L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària

Juli Palou Sangrà

PREMI ALEXANDRE GALÍ DE PEDAGOGIA 2004

INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS
treballs de la secció de filosofia i ciències socials, XXXIX

L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària

INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS
TREBALLS DE LA SECCIÓ DE FILOSOFIA I CIÈNCIES SOCIALS, XXXIX

Juli Palou Sangrà

L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària

Premi Alexandre Galí de Pedagogia 2004

BARCELONA
2008

Biblioteca de Catalunya. Dades CIP

Palou, Juli, 1954-
L'Ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola : creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària. — (Treballs de la Secció de Filosofia i Ciències Socials ; 39)
Bibliografia. — Premi Alexandre Galí de Pedagogia 2004
ISBN 9788472839908
I. Institut d'Estudis Catalans II. Títol
III. Col·lecció: Treballs de la Secció de Filosofia i Ciències Socials ; 39
1. Català — Ensenyament primari 2. Comunicació oral — Ensenyament primari
3. Llengua materna i ensenyament
372.46

© Juli Palou Sangrà
© 2008, Institut d'Estudis Catalans, per a aquesta edició
Carrer del Carme, 47. 08001 Barcelona

Primera edició: setembre de 2008
Tiratge: 450 exemplars

Text revisat lingüísticament per la Unitat de Correcció del Servei Editorial de l'IEC

Compost per Víctor Igual, SL
Carrer del Peu de la Creu, 5. 08001 Barcelona

Imprès a Limpergraf, SL
Polígon industrial Can Salvatella. Carrer de Mogoda, 29-31. 08210 Barberà del Vallès

ISBN: 978-84-7283-990-8
Dipòsit Legal: B. 36163-2008

Són rigorosament prohibides, sense l'autorització escrita dels titulars del *copyright*, la reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol procediment i suport, incloent-hi la reprografia i el tractament informàtic, la distribució d'exemplars mitjançant lloguer o préstec comercial, la inclusió total o parcial en bases de dades i la consulta a través de xarxa telemàtica o d'Internet. Les infraccions d'aquests drets estan sotmeses a les sancions establertes per les lleis.

A proposta d'una ponència formada pels senyors Octavi Fullat i Genís, Josep González-Agàpito i Granell i Ricard Torrents i Bertrana, membres de la Secció de Filosofia i Ciències Socials, l'Institut d'Estudis Catalans, en sessió plenària tinguda el dia 5 d'abril de 2004, acordà per unanimitat de concedir el Premi Alexandre Galí de Pedagogia a Juli Palou Sangrà pel seu treball *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària.*

Així mateix, la Secció de Filosofia i Ciències Socials, en la sessió del dia 29 de gener de 2007, prengué l'acord de publicar la dita obra, la qual, amb el títol *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària,* és editada a cura del senyor Josep González-Agàpito i Granell.

Taula

Agraïments 9

Introducció 11

1. La llengua oral a l'escola 19
   1.1. Les creences i la llengua oral 19
   1.2. Currículum i llengua oral 22
   1.3. Sobre el lloc de la llengua oral en relació amb la llengua escrita 27
   1.4. Cap a un model d'habilitats i de competències 32
   1.5. Quina llengua oral s'ha d'ensenyar? 36
   1.6. Mètodes didàctics per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral 42
   1.7. L'avaluació de la llengua oral 45
   1.8. Eixos de treball i perspectives 52
   1.9. La pedagogia de la llengua oral a la cruïlla de l'acció educativa 57

2. Les creences, les representacions i els sabers dels professors 63
   2.1. Cap a un canvi de paradigma en recerca educativa 63
   2.2. Pressupòsits bàsics del paradigma *pensament dels professors* 67
   2.3. La reconsideració de la professió docent 70
   2.4. Terminologia 73
   2.5. El sistema de creences, representacions i sabers 75
   2.6. Orígens de les CRS 78
   2.7. Característiques de les CRS 80
   2.8. Perspectives teòriques que fonamenten l'anàlisi d'*allò que diuen* i d'*allò que fan* 82
   2.9. La formació i les CRS 89

3. Objectius, preguntes i hipòtesis de la recerca 97
   3.1. Objectius 97
   3.2. Preguntes i hipòtesis 99

4. Paradigma de recerca i opcions metodològiques 101
4.1. Sobre la intenció etnogràfica 101
4.2. Sobre l'etnografia escolar 121
4.3. Mètodes per generar les dades 127
4.4. Opcions preses en aquesta recerca 138
4.5. Els escenaris de la recerca i les mestres participants 167

5. Anàlisi de les dades 171
5.1. Entrevistes 171
5.2. Sessions de classe 348

6. Resultats, discussió de resultats i conclusió 545
6.1. Resultats 545
6.2. Discussió de resultats 574
6.3. Conclusió 581

Bibliografia 585

Annexos 601
Annex I: Transcripció de les entrevistes 603
Annex II: Transcripció de les sessions de classe 631

Índex general 719

Agraïments

Són moltes les persones que han col·laborat en aquest treball. A totes els vull expressar el meu agraïment. D'una manera especial vull agrair a la directora de la recerca, la doctora Margarida Cambra, les valuoses aportacions crítiques i l'impagable suport personal.

Vull agrair també les aportacions fetes pels membres del Grup de Recerca sobre Creences dels Professors de Llengües, del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona: el doctor Miquel Llobera, el doctor Joan Perera i la doctora Cristina Ballesteros, i les professores Isabel Civera i Montserrat Riera. A la Isabel li he d'agrair també la lectura compartida de molts articles.

Aquest treball no hauria estat possible sense la col·laboració de les tres mestres que, de manera voluntària, m'han permès accedir al seu discurs i observar la seva actuació a l'aula. A les tres els vull agrair la seva bona predisposició.

Finalment, vull fer esment especial d'algunes de les persones que he sentit en tot moment molt a prop durant l'elaboració de la recerca.

En Jaume Cela, l'amic que m'enduria a una illa deserta, sempre que a l'illa hi hagués un bon cinema.

Els pares i l'Agnès, que també ara han sabut fer-me el camí més fàcil.

La Laia i l'Arnau, que donen sentit a les meves paraules. I la Rosa M., que ha estat sempre al meu costat i que m'ajuda a veure les coses d'una altra manera.

Introducció

[...] many have been committed to return to teachers
the right to speak for and about teaching.

Elbaz (1991), «Research on teacher's knowledge:
the evolution of a discourse»

Anar a estudi i *passar la lliçó* són dues expressions molt pròpies de la nostra tradició pedagògica que sempre m'han atret per una raó ben senzilla, perquè són transparents. No sé si sabríem trobar avui, immersos com estem en la significativitat dels aprenentatges, una expressió que mostrés de forma tan diàfana quina és la funció de l'escola i què s'espera dels aprenents. L'estudi, vull dir l'estudi d'*anar a estudi*, l'associo a silenci; la lliçó, de *passar la lliçó*, la veig com un obstacle que només es pot sortejar després de moltes hores esmerçades en la memorització de textos. No sé si podríem definir què passa avui a les aules, però en qualsevol cas tenim la certesa que gairebé en totes passen coses més enriquidores que aquestes que acabo de descriure. L'escola tradicional s'associa al silenci, a la memorització i a la recitació. L'escola que avui volem ens parla d'interacció, de comprensió i d'interpel·lació. Ens trobem a l'altre extrem, si més no en les intencions. Així ho declaren molts docents i així ho proclama la normativa vigent.

Els documents oficials ens remeten a la darrera reforma del sistema educatiu. Abans que fos una realitat en tots els centres, una sèrie de formadors vam tenir l'oportunitat d'explicar-la i de debatre-la amb molts mestres, en el marc del Pla de Formació per a la Reforma dissenyat pel Departament d'Ensenyament. Hi havia dues divises clares. La primera té relació amb l'àrea de matemàtiques: es tractava de fer veure que la geometria no pot quedar sempre a la cua de les programacions d'aula. La segona afecta l'àrea de llengua: havíem de reivindicar el paper de la llengua oral, havíem de recalcar que és tan important com la llengua escrita. La lectura del currículum confirma les orientacions que en aquell moment donàvem als mestres. En el cas de l'àrea de llengua, queda ben clar que les habilitats bàsiques són la comprensió i l'expressió, tant escrites com orals.

El que podem considerar l'oficialització de la competència oral no es pot deslligar d'un balanceig general del currículum de llengua cap a l'ús, davant d'alguns

plantejaments i d'algunes actuacions encara molt ancorats en el sistema de la llengua. Cal constatar que la insistència en la importància d'aquesta competència no sorprenia gaire en els cursos que vam impartir, ara fa aproximadament deu anys, i que avui els mestres tampoc no la qüestionen. En realitat, la gran majoria saben que la llengua oral és important; el que no tenen tan clar és quins són els seus contorns i com poden ensenyar-la.

Els propòsits d'aquest estudi són aprofundir en les representacions que tenen els docents sobre el que anomenem *oral* i relacionar aquestes representacions amb la seva actuació a l'aula. És a dir, tenim la intenció d'estudiar *què diuen, què diuen que fan i què fan* en relació amb la llengua oral. Partim de la idea que les representacions són en aquest terreny molt vacil·lants, perquè la reflexió sobre l'ensenyament de la llengua oral planteja una sèrie de qüestions complexes.

La primera té relació amb un fet evident: si no hi ha problemes greus, gairebé excepcionals, els nens i les nenes quan accedeixen a l'escolaritat obligatòria ja saben parlar. N'aprenen quan interactuen amb els familiars més propers, quan juguen amb els amics... En aquest context social d'aprenentatge comencen a fer ús de la llengua perquè estan dotats per fer-ho i perquè s'impregnen de la manera de parlar dels altres quan interactuen. Precisament perquè ells ja parlen, és necessari que ens preguntem quina és l'aportació nova que fa l'escola. Amb unes altres paraules: què poden trobar a l'escola que no hagin trobat ja en el seu context social? En aquest sentit, hem de subratllar una qüestió que els docents fan explícita amb freqüència quan tracten sobre l'ús de la llengua a les seves aules. Es tracta del fet que la llengua que molts nens i moltes nenes senten a casa no els ajuda a construir una narració coherent i cohesionada o a defensar una presa de posició a partir d'unes raons fortes i pertinents. És a dir, en molts casos tenen dificultats per interioritzar els continguts docents perquè no dominen la llengua de l'escola. Aquesta evidència ens fa veure que hi ha un punt zero, un punt de partida insalvable respecte a l'interrogant que hem plantejat, ja que el primer que han de trobar és una escola que, abans de parlar, sàpiga escoltar. Perquè només des de la consideració de la llengua dels alumnes es pot promoure la llengua que l'escola utilitza per gestionar la convivència i per accedir a les diferents àrees del saber.

La segona qüestió s'obre just al llindar de la primera. L'escola escolta la llengua que els nens i les nenes han après en el seu context social i els introdueix a la llengua de l'escola. Ens referim amb aquest terme als registres més formals, a la llengua que els ha de conduir cap a l'aprenentatge de la composició escrita, cap al descobriment d'altres llengües i altres àrees del coneixement, que els ha de permetre *parlar ciència*, abans que *parlar de ciència*, com molt bé puntualiza Lemke (1997). Encara que sembli una paradoxa, la llengua s'usa per aprendre a usar la llengua, o les llengües, en qualsevol registre. Però, com i en quins contextos s'ensenya aquesta llengua de l'escola? Els mestres són com actors que posen de manera contínua el

gest i el verb en escena. Ho fan a l'àrea de llengua i en totes les altres àrees curriculars. Un cop establerta la programació de la llengua oral, cal decidir si s'introdueixen els continguts aprofitant aquesta realitat que acabem de descriure —és a dir, que la llengua oral es troba incrustada en totes les àrees— o si s'organitzen a través de seqüències específiques. Podem tendir cap a la creació d'un objecte autònom, la qual cosa garanteix sens dubte la presència d'uns determinats continguts, o podem orientar-nos cap a una concepció més integrada; i encara hi ha la possibilitat de preguntar-se si és possible una opció que se situï entremig d'aquestes dues maneres de fer, tenint en compte en aquest cas que l'eclecticisme no encobreixi la incapacitat de prendre decisions més profundes. Sigui quina sigui la resposta a aquestes qüestions, és evident que ha de ser fruit d'un debat en el qual estiguin i se sentin implicats tots els docents que formen el claustre.

La tercera qüestió que volem apuntar és la dificutat de precisar els continguts propis de la llengua oral. Per tal que els centres arribin a elaborar una programació que la tingui en compte, és imprescindible precisar quins són aquests continguts, però en aquest punt hi ha una evidència que hem d'acceptar: la llengua oral no és un objecte simple que presenti uns contorns clars. La concreció d'un corpus de continguts era molt més senzilla quan es feia sota la influència de la lingüística estructural. Llavors la prioritat requeia sobre el codi i, de manera esglaonada, es proposava un camí que tenia el seu inici en els fonemes i acabava en l'estudi de frases prefabricades. Des de la perspectiva actual no és que aquestes peces tan ben delimitades desapareguin, sinó que, per dir-ho així, queden subordinades a l'anàlisi de la llengua en situacions d'interacció. Per consegüent, irromp en escena una veritable allau de components nous que són els que comporten la referència a *competència comunicativa*, un terme molt enriquidor des de la perspectiva de les ciències que estudien la llengua, però que esdevé massa genèric a l'hora de seleccionar quins n'han de ser els continguts d'ensenyament i d'aprenentatge.

La quarta qüestió remet a la concepció de l'emissor i del receptor com a interlocutors. Als elements que tradicionalment —i de manera especial després de les aportacions de Jakobson (1989)— s'ha considerat que participen en els processos comunicatius, s'hi ha afegit l'*efecte* que causa en el receptor el missatge de l'emissor. De manera que avui dia parlar de comunicació significa parlar d'un procés circular, en el qual l'emissor i el receptor es troben implicats —a través de les paraules, de les mirades, del gest i del silenci— en un procés cooperatiu de construcció del missatge. Entenem la comunicació no com a transmissió, sinó com a interacció. Prendre consciència d'aquesta realitat té una repercussió evident en el camp de la didàctica. En el disseny de qualsevol proposta d'elaboració d'un text, oral o escrit, hem de tenir en compte que l'emissor, a més de ser conscient de què vol dir, ho sigui també respecte a quines són les expectatives de la persona a qui s'adreça i del context en què ho fa. De la mateixa manera ens cal treure els recep-

tors de la possible letargia i ajudar-los a afinar quan fan pressuposicions o inferències.

Finalment, convé insistir en la necessitat de crear espais on circuli lliurement la paraula. Hi ha un repte que s'imposa de manera urgent, que és exercitar-se en estratègies que permetin sortir de la seqüència clàssica: pregunta per part del mestre —resposta de l'alumne— avaluació del mestre. La comunicació a l'aula s'ha de canalitzar per vies que afavoreixin el diàleg dels alumnes entre ells, dels alumnes amb el mestre, i de tots plegats amb el material curricular. Seguint la retòrica clàssica podem insistir en la necessitat de tenir idees, d'endreçar-les i de mobilitzar-les de la manera adequada a través de la paraula. Ciceró a *De l'orador* apunta que aquestes són les tres coses que sempre cal tenir en compte quan es tracta sobre els *officia oratoris*; insisteix que l'elocució destaca per sobre de les altres, perquè és en l'elocució on es mostra veritablement el poder suprem que poden tenir les paraules. És eloqüent qui, en qualsevol situació, sap fer que en un discurs conflueixin el desig per influir en els altres, les exigències de la veritat i els capricis de la bellesa. És eloqüent qui fent ús de la paraula sap agradar, sap convèncer i sap commoure. La veritable pedagogia de la llengua oral no s'atura en uns exercicis realitzats un o dos cops a la setmana. No es tracta d'ensenyar-los a ser eloqüents els dimarts de deu a onze, sinó d'instal·lar l'espectacle de la paraula al cor de l'acció educativa. Això comporta una determinada gestió del temps i de l'espai escolar; comporta, en darrera instància, que els participants que es troben en l'espai de la interlocució gosin assumir una àmplia gamma de papers.

Els comentaris fets fins aquí demanen una mirada àmplia i profunda sobre quin és el paper de la llengua i quin és el paper de l'escola en l'acció educativa. Les qüestions que hem destacat es poden agrupar al voltant dels quatre interrogants que ajuden a articular els dispositius didàctics: a qui volem ensenyar?, què volem ensenyar-li?, per què volem ensenyar-li?, com li ensenyarem? Qualsevol proposta d'ensenyament de la llengua oral no pot defugir aquestes preguntes. Al llarg de les pàgines que segueixen es tractaran amb més profunditat i s'exposaran diverses alternatives. Tot i això, aquest només serà el punt de partida, perquè el propòsit d'aquest treball és conèixer què diuen els mestres sobre aquests interrogants i analitzar fins a quin punt allò que diuen guia i orienta la seva actuació a l'aula. Aquest propòsit se situa en un àmbit de recerca que centra la seva atenció en les representacions dels docents. Es tracta d'un àmbit que, malgrat el seu interès, ha estat poc explorat en el camp de la didàctica de la llengua. Es fonamenta en la idea que les decisions que prenen els docents, mentre interactuen a l'aula o fora de l'aula, quan planifiquen o revisen la seva actuació, no són fruit de l'atzar. De manera consegüent, hem d'entendre que qualsevol intent d'innovació en el camp educatiu ha de tenir en compte les representacions dels docents, atès que aquests sempre reinterpreten les noves propostes en funció de la seva experiència. És a dir, no

podem incidir en allò que fan les persones quan actuen si no considerem quin significat atribueixen aquestes persones a les seves accions.

El marc metodològic des del qual s'analitzen les creences i les actuacions és l'etnografia educativa, perquè és el que garanteix una aproximació més fina a la complexitat de les situacions específiques. Els instruments de recerca que s'utilitzen per generar les dades són l'entrevista i l'observació de classes. En aquest punt cal deixar constància que l'anàlisi tant de les entrevistes com de les observacions se centra en els elements vocals, i ha estat així a causa de les limitacions inherents a tota obra. Seguint els principis de la recerca etnogràfica, es presenta un estudi centrat en els marcs reals, és a dir, les escoles i les aules, que té com a objectiu generar dades que siguin rellevants. Aquestes dades són objecte d'una anàlisi posterior de tipus qualitatiu que es duu a terme de manera rigorosa i en profunditat. Tot plegat condueix cap a una lectura interpretativa sobre *com són les coses.*

L'anàlisi sobre allò que diuen, allò que diuen que fan i allò que fan se centra en tres mestres de tres centres diferents d'educació primària. Com és lògic, els resultats finals no es poden generalitzar al conjunt del sistema educatiu. Cal entendre que, com es declara sovint a la literatura sobre l'etnografia escolar, les generalitzacions se situen en l'àmbit del que és particular. No obstant això, i seguint un altre principi segons el qual és important relacionar allò que passa dins amb allò que passa fora, aquests resultats es poden prendre com un punt de referència, sobretot per als processos de formació relacionats amb l'ensenyament de la llengua oral.

Les qüestions fins aquí exposades es tracten en aquesta obra en l'ordre que es detalla a continuació.

Als dos primers capítols es formula el marc teòric. El primer tracta sobre el lloc de la llengua oral a l'escola. Es presenta d'entrada una revisió dels estudis fets sobre les creences que tenen els docents en relació amb aquesta qüestió; a continuació es revisa quin és el lloc que ocupa la llengua oral a les propostes curriculars i, tot seguit, es ressegueixen els postulats teòrics i pràctics de dues possibles maneres de procedir; aquest capítol es tanca amb una mirada atenta a les raons que justifiquen l'ensenyament de la llengua oral. El segon capítol s'inicia amb l'anàlisi dels pressupòsits d'alguns dels paradigmes més rellevants en recerca educativa; aquesta anàlisi condueix cap a una exposició detallada dels principis que fonamenten les investigacions centrades en el pensament dels professors; a partir d'aquí, s'apunten les perspectives teòriques des de les quals es pot abordar l'anàlisi dels discursos obtinguts a les entrevistes i l'anàlisi de les observacions d'aula; el darrer apartat tracta sobre quin és el paper que haurien d'ocupar les creences dels professors en els processos de formació.

Al tercer capítol es plantegen les preguntes i les hipòtesis de la recerca. En coherència amb els objectius i les preguntes formulades, al quart capítol es presenten les bases sobre les quals se sosté la recerca empírica que ens proposem dur a

terme. Consta de dues parts. A la primera es justifiquen els pressupòsits que fonamenten la recerca etnogràfica, en concret l'etnografia aplicada a l'àmbit educatiu, i s'exposen les característiques de dos mètodes d'anàlisi, que són l'entrevista i les observacions d'aula. A la segona part es precisen les opcions preses en aquesta investigació i els criteris que s'han utilitzat per dur a terme l'anàlisi de les dades; al darrer apartat d'aquesta segona part s'exposen els trets més rellevants que caracteritzen els escenaris de la recerca i les mestres implicades.

El cinquè capítol constitueix el nucli de la recerca que presentem. Les dades obtingudes, que són als annexos finals, s'analitzen de manera detallada. En el cas de les entrevistes es presenten dues aproximacions succesives i complementàries al discurs de les mestres, que condueixen cap a l'explicitació de les seves creences amb relació a la llengua oral i la seva didàctica. Aquestes creences es presenten també de manera gràfica, respectant sempre allò que diuen i com ho diuen. Pel que fa a les sessions de classe, en primer lloc s'explica el context; tot seguit, i amb el propòsit d'oferir una visió global de la sessió, es mostra en un quadre el seu desenvolupament; a continuació s'entra en profunditat en l'anàlisi de tres dimensions: la interlocutiva, la temàtica i l'enunciativa; l'apartat final d'aquestes anàlisis dóna una visió de conjunt de quina és l'actuació de la mestra en relació amb les creences exposades a l'entrevista.

Al capítol sisè es recullen i s'encreuen les conclusions sobre allò que diu, allò que diu que fa i allò que fa cada mestra. S'ofereix, per tant, una visió àmplia dels resultats obtinguts, al mateix temps que es proposa una discussió d'aquests resultats d'acord amb les preguntes de recerca i de les hipòtesis formulades. El capítol i l'obra acaben amb una conclusió final.

Com ja hem comentat, als annexos figuren les transcripcions de les entrevistes (annex I) i dels segments de classe transcrits (annex II).

Al llarg d'aquests capítols, com en aquesta mateixa introducció, quan faci referència a *mestre* o *professor* de manera genèrica usaré el masculí amb l'objectiu de facilitar la lectura del text.

Un cop exposades les línies generals de la recerca, presentaré les raons que justifiquen l'interès de qui la condueix. Entenc que, tractant-se d'una recerca etnogràfica, aquesta presentació mai no és un acte balder.

Des de fa una colla d'anys col·laboro en els processos de formació del professorat. Això em va portar al seu moment a ajudar molts equips de mestres a confegir la seqüenciació dels continguts de l'àrea de llengua, el que anomenem *segon nivell de concreció*. Llavors vaig constatar que els mestres disposaven d'una terminologia i d'unes estratègies mentre tractàvem sobre l'ortografia o l'expressió escrita, però aquests conceptes i aquestes estratègies es fonien quan arribàvem a la llengua oral. Per exemple: sabien molt bé com planificar continguts com l'accentuació i relacionaven les tipologies textuals amb l'ensenyament de l'escriptura. No

entraré ara en si els criteris que utilitzaven eren o no els adequats; només faig notar que hi havia uns criteris. En canvi, davant la llengua oral s'obria un buit.

De manera paral·lela a l'assessorament esmentat, vaig cursar, durant el bienni 1994-1996, el programa de doctorat Didàctica de la llengua i la literatura, a la Universitat de Barcelona. Aquí vaig tenir l'oportunitat d'aprofundir en l'anàlisi del discurs, un àmbit que fins llavors només coneixia de manera molt superficial. A més, amb el guiatge de la professora Christine Deprez vaig poder exercitar-me en la seva proposta d'estudi de les anomenades *històries de vida*. Un exercici que em va fer entendre la necessitat d'escoltar i d'examinar de manera atenta allò que diuen les persones quan expliquen alguna cosa important de la seva vida.

També en paral·lel a l'assessorament, i en el marc d'una recerca promoguda per l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona i dirigida per la doctora Anna Camps, se'm va presentar l'oportunitat de conèixer moltes *experiències reeixides* sobre l'escriptura, presentades per professors de l'etapa primària i de l'etapa secundària. El que més interessava en aquesta recerca no era l'experiència concreta, sinó saber per quin motiu els mestres i els professors valoren de manera positiva alguna de les propostes que han dut a terme a les seves aules.

Aquestes experiències, afegides a l'aproximació als pressupòsits de la recerca etnogràfica que anava fent durant els cursos del doctorat, van obrir noves perspectives en el meu rol de formador. Encara que sigui de manera esquemàtica i poc matisada, podria definir aquest canvi tal com segueix: se'm van fer evidents les limitacions que té el formador quan explica als altres com poden ser les coses, i així vaig començar a entendre la necessitat de situar la veu dels mestres en l'epicentre de la formació. Aquest és el primer pas per arribar a comprendre allò que pensen i allò que fan.

