i la força il·locutiva amb què enuncia la repetició *verbatim*: “jo he dit 8” (T 321, T 323 i T 325).

Des d'un punt de vista representacional i argumentatiu, el torn 321 funciona com un enunciat polifònic, ja que és l'Andrea que entrellaça les veus de les altres companyes

("heu dit", "ha dit ella" i "m'ha dit") per posicionar-se en relació al torn 320 emès per la Coloma.

Finalment les companyes conclouen l'argumentació sense implicar-se més en l'assumpte (T 322 i T 324) i obliden el tema de la data (T 326 i T 327) que queda sense resoldre.

Lloc de treball

Més endavant les noies discuteixen al voltant de la professió del protagonista. La Coloma (T 385) es refereix en tercera persona del singular al personatge de ficció ("treballa"), tot plegat l'estil directe es reflecteix en la forma verbal "diu", i afegeix al personatge la decisió de no voler tornar a Londres i de treballar d'advocat a través d'Internet. L'Andrea produeix un enunciat discordant hiperassertiu com a resposta a la proposta de la Coloma ("és impossible"). La Jennifer (T 387) no es vol posicionar en el debat ("per_da igual") i creu que el tema de la professió l'han de pensar "després". Tot i això, en el torn 389 es posiciona com a coenunciadora de l'Andrea que continua desplegant els arguments pels quals un advocat no pot treballar per Internet, que utilitza per reforçar la posició que ha adoptat en el torn 386 fent ús de les marques d'hiperassertivitat: "no pot ser mai" i l'ús de les perífrasis d'obligació: "ha de veure" i "ha de defensar".

385 COLOMA: treballa per Internet a Londres\ i llavors diu\ no vull tornar però treballa per Internet

386 ANDREA: és advocat per Internet\ és que ser advocat per Internet és impossible perquè_

387 JENNIFER: no\ per_ da igual\ això ja ho fem després_

388 ANDREA: és que ser advocat_

389 JENNIFER: ja\ és que un advocat no:::

390 ANDREA: no pot ser mai per Internet perquè ha de veure els jutges_ ha de veure la persona que ha de defensar cada dia_ això_

391 JENNIFER: clar\

392 ANDREA: jo preferiria que des de que està a Granollers i no té feina es fica a

treballar de cambrer o de lo que sigui per pagar el pis d'alquiler on viu_ i::: després als caps d'uns mesos troba un altre cop una persona que necessita la seva ajuda a Granollers d'advocat perquè un advocat no pot treballar mai per Internet

393 JENNIFER: ja

394 COLOMA: sí\ o sigui però per Internet fa els casos/

395 ANDREA: @@@

396 COLOMA: sí\ jo què sé_

397 ANDREA: @@@ es que no puede_ no puede_

398 COLOMA: i diu per càmera_

399 ANDREA: però quan ha d'anar als jutjats ¿què?

400 JENNIFER: ja

401 COLOMA: per això pot anar a l'ordinador aquí

402 ANDREA: @@@

403 JENNIFER: no\ claro_

404 COLOMA: eso a las tecnologías ahora va así

405 ANDREA: @@@

406 JENNIFER: però no clara cariño ¿com vols? @@@

407 ANDREA: @@@ a veure

408 COLOMA: {(a mi)} ¿a que pot treballar per Internet els advocats?}

409 ANDREA: {(dirigint-se a mi)} però un advocat per Internet}

En aquest fragment s'observa el funcionament de dos PDV en confrontació. Així doncs, el PDV de la Coloma és que el personatge [=és advocat i treballa per Internet]. En canvi, l'Andrea, manifesta un PDV totalment oposat [=un advocat no pot treballar mai per Internet]. D'entrada, el PDV de la Coloma se situa en la ficció (tal com marca la tercera persona del singular que es correspon amb el seu personatge) i el de l'Andrea en la realitat (tal com marca l'ús impersonal que es correspon amb qualsevol advocat). Aquest posicionament fa que l'Andrea desplegui un seguit d'arguments hiperassertius: "impossible" (T 387) i "mai" (T 390 i T 392). La Jennifer que comença adoptant un rol més proper a la sotsenunciació (T 387) es va posicionant a favor de l'Andrea convertint-se en coenunciadora de les seves paraules (T 389, T 391, T 393, T 400 i T 403).

Si tenim en compte aquesta confrontació de postures enunciatives i de PDV aquest fragment resulta interessant d'analitzar inter i intradiscursivament. Pel que fa a l'Andrea, actua repetint *verbatim* el seu torn 386 en el torn 388, que és heteroreformulat, a més a més, per la Jennifer en el torn 389.

Aquestes repeticions condueixen el discurs de l'Andrea al torn 392 en què proposa, a través del condicional: “preferiria” i el díctic: “jo”, el seu PDV respecte la dedicació del personatge, tot recordant a la fi del seu enunciat una raó més per posicionar-se en contra del PDV de la Coloma: “perquè un advocat no pot treballar mai per Internet”.

En el torn 394, la Coloma utilitza l'adverbi d'afirmació “sí” per oposar-se al torn 392 de l'Andrea (“perquè un advocat no pot treballar mai per Internet”). Per tant, la Coloma assumeix aquest valor:

“Sí” [~un advocat sí que pot treballar per Internet]

A més, la continuació amb el connector “o sigui” i la construcció “fa els casos” s'entenen com una sotsenunciació respecte les paraules de l'Andrea del torn 392 (“troba [...] una persona que necessita la seva ajuda”). Aleshores, el PDV de la Coloma en el torn 394 seria:

“Sí” [~sí queestic d'acord que ha de trobar una persona però després “fa” la recerca i les gestions per Internet]

Arribats aquest punt, l'Andrea canvia d'estratègia i introdueix les rialles (T 395) davant l'argumentació tan pobre de la companya, cosa que desconcerta la Coloma, en el torn 396, segons indica el comentari metadiscursiu “jo què sé”.

L'Andrea, aleshores, reprèn les rialles del torn 395 (T 397, T 402, T 405 i T 407) davant l'evidència quant a la falta d'arguments de l'oposició i repeteix en castellà (T 397) el “no pot ser” del torn 390.

La Coloma continua mantenint la seva postura malgrat les rialles de l'Andrea. Així doncs, en el torn 401 utilitza el díctic “aquí” fent referència al lloc de ficció: Granollers. És a dir, quan el personatge hauria d'anar als jutjats de Londres, ho fa a través de l'ordinador amb l'ús d'una “càmera” (T 397). La Coloma s'excusa, en el torn 404, a partir dels díctics: “ahora”, “así” i “eso” que utilitza per atribuir la responsabilitat a les noves “tecnologies”. Però, davant de la modalització de la Jennifer (T 406) utilitzant el “carinyo” i la pregunta que no acaba a causa de les rialles que s'encomanen a l'Andrea

(T 407), la Coloma no té més opció que requerir la presència de la professora en el torn 408.

Noms del germà del protagonista

Així doncs, les noies van completant la fitxa amb les dades del personatge i es proposen trobar un nom pel germà d'aquest. La Coloma (T 509) proposa que es digui Milan, a la qual cosa la Jennifer respon afirmativament (T 510). L'Andrea compara el nom amb "la goma de borrar" tot fent-ne un acudit, que diverteix la Jennifer (T 512).

509 COLOMA: ei/ ¿el seu germà per què no es pot dir Milan?

510 JENNIFER: Milan sí/

511 ANDREA: com la goma de borrar @@@

512 JENNIFER: @@@

513 COLOMA: o_ espera espera/ o com el fill del Piqué\ o també es pot dir_ espera/

514 ANDREA: no m'agrada aquest nom\

L'humor d'aquest fragment resideix en la comparació que efectua l'Andrea, en el torn 511, tot bisociant l'objecte [goma d'esborrar] del nom [del fill del futbolista Piqué]. Aquesta bisociació acompanyada de les rialles li atorga una postura de sobreenuciadora, ja que, en principi, l'Andrea sembla assumir el torn 509 però realment hi associa un PDV implícit diferent mitjançant el reciclatge dels enunciats precedents i la bisociació, tal com s'encarrega de fer explícit més endavant, en el torn 514.

* * * *

Més endavant les noies continuen cercant noms. La Jennifer proposa Jacob (T 522) però l'Andrea descarta aquest nom reiterant diversos cops que "Jacob no [li] agrada". La Coloma suggereix una solució dràstica "Harry Potter" (T 524), que aprofita per introduir la paròdia d'una companya del curs.

522 JENNIFER: {{{(ho pronuncia en anglès)) Jacob}}

523 ANDREA: no\ Jacob ((corregeix la pronúncia))\ Jacob no m'agrada\ Jacob no m'agrada\ passol\ no m'agrada\

524 COLOMA: o Harry Potter XXX y si fuera la Sara aquí diría ¿y por qué no lo llamamos Harry Potter? m:/ m:/

525 ANDREA: @ va/ digueu un nom de/ XXX posem canti XXX

El torn 524 de la Coloma és una mostra de dialogisme expressat mitjançant l'estil indirecte lliure i l'apropiació de la particularitat individual de la veu d'un altre, en aquest cas de la Sara, per tal de riure-se'n.

Lloc on viu el protagonista

La Coloma (T 717) recupera la informació que han tractat en els torns anteriors sobre el lloc on viu el protagonista. Hi ha hagut desacord entre les noies a l'hora de decidir de situar el protagonista a la plaça de la Corona de Granollers. L'Andrea no està d'acord amb la conclusió de la Coloma i expira mostrant la seva disconformitat (T 718). En el torn 719 la Coloma repeteix parcialment el torn 717 i l'amplia ("amb jardí") tot afegint-hi, a mode de conclusió "ja està\ ale", que fa riure les companyes (T 720 i T 721).

717 COLOMA: bueno_ ell és advocat\ bueno viu a plaça la Corona\ bueno s'ha comprat un lloguer\

718 ANDREA: {{{(expirant)}} buf::}

719 COLOMA: a la plaça de la Corona amb jardí i ja està\ ale\

720 ANDREA: @@@

721 JENNIFER: @@@

El torn 719, hiperassertiu amb una forta força il·locutiva, funciona com a reciclatge de les postures que tant l'Andrea com la Coloma ja havien adoptat anteriorment (v. T 190 i T 198, respectivament) i que han comportat un desplegament d'enunciats oposats molt difícils de consensuar.

Tot i l'enunciat hiperassetiu amb una força il·locutiva forta emès per la Coloma en el torn 719, les noies han estat debatent altres possibilitats. Malgrat els canvis establerts en relació al torn 719, la Coloma no cedeix davant l'opció que l'habitatge se situï a la plaça de la corona i l'Andrea aprofita l'enunciat de la companya per fer-ne un acudit (T 748).

747 COLOMA: però a la plaça de la Corona/ que m'agrada a mi\ la plaça de la Corona ¿vale?

748 ANDREA: compra-li una corona @@@

749 NÚRIA: viu a la plaça de la Corona ¿no?

En el torn 748, l'Andrea efectua una bisociació tot reciclant els torns 747 i 717. És a dir, associa, en el mateix enunciat, el fet que la Coloma vulgui que el seu personatge compri un habitatge a la plaça (T 717: "s'ha comprat un lloguer") amb el fet que la Coloma li compri una corona; i dissocia, jugant amb l'homonímia del mot corona, el nom que rep la plaça, de l'objecte.

Resum sessió

En aquesta sessió, que es correspon amb el segment de planificació del text, les noies prenen decisions de tipus epidèrmic: noms dels personatges, data de naixement, etc. sense arguments que justifiquin la trama textual. El fet important és la confrontació entre dues postures oposades: la de la Coloma i la de l'Andrea. L'humor i la rialla serveixen, en la majoria de casos, per suavitzar aquesta confrontació; per tant, tenen una funció de distensió.

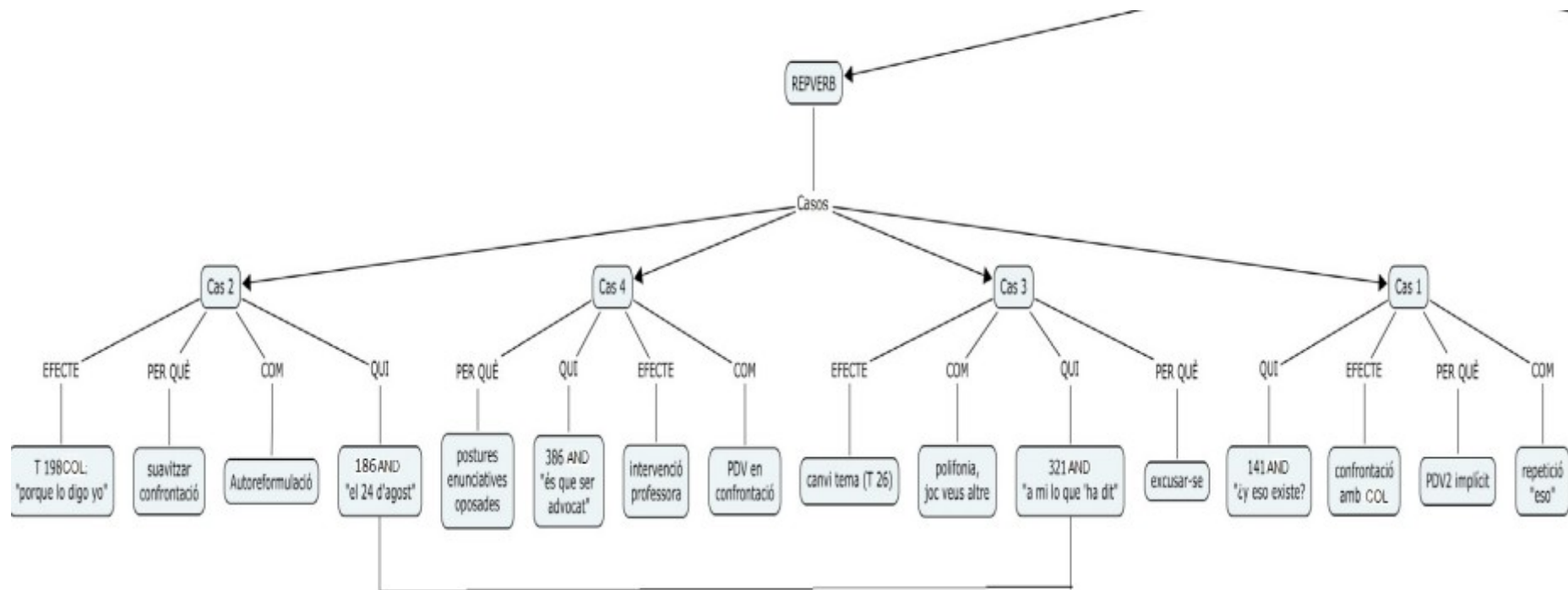


Fig. 70

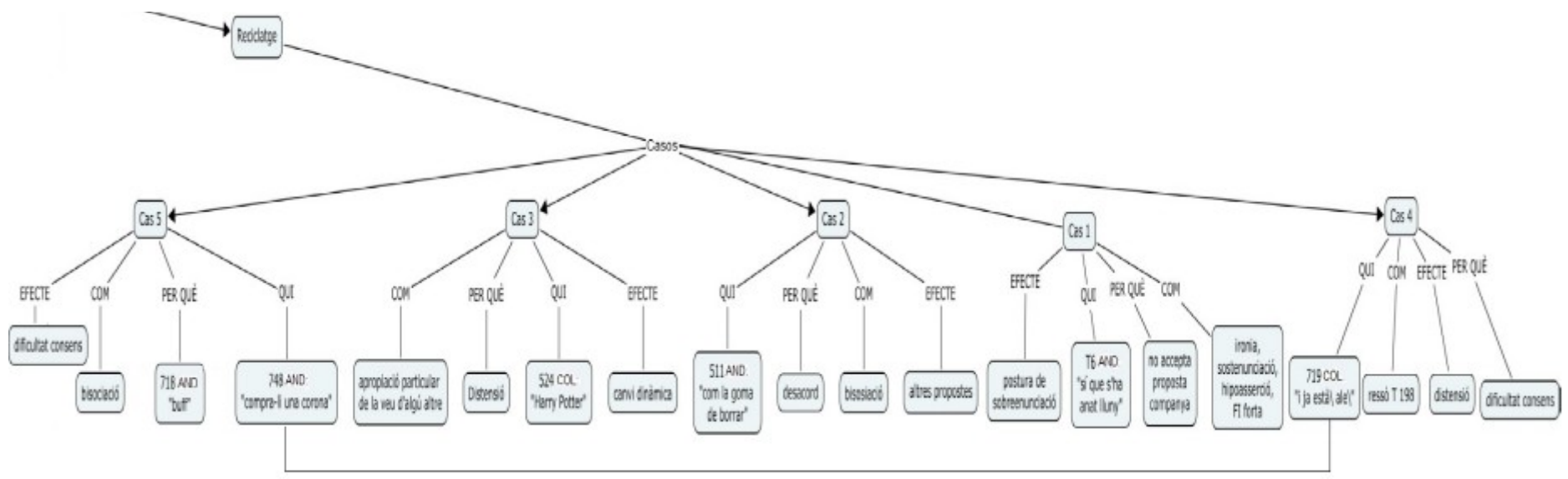


Fig. 71

3.2 Redacció (II) a partir de l'obra *El temps de les cireres* de Montserrat Roig

La disposició dels alumnes a la classe és exactament la mateixa del dia 20 de febrer (v. 3.1).

Seg.	Torns	Durada	Accions/participants	Nucli temàtic
Planificació	1-9	00:01:50	L'Andrea justifica que no ha trobat informació útil.	Informació Londres
	10-55	00:05:21	Decideixen la ubicació del seu personatge a l'estranger.	Portugal. Castelo Branco.
	56-104	00:08:10	Fan el sorteig per decidir qui escriu i llegeix el text.	Sorteig
	105-137	00:12:25	Les noies es distreuen fent dibuixos als papers.	Distracció
	138-159	00:13:11	Discuteixen el títol fins que la professora els aconsella de deixar-ho pel final.	Títol
Textualització	160-469	00:40:20	Comencen l'escriptura del text a partir de la fitxa que han elaborat.	Redacció
Revisió	470-485	00:51:38	Lectura de la professora del text. Els aconsella ampliar les descripcions.	Revisió de les descripcions

Tau. 25

Segment de planificació

Organitzaré els següents exemples pertanyents al segment de planificació en relació al nucli temàtic, per tal de distribuir-ne més clarament l'anàlisi.

Portugal

L'Andrea proposa de situar el personatge al Carib (T 21), tot rebutjant la possibilitat de Londres. Però la Jennifer (T 24) li recorda que, segons les orientacions de la professora en relació a la necessitat que coneguin els llocs que han de descriure la

situació continua sent la mateixa, ja que cap nena del grup no ha estat mai ni a Londres ni al Carib. És aleshores quan l'Andrea (T 32) suggereix Portugal, concretament Castelo Branco, ja que és on ha passat les darreres vacances.

23 ANDREA: del Carib ho vull fer jo

24 JENNIFER: estem a les mateixes

[...]

32 ANDREA: yo por ejemplo Castelo Blanco\ porque yo he ido a Portugal y me acuerdo

El nom d'aquesta població sona estrany a les companyes, sobretot a la Jennifer que no dubta de fer-ne broma (T 45 i T 47):

44 ANDREA: yo he puesto/ ¿no? yo pues_ {{{llegeix en català}}) tenia una casa de dos plantes XX i secretària/ piscina/ i era a Portugal} ponemos coma/ exactament ¿no?

45 JENNIFER: ¿eh? coma\ Portobello Caribello @@@

46 ANDREA: Castelo Belo

47 JENNIFER: ah/ Castebello/ ah/ Castello/

48 ANDREA: se escribe Blanc\ no pongas Blanco\ se dice Blanco pero tiene ese nombre raro [...]

El torn 45 de la Jennifer es construeix a partir del reciclatge dels torns 23 i 32 de l'Andrea. Pel que fa al reciclatge del torn 32, li permet dissociar els marcs de referència (Portugal - Castelo Branco) de (Londres - Portobello), tot associant part del nom "Portugal" a "Belo" (que deriva, seguint una lògica interna, de "blanco" de la població de Castelo Branco –en realitat Castelo Branco) per tal d'obtenir la paraula bisociada "Portobello". Seguint la mateixa lògica la Jennifer recicla el torn 23 ("Carib") per formar "Caribello". Aquest joc fa riure la pròpia Jennifer. L'Andrea (T 46) segueix la lògica interna que ha establert la Jennifer, que continua amb el joc (T 47).

Sorteig

Un cop han acabat la fitxa, les noies decideixen per sorteig qui és l'encarregada d'escriure el text i de llegir-lo davant la classe. En ambdós casos li toca a la Coloma.

La Jennifer (T 100) li pregunta si li està bé i davant l'acceptació de la companya l'Andrea fa broma (T 103) per tancar la transacció.

- 96 ANDREA: Núria\ ah no/
98 JENNIFER: Coloma
99 COLOMA: vale @@
100 JENNIFER: ¿vols llegir tu també?
101 COLOMA: vale @@
102 JENNIFER: ale pos ja està\ aquí va\
103 ANDREA: @@ dos por uno
104 JENNIFER: dos por uno

En el torn 103 l'Andrea fa referència, mitjançant la resemiotització intertextual “dos por uno” (present en les etiquetes de promoció dels supermercats), al fet que la mateixa persona, la Coloma, s'encarregarà d'escriure i de llegir. L'Andrea en fa broma i es permet les rialles perquè aquest fet l'alleuja, ja que a ningú li venia de gust fer aquestes tasques que han hagut de ser assignades per sorteig.

Segment de textualització

L'Andrea i la Jennifer no estan concentrades. Malgrat els esforços que fan per confeccionar el text estan enjogassades i fan broma tota l'estona (T 185, T 186, T 189 i T 191). La Coloma demana atenció a l'Andrea (T 187).

- 185 ANDREA: @@@
186 JENNIFER: a ver tot va començar el 1988 @@
187 COLOMA: Andrea
188 ANDREA: XXX ah que me ponga/ que estoy sorda/ fuera coñas @@
189 JENNIFER: a ver @@
190 NÚRIA: sí sí sí
191 JENNIFER: @@@ a ver
192 ANDREA: te ríes porque me río yo
193 JENNIFER: ya está\ ya está\

Tal com evidència el torn 188 de l'Andrea "fuera coñas", aquesta alumna i la Jennifer no paren de riure (T 185 i T 186) sense cap motiu aparent. De fet, quan la Coloma (T 187) crida l'atenció de l'Andrea perquè es posi a treballar les noies intenten adreçar la seva conducta, tal com s'aprecia en els torns 189 i 191 de la Jennifer. Aleshores l'Andrea resemiotitza la situació a partir d'un comentari metadiscursiu sobre les rialles de la companya (T 192), que no deixen d'atorgar-li una posició jeràrquica superior, ja que en el seu enunciat subordina la rialla de la companya a la seva: "te ríes porque me río yo".

* * * *

En el torn 205 l'Andrea no troba la paraula catalana equivalent a l'adjectiu "apuesto" i decideix preguntar-li a la professora (T 207) malgrat els advertiments que li fa la companya en el torn 206. La professora malentén la pregunta i dóna una resposta fora de lloc (T 208) que fa riure les companyes i la mateixa professora. Aquest fet és reformulat (T 215 i T 233) per les noies per tal de fer broma:

205 ANDREA: un noi apost però sense_ ¿un chico apuesto pero soltero en catalán cómo sería?

206 JENNIFER: nos estamos complicando la vida

207 ANDREA: Meritxell Meritxell/ yo sola lo haría\ Meritxell_ ¿apuesto com seria en català?

208 JO: a lloc

209 ANDREA: no\ apuesto/

210 TOTES: @@@

211 JO: ah:: @@@

212 ANDREA: @@@

213 JO: @@ vale vale em:: un noi amb molt de coratge/ valent/ ben plantat/

214 ANDREA: ah vale vale\ podríem posar això no XXX com que no he de pensar amb ningú

215 JENNIFER: a lloc @@@ vale ja està\ amb coratge

[...]

231 NÚRIA: apuesto no\

232 JENNIFER: amb coratge

233 ANDREA: amb coratge i a lloc

234 JENNIFER: @@

En el torn 208 la professora bisocia clarament el seu enunciat i dóna una resposta mecànica que resulta ser absurda, tal com ràpidament identifiquen les interlocutores (T 210, T 211 i T 212).

D'una banda, la professora no percep el mot "apuesto" (T 207) en castellà, sinó en català occidental. Aquí rau el mecanisme de dissociació. A les terres de ponent l'ús del castellanisme "puesto" s'utilitza, sovint, en comptes de "lloc". El mecanisme d'associació s'activa a partir d'aquesta conversió. És aleshores quan la professora produeix l'error, fruit del mecanicisme amb què ha respost la pregunta que li havia adreçat l'Andrea mentre estava parlant amb uns altres alumnes, i la condueixen a activar la següent lògica:

Si «apuesto» = [a + puesto]

i «puesto» = lloc

aleshores = [a + lloc]

Aquest error fa riure tothom i serà l'EF d'una sèrie de reformulacions a nivell meso que les noies utilitzaran per introduir l'humor en el procés d'escriptura (T 215 i T 233).

* * * *

La Jennifer (T 364) amplia la proposta que la Núria i la Coloma han fet en els torns anteriors tot afegint la idea "bufet d'advocats". L'Andrea, en el torn següent, fa un comentari metanarratiu que utilitza per comparar la legitimació de l'obtenció de la feina per part del protagonista amb la dels polítics. Aquest comentari alterat fa riure la Jennifer (T 366), que autoreformula el suggeriment inicial per capgirar el seu enunciat al mode lúdic.

360 NÚRIA: la majoria de la seva família em:::

361 COLOMA: també eren advocats

[...]

364 JENNIFER: oh no/ espera espera/ la majoria de la seva família treballaven en un bufet d'advocats

365 ANDREA: y lo metieron a él por enchufe\ como todos los políticos\ por enchufe\

366 JENNIFER: @@@ la seva família treballava en un bufet/ un bufet libre @@@

- 367 ANDREA: havia un bufet libre
 368 JENNIFER: párate Andrea
 →((la Coloma les mira enfadada))
 369 ANDREA: vale vale

El torn 366 de la Jennifer, bisociat, amalgama la polisèmia del mot “bufet”. D’una banda, “bufet d’advocats”, que és el sentit en què és utilitzat en el torn 364 i que s’addiu al context semàntic requerit per la situació comunicativa; de l’altra, “bufet [lliure]”. L’interessant d’aquest ús polisèmic és que en ambdós casos la paraula “bufet” pot ser vàlida per descriure el tipus de professió del personatge: en el primer cas el protagonista faria d’advocat i en el segon, treballaria en un restaurant. L’Andrea (T 367) segueix el mode lúdic que proposa la seva companya però és advertida per aquesta noia quan evidencia que la Coloma s’està enfadant (T 368).

* * * *

La Coloma llegeix el que tenen escrit fins al moment (T 426). L’Andrea repeteix la darrera paraula del torn de la Coloma (“Blanca”) per fer un acudit (T 427) que recicla, a nivell macro, el nom de “Castelo Blanco” (T 29) que ha estat l’EF de reformulacions humorístiques anteriors (v. supra). La Jennifer riu de tot plegat (T 428) i l’Andrea especifica el referent implícit del torn 427: “Castelo Blanco” (T 429). Tot plegat no fa gens de gràcia a la Coloma (T 430) que fa estona que no es mostra còmplice de les bromes que fan la Jennifer i l’Andrea (per exemple, T 368).

- 426 COLOMA: {{{(dicta)}} punt} parte 2/ {{{(llegeix)}} va fer tota la seva vida junt amb el seu germà que va anar a viure a Granollers amb la seva nòvia Blanca}
 427 ANDREA: ¿Blanco o Blanca?
 428 JENNIFER: @@@
 429 ANDREA: Castelo Blanco
 430 COLOMA: no tinene gracia ¿eh?
 431 JENNIFER: a veure va\
 432 ANDREA: tengo ganas de irme

El torn 427 juga amb la proximitat fònica que hi ha entre “Blanco” i “Blanca”, i reprèn implícitament, el referent del nom de la població portuguesa: “Castelo Blanco” que havia aparegut al principi de la sessió (T 29) i que ja havia originat abans una sèrie de jocs còmics (T 45, T 185 i T 193).

Aquesta bisociació (T 427) fa riure la Jennifer i anima l'Andrea a descodificar l'element implícit (T 429) en el seu torn anterior. La Coloma atura els seus propòsits (T 430). La Jennifer fa un esforç per concentrar-se en el text (T 431) però l'Andrea verbalitza que té ganes d'anar-se'n (T 432) fent mostra explícita del seu cansament i/o avorriments.

Resum de la sessió

En el fil d'aquesta sessió, l'Andrea pren una postura sobreemunciada i, tot i que la Jennifer se'n mostra coenunciadora, es distancia de la tasca que han de realitzar. Aquest fet i el fort grau de connivència existent entre l'Andrea i la Jennifer fa que aquesta es deixi endur per la tendència que mostra la seva companya de fer girar els enunciats cap al mode lúdic. Tot plegat, es contraposa a les postures antagòniques que adopten la Núria i la Coloma que volen acabar el text.

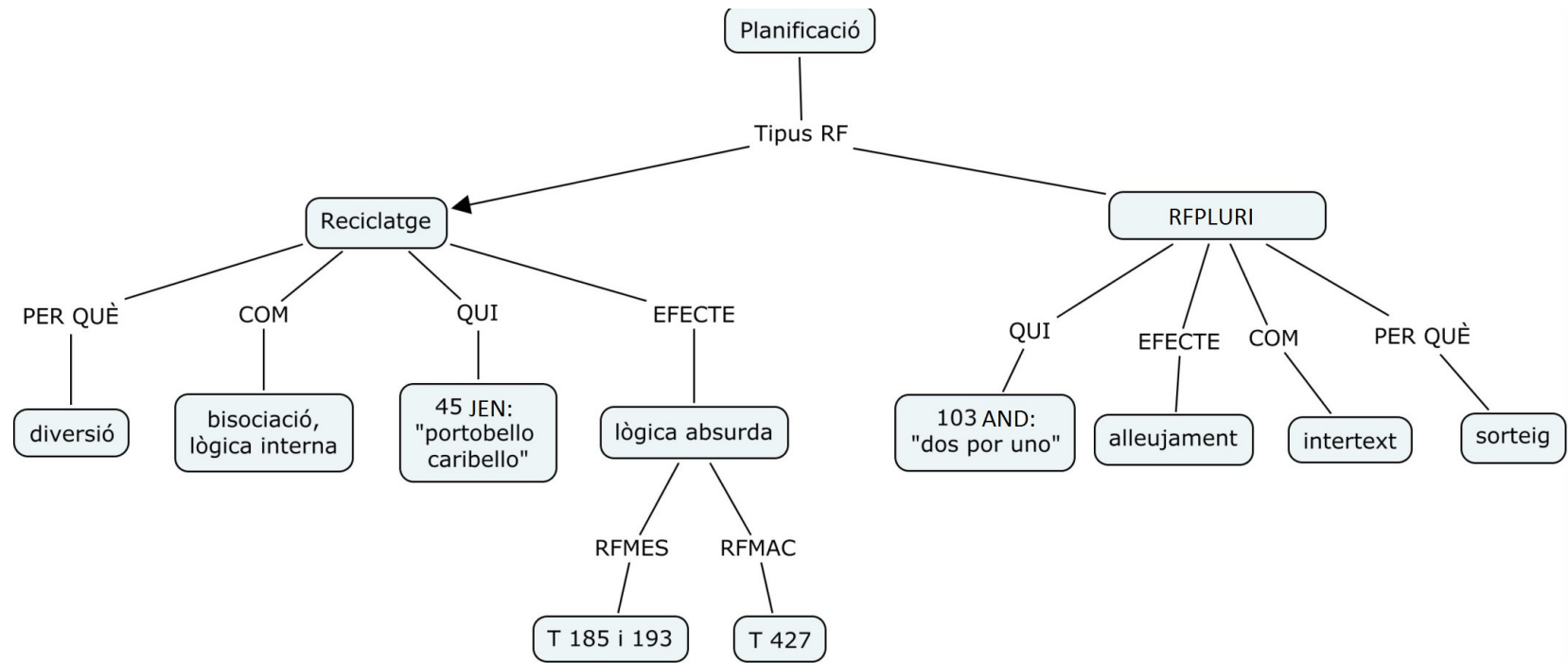


Fig. 72

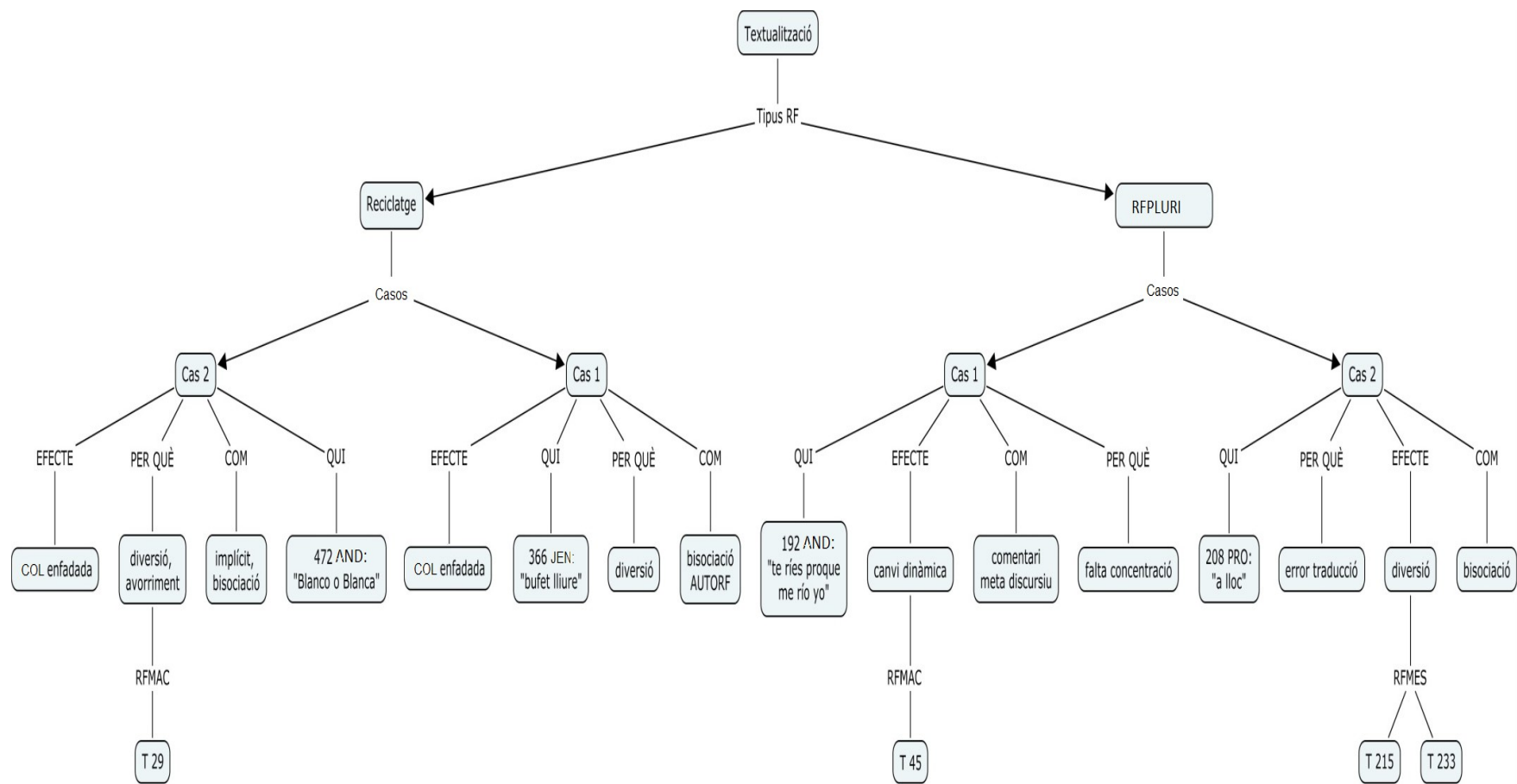


Fig. 73

3.3 Exercicis sobre un fragment d'*Ulls de gat mesquí* d'Ofèlia Dracs

L'anàlisi que ocupa aquest apartat correspon a la sessió de català del dia 9 d'abril en què L'Ainet, el Mateo, l'Alberto i l'Aitor responen les preguntes del qüestionari de la lectura d'*Ulls de gat mesquí*, que s'ha treballat a classe.

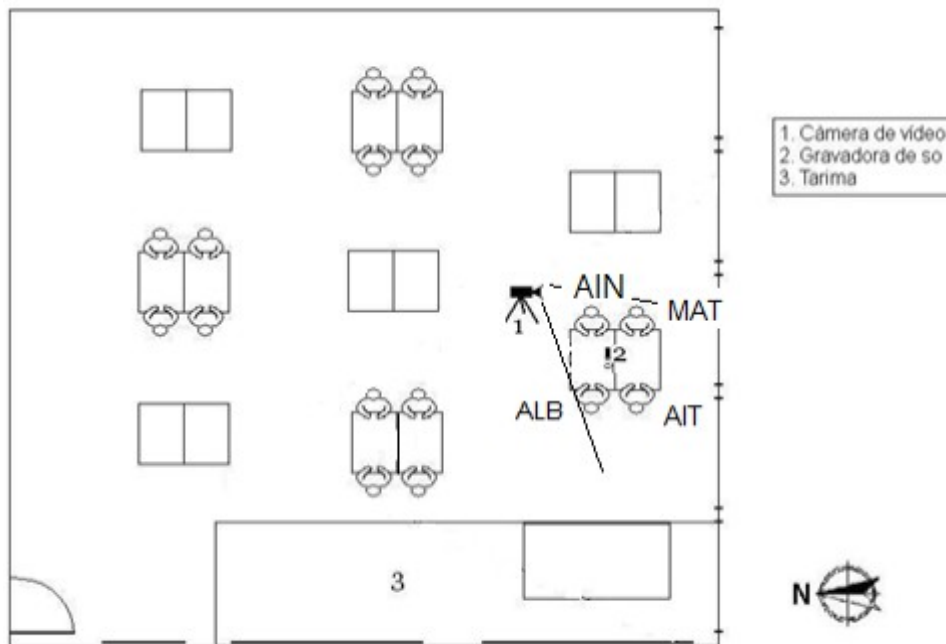


Fig. 74

A sota, vegeu el detall de la perspectiva de la càmera:



Fig. 75

Seg.	Torns	Durada	Accions/participants	Nucli temàtic
Estructuració	1-27	00:02:45	Resolen les preguntes 1 i 2.	Justificar l'ambient de l'escena.
	28-347	00:15:14	Resolen les preguntes 3 i 4.	Buscar els substantius i els adjectius del text.
	348-547	00:28:15	Classifiquen els noms i els adjectius segons si connoten familiaritat o misteri.	Noms i adjectius de familiaritat i misteri
	548-642	00:33:36	Resolen la pregunta 5.	Buscar els verbs que parlen de la pell del protagonista.
	643-663	00:35:58	Resolen la pregunta 6.	Justificar si l'autora parla d'un nit en especial o en general.

Tau. 26

Segment d'estructuració

En els tres exemples propers, il·lustraré una apropiació indirecta del rol del professor per part del mateix alumne. A més, atès que tots els fragments formen part del segment d'estructuració, els distribuiré en relació a les accions que els alumnes duen a terme.

Resolen la pregunta 1. L'acció d'*Ulls de gat mesquí* se situa en un ambient familiar ¿quan vas començar a sospitar que hi havia alguna cosa estranya?
Resolen la pregunta 3. Distingeix aquells substantius que connoten familiaritat dels que connoten misteri i fes-ne dues llistes ¿quins predominen?

L'apropriació indirecta del rol del professor per part d'un alumne es basa en el reciclatge de la forma estereotipada de parlar d'un professor idealitzat: concretament, l'Aitor es fa ressò del registre (T 2, T 35 i sobretot T 50), del to, del tempo i de l'entonació (T 2, T 35 i T 50), de les expressions ("a veure", T35; "vinga", T50), de les perífrasis (com l'ús -incorrecte- de la perífrasi verbal "anem a+ infinitiu", T50; de la d'obligació "hem de", T 35) associades al rol de professor per gestionar la classe.

2 AITOR: {{{adoptant la veu estereotipada del professor idealitzat}} *acció ulls de gat mesquí se situa en un ambient familiar ¿quan vas començar a sospitar que hi havia alguna cosa estranya?*} @@@ {{{amb la seva veu}} jo he posat la boira i el soroll del vent}

[...]

30 MATEO: aquells substantius que connoten familiaritat dels que connoten @@@

31 AITOR: dels que connoten [misteri o-]

32 MATEO: [connoten] misteri i fes-ne dues llistes què-

33 AITOR: *¿quins predominen?*

34 MATEO: *¿quins predominen?*

35 AITOR: {{{adoptant la veu estereotipada del professor idealitzat}} a veure\ hem de subratllar tots els-}

36 ALBERTO: oh yeah/ hostia/

[...]

44 MATEO: fem el tres va/

→((llegeixen el text))

45 AITOR: {{{adreçant-se a la professora}} ¿hem de- hem de subratllar?}

→((la professora fa que sí amb el cap))

46 MATEO: boira no\

47 JO: no\ boira no\

48 MATEO: boira és una_

→((la professora s'allunya de la taula))

49 AITOR: {{{adoptant la veu estereotipada del professor idealitzat}} anem a subratllar els substantius/ vinga\} {{{veu més greu}} collons}

50 MATEO: {{{a l'Aitor}} fes amb un llapis si us plau}

En aquests exemples, les reformulacions de l'Aitor no es basen tant en l'aspecte verbal, sinó en el paraverbal (de fet, no existeix un EF explícit del qual parteixi l'alumne, sinó que aquest ho fa de la seva pròpia història conversacional).

El torn 49 s'inicia amb la pròtasi "anem a subratllar els substantius" que contrasta amb l'antítesi presentada en l'apòdosi amb valor taxèmic "vinga collons" marcada pel canvi en l'entonació. L'Aitor juga a imitar el registre culte, mesurat i seriós, que acostumen a utilitzar *els professors* per adreçar-se als alumnes, però en l'apòdosi assimila aquest registre al vulgar, tot just en el moment en què apareix el taxema propi del professor per encoratjar els alumnes: "vinga". Així doncs, "vinga" i "collons" constitueixen la incongruència humorística que esclata a partir dels diversos enunciadors que s'amaguen darrera "collons":

- D'una banda, es correspondria a un enunciadore associat *al professor* que creu que els alumnes no treballen prou. En aquest cas, l'ús de "collons" entra en conflicte amb el registre que han d'utilitzar els professors en un institut.
- De l'altra, "collons" és pronunciat amb una veu més greu que la que l'alumne ha utilitzat per imitar la forma de parlar *del professor*, cosa que fa pensar que l'enunciadore s'associa amb un enunciadore extern que també es queixa de la feina dels alumnes.
- Finalment l'enunciadore/locutor que es correspon amb l'alumne que fa broma amb els companys alhora que ha de realitzar uns exercicis que segurament no té gaires ganes de fer, i per tant, es queixa ("collons").

En aquests episodis, l'Aitor fa ús de la seva competència interaccional a l'aula, concretament del seu coneixement pragmàtic sobre què es considera apropiat i què subversiu a l'aula transformant la seva veu per imitar les característiques de la parla *del professor*. La imitació, que consisteix en la manera com es diuen les coses, es pot entendre com pròpia de la paròdia, és a dir, quan el locutor utilitza les particularitats de la forma de parlar d'algú per a inserir-hi una altra intenció, un altre PDV podríem dir, oposat a l'original. És a partir d'aquesta transformació i d'aquest canvi de PDV que l'Aitor mobilitza tant la seva competència interaccional com la humorística.

Resolen la pregunta 4. Fes el mateix amb els adjectius ¿quins abunden més en el text els substantius o els adjectius?

Els nois s'ocupen de trobar els substantius i els adjectius que hi ha en el text. Quan arriben al mot "coll" (T 263, T 267 i T 269), l'Aitor el pronuncia ioditzant la palatal fins al punt que el seu company (T 268) té problemes per entendre'l i arriba a confondre la paraula amb "cony" (T 270):

263 AITOR: {{{(pronuncia malament coll)}} coi} es un nombre y XX también
[...]

- 267 AITOR: no\ però el {{{(pronuncia malament coll)}} cony} em feia mal
 268 MATEO: {{{(dirigint-se als companys)}} ¿pero qué ha dicho?}
 269 AITOR: {{{(pronuncia malament coll)}} coi} tio/
 270 MATEO: ah/ me pensaba que habías dicho coño @@@
 271 AITOR: coll/
 272 ALBERTO: @@@

El malentès que s'ha generat arran de la iodització per part de l'Aitor del mot "coll" ([Koj], T 263), que s'exagera en la palatalització del torn 267 [Koj], confon el Mateo (T 268), que no dubta en preguntar els companys. L'Aitor repeteix *verbatim* (T 269) el mot "coll" insistint en la iodització de la palatal lateral [Koj]. Tot plegat fa riure el Mateo (T 270) que explica el malentès, cosa que fa repetir *verbatim* el mot a l'Aitor (T 271), aquest cop ben pronunciat [Kɔλ], i fa riure l'Alberto (T 272).

* * * *

El grup està buscant adjectius que connotin familiaritat i els sorgeix un dubte amb el mot "diàfanament". L'Aitor (T 303) produeix un enunciat assertiu que no acaba de convèncer en Mateo, el qual reformula el torn del seu company de forma alterativa i proposa una altra categoria per al mot *diàfanament* (T 308). L'Alberto corrobora la tesi d'en Mateo sobre el fet que *diàfanament* és un adjectiu (T 311) però, finalment troba la solució i argumenta per què no es tracta d'un adjectiu (T 316). Entre els torns 317 i 319 l'Aitor i l'Alberto discuteixen si es tracta d'un adverb de mode o d'estat. En el torn 320 en Mateo es dirigeix a l'Aitor mitjançant una entonació irònica, denunciant la seva actitud envers l'Alberto. A partir del torn 321 comença una picabaralla entre el Mateo i l'Aitor a partir d'enunciats que obeeixen una lògica interna, que fa riure l'Alberto (T 323).

- 303 AITOR: diàfanament es un nombre
 304 MATEO: ¿diàfanament?
 305 AITOR: XXX
 306 MATEO: espera\ espera\ ¿diàfanament es un nombre?
 307 AITOR: no sé
 308 MATEO: ¿o un adjetivo?
 309 AITOR: me da igual\ yo lo pongo ahí y luego::
 310 MATEO: em diàfanament {{{(a l'Alberto)}} ¿tú que has puesto?}

- 311 ALBERTO: diàfanament/ em:: adjetivo
312 MATEO: adjetivo\ vale\
313 AITOR: diàfana-
314 ALBERTO: no
315 AITOR: diàfa-
316 ALBERTO: no\ no és un adjetivo porque acaba en ment és un::
317 AITOR: adverbio
318 ALBERTO: adverbio de modo
319 AITOR: {{{(a l'Alberto)) no te hagas el listo anda/ no es un adverbio de modo diàfanament és de:: de:: estado}
320 MATEO: {{{(amb ironia i dirigint-se a l'Aitor)) sí}
321 AITOR: {{{(veu impostada)) dios}
322 MATEO: {{{(a l'Aitor)) y también es jubilado ¿no?}
323 ALBERTO: @@@
324 MATEO: anda
325 AITOR: {{{(al Mateo)) ¿quién tiene más tu o yo?}
326 MATEO: mi abuelo
327 AITOR: mañana
328 MATEO: mañana también
329 ALBERTO: ¿qué adjetivos tienes?

L'assertió de l'Aitor (T 303) fa dubtar el Mateo, el qual adopta una postura de sotsenunciador (T 304 i T 306) i reformula alterativament el torn del seu company. No està segur que "diàfanament" sigui un nom (T 304 i T 306). En el torn 308 en Mateo proposa un altre PDV, la possibilitat que *diàfanament* sigui un adjectiu. L'Aitor respon mostrant el seu desinterès en els torns 307 i 309. Aleshores en Mateo continua insistint i demana ajuda a l'Alberto, que està seguint la conversa sense prendre-hi la paraula. Aleshores l'Alberto es posiciona a favor de l'enunciat del Mateo, per tant coformula el PDV d'aquest company (T 311 i T 312). L'Aitor repeteix el mot (T 313 i 315) i l'Alberto s'adona que el mot no pot tractar-se d'un adjectiu perquè "acaba en – ment" (T 316). Així doncs, l'Alberto mobilitza el tercer PDV, *diàfanament* no és un adjectiu. L'Aitor coformula amb el seu company (T 317) i verbalitza que *diàfanament* és un adverbí. L'Alberto s'anima a matisar que és un adverbí de mode cosa que fa que l'Aitor es posicioni com a sobreenunciador, corregint en el torn 319 que no és de mode, sinó d'estat.

La necessitat de l'Aitor de sobresortir en la conversa i mostrar una posició més alta envers el seu company tot atacant la imatge de l'Alberto (T 319), fa que el Mateo li respongui amb ironia en el torn 320 per protegir la imatge del company menystingut. Per tant, el "sí" que produeix el Mateo (T 320) és dialògic ja que s'hi poden associar diferents PDV. D'una banda, el PDV1 [~sí que és d'estat] i, de l'altra, el PDV2 implícit [~no és d'estat]. Pel caire que prenen els torns següents (T 322, T 324, T 325, T 326, T 327 i T 328) tot fa pensar que el PDV que assumeix el Mateo és el PDV2 implícit. L'Aitor també ho interpreta així, ja que és conscient de l'enfrontament del seu company (T 321), mentre que l'Alberto riu de tot plegat. Aquestes rialles serveixen per suavitzar la situació. De fet, els torns que segueixen les rialles de l'Alberto mostren la lògica interna que desenvolupen el Mateo i l'Aitor. Una lògica interna que caricaturitza una discussió (T 325), ja que en realitat és un joc a partir del qual els participants estableixen els límits del que és admissible, els límits dels seus rols, els límits que marquen fins on es pot arribar.

* * * *

Ara bé, l'episodi dels torns 319 al 329 ha instaurat una mena d'aliança entre el Mateo i l'Alberto. En els torns 378, 379 i 381 aquests dos companys no dubten a adoptar una posició més alta que la de l'Aitor (reciclant l'actitud del T 319 de l'Aitor) quan evidencien un error d'aquest company:

378 MATEO: [...] s'esfilagarsava {(A l'Aitor)} ¿qué haces tú poniéndolo en adjetivo si es un verbo?}

379 ALBERTO: ya\ és un verbo @@@

380 AITOR: ya/ ahora lo borro

381 MATEO: ya/ jejeje/ yo ya lo sabía/ qué tonto tío @@@

382 AITOR: que te esperes

**Resolen la pregunta 5. ¿Quins afectes té la por sobre la pell dels protagonistes?
¿Per què l'autora utilitza aquests verbs i no uns altres?**

Els alumnes estan a punt de respondre la pregunta cinc que consta de dues parts. L'Alberto associa aquesta constatació amb el discurs publicitari (T 559, T 561 i T 563):

- 559 ALBERTO: un altra resposta perquè {{{canvi de llengua}} hay dos preguntas}
560 MATEO: i l'autora
561 ALBERTO: una pregunta/ dos preguntas en una/
562 MATEO: ¿eh?::: ¿per què l'autora utilitza aquests verbs i no uns altres?
563 ALBERTO: {{{(s'atansa al micròfon i adopta veu d'*speaker*)) dos preguntes en una/}
564 TOTS: @@@

En el torn 561 l'Alberto fa referència mitjançant la resemiotització intertextual: “dos [...] en una” (present en les etiquetes de comercialització d'alguns productes, i que, a més, es tracta d'una autoreformulació del torn 559) al fet que la pregunta cinc ha de tenir necessàriament dues respostes. Com que els companys no li fan cas (T 562) s'atansa al micròfon i modula el to simulant la veu d'un *speaker* que anuncia un producte (T 563) per fer riure els companys (T 564).

Resum de la sessió

L'interessant d'aquesta sessió és observar com l'humor que es genera serveix per lubricar les tensions derivades de la postura sobreenunciada que adopta l'Aitor. Els processos humorístics en aquests casos són mobilitzats pel Mateo i l'Alberto. Tot plegat, els permet protegir la seva pròpia imatge malgrat que aquests alumnes adopten, majoritàriament, una postura de sotsenunciador a mercè de les argumentacions de l'Aitor.

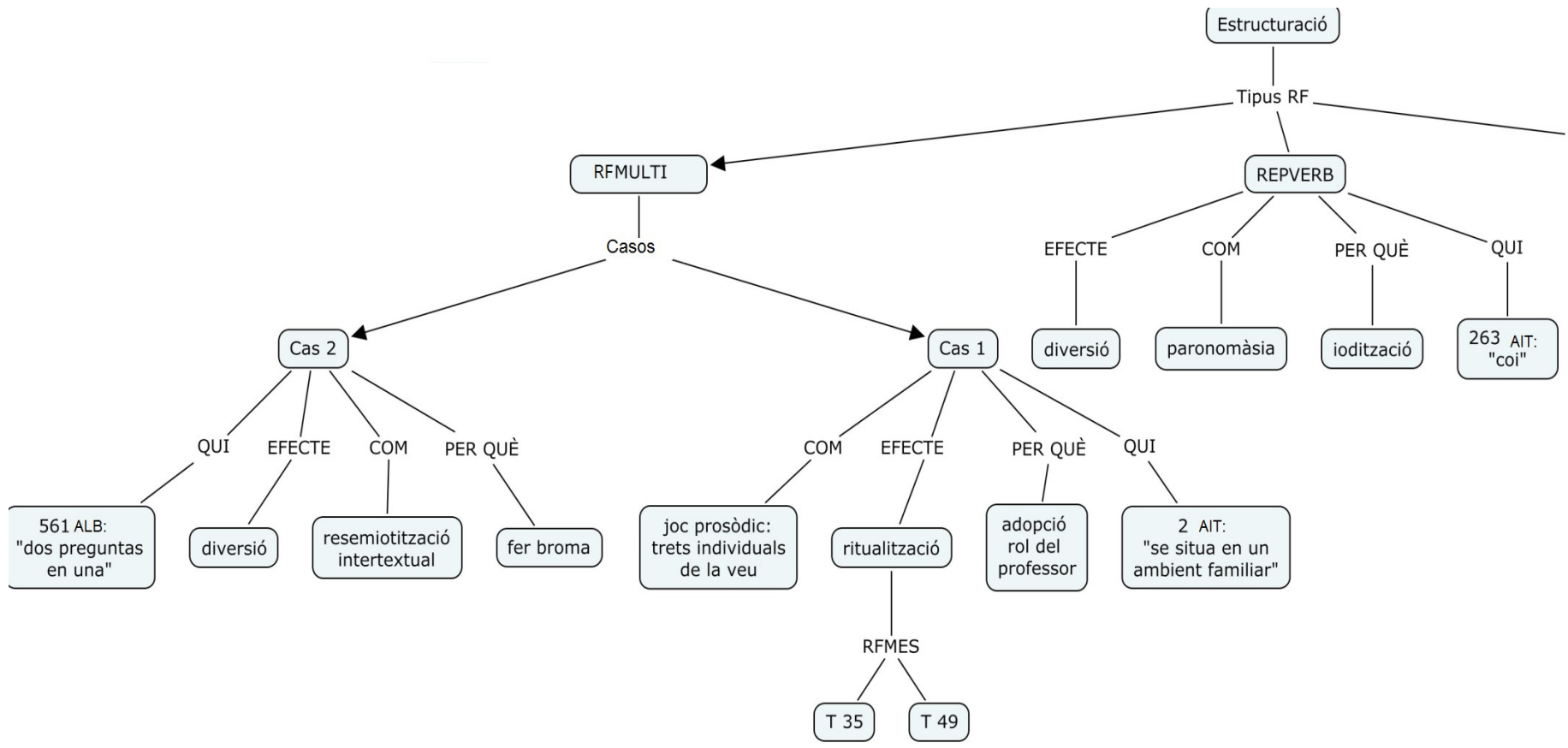


Fig. 76

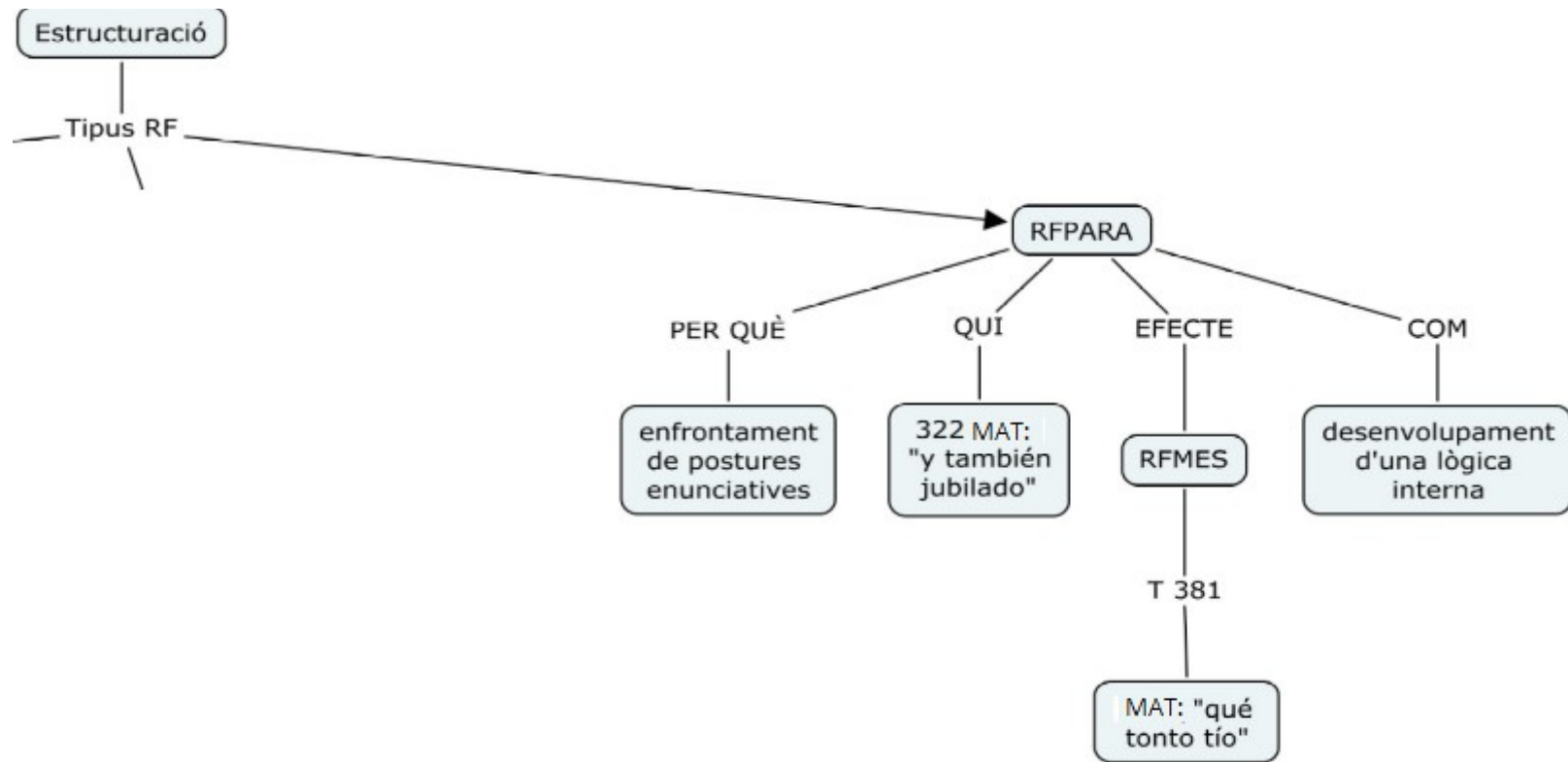


Fig. 77

3.4 Exercicis sobre un fragment d'*Ulls de gat mesquí* d'Ofèlia Dracs

L'anàlisi que ocupa aquest apartat es correspon amb la sessió de català del dia 11 d'abril en què la Caterina, el Baltasar, la Sara, la Sònia i la Soledad responen les preguntes del qüestionari (v. annex) de la lectura d'*Ulls de gat mesquí*, que s'ha treballat a classe.

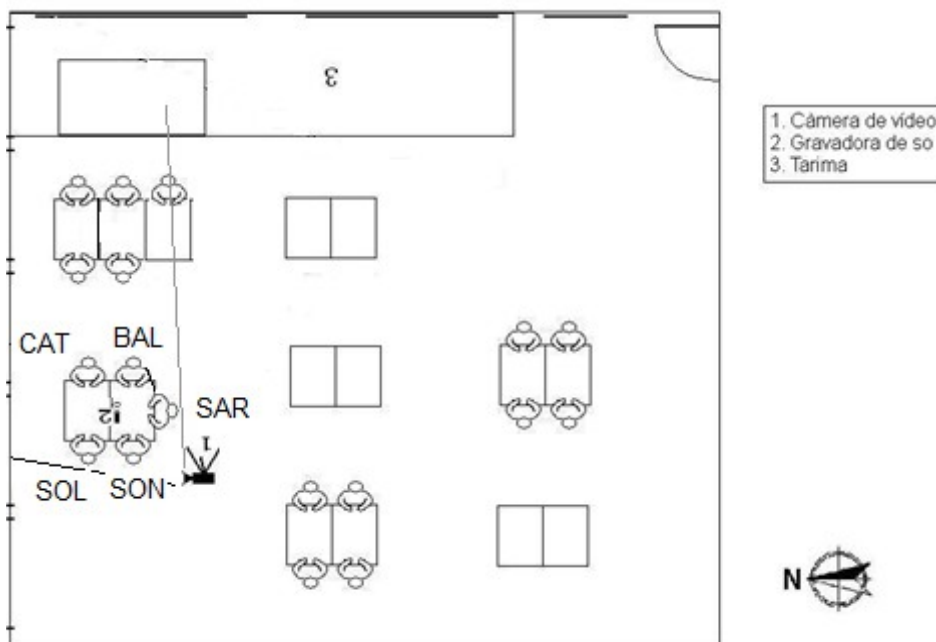


Fig. 77

Vegeu, a sota, una imatge de la perspectiva de la càmera:



Fig. 78

Seg.	Torns	Durada	Accions	Nucli temàtic
Estructuració	1-58	00:04:20	Resolen les preguntes 1 i 2.	Justificar l'ambient de l'escena.
	59-163	00:11:39	Resolen la pregunta 3.	Buscar els substantius que connoten misteri.
	164-259	00:15:54		Buscar els que connoten familiaritat.
	260-331	00:18:02	Resolen la pregunta 4.	Buscar els adjectius que connoten misteri.
	332-361	00:19:21		Buscar els que connoten familiaritat.
	362-422	00:20:32	Resolen la pregunta 5.	Buscar verbs que parlin de la pell de la protagonista i justificar-ne l'ús.
	423-448	00:25:55	Resolen la pregunta 6.	Justificar si l'autora parla d'una nit en especial o en general.

Tau. 27

Segment d'estructuració

Atès que tots els fragments seleccionats formen part del segment d'estructuració, per tal de distribuir l'anàlisi els relacionaré amb les accions que els alumnes duen a terme.

El fragment que exposo a continuació serveix per entendre el comportament de les noies en altres moments de la sessió respecte les bromes del seu company Baltasar.

Resolen la pregunta 3. Distingeix aquells substantius que connoten familiaritat dels que connoten misteri i fes-ne dues llistes ¿quins predominen?

La Sara està preocupada perquè duu xandall i té por que li diguin "choni" (T 146). Les companyes la corregeixen (T 147, T 148 i T 149), gairebé a l'uníson, cosa que fa riure la Caterina (T 151):

146 SARA: yo no sé pero las que llevan chándal se llaman choni y yo no quiero llevar chándal XXX se llama choni

147 CATERINA: [cani]

148 SOLEDAD: [cani]

- 149 BALTASAR: [cani]
 150 SARA: cani
 151 CATERINA: @@@
 152 BALTASAR: no tiene por qué
 153 SOLEDAD: XXX
 154 SARA: XXX si em fico chándal em diran choni
 155 CATERINA: que no XXX
 156 SOLEDAD: però no és portar chándal dir-te choni/ és maquillada i pentinada molt bé i portar chándal

D'una banda, les quatre noies del grup tenen molt clar com se suposa que un alumne s'ha de comportar a classe i es prenen molt seriosament el treball a l'aula. Contrasta amb tot plegat, el tarannà i el perfil del Baltasar. De l'altra, les noies són adolescents i també comparteixen les inquietuds de qualsevol altre noi de la seva edat, tal com s'ha vist en aquest fragment.

El fet de saber però, que l'exercici està sent enregistrat, fa que elles es continguin i no expressin el que veritablement mostrarien si la sessió no hagués estat gravada (T 245, 246 i 248), com es pot apreciar en el següent passatge en què el Baltasar (T 244), ampliant el torn 241, fa referència per polisèmia a l'"[herba] de fumar":

- 241 SARA: mixet i herba\
 242 SOLEDAD: no\ però fulles
 243 SOLEDAD: a mi no_
 244 BALTASAR: ¿hierba de fumar o la de XXX? @@@
 245 CATERINA: x:t ((Al Baltasar, indignada))
 246 SOLEDAD: Baltasar ((li fa un gest indicant-li la gravadora))
 247 BALTASAR: me la sopla
 248 CATERINA: bueno\ me callo\
 249 BALTASAR: bueno peor para mi

Resolen la pregunta 4. Fes el mateix amb els adjectius ¿quins abunden més en el text els substantius o els adjectius?

El Baltasar, la Caterina, la Sara, la Sònia i la Soledad estan buscant adjectius de la lectura que connotin misteri. El Baltasar reacciona creant noves associacions a partir dels adjectius *negra* i *humida* (T 278), tot situant el seu torn en el mode lúdic. La Caterina, però, repeteix *verbatim* el torn 274 i es manté en el mode seriós (T 279). El Baltasar aprofita les rialles dels torns 281, 282 i 283 per associar en el torn 284 els adjectius *negra* i *humida* amb l'òrgan sexual masculí. Les noies fan cara d'espant i reorienten el discurs tot situant-se en el mode seriós a partir del torn 285.

- 274 CATERINA: negra humida::
275 SOLEDAD: estem per la quatre
276 BALTASAR: ah eso es terror ¿no?
277 CATERINA: estem parlant misteri
278 BALTASAR: XXX {(a la màquina) culo con perdón}
279 CATERINA: negra humida
280 SÒNIA: ah
281 CATERINA: @@@
282 BALTASAR: @@@ negra humida
283 SÒNIA: negra humida i què més @@@
284 BALTASAR: que entra y sale @@@
*→((cares d'espant de les noies))
285 SOLEDAD: ¿s'esfilagarsava és un verb no?

Les rialles dels torns 281 i 283 demostren que tothom és conscient del joc d'associacions a què juga el Baltasar. El torn 283 de la Sònia i el 282 del Baltasar, que acompanyen les rialles de la repetició *verbatim* de l'enunciat del torn 274, connoten una doble isotopia (v. més avall).

La intervenció de la Soledad en el torn 285, també serveix per dissimular, per contenir les rialles latents dels participants, i es converteix en una espècie de cortina de fum després de la intervenció del company en el torn 284.

Els torns del Baltasar (T 278 i T 284) actuen d'ancoratge per portar la seqüència a una isotopia escatològica i sexual. Així doncs, a partir del torn 274 de la Caterina (“negra humida”) a què es correspondria el PDV1 [~adjectius que connoten misteri], el Baltasar n’oposa el PDV2 [=culo] (T 278) i [~òrgan sexual masculí] (T 284) per metonímia. Aquests dos PDV produeixen l’esclat còmic en els enunciats polifònics i també dialògics –T 280, T 282 i T 283- en què s’interpreten alhora el PDV1 i el PDV2.

* * * *

Els nois confeccionen la llista d’adjectius que connotin misteri. La Sara proposa l’adjectiu “somort” (T 287) i les noies el repeteixen *verbatim* per tal d’apuntar-lo a la llista. El Baltasar no sap què vol dir aquesta paraula (T 290) i la Sara n’elabora una traducció errònia (T 291) al castellà que repeteix *verbatim* més endavant (T 293) i que fa riure el company, que s’adona de l’absurd (T 294):

- 287 SARA: somort
- 288 SÒNIA: somort
- 289 SOLEDAD: somort
- 290 BALTASAR: ¿y eso qué significa?
- 291 SARA: somuerto [somort]
- 292 SÒNIA: [i trasbalsador]
- 293 SARA: somuerto
- 294 BALTASAR: somuerto @@@

L’esclat còmic rau en el torn 291 de la Sara, en el moment en què aquesta noia realitza una traducció al castellà bisociada del mot “somort”:

[[((cat)) so + mort] = [[[cast)) so + muerto]

La lògica interna que la Sara ha utilitzat per realitzar aquesta traducció no funciona. Aleshores ella mateixa autorepeteix el seu enunciat (T 293) i el Baltasar riu perquè s’adona que “somuerto” no existeix en castellà.

* * * *

En el següent fragment el Baltasar té problemes per entendre la paraula “arrapadissa” (T 308, T 310, T 314 i T 315), així que les companyes l'ajuden a fixar el mot. En el torn 310 el Baltasar reformula el primer adjectiu i juga amb la cacofonia “arr” i, amb la semblança entre el mot font “arrapadissa” i el mot reformulat “arrivederci”. En el torn 314 el Baltasar reformula el mot de les companyes i s'entreté amb un hipotètic parònim, ja que el mot reformulat no existeix, és un ressò del castellà “arrimadiza”. En el torn 317 el Baltasar dóna una falsa definició d’“arrapadissa”, jugant un altre cop amb els parònims “arrapa”/“arropa”, del català i del castellà respectivament.

- 307 SARA: arrapadissa i trasbalsador
308 BALTASAR: arrapadissa i trasbalsador ¿y qué más?
309 SÒNIA: nada más
310 BALTASAR: aRR::– arrivederci- arr::– ¿cómo era?
311 SOLEDAD: arrapadissa
312 BALTASAR: ¿cómo?
313 SÒNIA: arrapadissa
314 BALTASAR: ¿arramadisa?
315 CATERINA: arraPa-
316 SÒNIA: d'arrapar
317 BALTASAR: arrapadissa\ que arrapa o arropa
318 SÒNIA: arrapa @@
319 CATERINA: arrapa
320 BALTASAR: ¿y el otro cómo era?
321 SÒNIA: arrapadissa
322 SARA: somort

En Baltasar adopta una postura de sotsenunciador en aquesta seqüència que li permet fer semblant de no adonar-se de res. Les noies accepten el joc del company, tal com es veu en les nombroses correccions i repeticions que li fan al llarg dels torns. D'entrada es pot dir que dels torns del Baltasar emergeix una triple enunciació. D'una banda, l'E1 que es correspon amb l'alumne que sap perfectament de què s'està parlant, tal com es veu en el torn 308 en què repeteix *verbatim* l'enunciat de la Sara sense cap problema de comprensió, però que és mandrós a l'hora de realitzar l'exercici “¿y qué más?”. D'una altra, l'e2 que es correspon amb l'adolescent rebel que juga a no saber res (T 310, T 314 i T 317) i que es converteix en el centre d'atenció de les companyes, que es preocupen que entengui bé la paraula. Finalment, l'e3 que es correspon amb una persona castellanoparlant que no entén el català.

No cal dir que aquesta darrera postura es construeix a partir d'una representació sociolingüística associada a una ideologia política. Així doncs, el Baltasar juga a identificar volgutament “arramadissa” amb “arriuederci” (T 310), la forma italiana que s'utilitza per acomiadar-se; “arrapadissa” amb “arramadisa” (T 314) –del castellà *arrimadiza-*, i “arrapa” amb “arropa” (T 317), aquest cop, fent ús de l'enunciació neutralitzada pròpia del diccionari i de l'esborrament de les marques personals que demostren l'absurd de l'enunciat. L'assimilació del torn 310 construeix la isotopia de lèxic estranger que utilitza l'enunciador per desqualificar el català -fent absurdes les equivalències- i, de retruc, l'exercici.

Es pot dir que el locutor dels torns 310, 314 i 317 assumeix parcialment l'enunciat que produeix, ja que d'entrada és atribuït a un enunciador castellanoparlant que no entén el català (no és el cas del Baltasar, que sí que l'entén, malgrat que no li agradi parlar-lo, i que sovint utilitza aquesta posició per fer-ne broma [v. sessió 16 de gener, T 317]) i que fa veure que no s'adona de res (el Baltasar no reuneix pas aquest perfil).

* * * *

En el següent fragment els nois estan elaborant la llista d'adjectius que connoten familiaritat. En el torn 356 el Baltasar relaciona els cinc adjectius de la llista i els recicla per comparar-los amb la seva manera de ser (T 359), tot situant-se en el mode lúdic que contrasta amb el mode seriós en què es troben les companyes. Finalment, en el torn 360 la Caterina riu de la comparació feta pel Baltasar.

353 BALTASAR: yo sólo tengo cuatro

354 SÒNIA: petitó tendre natural

355 SOLEDAD: cinc

356 BALTASAR: es como yo_ petitó tendre natural normal tranquil

357 CATERINA: x::t

358 SOLEDAD: ¿quins efectes XXX?

359 BALTASAR: XXX natural XXX tranquil a no poder más

360 CATERINA: @@@

En aquest episodi crida l'atenció la bisociació que té lloc en els torns del Baltasar, el qual associa discursivament els cinc adjectius de familiaritat que han trobat en el text *petitó, tendre, natural, normal* i *tranquil*, amb les seves característiques personals.

Alhora produeix una lectura separada, ja que aquests adjectius han estat localitzats en el text i l'objectiu no és pas descriure els trets físics i personals dels alumnes. Aquesta dissociació implícita de dos marcs diferents: d'una banda, la recerca d'adjectius en un text i, de l'altra, la descripció personal, amaga també una contradicció, una oposició entre els adjectius que el Baltasar identifica amb ell mateix i la realitat. Per exemple, cap company triaria l'adjectiu "petit" per descriure el Baltasar, ja que la seva complexió física, alt i fort, s'adiu més a una persona de 16 anys que no pas de 14.

Resum de la sessió

El tret distintiu d'aquesta sessió és la fluctuació constant que es genera en la interacció entre el mode seriós i el mode lúdic. Així doncs, mentre que la Sara, la Soledad, la Sònia i la Caterina mantenen una actitud cooperativa que comporta una postura coenunciadora; el Baltasar utilitza la postura de sotsenunciador per distanciar-se dels enunciat emesos per les companyes i introduir l'humor en la interacció. L'univers *non-bona-fide*, per tant, és evocat pel Baltasar i es confronta amb el mode seriós en què se situen les companyes.