1. La llengua oral a l'escola

1.1. Les creences i la llengua oral

Els articles i els llibres que tracten sobre la llengua oral acostumen a subratllar una paradoxa: els professors consideren que la llengua oral és una habilitat molt important i, en canvi, és una de les que queda més desatesa en el projecte curricular del centre. Això vol dir que ni estan ben definits els continguts d'ensenyament i d'aprenentatge, ni s'indica amb gaire precisió com ensenyar-los i, encara menys, com avaluar-los. I ens estem referint a llibres i a articles que tracten sobre la realitat als centres educatius del nostre país, i a molts d'altres que situen la qüestió en sistemes educatius semblants. Schneuwly (1997), referint-se a les dificultats per construir un veritable ensenyament del francès oral, apunta una sèrie de raons que poden ajudar a entendre aquesta situació. D'entrada, un factor relacionat amb la història, com és la influència d'una visió molt centrada en la llengua com a sistema, que no ha donat gaire importància a les variacions del discurs en funció de les diferents situacions comunicatives i que, d'altra banda, ha fet que en el camp de l'ensenyament la llengua oral quedi subordinada a la llengua escrita. A aquest factor històric cal afegir-hi una altra qüestió evident: l'aprenentatge i la pràctica de la llengua oral es realitzen bàsicament fora de l'escola. Amb unes altres paraules, estem tractant d'una destresa respecte a la qual els alumnes ja tenen una pràctica consolidada, una pràctica que els identifica amb un grup social determinat; i això exigeix uns nivells de precisió i un tacte especials a l'hora de definir quins n'han de ser els objectius d'ensenyament i d'aprenentatge. Finalment, no es poden obviar les dificultats relacionades amb la gestió de l'aula; ensenyar llengua oral comporta la realització d'activitats col·lectives, que no deixen traces durables, ni visibles; per tant, difícils d'avaluar; tot el contrari d'allò que succeeix, per exemple, en el cas de la llengua escrita.

Diversos estudis de Vila i Vilà (1992), Ribas i Vilà (1993) i Bassedas i Vilà (1993), realitzats abans de la generalització del sistema educatiu aprovat l'any

1990, mostren que la percepció subjectiva que tenien molts joves quan acabaven els estudis d'educació secundària era que havien dut a terme molt poques activitats de llengua oral. És a dir, mai, o gairebé mai, havien participat de manera activa en un debat, en una taula rodona, en una entrevista, etc. La lectura en veu alta era l'única activitat de llengua oral que identificaven de manera clara amb la seva experiència escolar. Pel que fa als docents, els estudis citats també mostren que abans de l'aplicació de la reforma molts mestres tenien plena consciència que la llengua oral començava a perdre protagonisme cap a finals de l'educació infantil, i que molts professors de secundària reconeixien que deixaven poc espai per a les activitats de llengua oral, i que quan les feien molts alumnes en quedaven al marge. La lectura en veu alta també apareix en aquest cas com una excepció.

Partint del principi que la llengua oral és un element bàsic en tots aquells processos en què els éssers humans col·laboren per donar sentit al món, a finals dels anys vuitanta i principis dels noranta es va desenvolupar per a totes les escoles d'Anglaterra i el País de Gal·les el National Oracy Project (NOP). Tal com podem llegir en un article on Baddeley (1995) explica la importància i el desenvolupament del projecte esmentat o a *Thinking voices* (1992), una de les obres on es recull part del treball realitzat, un dels objectius del NOP era «desenvolupar l'ensenyament de la competència en comunicació oral al llarg del currículum». En una línia de treball molt empeltada de la tradició empírica anglesa, els professors implicats en el NOP van afegir a les seves reflexions inicials les dades que els proporcionava l'observació directa, és a dir, allò que podien constatar participant en la vida d'una aula. La conclusió a què van arribar és que els alumnes distingien quatre punts bàsics sobre l'ús de la llengua oral a l'escola. Primer: parlar no és treballar. Segon: si el professor dóna permís per parlar mentre es treballa, vol dir que la feina a fer no és gaire important. Tercer: es pot parlar, a condició que la feina s'acabi. Quart: es parla sense cap intenció.

Els estudis citats fins aquí, i d'altres que esmentarem més endavant, com el realitzat per Lazure (1991) en el camp de la didàctica del francès, no aporten gaire informació sobre les creences que tenen els professors en relació amb la llengua oral. Dolz i Schneuwly (2000, p. 17) ho expressen amb aquestes paraules:

> Peu d'analyses sont disponibles sur la conception que les enseignants, qui sont parmi les principaux acteurs du système scolaire, ont de l'oral. Les quelques recherches effectuées montrent qu'on peut analyser leurs représentations comme une sédimentation très complexe de diverses pratiques qui se sont développées au cours de l'histoire de l'enseignement du français [...].

Si ens situem en el camp de les recerques que se centren en les representacions dels ensenyants, hem de fer esment de dos projectes d'investigació que han generat una sèrie de treballs interessants que considerem oportú esmentar, encara que no

estiguin directament relacionats amb la llengua oral. En primer lloc, ens referim a les recerques realitzades a la Universitat de Ginebra (Suïssa) pel mateix Dolz, conjuntament amb Perrenoud-Aebi.[1] La hipòtesi subjacent d'aquestes recerques és que les representacions dels professors condicionen els discursos innovadors sobre l'ensenyament de l'escriptura. En segon lloc, i encara que des d'una perspectiva ben diferent, citem també els treballs realitzats en el marc d'un projecte en què col·laboren investigadors de la Universitat de Lleida, de la Universitat Autònoma de Barcelona i de la Universitat Politècnica de Catalunya (Cots i Nussbaum, 1999; Cots, 2000). L'objectiu d'aquest projecte és, en primer lloc, conèixer amb més precisió quin és el paper de la reflexió metalingüística en l'ensenyament de llengües i, en segon lloc, avaluar fins a quin punt les creences i les actuacions dels docents segueixen les directrius marcades per la darrera reforma del sistema educatiu. Aquests investigadors analitzen entrevistes seguint el mètode de l'anàlisi crítica del discurs (Van Dijk, 1997). Una de les principals conclusions que mostren aquests treballs és que hi ha una relació clara entre la manera com els professors construeixen els seus coneixements al llarg d'una entrevista i la seva actuació a l'aula.

Si ens centrem ara en les representacions que tenen els professors pel que fa a l'ensenyament i a l'aprenentatge de la llengua oral, hem de remetre a l'estudi presentat per Pietro i Wirthner (1996), a la tesi doctoral defensada per Ballesteros (2000) i als diversos treballs realitzats pel Grup de Recerca sobre Creences dels Professors de Llengües del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona. Aquestes investigacions ens permeten destacar els punts següents, relacionats amb les creences, representacions i sabers (CRS) dels professors:

— S'adhereixen al discurs del currículum prescriptiu pel que fa a l'àrea de llenguatge i identifiquen l'enfocament comunicatiu amb l'expressió oral i la interacció a l'aula.

— Consideren que la interacció a l'aula té relació amb una bona relació afectiva, amb un bon clima d'aula.

— Entenen que el fet de posar l'èmfasi en l'ús de la llengua oral ha de comportar l'accés a registres més cultes.

— Expliciten que la llengua oral és l'eina més important de comunicació dins del centre educatiu i en qualsevol altre context social.

— Associen en el discurs patent «oral i escrit». Ara bé, a l'hora de precisar conceptes o d'exemplificar maneres de fer, gairebé sempre remeten a la llengua escrita.

1. Ens estem referint a un treball —sense datar— realitzat conjuntament per aquests autors, titulat *Les représentations des enseignants dans les discours de la classe de français,* que Dolz va proporcionar als assistents a les primeres Jornades de la Xarxa de Didàctica de la Llengua celebrades a la Universitat Autònoma de Barcelona, novembre de 1998.

— Qualifiquen la llengua oral d'alguna cosa etèria; els exercicis per millorar la llengua oral generen una certa inquietud, perquè no queda constància del treball realitzat, i també perquè els alumnes no disposen del suport de l'escrit per apropiar-se dels continguts introduïts.

— Addueixen l'elevat nombre d'alumnes per aula com una de les principals dificultats a superar quan es plantegen fer exercicis de llengua oral.

— Associen el discurs a l'aula amb un discurs conduït pel professor, que sempre és un model d'ús de la llengua.

— Prioritzen la seqüència: model del professor - repetició per part dels alumnes - avaluació.

— Manifesten, a través d'un discurs latent, que no disposen d'un model explicatiu del funcionament de la llengua oral. El concepte de llengua oral sorgeix sempre des dels pressupòsits de la llengua escrita.

— Senten inseguretat; la manca d'un model, al costat d'altres raons ja destacades al llarg d'aquesta enumeració, provoca una certa por al fracàs, davant els alumnes i davant els altres professors.

Els estudis realitzats al nostre país sobre les creences dels professors respecte a la llengua en general i, en concret, respecte a la llengua oral, estan molt relacionats amb el canvi que va introduir la Llei orgànica d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE), aprovada per les Corts espanyoles el 1990. Aquesta llei, que estava en fase d'experimentació des de 1985 i que es va aplicar de manera generalitzada el curs 1992-1993, va modificar al mateix temps —i això era una novetat arreu d'Europa— l'estructura del sistema i el currículum. No hi ha dubte que aquest nou currículum, i la consegüent formació del professorat que es va dur a terme per estendre'l, va generar un debat sobre què és important ensenyar i per què. En el cas de la llengua, aquest debat va ser una bona carta de presentació per a la llengua oral. És per això que al capítol que segueix centrarem la nostra atenció en el currículum de l'àrea de llengua i, d'una manera especial, quin és el tracte que hi rep la llengua oral.

1.2. Currículum i llengua oral

Al *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori* publicat l'any 1986, Coll defensa que una de les fonts a tenir en compte a l'hora d'elaborar el currículum és l'anàlisi epistemològica de cada disciplina, ja que aquesta anàlisi permet discernir els coneixements principals dels secundaris, buscar-ne l'estructura interna i la relació que hi ha entre ells. En el cas de la llengua és clar que no podem parlar de *disciplina*, en singular, perquè a les darreres dècades la comprensió dels múltiples factors que componen la realitat comunicativa és deutora de camps del saber molt diversos. Per aquesta raó Tusón (1996, p. 68) opta per referir-se a les *ciències del llenguatge,* un terme que inclou la pragmàtica, la lingüística del text, la sociolingüística,

l'anàlisi del discurs i la psicolingüística d'orientació cognitiva. Cada una d'aquestes ciències, al mateix temps que ha obert noves perspectives de recerca en el camp de la comunicació, ha fet aportacions conceptuals de gran interès. Llobera (2000, p. 28-29), des del camp de les llengües estrangeres, fa una valuosa síntesi en la qual situa els diferents conceptes des d'una doble perspectiva, sincrònica i diacrònica.

El mateix Llobera (2000) relaciona aquesta evolució dels conceptes amb l'evolució de la manera de concebre l'ensenyament de les llengües estrangeres. Hi destaca tres moments diferents. Durant el primer, que correspon als anys seixanta, els conceptes de referència són els que permeten considerar la llengua com un fenomen que presenta diferents nivells: fonema, morfema, sintagma i oració. Pel que fa a la didàctica, les orientacions que es donen són: dur a terme una gradació rigorosa dels continguts, presentar només un ítem en cada exercici, evitar l'ús de formes lingüístiques que no s'hagin presentat i evitar els errors. A la dècada següent, sorgeixen un seguit de conceptes que permeten considerar la llengua no només com un sistema, sinó des de la perspectiva de l'ús que en fan les persones. Alguns d'aquests conceptes són: *actes de parla* (Austin, 1971; Searle, 1980), *competència comunicativa* (Hymes, 1971), que s'oposa a *competència lingüística* (Chomsky, 1965), *text*, *context* i *pragmàtica del discurs* (Van Dijk, 1977), *ensenyament de la llengua com a comunicació* (Widdowson, 1978), *cohesió* (Halliday i Hasan, 1989) i *llengua com a semiòtica social* (Halliday, 1978). Pel que fa a l'ensenyament, l'accent se situa en l'ús de la llengua en diferents situacions comunicatives. Finalment, el tercer moment correspondria a la situació actual, quan, un cop incorporades a les aules les aportacions fetes al llarg dels anys setanta, l'atenció se centra en els factors individuals —edat, motivació, etc.— i, sobretot, en la comunicació com a procés que facilita la construcció del coneixement.

Podem relacionar la visió que acabem d'exposar amb l'exposició de Breen (1996) sobre l'evolució dels paradigmes contemporanis que justifiquen el disseny dels programes de llengües. A partir de l'anàlisi de Halliday (1978) de les funcions textual, ideacional i interaccional del llenguatge, Breen posa en evidència que cap als anys seixanta predominaven els programes *formals o nocionals*, que estaven centrats en la funció textual i, en conseqüència, allò que prioritzaven era el coneixement formal de la llengua. A la dècada següent, els programes *funcionals*, construïts a partir dels *actes de parla*, van representar un gir cap a la funció interaccional i, en darrera instància, cap a l'ús que els individus fan de la llengua en qualsevol situació social. Cap a la meitat de la dècada dels vuitanta es va produir un altre gir, aquesta vegada cap al que coneixem com a programes *processuals*, que destaquen per les característiques següents:

— El coneixement comunicatiu requereix conèixer les regles i les convencions que governen l'orquestració del codi, la conducta i el significat. L'èmfasi recau en l'ús de la llengua per comunicar i per aprendre.

— Es prioritzen les habilitats comunicatives i la capacitat d'aprenentatge. En aquest cas, a diferència dels programes formals i funcionals, les quatre destreses (escoltar, parlar, llegir i escriure) no s'entenen com la manifestació essencial de les capacitats d'un usuari de la llengua, sinó com un reflex indirecte de les habilitats subjacents a tot ús lingüístic. La capacitat per interpretar significats (de textos parlats o escrits) i la capacitat per expressar significats (a través de la parla i de l'escriptura) depenen de la capacitat bàsica de negociació del significat.

— La selecció d'allò que cal aprendre es realitza tenint en compte que en qualsevol acte comunicatiu queden implicades l'actuació lingüística, la capacitat d'actuar de manera adequada en funció del context i la capacitat d'interpretar, expressar i negociar els significats.

— Si la seqüenciació dels continguts es planteja de manera acumulativa als programes formals i de manera cíclica en els funcionals, en els programes processuals es té en compte la naturalesa de la tasca a realitzar i, sobretot, el suport que necessita l'alumne per resoldre els problemes que sorgeixen mentre duu a terme aquesta tasca de comunicació.

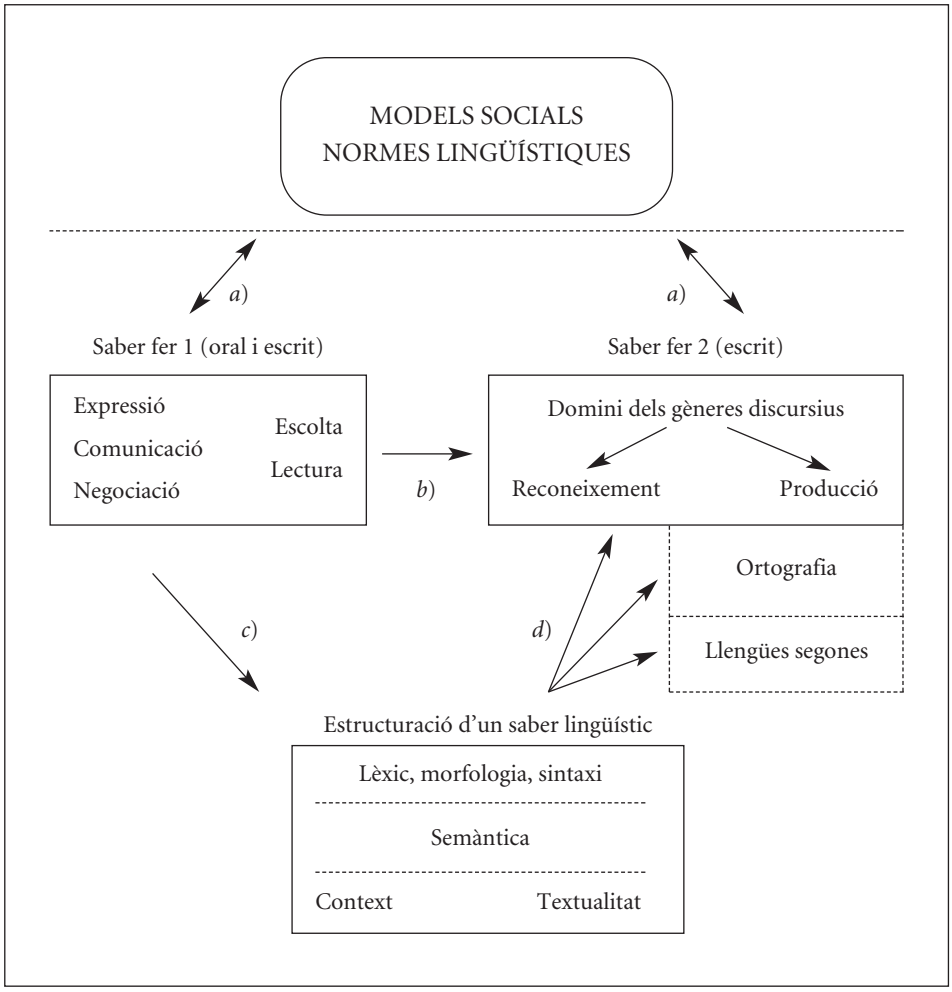
— Les programacions més recents prioritzen la competència comunicativa. Ara bé, la competència inicial de l'alumne sempre constitueix el punt de partida. Consideren que l'alumne és una persona que sap com arribar a ser precís, adequat i eficaç quan usa la llengua i com arribar a ser capaç d'interpretar, expressar i negociar significats a través de la parla i de l'escriptura.

Els programes processuals van influir, sens dubte, en el desplegament dels currículums de l'àrea de llengua. Referint-se als països francòfons, per exemple, a l'inici de la dècada dels noranta Bronckart *et al.* (1991) partien d'aquest esquema global de l'ensenyament de la llengua per proposar algunes reflexions. Es tracta d'un esquema que, a parer dels seus autors, es pot considerar acceptat de manera unànime en el camp de la disciplina que tractem (vegeu el quadre 1).

L'accent recau en la necessitat d'enriquir els saber fer lingüístics *naturals* dels alumnes, en producció i comprensió (saber fer 1). Aquest enriquiment ha de conduir de manera progressiva cap al domini dels gèneres discursius útils i/o socialment valorats (saber fer 2). A més, es comparteix la idea que els alumnes han d'adquirir uns sabers d'ordre lingüístic, que poden obtenir per un procés d'inducció, a partir de la reflexió sobre les pròpies produccions. Aquest nou saber ha de repercutir en el domini dels gèneres discursius, del sistema ortogràfic de la llengua i en l'aprenentatge de les llengües segones i estrangeres.

El currículum per a l'educació primària i el currículum per a l'educació secundària obligatòria, publicats a l'inici dels anys noranta (1992 i 1993) pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, s'emmarquen en les línies que acabem d'apuntar. En ambdós casos es prioritza el desenvolupament de les quatre habilitats comunicatives (escoltar, parlar, llegir i escriure) i s'insisteix en la

QUADRE 1



necessitat de plantejar la gramàtica com una reflexió sobre l'ús, en cap cas com l'explicitació d'una sèrie de teories gramaticals. Pel que fa al lloc que ocupa la llengua oral podem constatar, d'entrada, que figura als objectius generals de les dues etapes obligatòries. Això vol dir que la millora de la llengua oral no és una qüestió que es pugui reduir a una de les àrees o al professor de llengua, sinó que ha de ser un propòsit assumit de manera col·lectiva, i que com a tal implica tot el claustre. Camps (1998*a*, p. 27) ho expressa amb aquestes paraules:

> La llengua oral i la llengua escrita són, doncs, en estreta interrelació, instruments d'aprenentatge i no solament dels aprenentatges de l'àrea que ens ocupa, sinó dels de totes les matèries. Per aquest motiu els currículums actuals parlen de llengua com a contingut transversal.

Ja en el marc específic de l'àrea, i en les consideracions generals, abans de concretar objectius i continguts, detectem una certa deferència cap a la llengua oral. Així, doncs, al currículum de l'etapa primària podem llegir:

> La llengua parlada és un dels elements més importants a l'hora de planificar l'ensenyament de la llengua a l'escola. (p. 27)

I al de l'etapa secundària obligatòria:

> Potser la principal novetat que aporta el contingut de Llengua oral sigui la seva mateixa presència. En efecte, anys enrere l'oralitat havia estat absent de les nostres aules. (p. 43)

Hi ha tres raons que justifiquen aquest tracte deferent. Una és que la llengua oral sempre és un suport per a la llengua escrita; en el cas de l'etapa primària es considera com el punt de partida imprescindible per a l'accés a la llengua escrita. Una altra raó és que la llengua oral és present arreu i, per tant, té una connexió immediata amb els interessos i amb les capacitats de l'alumnat. La tercera raó prové de les teories de Vigotski (1993; 1996) i apel·la a la incidència que té la llengua oral en el desenvolupament de les capacitats intel·lectuals. Aquests criteris generals es concreten més endavant, quan es precisen els objectius i els continguts prescriptius.

El discurs oficial, acceptat per la gran majoria de docents, ofereix sense cap mena de dubte un marc molt més adequat per a la innovació que altres propostes anteriors, però també suscita interrogants d'índole diversa. La gran majoria d'aquests interrogants es fan evidents quan ens apropem a la realitat de les aules, quan ens apropem a la manera com reinterpreten la proposta curricular docents que, tal com recorda Lomas (1999, p. 313), han rebut durant els seus estudis universitaris una formació lingüística d'inspiració gramatical. Per això convé aprofundir en moltes de les qüestions que afecten de manera directa la didàctica de la llengua, és a dir, la ciència que s'interessa pels processos d'adquisició i de desenvolupament de les habilitats lingüístiques (Camps i Milian, 1990). Amb la intenció d'aprofundir en aquesta línia, i d'acord amb el propòsit del nostre estudi, a les pàgines que segueixen tractarem en un primer moment sobre qüestions relacionades amb la llengua oral com a objecte d'estudi, i més endavant sobre el tipus d'activitats que poden facilitar-ne l'aprenentatge.

1.3. Sobre el lloc de la llengua oral en relació amb la llengua escrita

Els professors tenen dificultats per concretar què és específic de la llengua oral; veuen que hi ha alguna cosa *única* en la llengua oral, però no la fan explícita. En aquest punt insisteixen Pietro i Wirthner (1996) quan estudien la relació entre oral i escrit en les representacions dels ensenyants i en la seva pràctica quotidiana. Aquests autors es plantegen com s'articulen oral i escrit a les classes de francès (llengua primera) i, després d'analitzar actuacions i creences, arriben a aquestes conclusions:

a) La lectura en veu alta és l'activitat que se cita amb més freqüència. Els professors invoquen en aquest cas categories pertinents (so, ritme, etc.), però no concreten com cal actuar per tal de millorar l'actuació dels alumnes. A l'aula, l'activitat principal és la reflexió conjunta sobre la lectura en veu alta.

b) Hi ha professors que hi estableixen una *relació ontogènica*, és a dir, consideren que la llengua oral sempre és un primer pas cap a la llengua escrita. D'això se'n deriva que atribueixin una certa prioritat a la llengua oral i que considerin que els sabers de la llengua oral s'han de transferir a la llengua escrita. A l'aula, quan es vol escriure un text es parteix dels sabers que els alumnes expressen de manera oral.

c) Hi ha professors que prioritzen una *relació isomòrfica*, és a dir, no destaquen els aspectes específics de cada codi. La llengua oral en aquest cas s'identifica amb una estructura formal que és pròpia de l'escrita. A l'aula, s'usa la llengua oral per reflexionar sobre aspectes de la llengua escrita.

d) Moltes vegades les produccions orals dels alumnes s'avaluen a partir de criteris de la llengua escrit. És a dir, el sentit de la norma, lligat a la llengua escrita, es tranfereix a l'oral. A l'aula, es demana als alumnes una construcció oral i el professor repara, sobretot, aspectes sintàctics.

Després d'apuntar aquestes quatre possibles maneres d'articulació dels dos dominis, podem constatar que les normes de la llengua escrita envaeixen sempre la llengua oral. Per això, és comprensible que quan es demana a nens de deu anys si consideren que parlen bé la seva llengua, molts responguin: «no». I també s'entén que ho justifiquin afirmant que no parlen bé perquè fan «faltes d'ortografia» (Blanche-Benveniste, 1998, p. 34-35).