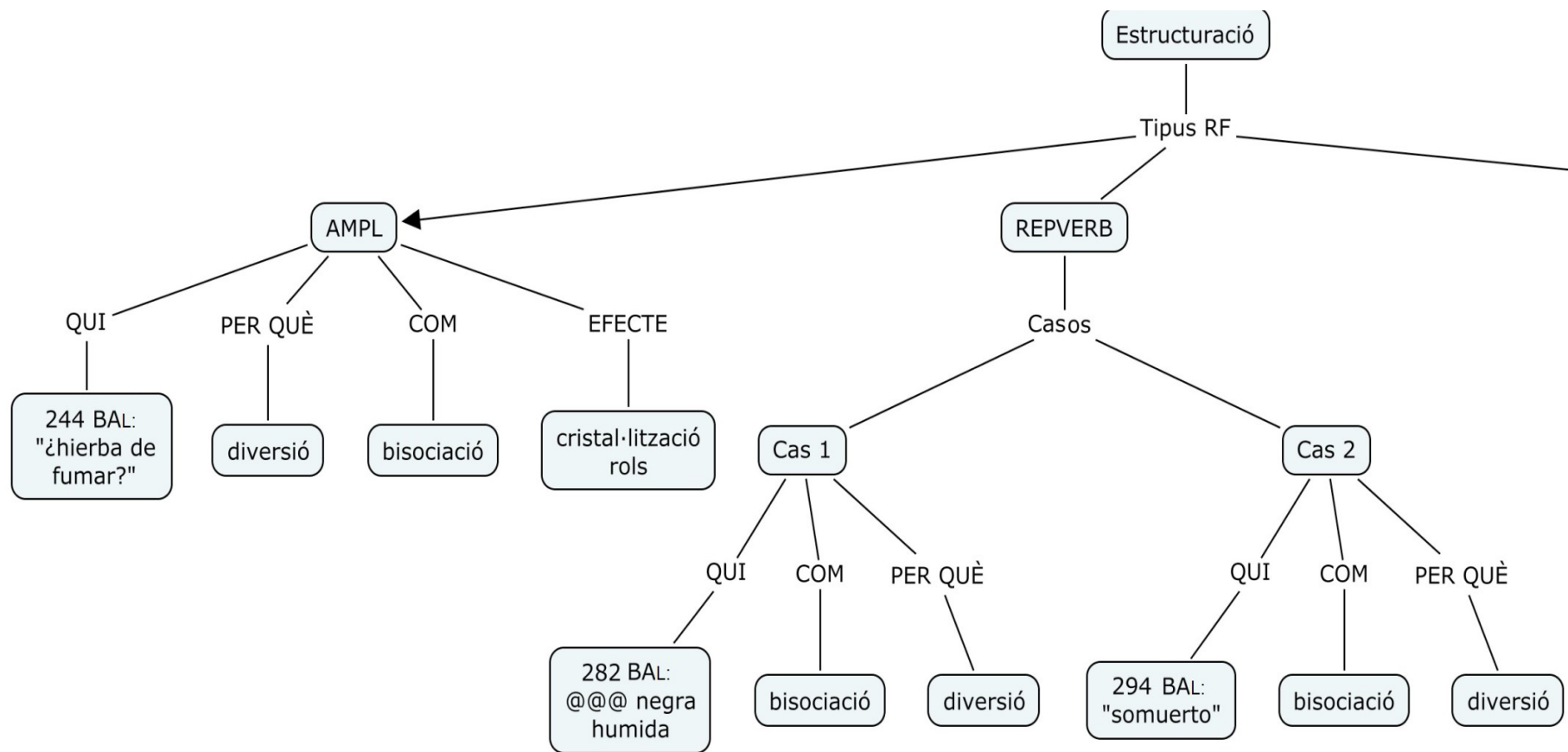


Fig. 79

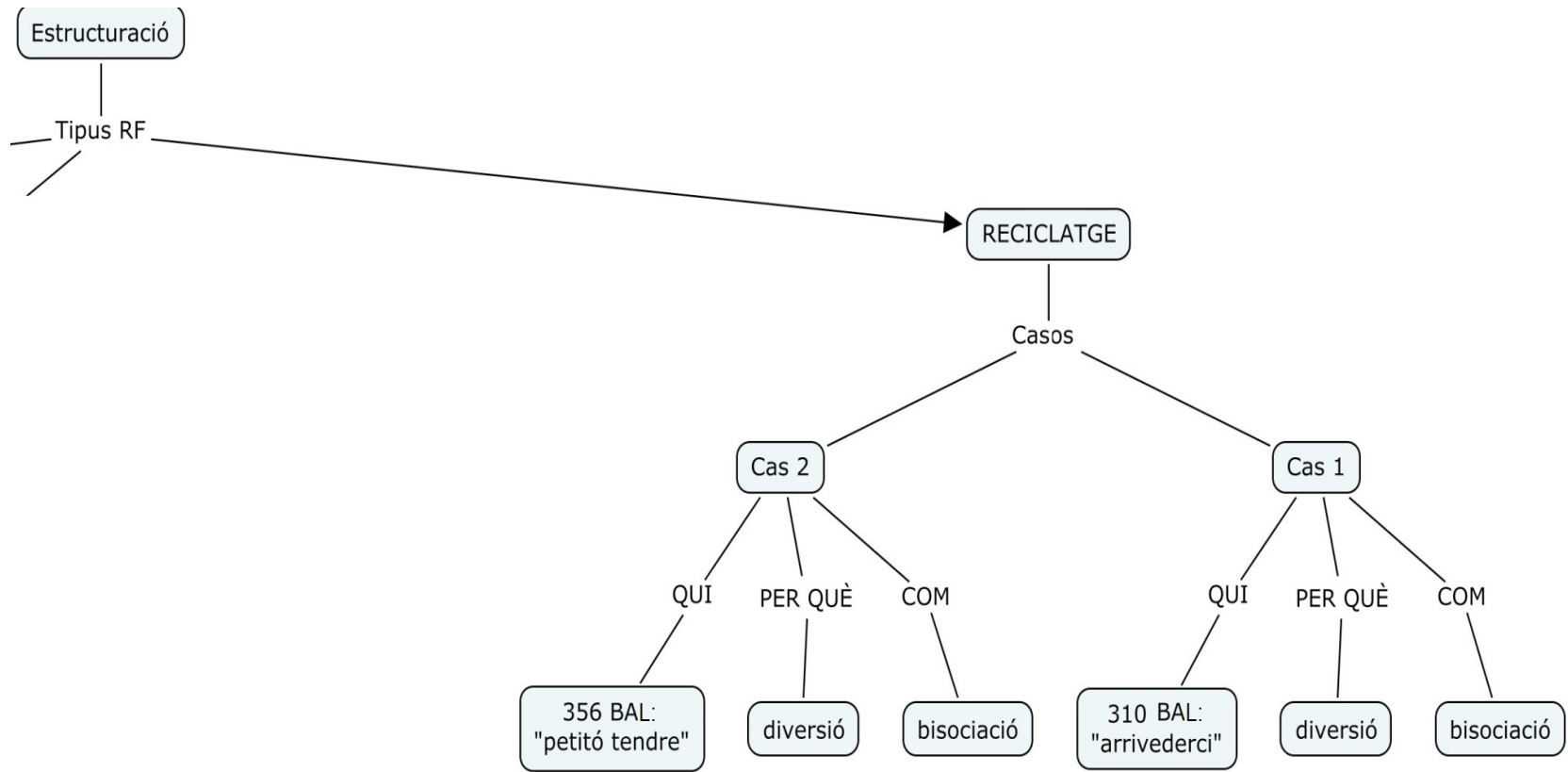


Fig. 80

3.5 Escriptura d'un somni de terror

L'anàlisi que ocupa aquest apartat correspon a la sessió de català del 15 d'abril en què la Caterina, el Baltasar, la Sara, la Sònia i la Soledad escriuen un somni de terror.

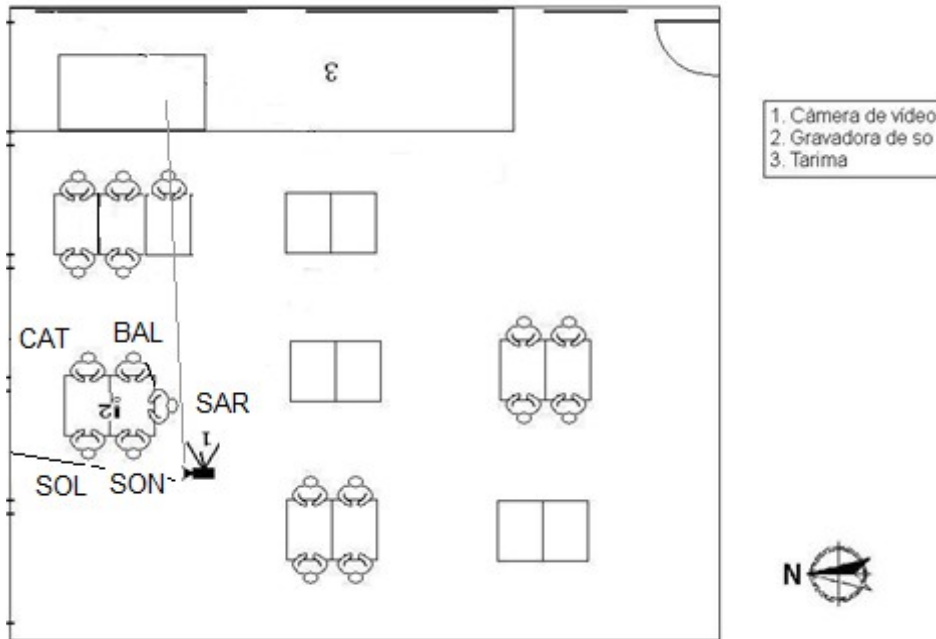


Fig. 81

Seg.	Torns	Durada	Accions/participants	Nucli temàtic
Planificació	1-37		La Caterina pregunta qui ha tingut un malson. La Sara i la Soledad expliquen els seus.	Els somnis de terror
	38-91	00:04:22	Les noies amalgamen els somnis de la Sara i de la Soledad per fer la redacció.	
Textualització	92-750	00:50:38	Redacció del text.	

Tau. 28

Segment de planificació

La Caterina pregunta qui ha tingut un somni per tal de partir de material real per realitzar l'escrit que els ha tocat de fer. La Sara explica el seu somni (T 6 i T 10), malgrat la interrupció de la Caterina en el torn 7 i les rialles dels companys. Finalment, la Caterina compara el somni de la Sara amb una escena de la pel·lícula *Parc Juràssic* (T 11):

- 1 CATERINA: ¿quién ha tenido un sueño? ¿qui ha tingut un somni? @@@
- 2 SOLEDAD: XXX només el somiava quan estava malalta XXX
- 3 SARA: jo vaig tenir un somni/ bueno a mi em va fer molta por\ bueno\ jo vaig tenir dos en un/
- 4 CATERINA: hòstia dos en un/
- 5 BALTASAR: dos en uno/
- 6 SARA: estava a l'habitació de la meva iaia o sigui jo era petita ¿eh? no sé quants anys tenia_ 7 o 8_ i estava a l'habitació de la meva iaia_ estava tota fosca i semblava super enorme/ com això que diu el text_ i veia com uns ulls verds* per allà al fons/
*((representa uns orificis amb els dits polze i índex de les dues mans que simbolitzen uns ulls i es va apropant les mans a la cara))



*Fig. 82

- 7 CATERINA: i eren els ulls de la teva iaia
- 8 BALTASAR: @@@
- 9 SOLEDAD i SÒNIA: @@@
- 10 SARA: no no no no XXXX i després a sota em trobava com en un carrer/ eren uns dinosaures/ i se m'acostava un dinosaure i em posava la cara aquí* a la cara XXX
*((ho assenyala amb les mans))
- 11 CATERINA: com al Juràssic Parc/ més o menys @@@

Els intercanvis (T 3, T 4 i T 5) previs a l'explicació de la Sara permeten riure els companys a partir de la repetició de la fórmula anunciada per la Sara ("dos en un"). A l'inici del torn 6 la Sara puntualitza que va tenir el somni quan era petita "tenia 7 o 8" anys, i per tant, situa el seu enunciat en un temps llunyà del qual n'anuncia una certa distància. La irrupció de la Caterina (T 7), que es precipita a suposar de qui eren els ulls, fa riure els companys. Quan la Sara anuncia el propietari dels ulls verds (T 10) la Caterina ràpidament ho associa a la pel·lícula *Parc Juràssic* (T 11). Aquesta referència intertextual és compartida per tots els participants. En el seu imaginari es tracta d'un film clàssic i l'associen a la seva infància.

* * * *

La Soledad explica un somni en què està asseguda en una cadira connectada a una bomba. Els nois intenten lligar els somnis explicats per la Sara i la Soledad. En el torn 41 la Soledad amplia la proposta de la Sara (T 38) amb un canvi de l'*origo* dític (primera persona del singular). En els torns 42 i 44 la Caterina canvia al mode lúdic i fa esment dels dinosaures. Evidentment no està aportant informació que ajudi a avançar la redacció, ja que les intervencions següents mantenen el to juganer i despleguen una lògica interna per fer riure els altres més que per realitzar el treball de classe.

- 38 SARA: XXX doncs com el meu però XXX que quedi lligada i que no es pugui moure
 39 CATERINA: ah vale\ ja ho entenc
 40 SARA: XXX dinosaurios
 41 SOLEDAD: i que la bomba explota i surto volant
 42 CATERINA: @@@ i surten els dinosaures
 43 SARA: {{{(rient)}} els ulls que et segueixin per on vas així* unes XXX}
 *((ho representa amb les mans))
 44 CATERINA: @@@ no @@@ es queda així* i veu els ulls verds i llavorens explota la bomba i veu els dinosaures @@@
 *((fa veure que es queda paralitzada))
 45 SOLEDAD: ¿el qué?
 46 CATERINA: {{{(rient)}} la bomba explota i veu els dinosaures}

Les intervencions de la Caterina i la Sara (T 42 i T 43) corresponen a una reformulació meso, concretament fan referència a la intervenció anterior en què la Sara explicava el seu somni (v. supra, T 6 i T 10).

Al llarg de la sessió els alumnes aniran saltant al mode lúdic, apel·lant al disjuntor dels dinosaures, que no introduiran en la redacció final, però que utilitzaran per fer broma entre ells.

Segment de textualització

Jeràrquicament, el disjuntor “dinsaure” està vehiculat per reformulacions meso i macro, com és el cas del següent exemple. La recurrència del mot (T 143) construeix la història conversacional que aquest grup està desenvolupant i contribueix a finançar el grau de connivència d'aquests alumnes tal com es pot veure en el següent fragment:

141 SOLEDAD: i vaig començar a pensar en la pel·li que vaig veure ahir sobre el terror sobre e::: de terror [i llavors vaig començar]

142 CATERINA: [XXXte molt de por]

143 BALTASAR: de dinosaurios

144 CATERINA: @@@

145 SOLEDAD: @@@ no però a vegades els somnis són per

Les rialles dels torns 144 i 145 responen a la reformulació macro del torn 143 efectuada pel Baltasar respecte el torn 42 de la Caterina.

* * * *

Un cop comencen la redacció del somni, la Caterina (T 150) proposa una situació per ser escrita, tot deixant oberta la possibilitat que es tracti de casa la iaia o de la “tía abuela”.

150 CATERINA: a casa de la meva iaia/ de la meva tía buela/ m'és igual i ja està

151 BALTASAR: XXX

152 SOLEDAD: {{{(pronunciant molt la l)} mi tía abuela}

153 BALTASAR: a ver/ dilo otra vez/

154 CATERINA: @@@

- 155 BALTASAR: tía buela a ver a ver/
 156 CATERINA: @@@
 157 SOLEDAD: tía buena @@@
 158 SÒNIA: @@@
 159 CATERINA: @@@ a ver/ vaig anar a dormir a les 10

En aquest fragment es pot observar el joc lingüístic de què fa ús la Soledad en reciclar el mot “tía abuela” de la Caterina en el torn 150. En el torn 152 la Soledad reformula el mot “tía abuela” exagerant la pronunciació de l’ela velar pròpia del català. Aquesta exageració fa gràcia a en Baltasar (T 153), que li demana de repetir-ho. La noia fa ús del contrapet (T 157) per reciclar el mot i transformar-lo en “tía buena”, cosa que produeix l’esclat còmic.

* * * *

Un altre cop veiem la repetició de la paraula “dinosaurès” (T 223) que és utilitzada per introduir l’humor en aquest punt de l’exercici, tot jugant amb la història conversacional que el grup està bastint.

- 220 SARA: {{{dictant}}) vaig somiar [que-]
 221 SOLEDAD: [no\ que em raptaven]
 222 SARA: que em posaven en una cadira\ veia uns ulls verds\
 223 CATERINA: i sortien dinosaurès
 224 CATERINA: [@@@]
 225 SARA: [@@@]

Així doncs, el torn 223 representa una reformulació meso del torn 144 del Baltasar i una reformulació macro respecte el torn 42 de la Caterina.

* * * *

La professora intervé per avisar els nois que no se centrin només en l’aspecte narratiu, sinó que pensin en incorporar passatges descriptius al text. El Baltasar (T 453) bisocia la paraula “obsessionats” del torn anterior de la professora i en fa una ampliació per introduir un intertext “con el salami”.

452 JO: val\ estem dient amb els companys que esteu molt obsessionats tots/

453 BALTASAR: con el salami

454 JO: ¿eh?

→((somriures de les noies))

455 BALTASAR: con el salami

456 JO: ¿què és el salami?

457 BALTASAR: qué va ser/

458 JO: però ¿és de la que se avecina un altre cop?

459 BALTASAR: sí

El mot "salami" és utilitzat com a sinònim de sexe per l'Amador Rivas, personatge de la sèrie LQSA. Aquesta intervenció del Baltasar serveix d'exemple per il·lustrar el tipus d'humor de temàtica sexual recurrent entre els adolescents. A més a més, representa una reformulació polifònica i dialògica, ja que el locutor/enunciador fa referència a la veu i al PDV d'una altra persona, el personatge de ficció.

* * * *

En el següent fragment, la Soledad demana (T 504) d'introduir un personatge xinès a la història. Amplia la seva intervenció en el torn 506 en què dona més detalls de les accions que duria a terme aquest personatge. El Baltasar torna a fer referència, mitjançant la reformulació meso, als dinosaures (T 507). Tot plegat fa riure el grup.

504 SOLEDAD: ¿pot sortir una xina si us plau?

505 CATERINA: XXX

506 SOLEDAD: me comió con un palillo chino y me comió

507 BALTASAR: un dinosaurio/ ¿no?

508 TOTS: @@@

Les rialles del torn 508 són el resultat del desenvolupament d'una lògica interna iniciada per la Soledad (T 504) i seguida pel seu company (T 507). Aquest lògica, a més a més, actua d'una forma doble. D'una banda els torns 504 i 506 de la Soledad són una reedició de la sessió de socials (v. sessió del 22 de febrer, T 179) en què la professora i el Baltasar van desenvolupar una lògica absurda a partir dels "palillos chinos". Per tant, aquesta alumna reformula la classe passada per fer riure els companys.

D'altra banda, el Baltasar (T 507), l'interlocutor dels torns de la Soledad, reintrodueix el mot "dinosaurio" mitjançant la reformulació macro del torn 42 i meso dels torns 144 i 223 per divertir les companyes i situar-se en el mode lúdic que anunciava el torn 504 iniciat per la Soledad.

* * * *

A continuació, la Caterina i la Sònia riuen de la intervenció sense sentit de la Soledad en el torn 600. L'error d'expressió de la companya produeix les reformulacions alteratives humorístiques de la resta.

596 SARA: {{{dictant}} i després se sent una veueta que diu ¿et molesta el rellotge?}

597 SOLEDAD: [sí sí]

598 CATERINA: [sí sí]

599 CATERINA: que XXX

600 SOLEDAD: una mica el podria pegar

601 CATERINA: una mica el pega @@@

602 SÒNIA: una mica el podria pegar @

603 CATERINA: {{{(a la Soledad)}} ¿què vols escriure?}

Les postures de sobreenuciador que adopten la Caterina i la Sònia (T 601 i 602) respecte l'enunciat de la Soledad amaguen un PDV implícit [~no està ben expressat el que vols dir]. Les rialles suavitzen els enunciats hiperassertius de la Caterina i la Sònia. A més a més, la Caterina s'ofereix de bon grat a ajudar a expressar el que la Soledad vol escriure. Tot plegat, mitiga la ironia dels torns 601 i 602, sobreenuciats, atorgant al passatge un caire humorístic i cooperatiu, en última instància.

* * * *

En el moment en què els alumnes estan decidint el final del somni, el Baltasar reformula dialògicament la veu del protagonista portant-la al mode lúdic per fer riure les companyes. En el torn 656 la Caterina reporta directament l'enunciat d'un dels personatges del somni, una nina, i acompanya tot plegat d'un afegit més propi d'una didascàlia ("i pum i es desperta"). En el torn 658 la Sara reacciona polifònicament, fent referència tant a la veu del personatge com a la seva pròpia.

En el torn 659 el Baltasar reporta directament la resposta del personatge alçant molt la veu, cosa que fa riure les noies (T 660).

656 CATERINA: fiques això i que diu_ no mira\ ¿et molesta el soroll del rellotge? i pum i es desperta

657 SOLEDAD: és un:::

658 SARA: no\ no em molesta\ no em molesta

659 BALTASAR: se despierta y dice {{{(amb veu forta i aguda)}} no me molesta}

660 TOTES: @@@

661 SOLEDAD: vingal va\ va\

La Sara produeix un enunciat polifònic (T 658) del qual se'n deriven diversos enunciadors. D'una banda, l'E1 es correspon al personatge que respon la pregunta inquietant de la nina, de l'altra, l'e2 es correspon a la mateixa Sara que té por del tomb que proposa la història que estan elaborant, cosa que indica que el text funciona. El Baltasar (T 659) reformula la resposta del personatge dialògicament, afegint-li un PDV oposat i portant-la al mode lúdic pel fet que bisocia la resposta del protagonista amb l'entonació aguda no pertinent en el context terrorífic que estan elaborant. Així doncs, la intervenció del Baltasar s'oposa a la de la Sara. Aquest xoc entre ambdues intervencions provoca el riure dels interlocutors.

* * * *

El grup tracta de caracteritzar la nina terrorífica que s'adreçarà al protagonista del seu somni de terror. En el torn 664 la Caterina s'autocorregeix. A més, canvia l'*origo* dític de la redacció. En el torn 668 la Sònia salta al mode lúdic, mitjançant l'intertext que compara la nina amb la *Nancy*. En els torns 670 i 671 tothom riu de l'ocurrència de la Sònia.

663 SARA: {{{(dictant)}} va mirar cap al balanci}

664 CATERINA: {{{(dictant)}} i vaig veure una nena ai una nina una nina}

665 BALTASAR: otra vez\

666 CATERINA: una nina

667 SOLEDAD: de porcelana

668 SÒNIA: i era la Nancy

669 SARA: una nina-

670 BALTASAR: @@@

671 TOTS: @@@

La Sònia (T 668) abandona el mode seriós en què les noies estan treballant per al·ludir a la intertextualitat de la nina *Nancy* que tots coneixen. Així doncs bisocia, associant discursivament la descripció de la nina terrorífica amb el model de la *Nancy*, i dissocia implícitament, pel fet que ambdós nines fan referència a dos contextos molt diferents, el de terror, per una banda, i el del món infantil i comercial, de l'altra. La Caterina i el Baltasar es permeten de fer aquest salt i acompanyar la Sònia en el mode lúdic que proposa, al contrari de la Sara i la Soledad, que continuen buscant característiques per descriure la nina de terror. Tot plegat es tracta d'un petit parèntesi ja que, immediatament, tant la Sònia com la Caterina col·laboren amb la confecció del personatge.

* * * *

La Soledad i la Caterina estan acabant el text, i el Baltasar (T 716) torna a reportar directament, fent ús d'una veu aguda i còmica en contraposició al caràcter de la història, la veu del personatge, tal com ho havia fet en el torn 659.

713 CATERINA: no\ i em va dir ¿què et molesta el rellotge?

714 SOLEDAD: em deia mentre_

715 CATERINA: de cop de cop em vaig despertar | puff

716 BALTASAR: {{{(amb veu aguda)}} i vaig dir no::}

717 TOTES: @@@

El Baltasar, per tant reformula a nivell meso l'entonació, la prosòdia del torn 659, per afegir un caràcter humorístic a l'escena de terror.

Resum de la sessió

El fet remarcable d'aquesta sessió és l'ús que es fa del discurs al·lusiú. Aquest tipus de discurs fa referència a un fet o a alguna cosa dita anteriorment que els interlocutors coneixen (per exemple, les reformulacions successives del mot *dinosaure*) i que serveix per mostrar que el que es diu no s'ha de prendre seriosament. El discurs al·lusiú, en aquesta sessió, respon a una complexitat doble: d'una banda, es construeix a partir dels intertextos vehiculats per ampliacions, i de l'altra, sorgeix de la història conversacional dels membres. Aquest discurs és introduït pels alumnes en moments improductius en què la rialla té una funció catàrtica que afavoreix el procés creatiu.

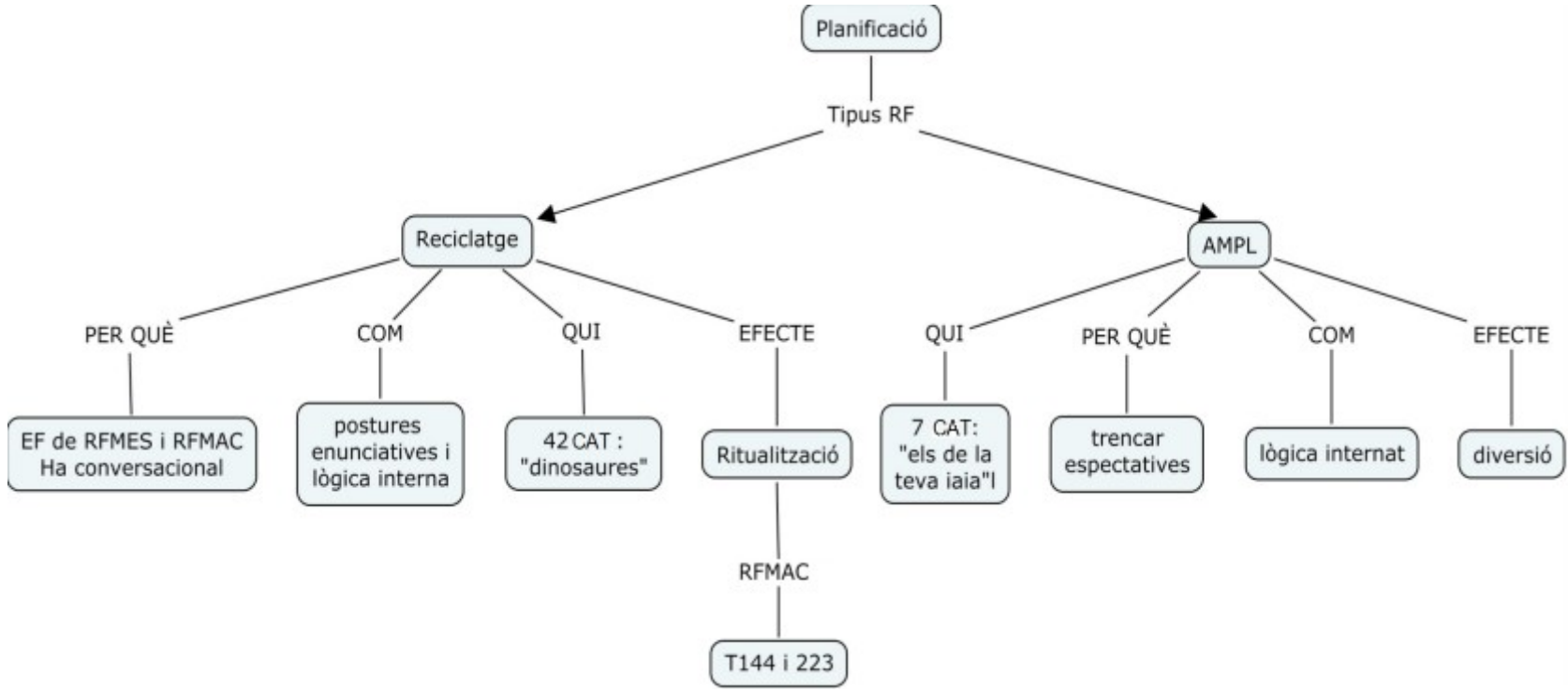


Fig. 83

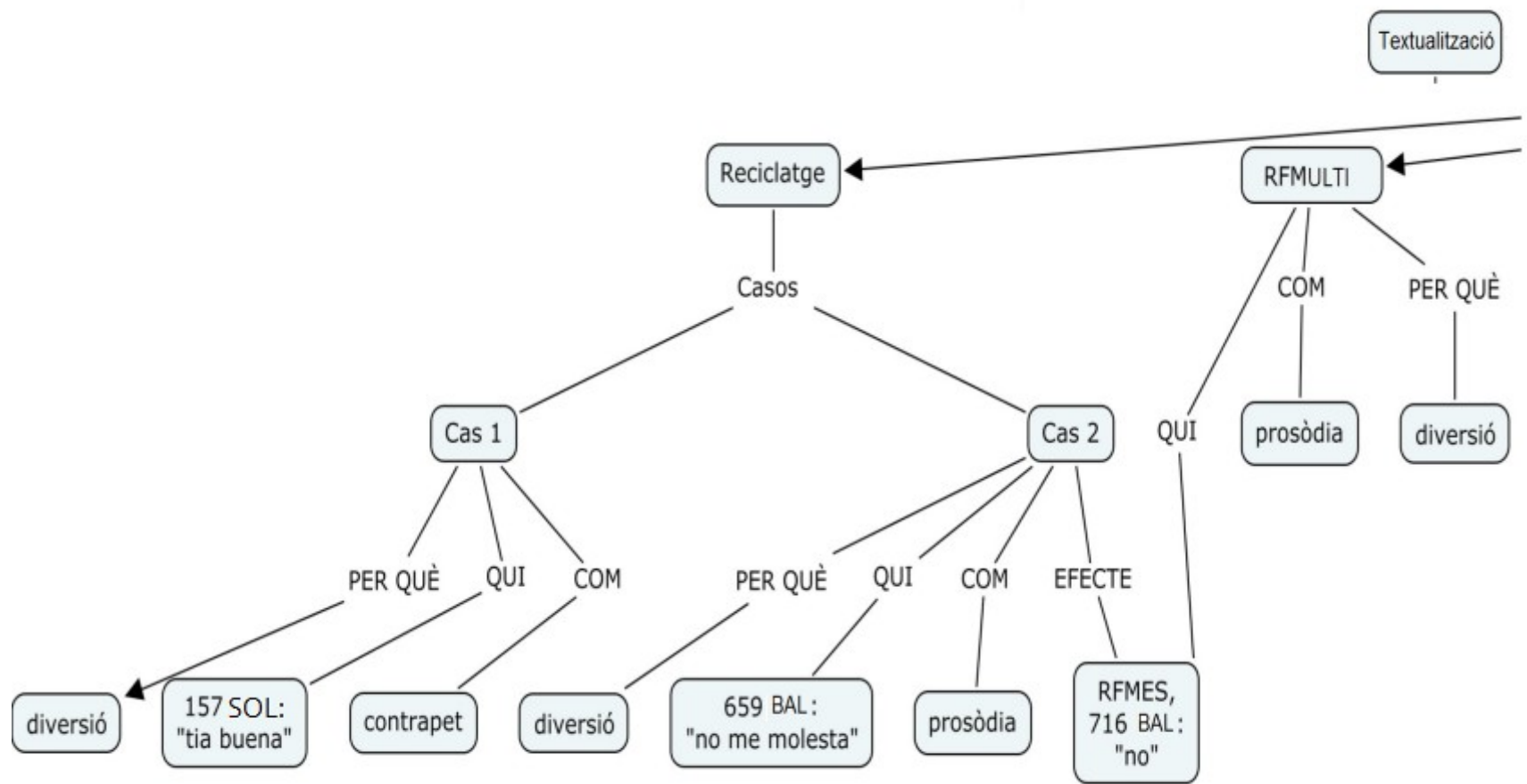


Fig. 84

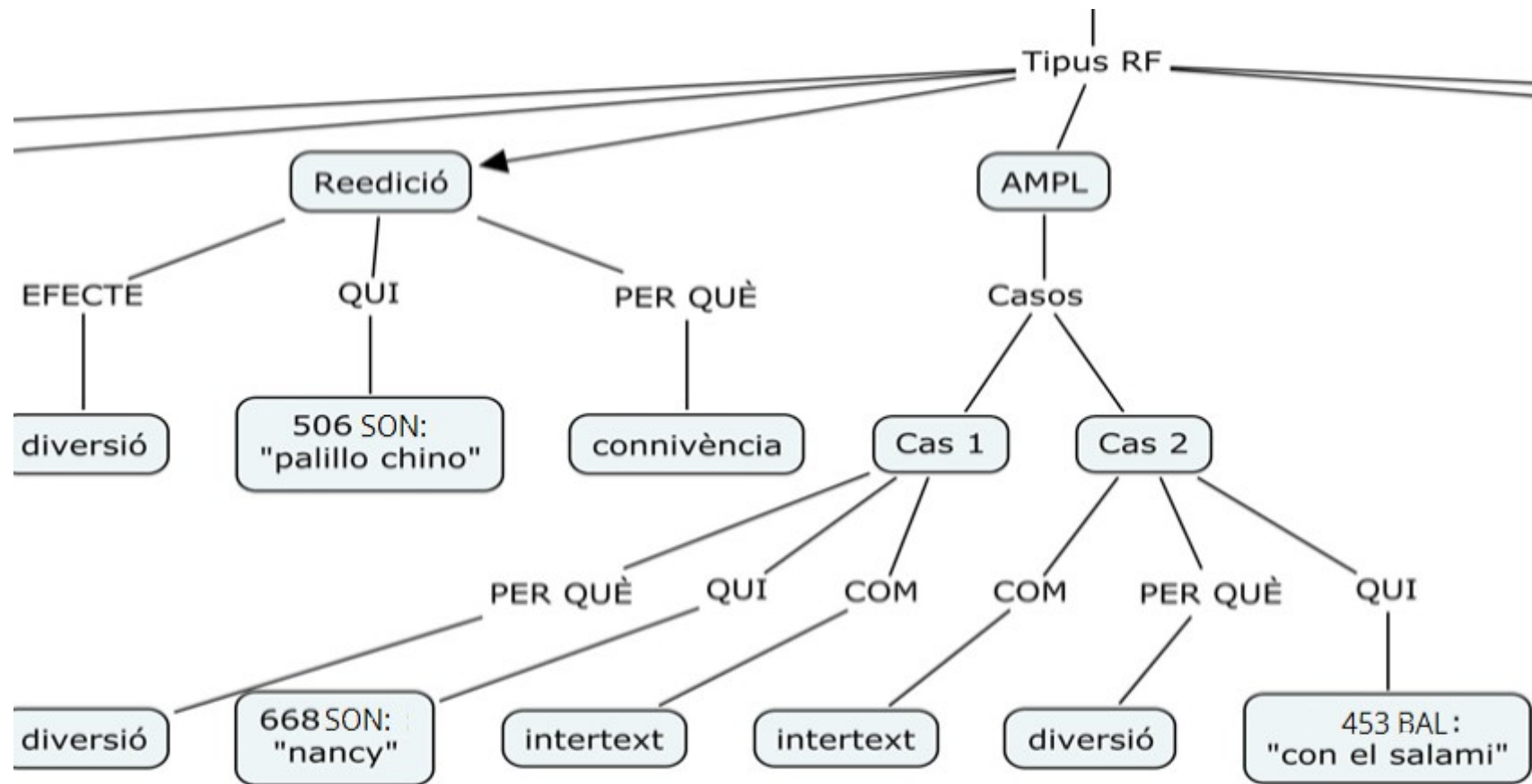


Fig. 85

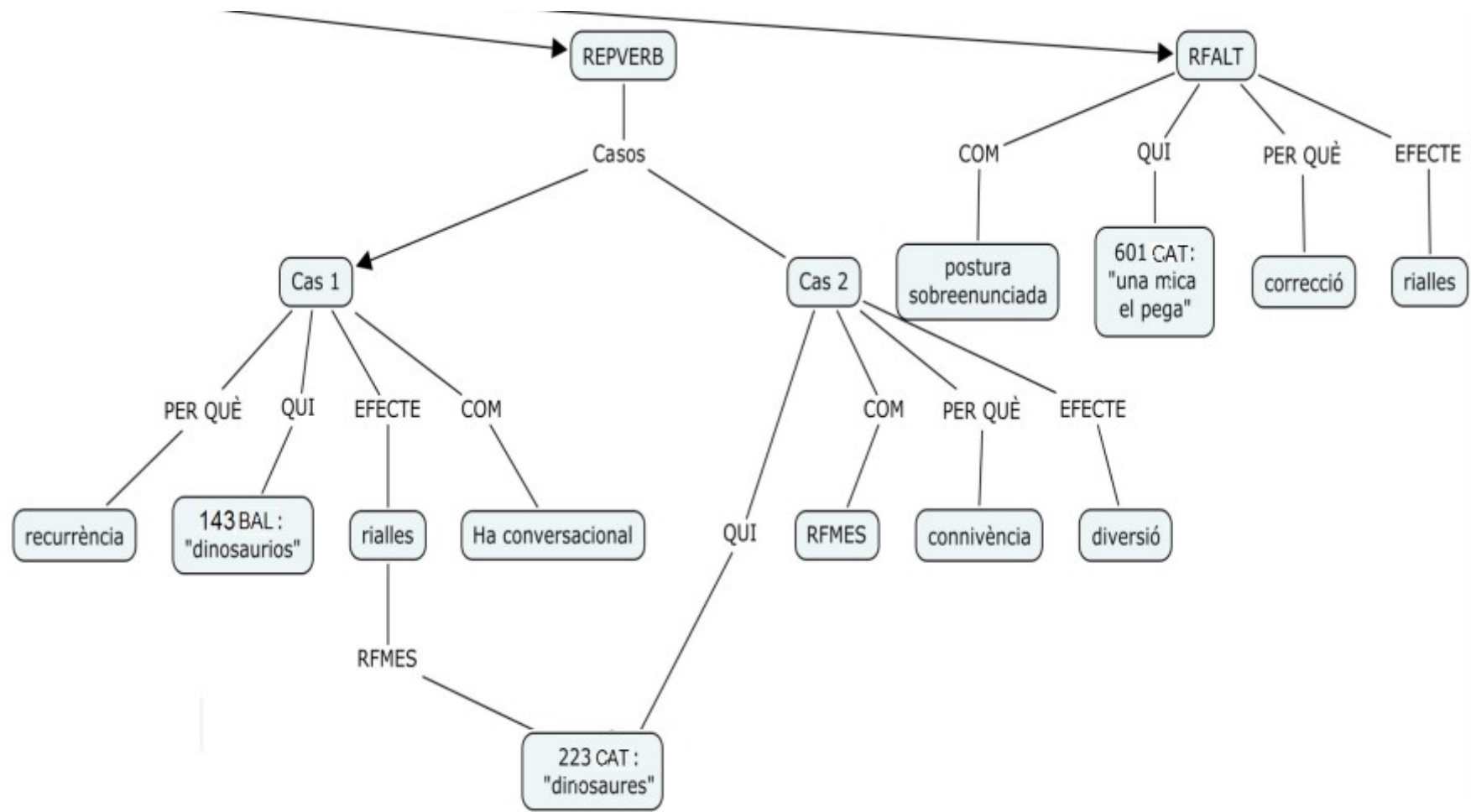


Fig. 86

	20 de febrer	27 de febrer	9 d'abril	11 d'abril	15 d'abril
1					
2	6 AND: si que s'ha anat lluny		2 AIT: "{((important veu)) acció}"		7 CAT: "elsde la teva iaia"
3					
4			35 AIT: "{((important veu)) a veure}"		
5		45 JEN: "Portobello"	49 AIT: "{((important veu)) anem a(...)}"		42 CAT: "dinosures"
6					
7					
8		103 AND: "dos por uno"			
9					
10					
11	141 AND: ¿y eso existe?				
12			263 AIT: "cot"		
13	186 AND: "el 24 d'agost"				
14			322 MAT: "tambien es jubilado"	244 BAL: "{, hiarta de fumar o la de XXX?? @@@"	
15		192 AND: "te rias porque me río yo"		282 BAL: "negra humida"	143 BAL: "dinosaurios"
16		208 PRO: "alloc"			157 SOL: "tia buana"
17			381 MAT: "quetonto tio"	294 BAL: "somuerto"	
18					
19				310 BAL: "arrivaderci"	

20				356 BAL: "patitotendre"	
21					
22					
23	386 AND: "es que ser advocat"				
24					
25					
26					
27		366 JEN: "buffet libre"			
28					
29					
30	511 AND: "con la goma de borrar"		561 ALB: "dos preguntas en una"		
31	524 COL: "Harry Potter"				
32					
33					
34		427 AND: "blanco o blanca"			
35					453 BAL: "con el galami"
36					
37					506 SOL: "palillo chino"
38					
39					

40					
41	748 AND: "compra-li una corona"				
42					
43					601 CAT: "una mica el ▶"
44					
45					
46					659 BAL: "no me molesta"
47					668 SÒN: "Nancy"
48					716 BAL: "noo"
49					
50					

■ Planificació textual ■ Revisió
■ Textualització ■ Estructuració

Capítol IV

Síntesi de resultats

A continuació, tot sabent que tant els processos reformulatius com, sobretot, els humorístics són força diversos i variats i que, per tant, proposar-ne una llista exhaustiva és una tasca fatigosa, resumiré els fenòmens que he observat que se succeeixen amb més freqüència en les sessions de naturals (v. 4.1) i socials (v. 4.2) del corpus amb el qual he treballat tot remarcant-ne els següents aspectes:

- a. El segment de classe en què tenen lloc els fragments humorístics
- b. Qui inicia l'enunciat humorístic
- c. Les reformulacions dels fragments escollits, que tractaré segons la seva natura, el seu nivell i el pla semiòtic
- d. Els processos humorístics
- e. Les funcions de l'humor
- f. La gestió de l'humor

Pel que fa al punt *b*, cal recordar el que he referit en l'apartat 2.6.1 de la segona part. El fet d'aïllar un fragment humorístic i intentar reduir-ne l'origen a l'expressió d'un torn o, en aquest cas, determinar la persona que iniciï la comicitat, ha resultat en algun moment d'aquest treball difícil, ja que l'humor respon a múltiples condicions que molts cops s'han de considerar conjuntament.

Quant a les sessions de català (v. 4.3) resumiré els fenòmens que hi he observat modificant mínimament el criteri que acabo d'exposar, ja que el fet que en aquestes sessions els alumnes hagin de prendre decisions contínuament -a causa del tipus

d'activitats que s'hi duen a terme-, implica que aquests hagin de contrastar els seus PDV i, per tant, l'anàlisi d'aquestes sessions s'ha centrat en l'estudi de les postures enunciatives.

4.1 Síntesi de resultats de la sessió de naturals

Després d'haver presentat l'anàlisi de la sessió en el capítol I puc resumir els següents aspectes:

a. El segment de classe i la persona que inicia l'enunciat humorístic

En aquest apartat em centraré a recopilar la informació que obtenim si observem el moment de la classe en què apareixen els fragments humorístics vehiculats per reformulacions i la persona que inicia el procés humorístic.

És en el segment d'estructuració i, en concret, en el segment d'explicació on se situen més moments humorístics. Els motius de tot plegat són diversos:

- D'entrada cal considerar que les sessions de naturals dediquen força temps al segment d'explicació. De fet, aquest ocupa, aproximadament, el 30% del temps total. A més, si comparem aquest segment amb d'altres -com el de lectura o el de realització d'exercicis, per exemple- ens adonarem que a diferència del d'explicació aquests darrers tenen un grau d'interactivitat limitat i molt pautat a causa del tipus d'activitat que s'hi duu a terme, la qual cosa ens duu al punt següent.
- En el segment d'explicació, la professora de naturals acostuma a qüestionar els alumnes sobre els conceptes que va introduint. Aquest requeriment de la participació activa de l'alumnat implica interactivitat, és a dir, una alternança en l'ús de la paraula,

similar a allò que ocorre en una conversa. Així els alumnes responen d'una forma espontània. Informal. Aquesta situació permet que els alumnes deixin sorgir les seves preferències personals, allunyant-se, a vegades, de la formalitat que requereix l'explicació d'un tema -en contextos didàctics. El xoc entre els propòsits inherents a aquest segment de la sessió i el grau d'informalitat que adopten alguns alumnes propicia l'aparició de l'humor, el qual opera amb certa frivolitat, augmentant els temes que es tracten i focalitzant l'atenció de la resta de participants en uns torns determinats.

- D'altra banda, és sabut que l'humor és cultural i subjectiu, però a més a més, també està lligat a la situació actual, a l'estat d'ànim del locutor en un precís moment i, fins i tot, a la seva manera de ser. Una observació concreta, en aquest sentit, és que la professora de naturals inicia molt pocs fragments humorístics i no acostuma a implicar-se en els que inicien els alumnes. Aquest fet determina la relació que la professora estableix amb els alumnes i viceversa, ja que el grau de connivència entre diversos interlocutors no només requereix d'una història conversacional o d'uns referents comuns, sinó també del desig comú de riure plegats, de compartir el plaer humorístic. Quan els alumnes proposen un enunciat humorístic la professora no emet cap senyal de connivència. Aquesta manca de voluntat de complicitat afecta les produccions humorístiques dels alumnes (v. apartats c i d) i la seva funció. En aquest sentit, puc avançar que si la connivència es fonamenta en el fet de compartir uns sabers intel·lectuals i una voluntat de complicitat, la manca de connivència en un grup, a banda d'afectar la comprensió de les produccions humorístiques que s'hi generin, també afectarà directament els interlocutors, desproveïts de la dimensió humana, que emana de l'humor compartit i que l'impedeix d'esdevenir sarcasme.

b. Les reformulacions

Pel que fa a les reformulacions, en presento un resum des de tres punts de vista diferents: la seva natura, el seu nivell i la seva natura plurisemiòtica.

- Quant a la natura de les reformulacions. Les reformulacions que trobem en aquesta part del corpus són bàsicament efectuades per part dels alumnes. Les repeticions *verbatim* són a càrrec, generalment, dels alumnes i tenen lloc a partir d'enunciats emesos per la professora. Els reciclatges són gairebé tots a càrrec dels alumnes i es vehiculen a una funció de distorsió del ritme de la classe i de connivència, en el sentit que tracten d'enfortir els lligams entre els alumnes apel·lant a la història conversacional comuna.

En canvi, pel que fa a les autoreformulacions humorístiques només s'han observat en els torns de la professora.

- Quant al nivell de les reformulacions. Al corpus hi ha una proporció força equilibrada de reformulacions micro (RFMIC) i meso (RFMES), seguida de reformulacions macro (RFMAC) i de reedicions, amb una menor presència. Tant les reformulacions meso com les macro i les reedicions estan relacionades, en el corpus que presento, amb diferents funcions tenint en compte el seu locutor/enunciador. Així doncs, si el locutor/enunciador és la professora, les RFMIC, RFMES, RFMAC i les reedicions consisteixen a cridar l'atenció de l'alumne. En canvi, si el locutor/enunciador és l'alumne, aquest tipus de reformulacions estan lligades a la cristallització dels rols socials d'aquests, a l'actualització de fórmules que hagin tingut èxit anteriorment pel que fa a fer riure els altres o a menystenir la professora o un altre company.

- Quant a la natura plurisemiòtica. Val a dir que la majoria de reformulacions plurisemiòtiques del corpus són a càrrec de la professora i tenen un propòsit humorístic quan impliquen la formulació en una altra modalitat, i per tant, amb la

reformulació d'una informació redundant. Quan aquest tipus de reformulacions són a càrrec dels alumnes van acompanyats d'un discurs meta i/o d'un procés de resemiotització que inicia l'alumne per tal de trobar un sentit, o bé una distracció, a la seqüència reformulativa de la professora que és considerada redundant.

Des que hi ha una autoreformulació o una heteroreformulació plurisemiòtica, és lícit preguntar-se si l'enunciador que comenta/reformula la imatge o l'acció expressada en l'enunciat, assumeix la totalitat del procés amb la mateixa intenció. En aquest sentit, les meves observacions convergeixen a afirmar que la transcodificació de la paraula en els gestos dels alumnes tenen una doble raó de ser: d'una banda, la reformulació d'un dir i, de l'altra, tenint en compte la natura semiòtica del segment reformulat, els gestos adquireixen un valor determinat per l'enunciador. Així doncs, les paraules i els gests de la professora són per la classe i els gests dels alumnes són per ells mateixos.

c. Processos humorístics

En aquesta unitat didàctica la majoria d'enunciats humorístics són mobilitzats pels alumnes. Crida l'atenció, des del punt de vista lingüístic, l'ús de l'alternança de codi com a recurs per produir humor; la utilització del desenvolupament d'una lògica interna a través del raonament per absurd; la referència al discurs al·lusiu i, en concret, a l'ús d'intertextos (és a dir, el discurs que parteix de sabers o informacions que tots coneixen i que reformulen bàsicament de la sèrie de televisió LQSA); i, també, el raonament bisociat són la font de força moments humorístics que s'han observat en aquestes sessions. El disjuntor, en alguns d'aquests casos, ha estat produït en referència a la temàtica escatològica, típica dels adolescents. Pel que fa a la prosòdia, els alumnes s'han centrat en el recurs de l'apropiació de la veu de l'altre.

En canvi, la professora utilitza en algun cas la ironia, que apareix en relació amb l'autoreformulació i l'excés d'informació, és a dir, amb la redundància com a procés humorístic.

d. Funció de l'humor

A banda de les omnipresents funcions de diversió i distensió pròpies de l'humor, cal fer èmfasi en el desplegament, poc reconegut per la bibliografia, de la funció d'atac o d'agressivitat de l'humor: la d'apropiació del rol jeràrquic en la interacció (v. discussió), mobilitzada pels alumnes. Aquesta funció sovint implica el menyspreu del rol de la professora o un atac a la imatge pública d'un company de classe. Els alumnes, en relació al que expressava en l'apartat *b*, reciclen els enunciats de la professora parodiant l'entonació, la prosòdia (v. apartat *c*) de la veu de la Bibiana. D'aquesta manera subverteixen la jerarquia pròpia de l'aula i s'apropien del rol de la professora a partir de les repeticions dels seus enunciats. El que és divertit d'aquestes apropiacions no és què es diu, sinó com es diu. Aquestes apropiacions impliquen l'"animació" (Goffman, 1981) de les funcions i de l'estil de la professora en les improvisacions dels alumnes, així com l'adopció momentània per part d'aquests de la postura sobreenunciada en relació al discurs de la professora.

e. Gestió de l'humor

Cal considerar, en aquest apartat, la presència de fragments que narren l'altra cara de l'humor, el fracàs de l'humor.

Quan parlo de fracàs de l'humor hi associo el nom d'un alumne. Tot i que normalment les ocurrències d'aquest alumne no són ni considerades per la resta, s'hi troba algun cas en què són menystingudes o bé per la professora; o bé pels alumnes, els quals acostumen a reciclar els elements prosòdics efectuats per l'alumne en qüestió per recriminar la seva intervenció. Aquest tipus de reedicions polifòniques tenen un caràcter metadiscursiu, ja que ens donen informació sobre el que pensen els alumnes d'aquest tipus d'excurs a la classe. Les intervencions humorístiques no acceptades per la resta d'interlocutors mostren el desig de l'alumne de fer riure els companys de la classe. Per tot això, en aquests casos podem

parlar de fracàs de l'humor, ja que la intenció de l'alumne és de fer riure els altres per tal de trobar el seu lloc a la classe, per fer-se el simpàtic, per sentir-se un més del grup, etc., però l'únic que aconseguen és que els companys li recriminin el seu mal comportament i es riguin d'ell però mai amb ell.

4.2 Síntesi de resultats de la sessió de socials

Després d'haver presentat l'anàlisi de la sessió en el capítol II puc resumir els següents aspectes:

a. Segment de classe i persona que inicia la seqüència humorística

A diferència de les sessions de naturals, a socials és en el segment d'estructuració, concretament en la correcció, on se situen més fragments humorístics. Val a dir però, que la presència d'enunciats humorístics és força equilibrada en el conjunt dels segments i de les accions que els integren, llevat de les accions de lectura i realització d'exercicis que, a causa de la seva natura i del tractament que han tingut en aquestes sessions, no afavoreixen la interactivitat i, per tant, la presència d'humor (cf. Supra 4.1.a). Si a naturals era en l'explicació on es propiciava una dinàmica interaccional similar a la conversa, a socials això passa en la correcció. Tot plegat, està en relació amb la introducció de l'anècdota per part de la professora de socials. Aquest fet guarda una estreta relació amb la funció de la contigüitat i les associacions per contacte, i amb la producció d'humor, ja que estimula el pensament lateral (Viana, 2004: 51). Aquest tipus de pensament ofereix una possibilitat a l'hora de processar la informació mitjançant l'exploració de les alternatives que presenta una idea o un PDV, encara que siguin irrealistes o impossibles.

A més, en les sessions d'aquesta matèria es dedica més temps i més espai a les accions de correcció que en les de naturals.

En les sessions de socials els intercanvis humorístics iniciats per la professora estan força equilibrats en relació als iniciats pels alumnes, tenint en compte que més de la meitat d'aquests darrers són de comicitat involuntària i que, sovint, es corresponen a situacions de malapropisme, freqüents en els intercanvis didàctics mobilitzats pels aprenents. Així doncs, la professora de socials es mostra activa i participativa pel que fa a l'afavoriment de les facècies humorístiques i, en conseqüència, al grau de connivència amb els alumnes. El fet que la professora de socials s'interessi per la creació de connivència es desprèn, a més a més, del seu rol institucional -és al tutora del grup. La Lali aconsegueix un grup cohesionat, cosa que provoca que l'aparició de l'humor, sobretot quan els alumnes es dirigeixen a un altre membre del grup, vehiculi una certa benevolència.

b. Les reformulacions

Pel que fa a les reformulacions, en presento un resum des de tres punts de vista diferents, tal com m'he disposat a fer en l'apartat anterior (v. 4.1.b), la natura de les reformulacions, el seu nivell i la seva natura plurisemiòtica.

- Quant a la natura de les reformulacions. Les reformulacions que trobem en aquesta part del corpus són bàsicament repeticions *verbatim*, generalment, per part de la professora a partir d'enunciats emesos pels alumnes -a la inversa del que observava a la matèria anterior-; reformulacions alteratives per part de la professora d'enunciats emesos pels alumnes, i correccions de la professora d'enunciats dels alumnes. Per tant, en aquests tres casos estem parlant d'heteroreformulacions. Pel que fa a les autoreformulacions humorístiques només s'han observat en els torns de la professora -igual que a la matèria anterior. En canvi, les reformulacions paradigmàtiques són més aviat pròpies dels alumnes. Els reciclatges d'altres enunciats són efectuats tant pels alumnes com per la professora i es vinculen a una funció creativa de l'humor mitjançant un procés cooperatiu de la seqüència humorística.

- Quant al nivell de les reformulacions. Al corpus hi ha una proporció força equilibrada de reformulacions micro (RFMIC), meso (RFMES) i macro (RFMAC); seguides de les reedicions, amb una menor presència. Tant les reformulacions meso com les macro i les reedicions estan relacionades, en el corpus que presento, amb diferents funcions tenint en compte el seu locutor/enunciador. Així doncs, si el locutor/enunciador és la professora, les RFMIC, RFMES, RFMAC i les reedicions tendeixen a produir-se per fomentar la connivència entre aquesta i els alumnes o amb la resta de la classe. En canvi, si el locutor/enunciador és l'alumne, aquest tipus de reformulacions estan lligades a la cristallització dels rols dels alumnes, a l'actualització de fórmules que han tingut èxit en el discurs aparegut anteriorment, pel que fa a fer riure els altres o a mostrar el seu interès per l'assignatura. Tot plegat està en relació amb la funció que l'humor desenvolupa quant a la gestió dels torns en la interacció (v. apartat *d*).

- Quant a la natura plurisemiòtica. La majoria de reformulacions plurisemiòtiques del corpus són a càrrec de la professora i tenen a veure amb la reformulació oral d'un text escrit –el del manual. Les reformulacions plurisemiòtiques mobilitzades per la professora es troben, majoritàriament, en el segment d'explicació. En canvi, aquest tipus de reformulacions és efectuada pels alumnes en el segment de correcció de la sessió. Igualment, han estat font d'humor les reformulacions gestuals (transcodificacions) d'un text escrit, per part dels alumnes, o la reformulació gestual d'una imatge, per part de la professora.

c. Processos humorístics

Quant als procediments de l'humor són diversos en la unitat didàctica de socials. Val a dir però, que aquests semblen repetir-se al llarg del corpus, possiblement perquè les persones enregistrades són sempre les mateixes i pertanyen a un grup classe que es coneix força.

Pel que fa a la professora utilitza el discurs al·lusiú, és a dir, el discurs que parteix de sabers o informacions que tots coneixen perquè està lligat a la història conversacional dels participants en la conversa; la ironia, que sovint apareix en relació amb l'autoreformulació i; pel que fa a la prosòdia, el joc de paraules.

En canvi, els alumnes utilitzen el desenvolupament d'una lògica interna a través del raonament per absurd. Pel que fa a la prosòdia, mobilitzen el recurs de l'apropiació de la veu de l'altre i també fan ús dels contrapets, pel que fa als procediments lingüístics de l'humor.

d. Funció de l'humor

A banda de les omnipresents funcions de diversió i distensió pròpies de l'humor, cal fer èmfasi en dues funcions no tan reconegudes per la bibliografia que apareixen en el corpus, tal com he comentat en l'apartat anterior (v. 4.1.d) en parlaré de forma més extensa en la discussió de resultats (v. quarta part, capítol I): la funció de distribució de torns i la de restitució del rol jeràrquic en la interacció, ambdues mobilitzades per la professora.

Pel que fa a la funció de distribució de torns, la modalitat humorística engendra una focalització de l'atenció interaccional dels participants sobre el torn a partir del qual ha estat proposat l'enunciat humorístic que es materialitza a través de demandes de confirmació i de repetició verbal de l'enunciat (Béatrice Priego-Valverde i Cécile Petitjean, 2013: 47). Així que aquesta funció lligada, d'una part, a la natura de la reformulació i, de l'altra, a la necessitat de crear connivència, si més no, per part dels alumnes, és present en tot el corpus. És durant el transcurs d'aquesta unitat didàctica però, que també s'observa en la professora, la qual cosa està en relació amb la importància que aquesta dona a enfortir els lligams afectius amb els alumnes.

Pel que fa a la funció de restitució del rol jeràrquic en la interacció, a naturals era mobilitzada pels alumnes i servia per atacar la imatge de la professora, per tant, l'havia anomenat funció d'apropiació del rol jeràrquic de la professora.

A socials, no es tracta exactament de la funció que s'havia observat en la matèria anterior, ja que a socials s'estableix "una relació jocosa simètrica" (Berger, 1997: 144) entre els alumnes i la professora. És a dir, una relació en què es té el dret de fer la guitza o de riure-se'n de l'altre, i aquest té l'obligació de no ofendre's. D'aquesta manera, quan els alumnes qüestionen el rol o la imatge de la professora, aquesta segueix el mode lúdic que els nois plantegen -posicionant-se, en principi, com a coenunciadora per atènyer la postura de sobreenunciadora més endavant- i allarga la seqüència fent ús de l'humor per restituir el seu rol jeràrquic o la seva imatge i qüestionar la de l'alumne.

e. Gestió de l'humor

En aquest punt voldria evocar dos aspectes importants en la gestió interactiva de l'humor a l'aula que han quedat palesos en l'anàlisi de les dades que acabo de presentar: les seqüències de coconstrucció i les de fracàs de l'humor. Si el primer d'aquests dos aspectes és cooperatiu i, per tant, són els diversos membres de la interacció que s'encarreguen de construir la facècia humorística; el segon, és gairebé sempre gestionat per la professora, que s'encarrega d'explicitar que no admet que els alumnes riguin dels companys.

4.3 Síntesi de resultats de les sessions de català

La dinàmica i el funcionament de les sessions de català que configuren el corpus amb el qual he treballat és diferent al de les de naturals i socials pel fet que els alumnes treballen en grups de 4 o 5 persones. Aquesta distribució genera interaccions entre iguals en què ningú parteix d'una plaça institucional superior respecte la resta. A més a més, el tipus d'activitat que els grups de treball duen a terme pot ser de dos tipus: respondre un qüestionari sobre un fragment textual o planificar i textualitzar una narració. Els segments a què pertanyen aquestes activitats són els d'estructuració i els d'aplicació, respectivament.

Dit això, agruparé els fenòmens que he observat que se succeeixen amb més freqüència en aquestes sessions tot remarcant-ne els següents aspectes:

- a. Les reformulacions dels fragments escollits, que tractaré segons la seva natura, el seu nivell i el pla semiòtic
- b. Les postures enunciatives
- c. Els processos humorístics
- d. Les funcions de l'humor
- e. La gestió de l'humor

a. Les reformulacions

Pel que fa a les reformulacions, en presento un resum des de tres punts de vista diferents, tal com he exposat en els punts anteriors (v. 4.1.a i 4.2.a): natura de les reformulacions, nivell de les reformulacions i natura plurisemiòtica de les reformulacions.

- Quant a la natura de les reformulacions. La gran majoria es corresponen amb els reciclatges i les repeticions *verbatim*. A més a més, tots els casos, exceptuant-ne un, són heteroreformulacions.

- Quant al nivell de les reformulacions. La gran majoria són RFMES. Així com les RFMES responen a l'oportunitat descoberta per l'interlocutor d'introduir el vessant lúdic de l'humor; les RFMAC i les reedicions fan esment de la connivència existent entre els interlocutors i, per tant, del fet de reforçar els llaços d'amistat i companyonia.

- Quant a la natura plurisemiòtica. Tot i que aquest tipus de reformulacions no són habituals en aquesta sessió, crida l'atenció l'ús, a nivell prosòdic, de les veus que duen a terme els alumnes.

Aquests alumnes utilitzen els jocs melòdics de la veu i el joc de registres lingüístics associats a l'entonació per introduir un nou enunciator en el seu discurs amb la funció d'atribuir-se un rol subjectiu que els permeti posicionar-se en la interacció.

b. Postures enunciatives

Pel que fa al joc de postures enunciatives que he pogut observar en el desenvolupament de les sessions de català han estat diverses però força homogènies tenint en compte cada una de les sessions de forma aïllada.

Així doncs, segons la sessió que es tracti, predomina la discordança discordant, és a dir l'enunciació de dos PDV oposats per part de dues alumnes. Sorpren però, que alumnes que en una sessió adoptin una determinada postura, en una altra, se situïn en una altra d'oposada. Per tant, un alumne que en una sessió hagi adoptat el rol de sobre-enunciador pot adoptar, en una altra, el rol de sots-enunciador. En el corpus que presento aquesta darrera possibilitat ha tingut lloc, en el cas del rol de sots-enunciador. Així doncs, la postura de sots-enunciador s'ha relacionat amb l'aparició d'ironia (la qual cosa es contraposa, en part, a la tesi de Rabatel, 2012 i 2013; cf. quarta part). Aquesta ironia està relacionada amb la força il·locutiva dels enunciats que emana, en part, de la visió que tenen els altres d'aquest alumne. De manera que és important tenir en compte el rol institucional que ocupa un alumne, ja que aquest afecta el rol subjectiu que adopta en les converses: els altres tenen en compte les seves opinions i demanen el seu vist-i-plau en les decisions que s'han de prendre.

En més d'una de les sessions de català es destaca un consens general per part dels participants en la interacció, es pot dir que els alumnes actuen de co-enunciadors dels diversos PDV. Evidentment, al llarg de les negociacions hi ha modificacions, que els interlocutors van aportant al text a partir de les postures de sobre i sots-enunciadors. Les postures, que afloren a la conversa, però, no són rols fixes que es pugui atribuir a uns alumnes en concret. Així doncs, en les sessions d'aquesta matèria podem trobar fragments en què un alumne sigui sobre-enunciador i d'altres en què sigui sots-enunciador.

És cert que en el corpus hi ha la tendència, per part dels companys, d'atorgar a un alumne en concret la plaça subjectiva de sobreenuciador que marca el transcurs de la conversa. A més, en contraposició a l'actitud cooperativa lligada a la coenuciació dels PDV que apareixen en la conversa, hi destaca el rol, sovint, de fals sotsenuciador d'un alumne que se situa al marge del contracte didàctic establert per dur a terme les activitats. Dic fals sotsenuciador perquè aquest alumne es distancia mitjançant la reformulació d'un PDV determinat no només d'aquest PDV, sinó del mode seriós en què aquest PDV ha estat gestat i, per tant, és l'encarregat de fer girar els enunciats produïts per les companyes al mode lúdic. De fet, és la manera que aquest alumne té de captar l'atenció dels altres i de poder-s'hi comunicar.

c. Processos humorístics

Pel que fa als processos humorístics, els alumnes acostumen a jugar amb els significats i; per tant, a mobilitzar la noció de bisociació, que els permet introduir imatges d'ells mateixos i de la resta de participants en la conversa mitjançant els diferents posicionaments.

En algunes de les sessions de català és remarcable el joc de registres que mobilitzen els alumnes quant a la impostació de la veu per adoptar el rol d'un professor fictici, idealitzat. Aquesta caricatura els permet de posicionar-se respecte la resta de nois i de cristal·litzar la seva postura de sobreenuciador.

En el transcurs d'aquestes sessions s'hi poden trobar exemples de discurs al·lusiú, a partir del qual els participants fan referència a sabers compartits que emanen de la seva història conversacional. A més a més, tant en alguna de les sessions de socials, com de naturals i català s'ha fet referència al mateix intertext: "dos por uno".

En general però, aquests processos, duen els interlocutors cap al desenvolupament d'una lògica interna, ja que aquests parteixen del mode lúdic i busquen d'aprofundir en el llenguatge humorístic.

d. Funció de l'humor

A banda de les omnipresents funcions de diversió i distensió pròpies de l'humor, s'observa en aquestes sessions la funció de diversió i de creació lligada a moments de poca concentració, en què els alumnes del grup apel·len a la seva història conversacional per introduir l'humor i relaxar-se -fent ús del pensament lateral-, alhora que aconseguen augmentar el grau de connivència, cosa que automàticament, fa augmentar el grau de motivació per perfeccionar l'escrit.

A més a més, cal fer èmfasi en dues funcions no tan reconegudes per la bibliografia (cf. quarta part, capítol I) que apareixen en aquestes sessions i que també s'observen en les sessions de socials i naturals: la funció de distribució de torns i la d'institucionalització del rol jeràrquic en la interacció.

e. Gestió de l'humor

Pel que fa a la gestió de l'humor, és a dir, en quin moment els participants introdueixen l'humor en la interacció i com el gestionen, he observat dues figures interessants: la creació d'una coalició i la coconstrucció de l'humor.

En el corpus les coalicions funcionen amb la unió de dos participants, un dels quals adopta la postura de sotsenunciador, contra una altra parella d'alumnes (de característiques similars quant a les postures enunciatives que cadascun d'ells assumeix), que defensen un PDV oposat. L'objectiu d'aquesta coalició és rebatre els arguments dels uns i dels altres introduint la ironia humorística per suavitzar l'atac que tot plegat suposa.

Un altre tipus de coalició apareix entre dos alumnes que han adoptat la postura de sotsenunciadors en la major part de la interacció contra l'alumne sobreenunciador. La coalició és dirigida per un dels sotsenunciadors (1) que no accepta la desvaloració que el sobreenunciador fa del sotsenunciador (2) quan aquest darrer manifesta un saber i corregeix l'alumne sobreenunciador.

D'altra banda, la coconstrucció de les seqüències humorístiques té lloc, tal com deia en l'apartat de funcions de l'humor, en els moments en què els alumnes necessiten introduir l'humor per distreure's de la tensió que els genera l'exercici i/o quan se'ls esgoten les idees per confeccionar el text. Així doncs, aquests moments de coconstrucció estan bàsicament lligats a les funcions de distensió, diversió i creació. És interessant remarcar el rol de sotsenunciador que assumeix un dels alumnes per poder distanciar-se del discurs dels altres i introduir l'humor -amb comentaris sexuals i escatològics- per revelar-se contra el fet d'haver de fer una tasca -és a dir, contra l'autoritat-, i per comprometre la imatge de les companyes davant de la professora i de l'assignatura. El mode lúdic que es reivindica en aquest cas és només parcialment compartit pels altres, ja que sovint no aporta cap contingut didàctic per solucionar l'exercici.

QUARTA PART

**DISCUSSIÓ DE RESULTATS I
CONCLUSIONS**

Capítol I

Discussió de resultats

Tot seguit, després d'haver resumit els resultats obtinguts en el darrer capítol d'aquesta tesi, procediré a respondre les preguntes d'investigació que m'havia plantejat en un inici.

► *Pregunta 1.* Quin és el funcionament de les reformulacions en les interaccions didàctiques en què hi ha irrupcions còmiques?

Vull recordar el punt de partida que ens ofereix el marc conceptual a partir del qual extrauré algunes conclusions. En el camp de la didàctica, l'interès i la importància que s'atorga a la reformulació deriva de la seva dimensió metalingüística (Martinot i Amr, 2003). A més a més, sí bé és formulant que construïm el pensament, la reformulació permet modelar-lo, aportant matisos que anticipin la representació i la interpretació dels interlocutors. En aquest sentit, la reformulació opera igualment la seva dimensió referencial a partir de la qual el locutor d'un enunciat pot fer-se una representació del grau de comprensió -de l'enunciat que ha produït- per part del seu interlocutor.

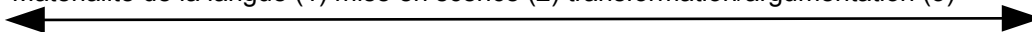
Des d'un punt de vista interactiu, Traverso (2005) va tractar d'observar el fenomen de la repetició en la connexió amb l'organització temàtica de la conversa, entenent-la com un procediment a partir del qual els participants poden avançar en la interacció temàtica. Seguint aquesta línia, Degoumois (2012) explora la dimensió dialògica i polifònica de la reformulació, que referma el paper crucial de la reformulació en el desenvolupament temàtic del discurs. Efectivament, la reformulació opera en la variació de la tematització, a partir de la qual el locutor modifica el seu PDV segons el que ha estat dit.

A trets generals, puc dir que en el corpus que presento s'aprecia l'ús de la reformulació com a mecanisme a partir del qual s'introdueix l'humor amb l'objectiu d'influir en la reconducció temàtica que té lloc en la interacció. Així doncs, els alumnes afavoreixen l'aparició de temes no prefixats i no relacionats amb la tasca didàctica que es duu a terme. Pretenen defugir la formalitat pròpia de les activitats d'aula i ho aconsegueixen focalitzant l'atenció dels participants en els torns humorístics que es generen. Pel que fa a les professores, les reformulacions humorístiques que generen tenen a veure amb fomentar la connivència del grup, l'objectiu de la qual està en relació amb l'obtenció dels propòsits didàctics que s'han marcat.

Per respondre aquesta pregunta pretenc relacionar la dimensió metalingüística, referencial i polifònica de les reformulacions amb la teoria dels graus de la reformulació desenvolupada per Layal Kanaan (2011), per tal d'aportar-ne una visió nova en relació al comportament de les reformulacions humorístiques en la interacció. Després clouré la pregunta amb la reflexió al voltant dels nivells i de les funcions de la reformulació que es deriven de l'anàlisi del corpus.

Tal com he presentat en el marc conceptual d'aquest treball, i per tal de filar més prim, podem apropar-nos a la reformulació des de diferents eixos. Si bé he fet prevaldre la classificació de les reformulacions segons Chanay i Vigier (2010) és important, en aquest punt, introduir-hi uns matisos tenint en compte la tesi doctoral de Layal Kanaan (2011). Així doncs, aquesta lingüista libanesa observa que podem considerar tres nivells diferents –jo en proposo graus- segons si considerem la reformulació com una manera de dir, com una proposta a una manera de donar forma a una sentència prenent com a punt de partida la immediatesa física del llenguatge (signes de vacil·lació, repeticions, autocorreccions immediates, etc.) o bé com una transformació de les intencions dels interlocutors. Kanaan representa aquest continu de la següent manera:

Matérialité de la langue (1) mise en scène (2) transformation/argumentation (3)



(Layal Kanaan, 2011: 84)

En el primer grau (1) *formulació* i *reformulació* són considerades dues parts d'un mateix treball de formulació. Loyal Kanaan (ibid.) les entén com una reformulació en el sentit feble i té a veure amb pures variacions de forma. Tal com observava Norrick (1993b), en relació a la dimensió referencial de les reformulacions, la repetició en l'humor ajuda a identificar formes inadequades de parlar i pot tenir força metalingüística a l'hora de comentar les construccions que han aparegut a la conversa anterior. Així, la broma permet als participants de definir la forma apropiada de parlar en la interacció. És, però, en el segon (2) i en el tercer (3) grau que s'aprecia la dimensió dialògica i polifònica de la reformulació. El segon grau relaciona la reformulació amb la intencionalitat del discurs, ja que la reformulació té com a objectiu la claredat, l'eficiència i la rellevància de la paraula: el significat de la reformulació és més fort. Hi ha una orientació del PDV del locutor respecte al que ha estat dit. En un tercer grau, hi ha el cas més marcat de reformulació en què hi ha un desplegament argumental en relació al *ad dicendum* i una transformació del contingut respecte al punt de partida de la formulació. Per tant, una requalificació de la formulació original.

En el corpus que presento la majoria de les reformulacions pertanyen al segon grau i són efectuades tant pels alumnes com per les professores. Pel que fa a les de primer grau, normalment les trobem en els exemples de contrapets que generen de forma involuntària els alumnes. Ara bé, fins i tot en aquest cas les reformulacions que es produeixen –normalment heteroreformulacions- inscriuen en la professora o en algun company de classe un canvi de perspectiva associada a una intenció humorística per tant, la reformulació opera com a mitjà a partir del qual es produeix el gir al mode lúdic. La imbricació de l'humor en aquestes reformulacions de primer grau provoca un canvi en la intenció del locutor, pel fet que l'interlocutor participa d'apuntador de les paraules d'aquest i, per tant, completa o afegeix algun comentari al que ha estat enunciat. Encara que aquest fet no impliqui un canvi en el PDV de l'enunciat produït, sinó una rectificació de l'EF en un nivell lèxic o morfològic, puc entendre que hi ha un acostament a les reformulacions de segon grau, perquè l'interlocutor atribueix a la producció del locutor un sentit còmic que implica una transformació del propòsit inicial del locutor. A més, aquestes heteroreformulacions poden representar un atac a la imatge del locutor que se suavitzava mitjançant el gir lúdic. Així doncs, l'humor inscriu una intenció en les reformulacions de primer grau associades a produccions de comicitat involuntària elevant-les de categoria, transformant-les en reformulacions de segon grau.

El fet que les reformulacions de segon grau siguin les més habituals en el corpus es deu al fet que aquest és gestionat, majoritàriament, per heteroreformulacions vehiculades a través de reformulacions micro i meso. La funció d'aquestes reformulacions és de perllongar els torns dels interlocutors i afavorir el gir interaccional al mode de comunicació *non-bona-fide* (sobretot a naturals). Igualment en totes les reformulacions de segon grau s'hi observa una doble o triple enunciació.