La relació entre oral i escrit es mou sovint en un camp ple de confusions i d'ambigüitats, amb tota probabilitat perquè tradicionalment s'han plantejat com una dicotomia, com dos pols enfrontats i de vegades excloents. Per comprovar aquesta afirmació, podem apel·lar en primer lloc a una tendència que arrenca de lluny, segons la qual la *veu* és el que permet l'accés al *logos*. Un primer punt culminant d'aquesta tendència el trobem a *Fedre*, l'obra en què Plató narra l'oposició entre *escriure* i *dir*. Una divinitat lunar egípcia anomenada Theuth o Thot pre-

senta a Thamus un seguit d'invents, entre els quals es troben les lletres. Theuth exposa les qualitats de cada invent. Quan arriba el torn a les lletres, manifesta que faran més savis els egipcis i els atorgaran més memòria. Però Thamus respon:

> [...] I ara tu, essent el pare de les lletres, per benevolència els atorgues poders contraris als que tenen. És oblit, en efecte, el que causaran en les ànimes d'aquells qui les aprenguin, per descuit de la memòria, ja que refiant-se de l'escriptura assoliran els records des de fora, en virtut de caràcters aliens, i no des de dins, per si mateixos i en virtut de si mateixos; per consegüent, no has descobert pas una medicina de la memòria, sinó una forma suplementària de recordar. D'altra banda, quant a la saviesa, el que proporciones als alumnes és opinió, no pas veritat.

Per Thamus l'escriptura nega la parla i la veritat, que es troba en el món intern. Educar és conduir l'ésser cap endins, on *logos* i memòria es confonen. L'escriptura no educa, perquè no té relació amb la memòria, sinó amb l'acte de recordar. Com aclareix Lledó a la introducció als *Diàlegs* de Plató, recordar només ens permet el contacte amb significants, amb superfícies que només reflecteixen la seva pròpia imatge, sense fer-nos transparent el món, el saber. Hi ha en aquest punt una paradoxa que Havelock (1994) ha exposat amb gran claredat. D'una banda, Plató es mostrà recelós del saber que es fonamenta en l'escriptura i, d'altra banda, va dedicar la seva vida a escriure una obra que va provocar el pas d'una cultura oral, orientada per l'«enciclopèdia homèrica», a una nova civilització de l'escriptura. Tot i el seu interès, no entrarem ara en aquesta qüestió per no desviar-nos del camí traçat abans, un camí que té una altra fita en un admirador de l'obra de Plató, el pedagog Rousseau.

L'home, segons Rousseau, no viu immers en la foscúria de la caverna, sinó en una societat malaltissa, desnaturalitzada, la reconstrucció de la qual exigeix un retorn a l'estat natural. Dues grans obres de Rousseau, *Emili* i el *Contracte social*, poden indicar el camí que va des de la infantesa sense adulterar fins a una societat fonamentada en un contracte social racional. Amb relació al llenguatge, allò que es pot afirmar és que en estat natural gairebé no existeix, que va sorgir amb el desenvolupament de l'agricultura i de la metal·lúrgia. Al nen en estat natural no cal donar-li papers de tragèdia i de comèdia perquè aprengui a declamar; només cal ensenyar-lo a parlar, és a dir, a articular de manera correcta, a pronunciar sense afectació, a conèixer i seguir l'accent gramatical i la prosòdia, a pujar el to per tal que se l'entengui. I això és suficient, i és abans que cap altra cosa. La resta és un ensenyament superflu (Rousseau, 1973, p. 162). La veu es troba al costat d'allò que és natural. L'escriptura és un suplement artificial que ocupa l'espai que deixa l'absència de la veu.

Yus (1997, p. 36) connecta en aquesta línia fonocentrista, que relaciona el *logos* amb la veu, el pensament de Plató i de Rousseau amb el de Saussure, el pro-

fessor que va dictar el que sense cap mena de dubte ha estat el millor cos organitzat de doctrines lingüístiques que va produir el positivisme, el *Curs de lingüística general*. Per Saussure el veritable objecte de la lingüística és la llengua parlada. I l'única funció que té l'escriptura és representar-la. El professor de la Universitat de Ginebra usava una imatge per il·lustrar les seves idees: estudiar la llengua escrita és com creure que per conèixer algú és millor contemplar-ne una fotografia que mirar-lo directament a la cara.

Aquesta tendència a subratllar la importància de l'oralitat la podríem encara connectar, com proposa Havelock (1995, p. 26) amb obres tan fonamentals com *El pensament salvatge*, de Lévi-Strauss (1962), *La galàxia Gutenberg*, de Mac Luhan (1962), i, evidentment, amb tota la tradició jueva. Ouaknin (1999, p. 388) situa just en aquest punt la polèmica judeocristiana. Pels jueus el fet que Moisès trenqués les taules no és l'expressió d'un fracàs, sinó el rebuig de l'ídol, entès aquest com la Llei acabada, el llibre tancat. Moisès no transmet la Llei, sinó la seva fractura, perquè la paraula la renovi, la reinterpreti. Per als seguidors de Crist, aquest va arribar al món per fer que l'Escriptura es complís. Pels cristians el Nou Testament organitza i realitza la *veritat* de l'Antic. Els jueus, en canvi, fan entrar el temps dins de la paraula, perquè resti sempre com un projecte, obert a la seva impossible realització.

Sens dubte, la defensa de l'oralitat que fins aquí hem exposat, contrasta amb una altra tendència, molt estesa, que consisteix a identificar el món occidental amb l'evolució cultural i l'accés al sistema alfabètic de l'escriptura. Aquesta identificació ha generat les sis creences o suposicions que Olson (1998, p. 23-27) recull sobre la cultura escrita:

1a. L'escriptura transcriu la parla.

2a. L'escriptura és superior a la parla. Aquesta és imprecisa i desordenada, mentre que l'escriptura és un instrument de precisió i de poder.

3a. La superioritat tecnològica del sistema alfabètic de l'escriptura.

4a. L'escriptura és un òrgan de progrés social.

5a. La cultura escrita és un instrument de desenvolupament cultural i científic.

6a. La cultura escrita és un instrument de desenvolupament cognitiu.

Els dos darrers punts constitueixen un tema recurrent sobretot per als sociòlegs i per als antropòlegs, que se centren en la influència que el descobriment de l'escriptura ha tingut per a la humanitat. En general, allò que fan en els seus estudis és contrastar cultures que viuen immerses en el que Havelock (1995, p. 31) anomena *oralitat primària* amb les cultures lletrades. Destaquem en aquesta línia tres autors. En primer lloc, Goody (1985), segons el qual l'escriptura va domesticar la mentalitat salvatge (títol d'una de les seves obres), en la mesura que el pensament analític és conseqüència de l'adquisició del llenguatge escrit; per aquest autor sense escriptura és impossible dur a terme una anàlisi de la llengua, perquè no pot existir una consciència lingüística. En segon lloc, Ong (1996), que

exposa amb gran claredat que l'oralitat no és un ideal, ja que: «El conocimiento de la escritura abre posibilidades para la palabra y la existencia humana que resultarían inimaginables sin la escritura.» (p. 169). I finalment destaquem un autor ja citat, Olson (1998) i Olson *et al.* (1985), que introdueix una nova perspectiva quan precisa que allò que té interès no és saber què fa l'escriptura a la gent, sinó què fa la gent amb l'escriptura; perquè la cultura escrita no origina una manera nova de pensar, però el fet de poder escriure sí que permet dur a terme operacions que abans no es podien fer, com revisar, estudiar, reinterpretar i d'altres.

El mateix Olson (1998, p. 27-33) demostra que les sis creences apuntades sobre l'escriptura són molt problemàtiques, molt difícils de sostenir amb rigorositat. Tot i això, conclou afirmant que les conseqüències de l'accés a la cultura escrita no es poden ignorar. Serrano (1999, p. 263-264) demostra compartir el mateix parer quan escriu:

> [...] l'escriptura i la lectura, com a processos, empenyen fort el carro de la racionalitat pel fet que el caràcter lineal i bàsicament proposicional de la paraula escrita afavoreix la dimensió analítica del coneixement. [...] Per fer això, per analitzar, cal aconseguir un cert grau de distanciament de les paraules en si, cal veure, mirar, observar i examinar les paraules i això, no cal dir-ho, ho encoratjarà del tot un text aïllat i impersonal. No vull pas dir que l'escriptura inventés l'anàlisi, de cap manera! Ni que no hi hagués pensament analític abans de l'escriptura, no, només vull dir, ras i curt, que llegir i escriure l'afavoreix i el potencia molt i molt.

Immersos en el balanceig entre oralitat i escriptura, fins aquí hem apuntat raons per defensar una de les parts de l'equació, i a continuació hem afegit el comentari d'alguns estudis que podrien ajudar a entendre d'on sorgeix la suposició que la llengua oral és més limitada que l'escrita i que les cultures orals són, en conseqüència, poc desenvolupades. Però, com molts dels autors citats defensen, el fet que l'escriptura impulsi el que Serrano (1999) anomena una nova *arquitectura mental* no justifica que la llengua oral es pugui concebre com indica, entre molts d'altres, Kerbrat-Orecchioni (1995, p. 38-45) més proper al caos, al raonament prelògic, a la falta de correcció i a la pobresa lèxica. A més, les comparacions entre cultures amb característiques molt diferents no aporten gairebé res sobre el paper que tenen la llengua oral i l'escrita a la nostra societat occidental. Havelock (1995, p. 25-26), que com hem comentat va estudiar les repercussions que va tenir el pas d'una cultura oral a una cultura alfabètica, indica que és un gran error considerar excloents oralitat i cultura escrita. Entre l'una i l'altra hi ha una tensió creativa recíproca, que té una dimensió històrica, perquè les societats amb cultura escrita han sorgit de la tradició oral, i una dimensió contemporània, perquè a la nostra vida quotidiana oral i escrit s'entrellacen contínuament. Des de la lin-

güística, Payrató (1998, p. 29) fa notar amb encert que per no caure en arquetips és necessari optar per un altre camí que consisteix a no plantejar el parell oral-escrit com una dicotomia, sinó com una ambivalència.

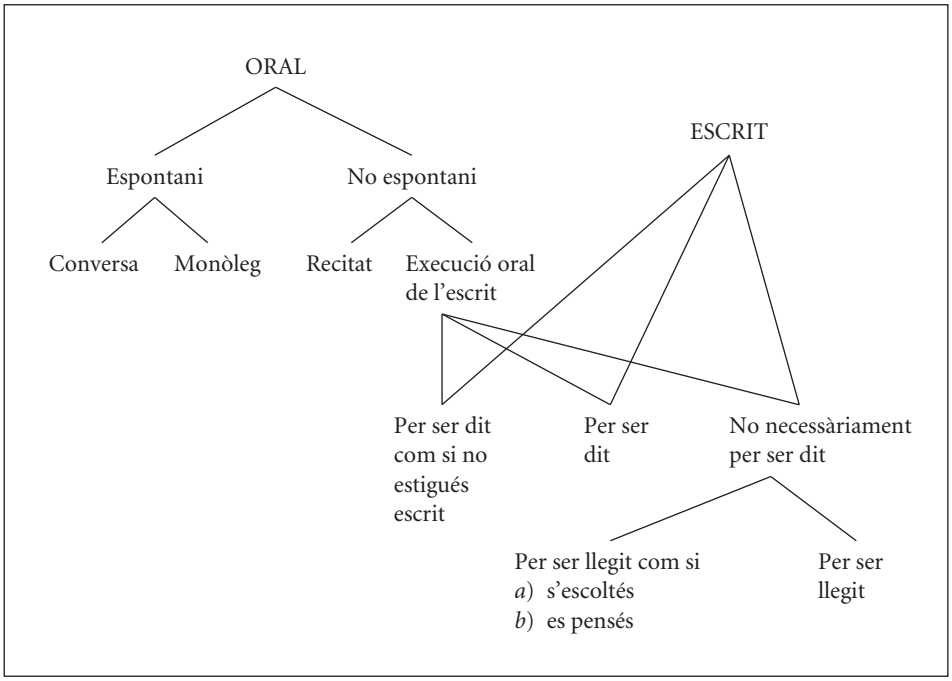
En el camp de la lingüística el gir cap a una nova formulació entre oral i escrit el devem a les aportacions fetes pel Cercle de Praga (Camps i Colomer, 1991, p. 18; Tolchinsky, 1993, p. 171). Si sota la influència de l'estructuralisme s'havia bandejat tota reflexió sobre les característiques particulars de l'escriptura (Pérez, 1997, p. 25), el Cercle de Praga va defensar un model equipol·lent, en el qual oral i escrit es consideren realitzacions diverses d'un mateix sistema lingüístic. La relació no s'estableix ara segons una visió diacrònica, sinó en termes sincrònics. I des d'aquest punt de vista allò que es prioritza és la funcionalitat. Pels lingüistes del Cercle de Praga i pels lingüistes anglosaxons, que van adoptar la mateixa perspectiva i van desenvolupar la postura d'equivalència, oral i escrit divergeixen en l'ús, en la funció que tenen a la vida social de la comunitat. A partir d'aquí van ser molts els autors que van elaborar quadres comparatius entre oral i escrit. Els criteris adoptats eren diferents, ja que alguns prioritzaven els aspectes formals de les produccions (Crystal i Davy, 1969) i altres optaven per comparar els textos orals i els escrits a partir dels paràmetres funcionals de la situació comunicativa. La primera integració d'aquests dos criteris la va realitzar Halliday (1985), per qui no es tracta de dilucidar si la llengua oral és més o menys complexa que l'escrita, si està més o menys organitzada, sinó que s'han de considerar dos modes del discurs en un *continuum*.

Des d'aquesta nova perspectiva de *continuum*, Kramsch (1998, p. 40) després de llistar, com fan molts autors, els trets característics de la llengua oral i de l'escrita, arriba a la conclusió que no es pot parlar de trets inherents. A parer seu:

> The features listed above are not inherent in the spoken in the written medium. Orality and literacy have to be seen on a continuum of more or less 'orate', more or less literate uses of both spoken and written language. A scribbled memo, an e-mail, an informal letter, like a conversation or a homily, are written in the orate mode; an academic lecture, a scientific presentation, like a scholarly article, are spoken in the literate mode.

Oral i escrit s'interrelacionen. És obvi que si ens referim al mitjà de transmissió d'un missatge hi ha una diferència clara entre allò que és *fònic* i allò que és *gràfic*. Ara bé, aquesta oposició s'esvaeix quan en comptes de fixar-nos en el canal, ens fixem en els modes de producció del discurs. Llavors és quan l'oposició es presenta com un *continuum*. Aquesta perspectiva la defensen, entre d'altres, Oesterreicher (1996, p. 318), Briz (1997, p. 1), Payrató (1988, p. 53; 1998, p. 19) i Cassany (1999, p. 41). Payrató (1998, p. 19), per tal de posar fi a la divisió dicotòmica oral/escrit, proposa afegir el criteri preparat/espontani. El resultat queda recollit en el diagrama que a finals dels setanta ja van proposar Gregory i Carroll (1986).

QUADRE 2



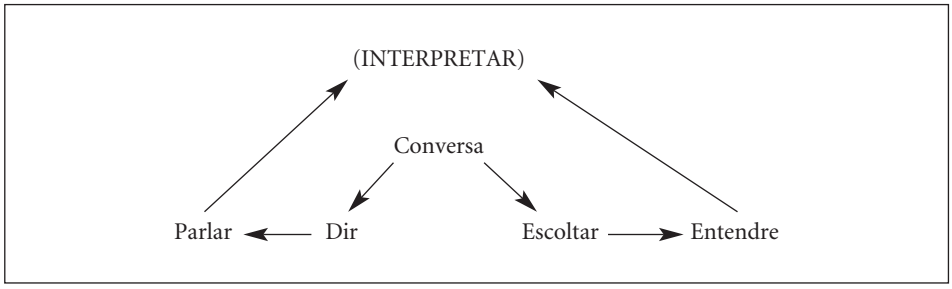
Hem iniciat aquest capítol referint-nos a estudis segons els quals algunes de les creences més extenses entre els professors pel que fa a la llengua oral i a l'escrita són les següents: *a*) hi ha una *relació ontogènica*; *b*) hi ha una *relació isomòrfica* i *c*) la valoració de la llengua oral es pot fer segons criteris formals propis de l'escrita. Les consideracions fetes fins aquí ens ajuden a desvelar d'on poden sorgir aquestes creences, però sobretot ens fan entendre que entre la llengua oral i l'escrita no hi ha una relació de subordinació i que tampoc no són manifestacions independents. Presenten diferències relacionades amb el canal de producció, però se situen en un *continuum* pel que fa a la seva realització concreta. Per això és necessari disposar d'un model que englobi les dues dimensions i que provoqui la reflexió sobre quins són els punts que tenen en comú i quines en són les divergències.

1.4. CAP A UN MODEL D'HABILITATS I DE COMPETÈNCIES

Com afirma Cantero (1998, p. 141), en la nostra tradició lingüística les descripcions del codi lingüístic han estat supeditades al llenguatge escrit. I encara podríem afegir que es tracta d'una descripció molt centrada en els aspectes lingüís-

tics. Segons Bourdieu (1985, p. 12) la lingüística mai no podrà explicar el discurs a partir de només un dels elements que entren en joc, o sigui, a partir de la competència lingüística; cal tenir en compte també les condicions socials de producció. A parer seu, no és la llengua el que circula pel *mercat lingüístic*, sinó discursos en els quals, a més de la competència lingüística, entren en joc les condicions socials de producció. En el camp de la didàctica, i amb el propòsit de fer evident aquesta visió esbiaixada cap als aspectes formals, Widdowson (1978) va distingir entre *usage* i *use*. El primer terme correspondria a la manifestació del sistema abstracte de la llengua, mentre que el segon en seria l'actualització en una situació comunicativa significativa. A l'hora d'ensenyar llengua l'*use* hauria d'anar davant de l'*usage*, perquè és més important aprendre a fer ús de la llengua en situacions comunicatives rellevants, que disposar de molta informació sobre el seu funcionament. És per això que Widdowson va distingir, com il·lustrem a continuació, entre dir i escoltar, entre parlar i entendre.

QUADRE 3



Produir una frase de manera correcta no necessàriament comporta un acte de comunicació. Es pot parlar per parlar o, amb unes altres paraules, es pot parlar sense dir res. Així mateix, per poder interpretar tot el valor d'un acte comunicatiu no és suficient conèixer-ne el significat, sinó que també cal saber escoltar. Però és en aquest punt quan sorgeixen els interrogants fonamentals, perquè si tractem sobre les quatre habilitats des d'un punt de vista formal és senzill saber què cal ensenyar i què cal avaluar, però no ho és tant si les plantegem des del punt de vista de l'*use*. Podem exemplificar la idea que acabem d'expressar a través d'un exemple. Plantegem-nos la pregunta següent: què vol dir parlar de manera correcta? Des del punt de vista de l'*usage* la resposta és evident: parla amb claredat qui explicita els trets fonològics i gramaticals de la llengua mitjançant els seus òrgans de fonació. Per tant, ens centrem només en el producte i en els aspectes més formals. Si ens referim al procés, haurem d'incorporar molts altres components en la valoració, entre els quals destaca la manera com el receptor percep el missatge.

Cal, per tant, com reclama de manera insistent Roulet (1991) en un article escrit conjuntament amb Bronckart i Brun, elaborar un quadre de referència global aplicable a la llengua oral i a l'escrita, al discurs monològic i al dialògic, que tracti la dimensió lingüística en funció de les estructures discursives i les dimensions situacionals. Fem notar que aquesta demanda és compartida tant des de la didàctica de les primeres llengües (Abascal, 1997; López *et al.*, 1996) com des de la didàctica de les llengües estrangeres (Littlewood, 1994; Van Lier, 1995). Com de manera encertada subratlla Mendoza (1996, p. 164), no es tracta d'oferir recursos directament aplicables, perquè si fos així la didàctica quedaria reduïda a una simple qüestió de tècnica per produir materials, deixaria de banda precisament els processos que la caracteritzen com a disciplina autònoma (Bronckart, 1989). El repte és un altre: tenir en compte les aportacions fetes per les ciències de referència per arribar a articular un model l'objectiu del qual no és competir amb cap model teoricolingüístic, sinó tenir-lo en compte per a la projecció didàctica.

El mateix Mendoza (1996) duu a terme una revisió dels conceptes bàsics relacionats amb la conversa com a unitat bàsica de comunicació i, d'acord amb les disposicions del currículum oficial, fa un disseny de procediments d'intervenció i d'activitats concretes. En aquesta línia d'establir un model orientatiu per a la selecció de continguts i per a l'elaboració de propostes concretes, Pujol-Berché (1994, p. 11), seguint les pautes de treball de l'equip de didàctica de la Universitat de Ginebra, proposa com a punt de referència la lingüística textual. En concret, remet a la idea defensada per Bronckart (1985) segons la qual les accions verbals depenen fonamentalment de la diversitat de contextos. En cada situació comunicativa l'activitat verbal s'articula amb entitats que podem considerar externes a la llengua. El tractament d'aquests paràmetres es tradueix en una sèrie d'activitats lingüístiques que s'organitzen en un text. Per Cuenca (1992) aquesta perspectiva orientada cap a la lingüística textual presenta les característiques següents:

— El punt de partida és el text com a unitat comunicativa.

— L'anàlisi del text es duu a terme a través de les aportacions fetes des de diverses disciplines com són l'estilística, la sociologia, la psicologia, etc.

— La pragmàtica hi ocupa un lloc rellevant.

— Allò que interessa és l'ús de la llengua.

Segons Castellà (1995), és important destacar que cap de les classificacions textuals establertes han aconseguit encasellar els textos reals. I aquesta constatació el porta a considerar que les tipologies textuals no es poden considerar un aspecte essencial en l'ensenyament de la llengua. Per ell, l'enfocament comunicatiu respon a una idea més àmplia. Això no treu que les tipologies textuals representin un gran recurs per diverses raons: poden constituir-se en l'eix de la programació d'un curs, asseguren el maneig de diversos tipus de text, permeten relacionar continguts textuals i gramaticals i eviten una visió monolítica de la llengua.

D'altres autors, entre els quals podem destacar Springer (1999), Cots (1995), Lladó i Llobera (1999) i Cros i Vilà (1998), a l'hora d'establir un model prenen com a punt de referència el concepte de *competència comunicativa* de Hymes (1971) i, sobretot, les successives reformulacions dels components de la competència comunicativa fetes per Canale (1995). Aquestes reformulacions permeten establir un marc teòric per a la competència comunicativa que inclou quatre grans àrees de coneixements i d'habilitats:

a) Competència lingüística: relacionada amb el domini del codi lingüístic. Els continguts de referència són la fonètica, el lèxic i la semàntica, i la morfologia i la sintaxi.

b) Competència sociolingüística: relacionada amb els coneixements i les habilitats dels parlants per adequar les produccions a les situacions de comunicació. Els continguts de referència són l'adequació al context (situació dels participants), el propòsit de la interacció i les normes i les convencions característiques de la interacció.

c) Competència discursiva: relacionada amb la combinació de les formes gramaticals i dels significats per aconseguir un text coherent i cohesionat en qualsevol gènere. Els continguts de referència són la coherència, la cohesió i la varietat discursiva.

d) Competència estratègica: relacionada amb les estratègies de comunicació verbal i no verbal que es poden usar per compensar les deficiències provocades per limitacions i insuficiències i per afavorir l'efectivitat de la comunicació. Els continguts de referència són les estratègies retòriques i de cortesia.

Malgrat que aquests quatre components es plantegin per separat, és evident que actuen sempre de manera conjunta, ja que per tal de realitzar una actuació comunicativa adequada, el parlant ha de prendre decisions simultànies relatives a cada una de les competències. Aquest model, defensat com hem vist per diversos autors, compleix els requisits que hem esmentat a l'inici d'aquest capítol. D'una banda, és aplicable a la llengua oral i a l'escrita, i, de l'altra, relaciona el saber lingüístic amb el saber comunicatiu. A més, pot orientar la selecció de continguts per a l'ensenyament i l'aprenentatge i oferir un marc per a les activitats d'avaluació. Finalment destaquem que no es tracta d'un model estàtic, que pugui oferir fórmules tancades, precisament perquè tracta d'un objecte, la comunicació, eminentment dinàmic, per al qual no existeixen receptes, ni fórmules fixes que es puguin ensenyar.

Lladó i Llobera (1999, p. 69-72), partint d'aquest conjunt d'habilitats i de competències que regeixen el fet de saber una llengua, proposen «refinar» el discurs sobre les quatre habilitats generals (parlar, escoltar, llegir i escriure) i referir-se a les habilitats següents:

a) Habilitats productives: parlar i escriure per a una audiència àmplia sense interacció immediata.

b) Habilitats receptives: escoltar i llegir sense cap demanda d'acció immediata.

c) Habilitats interactives: conversar i, amb molta menys importància, escriure (comunicar-se mitjançant fax, Internet, etc.).

d) Habilitats de mediació: interpretar o traduir el sentit d'un missatge entre les L1, L2 o LE que un individu domina destinat a altres interlocutors que no saben aquestes llengües o que no en saben un aspecte concret. També s'hi han d'incloure tots els aclariments metalingüístics que es fan entre llengües, així com totes les activitats més reglades de traducció i d'interpretació de caire professional.