Pel que fa a les reformulacions de tercer grau, sorgeixen en el corpus que he estudiat, durant el procés de construcció conjunta del discurs per part dels interlocutors. Així doncs, a partir de la polifonia i el dialogisme que inscriuen no només les veus dels diferents participants en els enunciats, sinó també els PDV que s'hi associen, s'avança en la progressió temàtica de la seqüència i en el seu enriquiment. Vegeu el quadre que resumeix les idees exposades fins aquest punt:

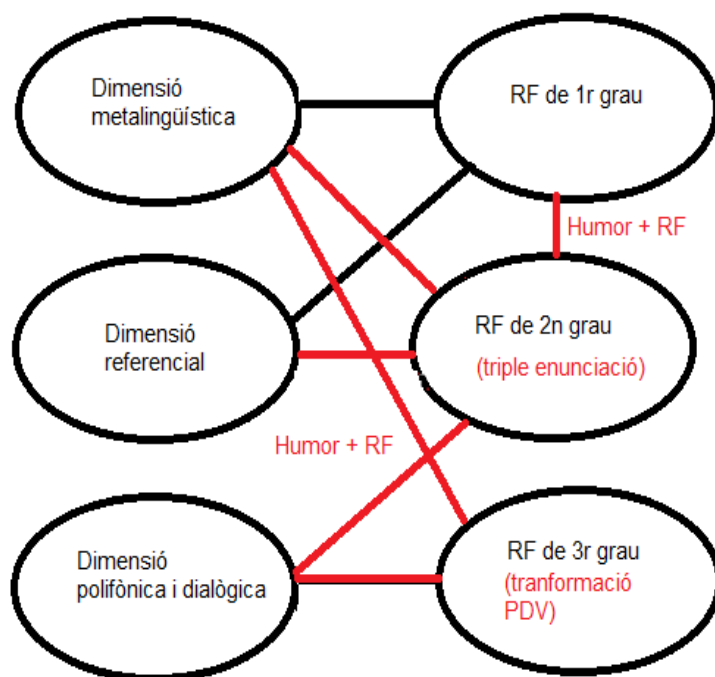


Fig. 87

Si bé les heteroreformulacions heteroiniciades (a partir d'ara H/H) són considerades com rares per Güllich i Kotschi (1987), les úniques H/H que apareixen en el corpus pertanyen al tercer grau. Aquest tipus de reformulació pot constituir una amenaça a la imatge del locutor (Goffman, 1974) però, en el corpus, l'humor suavitza aquest atac.

A més a més, aquest tipus de reformulacions es troba en seqüències laterals (Bange, 1992), en què l'atenció dels interlocutors difereix de l'activitat conversacional present i es decanta envers una altra tasca, afavorint la creativitat i el sorgiment de l'humor en les produccions. Així doncs, en seqüències de coconstrucció humorística la reformulació de tercer grau afavoreix l'aprofundiment de la competència comunicacional dels locutors mobilitzant les seves habilitats de llenguatge, discurs i les seves habilitats socioculturals.

Pel que fa als nivells de les reformulacions, en el meu treball he adoptat la distinció que proposa Chanay i Vigier (2010) que parteix del treball de Gaulmyn (1987a). Així doncs, parlo de reformulacions meso, micro, macro i de reedicions. Val a dir que en el corpus s'assigna a cada un d'aquests casos una funció discursiva diferent. Pel que fa les reformulacions micro i meso tenen un paper en l'estructuració de l'intercanvi, "una funció en l'organització local", tal com va definir Gaulmyn. En canvi, les reformulacions macro i les reedicions desenvolupen una funció en l'estructuració de l'intercanvi, a un nivell més general pel que fa a teixir una coherència del discurs global que representi, a més, els fonaments de la història conversacional del grup classe. En aquest sentit, s'ha considerat que les reformulacions realitzen actes socials i apareixen com a processos fonamentalment dialògics que orienten aquestes manifestacions específiques de la llengua com a mètode per a la gestió i la garantia de l'èxit de la interacció actual.

Finalment, Bazzanella (2011) considera set grans funcions de la repetició, una de les quals ens interessa particularment de reflectir: es tracta de la *funció interaccional* d'aquesta, dins la qual hi diferencia, entre d'altres, les marques d'acord i desacord. Dins d'aquesta segona consideració en remarca el desplegament dels jocs irònics i dels propòsits humorístics. En el desenvolupament d'aquest treball he ratificat aquesta consideració i puc afegir-hi que l'humor i la ironia no sempre sorgeixen a partir del desacord, sinó del joc de postures enunciatives, així doncs, més aviat de la negociació, tal com indicaré més endavant (v. pregunta 9).

► *Pregunta 2.* Es detecten diferències de funcionament respecte les reformulacions humorístiques efectuades per les professores i les efectuades pels alumnes?

Recuperaré els tres punts de vista a què m'he referit en el capítol anterior, mitjançant els quals abordava les reformulacions. Així doncs, quant a la natura de les reformulacions, val a dir que la majoria de reformulacions humorístiques que he observat en el corpus són la repetició *verbatim*, el reciclatge, l'ampliació, la reformulació paradigmàtica i la reformulació alterativa. La majoria d'aquestes reformulacions són heteroreformulacions, pel que fa a les autoreformulacions humorístiques s'aprecien majoritàriament en les intervencions de les professores. Aquest tipus d'*autoironia*, tal com va anomenar Ducrot (1984), genera beneficis al locutor que la produeix, ja que el fet d'autolesionar la seva imatge pública genera un sentiment de benevolència en els seus interlocutors, la qual cosa millora la relació amb el grup. En el corpus que presento, aquests beneficis són observables en les sessions de socials.

Pel que fa a les sessions de naturals, els alumnes generen bàsicament repeticions *verbatim*, a partir d'enunciats emesos per la professora, i reciclatges, que es vinculen a una funció de distorsió del ritme de la classe i de creació de connivència, en el sentit que tracten d'enfortir els lligams entre els alumnes apel·lant a la història conversacional comuna. D'una forma contrària, a socials, les repeticions *verbatim* generalment són a càrrec de la professora a partir d'enunciats emesos pels alumnes i les reformulacions paradigmàtiques són més aviat pròpies dels alumnes. Els reciclatges d'altres enunciats són efectuats tant pels alumnes com per la professora i es vinculen a una funció creativa de l'humor mitjançant un origen cooperatiu de la seqüència humorística.

A més, a socials, la professora acostuma a produir reformulacions alteratives a partir d'enunciats emesos pels alumnes i correccions dels enunciats dels alumnes. Converteixo vers el meu treball anterior (Maza, 2012), en què observava com el fet de tornar sobre allò que ha estat dit per un altre pot suposar un atac a la imatge pública de l'altre. Pel que fa a les reformulacions alteratives, l'avaluació que normalment genera la professora pot ser tant aviat positiva com negativa. En aquest segon cas, s'hi afegeix una inflexió de la veu per tal de modificar el valor il·locutiu de l'EF i propiciar que l'alumne canviï el discurs en la "bona direcció". Aquesta pressió que recau en l'alumne genera un augment de la tensió a l'aula que sovint es veu alleujada per la irrupció còmica, bé sigui per part d'un company o de la professora.

A la sessió de català, són habituals els reciclatges i les repeticions *verbatim*. Crida l'atenció l'ús, a nivell prosòdic -per tant, en relació a les reformulacions multimodals- el joc d'impostació de les veus que duen a terme alguns alumnes. Aquests alumnes utilitzen els jocs melòdics de la veu i el joc de registres lingüístics associats a l'entonació per introduir un nou enunciat en el seu discurs amb la funció d'atribuir-se un rol subjectiu que els permeti posicionar-se en la interacció.

Totes les reformulacions de la professora de naturals vehiculen passatges didàctics i a compleixen la funció d'avaluació d'una intervenció per part d'algun alumne o l'ampliació del que s'ha dit en un racó per la resta de la classe. Val a dir que gairebé totes les reformulacions de la Bibiana són heteroreformulacions i només les autoreformulacions que efectua tenen una finalitat humorística. La resta de reformulacions que efectua aquesta professora no pretenen iniciar un passatge humorístic. De fet, la Bibiana no acostuma a iniciar fragments humorístics ni, molt menys, a allargar les intervencions humorístiques que inicien els alumnes. Les reformulacions, per tant, que inicia la professora de naturals i que són (re)codificades com a humorístiques per part dels alumnes, han estat les repeticions *verbatim*, les correccions i les reformulacions alteratives que aquesta ha dirigit a algun alumne per tal de corregir-ne el contingut didàctic de la intervenció, per rectificar el comportament de l'alumne i per gestionar els torns a la classe. Han estat rebudes com humorístiques també totes les reformulacions multimodals que ha realitzat la professora. Una única reformulació amb intenció humorística iniciada per la professora, de fet, una transemiotització, no ha estat continuada per part dels alumnes i, per tant, ha fracassat com a enunciat humorístic.

En canvi, en les sessions de socials més de la meitat de les reformulacions humorístiques són iniciades per la professora. A més a més, moltes d'aquestes reformulacions tenen com a objectiu millorar el grau de connivència del grup classe així que no sempre vehiculen continguts didàctics. Fins i tot, n'hi ha que pretenen, simplement, divertir tothom.

Paradoxalment, essent la professora de socials la que inicia més reformulacions humorístiques no s'observa cap resposta per part dels alumnes negativa: és a dir, tots els alumnes accepten els intercanvis humorístics proposats per la professora, ningú qüestiona els girs lúdics que aquesta suggereix, ningú menysté el seu rol jeràrquic deliberadament, ni hi ha mimesis paròdiques de les particularitats de la seva veu tal com succeeix amb la professora de naturals, que no inicia gairebé cap reformulació còmica ni participa de l'humor generat pels alumnes. Així doncs, sembla ser que qui fa riure els altres assoleix un cert control interaccional i aconsegueix el respecte de la resta de membres participants en aquesta interacció.

Aquesta observació funciona en el mateix sentit que l'afirmació de Van Dijk (2009) sobre la relació proporcional entre el grau de poder que té una persona i el domini conversacional que se li atorga. Així doncs, puc afegir a les paraules del lingüista holandès que, arran de l'anàlisi del corpus que he presentat, puc assegurar que qui sap gestionar el discurs còmic aconsegueix el respecte dels seus interlocutors i, per tant, un cert poder conversacional li és atorgat.

Pel que fa als alumnes, totes les reformulacions que efectuen són heteroreformulacions dels enunciats d'un altre company o de la professora. La majoria de les reformulacions paradigmàtiques efectuades pels alumnes són de comicitat involuntària, ja que el seu objectiu era mobilitzar continguts didàctics. Els alumnes acostumen a reciclar enunciats d'algú altre per moure al mode lúdic els intercanvis que tenen lloc a la classe per divertir-se i alliberar-se de les càrregues pròpies del contracte didàctic.

Quant a la natura plurisemiòtica de les reformulacions puc avançar que si l'exclusiva a naturals d'aquestes reformulacions és gairebé de la professora, a socials tenen a veure amb la reformulació oral d'un text escrit –el del manual- i que es troben, majoritàriament, en el segment d'explicació. Aquest tipus de reformulacions és efectuada pels alumnes en el segment de correcció de la sessió de socials. Igualment, han estat font d'humor les reformulacions gestuals d'un text escrit per part dels alumnes o la reformulació gestual d'una imatge per part de la professora.

Pel que fa al nivell de les reformulacions, s'observa una diferència de funcionament respecte si la classe és de naturals o socials, d'una banda, o de català, de l'altra. Al corpus hi ha una proporció força equilibrada de RFMIC i RFMES, seguida de RFMAC i de reedicions, amb una menor presència. A naturals, si el locutor/enunciador és la professora, les RFMIC, RFMES, RFMAC i les reedicions corresponen a cridar l'atenció de l'alumne. En canvi, a socials, si el locutor/enunciador és la professora, les RFMIC, RFMES, RFMAC i les reedicions corresponen a fomentar la connivència entre aquesta i els alumnes o la resta de la classe. En conseqüència, es pot dir que les reformulacions afavoreixen la comprensió mútua entre els participants (Tannen, 1989) i contribueixen a la coherència discursiva de l'intercanvi verbal en curs (Johnstone, 1987; Tannen, 1989; Arditty, 1987 i Vion, 1992), ja que permeten connectar torns de qualsevol altra part del discurs produïts per altres interlocutors o pel mateix enunciator.

En canvi, tant en les sessions de naturals com en les de socials si el locutor/enunciador és l'alumne, aquest tipus de reformulacions estan lligades a la cristallització dels rols dels alumnes i a l'actualització de fórmules que han tingut èxit anteriorment pel que fa a fer riure els altres. A les classes de naturals, però, s'observa la funció de distorsió mitjançant el desplegament d'estratègies per menystenir la professora o un altre company, i a socials, en canvi, les reformulacions humorístiques serveixen per a què els alumnes facin palès el seu interès per l'assignatura.

Pel que fa a les sessions de català, la gran majoria són reformulacions de nivell meso a excepció d'una reedició i tres reformulacions macro. Així com les reformulacions meso responen a l'oportunitat descoberta per l'interlocutor d'introduir el vessant lúdic de l'humor; les reformulacions macro i les reedicions fan esment a la connivència existent entre els interlocutors i, per tant, a reforçar els llaços d'amistat i companyonia.

Pel que fa a l'ús de la reformulació per part dels alumnes estic d'acord amb allò que Norrick expressà a l'hora de fer convergir les tècniques de Freud d'una banda, enfront de la teoria de la superioritat de Hobbes i Bergson, de l'altra. Encara que el professor de la Universitat de Saarlandes veïés aquests dos enfocaments d'anàlisi complementaris, en última instància els entenia com a subjugables a un model construït al voltant de la bisociació com a causa de la incongruència.

En el meu treball anterior (Maza, 2012) observava bàsicament reaccions i correccions com a reformulacions humorístiques tant en les intervencions de la professora com en les dels alumnes i hi identificava una principal diferència segons la informació que vehiclessin aquestes reformulacions:

Aquesta diferència rau en el fet que les primeres [correccions que vehiculen coneixements relacionats amb els aprenentatges de l'assignatura] són provocades –en el nostre corpus– per la pròpia professora per tal de comprovar que els alumnes segueixen les seves explicacions, per tant formen part de la seva estratègia pedagògica. Les segones [correccions que gestionen un altre tipus d'informacions] són fruit d'informacions que sorgeixen a la classe al marge del projecte didàctic de la professora i; per tant, tendeixen a actuar com a vàlvula d'escapament dels alumnes i com un divertiment, ja que es produeix el canvi de perspectiva, la inversió dels rols jeràrquics que s'estableix habitualment a l'aula. (Maza, 2012: 58)

A diferència d'aquest treball anterior, l'anàlisi del corpus actual presenta un tipus de reformulacions més ric i variat i, més que associar-hi uns trets distintius respecte la natura i el tipus d'informació que aquestes vehiculen, el tret distintiu principal rau en la funció que les reformulacions desenvolupen al llarg de la interacció (cf. pregunta 1).

► *Pregunta 3.* Quins són els recursos verbals i no verbals que els alumnes i les dues professores mobilitzen quan creen i participen en els esdeveniments humorístics?

Pel que fa a les professores, cal remarcar d'entrada que la professora de socials, la Lali, inicia molts més torns humorístics que la professora de naturals. Recullo, a continuació, els recursos verbals i no-verbals que aquestes mobilitzen, tot utilitzant la proposta d'anàlisi de Béatrice Priego-Valverde (2003).

Recursos humorístics mobilitzats per les professores:

a) Discurs al·lusiú:

Mitjançant el discurs al·lusiú les professores fan referència o bé a un discurs que ha aparegut abans o que és conegut pels interlocutors. Així doncs, es tracta de fer emergir els sabers compartits amb els alumnes i que, per tant, emanen de la història conversacional dels participants en la interacció.

b) Ironia:

Pel que fa a la ironia, és sobretot la professora de socials que utilitza aquest recurs, sovint a partir de continuacions dialògiques dels enunciats dels alumnes, ja que pretenen ser el ressò de la veu d'aquests. En aquest darrer cas, aquestes concatenacions dels enunciats dels alumnes són construccions axiològiques, tal com les entén Kerbrat-Orecchioni (1980), ja que tenen un sentit pejoratiu que s'acumula confegint al discurs de la professora un caràcter batològic, redundat, marca de comicitat. És en aquest sentit que convergeix vers el treball de Livnat (2004) en el qual s'hi associa una relació entre la ironia i la manca de veracitat.

A més a més, en el corpus que presento, l'ús de *tropos* com la hipèrbole o la metàfora creen enunciats que poden ser jutjats com certs i falsos alhora, aquesta doble lectura és lícita per a la interpretació irònica.

En el corpus actual, aquest recurs també s'associa a l'acumulació d'arguments que confegixen a la professora una posició alta en relació a l'alumne. Podríem dir que, tenint en compte l'apropament que proposa Kerbrat-Orecchioni (1992), aquests arguments tenen un caràcter taxèmic, ja que ajuden la professora a recuperar el rol institucional que els comentaris dels alumnes són susceptibles de fer trontollar.

Tot i que parlaré de la ironia -en relació a l'humor i a les postures enunciatives- en el capítol següent, puc avançar que l'enfocament de la ironia que proposen estudiosos com Livnat, seguint els treballs de Grice sobre la violació de les màximes conversacionals, enfocaments des de la teoria de la menció ecoica i l'enfocament enunciatiu que proposa Rabatel (2012) del concepte ironia en relació a les postures sobreenunciades, poden ser vistos com a complementaris i no pas com a contradictoris.

c) Joc en relació a l'actitud del locutor:

Mitjançant aquests jocs el locutor aconsegueix projectar una imatge revalorada o pejorativa d'ell mateix. Les professores utilitzen aquest recurs per fomentar l'esperit crític i la importància de l'autoreflexió així com per obrir la possibilitat de situar-se davant els enunciats dòxics. Val a dir que aquest recurs sovint és vehiculat per l'autoreformulació (cf. Pregunta 1).

d) Joc en relació a l'actitud de l'interlocutor:

De la mateixa manera, les professores utilitzen aquests jocs per situar-se davant l'actitud que adopten alguns alumnes. En el corpus s'ha detectat casos similars de les dues professores envers algun alumne en concret i envers la creació d'enunciats absurds per part dels alumnes. Crida l'atenció que en força casos la resposta humorística de les professores es fonamenta en l'absència de marques prosòdiques explícites tal com observen Bertrand i Priego-Valverde (2011), seguint el treball de Klewitz i Couper-Kuhlen.

e) Prosòdia:

La professora de naturals és la professora a qui s'associa l'ús de recursos prosòdics –particularment el dèbit ràpid (Chabanne, 1999)– que, tot i que, en general, no tenen una finalitat humorística, sí que serveixen per atorgar una tonalitat diferent a la interacció. Això emana del caràcter monològic dels enunciats de la professora en què s'hi associa el dèbit ràpid. El fet que les seves paraules vagin dirigides a ella mateixa i no pas a la seva audiència permet la inserció de l'humor per part de l'interlocutor.

Ambdues professores, a més a més, utilitzen el canvi de to per introduir fragments d'autoironia i per portar a col·lació les seves pròpies paraules.

f) Lingüístics:

– Joc a partir dels significants

Nombrosos jocs de paraules poden tenir cabuda en aquest apartat. Tot i que és un recurs més explotat pels alumnes que per les professores, en trobem un exemple en l'embarbussament que la Lali els explica el dia 13 de febrer en relació a la definició del concepte història.

– Contrapets

La professora de socials juga amb els parònims (fatal/fetal).

g) Multimodalitat:

Seguint el treball de Blanc i Griggs (2010) podem observar com a partir de la gestualitat de tipus icònic -és a dir, que guarden una estreta relació amb el contingut semàntic d'un referent concret-, les accions comunicatives (el que es fa) serveixen d'ancoratge semàntic (el que es vol dir). Aquesta necessitat de reconstruir els objectes i la seva significació fa emergir els gestos icònics de tipus mimètic de les professores.

Els enunciats d'aquesta natura, emesos per les professores, tenen una doble funció: d'una banda, semantitzen els dibuixos (del text, de la pissarra) que no s'entendrien sense la puntualització de les professores i, de l'altra, reformulen, paradoxalment, aquests dibuixos. Així doncs, aquests enunciats orals formulen i reformulen alhora. Això és possible pel procés de transemiotització que opera, en què la informació central apareix en la formulació de la professora que s'encarrega de recodificar el dibuix -EF. Per tant, podem parlar d'acció verbalitzada (Rabatel, 2010). Sovint aquests processos fan riure els alumnes que s'ho prenen com un excés d'informació, una redundància que permet la caricatura de les professores o el gir al mode lúdic.

Recursos humorístics mobilitzats pels alumnes:

a) Prosòdia:

Alguns fragments del corpus il·lustren allò que Chabanne (1999: 4) exposava sobre la funció del material paraverbal en les interaccions verbals humorístiques. Per aquest autor la prosòdia aconsegueix una funció sintàctica, ja que mitjançant els fets prosòdics es dona forma als senyals acústics que es reorganitzen a partir del dibuix que marca l'entonació per tal de ser descodificats. Vegem-ne la classificació que n'he fet segons la natura dels fragments analitzats en el corpus:

- Apropiació del rol de la professora

Tal com observaven Asta Cekaite i Aronsson (2004) els nois intenten explotar els seus coneixements sobre les intervencions del professor i les rutines d'ensenyament en les seqüències còmiques mitjançant la inversió dels rols (alumnes que actuen com a professors) o la subversió de la jerarquia de la classe, adreçant-se al professor d'una forma juganera.

D'alguna manera moltes d'aquestes bromes es basen en la personificació de la professora, ja que els alumnes imiten la seva forma de parlar. Això es correspon al que Goffman (1981) va anomenar "animation" (animació) i que va considerar un element important en les improvisacions d'aula.

En aquests episodis els alumnes fan ús de la seva competència interaccional a l'aula, concretament del seu coneixement pragmàtic sobre què es considera apropiat i què subversiu a l'aula transformant la seva veu per imitar les característiques de la parla de les professores. La imitació que consisteix en la manera en com es diuen les coses es pot entendre com pròpia de la paròdia en el sentit bakhtinià, és a dir, quan el locutor utilitza les particularitats de la forma de parlar d'algú per a inserir-hi una altra intenció, un altre PDV podríem dir, oposat a l'original (Cekaite i Aronson, 2004). És a partir d'aquesta transformació i d'aquest canvi de PDV que els alumnes mobilitzen tant la seva competència interaccional com humorística (Petitjean i Priego-Valverde, 2013).

- Particularitats individuals de la veu d'algú altre

Hi ha un predomini de l'apropiació dels trets individuals de la parla d'algú amb heterogeneïtat (Barbéris, 2005), és a dir, amb marca dialògica, ja que els alumnes utilitzen aquestes respostes eco per riure's del locutor.

En aquests casos aquesta apropiació de la veu és absoluta (segons Barbéris) quan el locutor adapta la seva veu totalment al registre de la veu que vol imitar. En canvi, hi ha una apropiació relativa de la veu d'algú quan el locutor imita el contorn melòdic de la veu del candidat però es manté en el registre natural de la seva pròpia veu. Ambdós casos són un exemple del fracàs de l'humor per part d'un company i són presents en el corpus. Aquests tipus de resposta eco són reedicions polifòniques més que dialògiques, ja que tenen un caràcter metadiscursiu pel fet que donen informació sobre el que pensen els alumnes d'aquest tipus d'excurs a la classe partint del material sonor dels torns produïts per l'alumne a qui no ha estat acceptat el torn humorístic.

b) Particularitats col·lectives de la veu d'algú altre:

Mitjançant l'apropriació de la particularitat col·lectiva de la veu d'algú altre, els alumnes reformulen els enunciats de la professora de naturals i els descontextualitzen, possiblement inspirats per la gatzara que s'ha estat produint a l'aula (gent aixecada, el nerviosisme de la professora, intervencions humorístiques anteriors, etc.). Els alumnes reciclen els enunciats tot produint un enunciat dialògic (Constantin de Chanay, 2006). Així, en aquests torns s'hi observa diversos enunciadors, dels quals un, E1, no es correspon amb el locutor, L1.

D'una banda, l'E1 es correspon a un locutor fictici i, l'e2 es correspon a l'alumne que recicla les paraules de la professora i hi associa una relació antitètica que es fonamenta en la contradicció dels propòsits de la professora per fer una classe i la situació caòtica que s'ha establert a l'aula.

c) Lingüístic:

-canvi codi

Un dels recursos més interessants ha estat el del canvi de codi lingüístic per introduir humor. Aquest recurs funciona d'una forma doble: d'una banda, té lloc la infracció de la màxima de quantitat de Grice. Aquest excés aparent, si més no, a nivell dels enunciats –tot i ser camuflat enginyosament pel canvi de codi-, és en realitat una mancança, a nivell cognitiu, per part dels alumnes. L'oposició: excés/mancança és el disjuntor de l'humor. De l'altra, pot funcionar com un joc de paraules sense canvi de PDV i per tant sense implicació del ressò dialògic, o pot funcionar de forma dialògica, atès que hi ha un canvi d'orientació del PDV emès pel locutor.

d) Adolescent (sexual):

Apareix, entre els alumnes, la referència a un humor de temàtica pròpia dels adolescents (cf. Deren, 1989; Führ, 2002) de natura escatològica i sexual o que gira entorn dels actes il·legals i prohibits com el consum de drogues.

e) Intertextual:

La majoria dels fragments en què apareix humor intertextual, és a dir, que fa referència a altres discursos coneguts i identificables, i que, per tant va més enllà de la història conversacional o el discurs al·lusiú, té com a punt de partida la sèrie LQSA, en el corpus presentat. Hem de tenir en compte, que tal com diu Malo (2009: 14) en la seva tesi doctoral, «els mitjans de comunicació no són sinó la cultura o les mediacions culturals del present.» Des d'una perspectiva històricocultural, Vygotsky reclamava una investigació d'aquestes mediacions que han anat teixint el context amb què es construeix el subjecte, el fet humà. Al llarg del corpus he pogut observar la rellevància que la sèrie LQSA opera entre els adolescents, ja que s'erigeix com a font més citada en el discurs intertextual dels alumnes.

f) No verbal:

Un dels processos de l'humor que cada cop més estudiosos estan d'acord a emfatitzar és la importància de la temporalitat (Pallotti, 2001 i Cekaite, 2008). Així doncs, adaptant-se a una demanda seqüencial per fer front a una situació determinada, hi ha una necessitat observable per part dels alumnes en el corpus de ser entretinguts i en absència de moviment els alumnes s'encarreguen, mitjançant el comentari metadiscursiu, de recordar a la resta la importància d'incisos. Tot plegat desencadena la imaginació i el gir al mode lúdic.

g) Lògica interna:

Tal com proposa Béatrice Priego-Valverde (2003) en el corpus hi ha un ús de lògica interna en el moment en què els alumnes giren el discurs al mode lúdic de què se serveixen per participar en la creació d'un món imaginari regit per un lògica diferent de la del món real.

h) Absurd:

A diferència de la lògica interna, el raonament per absurd té lloc en el moment en què l'interlocutor, situat en un registre més seriós, intenta estigmatitzar el comportament d'un participant. Més proper a la ironia que al desplegament de la lògica interna en què el locutor se situa en el mode humorístic d'entrada. En aquest sentit, la imatge pública, de la persona a qui va dirigit aquest discurs absurd és atacada.

i) Paraverbals:

En alguns casos les rialles dels alumnes tenen significació semàntica (Chabanne, 1999), atès que la informació del cotext en què apareixen ens dóna informació metacomunicativa per interpretar semànticament i sintàcticament (Canestrari, 2008) aquests recursos paraverbals.

Vegeu l'esquema que sintetitza les idees tractades més importants:

RECURSOS HUMORÍSTICS MOBILITZATS	
PER LES PROFESSORES	PELS ALUMNES
DISCURS AL·LUSIU	
IRONIA	
JOC AMB L'ACTITUD DEL LOCUTOR	
JOC AMB L'ACTITUD DE L'INTERLOCUTOR	
PROSÒDIA (com a recurs didàctic: autoironia i discurs monologal)	PROSÒDIA (com a atac: apropiació del rol de la professora i particularitats individuals de la veu d'algu)
LINGÜÍSTICS	LINGÜÍSTICS (canvi de codi)
	PARTICULARITATS COL·LECTIVES DE LA VEU DELS ALTRES
	PARAVERBALS
	ADOLESCENT (temàtica escatològica i sexual)
	ABSURD
	LÒGICA INTERNA
	NO VERBAL
	INTERTEXTUAL

Tau. 30

► *Pregunta 4.* Els recursos verbals i no verbals mobilitzats pels alumnes i per les professores en les reformulacions humorístiques varien segons si la classe és de l'àrea d'humanitats o de la de ciències?

Quant als recursos verbals, crida l'atenció, des del punt de vista lingüístic, l'ús del canvi de codi per part dels alumnes en les sessions de naturals com a recurs per produir humor; la utilització del desenvolupament d'una lògica interna a través del raonament per absurd; l'ús d'intertextos, és a dir, el discurs que parteix de sabers o informacions que tots coneixen i que reformulen bàsicament de la sèrie LQSA; el raonament bisociat és la font de moments humorístics que s'han observat en les sessions de naturals i el disjuntor, en alguns d'aquests casos, ha estat produït en referència a la temàtica escatològica, típica dels adolescents.

Pel que fa a la prosòdia, mobilitzen el recurs de l'apropiació de la veu de l'altre. La professora de naturals utilitza en algun cas la ironia, que apareix en relació amb l'autoreformulació i l'excés d'informació, és a dir, la redundància com a procés humorístic.

Si bé a classe de socials, els recursos mobilitzats pels alumnes són similars als de les classes de naturals, com el desenvolupament d'una lògica interna a través del raonament per absurd; pel que fa a la prosòdia, mobilitzen el recurs de l'apropiació de la veu de l'altre -tot i que l'utilitzen per menystenir un altre company i no pas la professora, tal com passa a la matèria de naturals- i també fan ús dels contrapets, pel que fa als procediments lingüístics de l'humor. Una de les diferències en l'ús dels recursos verbals per part de la professora de socials respecte a la de naturals, radica en el fet que la Lali utilitza el discurs al·lusiú -pel fet que actualitza la història conversacional dels interlocutors- i la ironia -que utilitza per autolesionar la seva imatge davant dels altres amb una finalitat còmica- per crear i mantenir uns lligams afectius amb els alumnes, cosa que no s'aprecia en la Bibiana. Un altre recurs exclusiu de la professora de socials és l'absència de marques per tal de reformular alterativament els enunciats dels alumnes.

Les seqüències humorístiques que he analitzat durant el transcurs de la unitat didàctica de socials són més elaborades i abasten més torns que les de naturals, ja que tenen un caràcter més cooperatiu que no pas competitiu. Aquest aspecte cooperatiu es troba també a les sessions de català en què els processos humorístics que s'hi despleguen duen els interlocutors cap al desenvolupament d'una lògica interna, ja que aquests parteixen del mode lúdic i busquen d'aprofundir en el llenguatge humorístic.

Pel que fa als recursos no verbals i, sobretot, als aspectes quinèsics que, de biaix, sovint estan en relació amb les reformulacions multimodals i plurisemiòtiques, faré esment a les investigacions de Bouchard i Parpette (2010). Segons aquests autors les ciències naturals tenen necessitats comunicatives específiques que contrasten amb les necessitats de les humanitats. Consideren les humanitats essencialment interdiscursives, atès que construeixen els discursos en relació a altres discursos. Per tant, aquestes requereixen bàsicament d'una "gestualité de l'abstrait". En canvi, les ciències naturals, més enllà de la reformulació interdiscursiva, parlen d'objectes, d'entitats i fenòmens materials diversos i; per tant, necessiten representar tot plegat utilitzant diversos processos semiòtics. Les ciències naturals requereixen del professor una perspectiva multimodal, una gestualitat a partir de l'abstracte però també d'allò concret que pugui representar per exemple, la mida d'un objecte, l'orientació en l'espai, etc.

Tenint en compte aquesta afirmació, pel que fa a les sessions de naturals, val a dir que la majoria de reformulacions plurisemiòtiques del corpus són a càrrec de la professora i tenen un propòsit humorístic quan tenen a veure amb la formulació d'un dir en una altra modalitat (reformulació) i; per tant, amb el fenomen de la redundància -ja que formulen i reformulen alhora. Per tant, aquestes reformulacions representen una falta de la màxima de quantitat en expressar una mateixa informació en diferents modalitats. A més, aquestes reformulacions per part de la Bibiana involucren una gestualitat tant del concret com de l'abstracte. Quan aquest tipus de reformulacions són a càrrec dels alumnes, o bé van acompanyades d'un discurs meta o bé d'un procés de resemiotització que inicia l'alumne per tal de trobar un sentit a l'enunciat font. A socials, la majoria de les reformulacions plurisemiòtiques del corpus són a càrrec de la professora i tenen a veure amb la reformulació oral d'un text escrit –el del manual.

Aquest tipus de reformulació es troba, majoritàriament, en el segment d'estructuració, en l'activitat d'explicació. Les reformulacions plurisemiòtiques funcionen de forma similar quan són a càrrec dels alumnes, tot i que la diferència es troba en el tipus d'activitat que es duu a terme. Pel que fa a les reformulacions d'aquesta mena que efectuen els alumnes es troben majoritàriament en el segment d'estructuració, en les activitats de correcció.

Així doncs, en la línia de la diferenciació que proposen Bouchard i Parpette (ibid.) arran del tipus de gestualitat de les ciències naturals i de les humanitats, puc afegir que tenint en compte la dimensió humorística, les diferències entre les classes de ciències o d'humanitats, no vénen pas tan marcades pel tipus de gestualitat, sinó pel tipus d'activitat que es dugui a terme, per la forma de ser del professor i pels propòsits que aquest es plantegi d'aconseguir al llarg de les sessions.

A les sessions de naturals els intercanvis humorístics giren en torn de la competició pel que fa a les produccions iniciades pels alumnes, gairebé sempre suposen un menyspreu de la professora o dels altres companys. Pel que fa a la Bibiana, gairebé mai interfereix en aquestes produccions dels alumnes. Es manté al marge dels inicis humorístics dels alumnes. A més, els alumnes es mostren sensibles al tipus d'activitat que es duu a terme a les sessions de naturals. Així en els segments d'activitat de la realització del resum, les produccions humorístiques tendeixen cap a l'agressivitat. Aquest indicador no es manifesta a les classes de socials. Tot plegat, la professora de socials sí que participa dels intercanvis humorístics iniciats pels alumnes i, fins i tot contribueix a allargar-los, s'entreté amb el joc que proposen, la qual cosa redueix les produccions humorístiques que tenen per finalitat atacar la imatge del professor i, en conseqüència millora l'ambient a l'aula.

Aquest fet és pertinent des del punt de vista didàctic, ja que si bé no ens aporta informació sobre el fet que els alumnes aprenguin més o menys, ens mostra com una bona gestió de les produccions humorístiques a l'aula afavoreix les condicions d'aprenentatge.

Vegeu l'esquema que resumeix les idees principals que s'han tractat en aquest punt:

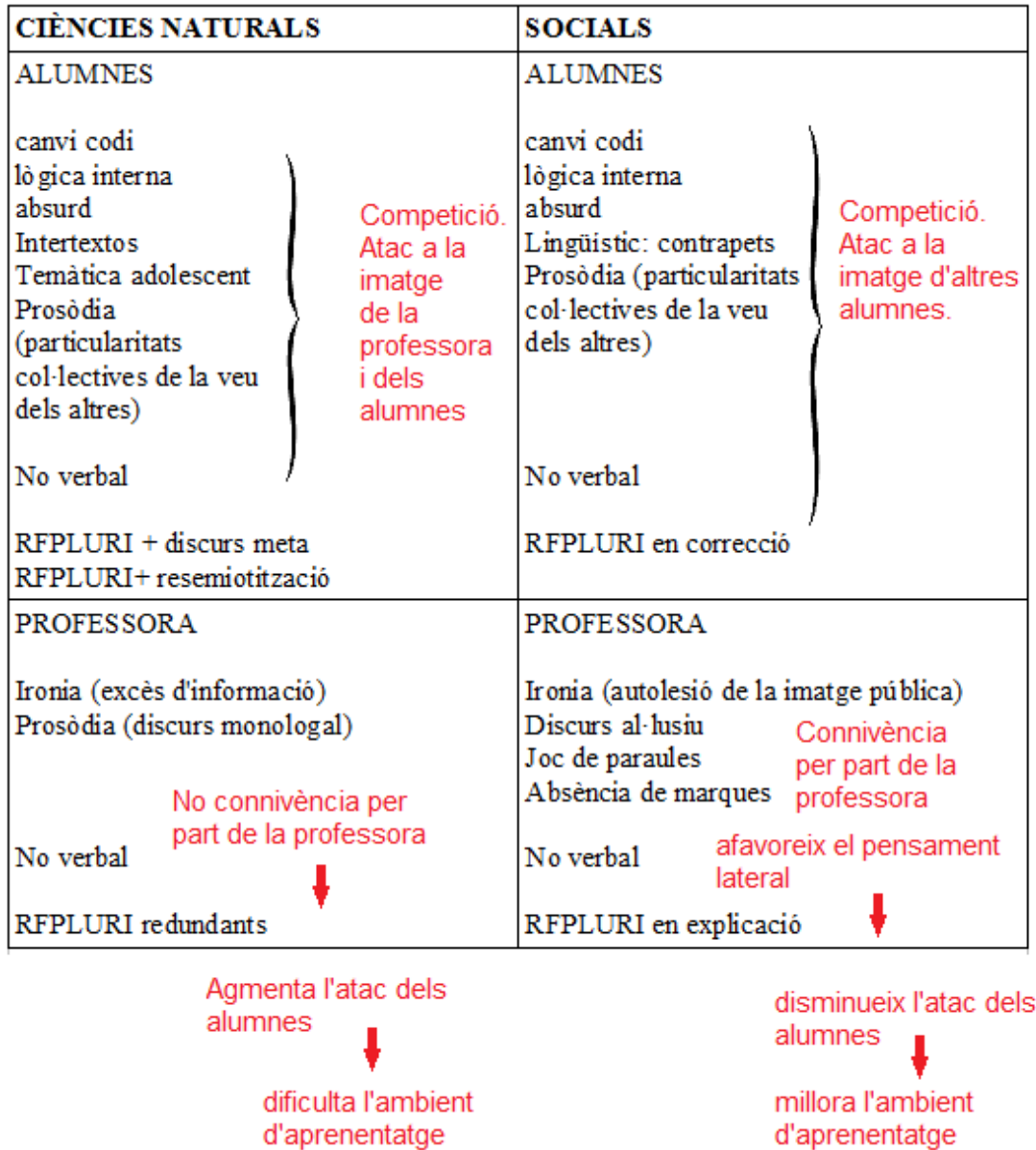


Fig. 88

► *Pregunta 5.* Els recursos verbals i no verbals mobilitzats pels alumnes i per les professores a través de les reformulacions humorístiques dels enunciats dels altres varien en funció de l'asimetria, és a dir, si es tracta d'un intercanvi dirigit d'un alumne a un altre -o a un grup d'alumnes, o a la resta del grup-, o d'un alumne a la professora, o de la professora a un alumne?