Per Lladó i Llobera (1999, p. 71) el desenvolupament de les diferents habilitats és interdependent. La seva interconnexió fa que el desenvolupament d'una condicioni el desenvolupament de les altres.

Un cop fetes aquests consideracions sobre el quadre de referència que pot orientar l'actuació a l'aula, és necessari que ens plantegem qüestions més concretes en relació amb l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral. Ara que ja hem tractat, per dir-ho així, sobre quin és el lloc de la llengua oral, hem d'apropar-nos a qüestions tan fonamentals com quina és la llengua oral que s'ha d'ensenyar, com s'ha d'ensenyar i com s'ha d'avaluar.

1.5. Quina llengua oral s'ha d'ensenyar?

Podem afirmar que hi ha un gran consens sobre la necessitat d'ensenyar la llengua oral. Aquest consens s'estén també al fet de considerar que la llengua oral no és la parenta pobra de l'escrita. A més, hi ha una obvietat que s'imposa: la llengua oral és arreu. Com manifesta Perrenoud (1991) a l'escola els alumnes es banyen en un univers de paraules. Aquestes consideracions —ho hem comentat més amunt— queden ben reflectides als currículums oficials. Ara bé, es tracta d'aproximacions molt genèriques, que encara no són prou útils per orientar una didàctica de la llengua oral. Per disposar d'aquestes orientacions és necessari que ens plantegem qüestions més concretes, com ara: quin oral cal ensenyar? quins n'han de ser els models de referència?, com s'han d'articular els diferents continguts?, cal un ensenyament sistemàtic?... Una lectura atenta de la literatura sobre el tema escrita al nostre país permet demostrar que es tracta de qüestions que no han suscitat cap mena de debat. Hi ha declaracions de principis. Hi ha línies de treball que han aprofundit en una direcció o una altra, que mostren maneres de fer molt ben fonamentades i extremament rigoroses. Això no treu, però, que puguem detectar la mancança d'un debat que, sens dubte, podria enriquir la reflexió sobre com cal tractar la llengua oral i, sobretot, fomentar l'elaboració d'experiències innovadores en aquest camp.

Si volem saber en quins termes es pot plantejar aquest debat i quines repercussions pot tenir, hem de girar la mirada cap als països francòfons i resseguir-ne

diverses publicacions, des de l'inici dels anys noranta del segle passat fins a l'actualitat. En efecte, Wirthner, Martin i Perrenoud l'any 1991, en una síntesi molt interessant sobre qüestions obertes en relació amb la llengua oral, declaren que hi ha més interrogants que respostes, i que quan hi ha respostes sorgeixen divergències. Una de les qüestions que formulen és la següent: a quina llengua oral cal dedicar-se? I apunten dues possibles alternatives: privilegiar la llengua oral pública o tenir en compte les expressions més personals. A la mateixa obra Perrenoud, des d'un punt de vista sociològic, i Roulet, des d'un punt de vista lingüístic, opten de manera clara per la primera opció. El primer, manifesta:

> Il me semble raisonnable qu'ici comme dans d'autres domaines, l'école reste du côté de l'instruction plus que de l'éducation, de l'instrumentation plus que des valeurs, de la rationalité plus que des sentiments. Une institution d'Etat n'a pas, n'a plus à façonner les modes de vie et de pensée qui prévalent dans la sphère privée. L'école est historiquement garante de la démocratie, pas du conformisme moral ou des moeurs familiales. C'est pourquoi, à mon sens, si l'on travaille l'oral à l'école, on devrait **privilégier la communication publique**, celle qui a cours dans le monde du travail, de la politique, des organisations, des entreprises et des médias, par opposition au monde de la famille, de la vie privée, de la convivialité. (p. 26) (La negreta és de l'autor.)

Es tracta d'una pedagogia de la llengua oral concebuda des d'una perspectiva clarament política, en el sentit més profund del terme. Hi ha una llengua pròpia d'aquells que tenen el poder i la informació. L'escola, com a institució oberta, obligatòria i democràtica, ha d'ensenyar aquesta llengua i garantir que els futurs ciutadans puguin manifestar de la millor manera possible allò que volen i tenen dret a expressar. Per tant, cal ensenyar les competències (saber informar, explicar, argumentar, incitar a actuar) que són necessàries per poder participar de manera activa en qualsevol reunió a l'empresa o en qualsevol organització social, per defensar un contracte, per discutir un lloguer, una pòlissa d'assegurances, etc. En la mateixa línia, l'escola ha de fer possible que tothom tingui la capacitat de descodificar i interpretar els missatges difosos pels mitjans de comunicació. En definitiva: cal ensenyar la llengua oral per crear una majoria cada vegada menys silenciosa. Per la seva banda, Roulet (1991) coincideix amb Perrenoud a l'hora de defensar que cal prioritzar l'ensenyament de la llengua oral partint de les diverses situacions d'interacció en el món públic, i proclama en deu punts la possibilitat i la necessitat d'un ensenyament autònom de la llengua oral.

Podem prendre aquesta declaració de principis elaborada per Roulet com un marc de referència per als treballs realitzats durants aquests darrers anys per l'equip Français Oral, de la Universitat de Ginebra (Schneuwly, 1997, p. 6). La contribució realitzada per aquest equip s'inscriu en l'interaccionisme social, segons el

qual la construcció de les capacitats lingüístiques orals es realitza a partir de la confrontació amb les pràctiques socials de referència (Zahnd, 1998). Les seves propostes se sostenen en el postulat següent: cal ensenyar els alumnes a expressar-se en situacions de comunicació públiques (feina, escola, Administració, política) a partir de l'apropiació dels gèneres corresponents a aquestes situacions. Parteixen de la idea de gènere defensada per Bakhtine (1992, p. 248-293). Segons aquest autor cada esfera de l'activitat humana està relacionada amb l'ús de la llengua i els gèneres existeixen en totes aquestes esferes, fins i tot en la més familiar i íntima. Això vol dir que sempre ens expressem a través d'un gènere discursiu, encara que no en siguem conscients, com li passava a M. Jourdain de Molière, que parlava en prosa sense sospitar-ho. Els gèneres organitzen el nostre discurs, de la mateixa manera com l'organitzen les formes gramaticals. El gènere és, per tant, un instrument semiòtic constituït per signes que actua com a mediador entre la capacitat individual d'expressió i les formes socials col·lectives. Des d'aquesta perspectiva bajtiniana, Dolz i Schneuwly (2000, p. 65) consideren que tots els gèneres es defineixen per tres dimensions essencials:

a) els continguts que transmeten (per exemple: una exposició teòrica sobre la vida dels animals determina la pertinença i el caràcter dels continguts del text);

b) l'estructura comunicativa particular dels textos que pertanyen a un gènere (per exemple: en el cas de l'exposició d'un monòleg que té com a objectiu transmetre uns coneixements);

c) la configuració específica de les unitats lingüístiques (per exemple: en una exposició el locutor fa ús del «jo» o d'una persona neutra; les marques lingüístiques del text; l'entonació estructura el text a diferents nivells, etc.).

Aquests autors seleccionen gèneres socials que puguin servir de referència per a l'ensenyament. A l'hora de decidir quins són els que treballaran opten, de manera conseqüent amb els postulats que defensen, per concentrar-se en els propis de la comunicació pública. Com que aquests gèneres es produeixen en l'àmbit de les institucions de la vida pública, els qualifiquen de *formals* (Schneuwly *et al.*, 1997, p. 88). A parer seu, seria il·lusori pensar que el treball sobre els diferents aspectes que caracteritzen aquests gèneres complexos i convencionals (sobretot la seva organització i els recursos lingüístics) es pot plantejar de manera incidental, sense una intervenció didàctica específica. Aquest darrer tipus d'intervenció, segons Pietro (1998), permet diversificar les activitats —atès que cada gènere presenta unes característiques lingüístiques específiques l'aprenentatge de les quals requereix també activitats específiques—, diversificar les formes d'interacció —perquè cada gènere té un format diferent—, diversificar i aclarir l'estudi de normes diferents —relacionant-les amb el caràcter cultural i institucional que defineix cada gènere—, i diversificar les maneres de comunicar-se, segons si es tracta d'un gènere fonamentalment oral, escrit, mixt, etc.

Quan Dolz i Schneuwly (2000, p. 29) elaboren propostes concretes de debat, opten per seleccionar temes que no estiguin «incrustats» a les activitats específiques de la classe, que no depenguin del programa propi de cada escola i, per tant, a parer seu, més fàcils de treballar per ells mateixos en qualitat d'objecte d'un treball específic. Amb aquest criteri proposen temes com: avantatges i inconvenients de l'ús de bicicletes de muntanya per camins pedestres; a favor o en contra que els nois i les noies vagin a les mateixes escoles.

Més amunt hem afirmat que Perrenoud i Roulet van ser dels primers a explicitar d'una manera clara la necessitat d'enfocar l'ensenyament de la llengua oral prenent com a punt de referència les diverses situacions d'interacció en el món públic. A la mateixa obra on aquests autors defensen aquesta postura, Wirthner (1991) planteja la qüestió des d'una perspectiva ben diferent. Aquesta autora critica l'intent de situar la pedagogia de la llengua oral en els límits de la instrucció, allunyada dels sentiments, dels valors personals. Per ella, la frontera que estableix Perrenoud és fictícia, ja que l'ésser humà no està compartimentat. Quan s'interactua amb els altres, sigui en la situació que sigui, els sentiments tenen un paper important. Els éssers humans som llenguatge humà i l'expressió sempre és un reflex de la subjectivitat. Wirthner (1991, p. 201) escriu:

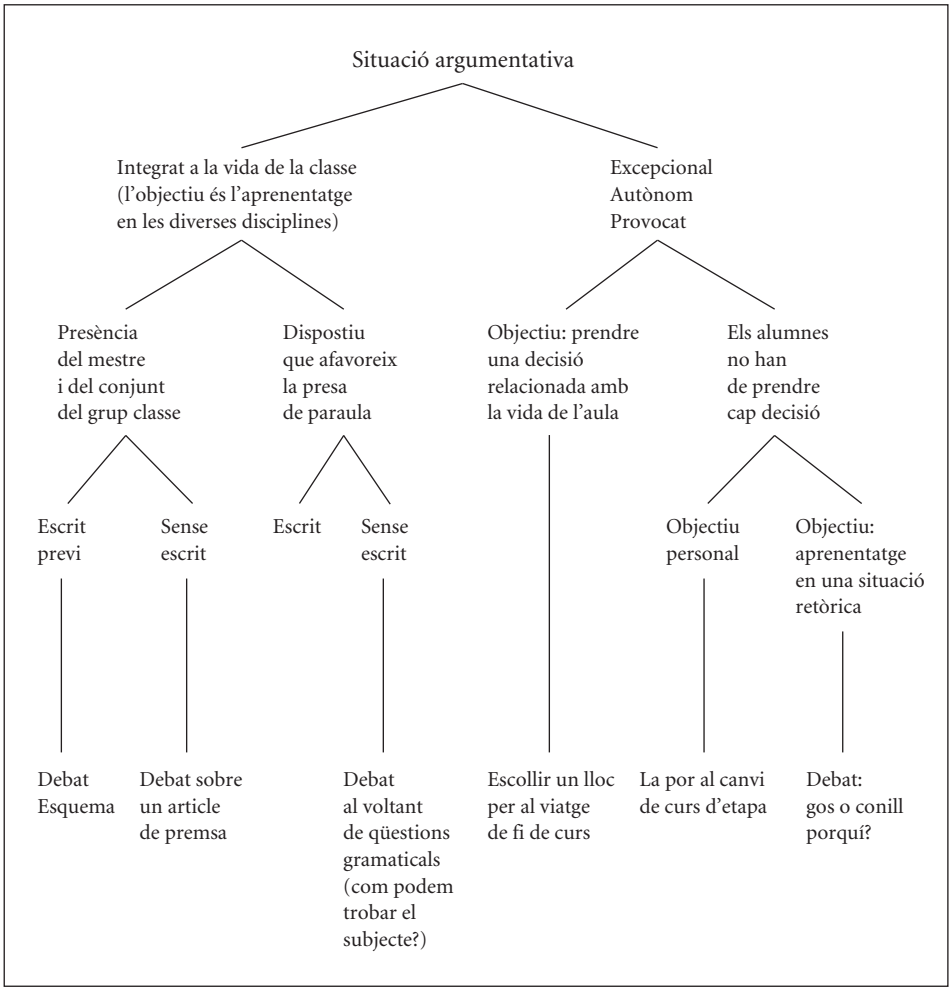
> Ce qu'il importe de voir ici, c'est l'accent porté sur la relation humaine comme moteur de toute activité, dans la mesure où l'individu est reconnu en tant que partenaire nécessaire de l'échange. «*Tout être humain est langage humain et toute expression sourd de son individualité, laquelle est toujours ordonnée par d'autres s'ils l'accueillent en humain, par des mots qui l'honorent.*» (Dolto, dans le préface de «Vers une pédagogie institutionnelle?», 1967). L'oral devient ainsi un élément important du langage; il n'est pas objet d'étude, mais outil qui structure l'individu, le groupe, le savoir. (La cursiva és de la mateixa autora.)

Besson i Canelas-Trevisi (1994) tampoc no comparteixen la idea d'establir una frontera entre oral públic i privat. Reconeixen la necessitat d'ensenyar els saber fer que permetin fer front a situacions pròpies de la vida pública, però això no exclou, segons el seu parer, que també es tingui en compte la vida familiar, la vida social de cada dia, les estones més relaxades, perquè també en aquestes ocasions es negocia, s'argumenta i s'aclareixen qüestions. La comunicació en situacions no públiques proporciona models de discurs que poden fer emergir estratègies transferibles a qualsevol altra situació.

Però més enllà del debat entorn del binomi públic/privat es planteja un altre punt de discrepància important: la llengua oral s'ha de concebre com un objecte autònom o com un objece integrat a les activitats de l'aula? Ja hem vist més amunt que les aportacions de l'equip Français Oral es decanten de manera clara per la primera opció. En canvi, i també des de l'inici dels anys noranta del segle passat,

autores com Garcia-Debanc (1994; 1996; 1996-1997; 1998; 1999) i Nonnon (1994; 1996; 1996-1997; 1999) han optat per treballar la llengua oral de manera integrada a les diverses situacions que es generen en una aula. Aquestes autores, en comptes de prendre com a element organitzador la categoria de gènere, allò que fan és estudiar les conductes discursives del alumnes i, de manera conseqüent, defensen la gestió pedagògica d'aquestes conductes discursives (Grandaty, 1998, p. 109). En aquest cas interessa preveure quines són les diverses situacions en què els alumnes hauran d'argumentar, justificar, explicar, etc. És per això que

QUADRE 4



Nonnon (1994, p. 8) apunta la necessitat de disposar d'eines d'observació dels intercanvis verbals i d'indicadors que permetin valorar la capacitat d'escoltar, per exemple; i és per això també que Garcia-Debanc (1996-1997, p. 59; 1998, p. 94) ha elaborat l'arbre de les possibles situacions argumentatives que es practiquen —o es poden practicar— de manera habitual (vegeu el quadre 4).

Per Garcia-Debanc (1999, p. 201) no es poden plantejar debats a partir només de temes com el de la bicicleta o el de les escoles mixtes, per citar els dos exemples comentats més amunt. A parer seu, darrere d'aquests temes no hi ha un propòsit real. Per això, situant-se a l'extrem oposat, proposa integrar l'argumentació a la vida real de l'aula i suggereix qüestions com les següents: llibres que els nois i les noies aconsellen o desaconsellen als seus companys; contradiccions entre les diverses interpretacions d'una lectura.

En el rerefons d'aquesta visió més integrada, més inductiva i més global hi ha dues qüestions que no poden passar per alt. La primera és que es parteix de la base que els gèneres orals no es poden identificar amb els escrits, perquè els gèneres orals són més heterogenis i, per tant, no poden estar tan ben codificats (Nonnon, 1999, p. 15). Per aquest motiu, perquè el gènere oral és d'una naturalesa diferent, la seva didàctica no s'adiu amb un plantejament sistemàtic (Schneuwly, 1997, p. 10). La segona qüestió és que el treball excessivament formal, a partir de gèneres públics, pot ser un element de marginació per a aquells alumnes que només tenen una relació «de pràctica conversacional» amb la llengua oral. Per això és convenient introduir a l'aula, i d'una manera especial per a aquells alumnes que el sistema escolar acostuma a excloure, la diversitat del gènere oral. Es tracta de practicar també el gènere oral pràctic conversacional, és a dir, la llengua més familiar, al costat de l'oral formal, sens dubte més proper a les fórmules d'escriptura que de manera tradicional ha potenciat l'escola.

Fins aquí, i seguint la polèmica sorgida a l'àrea francòfona, hem presentat dues concepcions sobre què cal ensenyar de la llengua oral que posen l'accent en aspectes diferents i que, fins ara, no és clar que puguin ser compatibles (Schneuwly, 1997, p. 10; Dolz *et al.*, 1996-1997, p. 84). Per una, ensenyar la llengua oral significa ensenyar diverses situacions de comunicació pública (feina, escola, Administració, política), per tal que els alumnes s'apropiïn dels gèneres corresponents a aquestes situacions. No es tracta ni de la capacitat de parlar en general, ni de la comunicació privada. Els gèneres (escolars i no escolars) es consideren de manera aïllada i el propòsit és oferir als alumnes, a través d'un procés diversificat i sistemàtic, instruments perquè dominin els gèneres introduïts. Per tant, es pot parlar d'interaccionisme intersubjectiu i, també, d'interaccionisme instrumental o semiòtic. Per l'altra estratègia de recerca, ensenyar la llengua oral significa desenvolupar les capacitats dels alumnes a partir de les múltiples situacions d'ús de la llengua oral que se succeeixen a l'aula. Es parteix de les pràctiques espontànies de la llengua oral.

Aquestes pràctiques s'analitzen, es descriuen de manera minuciosa i, a partir dels resultats obtinguts, es proposen maneres d'intervenir-hi i d'avaluar-les. Es prioritza l'interaccionisme intersubjectiu; es prioritza la incidència en les dinàmiques de l'intercanvi que provoquen les diferents situacions d'ensenyament i d'aprenentatge.

Adoptar una perspectiva o una altra comporta diferents maneres d'intervenció a l'aula. Aquest és el tema que tractarem a l'apartat que segueix.

1.6. Mètodes didàctics per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral

Després d'analitzar més de dues-centes recerques sobre la didàctica de la llengua oral publicades en l'àmbit francòfon entre 1970 i 1989, corresponents als nivells d'infantil i de primària, Lazure (1991) va presentar una síntesi que s'articula al voltant de dos pols temàtics: el desenvolupament de la competència lingüística i el desenvolupament de la competència comunicativa. En el primer cas, es preveu un ensenyament a través de la «impregnació» o de l'anàlisi del funcionament de la llengua com a sistema. En el segon, es pot plantejar una aproximació comunicativa, en el sentit més estricte, o una aproximació comunicativa mixta. Tot plegat, permet distingir quatre paradigmes:

a) Per aprendre a parlar cal automatitzar un saber fer de base

L'objectiu és adaptar l'expressió dels alumnes a models preexistents. Aquests models es defineixen sense tenir en compte la situació comunicativa i a partir dels aspectes més formals de la llengua (la negació, la construcció de les frases...). El mètode didàctic consisteix a fer que l'alumne interioritzi aquests models a través d'uns exercicis de producció molt estructurats que ha de realitzar de manera sistemàtica. Es tracta d'una aproximació per «impregnació».

b) Per aprendre a parlar és necessari conèixer el funcionament de la llengua

L'objectiu és molt semblant a l'anterior: dominar un codi oral estandarditzat, sense considerar les característiques del context. En canvi, el mètode didàctic que es proposa és diferent. En aquest cas es tracta d'analitzar unes determinades produccions orals, per tal que l'alumne prengui consciència de quines en són les característiques.

c) Per aprendre a parlar cal comunicar

L'aproximació comunicativa més estricta planteja l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral a partir de les diverses situacions que es generen a l'aula, en

les quals els alumnes poden i han de prendre la paraula. Les situacions varien en funció dels paràmetres contextuals (propòsit, destinatari...) i poden tenir relació amb la vida de la classe (explicacions, assemblees...) o amb simulacions, properes als jocs de rol (reproducció de situacions quotidianes, esquetxos...). S'aborden les capacitats pragmàtiques i discursives. Es parteix de la base que els alumnes aprenen la llengua fent-ne ús en situacions diverses i amb la participació incidental del docent. No es planteja una intervenció sistemàtica que estableixi una presa de consciència progressiva de les estructures lingüístiques que s'utilitzen.

d) Per aprendre a parlar és necessari comunicar i analitzar la comunicació

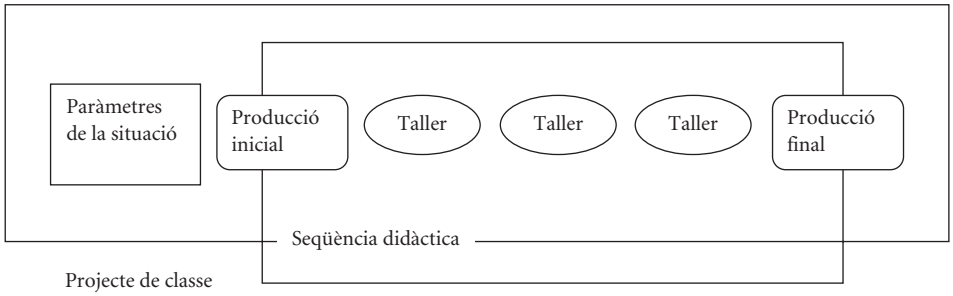
Les aproximacions comunicatives mixtes insisteixen també en la necessitat de crear situacións variades d'ús de la llengua, en les quals els alumnes hagin de prendre la paraula, però posen l'accent en la necessitat de prendre consciència de les diverses formes lingüístiques, sobretot pel que fa a la dimensió discursiva (estructura de la interacció, capacitat argumentativa...). Les situacions de comunicació poden estar integrades a la vida de l'aula (explicacions, discussions...) o preses com a objectes autònoms, amb continguts, objectius i processos d'avaluació específics. Pel que fa a les activitats relacionades amb la presa de consciència, es poden plantejar dins de la mateixa comunicació o en altres moments.

Aquests quatre paradigmes posen en evidència les diferents tendències i els pressupòsits teòrics que prevalen a l'hora de plantejar una didàctica de la llengua oral. Les propostes de l'equip Français Oral, de la Universitat de Ginebra, se situen de manera explícita en el darrer paradigma. Els treballs que realitzen sobre els gèneres es fonamenten en dos principis. Dolz i Schneuwly (2000, p. 92-93) els formulen amb aquestes paraules:

> Le premier principe que nous essayons de réaliser à travers notre démarche est d'*articuler systématiquement communication et structuration et de faire de l'activité langagière, dans toutes ses dimensions, le point de départ et l'object de la structuration.*
>
> [...] notre deuxième principe— *de faire de la parole sous de multiples formes un objet d'enseignement/apprentissage autonome.* (La cursiva és seva.)

Aquests dos principis s'articulen de manera dialèctica a les seqüències didàctiques o conjunt d'actuacions que s'organitzen de manera sistemàtica al voltant d'una activitat lingüística (exposició, debat públic, representació teatral...) en el marc d'un projecte de classe. L'estructura d'una seqüència didàctica es pot representar amb l'esquema següent:

QUADRE 5



Un projecte de classe motiva l'activitat. A partir d'aquest projecte es construeix una representació conjunta de la situació en dues dimensions:

a) Projecte col·lectiu de producció d'un gènere oral. Cal respondre els interrogants següents: quin tipus d'activitat lingüística es demana?, a qui s'adreça?, en quin context s'escoltarà (radio, televisió), qui participarà en la producció?

b) Continguts que es mobilitzen.

Els alumnes es troben immersos en una situació comunicativa que han de resoldre de la manera adequada. A partir de les primeres temptatives que fan de realització de l'activitat, poden prendre consciència dels problemes que cal abordar. Per tractar amb detall aquests problemes es realitzen una sèrie de tallers. Notem que la metàfora dels tallers connecta amb la idea de treball en comú sobre problemes específics. A la producció final és on s'integren els diferents sabers construïts i exercitats.

Schneuwly, Dolz *et al.* (1997, p. 93) consideren que les seqüències didàctiques són una eina important per a la formació dels ensenyants ja que, d'una banda, integren el saber savi, és a dir, els continguts que forneixen les ciències de referència, i, d'una altra banda, són adaptables a qualsevol context educatiu.