Recursos verbals i no verbals mobilitzats entre alumnes:

Pel que fa als processos humorístics, els alumnes acostumen a jugar amb els significats i, per tant, a apel·lar a la noció de bisociació, que els permet introduir imatges d'ells mateixos i de la resta de participants en la conversa mitjançant els diferents posicionaments. També són habituals el joc de registres convocats per part dels alumnes -pel que fa a la impostació de la veu- per adoptar el rol de la professora. Aquesta caricatura permet l'alumne posicionar-se respecte la resta, focalitzar l'atenció dels companys i cristallitzar la seva postura de sobreenunciador. Els exemples de discurs al·lusiú i d'intertextualitat són els altres recursos mobilitzats pels alumnes associat a la creació de seqüències humorístiques cooperatives. En general però, aquests processos, duen els interlocutors cap al desenvolupament d'una lògica interna, ja que aquests parteixen del mode lúdic i busquen d'aprofundir en el llenguatge humorístic.

Recursos verbals i no verbals dirigits d'un alumne a la resta de la classe:

Els recursos humorístics mobilitzats pels alumnes en aquesta situació comunicativa són bàsicament dos, els contrapets i els intertextos. La crida d'aquest segon recurs apel·la a la història conversacional, atès que es tracta del discurs al·lusiú, comú als membres d'una mateixa comunitat. Sovint, aquests recursos s'actualitzen a través de reedicions o repeticions de la intervenció d'algun altre company que han tingut èxit en algun moment de les sessions. En definitiva, es tracta de reciclar una conducta o bé de connectar els discursos amb el vessant lúdic per tal que la persona que ha iniciat la producció pugui afirmar-se com a membre de la comunitat.

En el meu treball final de màster (Maza, 2012) convergia en les investigacions posteriors de Priego-Valverde i Petitjean (2013) pel que fa a considerar les intervencions humorístiques per part dels alumnes com a competitives:

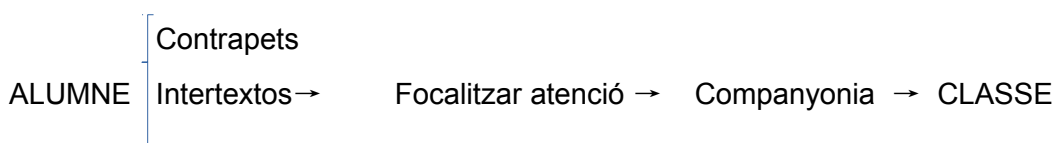
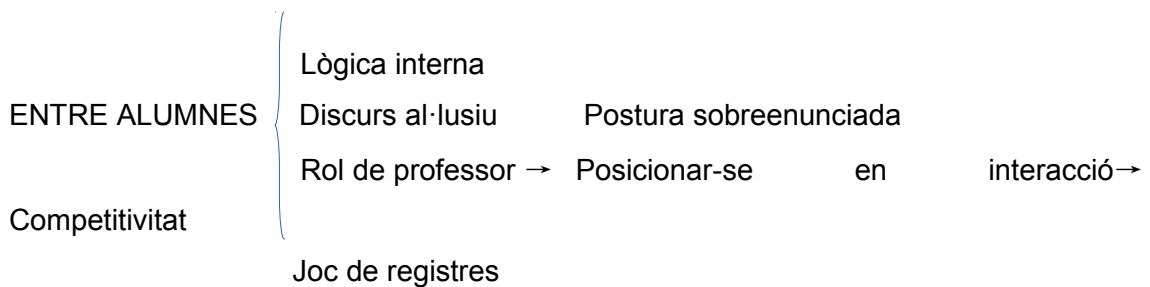
Pel que fa als alumnes, de sis reaccions que observem en el nostre corpus, quatre serveixen per atacar la imatge pública d'algú, bé sigui la del professor (T 413, T 531, T 628) o bé la d'algun company (T 577) (Maza, *ibid.*).

En aquest treball però, he observat com aquestes intervencions humorístiques dirigides a la resta de companys encara que en algun cas siguin competitives perquè ataquin la imatge d'algú de la classe tenen com a veritable objectiu inscriure's en el grup-classe, riure amb tothom més que riure d'algú.

Recursos verbals i no verbals dirigits per part d'un grup d'alumnes de la classe a un alumne en concret:

Aquests tipus d'intercanvis estan associats a intervencions sarcàstiques vehiculades bé sigui per la repetició *verbatim* d'un enunciat que ha estat font de comicitat en el discurs anterior o bé per la imitació de les particularitats prosòdiques de la veu de l'alumne atacat.

Vegeu l'esquema que resumeix les idees fins aquí exposades:



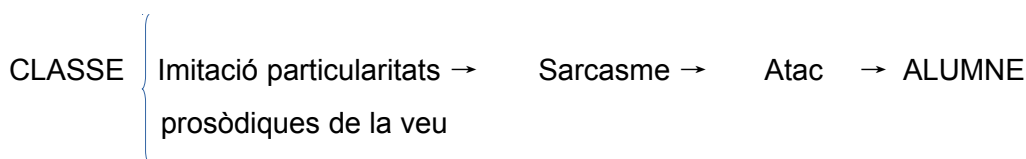


Fig. 89

Recursos verbals i no verbals dirigits d'un alumne a la professora:

Les intervencions humorístiques iniciades pels alumnes i dirigides a la professora si bé tenen natures similars (intertextos, fet de qüestionar el rol jeràrquic de la professora i, fins i tot, l'adopció dels trets prosòdics de la veu d'aquesta) tenen uns resultats molt diferents segons si pertanyen a la classe de naturals o de socials. Així, en la primera, tenen un caire competitiu que es veu emfatitzat pel fet que la professora no s'implica en els fragments humorístics iniciats pels alumnes, però a socials, la professora capgira aquestes intervencions, participant del mode lúdic proposat per l'alumne i allargant les seqüències. Els arguments de la professora que rebaten els de l'alumne acaben sent motiu de riulla general.

Recursos verbals i no verbals dirigits de la professora a algun alumne:

El comportament de la professora de naturals en relació a la no implicació en les seqüències iniciades pels alumnes (v. supra) té conseqüències quan ella vol proposar o inicia una seqüència humorística. En aquest cas, l'humor proposat fracassa, ja que els alumnes no accepten el model comunicatiu *non-bona-fide* proposat per la professora.

Els recursos mobilitzats per la professora de socials són diversos, si es tracta d'un resposta a la falta de la màxima de qualitat per part d'un alumne acostuma a utilitzar el sarcasme i a deixar en evidència l'alumne davant la resta d'interlocutors, sovint mitjançant l'absència de marques, adoptant el silenci com a resposta i la riulla que amaga implícit un PDV contrari.

Recursos verbals i no verbals dirigits de la professora a la resta de la classe:

En canvi, si la professora de socials és qui inicia l'intercanvi humorístic, mobilitza la ironia, sobretot l'autoironia per autolesionar la seva imatge pública, cosa que genera en els seus interlocutors la producció d'un humor benvolent. En el cas de naturals, la professora utilitza l'autoironia per explicar aspectes de l'assignatura que considera complicats.

Recursos verbals i no verbals dirigits per part d'un grup d'alumnes de la classe a la professora:

Aquest tipus d'intercanvi humorístic no és habitual. A naturals, l'observem mitjançant la repetició *verbatim* o mitjançant el joc lingüístic d'associacions de significats o l'apropiació de les característiques individuals de la veu de la professora, d'una manera similar a com havia observat en el meu treball final de màster:

Quant a les correccions dels alumnes, val a dir, que d'entrada no són habituals, és un rol que posseeix la professora. Potser per aquest motiu quan es produeixen per part dels alumnes generen un cert desgavell (T 277 i T 279) i són causa de rialla i diversió. [...] són fruit d'informacions que sorgeixen a la classe al marge del projecte didàctic de la professora i; per tant, tendeixen a actuar com a vàlvula d'escapament dels alumnes i com un divertiment, ja que es produeix el canvi de perspectiva, la inversió dels rols jeràrquics que s'estableix habitualment a l'aula. (Maza, 2012).

Vegeu l'esquema que resumeix les idees fins aquí exposades:

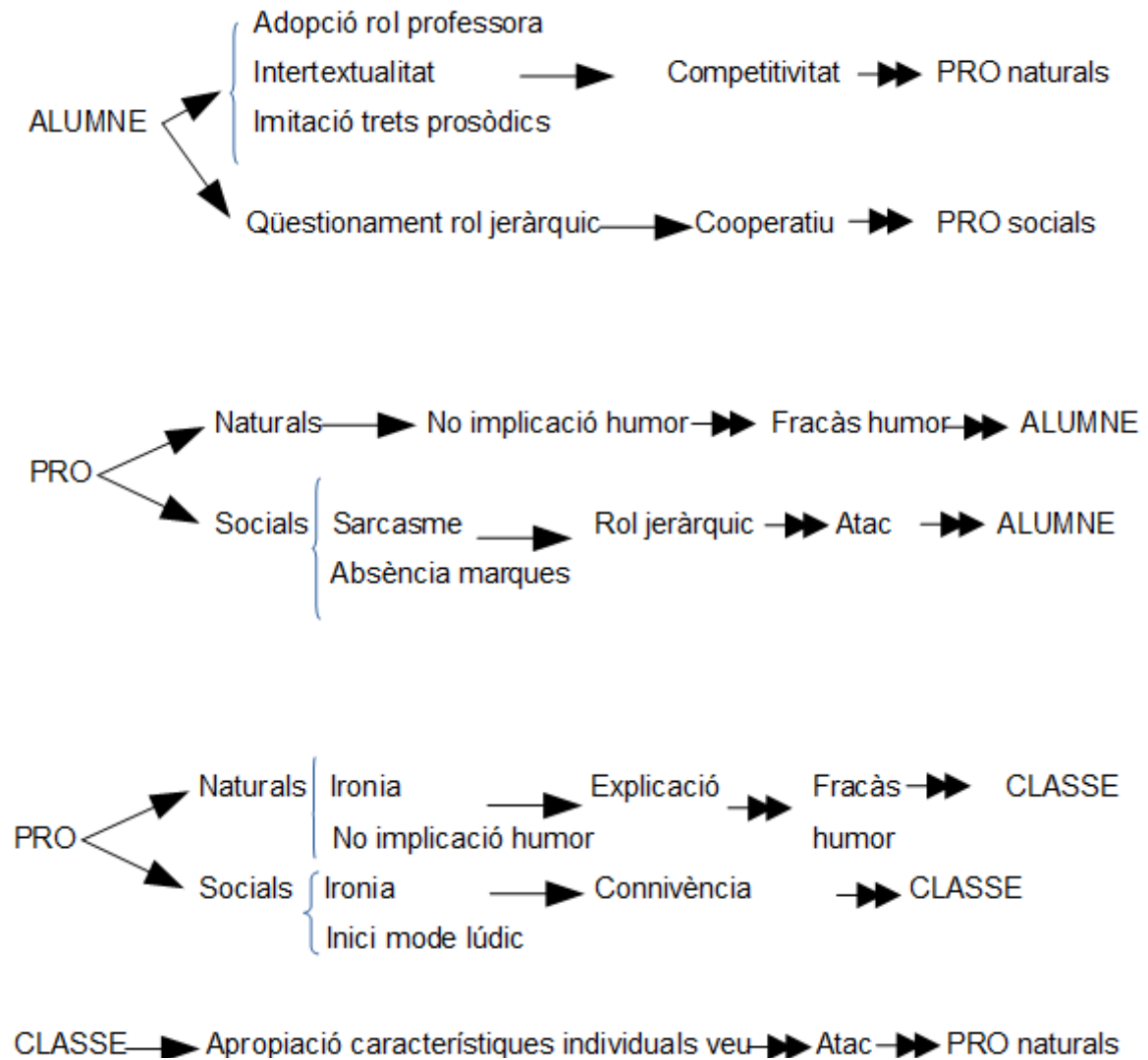


Fig. 90

► *Pregunta 6.* Quines són les funcions de l'humor en les interaccions vehiculades per mecanismes reformulatius?

Veurem que l'humor funciona a diferents nivells: d'una banda, ajuda a crear un clima afectiu que facilita la tasca d'aprenentatge, de l'altra, també és important com a eina de desenvolupament cognitiu (Baud, 2010: 16-17). Així doncs, l'humor més enllà de la relació que genera envers el saber és capaç de desenvolupar una funció educativa capaç d'afavorir una determinada manera de ser i d'interactuar amb el món. En paraules de Baud (ibid.: 16):

il [l'humour]³⁴ devient alors un filtre pour le regard, qui structure à la fois la perception, le langage et l'imagination, retrouvant le sens de Weltanschauung que lui donne Wittgenstein.

Pel que fa a la funció de l'humor com a eina al servei de l'aprenentatge. Les omnipresents funcions de diversió, que en alguns casos està lligada a moments de poca concentració i de distensió pròpies de l'humor, que estan ben detallades i referides en el meu anterior treball (Maza, 2012), contribueixen a crear un clima a l'aula que propicia l'aprenentatge. La funció de distensió, tal com havia observat anteriorment (Maza, ibid.), està associada amb l'estructura discursiva del diàleg professor-alumne (similar al diàleg triàdic però afegint-hi més preguntes per part del professor cap a l'alumne). L'objectiu és que el docent s'asseguri que l'alumne entén el que s'està tractant a classe, atès que normalment, en aquesta variant de diàleg triàdic, l'alumne no respon correctament el primer cop que el professor l'interroga (Lemke, 1997). Es tracti d'un segment conduït per un tipus de diàleg o l'altre, l'alumne es troba en una situació compromesa davant de la resta de la classe, ja que per un moment la seva imatge pública trontolla.

³⁴ El parèntesi és meu.

Les sessions de naturals i socials que he observat s'estructuren plenament a través d'aquests tipus d'intercanvis. Així doncs, les professores són conscients de la tensió que aquest tipus d'intercanvi genera als alumnes i per tal de suavitzar tot plegat i fidelitzar-ne alhora l'atenció insereixen una petita broma en el seu discurs, la qual cosa genera una pausa còmica.

Dins aquest primer nivell -crear un clima a l'aula que propiciï l'aprenentatge- cal remarcar la funció de connivència. El fet que algú pugui introduir-se en una rialla comunitària perquè ha entès una broma, acudit, facècia... crea uns lligams entre el locutor i els interlocutors. En aquesta línia, és important de donar rellevància als esforços que fa la professora de socials per activar la història conversacional dels alumnes i la complicitat amb aquests mitjançant la introducció de bromes. Les funcions que destaco de l'humor en aquest apartat són:

1. *Activador de la CI*, l'humor sorgeix de la comunicació i, per tant, permet desenvolupar la competència comunicativa i d'interacció de cada individu. Tal com vèiem en el marc conceptual, l'humor és una dimensió de la CI i introdueix una dimensió reflexiva de tipus metacomunicatiu, atès que focalitza l'atenció de l'interlocutor en la importància del context del discurs a l'hora de produir els enunciats.
2. *Regulador social*, tal com deia Bergson (1900) l'humor té una funció de regulació de les tensions que puguin sorgir en el grup tot i que també té una funció educativa, ja que quan riem del comportament inadequat d'algun membre de la comunitat, el grup al qual pertany l'empeny a canviar aquesta actitud per tal d'integrar-s'hi. Fet que dibuixa la dimensió social de l'humor.
3. *Funció d'apropiació del rol jeràrquic en la interacció*. Tot i que aquesta funció sovint implica el menyspreu del rol de la professora o un atac a la imatge pública d'un company de classe, es pot entendre l'humor com una eina de construcció de la identitat -tal com va observar Lethierry (1997)-, atès que permet distanciar-se d'un mateix, permet prendre distància sobre els propis enunciats i, per tant, permet una forma de relació amb el món. Segons la perspectiva de Wittgenstein, més que una eina esdevé la possibilitat d'una posició existencial.

Cal tenir en compte les funcions negatives de l'humor que emanen d'aquesta apropiació del rol jeràrquic, que a través dels mitjans vocals, pot esdevenir dialògica. Per tant, tenint en compte el corpus actual, puc afegir a tot plegat l'afirmació de Barbéris (2005: 165), que atribuïa al dialogisme una forma indirecta per tal d'atacar la imatge dels interlocutors.

Pel que fa al segon nivell que considerava a l'inici d'aquesta pregunta (*la funció de l'humor com a eina de desenvolupament cognitiu*), cal fer èmfasi en unes funcions no tan reconegudes per la bibliografia que apareixen en el corpus:

1. *La funció de distribució de torns* mobilitzada per la professora però també pels alumnes quan treballen entre iguals. Aquesta funció està en relació amb l'heteroreformulació, ja que tal com observa Degoumois (2012: 67), aquest tipus de reformulació adopta una funció de "comprehension check" pel fet que permet al locutor fer explícit el reconeixement d'un ús particular de la llengua en el discurs del seu interlocutor. En aquest sentit, puc afegir que el fet que tot plegat sigui posat en relleu a través de la rialla o el somris fa que l'heteroreformulació esdevingui una marca de comprensió mútua i, a més, una pràctica que fa evident la gestió que s'està duent a terme i l'organització cooperativa del discurs per part dels participants a l'hora de coordinar les tasques que van sorgint en la interacció.

Aquesta funció també es relaciona amb el factor sorpresa, ja que l'humor proposa un trencament del sentit quant a l'expectativa de l'interlocutor, que fa que aquest hagi de desplegar uns mecanismes cognitius que l'ajudin a donar coherència a allò que li ha estat proposat. Tot plegat desperta la curiositat del receptor i afavoreix una actitud activa de construcció de sentit. Aquesta funció ha estat definida i estudiada per Corten-Gualtieri i Huynen (1995). Aquest efecte de "dir" que canvia la manera com percebem la realitat mateixa, demostra que l'humor també està vinculat a la noció de sorpresa. L'humor activa pel fet que estimula la nostra capacitat de ser sensibles a les paraules dels altres, atès que la diversió està en la recepció d'aquestes creacions, que apel·len a la fantasia dels interlocutors pel fet d'haver de recrear allò que l'enunciador ha estat capaç d'elaborar per a proporcionar l'efecte perlocutori.

Els alumnes intueixen aquesta capacitat de l'humor i la utilitzen per focalitzar l'atenció en els torns que produeixen per obtenir aquests efectes.

2. L'humor lligat a les reformulacions multimodals pot servir d'*entrenament cognitiu* (Mateo Ghee, 2002) en el sentit que permet el desenvolupament d'imatges mentals, sobretot en el cas de representacions icòniques, en paraules de Baud (2010:18): "de représentations imagées de tropes de discours". Per tant, l'humor exercita els procediments de visualització.
3. *La funció de creativitat* fa que els alumnes del grup puguin apel·lar la seva història conversacional per introduir l'humor, alhora que aconseguen augmentar el grau de connivència, cosa que automàticament fa augmentar el grau de motivació per perfeccionar l'escrit en les sessions de català. Aquesta funció permet el pensament divergent (Ziv, 1979) o lateral (Bange, 1992) i l'alliberament consegüent de l'acte de bisociació (Koestler, 1964). Però tal com observen Bensalah i Vincent (2004) -i el corpus actual corrobora- aquesta funció també es relaciona amb el canvi de codi lingüístic. En aquest sentit, les creacions verbals originades per canvi de codi operen una funció lúdica per, en expressió de Bensalah i Vincent (ibid.): "débanaliser les mots/maux". Efectivament, aquestes creacions són el resultat d'un conjunt d'afinitats entre la forma reeixida i els estats mentals que assolixen els interlocutors en un context sociolingüístic concret. Aquests casos d'*hibridació* (Bensalah i Vincent, ibid.) no són redundants, sinó el fonament mateix d'una creença de la llengua i d'una dinàmica social.
4. Lefort (2002) parla de l'humor com a *eina que afavoreix el desenvolupament metacognitiu*. De fet, l'humor sorgeix de l'activació de la competència de comprensió i correcció dels errors, ja que els interlocutors poden analitzar la rialla com una rectificació dels processos d'aprenentatge. En aquest sentit, en el corpus actual, aquesta funció està relacionada amb les reformulacions alternatives.

Vegeu l'esquema de les idees principals que han sorgit d'aquesta pregunta:

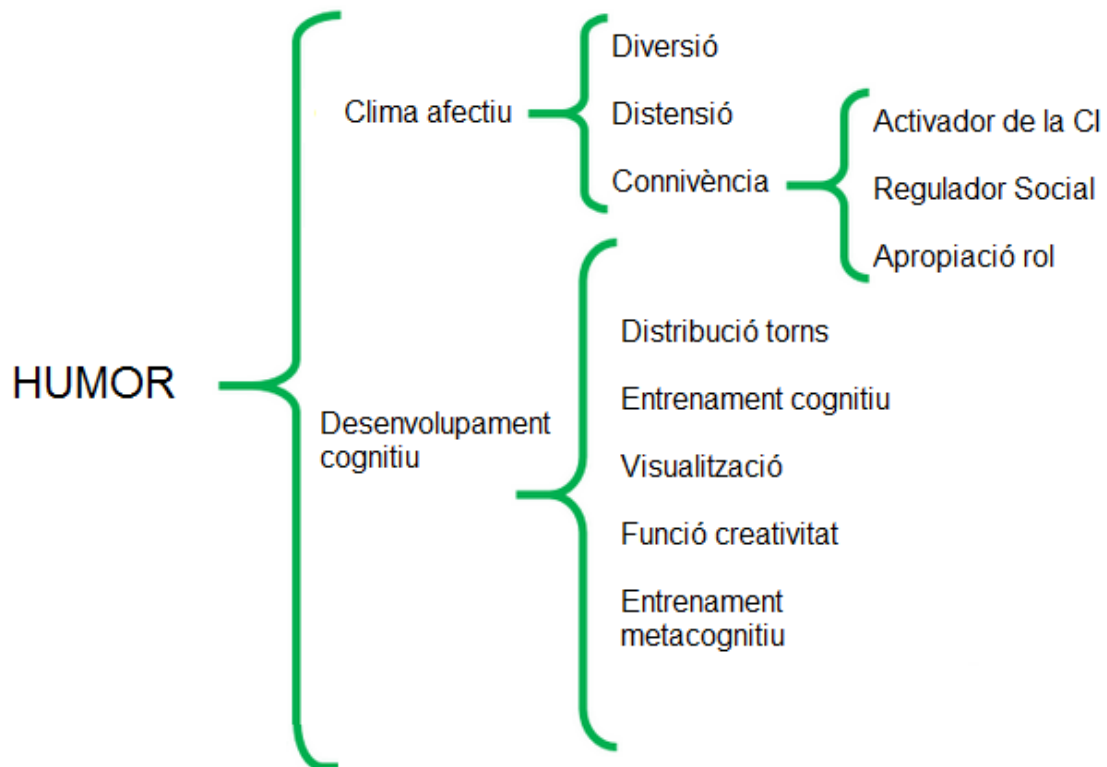


Fig. 91

► *Pregunta 7:* La mobilització dels recursos humorístics varia segons el segment de la classe en què tinguin lloc?

Tot i que Pallotti (2001) no es va centrar explícitament en els intercanvis humorístics va dictaminar una dada important a tenir en compte a l'hora d'estudiar l'humor: la importància del "timeliness", és a dir, l'adaptació de la situació comunicativa a les necessitats seqüencials. En aquest sentit, a la classe de naturals, és en el segment d'estructuració -en concret, en el segment d'explicació i en el de realització del resum/esquema- on se situen més moments humorístics (cf. 4.1.a de la tercera part). A més, és entre els minuts 13 i 27 on hi ha més recurrències humorístiques.

Pel que fa a les sessions de socials, és també en el segment d'estructuració on es troben la majoria de segments humorístics, en l'activitat d'explicació -com a naturals-, però també en la de correcció. De fet, a socials, aquesta darrera és l'activitat on més intercanvis humorístics es registren (cf. 4.2.a de la tercera part). La majoria d'aquests fragments han estat concentrats entre els minuts 29 i 39 de la sessió, tot i que, a diferència de les sessions de naturals la densitat de les intervencions humorístiques queda més repartida en el conjunt de les sessions i dels segments d'activitat.

Pel que fa a les sessions de català no aportaré dades en relació als diferents segments d'activitat, ja que l'enfocament de les sessions en aquest sentit és diferent i perquè els grups d'alumnes observats també són diferents entre ells. Les dades objectives que puc aportar mostren com en el transcurs dels vint primers minuts de les sessions és on es concentren la majoria d'intercanvis humorístics.

Així doncs, convergeixo amb la recerca de Cekaite (2008) en què afirmava que l'atenció dels alumnes se centra en els esdeveniments que poden ser codificats com a humorístics, en part, cercant de ser entretinguts. Si prenem aquest darrer aspecte com a referència, la cadència cronològica d'aparició de l'humor és tan significativa com ho és la presència d'humor i les rialles en la interacció, en aquest sentit les paraules de Gadamer (1998: 140) ens ho il·lustren tot fent èmfasi en la necessitat d'autodistanciament que permet i allibera la facècia còmica, una necessitat evident a les aules:

También en la risa se presenta una singular forma de autodistanciamiento en que la realidad pierde su presión de realidad por un instante y se convierte en espectáculo (Bergson, Plessner). La risa me parece estar próxima a lo lingüístico; no es, como las formas diferentes de la comunicación animal, algo prelingüístico. Quien ríe, dice algo.

De la significació del riure o de la rialla, n'he parlat al llarg de l'anàlisi del corpus en el moment que li he atribuït uns valors semàntics i sintàctics. Tornant a la necessitat d'autodistanciament dels alumnes envers la realitat de les activitats didàctiques que han de dur a terme durant les sessions reitero el fet que els alumnes necessiten introduir l'humor per distreure's de la tensió que els genera la realització d'aquestes activitats.

A més, els alumnes introdueixen l'humor quan se'ls esgoten les idees per estimular el pensament lateral que els permeti confeccionar el text que han d'escriure. Així doncs, aquests moments de coconstrucció d'una tasca estan lligats a les funcions pròpies de l'humor de distensió i de diversió però també de creació.

► *Pregunta 8.* Quines són les dimensions de la CI humorística implementada pels alumnes i per les professores?

En el corpus que presento s'observen dues possibles respostes per part de les professores segons els girs humorístics que inicien els alumnes, que coincideixen amb les observacions realitzades en el treball de Béatrice Priego-Valverde i Cécile Petitjean (2013). Així doncs, tal com van observar aquestes investigadores: o bé les professores ratifiquen les propostes humorístiques dels alumnes, o bé les professores no ratifiquen les propostes còmiques dels alumnes i continuen amb el seu discurs seriós (típic en la professora de naturals). En el cas que hi hagi ratificació, les marques de l'humor són dues:

1. *Les marques metacomunicatives*, el "Meta-Knowledge Resource" -segons Canestrari (2010)- s'ocupa estrictament del nivell metacomunicatiu i es refereix a la intenció humorística que expressen uns determinats senyals que, en aquest cas, es correspon als canals de comunicació no verbals i paraverbals. En aquest sentit, en el corpus actual, a nivell no verbal, hi distingeixo el somriure i l'expressió facial (la cara de complicitat) de les professores i, a nivell paraverbal, les rialles i el canvi en l'entonació de les professores.
2. *Les marques comunicatives*, en què tinc en compte el fet que les professores segueixin el desenvolupament humorístic dels enunciats proposats pels alumnes.

En el cas que no hi hagi ratificació, les marques que hi observo també són de dos tipus:

1. *Les marques metacomunicatives*, que es consideren des dels punts de vista semàntics i referencials i es refereixen a tres aspectes de la interacció: al text humorístic –els senyals emesos per les professores es refereixen explícitament al contingut de l'enunciat emès amb expressions del tipus “això no m'ha agradat”–, al gènere humorístic –en què les professores fan referència al gènere humorístic utilitzat pels alumnes i acompanyen el seu discurs de comentaris tipus “no riem dels companys”- i a la situació humorística –en què les professores inclouen senyals que defineixen el tipus de situació i s'acompanyen de comentaris tipus “no fem broma d'aquestes coses”.
2. *Les marques comunicatives*, que en aquest cas són presents a nivell no verbal. Hi considero el fet que les professores no s'involucrin en els enunciats iniciats pels alumnes.

Així doncs, la reacció de les professores depèn del tipus d'humor iniciat pels alumnes: la professora de naturals no ratifica l'estímul humorístic quan hi ha una provocació per part dels alumnes, quan el contingut de la broma no té res a veure amb els continguts didàctics que es tracten i s'allunya del tema que ocupa la sessió. A més a més, aquesta professora gairebé mai no condemna explícitament la mobilització de la competència humorística per part dels alumnes per desvirtuada que aquesta sigui. La professora de naturals permet que els alumnes s'expressin i és a partir de la seva pràctica que mostra les dimensions interaccionals que l'interessa que prevalguin. Pel que fa a la professora de socials no hi ha ratificació dels torns humorístics proposats pels alumnes quan hi ha un atac a la imatge pública d'algú de la classe. Aleshores, aquesta professora acostuma a fer explícit el mal ús de la competència humorística per part dels alumnes tot tematitzant el mal comportament dels actors de l'atac. En canvi, hi ha ratificació de l'humor quan el contingut humorístic generat per part dels alumnes ajuda a crear connivència entre els participants, a banda, per suposat, dels casos en què aquests continguts humorístics generats pels alumnes vehiculin informació pertinent d'acord amb els continguts didàctics que es treballin en les sessions.

Vegeu-ne l'esquema:

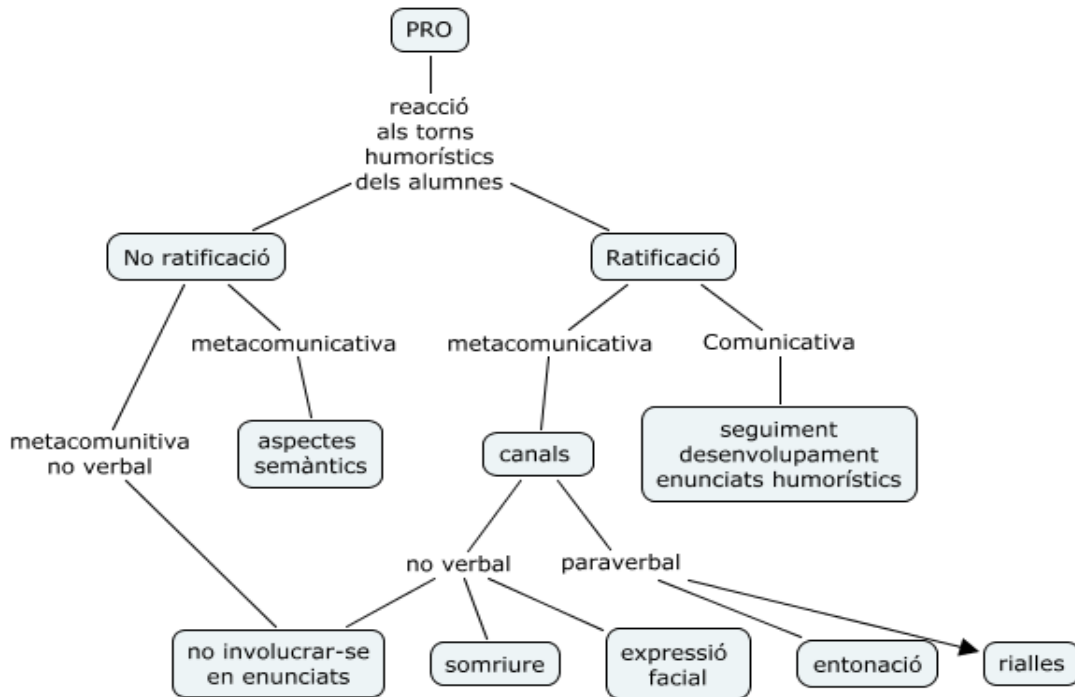


Fig. 92

En resum, les respostes de les professores són tres: no tenen en compte els torns humorístics dels alumnes, sí que els tenen en compte i en participen o fan comentaris metacomunicatius sobre les intervencions dutes a terme pels estudiants. Les professores legitimen un tipus de competència humorística orientada a la cooperació, amb l'objectiu d'enfortir la cohesió de la classe i permetre tematitzar les instruccions relatives a la conducta dels interlocutors no només a la classe, sinó en qualsevol situació comunicativa.

Entre els alumnes, la competència humorística es presenta com una eina d'encarar la competitivitat, que és mobilitzada perquè els permet obtenir i mantenir un espai d'interacció privilegiada. La dimensió lúdica hi és present i es reflecteix mitjançant la rialla i mitjançant la intenció de fer riure els altres, ja que l'apel·lació de l'humor els fa visibles en la interacció. A més a més, és el mode lúdic el que és preferible pels alumnes en detriment dels continguts que s'hi vehiculen. Així doncs, les reformulacions lúdiques són vistes com un agradable parèntesi que allibera temporalment els participants de la tediosa tasca d'ensenyament/aprenentatge i de la realitat del treball propi de les aules.

Un altre punt important de la competència humorística dels alumnes és destacar-ne el paper que hi té l'orientació prosòdica dels enunciats produïts (Bertrand i Priego-Valverde, 2011) en les reformulacions per fer front a la coconstrucció reeixida de la seqüència humorística. Si bé, aquesta dimensió ha aparegut en totes les sessions, és en la de català on s'hi observen més ocurrences relacionades. Cal avançar però que no totes les marques prosòdiques són específiques de l'humor, però cal tenir en compte que aquestes marques participen en una congruència de senyals que permeten la creació d'humor o la descodificació d'un intercanvi com a humorístic.

Tal com succeïa en la investigació de Cekaite i Aronsson (2004) aquestes orientacions prosòdiques estan relacionades amb els jocs intertextuals i l'apropiació del rol jeràrquic d'algú altre -bàsicament la professora- gestionats a través del reciclatge de les veus dels altres (cf. Bakhtín, [1929] 1978, 1981). El resultat de l'anàlisi de les dades del corpus indica que el joc metapragmàtic dels alumnes se centra en el reciclatge lúdic de les particularitats de la veu de les professores o de l'adopció del contorn entonatiu de la veu d'aquestes (v. infra). Així els reciclatges lúdics són una part inherent de la competència interaccional a l'aula, ja que a través d'aquests reciclatges els alumnes exploren les converses d'aula prèvies i experimenten mitjançant la imitació paròdica allò que, en termes bakhtinians, es pot anomenar "discurs autoritari" (1981: 345). Aquests reciclatges de les intervencions de les professores no es limiten als enunciats emesos per aquestes, sinó als reciclatges del registre propi de les professores, cosa que permet aprofundir els alumnes en la dimensió d'adequació pròpia de la competència comunicativa.

Vegeu-ne l'esquema:

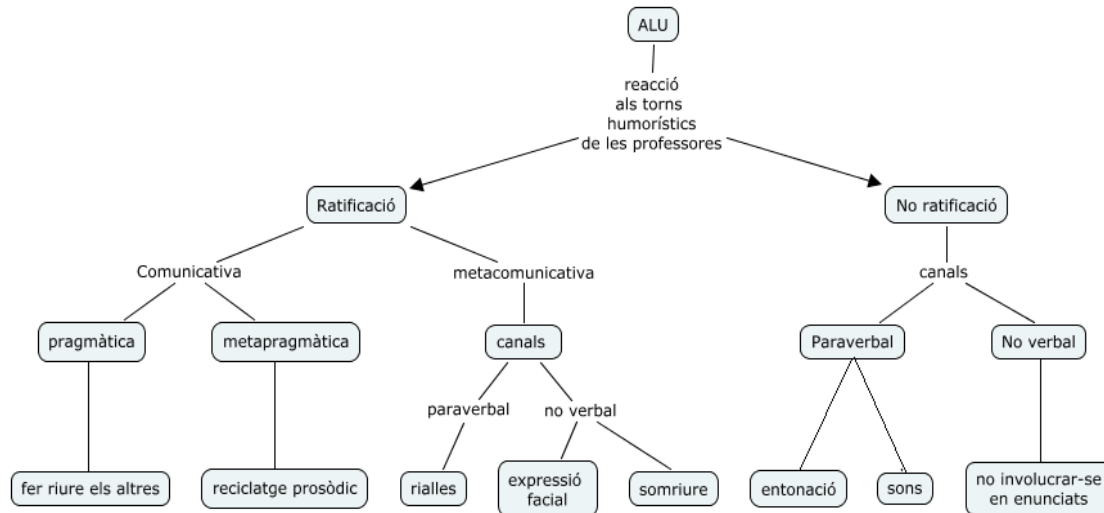


Fig. 93

Puc teoritzar que des d'una perspectiva social, les reformulacions lúdiques sensibilitzen els alumnes amb aspectes lingüístics, tant pragmàtics com formals. A l'hora de generar una caricatura o fer una broma, els alumnes avancen en la seva consciència lingüística i en el coneixement de les normes socials (Ochs, 1988; Cekaite i Aronson, 2004). D'altra banda, els alumnes aprenen a crear i proporcionar formes i ocasions culturalment apropiades per a introduir l'humor com una forma distintiva de la interacció social (Cekaite i Aronsson, ibid.). Priego-Valverde i Petitjean (2013: 59) observen en el seu corpus un posicionament diferent dels parlants en relació a l'humor que sorgeix en al interacció: "l'enseignant contrôle le jeu pour satisfaire certains objectifs tandis que les élèves sont dans le jeu". Arran de la meua recerca puc puntualitzar que, el professor que no dóna importància a la necessitat de gestió i producció de l'humor a l'aula no pot controlar el "joc" en què se situen els alumnes i, per tant, la seva pràctica docent se'n ressentirà negativament.