Des d'una altra perspectiva, Garcia-Debanc (1999) i Nonnon (1999) es pronuncien per una pràctica més extensiva. Aquestes autores consideren com un factor essencial per a l'ensenyament i l'aprenentatge les múltiples ocasions en què els alumnes prenen la paraula a la classe, ja que tots els intercanvis són ocasions potencials per posar en evidència determinades capacitats lingüístiques, per millorar la manera de parlar. Seguint aquest criteri no proposen l'elaboració de seqüències específiques per aprendre la llengua oral, sinó que es remeten a les diverses situacions d'aula i a la capacitat dels docents per observar i analitzar l'actuació dels alumnes, perquè aquesta actuació ha d'orientar i guiar tant la selecció de continguts com els criteris a tenir en compte per a l'avaluació.

Hem comentat més amunt que des d'aquesta perspectiva es destaca sempre que els criteris per ensenyar la llengua oral no coincideixen necessàriament amb

els que poden orientar l'ensenyament de la llengua escrita. La raó fonamental que s'addueix és que si bé és cert que hi ha una llengua oral (com pot ser una exposició oral monogestionada) que tant des del punt de vista de les condicions de producció, com des de la planificació, com des de les mateixes característiques sintàctiques presenta molts trets comuns amb l'escrita, també és cert que hi ha una llengua oral (com ara la conversa espontània) que té unes característiques molt singulars, molt difícils d'abordar si es pensa només en una llengua oral formal, més normativa, molt propera a l'escrita, que en darrera instància és la que sempre s'acostuma a potenciar a l'escola.

A l'escola s'ha d'incidir en la diversitat de les produccions orals, tant en les més formals com en les conversacionals. Per fer-ho no és necessari organitzar dispositius específics, sinó que és suficient aprofundir en l'anàlisi i en la millora de la llengua oral quotidiana, en la llengua oral que dia a dia, a les diferents àrees del currículum, els alumnes utilitzen com a mitjà per aprendre. Des d'aquesta formulació, hi ha una consideració final que no es pot obviar: els ensenyants han de conèixer quines són les característiques de la llengua parlada, quines característiques són comunes amb l'escrita i quines no. I ho han de fer sense establir jerarquies entre les diverses pràctiques lingüístiques. Només així estaran en condicions de saber què prioritzen en cada situació comunicativa i, de manera conseqüent, de poder establir criteris per a una programació, la qual cosa és un dels reptes que planteja aquesta segona opció que acabem d'apuntar.

1.7. L'avaluació de la llengua oral

Si en línies generals l'avaluació, considerada des del vessant pedagògic (Casellas i Jorba, 1996, p. 21), avaluació formativa, és una qüestió que, com apunta Ribas (1997*a*, p. 5), té encara poca tradició en els discursos educatius de casa nostra, la situació sembla encara més complexa quan ens referim a la llengua oral. I és així per les raons següents:

a) La llengua oral és arreu. S'utilitza per regular la gran majoria d'intercanvis comunicatius que es produeixen en un centre educatiu, fora de l'aula i dins de l'aula, en les actuacions més relacionades amb una situació didàctica i en les que no hi estan implicades de manera directa. Aquesta ubiqüitat fa que esdevingui un «objecte» d'ensenyament i d'aprenentatge gens fàcil de precisar.

b) Les produccions orals són complexes i difícils d'objectivar. L'actuació oral afecta dimensions diverses, des del gest fins a la sintaxi, passant per la prosòdia. En cada una d'aquestes dimensions no és senzill de precisar quina és la normativa de referència. A més, cal tenir en compte, com apunta Nussbaum (1991, p. 66) que la classificació entre «correcte» i «incorrecte» no és gaire afortunada, ja que quan ens referim a la competència comunicativa, el punt d'atenció se situa en la

força il·locutiva dels enunciats i, per tant, és més convenient jutjar-los segons si són «adequats» o no ho són. Sovint, quan valorem elements del llenguatge, realitzem un judici relatiu a una situació social (Stubbs, 1982). No es tracta, doncs, de rebutjar determinades formes, sinó de considerar-les segons el context de producció (Abascal *et al.*, 1993).

c) La llengua oral té un caràcter efímer. Per estudiar o per revisar una producció oral és necessari poder-la reproduir diverses vegades. És per això que Halliday (1985) va proposar, ja fa uns quants anys, considerar la invenció dels aparells d'enregistrar —fàcils de transportar i de manipular— com una fita determinant per al desenvolupament de la lingüística de la llengua oral. En aquesta línia Nussbaum (1991, p. 64) proposa que els centres educatius disposin d'un banc de material oral auditiu i audiovisual, amb enregistraments propis de l'àmbit escolar i d'altres extrets dels mitjans de comunicació.

d) La llengua oral posa en evidència alguns trets de la personalitat, i això fa que alguns docents pensin que el fet d'emetre un judici sobre una producció oral representa també emetre'l sobre la manera de ser de l'alumne. Per Berset (1991), tenint en compte que alguns alumnes no gosen parlar i que altres parlen sense tenir res a dir, és necessari plantejar-se fins a quin punt tenim dret a penalitzar els tímids. Per aquesta autora hi ha un interrogant que cal afrontar de manera decidida: avaluem expressió oral o personalitat? Bétrix i Piguet (1991) apunten que per molts docents és «perillós» avaluar la llengua oral, perquè el factor subjectiu hi té un paper molt important; a més, la llengua oral sovint es considera una qüestió de creativitat i, sobre això, no és possible fer valoracions objectives. Finalment, com fa notar Garcia-Debanc (1999) molts docents tenen el convenciment que el fet d'avaluar la llengua oral comporta sancionar els alumnes socialment menys afavorits.

e) De parlar se n'aprèn parlant. Es tracta d'una obvietat que sovint obstaculitza un aprofundiment en el tema de l'ensenyament de la llengua oral. Com fa notar, entre d'altres, Berset (1991), alguns ensenyants pensen que pel fet de donar la paraula als alumnes la llengua oral ja millora. És cert que els alumnes han de disposar d'ocasions per expressar-se, però això no és suficient. Per tal de millorar la capacitat d'expressió oral, per aprendre a escoltar i per poder interpretar els diferents missatges cal una actuació més focalitzada, amb continguts i objectius específics, i amb uns criteris d'avaluació explícits.

f) A l'hora de concretar els ítems per a l'avaluació de la llengua oral, els docents sovint es limiten a aspectes generals (del tipus «participa o no participa» o «desenvolupa la imaginació»), molt poc significatius pel que fa al comportament comunicatiu dels alumnes (Bétrix i Piguet, 1991; Garcia-Debanc, 1999). Es tracta de qüestions massa globals, massa generals, que es mostren poc operatives a l'hora de concretar quins aspectes cal millorar. A tot plegat podem afegir-hi les difi-

cultats per saber com es poden promoure situacions didàctiques, intervencions dels mestres, i interaccions entre els alumnes que afavoreixin una autoregulació generadora d'aprenentatge en cada alumne (Allal, 1979, p. 19).

g) Les pautes d'observació que s'elaboren tenen relació amb un tipus d'exercici molt relacionat amb la llengua escrita (lectura en veu alta, exposició monogestionada). En canvi, es presenten dificultats a l'hora de precisar uns criteris per valorar situacions interactives menys formals, més quotidianes.

h) Són encara molt incipients els estudis interculturals sobre l'ús de la llengua oral. Això provoca que encara sigui més difícil establir criteris per a l'avaluació de la llengua oral, sobretot en aquells centres en què el nombre d'estudiants ha augmentat de manera considerable en els darrers anys a causa de la immigració, entre altres raons. Ens referim a estudis, com els que proposa Traverso (2000), que ajudin a entendre de quina manera actua la cortesia, per exemple, en diferents cultures, sobretot a les cultures de procedència dels diferents alumnes de l'aula. No hi ha dubte que la recerca en aquesta direcció pot afavorir una perspectiva més àmplia, profunda i generosa sobre el fet comunicatiu.

i) Hi ha una mancança de material pedagògic adaptat als diferents nivells de l'escolaritat obligatòria. En general, en els llibres de text els continguts propis de la llengua oral acostumen a presentar-se de manera imprecisa i molt general. I pel que fa a les propostes d'avaluació, quan es presenten, acostumen a limitar-se als aspectes que ja hem indicat a l'apartat *g*) d'aquesta llista sobre les dificultats que planteja l'avaluació de la llengua oral.

Un cop detectats els problemes específics que planteja l'avaluació de la llengua oral, és necessari que ens centrem en les raons que la justifiquen. Seguint Garcia-Debanc (1999, p. 199-200), en podem destacar sis:

1a. Es consideri o no oportú, la realitat és que la llengua oral s'avalua. És inevitable emetre judicis sobre com s'expressen els alumnes. Per tant, convé explicitar aquesta avaluació i sobretot fer emergir i compartir els criteris que l'orienten. Els alumnes, i d'una manera especial aquells que presenten més dificultats, necessiten conèixer quines són les regles que regeixen la llengua oral escolar.

2a. L'avaluació sempre comporta una reflexió sobre la norma. Això vol dir que la concreció de què s'avalua ha d'estimular entre els ensenyants el debat sobre quina és la llengua oral que es vol ensenyar.

3a. Quan es focalitza quin és el paper que la llengua oral té a l'aula es posa també en relleu les concepcions que tenen els docents sobre el treball pedagògic i la concepció subjacent sobre què vol dir aprendre. En un estudi sobre la metacomunicació i l'aprenentatge, Martin (1991, p. 209-211) mostra que a les aules el més freqüent és que els mestres ocupin la major part de l'espai interlocutiu fent exposicions. Quan això passa, el paper dels alumnes es limita a respondre sobre allò que els demanen, és a dir, es produeix un monòleg a diverses veus. En canvi,

quan la classe es planteja com una discussió oberta els alumnes prenen més la paraula i participen més.

4a. L'avaluació amb criteris objectius permet ajustar l'ajut. Bétrix i Piguet (1991), en un estudi sobre l'avaluació de la llengua oral en el qual prenen com a punt de referència el quadre conceptual establert per Allal (1979), exposen que en la majoria d'ocasions observades els mestres no tenen en compte l'avaluació inicial, és a dir, inicien les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge amb una representació molt intuïtiva i global sobre el que saben fer els alumnes. Aquestes autores indiquen també que hi ha una avalució formativa en la mesura que els mestres acostumen a intervenir de manera immediata i a interactuar constantment amb els alumnes. Es tracta, però, d'una avaluació formativa que, seguint Ribas (1997*a*, p. 137), podem qualificar de rudimentària, que comporta un grau de consciència feble per part dels implicats. Contràriament, els processos avaluatius han d'evitar tant l'excés de generalitzacions com el de prescripcions. El seu propòsit ha de ser contribuir a la regulació de l'aprenentatge dels alumnes.

5a. L'avaluació amb criteris objectius ha de ser un punt de referència a l'hora de programar la llengua oral. Hem de tenir en compte que pel que fa a l'àrea de llengua hi ha una tradició a l'hora de seqüenciar els continguts ortogràfics i gramaticals; fins i tot molts centres han establert, pensant en la llengua escrita, una seqüenciació relacionada amb la introducció de les diferents tipologies textuals. Aquesta tradició, per les raons que hem anat exposant al llarg d'aquest capítol, no existeix en relació amb la llengua oral. Sovint es proposen continguts relacionats amb actuacions immediates, com pot ser una representació teatral, però costa preveure una actuació a llarg termini. La reflexió sobre què avaluar i quan fer-ho pot ajudar a preveure quines són les competències orals que es volen promoure als diferents cicles.

6a. L'avaluació ha de ser útil per als alumnes. Si els docents necessiten precisar uns criteris que guiïn la seva actuació, els alumnes també necessiten disposar d'uns punts de referència que els orientin respecte al seu progrés. És per aquest motiu que convé compartir pautes d'avaluació i elaborar instruments de manera conjunta.

Més enllà de les consideracions fetes fins aquí, sembla obvi que qualsevol proposta d'avaluació de la llengua oral sorgeix d'una determinada concepció sobre la manera d'ensenyar-la. Per això, i amb el propòsit de tenir en compte propostes que parteixen de pressupòsits diferents, podem seguir de nou el fil de les dues tendències que hem considerat als apartats precedents.

A fi d'evitar les generalitzacions i les vaguetats que caracteritzen l'avaluació de la llengua oral, Dolz i Schneuwly (2000, p. 75-81) distingeixen entre les capacitats d'acció, les capacitats discursives i les capacitats lingüisticodiscursives. Es tracta de capacitats que en situacions concretes de producció es confonen, però que convé distingir per disposar de criteris clars d'anàlisi de les intervencions.

A grans trets, podem afirmar que les «capacitats d'acció» són les que permeten adaptar la producció al context. Comporten tres tipus de representacions: *a*) sobre l'entorn físic; *b*) sobre l'estatus social dels interlocutors, el lloc social i els objectius de la interacció, i *c*) sobre el coneixement del món, emmagatzemat a la memòria a llarg termini. En aquest punt cal recordar que el gènere en un esdeveniment comunicatiu actua com a nexe entre productor i destinatari. Per exemple, per persuadir algú que deixi de fumar es pot seleccionar entre el tractat teòric, el pamflet, la narració d'una experiència o el diàleg socràtic. El gènere prefigura la comunicació, però deixa sempre un marge de llibertat, perquè el productor del text, atenent les característiques de la situació comunicativa, sempre pot seleccionar entre un ventall de possibilitats. El gènere esdevé un instrument de comunicació que cal adaptar a un destinatari concret, a un contingut determinat i a un objectiu específic. Se situa, per tant, a la intersecció de les capacitats d'acció.

La selecció d'un gènere mobilitza una sèrie de «capacitats discursives» que es poden agrupar en dos conjunts: *a*) La gestió de la infraestructura general del text que ens situa davant les grans variants discursives: discursos interactius, discursos teòrics, narracions interactives i discursos narratius (Bronckart, 1997). I ens situa també davant la necessitat d'elaborar seqüències narratives, argumentatives, descriptives, explicatives i dialògiques (Adam, 1992). *b*) La tria i l'elaboració del contingut. La mobilització del contingut es fa segons allò que ja ha estat dit, o bé pel mateix locutor o per d'altres. La relació entre contingut i infraestructura textual no és en cap moment determinista, ja que cada situació comunicativa és diferent i, per tant, exigeix sempre una combinació original.

Les «capacitats lingüisticodiscursives» es poden considerar com el material necessari per a la construcció d'un text. Remeten a operacions com la connexió i la segmentació, la cohesió nominal i verbal, la modalització, la selecció del lèxic, etc.

En una situació escolar és necessari observar i valorar quines són les capacitats orals dels alumnes. Per això, cal situar-los en contextos en què hagin de mobilitzar les capacitats que acabem d'apuntar. En aquests contextos s'ha de partir d'un gènere, com a unitat concreta de treball, i s'han de formular uns propòsits que siguin significatius. Els *projectes d'aprenentatge* faciliten aquest tipus d'actuació, ja que comporten diverses fases en les quals els alumnes, a més d'interioritzar continguts específics, poden interioritzar —i han de fer-ho— criteris per valorar de manera crítica la realització d'aquests continguts. Els *projectes d'aprenentatge* són una situació didàctica específica que s'inicien amb un primer contacte amb la situació d'interacció que es vol treballar; en aquest primer contacte, que s'acostuma a concretar en l'elaboració d'uns primers textos orals, els alumnes poden *anticipar l'acció*, és a dir, poden fer-se una primera representació de les accions que cal dur a terme, mentre que el docent pot observar quines són les habilitats dels alumnes. Un cop produïts els primers textos s'identifiquen les capacitats d'acció

(continguts i rituals interactius propis del gènere), les discursives (organització del text) i les lingüisticodiscursives (trets més rellevants del que podem considerar la superfície del text). Per a cada gènere (entrevista, debat, etc.) les dimensions que cal observar són diferents. La identificació de les diverses capacitats que es mobilitzen en cada situació ha de conduir cap a l'elaboració de *criteris d'observació*. A partir d'aquests criteris els alumnes podran valorar les seves pròpies produccions (que poden estar enregistrades), amb la col·laboració dels companys i l'ajut del docent. Per a l'elaboració d'aquests criteris s'han de tenir en compte una sèrie de requisits: s'han de formular tenint en compte l'edat i les capacitats dels alumnes, s'han de redactar de manera clara i comprensible i, en darrera instància, han d'ajudar a prendre consciència de les dimensions del gènere produït. No cal dir que, des de la perspectiva que acabem de plantejar, els judicis no recauen de manera exclusiva en les possibles incorreccions estrictament lingüístiques, sinó en tot el procés de construcció d'un text oral.

Ja hem comentat més amunt que per Garcia-Debanc (1999) el punt de partida més adequat per a l'ensenyament de la llengua oral no són els gèneres formals, sinó les diverses situacions d'interacció que es generen a propòsit de la mateixa exigència escolar, a l'àrea de llengua o en qualsevol altra àrea del coneixement. En aquest cas, es parteix d'una situació que es considera *integrada* al mateix treball escolar. S'observa, a través de vídeos enregistrats, quina és l'actuació dels alumnes, i a partir d'aquesta observació i de l'anàlisi que se'n fa, es concreten *criteris;* per a cada un d'aquests criteris es tenen en compte diferents nivells de realització, des d'una actuació que es pot considerar «embrionària» fins a un nivell d'excel·lència. A l'instrument d'observació resultant d'aquesta manera de fer, la noció de *conducta discursiva* hi ocupa un paper central. A més, si bé existeixen molts ítems que poden ser comuns a la llengua oral i a l'escrita, la dimensió interaccional sempre ocupa un paper rellevant. L'exemple que segueix, en el qual només apuntem els ítems generals, sense les concrecions, demostra de manera clara aquesta darrera afirmació:

a) Gestió de l'intercanvi.

b) Eficàcia de la gestió de la interacció.

c) Pertinència de les preses de paraula de cada interlocutor.

d) Consideració dels arguments dels interlocutors i refutació d'aquests arguments.

e) Domini del metallenguatge de l'argumentació.

Com que els instruments elaborats inclouen un nombre considerable d'aspectes a observar, és necessari decidir si s'aplicaran per analitzar de manera global l'actuació d'un grup classe o, al contrari, per estudiar les preses de paraula d'un alumne concret. Els mateixos criteris poden ser útils per a la confecció d'instruments propis de l'avaluació formativa. Per exemple: es demana a dos alumnes que

exposin davant la resta del grup opinions no coincidents respecte a un tema concret. S'enregistra la sessió. Després, els mateixos alumnes observen i comenten amb la resta del grup quina ha estat la seva conducta discursiva i, a partir d'aquí, estableixen pautes que han de tenir en compte abans de realitzar el mateix exercici davant d'un altre grup d'alumnes. El resultat de l'observació del vídeo pot ser un instrument com el que apuntem a continuació. Abans, però, és necessari destacar que, com passa en l'elaboració de qualsevol instrument d'avaluació formativa, el procés d'elaboració de l'instrument és més rellevant que el mateix producte final.

QUADRE 6

Instruments per argumentar de manera oral
Sé qui és el destinatari de la meva intervenció
Conec l'objectiu de la meva argumentació
He buscat diversos arguments pertinents
He buscat exemples pertinents
He previst la contraargumentació
He contraargumentat sense sortir del tema
Reprenc l'argument de l'altre i el refuto
Manifesto el meu acord sobre alguns arguments
Sintetitzo els arguments precedents
No m'aparto del tema
Escolto l'altre sense interrompre
Estableixo connexions amb els connectors
Miro els meus interlocutors

En la proposta defensada, entre d'altres, per Garcia-Debanc, es barregen dos tipus d'objectius: els relatius a la competència discursiva i els propis de l'àrea de referència. D'altra banda, queda clar que els elements teòrics a tenir en compte emergeixen sempre després d'analitzar extractes de vídeos realitzats a l'aula. Per això no ens ha d'estranyar que la mateixa autora posi un èmfasi especial en la necessitat de formar els ensenyants amb tres objectius concrets:

a) Sensibilitizar sobre els diferents tipus d'oral, per la qual cosa convé confrontar situacions diverses i posar en relleu aspectes comuns i aspectes que es poden considerar propis de qualsevol situació oral.

b) Reflexionar sobre la norma, ja que els ensenyants han de tenir clar què toleren i què sancionen. No es pot jutjar la llengua oral com l'escrita.

c) Definir indicadors d'èxit per a les diferents conductes discursives.

Fins aquí hem resseguit dues propostes concretes de treball. I ho hem fet exposant en primer lloc quin oral prioritzen i a continuació els criteris que sostenen els diferents dispositius pedagògics. La polèmica, iniciada a l'inici dels anys no-

ranta del segle passat, encara resta oberta. L'evolució d'ambdues propostes ha ajudat a precisar els contorns dels temes de debat. A l'apartat que segueix ens centrarem en aquestes qüestions amb un propòsit clar: plantejar quins són els eixos de reflexió i les perspectives actuals que requereix qualsevol plantejament que tracti sobre la didàctica de la llengua oral.

1.8. Eixos de treball i perspectives

Seguint Nonnon (1999, p. 114-123), podem constatar que en els darrers anys l'atenció s'ha desplaçat de la llengua com a sistema cap a la mateixa activitat lingüística. S'aprofundeix en les diferents conductes discursives. El diàleg, la narració, l'explicació, l'argumentació i les conductes més fines com la definició exigeixen unes competències específiques que cal dominar. El fet de precisar quines són aquestes competències permet anar més enllà d'un terme com *comunicació*, molt general i poc operatiu. Ara bé, en aquest punt es plantegen en el camp de la didàctica de la llengua oral orientacions diverses que es poden agrupar al voltant de dos eixos:

a) Eix del mètode

Prioritza la llengua oral pública i la diversificació d'escenaris. Parteix dels gèneres com a elements organitzadors, identifica uns sabers específics i organitza el dispositiu pedagògic al voltant d'unes seqüències que preveuen activitats concretes amb el propòsit que els alumnes practiquin i interioritzin aquests sabers. Es planteja, per tant, un aprenentatge intensiu i episòdic. Pel que fa a la programació es parteix de la idea que els gèneres permeten abordar objectius de complexitat diferent. Aquests objectius es tracten a partir de quatre nivells:

a) Representació del context social o contextualització (capacitat d'acció).

b) Estructuració discursiva del text o planificació (capacitats discursives 1).

c) Representació dels continguts temàtics a desenvolupar (capacitats discursives 2).

d) Selecció d'unitats lingüístiques o textualització (capacitats lingüisticodiscursives).

Dolz i Schneuwly (2000, p. 85), quan es remeten als elements que poden ajudar a construir una progressió en el currículum de la llengua oral, apunten dues reflexions que cal subratllar. La primera és que el model didàctic dels gèneres aporta una primera orientació a l'hora de seleccionar les dimensions que s'han d'incorporar, però que resta encara oberta l'organització dels objectius d'aprenentatge que cal abordar en cada cicle. La segona reflexió és que en cada cicle s'han de treballar una gran diversitat de gèneres orals.

El perill de traspassar a la llengua oral una determinada pràctica aplicacionista de l'ensenyament de les tipologies textuals pròpies de l'escrita, juntament amb el perill de caure en una pràctica mecànica realitzada de manera episòdica —que els alumnes no interioritzin i, en conseqüència, no transfereixin a les situacions quotidianes— són alguns dels perills que poden sorgir des d'aquesta orientació.

b) Eix de l'objecte

Prioritza una aproximació més integrada, més global, més inductiva. Es posa l'accent en l'exposició permanent a la llengua oral. Els sabers que es volen promoure es formulen després d'observar i d'analitzar amb deteniment les conductes discursives dels alumnes. Una idea fonamental és que certes competències són comunes a diverses conductes, per la qual cosa és necessari un plantejament global. Es planteja, per tant, una pràctica més extensiva. Pel que fa a la programació, Garcia-Debanc (1999, p. 203) proposa un inventari de variables didàctiques a tenir en compte, tot i que provisional:

— Naturalesa de l'activitat oral (autogestionada o plurigestionada).

— Espai que ocupa l'activitat en el projecte d'aula (activitat excepcional, integrada en una disciplina, etc.).

— Modalitats d'organització del grup classe (grup gran, grup petit, etc.).

— Pràctiques socials de referència (gènere social, escolar, etc.).

— Tasques discursives (grau de precisió i naturalesa de les consignes).

— Relació oral-escrit (relació amb l'escrit, naturalesa de l'escrit, etc.).

— Naturalesa de l'ajut per part de l'ensenyant (tipus de preguntes, freqüència de les reformulacions, etc.).

— Espai i manera de dur a terme l'anàlisi metalingüística (aparell per enregistrar, moments per fer-ho, instruments d'avaluació, etc.).

Cada situació d'oral que es produeix a l'aula posa en joc variables associades a aquests paràmetres. Una didàctica de la llengua oral coherent comporta que, en el conjunt d'un any escolar o d'un cicle, els alumnes es trobin en situacions diverses que els permetin explorar diferents dimensions de les activitats orals.