Pregunta 9. Quin és el funcionament de les postures enunciatives en relació al tipus d'humor que es produeix a l'aula?

La teoria de l'acció (Sensevy, 2007) ha elaborat les seves premisses partint d'alguns conceptes didàctics com el de contracte didàctic (Chevallard, 1991 i Brousseau, 1998) en relació estreta amb la *cronogènesi* i la *topogènesi*. Rabatel (2007) reivindica l'interès de les postures enunciatives per l'estudi d'aquests conceptes didàctics. Pel que fa a la *cronogènesi*, fa referència a l'estructuració global de la sessió, les ralentitzacions i acceleracions que tenen lloc durant la sessió, els canvis d'activitat i de segment, etc. La *topogènesi* fa referència a la partició i a la regulació de l'activitat pels diferents membres que la integren.

Així pel que fa al joc de postures enunciatives que he pogut observar en el desenvolupament de les sessions analitzades, puc dir que han estat diverses, però alhora força homogènies tenint en compte els conceptes de cronogènesi i de topogènesi. En les sessions de català, és el grup d'alumnes qui ha de gestionar la cronogènesi, és a dir, qui ha de decidir en quin moment tenen lloc les transicions per canviar d'activitat i continuar amb la següent; i la topogènesi, ja que han de decidir com gestionen i es reparteixen les tasques que han de realitzar. Tot plegat afavoreix l'emergència de les diferents postures enunciatives, ja que la gestió de la cronogènesi i la topogènesi fa que es defineixen els rols que cada membre ocuparà en la interacció o en una part -segment o activitat- de la interacció.

Així doncs, tal com he recollit en la síntesi de resultats pel que fa a l'apartat de postures enunciatives (v. tercera part, apartat 4.3.b), cada sessió -fins i tot, cada activitat que s'hi duu a terme- té un tarannà diferent quant a postures enunciatives en relació als temes que s'hi tracten i al parlant que els mobilitza. Podem trobar segments d'activitat en què un alumne faci de sobreenunciador i d'altres en què sigui sotsenunciador. A més, tal com va observar Rabatel (2007) no existeix una correlació entre coenunciació i igualtat, sobreenunciació i superioritat; i sots enunciació i inferioritat. De la mateixa manera, no és obligatori que el sobreenunciador es correspongui a un rol jeràrquic o institucional dominant.

Així, el sotsenunciador pot expressar un PDV dominant per respecte o cortesia en relació a un dels interlocutors o a un enunciator extern. Cal entendre que hi ha una relació important entre les postures i els rols que s'estableixen i per tant, les relacions de *co-*, *sobre-* i sotsenunciació estan determinades per la dialogia interaccional i per la situació contextual anterior que ha de ser verificada o contrastada en el curs de la interacció. No hi ha res que estigui predeterminat o sigui automàtic pel que fa a les postures i als rols adoptats, sinó que es tracta d'un diàleg en equilibri i desequilibri constant entre aquests conceptes.

En el treball del 2007 Rabatel parla dels PDV sobreenunciats, sotsenunciats o coenunciats adoptats del professor en les activitats i segments didàctics, i conclou que malgrat que hi ha una tendència que el professor adopti la postura de sotsenunciador en el segment en què els alumnes són convidats a reflexionar activament per trobar una solució, de sobreenunciador quan està relacionada amb un segment d'activitat referent a la institucionalització dels sabers; diu -Rabatel- que no podem afirmar que això sigui sempre així i que, per tant, hi ha una fluctuació: els alumnes no són sempre espectadors passius d'una situació que es desenvolupa segons la planificació establida i proposada pel professor. Així que aquest lingüista francès reivindica la importància del concepte de postura a l'hora de rebutjar qualsevol asimetria en termes dels desequilibris socioculturals i institucionals que marquen la relació pedagògica des de l'exterior. Puc afegir, segons el que es confirma de la meua anàlisi que les postures alimenten la tesi d'un marge de llibertat -i per tant d'acció i d'innovació. A més, és precisament aquest marge de llibertat el que permet la creació de moments humorístics.

A més, un altre dels aspectes interessants observats en l'anàlisi del corpus i que enriqueix la discussió plantejada per Rabatel (2012 i 2013a) sobre la relació entre les sotsenunciacions i la producció d'humor i les sobreenunciacions i la producció d'ironia, és l'ús de l'autoironia observada en les produccions de les dues professores. A partir de l'autoironia, les professores autoreformulen un enunciat que no assumeixen totalment, posicionant-se com a sotsenunciadores del seu propi dir, per participar en la coconstrucció d'un PDV dominant i comú a l'aula. En aquest cas, hi ha una doble enunciació en què tot i que el L1/E1 explicita un PDV1, en realitat assumeix un PDV2 implícit -o explicitat mitjançant una hipoassertió.

Aquest fet ens fa adonar de la relació entre la sotsenunciació i la ironia -fet que suposa una contraargumentació a la teoria de Rabatel (2012 i 2013a). Aquest no és l'únic moment en què aquesta relació és observada en el corpus del treball. Les sotsenunciacions també s'han constatat en els segments en què els alumnes treballaven en grups a les sessions de català.

En el transcurs d'aquestes sessions, sempre que un alumne es volia distanciar de l'activitat i girar la conversa al mode lúdic, es posicionava com a sotsenunciador, per tal de poder prendre distància del PDV2 implícit que, en realitat, assumia; i poder, alhora, protegir la seva pròpia imatge davant els altres.

Tant l'observació de les postures que sorgeixen en la interacció, com la relació d'aquestes amb els conceptes de topogènesi i cronogènesi, ens aporten prou informació per fer-nos adonar que el treball cooperatiu requereix d'unes estratègies discursives per tal que sigui efectiu, i que l'asimetria que es deriva dels intercanvis diàdics i triàdics, a partir dels quals les professores adopten un model avaluatiu que els atorga una posició superior en relació a l'alumne, no és tan evident. De fet, en aquesta recerca he observat el patró clàssic del diàleg triàdic: pregunta (per part de les docents) - resposta (per part de l'alumne) - avaluació (per part de les docents); amb tot, crec que cal aportar alguns matisos en relació a aquesta estructura i als objectius del discurs en què s'origina. Aquest patró no és tan senzill de descriure, ja que les professores quan pregunten als alumnes fan ús d'estratègies diverses (en el corpus hi identifico la gestualitat, la producció d'ironia, entre d'altres aspectes) que indiquen que la pregunta es produeix en un context específic en el qual adquireix un paper rellevant la construcció de la relació amb els alumnes. Així mateix, aquests, en el moment de respondre, també fan ús d'estratègies que minimitzen l'impacte negatiu que la situació pot tenir sobre la seva imatge; una de les estratègies que els alumnes utilitzen és crear un entorn humorístic, la qual cosa dóna una nova dimensió a la resposta que produeixen. En funció de tot plegat, pot succeir que l'avaluació que emeten les professores generi o no coneixement, i que, en conseqüència, els alumnes realitzin la pròpia avaluació de les docents segons quina hagi estat l'actuació d'aquestes.

El segon plantejament està en relació amb allò que han impulsat disciplines com la didàctica, que tenen en compte el paper que juguen les representacions socialment compartides en els processos de comprensió i d'assimilació del saber erudit. Per tant, aquestes disciplines es plantegen el fet que les representacions retingudes pels aprenents poden facilitar els processos d'aprenentatge o, per contra, obstaculitzar-los. És en aquest punt on s'articula el vincle lògic entre les representacions socials i l'educació.

Capítol II Conclusions

Le sens est par delà la lettre,
le sens est toujours ironique

Merleau-Ponty, (1969: 42)

En aquesta recerca he intentat parlar de les reformulacions que vehiculen humor. A partir de les definicions pertinents n'he explicat els descriptors i els processos d'una forma exhaustiva, tenint en compte que l'humor s'entén en el context d'una situació concreta. Així, un dels paràmetres importants a l'hora de teoritzar sobre l'humor és el corpus a partir del qual es treballi. Les característiques del corpus tenen unes conseqüències sobre els fenòmens reformulatius i els recursos humorístics que s'han mobilitzat a l'aula, i per tant, que s'han estudiat en aquesta recerca.

Abans de continuar amb els elements de conclusió cal aportar una altra dada prou significativa per entendre la gènesi d'aquest treball. La línia d'estudi que he proposat és hereva de la reflexió realitzada en els meus treballs anteriors, concretament en el treball final de màster (Maza, 2012). Aquestes investigacions prèvies han estat crucials per tal d'elaborar un marc teòric concret, ajustat a la recerca que he dut a terme, ja que gràcies a l'estudi del corpus anterior he pogut anticipar-me, sobretot, a les problemàtiques a què calia fer front per elaborar aquest treball. De la mateixa manera, cal avançar que ha estat en el transcurs d'aquesta tesi, concretament, en el transcurs de l'anàlisi de dades que han anat sorgint algunes preguntes que no m'havia plantejat inicialment i que han estat interessants de respondre en els capítols anteriors.

Dit això, m'agradaria apuntar conclusions sobre diferents plans: el lingüístic, l'interaccional i l'enunciatiu, sempre en relació al vessant didàctic en què s'emmarca aquesta recerca, tot tenint en compte que els límits entre aquests nivells no són sempre clars, ja que sovint els diferents plans es presenten imbricats els uns en els altres.

Pel que fa al pla lingüístic, en aquest treball s'ha pogut observar la importància pels alumnes de l'alternança de codi lingüístic per introduir l'humor a l'aula. En el corpus s'ha observat una sèrie de creacions lingüístiques caracteritzades per una "hibridació" lingüística i cultural (Amina Bensalah i Vincent, 2004) amb una connotació humorística. L'alternança de codis, en el corpus, no és entesa -en general- de forma negativa, sinó que opera en el sentit d'una "reconciliació identitària" (ibid.) -que permet "riure's d'un mateix". A més, el fet que es destaquí un mot que pertany a un altre codi lingüístic evidencia que aquest és tractat d'una forma metalingüística, perquè justament s'entengui "el joc" implícit. En el corpus, aquesta focalització es vehicula a través de reformulacions.

Tenint en compte el treball de Garcia-Debanç i Volteau (2008) les reformulacions en situació d'aprenentatge tendeixen a un objectiu concret, ja que permeten la validació o la problematització dels enunciats dels interlocutors, sobretot dels alumnes. De la mateixa manera, l'ús de l'humor, tal com havia vist en l'anterior treball (Maza, 2012), permet de gestionar l'impacte d'aquestes problematitzacions en la imatge pública dels alumnes.

Per tot plegat, les creacions humorístiques analitzades són un bon exemple del que és la "força" del llenguatge i de l'eficiència del discurs. Aquesta força, segons Bensalah i Vincent (ibid.): "résulte d'un ensemble d'affinités tissées entre la forme de la mise en mots, et les états psychiques des sujets dans un contexte socio-historique donné". En el corpus que he presentat, tot plegat és la conseqüència -a més de les tres variables que tenen en compte aquests investigadors francesos- dels propòsits didàctics de les docents per tal de crear un determinat efecte perlocutiu.

Quant al pla interaccional, la reformulació té una funció important en el desenvolupament del discurs, ja que es configura com una prova feacent del grau d'addesió dels interlocutors, erigint-se com un concepte fonamental en les qüestions de devolució, pròpies del contracte didàctic. A més a més, articulant-se en conjunció amb l'humor i la rialla, la reformulació vehicula un tipus d'apreciació per part de l'interlocutor, per tant, una prova de la comprensió mútua dels participants en la interacció. Estic d'acord amb la línia del treball de Degoumois (2012), que considera l'heteroreformulació com una articulació de la dimensió còmica, pel fet que produeix l'esclat còmic a l'interior dels processos cooperatius que sorgeixen en la interacció. Per tot plegat, Béatrice Priego-Valverde i Petitjean (2013) (responent a un apropament existencialista propi de la tradició de Wittgenstein) entenen l'humor com un aspecte de la CI amb una importància rellevant en el procés lingüístic. En aquest sentit, puc afegir que fer riure els altres dóna al seu autor un cert poder sobre el nivell interaccional i social. Aquesta observació convergeix en l'afirmació de Van Dijk (2009: 75) sobre la relació proporcional entre el grau de poder que té una persona i el domini conversacional que se li atorga:

[...] una de las partes puede controlar o dominar la asignación de turnos para hablar, las estrategias de autopresentación y cualquier otro nivel de la conversación espontánea o el diálogo formal. [...] la selección del tipo o el género de discurso puede quedar a cargo del hablante más poderoso, por ejemplo, en el aula, [...]. A parte de la conversación cotidiana, generalmente los temas están controlados por las reglas de la situación comunicativa, pero el hablante más poderoso suele ser quien controla o evalúa cuándo se aborda, se cambia o se varía un tema.

Així doncs, puc afegir a les paraules del lingüista holandès que, arran de l'anàlisi del corpus que he presentat, puc assegurar que qui sap gestionar el discurs còmic, aconsegueix el respecte dels seus interlocutors i, per tant, un cert poder conversacional li és atorgat. En l'àmbit didàctic és important entendre quina és la lògica institucional involucrada en el filtratge de certes dimensions de la competència humorística, ja que participarà en la creació d'un clima i uns lligams afectius que afavoreixin l'aprenentatge; i, en la reconfiguració dels recursos que privilegiaran els actors en les interaccions en relació a l'alteritat i, en general, en les seves trajectòries de vida.

Des d'un punt de vista enunciatiu, un aspecte interessant que emergeix d'aquest treball és la reflexió sobre la dialèctica del mateix i del diferent (Barbéris, 2005) que sorgeix a partir de l'estudi de les reformulacions, sobretot, relacionades amb la multimodalitat. La prosòdia, diu Barbéris (ibid.), construeix un camp d'actualització: es negocia amb l'alteritat a través de la paròdia o de les inflexions modals. A més, és crucial per fer sentir l'altra veu. "They [es refereix als elements relacionats amb la prosòdia] enable the speaker to typify a character on which members of the same community share knowledge and typical representations" (Bertrand i Priego-Valverde, 2011: 9). Mitjançant la impostació de la veu, el locutor deixa emergir una altra veu que sovint és identificada pels altres interlocutors, ja que remet a un saber compartit. La meua aportació a la reflexió al voltant de la prosòdia i l'alteritat s'entén en triangulació amb les postures enunciatives. La història conversacional dels membres d'una comunitat és important per interpretar tant les seqüències com les actituds, els temes, els recursos humorístics i el posicionament d'aquests en la societat. La imitació a través de la polifonia actua, en el corpus, mitjançant l'apropiació del discurs dels altres. Aquesta apropiació sovint té un decurs humorístic (més aviat, irònic). Així doncs, quan un parlant produeix una reformulació multimodal, significada per la prosòdia, fa emergir una altra instància o PDV2 implícit (connotat per una veu "alterada"), cosa que atorga al productor una postura de sobre-enunciador i, a la producció, un caràcter irònic. Si observem el funcionament conjunt de les reformulacions multimodals i les postures enunciatives ens adonarem d'una forma de subjectivitat que actualitza una doble posició enunciativa, sovint boirosa, en què paradoxalment, ha de redir-se el mateix per produir-se quelcom de diferent.

Val a dir que les postures de sobre-, sots- i co- enunciació també estan íntimament relacionades amb les nocions pròpies del contracte didàctic de cronogènesi i topogènesi, i en la determinació de l'inici i la finalització de les diferents fases en què dividim les sessions. Aquestes postures a partir de les quals es reformula un PDV estan en constant evolució i no poden atribuir-se en exclusivitat a un o altre membre de la interacció (ni partint del rol que aquest és susceptible d'adoptar-hi, ni partint de la relació vertical que existeix entre les professores i els alumnes). Per la qual cosa, l'observació detallada de les postures enunciatives que ha tingut lloc en aquest treball indica que el treball en grup entre iguals, no és la «panacea», ni la relació professor-alumne no és tan jeràrquica.

El fet d'observar aquestes postures en relació directa amb la producció d'humor i amb la reformulació donen fe de la importància del rol del docent com a model i propulsor del pensament metalingüístic a partir del qual es produeixen aquests «arrêts sur mots» (Degoumois, op. cit.) o aturades en les idees o conceptes, a partir de les quals s'inicia un procés de reflexió del qual se'n desprèn l'aprenentatge.

De la mateixa manera, la resposta que les professores obtinguin dels alumnes, i viceversa, en relació a la recepció o a la producció d'humor, és una informació útil a partir de la qual s'estructura la sessió i s'avança tant en l'eix temporal de la sessió com de l'aprenentatge.

La meua tesi ha girat al voltant de dues qüestions: la reformulació i l'humor en el context didàctic, sobre les quals planen els conceptes de la subjectivitat i de les emocions que han emergit en les dues últimes parts del treball. Aquests conceptes, ocasionen un problema d'“observabilité” (com s'hi refereix l'estudi de Hekma et al, 2013) a les ciències del llenguatge i de la didàctica. En el transcurs d'aquesta tesi he intentat resoldre aquesta problemàtica mitjançant la semiotització de l'humor (per exemple, en relació als paràmetres paraverbals, com la prosòdia o als paràmetres no verbals, com les expressions facials, els gestos, entre d'altres). A partir de l'anàlisi del meu corpus s'ha evidenciat (entre d'altres aspectes, v. supra) una relació entre el material prosòdic, l'alteritat i l'emergència del discurs dialògic, en relació a la sobreenuciació i a la ironia. De fet, l'experiència dialògica requereix d'una anticipació o lectura del pensament de l'altre -dels seus PDV- a través dels fenòmens reformulatius -els quals permeten el retorn al discurs anterior. Així doncs, l'anàlisi del discurs, en general i; en concret, l'estudi del dialogisme, evoca una necessitat d'interpretar els PDV emesos pels altres, implica una certa descodificació de la forma de pensar de l'altre i; de retruc, de les seves emocions. La petjada del material sensible o humorístic es manifesta a través de la configuració estilística i pragmàtica dels enunciats. Aquesta tesi manifesta com aquest material emocional, en aquest cas l'humor, és constantment present en el discurs i esdevé una eina estratègica a partir de la qual els interlocutors condueixen les interaccions segons els seus propis interessos. Crec que cal ampliar el nombre de corpus i, per tant, d'estudis que analitzin el material sensible que impregna els discursos des dels punts de vista de la pragmàtica i de la retòrica.

A més, un contrast entre les anàlisis d'aquests corpus i l'estudi de les creences i representacions del professorat quant a les emocions pot aportar evidències, en el camp de la didàctica, sobre els interessos i les motivacions que mouen els alumnes. De la mateixa manera, aquesta reflexió pot ajudar a la creació de dinàmiques que afavoreixin l'aprenentatge per part dels docents i de les institucions, i poder així, fer front a determinats aspectes del fracàs escolar.

BIBLIOGRAFIA

Aboudan, Rima: (2009), "Laugh and Learn: Humor and Learning a Second Language", *International Journal of Arts and Sciences* [en línia], nº3, p. 90-99. [Consultat el 30/12/2011]. Disponible al web:
http://openaccesslibrary.org/images/Rima_Aboudan.pdf

Abric, Jean Claude (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, PUF.

Alemán, Francisca: (2007), "El humor como componente cultural en las clases de ENE", *Actas del Segundo Congreso Virtual E/LE* [en línia]. [Consultat el 4/12/2011]. Disponible al web:
http://www.civele.org/biblioteca/index.php?option=com_contentiview=articleid=

Alonso, Pedro: (2005), "Riendo se entiende la gente: el humor en clase de ELE", *Actas XVI Congreso ASELE*. Oviedo, p. 124-132. [Consultat el 4/ 12/ 2011]. Disponible al web:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/

Álvarez, Carmen: (2008), "La etnografía como modelo de investigación en educación", *Gazeta de Antropología*, nº 24. [Consultat el 10/12/2011]. Disponible al web:
http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html"Carmen_Alvarez_Alvarez.html

Apothéloz, Denis (2005). «Progresión du texte dans les rédactions conversationnelles: les techniques de la reformulation dans la fabrications collaborative du texte.» Dins: Robert Bouchard i Lorenza Mondada (eds.). *Les processus de la rédaction collaborative*. Paris, L'Harmattan, p. 165-199.

_____ (2007). "Note sur l'activité de reformulation dans la conversation", *Recherches linguistiques*, nº 29, p. 145-162.

Aristòtil ([335 aC] 1985). *Poètica*. Barcelona, Laia.

Aritzeta, Margarida (1996). *Diccionari de termes literaris*. Barcelona. Edicions 62.

- Arroyo González, Encarnación (2005). "Reformulation et répétition en interaction exolingue", Colloque RRR. Paris V René Descartes.
- Assoun, Paul (1997). «L'objet du rire. Psychanalyse du risible.» Dins: Eliane Daphy i Rey-Hulman (eds., 1999): *Paroles à rire*. Paris Inalco (Colloques Langues'O), p. 3- 20.
- Attardo, Salvatore (1993). "Violation of conversational maxims and cooperation: The case of jokes", *Journal of Pragmatics*, nº 19, p. 537-558.
- _____ (1994). *Linguistics theories of humor*. Berlin i New York, Walter de Gruyter, 426 p.
- _____ (2000). "Irony and relevant inappropriateness", *Journal of Pragmatics*, nº 32, p. 793–826.
- _____ (2006). "Book review: L'Humour dans la Conversation Familière: Description et Analyse Linguistiques: Béatrice Priego-Valverde, L'Harmattan, Paris, 2003, 248 pages", *Journal of Pragmatics*, nº 38 (4), p. 605-609.
- Attardo, Salvatore [et al.] (2003). "Multimodal markers of irony and sarcasm", *Humor*, nº 16 (2), p. 243-260.
- Aubouin, Elie (1948). *Les genres du risible. Ridicule, Comique, Esprit, Humour*. Marseille, OFEP, 141 p.
- Augé, Mateo (1996). *El sentido de los otros*. Actualidad de la antropología. Barcelona, Paidós, 128 p.
- Auslander, Philip (2008). *Theory for Performance Studies. A Student's guide*. London i New York, Routledge, 168 p.
- Austin, John ([1971] 1991). *¿Cómo hacer cosas con palabras? Palabras y acciones*. Barcelona, Paidós, 219 p.

Authier-Revuz, Jacqueline (1982), "Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours", *DRLAV*, n°26, p. 91-151.

_____ (1984). "Hétérogénéité(s) énonciatives(s)". *Langages*, n° 73, p. 98-111.

Bach Martorell, Carme (2000). «De la paràfrasi a la invalidació. Els connectors reformulatius: punts de confluència i divergència». Dins: Annick Englebert [et al.] (eds.): Actes du XXII Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes, Niemeyer, Tübingen, p. 31-39.

_____ (2009). "Al cap i a la fi, en fi i en definitiva: tres marcadors discursius vehiculadors de la reformulació conclusiva en català". *Revista de llengües i literatures catalana, gallega y vasca*, n° 14, Madrid, UNED, p. 15-33.

Baitello, Norval (2009). "La serpiente, la electricidad y la imagen mediática. Algunas reflexiones para una teoría de la imagen a partir de Aby Warburg", *Diálogos culturales II*. São Paulo, Bluecom.

Bakhtín, Mikhaïl ([1929] 1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Traduit del rus per Mariona Yaguello. Paris, Ed. de Minuit, 232 p.

_____ ([1929] 1978). "Discourse Typology in Prose". Dins: Ladislav Mateika i Krystyna Pomorska (eds.): *Reading in Russian Poetics: Formalist and Structuralist Views*. Ann Arbor, University of Michigan Press, p. 176-196.

_____ ([1953] 1984). «Les genres du discours.» Dins: *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard, p. 265-308.

_____ ([1965] 1970). *L'œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Âge et sous la Renaissance*. Paris, Gallimard.

_____ (1970). *La poétique de Dostoïevski*. Paris, Seuil, 348 p.

Barbérís, Jeanne-Marie (2005). «Le processus dialogique dans les phénomènes de reprise en écho.» Dins: Jacques Bres et al. (eds.): *Dialogisme et*

polyphonie. Approches linguistiques. Louvain-la-Neuve, Duculot, p. 157-172.

Bariaud, Françoise (1983). *La genèse de l'humour chez l'enfant*. Paris, PUF, 219 p.

Barrio Maestre, José María (1995). "El aporte de las ciencias sociales a la antropología de la educación". *Revista Complutense de Educación*, nº 6, p. 159-184.

Barrio, José Luís i Fernández Solís, Jesús (2010). "Educación y Humor: Una experiencia pedagógica en la Educación de Adultos". *Revista Complutense de Educación*, nº 21 (2), p. 265-385.

Barth, Isabelle (2011). "Quand l'humour contribue à la performance de la relation. Observation participante de situations de relations commerciales et managériales". *Revue Internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, nº 43, p. 101-122.

Bateson, Gregory [et al.] (1956). "Toward a theory of schizophrenia". *Behavioral Science*, nº1, p. 251-264.

Batlle Rodríguez, Jaume (2013). "Relaciones asimétricas en las reparaciones entre estudiantes". *MarcoELE Revista de didáctica*, nº 16 (1).

Baud, Myriam: (2010), «Lire pour apprendre, rire pour apprendre? Place et fonctions de l'humour dans les pratiques de vulgarisations pour la jeunesse. L'exemple du documentaire jeunesse» [en línia]. Mémoire de Master II en Sciences de l'éducation. Sous la direction de A. Kerlan. [Consultat el 30/08/2013]. Disponible al web:
http://www.univ-rouen.fr/civiic/memoires_DEA/textes/T_baud.pdf

Baudelaire, Charles (1980). «De l'essence du rire.» Dins: Jamet, Michel (ed.). *Oeuvres complètes*. Paris, Robert Laffont, coll. «Bouquins», 693 p.

Baulenas, Marcel: (2011). «El monólogo humorístico: fuente de referentes socioculturales en el aula de E/LE» [en línia]. Publicat a dipòsit UB. [Consultat el 2/12/2011]. Disponible al web:
<http://hdl.handle.net/2445/20842>

- Bazzanella, Carla (2011). "Redundancy, repetition, and intensity in discourse". *Language Sciences*, n° 33 (2), p. 243-254.
- Bensalah, Amina i Vincent, Joseph (2004). «La fonction humoristique du "mixlangue" dans le parler des jeunes algérois: détournements et innovations linguistiques.» Dins: Dominique Caubet, Jacqueline Billiez, Thyerri Bulot, Cathérine Miller (eds.). *Parlers jeunes ici et Là-bas, Pratiques et représentations*. Paris, l'Harmattan, p.149-173.
- Berger, Peter (1997). *La rialla que salva. La dimensió còmica de l'experiència humana*. Barcelona, Ed. La Campana, 381 p.
- Berger, Evelyne (2008). "La reprise comme ressource interactionnelle en langue seconde". Dins: Virigine Fasel Lauzon, i Evelyne Berber, (eds.). *Tranel*, 2008, n° 48, p. 43-61.
- Bergson, Henri ([1900] 1985). *Le rire. Essai sur la signification du comique*. Paris, PUF, 157 p.
- Bernicot, Josie (2006). *La reprise et ses fonctions*. Poitiers, Puf (La linguistique, n° 42 (2)).
- Bertrand, Roxane i Priego-Valverde, Béatrice (2011). "Does prosody play a specific role in conversational humor?". *Pragmatics and Cognition*, n° 18 (2), p. 333-356.
- Black, James Eric (2006): "The theoretical Base for Humor in the Classroom" [en línia]. [Consultat el 4/10/2011]. Disponible al web:
http://mercer.academia.edu/JayBlack/Papers/205655/The_Theoretical_Base_for_Humor_in_the_Classroom/The_Theoretical_Base_for_Humor_in_the_Classroom
- Blanc, Nathalie i Griggs, Peter (2010). "Reformulations et apprentissages dans le contexte plurisémiotique d'une classe de langue étrangère". Dins: Alain Rabatel (ed.): *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*. Annales Littéraires de l'Université de Franche-Comté, n° 864, p.169-191.

- Bouchard, Robert (2005). « Le «cours» un événement oralographique structuré : étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà... », *Le Français dans le Monde : recherches et applications*, Cle International.
- Bouchard, Robert i Parpette, Chantal (2010). «Plurisémioticitat i multimodalitat en un curs magistral científic.» Dins: Alain Rabatel (ed.). *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*. Annales Littéraires de l'Université de Franche-Comté, n° 864, p.97-116.
- Bouguerra, Tayeb (2007). "Humour et didactique des langues: pour le développement d'une compétence esthético-ludico-référentielle". *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 147 (3), p. 365-382.
- Bourgain, Dominique (2012). «Communications des émotions.» Colloque international: "Jean Peytard, syntagmes et entailles". Université Franche-Comté, Besançon, 7-9 juin de 2012.
- Bres, Jacques [et al.] (2005). *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*. Bruxelles, De Boeck Supérieur (Champs linguistiques), 352 p.
- Briz, Antonio (1993). *El español coloquial: Situación y uso. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona, Ariel, 80 p.
- Brousseau, Guy (1998). *Théorie des Situations didactiques didactique des mathématiques*. Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Bryant, Gregory A., Fox Tree, Jean E. (2005). "Is there an Ironic Tone of Voice?", *Language and Speech*, n°48 (3), p. 257-277.
- Calderón, José Antonio (2006). «La risa, un fino abrelatas para el espíritu». Dins: *Morfología del humor. Jornadas de estudio y análisis del humor desde la antropología, la psicología, la filosofía, y la cotidianidad*. Universidad de Sevilla, Padilla libros editores, 223 p.
- Calsamiglia, Helena et al. (1997). *La parla com a espectacle: estudi d'un debat televisiu*. Vol. 1. Universitat de València.

- Calsamiglia, Helena i Tusón, Amparo ([1997] 2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel, 416 p.
- Cambra i Giné, Margarida (1992). "Les observacions de classes al servei de la didàctica de la llengua estrangera". *Temps d'educació*, nº 8, p. 333-354.
- _____ (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París, Didier, 336 p.
- Camps, Anna (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona, Barcanova.
- Canestrari, Carla (2010). "Meta-communicative signals and humorous verbal interchanges: A case study". *Humor*, nº 23 (3), p. 327-349.
- Canestrari, Carla i Attardo, Salvatore (2008). "Humorous syntony as a metacommunicative language game", 15th International Congress of the Gestalt Theory Association, 25-27 maig, 2007, Macerata (Italy), *Gestalt Theory*, nº 30 (3), p. 327-347.
- Cekaite, Asta (2007). "A child's development of interactional competence in a Swedish L2 classroom". *The Modern Language Journal*, nº 91(1), p. 45-62.
- _____ (2008). «Developing conversational skills in a second language. Language learning affordances in a multiparty classroom setting.» Dins: Philp, J., Oliver, R. i Mackey, A.(eds). *Child's play*. p. 105-129.
- Cekaite, Asta i Aronsson, Karin (2004). "Repetition and Joking in Children's Second Language Conversation: Playful Recyclings in an Immersion Classroom", *Discourse Studies*, nº 6, p. 373- 391.
- Cerdán, Laura i Llobera, Miquel (1997). "Actuación de los profesores en el aula: Desarrollo de un modelo semiótico de transcripción", *RESLA*, nº 12, p. 115-139.
- Chabanne, Jean-Charles (1999). «Verbal, paraverbal et non-verbal dans l'interaction humoristique.» Dins: *Approches du discours comique, actes de la journée*

d'étude Adiscom-Corhum (juillet 1995), dir: Dufays, J.M. i Rosier, L., Bruxelles, Mardaga, (col·lecció «Philosophie et langage»), 1999, p. 35-53.

Charadeau, Patrick (1983). *Langage et discours. Eléments de sémiolinguistique*. Paris, Hachette.

Chevallard, Yves (1991). *La transposition didactique*. Grenoble, La Pensée Sauvage.

Cipriani-Crauste, Marie i Fize, Michel (2007). «Il L'adolescence moyenne (12-13 ans).»
Dins: *Le bonheur d'être adolescent*. ERES, Hors collection, p. 91-131.

Clark, Herbert H. (1996). *Using Language*. Cambridge, Cambridge University Press, 432 p.

Clark, Eve i Chouinard, Michelle (2000). "Enoncés enfantins et reformulations adultes dans l'acquisition du langage". *Langages*, n° 140, p. 9-23.

Clinquart, Anne Marie (2000). "La répétition, une figure de reformulation à revisiter".
Dins: Patrick Anderson et al. (eds.). *Répétition, altération, reformulation*. Besançon, Presse Universitaires franc-comtoises, p. 323-349.

Colletta, Jean-Marc (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans: corps, langage et cognition*. Vol. 254. Hayen, Editions Mardaga.

Colletta, Jean-Marc i Pellenq, C. (2009). «Multimodal explanations in French children aged from 3 to 11 years». Dins: N. Nippold i C. Scott (eds.). *Expository Discourse in Children, Adolescents, and Adults. Development and Disorders*. Psychology Press, Erlbaum, Taylor & Francis, New-York, p. 63-97.

Colston, Herbert L., (2000). "On necessary conditions for verbal irony comprehension",
Pragmatics and Cognition, n° 8 (2), p. 277-324.

Comte-Sponville, André (2005). *Diccionario filosófico*. Barcelona, Paidós, 576 p.

Consalvi, Laurence (2008). "Je ris donc je fuis... Le rire dans la classe de FLE". *Terres de FLE*, n° 1, p. 93-100.

- Constantin de Chanay, Hugues (2006). "Dialogisme, polyphonie, diaphonie: quelques critères de distinction". *Gragoatá*, nº 20, p. 63-82.
- Constantin de Chanay, Hugues i Vigier, Denis (2010). «Voulez-vous reformuler avec moi?..» Dins: Alain Rabatel (ed.). *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*. Annales Littéraires de l'Université de Franche-Comté, nº 864, p.135-151.
- Corten-Gualtieri, Pascale, i A.M. Huynen (1995). "Le dessin d'humour, catalyseur de la réactivation du réseau conceptuel de l'apprenant." *Aster*, 1995, 20" Représentations et obstacles en géologie.
- Dascal, Marcelo, Weizman, Elda (1987). «Contextual exploitation of interpretive clues in text understanding: an integrated approach.» Dins: Bertuccelli Verschueren (ed.). *The pragmatic Perspective*. Amsterdam, John Benjamins, p. 31-46.
- de Gaulmyn, Marie Madelaine (1987). «Reformulation et planification métadiscursives». Dins: Jacques Cosnier i Catherine Kerbrat-Orecchioni (eds.). *Décrire la conversation*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 167-198.
- Defays, Jean-Marc (1999). *Les problèmes de l'analyse du discours comique. Approches du discours comique*. Belgique, Pierre Mardaga.
- Degoumois, Virginie (2012). «Le rôle des hétéro-répétitions comme technique de gestion des projets communicatifs: un moyen d'orientation des locuteurs vers les structures lexico-grammaticales de la parole antérieure.» Mémoire de Master en sciences du langage et de la communication, dirigida per Mme Simona Pekarek Doehler, Université de Neuchâtel, 129 p.
- Deren, Veronica (1989). "Funny to some, not to others: an analysis of some adolescent responses to Australian humor literature". *Humor*, nº 2 (1), p. 55-72.
- Díaz Cruz, Rodrigo (1997). "La vivencia en circulación. Una introducción a la antropología de la experiencia". *Alteridades*, nº 13, p. 5-15.

- Douay, Françoise (2005). «Avant-propos.» Dins: Agnès Steuckardt i Aïno Niklas-Salminen (eds.). *Les marqueurs de glose*. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, p. 5-12.
- Douglas, Mary (1968). "The social control of cognition: some factors in joke perception". *Man (London)*, vol. 3, p. 361-376.
- Ducrot, Oswald (1984). *Le dire et le dit*. Paris, Éditions de Minuit.
- Durkheim, Émile (1898). "Représentations individuelles et représentations collectives". *Revue de métaphysique et de morale*, n° 6, p. 273-302.
- Elgozy, Georges (1979). *De l'humour*. Paris, Denoël, 268 p.
- Escallier, Christine (2009). "Pédagogie et humour: le rire comme moyen de construction d'un public attentif d'une salle de classe". *JoLIE*, n° 2 (2), p. 105-114.
- Evrard, Franck (1996). *L'humour*. Paris, Hachette Supérieur, 143 p.
- Faure, Pascaline (2000). "Pour une pédagogie de l'humour en didactique des langues". *Arts et langue de spécialité*, n° 19 (4), p. 48-61.
- Fernández-Conde, Manuel (2010): "The place of humour in learning and teaching second languages". *REDELE* [en línia]. [Consultat el 6/9/2011]. Disponible al web:
http://www.educacion.gob.es/redele/biblioteca/fernandez_conde/capitulo2.pdf
- Fillière, Carole i Laget, Laurie-Anne (2010). *Les relations esthétiques entre ironie et humour en Espagne: XIXe-XXe siècle*. Madrid, Casa de Velázquez.
- Filliettaz, Laurent [et al.] (2010). «Reformulation, resémotisation et trajectoires d'apprentissage en formation professionnelle initiale: l'enseignement professionnelle initiale: l'enseignement du giclage du mortier en maçonnerie.» Dins: Alain Rabatel (ed.). *Reformulations polysémotiques*. Presses Universitaires de Franche Comté, p. 255-277.