No és clar que els recursos actuals dels centres educatius (rigidesa dels horaris, formació dels ensenyants, etc.) garanteixin un treball coherent i coordinat sobre la llenuga oral (Del Río, 1993, p. 38). Des d'aquesta orientació, no es pot obviar el risc que l'exposició a múltiples situacions amagui una concreció relacionada amb la manera com es poden millorar les conductes mobilitzades. A més, cal aprofundir encara en la manera com s'articulen l'observació i l'anàlisi d'aquestes conductes amb l'avaluació i la programació dels objectius i dels continguts a través dels diferents cicles.

Els dos eixos que acabem de sintetitzar ens situen davant dos pols: la llengua oral com un objecte integrat o la llengua oral com un objecte autònom. Orientacions contradictòries? Orientacions complementàries? Aquest són els interrogants que formula el mateix Schneuwly (1997, p. 10) i som del parer que qualsevol plantejament sobre la llengua oral els ha de tenir presents. Els treballs realitzats fins avui posen en evidència les raons d'algunes discrepàncies profundes, al mateix temps que permeten localitzar algunes coincidències. Un punt de discrepància és la mateixa consideració de la llengua oral. Per uns, a causa de raons relacionades amb la seva pròpia naturalesa, la didàctica de la llengua oral no es pot plantejar amb els mateixos pressupòsits que la didàctica de l'escrita. Els altres s'orienten cap a una superació de la distinció entre oral i escrit. En conseqüència, les preses de posició respecte a la conveniència de dur a terme un ensenyament sistemàtic, amb previsió de les progressions que poden realitzar els alumnes, són difícilment compatibles. Un altre punt de discrepància afecta qüestions més estratègiques. Uns defensen la necessitat d'incidir en els gèneres escolars i destacar-ne les característiques. Però els altres es mostren escèptics davant d'aquesta possibilitat, perquè els docents no sempre disposen dels sabers adequats, ni dels recursos per actuar d'aquesta manera; per tant, proposen pràctiques específiques a partir de gèneres concrets. Pel que fa a les coincidències, sobresurten l'èmfasi que es posa en el treball diversificat als diferents cicles i la necessitat de convertir les conductes orals en objecte d'estudi, a través de l'anàlisi d'enregistraments.

Però l'atenció sobre la didàctica de la llengua oral, s'orienti com s'orienti, ha obert també noves perspectives:

a) La integració de la dimensió cognitiva

Des d'una visió socioconstructivista, se centra la funció mediadora de la llengua oral en la construcció conjunta del coneixement (Gómez, 1998, p. 28-29). A través de la llengua oral es negocia el significat dels continguts a totes les àrees del currículum. Per aquest motiu, es considera que les múltiples situacions d'exercici de la paraula que es produeixen a l'aula ordinària, a més de reflectir la dinàmica del grup, són situacions en potència privilegiades perquè els alumnes s'apropiïn dels continguts. De manera que el fet d'aprendre a fer ús de la llengua en situacions diverses, en la mesura que possibilita la confrontació i la negociació de significats, esdevé l'instrument imprescindible per a l'elaboració de les representacions mentals. És per això que cal anar més enllà de l'estructura de l'intercanvi pregunta-resposta-avaluació per part del docent. I, per fer-ho, s'ha de pensar en una gestió dels espais comunicatius que afavoreixi la circulació de la paraula, a fi que els participants puguin interpretar les seves experiències. Això comporta, sens

dubte, una democratització de les aules i de l'escola. Aquesta és una condició necessària, encara que no suficient, per fomentar una didàctica de la llengua oral.

b) La dimensió dialògica i els instruments lingüístics

Les interaccions animades a l'aula no garanteixen un progrés cognitiu estable i compartit pels participants (Nonnon, 1999, p. 118). És a dir, la riquesa interaccionista no es tradueix de manera mecànica en estructures lingüístiques elaborades. Per aquest motiu, és necessari recordar que centrar-se en la importància de la interacció per a la construcció del coneixement comporta la necessitat de millorar la capacitat de cooperació lingüística. En aquest sentit, cal apuntar que l'evolució en els darrers anys dels estudis, tant en l'àmbit de l'anàlisi del discurs en general, com en el més concret de les situacions d'interacció a l'aula, ha permès dur a terme una anàlisi més fina de la dimensió dialògica. De manera que, en aquests moments, podem afirmar que els modes d'encadenament del discurs, la capacitat de reformular i de refutar són, entre d'altres, competències fonamentals que cal desenvolupar. En darrera instància, es tracta de crear un estat de sensibilització respecte a les dinàmiques interactives i d'interpretar-les, per situar-se millor en el discurs i intervenir-hi d'una manera més eficaç.

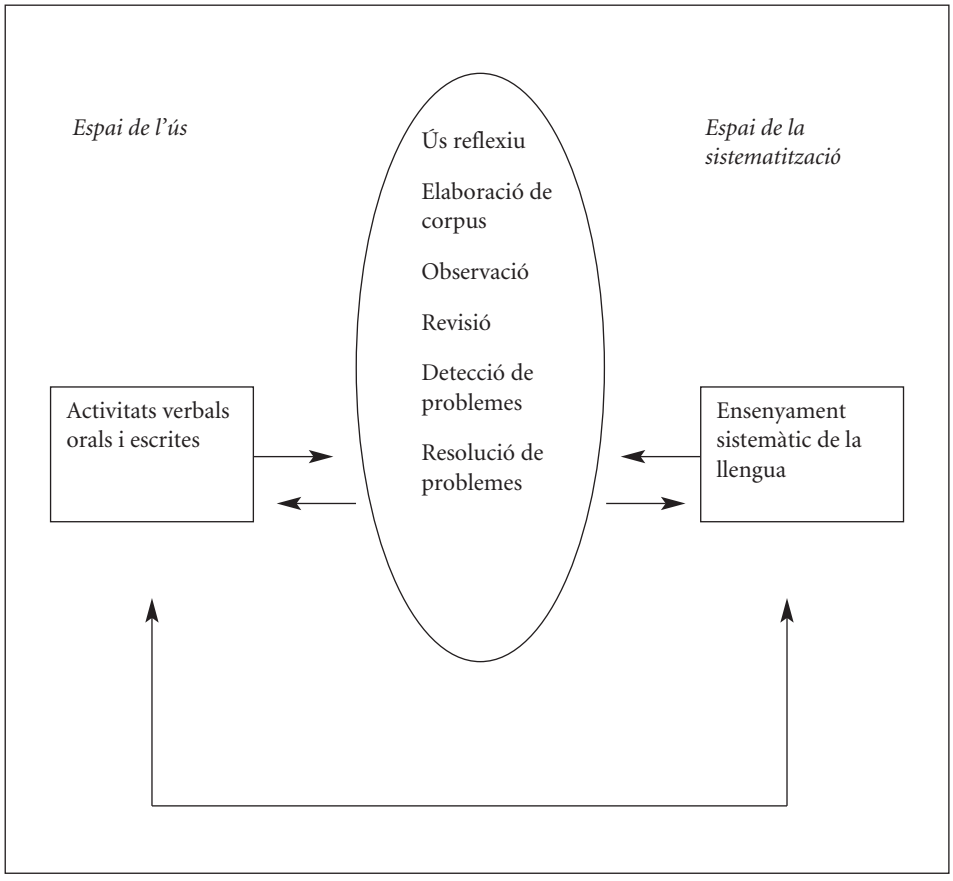
c) La incorporació de la dimensió metalingüística

Semblava que l'adopció de mètodes comunicatius podia desplaçar la gramàtica de l'espai que tradicionalment ha ocupat en l'ensenyament de la llengua. Però les recerques actuals resituen la necessitat del coneixement gramatical, en la mesura que fan veure que el desenvolupament de les capacitats verbals és inseparable de la reflexió metalingüística. Com declara Llobera (1995*b*, p. 18) el fet d'oposar activitat a sistema comporta caure en una actitud molt simplista, perquè els nostres actes lingüístics estan estructurats des d'un punt de vista formal segons les normes que ens marquen la semàntica i la gramàtica, i des d'un punt de vista comunicatiu, segons les regles que governen les interaccions socials en una comunitat lingüística concreta. Bandejar la necessitat de conèixer qualsevol dels dos sistemes de regles ens faria caure en una visió fragmentària de la llengua i, en conseqüència, de la seva didàctica. L'aprenentatge del discurs, lluny d'estar renyit amb el coneixement gramatical, comporta una activitat reflexiva d'objectivació sobre l'ús. Això no treu que la manera com s'ha de conduir aquesta activitat reflexiva plantegi, encara avui, seriosos dubtes. Hi ha qui defensa una automatització per impregnació o immersió pràctica. La principal idea d'aquesta tendència és que el mateix aprenentatge comporta una presa de consciència progressiva. Hi ha qui planteja la necessitat de deixar espais en què els alumnes puguin distanciar-

se de les seves produccions i analitzar-les, amb instruments precisos, de manera més objectiva. Tant en un cas com en l'altre, hi ha una qüestió a resoldre: quin tipus de reflexió metalingüística i metadiscursiva cal afavorir? Cal tenir present, encara, el perill de caure en una nova normativització si es va massa de pressa cap a la formulació de criteris i de regles descontextualitzades.

Per abordar aquests dubtes, sembla que l'única alternativa és formular una proposta que prevegi una reflexió contextualitzada sobre l'ús, sense que això sigui incompatible amb una adquisició més sistemàtica i progressiva dels sabers lingüístics. Es tracta d'organitzar dispositius didàctics en què els alumnes, entre ells i en conversa amb l'ensenyant, hagin de parlar sobre qüestions gramaticals per resoldre de manera operativa problemes relacionats amb situacions comunicatives.

Quadre 7



Però a més d'organitzar aquests dispositius, els ensenyants han de reflexionar sobre l'articulació dels nivells d'ús amb la sistematització dels continguts. És per això que Camps (1998*b*, p. 121; 2000*b*, p. 116) proposa establir una doble via, de programació que integri els elements que hi ha al quadre 7.

Els eixos de reflexió i els interrogants que hem formulat resten oberts a nous estudis que ajudin a perfilar encara més les propostes fins avui plantejades. Si ens centrem en les publicacions aparegudes al nostre país d'ençà de la reforma del sistema educatiu que tracten de manera específica la llengua oral i la seva didàctica, podem distingir-hi, a grans trets, dos grups. Unes obres de caràcter força general, que avalen la proposta curricular (entre altres raons perquè resitua la llengua oral), que indiquen línies generals de programació i que precisen algunes maneres d'actuar. En aquest apartat podem citar, entre d'altres, autores com Del Río (1993), que recolza en bases psicològiques les actuacions que els ensenyants han de dur a terme, i Reyzábal (1993), amb una obra extensa en la qual posa en relació una gran diversitat de temes. L'altre grup el formen les obres que, a partir dels pressupòsits d'una de les orientacions exposades més amunt, formulen propostes de treball molt elaborades per a l'etapa secundària i per a la formació inicial dels mestres. Ens estem referint als treballs duts a terme per Cros i Vilà (1995*a*; 1995*b*; 1996; 1997*a*; 1997*b*; 1999; 2002) i Vilà (1995; 2000) sobre la llengua oral formal.

1.9. La pedagogia de la llengua oral a la cruïlla de l'acció educativa

Al llarg del capítol, de manera implícita o explícita, ens hem referit als propòsits subjacents a l'ensenyament de la llengua oral. En aquest punt, coincideixen les diferents declaracions. Schneuwly, Dolz *et al.* (1997, p. 81-82), Garcia-Debanc (1996-1997, p. 53), Cros i Vilà (1996, p. 173-177) i Abascal (1993, p. 162-163), entre d'altres, justifiquen la necessitat d'ensenyar la llengua oral basant-se, sobretot, en diferents arguments que es poden agrupar en un dels dos apartats següents:

a) Pel paper mediador que exerceix en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge.

b) Perquè un dels objectius generals de qualsevol centre educatiu ha de ser la formació dels futurs ciutadans.

La primera qüestió remet a les teories de l'aprenentatge que fonamenten les actuals propostes curriculars i, d'una manera més precisa, a les postures defensades des de la psicologia cognitiva. Com recorden Cole i Scribner a la introducció d'*El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* de Vigotski i com apunta també Mercer (2001, p. 26) en una publicació recent, la psicologia a les primeres dècades del segle xx, tant a Rússia com a la resta d'Europa, es trobava profundament

dividida. A Rússia, mentre uns seguien les teories del condicionament estímul-resposta, de Pavlov, altres optaven per mètodes més propers a la introspecció. Vigotski no es va alinear en cap de les dues tendències; la seva proposta era diferent; per ell allò que té interès i s'ha de convertir en objecte d'estudi és la relació entre pensament, acció, comunicació i cultura. Tal com exposa a *Pensament i llenguatge*, el llenguatge és un instrument psicològic que usem des de la primera infantesa per organitzar el pensament individual i per raonar, planificar i revisar les accions; però el llenguatge també és un instrument cultural que fem servir per compartir i desenvolupar de manera conjunta el coneixement i, per tant, la cultura. Aquestes dues funcions es troben integrades. Els nens, escoltant els adults, adquireixen l'ús cultural de les paraules i l'interioritzen fins a convertir-lo en un instrument psicològic propi. Els nens no aprenen la llengua per casualitat, sinó que l'aprenen quan l'usen per participar en la vida de la comunitat. El marc de l'aula esdevé, d'aquesta manera, un espai especialment privilegiat, ja que, en diàleg amb l'adult o amb els companys, els alumnes disposen de la possibilitat de contrastar i de reinterpretar les seves representacions del món. Tot plegat ens porta a una primera consideració: la llengua oral s'ha d'ensenyar perquè funciona com a mediador de l'activitat social.

L'educació cívica o la formació per a la ciutadania, és el segon dels apartats a què ens hem referit més amunt. En aquest cas el punt de partida és que l'ensenyament obligatori és una de les conquestes que caracteritzen les societats democràtiques. El centre educatiu es concep com el gresol de les noves generacions, l'espai on tots els nens i totes les nenes tenen l'oportunitat d'aprendre les beceroles de la convivència i les regles fonamentals que regeixen la societat. L'educació dels futurs ciutadans exigeix l'aprenentatge de la llengua que s'utiliza en les interaccions socials. La consideració més estesa és que l'experiència d'una aula on regna l'harmonia entre els alumnes, sovint provinents de cultures diferents, que parlen llengües diferents i amb capacacitats físiques i intel·lectuals també diferents, és el millor preàmbul d'una societat diversa en què és necessari aconseguir una harmonia social. El fet d'enfortir els fonaments de l'escola obligatòria i prioritzar l'aprenentatge de les formes discursives de la societat és una de les receptes més clares per evitar el perill de fractura social. L'ensenyament de la llengua oral troba en aquest àmbit, doncs, una important justificació.

Però la reflexió sobre la necessitat d'ensenyar la llengua oral resta incompleta si, més enllà de les qüestions relacionades amb la psicologia cognitiva i l'educació cívica, no hi ha una referència explícita a la dimensió ètica. Es tracta d'una dimensió que en aquest cas pren un relleu excepcional, precisament perquè ens estem referint a situacions en què els subjectes construeixen el seu món de referències a partir de la relació cara a cara. Autors com Corson (1988, p. 8), Vion (1992, p. 27 i p. 67-69) i la mateixa Nonnon (1999, p. 89) relacionen l'aprenentatge de la

llengua oral amb la institucionalització del discurs proposada per Habermas, un dels màxims representants de l'escola sociològica de Frankfurt. Corson, per exemple, manifesta que si Vigotski va analitzar els lligams entre llenguatge i pensament, Habermas ha estudiat la connexió entre llenguatge, pensament i llibertat humana. Aquestes consideracions ens fan veure la necessitat de puntualitzar de quina manera el discurs va irrompre en el camp de la filosofia moral, de precisar quines són les diverses perspectives teòriques obertes a causa de la nova situació.

Per Bello (1997, cap. 5) la referència a Kant és inevitable quan es vol tractar sobre el tema de l'alteritat, perquè la figura del filòsof alemany se situa en una cruïlla: si mirem enrere, va provocar un desplaçament de les teories de la realitat naturalista, versió Hobbes i versió Rousseau; si mirem endavant, va fer possible el desplaçament cap a les teories de la història, segons la versió idealista de Hegel, i segons la versió economicista de Marx. Però els desplaçaments no es van acabar aquí; al segle passat n'hi va haver d'altres (filosofia analítica anglosaxona, la teoria crítica i l'Escola de Frankfurt) que van conduir cap a una imatge lingüisticosemiòtica de la realitat. Aquest nou desplaçament va fer aparèixer una nova categoria d'anàlisi: la *comunicació*. Aquest gir lingüístic és la causa, segons Habermas, de la impossibilitat d'un retorn a la filosofia kantiana del subjecte i de la consciència. Les relacions d'alteritat s'han d'expressar a partir d'aquest moment com a comunicació. L'aparició de la pragmàtica cap als anys quaranta del segle passat no va fer altra cosa que obrir noves perspectives en aquesta direcció, ja que va situar l'èmfasi de l'anàlisi lingüística en les relacions que estableixen els interlocutors mitjantçant els signes.

A la filosofia moral el *discurs* és un terme recurrent des que Habermas (1997, p. 113-158) va parlar de *l'ètica del discurs*, un terme que remet al procés d'intercanvi d'arguments amb el propòsit de resoldre qüestions morals que es troben en conflicte. En aquesta situació conflictiva existeix o pot existir, segons la teoria habermasiana, el millor argument, l'argument que resol les diferències i permet arribar a un consens racional. Com sembla evident, aquesta situació exigeix una situació ideal de parla, que es tradueix en una simetria pragmàtica entre els interlocutors, o una distribució equitativa de la competència comunicativa, i la igualtat d'oportunitats a l'hora d'emetre o de rebre els missatges. Per Bello (1997, p. 119) aquesta modalitat hauria de rebre el nom de *metaètica*, ja que la seva intenció última és resoldre qüestions de validesa.

Però la presència del terme *discurs* a la filosofia moral és anterior a Habermas. L'any 1961 el filòsof Levinas el va introduir en una obra titulada *Totalité et infini*. En aquest cas el discurs no es concep com un intercanvi de raons amb pretensió de validesa, com una font generadora de significat, sinó com l'expressió del mateix significat. Amb paraules seves:

> No es la mediación del signo la que hace la significación, sino que es la significación (cuyo acontecimiento original es el cara-a-cara) la que hace posible la función del signo. (p. 220)

Tornarem més endavant sobre aquesta qüestió. Abans convé aclarir que en el món francòfon la imatge del discurs que acabem d'apuntar es relaciona amb tres teories diferents. Ricoeur representa la primera, la teoria que Bello (1997, p. 119) anomena *intencional*. Segons Ricoeur, a partir d'una intenció comunicativa, cadascú construeix el discurs en una successió d'eleccions. El subjecte individual té la llibertat d'escollir el significat que vol significar. L'escriptor, el polític, el periodista, el professor, etc., seleccionen les paraules per construir un discurs global. El filòsof Foucault (1972) representa la segona teoria, anomenada per Bello (1997, p. 120) *semiintencional*. En aquest cas, l'èmfasi se situa en les regles de composició que presenten les mateixes frases, en la coactuació efectiva que tenen en qualsevol acte comunicatiu els elements convencionals i contextuals del llenguatge. D'aquesta manera, l'acte intencional es veu parcialment desplaçat per una dinàmica semiòtica transindividual. La tercera teoria l'encarna el mateix Levinas; es tracta d'una variant del discurs que es desmarca de les dues anteriors, perquè se centra en la mateixa comunicació. El punt de partida és la relació cara a cara amb l'altre o la relació d'alteritat, considerada la relació ètica originària. Per Levinas (1991, cap. 7) l'altre, en aquesta relació cara a cara, s'expressa a través del *rostre:* l'altre és rostre. Però allò que se'ns presenta són uns ulls, una boca... i això no és el rostre, perquè la relació amb el rostre no es redueix a la percepció. El rostre és una *petjada* que ens situa sobre la pista d'allò de transcendent que hi ha en l'altre, una petjada que significa al marge de qualsevol intenció de significar. A la vida quotidiana som un personatge (professor, amic de tal, etc.) que es vesteix, que es presenta d'alguna manera davant dels altres; per això considerem que la significació és relativa al context. Contràriament, el rostre és significació sense context; és, per si mateix, sentit. El rostre no es percep, però parla, i la seva paraula constitueix la font mateixa del discurs, ja que ens demana una resposta. L'autèntica relació amb l'altre és de *responsabilitat* o de resposta a aquest discurs que emana de l'altre. La versió pedagògica d'aquest plantejament la podem localitzar en unes paraules de Van Manen (1998, p. 84):

> Podríamos decir que la presencia del niño se convierte para el adulto en la experiencia de enfrentarse con una exigencia de su receptividad pedagógica. Por tanto, la debilidad del niño se convierte en una curiosa fuerza sobre el adulto.

La relació entre mestre i alumne és clarament asimètrica. La funció del primer és crear les condicions perquè l'alumne prengui la paraula. Com defensa Meirieu

(1996, p. 87) no es pot actuar de manera directa sobre la voluntat, sobre la llibertat de l'altre, perquè llavors es nega l'essència mateixa de l'acte educatiu, que és un acte lent, pacient. En l'acte educatiu l'altre s'ha de donar a ell mateix la seva pròpia voluntat. No es pot prendre la paraula en lloc de l'altre. L'únic que es pot fer és crear ocasions diverses perquè els alumnes, sense por, amb la certesa que disposen d'un espai de seguretat, tinguin accés a la paraula i en facin ús. Si més amunt ens hem referit a la necessitat d'ensenyar la llengua oral per construir coneixements amb els altres, per poder participar de manera activa de la vida social, ara hem d'afegir, seguint Meirieu (1996, p. 87) que:

> C'est à dire qu'il n'y a pas de 'pédagogie de la parole' sans une 'éthique de l'éducation'. C'est dire aussi qu'il n'y a pas de réflexion pédagogique possible si l'on ne place pas le sujet et sa constitution au coeur de cette réflexion. C'est a dire, que l'accès a la parole, et l'accès au récit qui le conditionne et le supporte à la fois, ne sont possibles qu'au sein d'une exigence fondatrice: l'exigence de l'avènement d'un sujet, la 'possibilité de l'un-pour-l'autre' comme dit Emmanuel Lévinas.

Ensenyar és difícil. Sobretot, com defensen Bárcena i Mèlich (2000, p. 184), perquè és necessari *deixar aprendre*. I això només és possible si allò que diem, si allò que fem i allò que callem, provoca la reflexió. El mateix Mèlich (2001, p. 78), seguint la petja de Levinas, subratlla que l'alumne no es pot considerar mai com un simple receptor. Els nois i les noies accedeixen a les paraules per fer front a la paraula transmesa, per dissentir, per poder *reinterpretar* el món.

2. Les creences, les representacions i els sabers dels professors

2.1. Cap a un canvi de paradigma en recerca educativa

Hi ha alumnes que aprenen, malgrat el professor.[2] Aquesta afirmació es podria desprendre de la tesi defensada cap a la meitat dels anys seixanta del segle passat per l'Informe Coleman (Coleman *et al.*, 1966, citat per Shulman, 1997, p. 27), segons el qual no hi ha una relació clara entre un tipus de professor i el rendiment escolar dels alumnes. Aquesta tesi era el fruit d'un treball de laboratori, realitzat a partir de combinacions fetes en *tubs d'assaig* —segons l'expressió que usa Schulman— que es manejaven en escenaris molt distants a les aules.

Esperonats per aquest tipus d'afirmacions, diversos grups d'experts en recerca educativa van orientar els seus estudis amb el propòsit de verificar-les. Seguint la terminologia establerta per Kuhn (1971; 1978; 1989), podem afirmar que el paradigma de recerca que aquests investigadors van adoptar és el que coneixem amb el nom de *procés-producte*. El nucli d'aquest paradigma consisteix en la idea que hi ha una relació de causa-efecte entre el comportament dels professors (variable *procés*) i el rendiment escolar dels alumnes (variable *producte*). Des d'aquesta perspectiva de recerca la conclusió a què van arribar era diametralment oposada: van demostrar que els docents tenen un paper clau en el procés d'ensenyament i d'aprenentatge, atès que hi ha una relació sistemàtica entre la seva actuació i el rendiment escolar dels alumnes.

El paradigma de recerca *procés-producte* va adquirir credibilitat per diversos motius. Marcelo (1987, p. 11) apunta que hi va contribuir el fet que en el pano-

2. Aquest és el terme que farem servir en aquest primer capítol per referir-nos als mestres, a les mestres, als professors i a les professores. En aquest cas optem per «professor» i no per «mestre» perquè és el terme més comú a la literatura consultada sobre el tema. I, com ja hem comentat a la introducció, evitem l'ús sistemàtic de la forma masculina i la forma femenina per no fer carregós el text i per evitar problemes de concordança.