- Foucault, Michel (1992). *Microfísica del poder*. Madrid, Lapiqueta.
- Francescato, Donata (2002). *Ridere è una cosa seria [Laughter is a serious thing]*. Milan: Mondadori
- Freilich, Morris (1970). *Marginal natives: Anthropologist at work*. New York, Harper & Row.
- Fuchs, Catherine (1994). *Paraphrase et énonciation*. Paris, Ophrys.
- Führ, Martin (2001). "Some aspects of form and function of humor in adolescence". *Humor*, nº 14 (1), p. 25-36.
- _____ (2002). "Coping humor in early adolescence". *Humor*, nº 15 (3), p. 283-304.
- Gadamer, Hans-George ([1900] 1998). *Arte y verdad de la palabra*. Paidós, Barcelona.
- Garcés Gómez, María del Pilar (2008). *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*. Madrid/Frankfurt, Iberoamericana.
- Garcia, Carolyn (2010). "Conceptualization and Measurement of Coping During Adolescence: A Review of the Literature". *Journal of Nursing Scholarship*, nº 42, p. 166–185.
- Garcia-Debanc, Claudine i Fayol, Michel (2002). "Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens?". *Repères*, nº 26-27, p. 293-315.
- Garcia-Debanc, Claudine i Volteau, Sophie (2007). «Formes linguistiques et fonctions des reformulations dans les interactions scolaires». Dins: *Usages et analyses de la reformulation. Recherches linguistiques*, nº 29, Université Paul Verlaine, Metz, p. 309-340.
- _____ (2008). «Gérer les reformulations: un geste professionnel. Influence des objets enseignés sur les types de reformulation.» Dins: Bucheton, Dominique i

Dezutter, Olivier (ed.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles, De Boeck Université.

Gardner, Scott (2008). "Three ways humor helps in the language classroom". *JALT Publications*. The Language Teacher, nº 32 (6), p. 9-13.

Garner, Randy (2005): "Humor, analogy, and metaphor: H.A.M. it up in teaching" [en línia]. *Radical Pedagogy*, nº 6 (2). [Consultat el 8/10/2011]. Disponible al web:
http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue6_2/garner.html

Geertz, Clifford (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.

Goetz, Judith i LeCompte, Margaret (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.

Goffman, Erving (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, volum 1, La présentation de soi*. Paris, Minuit.

_____ ([1974] 2006). *Frame Analysis*. Nueva York, Harper i Row. Traducció al castellà: (Los marcos de la experiencia. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 2006),

_____ (1981). *Forms of Talk*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

_____ (1991). *Los momentos y sus hombres*. Barcelona, Paidós.

Gómez Capuz, Juan (2002). "Mecanismos del lenguaje humorístico". *Oralia*. Análisis del discurso oral, nº 5, p. 75-101.

Greimas Algirdas, Julien ([1966] 1975). *Sémantique structurale*. Paris, PUF, 262 p.

Grice, Paul (1975). «Logic and conversation». Dins: Peter Cole i Jerry Morgan (eds.). *Syntax and Semantics*, 3. New York, Academic Press, p. 41-58.

Gülich, Elisabeth i Kotschi, Thomas (1987). «Les actes de reformulation dans la consultation. La Dame de Caluire.» Dins: Pierre Bange (ed.). *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire: Une consultation*. Actes du Colloque tenu à l'Université Lyon 2, du 13 au 15 décembre 1985, Berna, Peter Lang, p. 15-81.

_____ (1995). «Discourse production in oral communication.» Dins: Quasthoff (ed.). *Aspects of oral communication*. Berlin, Walter de Gruyter, p. 30-66.

Gumperz, John (1986). «Introduction.» Dins: John Gumperz i Dell Hymes (eds.). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Oxford/New York, Basil Blackwell, p. 1-25.

Hadot, Pierre (2004). *Wittgenstein et les limites du langage*. Paris, Vrin, 126 p.

Hall, Joan Kelly (1995). "'Aw, Man Where You Goin'?'": Classroom Interaction and the Development of L2 Interactional Competence." *Issues in Applied Linguistics*, n° 6 (2), p. 37-62.

Heath, Malcom (2008): «Aristotle on Comedy.» *Technosophia*: 1-5 [en línia]. University of Leeds. Academic Search Premier. [Consultat el 3/12/2011] Disponible al web:
<http://es.scribd.com/doc/44937070/Aristotle-onComedy>

Hegel, G. W. Friedrich ([1970] 1996). *Cours d'esthétique*. Paris, Aubier, 444 p.

Hekma, Ida; Micheli, Raphaël i Rabatel, Alain (eds), (2013). "Modes de sémiotisation et fonctions argumentatives des émotions". *Semen. Revue de sémiolinguistique des textes et discours*, n° 35, 200 p.

Hirsch, Galia (2011). "Redundancy, irony and humor". *Language Sciences*, n° 33, p. 316-329.

Hymes, Dell (1974). *Foundations In Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. London, Longman, 260 p.

- Jacques, Francis (1979). *Dialogiques. Recherches logiques sur le dialogue*. Paris, Presses Universitaires de France, 422 p.
- Jankélévitch, Vladimir ([1965] 2011). *L'ironie*. Paris, Flammarion, 186 p.
- Jaubert, Martine i Rebière, Maryse (2001). "Pratiques de reformulation et construction de savoirs". *ASTER*, n° 33, p. 81-110.
- Jáuregui Narváez, Eduardo i Fernández Solís, Jesús (2009): "Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente" [en línia]. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, n° 66 (23,3), p. 203-215, [Consultat el 6/9/2011]. Disponible al web:
http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1258588623.pdf
- Jodelet, Denise (1989). *Les représentations sociales*. Paris, Presses universitaires de France.
- _____ (2008). "Les mouvements de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales". *Connexions*, n° 89, p. 25-47.
- Kant, Immanuel ([1790] 2007). *Critique of Judgement*. New York, Cosimo.
- Kara, Mohamed (2004). "Reformulation et polyphonie". *Pratiques*, n° 123-124 (decembre), p. 27-54.
- _____ (2007). *Usages et analyses de la reformulation*. Recherches Linguistiques n° 29, Université Paul-Verlaine, Metz, 368 p.
- Kramsch, Claire (1986). "From language proficiency to interactional competence." *The Modern Language Journal*, n° 70 (4), p. 366-372.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine ([1977] 1983). *La Connotation*. Presses Universitaires de Lyon.
- _____ (1980). *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris, Armand Colin.
- _____ (1990). *Les Interactions verbales, I*. Paris, Armand Colin, 237 p.

- _____ (1992). *Les Interactions verbales, II*. Paris, Armand Colin, 368 p.
- _____ (1994). *Les Interactions verbales, III*. Paris, Arman Colin, 343 p.
- _____ (2004). "Que peut-on faire avec du dire." *Cahiers de linguistique française*, n° 26, p. 27-43.
- _____ (2011). «De la connivence ludique à la connivence critique: jeux de mots et ironie dans les titres de Libération.» Dins: Vivero Garcia, Maria Dolores (éd.). *Humour et crises sociales*. Paris, L'Harmattan, p. 117-150.
- Koestler, Arthur ([1964] 1966). *The act of creation*. London, Pan books Ltd., 767 p.
- Kotthoff, Helga (2006). "Pragmatics of performance and the analysis of conversational humor". *Humor*, n° 19 (3), p. 271-304.
- _____ (2007). "Oral genres of humor: On the dialectic of genre knowledge and creative authoring". *Pragmatics*, n° 17 (2), p. 263-296.
- Layal Kanaan (2011). Reformulations, contacts de langues et compétence de communication: analyse linguistique et interactionnelle dans des discussions entre jeunes Libanais francophones. Thèse de doctorat. Université d'Orléans.
- Laury, Ritva (2005). "Dialogic syntax and the emergence of topics in interaction –an initial exploration". *TRANEL* (Travaux neuchâtelois de linguistique), n° 41, p. 165-189.
- Lefort, Bernard (2002). "Dans une histoire drôle, où est le sujet?." *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, n° 14.
- Lemke, Jay (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona, Paidós (Temas de educación), 270 p.
- Letherry, Hugues (ed.) (1997). *Savoir(s) en rire 2. L'humour maître* (Didactique et zygomatique). Paris/ Bruxelles, De Boeck i Larcier.

- Livnat, Zohar (2004). "On verbal irony, meta-linguistic knowledge and echoic interpretation". *Pragmatics and Cognition*, nº 12 (1), p. 57-70.
- _____ (2011). "Quantity, truthfulness and ironic effect". *Language Sciences*, nº 33, p. 305-315.
- Lynch, Owen (2002). "Humorous Communication: Finding a Place for Humor in Communication Research". *Communication Theory*, nº 12, p. 423-425.
- Lyons, John (1977). *Semantics vol. 1 i 2*. London, Cambridge University Press, 371 p/ 897 p.
- McGhee, Paul E. (1988). "La genèse de l'humour fondé sur la mésaventure d'autrui". *Cahier Comique et Communication*, nº 6, p. 39-55.
- Malo, Sara (2009): Cultures mediàtiques adolescents: Un estudi psicosocial centrat en el telèfon mòbil. [en línia]. Servidor de tesis doctorals en xarxa (TDX). [Consultat el 24 de març de 2014]. Disponible al web: <http://www.tdx.cat/TDX-0223109-134709>
- Mantooth, James (2010): The Effects of Professor Humor on College Students' Attention and Retention. [en línia]. Tesi Doctoral. Graduate faculty of Auburn University, director: Jill Salisbury-Glennon, Alabama, 2010. [Consultat el 13 de febrer de 2012]. Disponible al web: <http://etd.auburn.edu/etd/bitstream/handle/10421/2243/Dissertation%20Final%20Draft,%2007.22.10.pdf?sequence=2>
- Marc Europeu Comú de Referència per a les llengües (2002): Traducció al català. [en línia]. [Consultat el 17 de maig de 2011]. Disponible al web: <http://www20.gencat.cat/portal/site/Llengcat/menuitem.b318de7236aed0e7a129d410b0c0ela0/vgnnextoid=7b76bd051ca62110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=7b76bd051ca62110VgnVCM1000008d0c1e0aR CRD&vgnnextfmt=default<17.05.2011>>
- Marc, Edmond i Picard, Dominique (2011). *L'école de Palo Alto*. Paris, PUF, 128 p.

- Martin, Gérard Vincent (1990). "Et l'humour? Entre ouï-dire et non-dire...". *Europe*, n° 738, p. 45-53.
- Martin, James Robert (1985). «Process and text: Two aspects of human semiosis.» Dins: James Benson i Willian Greaves (eds.). *Systemic perspectives on discourse, vol 1*. Norwood, NJ, Ablex Publishing, p. 248-274.
- Martin, Rod A. (1998). «Approaches to the sense of humor: A historical review.» Dins: Martin, Rod A. (ed.). *The sense of humor: Explorations of a personality characteristic*. Willibald Peuch, Berlin. 1998, p. 15-62.
- Martinot, Claire (1994). *La reformulations dans des productions orales de définitions et explications. (Enfants de maternelle)*. Thèse de Doctorat, Dir. Blanche-Noëlle Grunig, Université Paris VIII.
- _____ (2000). "Étude comparative des processus de reformulations chez des enfants de 5 à 11 ans". *Langages*, n° 140, Acquisitions et reformulation, Paris, Larousse, p. 92-123.
- _____ (2010): "Reformulation et acquisition de la complexité" [en línia]. Colloque international: La complexité en langue et son acquisition. Paris, Universitat Paris Descartes, 5-6-7 juliol 2010. [Consultat el 15/10/2012]. Disponible al web: <http://crl.wik.is>
- Martinot, Claire i Ibrahim, Arm H. (2003). *La reformulation: un principe universel d'acquisition*. Paris, Kimé.
- Maza, Meritxell (2012). «Les reformulacions com a tècnica de gestió de l'humor a l'aula. A classe de socials "temps i clima" de 1r ESO». Treball final del màster de recerca en didàctica de la llengua i la literatura, director del treball: Juli Palou Sangrà, Universitat de Barcelona, 98 p.
- Merleau-Ponty, Maurice ([1945] 1976). *La phénoménologie de la perception*. Paris, Gallimard, 417 p.
- _____ (1969 [2004]). *La prose du monde*. Paris, Gallimard, 313 p.

- Merriman, Sharan (1988). *Case study research in education*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Moeschler, Jacques (1985). *Argumentation et conversation: éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Université de Genève, HATIER-CREDIF.
- Morin, Violette (1966). "L'histoire drôle". *Communications*, n° 8, p. 102-119.
- Moscovici, Serge ([1961] 2008). *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris, PUF.
- Muñoz Basols, Javier Francisco (2012). *The Sound of Humor: Translation, Culture and Phonological Jokes*. Tesi doctoral UPF Departament de traducció i ciències del llenguatge, dirigida per Patrick Zabalbeascoa i Micaela Muñoz Calvo, 383 p.
- Nölke, Henning i Olsen, Michel (2000). "Polyphonie: théorie et terminologie". *Polyphonie, linguistique et littéraire II*, p. 45-169.
- Nølke, Henning [et al.] (2004). *ScaPoLine – La théorie scandinave de la polyphonie linguistique*. Kimé, Paris.
- Norrick, Neal R. (1993a). *Conversational Joking*. Bloomington, Indiana University Press.
- _____ (1993b). "Repetition in canned jokes and spontaneous conversational joking". *Humor*, n° 6 (4), p. 385-402.
- _____ (1996). «Repetition in Conversational Joking.» Dins: Carla Bazzanella (ed.). *Repetition in Dialogue*. Niemeyer, Tubingen, p. 129–139.
- _____ (2004). "Non-verbal humor and joke performance". *Humor*, n° 17 (4), p. 401-409.
- _____ (2009). *Humor in Interaction*. Amsterdam, Benjamins.

- Norrick, Neal R. i Klein, Jessica (2008). *Class Clowns: Talking out of Turn with an orientation toward humor*. Dins: *Lodz Papers in Pragmatics* 4.1, Special Issue on Humour: p. 83-107.
- Nunan, David (2005). «Classroom research.» Dins: Eli Hinkel (ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 225-240.
- Núñez Delgado, Pilar i Rienda Polo, José (2010). Un estudio de caso sobre la formación del profesorado de Educación Primaria en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Granada. CiDd: II Congrés Internacional de didàctiques (2010).
- Pallotti, G. (2001). «External appropriations as a strategy for participating in intercultural multi-party conversations.» Dins: A. Di Luzio, S. Günthner & F. Orletti (Eds.). *Culture in communication*. Amsterdam, Benjamins. p. 295-334.
- Palou, Juli (2002). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actituds dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Tesis doctoral dirigida per la doctora Margarida Cambra Giné 2002. Ensenyament de Llengües i Literatura.
- Pascal, Blaise ([1670] 1978). *Pensées* (édition de Michel Le Guern). Paris, Gallimard.
- Payrató, Lluís (2013). *El gest nostre de cada dia. La cultura al cos: la gestualitat emblemàtica com a patrimoni de la cultura popular*. Bellpuig/Barcelona, Ajuntament de Bellpuig/Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 144 p.
- Pekarek Doehler, Simona (2006). "Compétence et langage en action". *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, n° 84, p. 9-45.
- _____ (2013). "Social-interactional approaches to SLA". *Language, Interaction and Acquisition*, n° 4 (2), p.134–160.

- Pekarek Doehler, Simona i Pochon-Berger, Evelyne (2010). « Le format-tying comme technique de gestion du désaccord: l'exemple des interactions en classe .» Dins: Alain Rabatel (ed.). *Reformulations polysémotiques*. Presses Universitaires de Franche Comté, p. 117-133.
- Pérez Gutiérrez, Juan Antonio (2004). El componente lúdico y el humor. Dins: Cuantificadores. Enfoque contrastivo español-portugués. Colección Complementos Serie Didáctica, Consejería de Educación en Brasil, Ministerio de Educación y Ciencias de España, p. 41-50.
- Perrin, Laurent (1995). «Du dialogue rapporté aux reprises diaphoniques». *Cahiers de linguistique française*, n° 16, p. 211-240.
- _____ (2003). "Style indirect, opacité, point de vue". *Polyphonie – linguistique et littéraire*, n° 7, Samfundslitteratur Roskilde, p. 63-93.
- Petitjean, Cécile (2008). "Représentations linguistiques et accents régionaux du français". *Journal of Language Contact*, Varia 1, p. 29-51.
- _____ (2009). *Représentations linguistiques et plurilinguisme*. Thèse de doctorat. Université de Neuchâtel/Université de Provence.
- _____ (2011a). «De l'influence des représentations linguistique sur les politiques linguistiques (et inversement)». Dins: Cuvelier, P., Du Plessis, T., Meeuwis, M., Vandekerckhove, R. & Webb, V. (eds.). *Multilingualism from below*. Pretoria, Van Schaik, p. 176-196.
- _____ (2011b). "Effets et enjeux de l'interdisciplinarité en sociolinguistique. D'une approche discursive à une conception praxéologique des représentations Linguistiques". *Revue Tranel* (Travaux neuchâtelois de linguistique), n° 53, p. 147-171.
- Petitjean, Cécile i Priego-Valverde, Béatrice (2013). "Pourquoi et comment faire de l'humour en classe? Les représentations sociales de la compétence humoristique dans des interactions didactiques en Suisse romande". *Langage et société*, n° 144, p. 41-63.

- Pétroff, André (1984): Sémiologie de la reformulation dans le discours scientifique et technique [en línia]. Dins: Langue française. Vol. 64 N°1. Français technique et scientifique: reformulation, enseignement. p. 53-67. [Consultat el 11/10/2011]. Disponible al web:
[http://www.persee.fr/web/revues/home/presDAVpt/article/lfr_0023-8368_1984_num_64_1_5204,](http://www.persee.fr/web/revues/home/presDAVpt/article/lfr_0023-8368_1984_num_64_1_5204)
- Peytard, Jean (1993). « D'une sémiotique de l'altération », Annales littéraires de l'Université de franche-Comté, Presses univ. de Franche Comté, p. 137-169.
- _____ (1995). *Mikhaïl Bakhtín. Dialogisme et analyse du discours*. Paris, Bertrand-Lacoste.
- Pirandello, Luigi ([1908] 2013). *[L'umorismo] L'humorisme*. Traducció de Josep Alemany. Martorell, Adesiara, 209 p.
- Porcher, Louis (2002). *La civilisation*. París, Clé International.
- Poveda, David (2005). "Metalinguistic activity, humor and social competence in classroom discourse". *Pragmatics*, p. 89-107.
- Powers, Ted (2005): "Engaging students with humor" [en línia]. *Association for Psychological Science Observer*, nº 18 (12). [Consultat el 4 de gener de 2012]. Disponible al web:
<http://www.psychologicalscience.org/observer/getarticle.cfm?id=1904>
- Prak-Derrington, Emmanuelle (2008). «Thomas Bernhard, la répétition im-pertinente ou le refus de reformulation. L'exemple du récit autobiographique La cave.» Dins: Le Bot, Marie-Claude; Schuwer, Martine; Richard, Elisabeth (eds.). *La reformulation, marqueurs linguistiques, stratégies énonciatives*. Presses Universitaire franc-comtoises, p. 251-264.
- Priego-Valverde, Béatrice (2003). *L'humour dans la conversation familière : description et analyse linguistiques*. Paris, L'Harmattan.

- Pulido, Rafael (1995). "Etnografía i investigació educativa: concepcions esbiaixades, relacions malenteses". *Temps d'Educació*, nº 14 (2), p. 11-32.
- Rabatel, Alain (1998). *La construction textuelle du point de vue*. Lausanne, Paris, Delachaux et Niestlé.
- _____ (2003). "L'effacement énonciatif dans les discours représentés et ses effets pragmatiques de sous- et de sur-énonciation". *Estudios de Lengua y Literatura francesas*, nº 14, p. 33-61.
- _____ (2004). «Déséquilibres interactionnels et cognitifs. Postures énonciatives et co-constructions des savoirs: co-enonciateurs, sur-énonciateurs et Archiénunciateurs.» Dins: *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon, IUFM de l'Académie de Lyon.
- _____ (2006). "Les auto-citations et leurs reformulations: des surassertions surénoncées ou sousénoncées". *Travaux de linguistique*, nº 52, p. 71-84.
- _____ (2007): "Les enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique" [en línia]. *Éducation et didactique*, vol 1 – nº 2. [consultat el 14 de març 2014]. Disponible al web: <http://educationdidactique.revues.org/162>
- _____ (2010). «Pour une approche intégrée des reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation: apprendre en reformulant et en resémiotisant documents iconiques, gestes et actions.» Dins: Alain Rabatel. *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*. Annales Littéraires de l'Université de Franche-Comté, p. 7-24.
- _____ (2012). "Ironie et sur-énonciation". *Vox Romanica*, nº 71, p. 42-76.
- _____ (2013a). "Humour et sous-énonciation (vs ironie et sur-énonciation)". *L'information grammaticale*, nº 137, p. 36- 42.
- _____ (2013b). "Ecrire les émotions en mode empathique". *Semen*, nº 35, p. 65-82.

- _____ (2013c). "Empathie et émotions argumentées en discours". *Le Discours et la langue*, n° 4 (2).
- Raskin, Victor (1985). *Semantic Mechanisms of Humor*. Boston i Hingham, D. Reidel Publishing Company, 284 p.
- Román Sánchez, José María (2006). *Sentido del humor y educación*. Dins: Jornades de estudio y análisis del humor desde la antropología, la psicología, la filosofía, y cotidianidad. Universitat de Sevilla, Padilla libros editores.
- Romero, Clara (2009). "Répétitions et reformulations sur les emballages de produits courants: une quadruple illusion". *Cahiers de praxématique*, n° 52, p.133-158
- Rossari, Corinne (1989). "Des apports de l'analyse contrastive à la description de certains connecteurs reformulatifs du français et de l'italien". *Cahiers de Linguistique Française*, n° 10, Genève, éd. De L'Université de Genève, p. 193-214.
- _____ (1997). *Les opérations de reformulation. Analyse du processus et des marques dans une perspective contrastive français-italien*. Berna, Peter Lang.
- Roulet, Eddy (1987). "Complétude interactive et connecteurs reformulatifs". *Cahiers de Linguistique Française*, n° 8, Genève, éd. De l'Université de Genève, p. 111-140.
- Roulet, Eddy [et al.] (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne, Peter Lang, 272 p.
- Roulet, Eddy [et al.] (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne, Peter Lang.
- Salomon, Montserrat Garcia (2010). *Les interaccions comunicatives entre professorat de secundària: La qualitat comunicativa del metadiscurs*. Tesi doctoral, Universitat de Barcelona.

- Schopenhauer, Arthur ([1907] 2007). *The World as Will and Presentation, Volume I*. London, Pearson, 752 p.
- Schuwer, Martine [et al.] (2008). *Pragmatique de la reformulation: types de discoursinteractions didactiques*. Presses universitaires de Rennes, 320 p.
- Schwarz, Jeannine (2010): « Linguistic Aspects of Verbal Humor in Stand-up Comedy » [en línia], Tesina. Universität des Saarlandes. [Consultat el 30/12/2011]. Disponible al web:
http://scidok.sulb.unisaarland.de/volltexte/2010/3114/pdf/Linguistic_Aspects_of_Verbal_Humor_Verlagsversion.pdf,
- Sensevy, Gérard i Mercier, Alain (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Silva Echeto, Víctor (2012): Comunicació, espai i alteritat: entre els no-llocs i l'exotisme de l'Altre [en línia]. [Consultat el 29/4/2012]. Disponible al web:
http://portalcomunicacion.com/lecciones_det.asp?id=70
- Sinclair, John McHardy i Coulthard, Malcolm (1975). *Toward an analysis of discourse*. Londres, Oxford University Press.
- Soriano, Jaume (2007): "Las nuevas reglas de la etnografía de la comunicación" [en línia]. [Consultat el 29 de març de 2012]. Disponible al web:
http://portalcomunicacion.com/lecciones_det.asp?id=30
- Steiner, George (2012). *La poesia del pensament*. Arcàdia, Barcelona.
- Steuckardt, Agnès (2007). "Usages polémiques de la reformulation". *Recherches linguistiques*, nº 29, Metz, Publications de l'Université de Metz, p. 55-74.
- Tannen, Deborah (1989). *Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Tellier, Marion (2010). «Faire un geste pour l'apprentissage: Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce». Dins: C. Corblin i J. Sauvage (eds.). *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts*

sur le développement de la langue maternelle. Paris, L'Harmattan, p. 31-54.

Traverso, Véronique (1996). *La conversation familière. Analyse pragmatique des interactions*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 254 p.

_____ (2005). "Quelques formats intégrant la répétition comme ressource pour le développement thématique dans la conversation ordinaire". *Rivista de Psicolinguística Aplicata*, (Special Issue on Conversation Analysis), p. 153-166.

Turró, Míriam (2008): «Les interaccions verbals en el treball en petit grup.» [en línia]. [Consultat el 4 de gener de 2012]. Disponible al web:
<http://hdl.handle.net/2445/17226>

_____ (2013): «Les interaccions orals en petits grups. Una oportunitat d'aprenentatge cognitiu, social i identitari.» Universitat de Barcelona. [en línia]. [Consultat el 24 de juny de 2014]. Disponible al web:
<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/53965>

Tusón, Amparo (1995). "L'etnografia de la comunicació i la investigació educativa: l'aula com a microcosmos". *Temps d'educació*, nº 14, p. 149-161.

Van Dijk, Teun (2009). *Discurso y poder*. Barcelona: Gedisa.

Van Lier, Leo (1988). *The classroom and the language learner*. London New York, Longman.

Vela López, A. (2013). El humor y la ironía en la clase de español como lengua extranjera: Los poemigas de Luis Eduardo Aute como ejemplo. Dipòsit UB.

Vega Solís, Cristina (1996). *Humor y pragmática de los acontecimientos*. Tesis doctoral dirigida por Gonzalo Abril Curto. Facultad de filología. Universidad Complutense de Madrid.

Viana, Amadeu (2004). *Acròbates de l'emoció. Exploracions sobre conversa, humor i sentit*. Tarragona, Arola editors.

- Vilà, Montserrat (2000). «Recerca sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral formal: proposta d'un model.» Dins: Margarida Cambra i A. Camps [et al.]. Recerca i formació en didàctica de la llengua. Barcelona, Ed. Graó.
- Villegas Santana, César Augusto (2005). "La ironía y el humor como unidades del componente cultural en la clase de lengua extranjera". *Lingua Americana Año IX*, nº16, p. 91-115.
- Vion, Robert (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris, Hachette, 302 p.
- _____ (1995). "La gestion pluridimensionnelle du dialogue". *Cahiers de Linguistique Française*, nº 17, p. 179-203.
- _____ (1996). "L'analyse des interactions verbales". *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, nº 4, p. 19-32.
- _____ (2010): "Polyphonie énonciative et dialogisme" [en línia]. Colloque international: Dialogisme: langue, discours, septembre 2010, Montpellier. [Consultat el 8 d'agost de 2013]. Disponible al web: <http://recherche.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article264>
- Volochinov, Valentin N., ([1927] 1981). «La Structure de l'énoncé.» Dins: Tzvetan Todorov (ed.). *Mikhaïl Bakhtin le principe dialogique*. Paris, Seuil, p. 237-316.
- Waendendries, Monique (1996). "Le guidage du dialogue en classe de langue. La construction interactive des discours de la classe de langue". *Communication, stratégies d'enseignement et acquisition, Carnets du Cediscor*, nº 4, p. 173-187.
- Weiss, M. Jerry (1993): "Using humor in the classroom". *The Journal of Imagination in Language Learning and Teaching*, nº 11 [en línia]. [Consultat el 14/12/2011]. Disponible al web: <http://www.njcu.edu/CILL/vol11/weiss.html>

Weizman, Elda (2008). "Positioning in Media Dialogue: Negotiating Roles in the News Interview", John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, p. 75-106.

_____ (2011). "Conveying indirect reservations through discursive redundancy". *Language Sciences*, nº 33 (4), p. 295-304.

Wilson, Deirdre i Sperber, Dan (2002): "Truthfulness and Relevance" [en línia]. [Consultat el 2 de febrer de 2012]. Disponible al web:
http://www.dan.sperber.fr/wp-content/uploads/2009/09/wilson_sperber.pdf

Wittgenstein, Ludwig ([1921] 1993). *Tractatus logico-philosophicus*. Routledge & Kegan Paul.

_____ ([1953] 1983). *Investigacions Filosòfiques*. Barcelona, Ed. Laia, textos filosòfics.

Woods, Peter (1995). "Aprofundir en la vida de les coses: l'etnografia a la investigació educativa". *Temps d'educació*, nº14.

Ziv, Avner (1979). *L'humour en éducation. Approche psychologique*. Paris, Les Éditions PSF.

_____ (1988). "Teaching and Learning with Humor: Experiment and Replication", *Journal of Experimental Education*, nº 57 (1), p. 5-15.

ANNEX 1. CRITERIS DE TRANSCRIPCIÓ

Numeració

- Numeració dels torns: Núm.+ participant: 1PRO

Participants

- PRO per a la professora
- Les tres primers lletres del nom dels alumnes en el torn de paraula: LAU
- CLA: intervenció coral dels alumnes

Fets verbals

- En la nostra transcripció no resoldrem errors gramaticals com per exemple “tinc que”, ni morfològics com “noves descobriments”, ni de cap altre tipus per tal de ser fidel a allò que diuen els participants en la seqüència.

Fets prosòdics i fonètics

a. Entonació

- Seqüència tonal descendent: \
- Seqüència tonal ascendent: /
- Seqüència de manteniment: _
- To agut: ɾ
- Èmfasi de la veu: fragment afectat
- Allargament ::
- Allargament més mantingut que la resta :::
- Autocorrecció: fragment afectat-
- Els símbols d'interrogació els escrivim al començament i a l'acabament de la pregunta
- L'alumne llegeix: *lletra en cursiva*
- La professora no articula amb el seu estil i inflexió normal de veu; a més les paraules es produeixen amb certa monotonia i amb efecte *stacatto* perquè està copiant a la pissarra el que li dicten els alumnes <una-ratlla-ondulada-/i-una-fletxa-cap-avall>

b. Pauses

- Pausa breu |
- Pausa llarga ||

c. Final de torn de paraula

- Encavalcament: [fragment afectat]

d. Tempo

- Ritme accelerat: {(AC) fragment afectat}
- Ritme lent: {(DC) fragment afectat}

c. Intensitat

- Flux: [(f) text afectat]

Fets paraverbals

Rialles: @@@

Demana silenci: x::t

Pensa: em::

Fets no verbals

- ((comentaris generals))
- ((→ explicació dels pantomims que fa un alumne o la professora en el torn d'algú altre))

ANNEX 2. TRANSCRIPCIONS

A causa de l'extensió dels annexos -més de 100 pàgines-, v. l'arxiu pdf adjunt.

ANNEX 3. GLOSSARI

- **Anàfora:** Fa referència a elements del discurs que han aparegut anteriorment.
- **Antífrasi:** Figura retòrica que consisteix a usar una paraula o una expressió en el sentit contrari a la seva significació pròpia.
- **Apòdosi:** Dins una proposició composta, la segona proposició que, essent principal, completa el significat de la primera subordinada. Normalment, però, aquest terme és usat només en les proposicions condicionals, on representa la proposició principal que completa el significat de la subordinada condicional. Allò que l'apòdosi completa rep el nom de pròtasi.
- **Asserció:** Proposició assumida per un locutor L1, la finalitat de la qual és aportar informació a un L2 i demanar-li indirectament de prendre posició respecte d'aquesta informació (Caslamiglia et al, 1997: 37).
- **Axiològic:** Fa referència als valors morals de l'individu. Terme emprat en la filosofia moderna per a designar la teoria dels valors. El terme sorgeix al començament del s. XX i parteix del concepte kantian de valor moral (echt moralischer Wert) i de la doctrina nietzscheana del "canvi de valor de tots els valors". L'axiologia cerca d'establir el significat i el fonament del que hom anomena "regne del deure" o del conjunt d'estimacions valoratives sobre la realitat i l'home i sobre llur sentit. Els valors tenen un caràcter normatiu i absolut; valor i valer són la mateixa cosa. En el corpus l'he utilitzat en relació a una funció de reconeixement i atracció de l'atenció dels altres.
- **Batològic:** fa referència a la redundància, a la repetició inútil i enutjosa.
- **Bisociació:** Koestler la definí com al procediment bàsic de la creació còmica: l'associació de dos patrons significatius que percebem com a dissociats o distints; o també: la reunió en el discurs d'allò que concebem com a separat lògicament.

- **Cacofonia:** So desagradable, especialment el que resulta de la repetició d'uns mateixos fonemes i de l'encontre de certs mots, de la reiteració de síl·labes idèntiques o de l'associació de sons discordants.
- **Coalició:** kerbrat-Orecchioni (1994) l'entén com a la unió momentània, en una interacció, de diversos participants que té com a objectiu fer triomfar la seva línia discursiva.
- **Contrapet:** Els contrapets són un joc lingüístic francès que el professor barceloní Enric Moreu-Rey va "importar" al català. És un procediment d'intercanvis entre consonants i/o vocals d'una frase, que en creen una altra, pràcticament igual, però amb sensibles i notables diferències. En el contrapet és el so, i no pas l'ortografia, el que es té en compte, i la correspondència fonètica ha de ser estricta.
- **Cotext:** La lingüística considera "cotext" el text que hi ha immediatament abans i després d'un missatge i que és útil o necessari per entendre un missatge.
- **CSMIJ:** Són uns serveis especialitzats d'atenció psiquiàtrica i de salut mental adreçats a la població infantil i juvenil.
- **Diafonia:** Tal com ho expressa Priego-Valverde (2004: 72): "losqu'un locuteur produit un énoncé, il n'est jamais seul à parler". D'altres veus parlen a través d'ell. Per exemple, pot ser que es tracti de la veu de l'interlocutor, en aquest cas parlem de "diafonia".
- **Dialogisme:** Té relació amb el rol de l'alteritat en la constitució del subjecte. El dialogisme de Bakhtín sorgeix del diàleg socràtic, el qual té per principi que la veritat no és el fet d'un sol home, sinó que es construeix gràcies a la interrelació dialogada. He entès com a dialògic la manifestació de diferents PDV en un enunciat.
- **Didascàlia:** En una obra teatral, cadascuna de les indicacions fetes per l'autor per a la interpretació correcta de l'obra.
- **EAP:** Equip d'assessorament i orientació psicopedagògic.

- **Epanortosi:** Repetició d'un mot per cridar l'atenció sobre el seu ús, la seva correcció.
- **Epífora:** consisteix en la repetició al final de les frases.
- **Estil indirecte lliure:** La veu d'un interlocutor apareix inserida en el discurs del locutor/enunciador, qui li cedeix la paraula indirectament.
- **Hiperassertiu:** L'assertió funciona sempre que l'enunciació es refereix a una certesa, és a dir, cada vegada que declararem veritable una proposició, tant si és de forma afirmativa o negativa. Rabatel defineix les assertions com a PDV que s'han d'entendre en relació al cotext. Així doncs, les hiperassertions consideren les assertions anteriors com a simples impertinències.
- **Hipertema:** La perspectiva funcional de l'oració segmenta les oracions en dues parts: tema i rema, quant a la progressió temàtica i el desenvolupament de la informació textual. Així el tema fa referència a la informació que es coneix i el rema a la nova informació. En aquest sentit els textos poden avançar de diferents formes en relació a aquests dos elements. Anomeno hipertema quan un text/discurs fa referència a un tema constant, el qual es pot descompondre en parts, que passen a anomenar-se subtemes.
- **Isotopia:** És una figura retòrica que consisteix a agrupar camps semàntics per tal de donar homogeneïtat de significat a un text o discurs.
- **Isotopia semàntica:** Es tracta d'aparicions successives del mateix sema o significat formant xarxes de coherència semàntica en un text o discurs per tal d'atorgar-li homogeneïtat.
- **Litòtic:** Consisteix en la negació del que es vol afirmar.
- **Metonímia:** La metonímia és la relació entre significats basada en una relació de contigüïtat.
- **Non sequitur:** Fa referència a una forma general de fal·làcia, de la qual no se'n dedueix la conclusió que s'obté de les premisses. En sentit ampli, s'aplica a qualsevol raonament inconseqüent.

- **Parèntesi:** En l'anàlisi de dades em refereixo en diferents ocasions al marcador convencional "parèntesi" que Goffman (1991) relaciona amb la funció de delimitar l'activitat en un temps atorgant-li un abans i un després. Aquests marcadors orienten les activitats que se succeiran a posteriori tot explicitant-ne les premisses organitzacionals que regiran el tarannà de la interacció. Per tot plegat, els parèntesi constitueixen un espai privilegiat per estudiar la manera en què la interacció està emmarcada.
- **Parònim:** Dos mots parònims s'assemblen molt en la forma o el significat, de manera que es poden confondre o donar peu a jocs de paraules, encara que els seus significats siguin ben diferents.
- **PAS:** Personal d'Administració i serveis.
- **Polifònic:** Segons Bakhtín significa la natura pluriforme de tota llengua, sota la qual subsisteix una intersecció de veus, que són el reflex de diferents estructures socials i ideològiques que es manifesten en el discurs. He entès polifònic la identificació de diferents veus pertanyents a diferents locutors/enunciadors en un enunciat.
- **Poliptòton:** repetició dels mots de la mateixa arrel.
- **Pròtasi:** (v. apòdosi).
- **Rematitzat:** Una rematització és l'aparició a l'extrem dret de l'oració o al final de l'enunciat d'un element que en l'ordre no marcat ocuparia una posició temàtica o menys remàtica. El propòsit pragmàtic és tractar aquest element com a rema, és a dir, considerar-lo informativament nou.
- **Resemiotitzar:** Reformular un mateix enunciat en codis diferents.
- **Sil·logisme:** És un mètode lògic creat per Aristòtil, a través del qual s'obté una conclusió mitjançant dues premisses.

- **Taxèmic:** En relació a les relacions verticals. Terme utilitzat per Kerbrat-Orecchioni, que té relació amb la funció de promoció del locutor present en els intercanvis comunicatius.
- **Transcodificació:** Margarida Aritzeta (1996: 207) la defineix com a “transformació de sentit produïda per un canvi de codi”.
- **Transemiotització:** En relació a un canvi de codi produït en el discurs, per exemple un canvi del codi verbal al visual o audiovisual, etc.