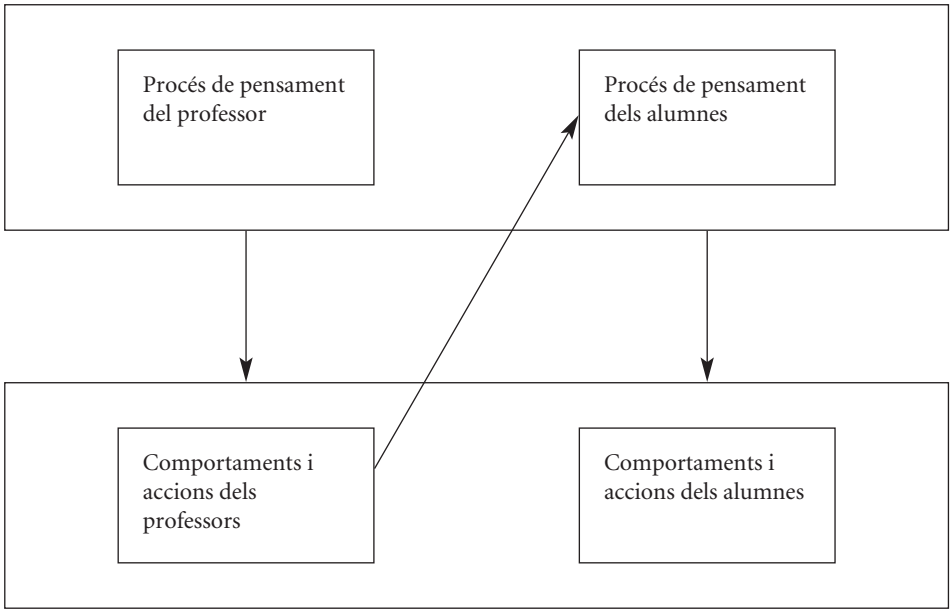
rama de la investigació educativa aquest paradigma representés la superació d'un altre anomenat *presagi-producte*, segons el qual l'eficàcia docent (variable *producte*) està en funció de la personalitat (variable *presagi*) dels professors. Shulman (1997, p. 27-29) incideix en uns altres motius. En primer lloc la coincidència d'aquestes noves recerques amb estudis relacionats amb l'efecte Pigmalió o la manera subtil com els ensenyants transmeten les seves expectatives als alumnes. En segon lloc el fet que les noves propostes fossin coherents amb la psicologia conductista; i era d'aquesta manera perquè es fonamentaven en la idea que és possible reduir en un primer moment la complexitat en components més controlables i, en un segon moment, ensinistrar els individus en el domini d'aquests components. En tercer lloc convé destacar —i encara més per la rellevància que té en la recerca que presentem— el canvi d'escenari: s'abandonava el laboratori i el *tub d'assaig* per entrar a les aules i observar en directe què feien els participants en l'esdeveniment educatiu. Finalment, no ha de sorprendre que un programa de recerca relacionat amb el rendiment escolar que pretenia precisar quines causes provoquen determinats efectes fos molt ben acollit, tant pels responsables en política i administració educativa, com en el camp de la formació del professorat.

La relació entre el paradigma *procés-producte* i la formació del professorat s'aclareix encara més si es consideren les repercussions que té per a l'ensenyament el que Noguerol (1995; 1998) anomena la visió *cientista*. Aquesta visió analítica o positivista de la ciència, predominant en molts camps del saber a inicis del segle xx, assimila la construcció d'una ciència al descobriment de les lleis que governen la realitat. La investigació genera coneixement en un terreny teoricoconceptual que podem considerar a un nivell superior; per sota quedaria el terreny on tenen cabuda les activitats pràctiques. La traducció de tot plegat en el camp educatiu és que quan es parteix de la base epistemològica i ontològica postulada per la visió cientista allò que es persegueix és l'elaboració d'uns principis teòrics que guiïn l'acció educativa. Com indica Contreras (1990), des d'aquesta perspectiva es considera que les normes que es deriven de la investigació tenen un valor universal i es poden aplicar a qualsevol situació concreta: sempre que el professor faci *x*, els alumnes aprendran *y*. S'entén ara no només a què respon la metàfora del professor com a tècnic o com a professional eficaç, sinó també per quina raó ha gaudit i gaudeix encara de tanta vitalitat en l'àmbit educatiu.

Freeman (1996, p. 354) il·lustra d'aquesta manera els elements que caracteritzen el paradigma que comentem (vegeu el quadre 8).

El pensament dels professors fa que actuïn d'una manera determinada. Aquesta actuació activa el pensament dels alumnes, el qual condueix a les seves accions. Els uns i els altres es consideren elements individuals, amb mons cognitius privats, personals. Allò que interessa en aquest marc no és el pensament dels

Quadre 8



professors, sinó un altre objectiu definit de manera nítida: els resultats que produeixen en l'aprenentatge unes determinades maneres d'ensenyar.

L'any 1979 Medley (citat per Marcelo, 1987, p. 12) va recopilar les descobertes fetes per diverses recerques que buscaven relacions de causa-efecte en l'àmbit de l'ensenyament. Així, va puntualitzar les qüestions següents: pel que fa a l'ambient d'aprenentatge, les classes dels professors eficaços eren menys desorganitzades, amb menys censura per part del professor, amb menys crítiques, amb menys temps dedicat a la gestió de l'aula, amb més paràfrasi i més motivació positiva; pel que fa a l'ús del temps, els professors més eficaços dedicaven més temps a les tasques de tipus acadèmic i donaven més importància al treball com a grup que a l'individual; en relació amb el mètode, a les classes dels professors eficaços es plantejaven més preguntes de baix ordre.

A partir d'aquí s'imposa una pregunta clau: per quin motiu va entrar en crisi un tipus de recerca que partia d'un paradigma clar, que tenia un objectiu ben definit i que, a més, arribava a conclusions entenedores i aplicables? Shulman (1997, p. 31-33) dóna tres raons per respondre a aquest interrogant: la incapacitat d'abastar altres objectius que no fossin els del mateix programa d'investigació, la dificultat per convertir conductes individuals en patrons de comportament exportables i, sobretot, la manca d'un marc teòric més consistent. Es podien aportar

explicacions empíriques de conductes observables, però no les raons que les fonamentaven, *per què* les coses són d'una manera i no d'una altra. Pérez Gómez (1983, p. 110-114) concreta en set punts les raons que van conduir cap a un canvi de paradigma:

1. La influència definida només en una direcció; no hi ha dubte que els alumnes, a través del seu comportament individual i col·lectiu exerceixen una gran influència en les actuacions dels professors.

2. La reducció de l'anàlisi als comportaments observables; es bandegen les consideracions subjectives, amb la qual cosa s'obre una esquerda insalvable entre observadors i observats.

3. La descontextualització del comportament docent; s'ignoren variables tan importants com els factors contextuals.

4. La definició restrictiva de la variable *producte de l'ensenyament*; els efectes de les activitats d'aprenentatge que es desenvolupen a l'aula no es poden cenyir a les qualificacions que s'obtenen en unes proves d'intel·ligència.

5. La pobresa conceptual i la rigidesa pel que fa als instruments d'observació; la categorització prèvia restringeix necessàriament el camp d'observació.

6. La marginació de les exigències del currículum; s'insisteix en els processos d'interacció que tenen relació amb el comportament, però s'oblida la importància que tenen els continguts en la determinació específica d'aquests processos.

7. L'escassa consideració de l'alumne com a mediador dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge; l'alumne no és un objecte passiu la conducta del qual cal modelar, sinó un subjecte actiu que ha de desenvolupar unes capacitats, uns coneixements i unes actituds.

No hi ha dubte que moltes d'aquestes raons troben el seu fonament en el marc conceptual propi de la psicologia cognitiva. Es tracta d'un nou marc conceptual que va col·laborar de manera decisiva a aquesta substitució lenta i gradual, com la descriu Noguerol (1998, p. 66), que es va produir des d'un paradigma que prioritzava la descomposició de la realitat en components controlables i el principi de causalitat, cap a un paradigma que parteix de l'acceptació de la globalitat de les situacions educatives i que subtitueix el principi de causalitat pel principi de complexitat.

Life in classrooms és el títol d'un llibre que Jackson va escriure cap a finals dels anys vuitanta. Al costat d'importants aportacions conceptuals, com la distinció entre les fases preactiva, activa i postactiva en la planificació de l'ensenyament, n'introduïa dues de clau, com són la complexitat de la tasca docent i la necessitat d'observar el costat amagat, allò que avui anomenaríem el *currículum ocult* a fi d'entendre què succeeix a les aules. Clark i Peterson (1990) assenyalen que l'obra de Jackson en va ser el precedent, però que el veritable punt d'inflexió cap al nou paradigma va ser el congrés del National Institute of Education, celebrat l'any 1975.

A la Sisena Comissió d'aquest congrés, presidida per Shulman i formada per professionals de camps diversos del saber (psicologia, antropologia, etc.) es va plantejar per primer cop de manera pública la necessitat d'un programa de recerca basat en els processos mentals dels professors. La idea que sostenien aquests autors és que allò que fan els professors és conseqüència d'allò que pensen. A més, i aquesta és una de les idees importants del seu model, partien de la base que entre l'actuació dels professors i la conducta i l'aprenentatge dels alumnes la relació no és de causalitat, sinó de reciprocitat. Això vol dir que els resultats obtinguts pels alumnes poden influir en el pensament dels professors.

Si fins cap a la meitat de la dècada dels anys setanta del segle passat la recerca educativa havia posat l'accent en les maneres de fer dels docents que afavorien un millor rendiment dels alumnes, des del nou paradigma es considera que professors i alumnes són agents actius, que es troben en un context determinat i que orienten la conducta en funció del seu pensament, de les seves intencions i de la manera com perceben la realitat. L'acceptació per part de la comunitat científica d'aquest paradigma va posar en evidència la necessitat d'articular els nous objectius de la recerca i, en conseqüència, d'establir un altre marc conceptual i metodològic, així com d'obrir també altres perspectives en el terreny sociopolític.

2.2. Pressupòsits bàsics del paradigma *pensament dels professors*

Autors com Clark i Yinger (1977; 1979), Shavelson i Stern (1981) i Clark i Peterson (1990) van establir a través dels seus estudis les proposicions fonamentals de la nova línia de recerca. Les podríem concretar en sis punts:

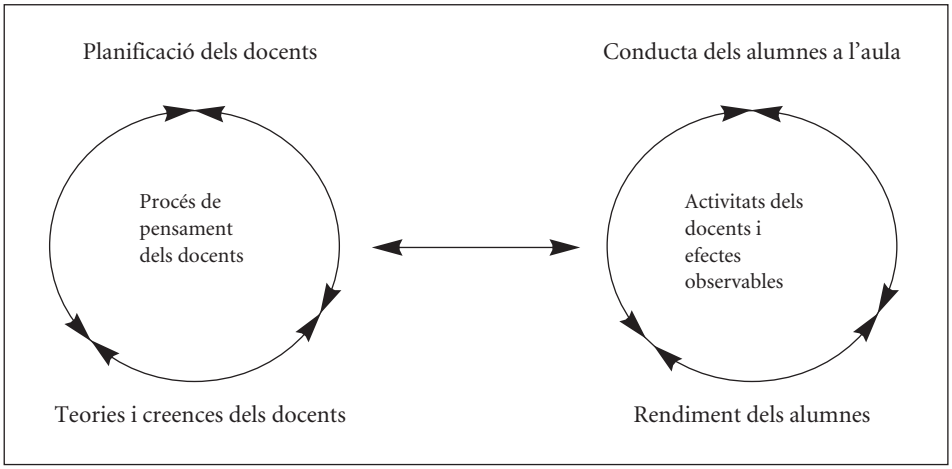
a) La primera proposició sembla evident, però és necessari insistir-hi. Consisteix a recordar que els professors són subjectes reflexius, amb capacitat de raonament, que tenen opinions i creences, i que en un entorn complex i incert prenen decisions sobre els alumnes, sobre les àrees del currículum i sobre el procés d'ensenyament i d'aprenentatge.

b) La segona es desprèn de l'anterior. Les opinions i les creences que tenen els professors guien i orienten la seva actuació. Insistim aquí en un dels problemes més importants que planteja aquest paradigma: definir el tipus de relació que hi ha entre pensament i acció. Clark i Peterson (1990, p. 448) intenten resoldre'l il·lustrant-lo de la manera següent (vegeu el quadre 9).

Segons indiquen, la representació circular ajuda a entendre que l'actuació del docent afecta l'actuació dels alumnes i que aquesta, al seu torn, repercuteix en l'actuació del docent.

c) La tercera proposició remet a la distinció establerta per Jackson entre fase preactiva, activa i postactiva, una distinció que en el camp de la recerca va quedar reduïda a dos termes: interactiva i preactiva, terme, aquest últim, que inclou el

QUADRE 9



pensament abans i després de la interacció. La raó és que els investigadors que es van centrar en la planificació dels professors van trobar que les úniques diferències substancials es produeixen entre el tipus de pensament que ocupa els professors quan interactuen i el que els ocupa quan no interactuen.

d) La quarta proposició és que els processos de pensament del professor no es produeixen mai en el buit. Seguint Clark i Yinger (1979) podem referir-nos a un context psicològic (els valors, les creences, etc.) i a un context ecològic (recursos, limitacions administratives, etc.). Té una especial importància el que anomenem *cultura del centre*, una cultura que no acostuma a ser uniforme, ja que en un mateix centre, encara que sembli una paradoxa, pot haver-hi més d'una cultura de centre.

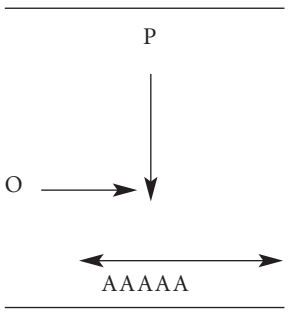
e) Els resultats de les recerques no permeten formular lleis generalitzables. Aquesta va ser, sense cap mena de dubte, una proposició molt difícil d'assumir pels investigadors que treballaven en la línia de *procés-producte,* ja que ells no podien entendre quin valor pot tenir una recerca cenyida a la realitat d'un nombre escadusser d'aules. Cal assumir que el primer objectiu és comprendre situacions concretes i que s'ha de generalitzar *dins* dels casos concrets, no *a través* d'aquests casos. En qualsevol cas, allò que cal evitar és caure en situacions com la que descriu Shulman (1997, p. 53): «[...] formulaciones generales basadas en datos terriblemente limitados».

f) La darrera proposició fa referència al mètode de recerca. No es tracta d'una qüestió menor. Freeman (1996) ho expressa amb una gran claredat quan afirma que en la recerca centrada en el pensament del professor és especialment necessari especificar com es recullen i com s'analitzen les dades, atès que es tracta d'un món

cognitiu que no es veu, que no se sent i que només es coneix de manera indirecta. Les fonts que cita aquest autor són les notes de camp, les entrevistes, l'anàlisi de documents, l'estimulació del record, l'anàlisi del discurs a l'aula i els qüestionaris.

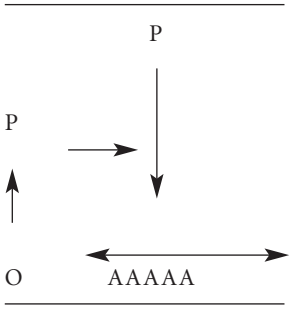
D. Woods (1996) il·lustra d'una manera clara la distinció entre el que anomena *recerca tradicional* i la recerca que estem tractant. Les dues parteixen d'un mateix escenari, l'aula. A la primera, però, l'observador (O) examina allò que succeeix entre el professor (P) i els alumnes (AAAAA), i interpreta en funció d'unes hipòtesis prèvies:

Quadre 10



En el segon cas la recerca se centra en la perspectiva del professor, amb el propòsit clar de fer emergir tant les qüestions relacionades amb el procés de planificació com les percepcions i les interpretacions d'allò que succeeix a l'aula:

Quadre 11



Per D. Woods (1996) hi ha una doble intenció. D'una banda, es tracta de fer emergir els processos de planificació de l'activitat i, d'altra banda, de saber quina és la percepció i la interpretació dels participants pel que fa a allò que succeeix dins de l'aula. Com indica Calderhead (1996) aquesta nova perspectiva posa en evidència la necessitat d'entendre el paper central que tenen els professors en el procés educatiu.

2.3. La reconsideració de la professió docent

Més amunt hem fet referència a la metàfora del professor com a tècnic, com a expert en l'aplicació d'unes regles dictades des del rigor científic. És obvi que aquesta no és la imatge que més encaixa amb la nova perspectiva que estem esbossant. Yinger (1986, p. 2-3) fa veure que les destreses que ha d'adquirir un professional de l'ensenyament coincideixen amb les que necessita desplegar qualsevol altre professional que s'hagi d'encarar amb els trets que presenten les situacions pràctiques: incertesa, inestabilitat, singularitat, conflicte de valors i complexitat. La conclusió a què arriba aquest autor és que cal trobar una nova imatge per descriure el treball dels professors, una imatge que estigui més en consonància amb la demanda que se'ls formula. A partir dels trets apuntats, propis de les situacions pràctiques, i a partir també de la idea de Schön (1983) sobre les *reflexions en acció*, Yinger arriba a la conclusió que els professors són professionals que dissenyen cursos pràctics d'acció en situacions complexes.

El capítol 18 de *La opción de educar* de Meirieu (2001) té un títol tan suggerent com «La fascinación de la herramienta». En aquest capítol, Meirieu planteja una qüestió de gran interès. Parteix de la idea que el pedagog en la seva activitat quotidiana és *citado a inventar*, perquè la pedagogia és una disciplina d'acció que demana la gestió de la incertesa, el pacte amb el risc i assumir la contingència inherent a la condició humana. És aquesta empremta d'acció aleatòria que caracteritza l'educació, la qual, paradoxalment, provoca i ajuda a entendre la fascinació de l'eina. Una fascinació que senten molts professionals de l'ensenyament, en la mesura que allò que desitgen és disposar d'unes tècniques que, d'una banda, posin fre a la reflexió metodològica i, d'altra banda, envoltin la seva actuació d'una aurèola de rigor científic. Però la tecnificació, el recurs de l'eina, té, afegit a l'efecte tranquil·litzador, un altre efecte més pervers: actua com un placebo que pot fer perdre de vista que els processos d'ensenyament i d'aprenentatge se sostenen en la voluntat de construir un subjecte.

Els instruments responen sempre a un model que s'articula al voltant de:

a) unes finalitats,

b) la mobilització d'uns coneixements de tipus psicològic relacionats amb la manera com aprenen les persones,

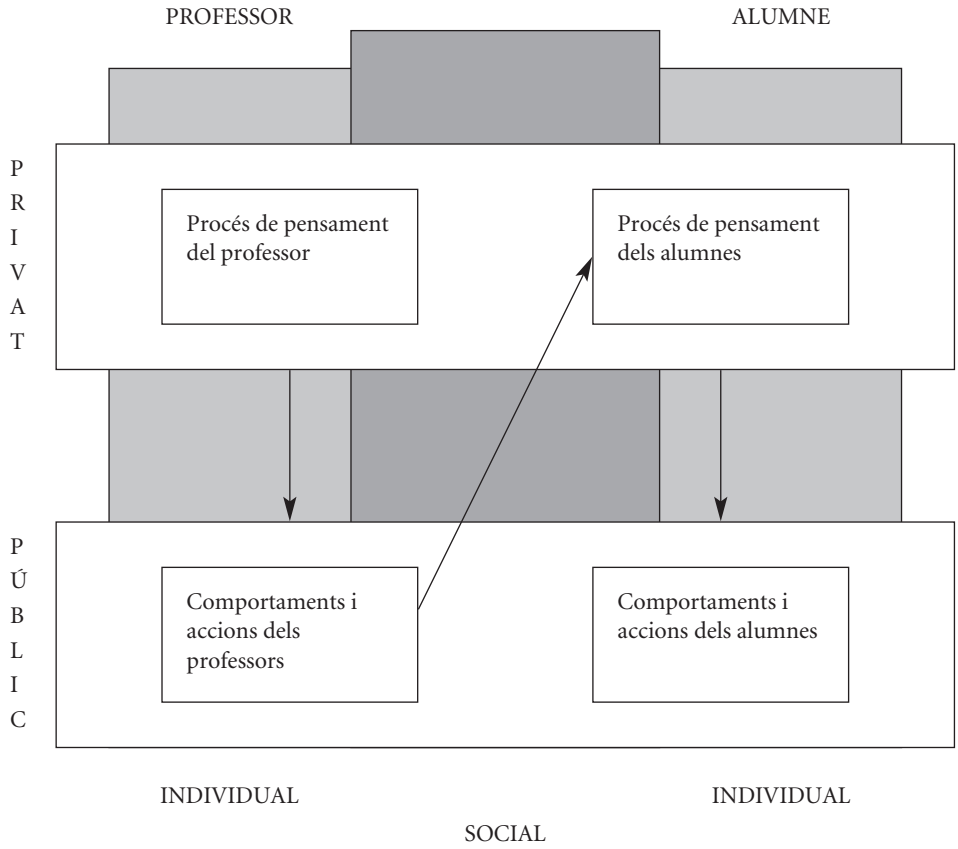
c) unes modalitats d'acció.

Si Meirieu destaca els efectes perversos de les eines no és per concloure que s'han de bandejar perquè responen a una concepció positivista, sinó per exigir que el seu ús sempre vagi acompanyat de la reflexió sobre els tres eixos que acabem d'apuntar. Això vol dir que cal respondre a preguntes del tipus següent: quines finalitats persegueixo quan utilitzo aquesta eina?, quins coneixements sobre com aprenen estic posant en joc?, al marge de la seguretat que em puguin donar,

quina és la seva eficàcia? En les disciplines relacionades amb l'acció humana les generalitzacions sempre són perilloses. L'ús indiscriminat d'unes eines, com afirma el mateix Meirieu (2001, p. 111): «[...] prepara el camino de las decepciones que transforman rápidamente un tótem en tabú».

Tot plegat ens ajuda a entendre que en el marc del paradigma del *pensament dels professors* aquests no es consideren mai els aplicadors d'unes tècniques concretes, sinó persones que desplegen estratègies diverses per sortir-se'n en un món tan complex com és l'aula. Freeman (1996, p. 361) utilitza en aquest cas l'esquema següent:

Quadre 12



En aquest paradigma el focus de la recerca és el pensament de les persones, la manera com comprenen el món que les envolta i com hi actuen. Es tracta d'interpretar les accions que s'observen a partir de la perspectiva dels participants. Per

això s'estudien els processos mentals dels professors, la manera com aquests interpreten les pròpies accions, les actuacions dels alumnes i, fins i tot, què pensen els professors sobre la influència que té en el context de l'aula el pensament dels alumnes. Halkes i Olson (1984, p. 1) defensen que el propòsit ja no és reduir la complexitat a una sèrie de variables fàcils d'usar, sinó saber el següent: «[...] how teachers cope with these complexities».

Com va indicar Elbaz (1991, p. 10) aquest tipus de recerca s'articula al voltant de les paraules dels professors, per això és imprescindible recuperar la seva *veu*: «[...] many have been committed to return to teachers the right to speak for and about teaching». Hargreaves (citat per P. Woods, 1998, p. 151) insisteix també en aquest punt quan defensa que el fet de no escoltar la *veu* dels professors suposa no entendre la seva ensenyança i que, per tant, no es tracta només d'un reconeixement, sinó de la necessitat d'acceptar el paper prioritari que té aquesta *veu*. P. Woods (1998, p. 151) a més d'adherir-se a aquesta visió, afegeix que en termes de recerca el reconeixement d'aquesta *veu* implica considerar els docents menys com a objectes i subjectes d'un estudi, i més com a persones que tenen alguna cosa important a dir.

Volem destacar que el mateix Hargreaves (1996; 1999) qüestiona que el paradigma de recerca que estem comentant centri de manera exclusiva la seva atenció en l'aspecte més racional, mentre deixa de banda la dimensió emocional. En un article publicat l'any 1991 conjuntament amb Tucker en el qual exploren el sentiment de culpabilitat que senten molts professors, podem llegir que el paradigma del pensament dels professors es quedarà a mig camí si no incorpora dues claus d'interpretació: «[...] the *context* of teaching and the *self* of the teacher» (p. 492; la cursiva és seva). A parer d'aquest autor, el terreny del pensament dels professors és familiar per als investigadors; en canvi, aquesta familiaritat contrasta amb les poques recerques realitzades sobre les emocions, sobre allò que *senten* els professors quan ensenyen. Amb paraules seves:

> Ensenyar bé està carregat d'emoció positiva. No es tracta només de conèixer el tema, de ser eficient, de tenir competències correctes o d'aprendre tècniques escaients. Els bons professors no són simples màquines ben engreixades. Els ordinadors no els poden substituir mai. Són éssers emocionals, apassionats, que omplen la seva feina i les seves classes de plaer, de creativitat, de desafiament i d'alegria (Hargreaves, 1999, p. 272).

I més endavant Hargreaves (1999, p. 291) proposa que les estratègies educatives de canvi i els esforços de reforma s'ajuntin i englobin aquestes dimensions emocionals d'ensenyament i aprenentatge. A parer seu, sense atenció a les emocions, els esforços de reforma educativa poden ignorar i fins i tot danyar alguns dels aspectes més fonamentals d'allò que fan els mestres. Algunes publicacions recents d'altres

autors es mouen en aquesta línia d'estudi sobre la percepció que tenen els participants d'ells mateixos. Destaquem aportacions com la de Beijaard, Verloop i Vermunt (2000) o com la d'una altra autora, Elbaz (2001). Els primers estudien de quina manera es veuen els professors a si mateixos, a partir de tres categories:

1. expert en l'àrea,
2. expert en pedagogia (relació amb valors, amb ètica, etc.),
3. expert en didàctica.

Segons els seus resultats, la majoria de professors es consideren experts en 1 i en 3, és a dir en l'àrea i en la manera d'ensenyar-la. Constaten, a més, que a l'inici de la vida professional la tendència majoritària és situar-se al primer apartat, i que no és fins més endavant, després d'uns quants anys d'exercici de la professió, que hi ha un acostament al punt 3. Elbaz (2001), per la seva banda, manifesta que en els darrers anys les recerques han descobert el valor afegit de prestar atenció als arguments, a les històries personals, d'escoltar la veu dels professors i dels alumnes quan parlen sobre les seves vides, sobre la seva feina, sobre la seva experiència. A partir d'aquestes premisses duu a terme un interessant estudi sobre la percepció que tenen estudiants àrabs i israelians sobre la qüestió següent: «[...] what goes on in the heart and the mind of the other» (Elbaz, 2001, p. 134).

En aquest apartat hem posat en relleu que en el nou paradigma la *veu* dels professors quan reflexionen sobre el seu propi pensament o sobre les seves emocions hi ocupa un paper central. Ghaith i Yaghi (1997), en un interessant treball en el qual mostren la relació que hi ha entre experiència i eficàcia professional i les actituds cap a la implementació d'innovacions, afirmen que moltes reformes curriculars han fracassat precisament perquè no s'ha tingut en compte quines són les idees que tenen els professors sobre el seu treball pràctic. Tot plegat ens fa veure la necessitat d'entrar en un terreny més precís, on puguem plantejar-nos qüestions com la manera d'accedir a aquest pensament i què podem fer per afavorir-ne l'evolució. Abans, però, i amb el propòsit de saber a què fem referència quan parlem d'*idees*, de *pensament*, de *creences*, etc., convé que fem algunes precisions terminològiques.

2.4. Terminologia

La literatura que tracta sobre la manera com el pensament del professor informa la seva actuació a la pràctica, i a l'inrevés, ha generat durant el darrer quart de segle una diversitat considerable de termes. Clark i Peterson (1990, p. 518) en citen els següents: *perspectiva del personal docent*, *sistema conceptual, principis de pràctica, sistema de constructes, coneixement pràctic i teories implícites*. Per la seva banda, Calderhead (1989, p. 47) recorda que a partir del terme *reflective teaching* en van sorgir altres relacionats amb els coneixements propis dels professors; es tracta de termes com *sistema de creences*, *teories implícites*, *esquemes*, *imatges*, *prin-*

cipis pràctics i *guions*. D. Woods (1996, p. 60-61) abans de formular la proposta que més endavant comentarem, exposa que Schank i Abelson, els autors que van introduir la noció de *guió*, distingeixen entre un coneixement general del món, que ens permet comprendre els textos i les necessitats humanes en termes més generals, i els coneixements específics, que usem per interpretar esdeviments sobre els quals tenim una experiència concreta. Aquests darrers els anomenen *coneixement de guió*. Per exemple: tothom sap què cal fer quan el cambrer s'acosta a la taula. El mateix D. Woods fa esment també del concepte *esquema*, introduït per Agar. Interpretem esdeveniments en funció d'un esquema concret; entre esdeveniment i esquema hi ha un procés dinàmic, de manera que l'esquema influeix en la interpretació de l'esdeveniment i a l'inrevés.

La noció de *sistema de creences* la va desenvolupar Linde (citat per D. Woods, 1996, p. 69-72) i la defineix com un conjunt de creences, coherent, focalitzat al voltant d'un tema concret i que no comparteix tothom en una determinada cultura; un sistema de creences inclou allò que es pensa i què s'hauria de pensar. Abelson (1979) va distingir entre *sistema de creences* i *sistema de coneixements*, i va apuntar sis diferències rellevants entre els uns i els altres:

1. Els sistemes de creences no estan consensuats: no tothom coincideix en les mateixes creences i s'accepten creences alternatives al voltant d'un mateix tema.
2. Els sistemes de creences sovint inclouen la noció d'*existència*: alguna cosa existeix.
3. Els sistemes de creences són molt avaluatius: les coses són bones o dolentes.
4. Els sistemes de creences contenen molt material episòdic (anècdotes).
5. Els sistemes de creences tenen diferents graus de força.
6. Els sistemes de creences no tenen uns límits clars; es barregen amb altres sistemes de creences.

Per tal que la profusió de termes que hem exposat fins aquí no ens porti a la confusió, necessitem ordenar-los amb algun criteri i, a continuació, concretarem quins utilitzarem i el perquè. Per aclarir la nomenclatura, Cambra (2000, p. 163) proposa establir una agrupació al voltant d'una sèrie de paraules clau:

— En primer lloc, el terme de *teories* «d'una altra mena» que les científiques, acompanyades amb els adjectius *implícites, personals, ingènues, naturals, sedimentades*, etc.

— En segon lloc, els termes de *concepcions* o *idees preconcepcions, processos conceptuals, concepcions populars, idees personals* o *ideacions*.

— En tercer lloc, molts investigadors —sobretot en la tradició anglòfona— usen el mot *creences principis i creences, presumpcions, creences teòriques*.

— En quart lloc, termes a l'entorn de *coneixements* o *sabers coneixement pràctic,* coneixement personal o d'expert, propi de l'ofici, etc. Se'ls atribueix sobretot una dimensió pràctica.

— En cinquè lloc, es parla d'*imatges*, metàfores generals per pensar l'ensenyament o imatges episòdiques referides a esdeveniments particulars (Calderhead i Robson, 1991).

— En sisè lloc, trobem també el vocable representacions, usat més aviat en la tradició francòfona i en el camp de la sociologia, com a formes de coneixement socialment elaborades i compartides, orientades a la pràctica i que participen en la construcció d'una realitat comuna a un conjunt social (Jodelet, 1994).

— Finalment, també és molt estès l'hiperònim *pensament*, que dóna nom al corrent de recerca «pensament dels professors».

Un cop esmentada aquesta delimitació terminològica, és necesari que precisem quin són els termes que utilitzarem a partir d'ara i que guiaran l'elaboració de la recerca que volem dur a terme. D'entrada cal apuntar que, a parer nostre,[3] és preferible parlar d'un *sistema de...* abans que adoptar un únic concepte. El criteri que seguim és que la noció de *sistema de...* ens acosta de manera més clara a dues qüestions clau, que tenim molt d'interès a destacar: complexitat i dinamisme.

2.5. El sistema de creences, representacions i sabers

La proposta que farem a continuació s'inspira en la que planteja D. Woods (1996). Segons aquest autor, per referir-se a allò que orienta les decisions que prenen els professors a la pràctica és preferible no limitar-se a un terme. En concret proposa parlar d'un sistema format per *beliefs*, *assumptions* i *knowledge* (BAK), és a dir, de diferents elements que s'organitzen com una xarxa. I com que el ventall d'interpretacions que poden suggerir aquests elements és ampli, en proposa les corresponents definicions: el terme *coneixement* fa referència a les coses que coneixem, als fets sobre els quals hi ha un coneixement convencional; les *assumpcions* remeten a l'acceptació temporal d'un fet (estat, procés, relació), el qual no podem dir que coneixem, que no ha estat demostrat però que de moment acceptem com a cert (podem referir-nos a *working assumption*, una expressió propera a *hipòtesi*); les *creences* suposen l'acceptació de proposicions per a les quals no hi ha un coneixement convencional, sinó un que no és demostrable, i per al qual hi ha el que podem considerar un desacord acceptat.

La precisió del contingut de cada un d'aquests conceptes no és un exercici superflu. El seu ús més col·loquial els atorga significats diversos i per això és necessari delimitar l'acceptació que tenen quan s'usen com a pilars d'un sistema conceptual que ajuda a configurar el cos d'una recerca, sigui del tipus que sigui. Prova d'això és

3. El plural remet en aquest cas als treballs realitzats pel Grup de Recerca sobre Creences dels Professors de Llengües, del Deparatament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona.

que podríem rastrejar una llarga sèrie de definicions en diversos camps del saber, des de la filosofia fins a l'anàlisi del discurs o la sociologia. Per exemple: Plató defensa a la *República* que una *opinió* capta coses que se situen entre el no-res —és a dir, la ignorància més absoluta— i el saber, o allò que és de manera més absoluta. Kant exposa a *Metafísca dels costums* que les *creences* se situen entre l'opinió i el saber. Per Aristòtil el *saber* és aquell coneixement que s'obté a través de les demostracions. Encara que no sigui la nostra intenció aprofundir ara en aquestes o altres definicions filosòfiques que podríem citar, sí que volem fer atenció en el fet que totes parteixen d'una línia amb dos pols: en un extrem trobaríem el desconeixement o el coneixement poc fonamentat, i a l'altre el coneixement fonamentat.

Si ens situem ara en un camp d'una tradició més recent com és l'anàlisi del discurs, podem destacar les darreres aportacions fetes per Van Dijk (1997; 1998; 2001). Mogut per l'interès de fonamentar un tipus d'anàlisi del discurs sociopolític, aquest autor proposa anomenar *creença* totes les produccions del pensament humà, qualsevol cosa que pugui ser pensada. Cal aclarir que les emocions i l'afecte, en la mesura que també tenen una dimensió mental (el sentiment de compassió que provoca una guerra no va deslligat de la interpretació que les guerres són injustes), també es poden considerar *creences*. Les *creences* que reuneixen uns criteris de validesa socialment compartits formen el *coneixement*. Per tant, hi ha un tipus de creences compartides per una comunitat epistèmica que podem considerar *coneixement*. Aquest coneixement pot ser recuperat, activat, aplicat i modificat a través dels processos discursius. Van Dijk, un cop definits els termes amb què treballa i després d'analitzar les relacions que, com en una xarxa, s'estableixen entre ells, aposta per dur a terme una anàlisi del discurs que consideri de manera integrada la cognició i la societat: «Así pues, una teoría del discurso tiene que dejar claro dónde y cómo las estructuras discursivas están condicionadas por las estructuras sociales y cognitivas que les imponen retricciones y, a la inversa, cómo afectan a la mente.» (1997, p. 74).

Des del camp de la sociologia Jodelet (1994) subratlla que hi ha una sèrie de fenòmens configurats per elements diversos, com són la cognició, la ideologia, les normes, les creences, els valors, les actituds, etc. Es tracta d'elements que sovint s'han estudiat de manera aïllada, tot i que actuen al mateix temps, formant un conjunt organitzat que orienta la comprensió dels fenòmens socials. La mateixa Jodelet manifesta que el primer a tractar aquests elements com a productes mentals de tipus social va ser Durkeim. Com exposa Duncan (1973, p. 121-136), un dels interrogants clau que cap a finals del segle XIX es plantejava Durkeim era el següent: per quin motiu les societats industrials es mantenen coherents? Per ell entrava dins de tota lògica que a les societats més primitives, caracteritzades per la coincidència de les idees, dels punts de vista i per un conjunt d'experiències i de valors compartits, es manifestés una gran homogeneïtat. Però, per què es mantenia l'homogeneï-

tat en unes societats caracteritzades per la varietat d'experiències, on des de ben petits els nens i les nenes es crien i s'eduquen en ambients molt diferents? La sociologia de l'època, d'acord amb una mentalitat individualista i utilitarista, explicava els fenòmens socials en funció de les característiques individuals. Aquesta visió no responia els interrogants plantejats per Durkeim; és per això que aquest va buscar l'explicació dels fenòmens socials en un marc que se situava més enllà de la mentalitat de cada individu. Això el va portar a un concepte nou: *conscience collective*, o un sistema amb vida pròpia que remet a la totalitat de creences i sentiments que comparteixen gran part dels components d'un grup social. Els valors són compartits i formen una jerarquia, per la qual cosa es pot parlar de *representacions individuals* (un individu pot preferir la cervesa al vi) i *representacions col·lectives*, que són superiors en l'escala jeràrquica i, d'alguna manera, independents de les individuals (el valor de l'obra de Shakespeare està per sobre de qualsevol consideració particular). Acabem aquesta referència a l'obra de Durkeim recordant que aquests valors superiors es formen a partir de la interacció. La interacció de les ments humanes condueix a grans síntesis creadores (el Renaixement, la Reforma, la Revolució Francesa, etc.) que es van renovant a través de cerimònies, de rituals. Insistim: les noves concepcions del món que generen aquestes grans síntesis creadores se situen per sobre de la mentalitat dels individus i hi exerceixen una gran influència. Seguint en aquesta línia, Jodelet (1994, p. 36) indica la importància d'estudiar les *representacions socials*, que defineix amb aquestes paraules: «C'est une forme de connaissance, socialment élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social.» No es tracta d'un coneixement científic, sinó d'un sistema de representacions que orienten la manera d'actuar en el món, ja que organitzen la conducta i la comunicació social. Es tracta, per tant, de fenòmens cognitius que tenen una gran influència en la manera com les persones interioritzen la seva experiència del món.

A partir de les consideracions fetes fins aquí i d'acord amb la proposta utilitzada en diverses ocasions pel Grup de Recerca sobre Creences dels Professors de Llengües del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura (DDLL) de la Universitat de Barcelona (UB) (Ballesteros, 1999; Ballesteros *et al*., 1998 i 2001; Cambra *et al*., 2000; Llobera *et al*., 1999; Palou *et al*., 2000*a*, 2000*b*; Riera *et al*., 1998) i explicitada per Cambra (2000; 2003), concretem a continuació els termes que s'usaran, així com l'accepció que els atorgem. Ens referirem a: *creences, representacions* i *sabers* (CRS). Per *creences* entenem aquelles proposicions relacionades amb aspectes cognitius o emocionals no necessàriament estructurades, efímeres i fluctuants, i considerades en la seva dimensió personal. Les *representacions* o sistemes de significats compartits per grups socials són també proposicions relacionades amb aspectes cognitius o emocionals, que formen part de la memòria col·lectiva i estan consolidades en el conjunt d'un grup social; es tracta en aquest cas de proposicions consi-

derades en la seva dimensió social, que poden constituir, per exemple, una cultura de centre. Els *sabers* són estructures cognitives que es refereixen a un cos de coneixements acceptats de manera convencional, validats per la comunitat científica. Entenem les CRS dels professors com un sistema format per elements substancialment diferenciats, que fan referència a aspectes cognitius i emocionals, que s'articulen entre ells i arriben a configurar espais d'exclusió i espais on s'encavalquen.

2.6. Orígens de les CRS

Fenstermacher (1994) es formula la qüestió següent: «Who possesses and produces teacher knowledge: the teacher or the researcher?» A partir d'aquí estableix una distinció clara entre el coneixement generat pels investigadors —un coneixement més formal que podem anomenar *knowledge for teachers*— i el coneixement que produeixen els mateixos professors, més relacionat amb la seva actuació a la pràctica, que podem anomenar *knowledge of teachers*. Si volem conèixer aquest coneixement dels professors, delimitat per un sistema de creences, de representacions i de sabers, i incidir-hi, és necessari poder concretar de quina manera s'originen, o quines són les seves fonts, i quins trets els caracteritzen.

Pel que fa a la primera qüestió, autors com Nisbett i Roos (1980) i Gardner (1993), entre d'altres, coincideixen a afirmar que es formen a partir dels primers anys de vida, en un procés de transmissió cultural i com una manera de construir la comprensió personal i del món. Seguint Richards i Lockhart (1994) podem citar les fonts següents:

— Els trets de la pròpia personalitat

En la mesura que l'acte educatiu comporta una relació entre persones, la manera de ser, de sentir, de comunicar-se d'aquestes persones és un punt important de referència que cal tenir molt en compte. Com indica Calderhead (1991, p. 533), els professors han de saber desenvolupar unes actituds particulars en relació amb els nois i les noies, i en relació amb el seu procés d'aprenentatge; així mateix, han de desenvolupar la seva pròpia apreciació i prendre consciència de quin és el paper que tenen en el camp de l'ensenyança.

— L'experiència com a aprenents

La vida que tot professor ha tingut com a estudiant en una escola li ha proporcionat un ric repertori de models i d'imatges. Segons Calderhead i Robson (1991) i Calderhead (1991) aquestes primeres imatges es caracteritzen perquè són desorganitzades, descontextualitzades i, en darrera instància, perquè estan sempre esbiai-

xades des de la perspectiva de l'estudiant. En canvi, i sobretot per als professors novells, tenen una gran influència en la interpretació d'allò que succeeix en una aula. Sovint els professors, durant els primers dies que han d'actuar com a tals, tendeixen a reproduir la manera de fer que van aprendre a la seva escola, i això malgrat la formació que hagin pogut rebre durant la carrera universitària. Per consegüent, hem d'entendre que la influència de les primeres experiències no només és inevitable, sinó que ha de ser un aspecte a tenir molt en compte a l'hora de desenvolupar nocions més sofisticades sobre els processos d'ensenyament i d'aprenentatge.

— L'experiència professional

Aquesta és, sense cap mena de dubte una de les principals fonts de creences sobre l'ensenyament. Per Schön (1983; 1992) no hi ha un coneixement que s'aplica a l'acció, sinó que el coneixement sempre s'empelta de l'acció. La pràctica és, segons afirma Schön, *knowledgeable*. A més, la pràctica fa que tots els ensenyants disposin en el seu paisatge mental de bons records associats a l'actuació a l'aula, records que se sostenen molt sovint en el que podem anomenar *experiències reeixides*. Per tal que els professors identifiquin el valor de les noves orientacions curriculars és necessari establir punts de confluència entre aquestes i les seves experiències, sobretot amb les *reeixides*. Com expressa Camps (2000*a*, p. 13): «Qualsevol proposta de canvi no parteix de zero: aquesta és la naturalesa mateixa del coneixement científic. Conèixer les teories que han donat suport a l'ensenyament de la llengua, i analitzar com són a la base dels conceptes i de les pràctiques dels ensenyants és un dels aspectes que s'han d'abordar.»

— Les pràctiques consolidades dels centres

En cada centre hi ha unes maneres de fer que es prioritzen per sobre d'unes altres, en general segons uns criteris explicitats en els diversos documents de gestió. Es tracta de qüestions relacionades amb la manera d'aprendre (importància del treball en grups petits...), els continguts (priorització dels eixos transversals...) o amb la cultura en general (la importància de celebrar les festes populars...). Aquestes maneres de fer sempre deixen la seva empremta en aquells que les protagonitzen.

— Els principis derivats d'un mètode

Els professors poden estar convençuts de l'efectivitat d'un mètode, i en conseqüència poden implantar-lo a les seves classes. Per exemple: un professor, d'acord amb el llibre de text que utilitza, pot considerar que la millor manera d'ensenyar

a escriure és mostrar primer un model, analitzar-lo i tot seguit proposar que els alumnes imitin aquell model. Ara bé, com indica Camps (2000*a*, p. 13) cal tenir present que aquestes pràctiques d'ensenyament tenen «[...] el seu origen en teories, més o menys espontànies, més o menys fonamentades científicament».

— L'aproximació als principis educatius o a la recerca

Aquesta aproximació es duu a terme gràcies a la formació inicial i contínua dels professors. Des del moment que té relació amb la didàctica, implica coneixements molt diversos —sobre la disciplina, sobre el currículum, sobre les estratègies d'ensenyament i d'aprenentatge, sobre la psicologia dels subjectes, sobre la gestió de l'aula, etc. La connexió entre teoria i pràctica resulta sempre complexa, fins al punt que no sempre hi ha una relació clara entre saber més i actuar millor. Calderhead (1991, p. 533) ho expressa amb aquestes paraules: «Changing teacher' knowledge and understanding does not necessarily result in changes in their practice.»

— Les influències derivades del mateix sistema educatiu i de la societat

La institució escolar és una institució més de la societat i, com a tal, també està sotmesa a pressions de tota mena. Aquestes pressions es canalitzen cap als centres a través de la normativa d'inici de curs (lectures obligatòries, proves per avaluar les competències bàsiques...), dels llibres de text (quina història s'explica, imatges no discriminatòries...), de campanyes (educació sexual, tabaquisme...), etc. La mirada feta des de fora té una clara repercussió en la vida dels centres, a la vegada que mobilitza la representació que els docents tenen sobre la tasca que realitzen.

És impossible marcar el terreny on arrelen les creences de les persones, però això no treu que puguem considerar com a inevitables els set punts esmentats. Tots set, tret de l'experiència com a aprenents, ens situen davant d'unes pràctiques i d'unes vivències que no estan tancades, per la qual cosa hem d'entendre que les CRS dels professors resten sempre obertes a noves influències.

2.7. Característiques de les CRS

Si a l'apartat anterior hem tractat sobre els orígens de les CRS, centrarem ara la nostra atenció en les seves propietats més rellevants. Seguint, entre d'altres, autors com Clark i Peterson (1990), Shulman (1997), Leinhardt (1988), Brown *et al.* (1989), Elbaz (1991), Calderhead (1991), Calderhead i Robson (1991), Grimmett i MacKinnon (1992) i, sobretot, la síntesi elaborada per Pajares (1992), podem considerar que les CRS dels professors:

a) Són personals, tot i que inclouen coneixements que altres individus o cultures determinades també comparteixen. Tot i això, cada CRS és única.

b) Es formen aviat i tenen tendència a perpetuar-se, de manera que persisteixen fins i tot davant d'algunes contradiccions provocades per nous raonaments o per la pròpia experiència.

c) Es desenvolupen en contextos d'actuació pràctica. Per això, podem considerar que estan sempre contextualitzades.

d) Compleixen una funció adaptadora. Ajuden els individus a entendre el seu entorn, i a ells mateixos.

e) Són resistents al canvi. Els individus poden aferrar-se a coneixements incomplets, fins i tot després de rebre explicacions validades des d'un punt de vista científic.

f) No tots els elements que les componen tenen la mateixa resistència. Les creences més recents són més vulnerables al canvi.

g) Formen xarxes de naturales afectiva i cognitiva que esdevenen potents filtres a l'hora d'interpretar els fenòmens nous.

h) Es poden modificar a partir de noves experiències, de la formació o del canvi dels models dominants.

i) Orienten l'actuació de cada individu.

j) El seu contingut s'ha d'inferir.

Queda clar que les CRS dels professors no són una anècdota. Al contrari, es tracta d'un sedàs potent i inevitable teixit a partir d'escenes didàctiques cognitivament controlables. Això fa que qualsevol procés d'innovació es converteixi en una negociació entre els significats previs dels professors i les noves propostes (Marrero, 1991), la qual cosa ens planteja tres reptes fonamentals.

El primer és acceptar, individualment i també col·lectivament, que les idees tenen un paper mediador i que no es poden identificar amb el que és real. És una reflexió que Morin (2000; 2001) proposa a les seves darreres publicacions. A parer d'aquest autor no podem afirmar que les idees són només productes de la ment, perquè les idees són *éssers de ment* amb vida pròpia i poder. És a dir, no tenim idees, sinó que estem posseïts per elles, en la mesura que és a través d'elles que arribem a concebre el món que ens envolta. Aquest canvi de perspectiva, porta a Morin a destacar amb negreta —a l'informe elaborat per a la UNESCO com a contribució a la reflexió internacional sobre com educar per a un futur sostenible— una paradoxa insalvable: «[...] hem de mantenir una lluita crucial contra les idees, però només ho podem fer amb l'ajut de les idees».

El segon repte l'argumenten de manera clara des dels postulats de la teoria crítica autors com Carr i Kemmis (1988) i Contreras (1990). La tesi que defensen és que els debats fonamentals sobre la vida democràtica s'expulsen de la vida social. En el camp educatiu, això significa que davant d'uns dubtes que són col·lectius no-

més hi ha respostes oficials, la qual cosa genera entre els docents una important desorientació, un sentiment creixent de fustració i un horitzó d'expectatives de baix nivell. L'alternativa és clara, i està molt relacionada amb les consideracions que estem fent al voltant de les CRS: obrir espais de debat sobre la pràctica educativa *amb* i *entre* els professors, espais on aquests puguin posar sobre la taula i valorar de manera crítica allò que fan i allò que pensen sobre què fan. No es tracta d'aplicar —de dalt a baix— un currículum, sinó d'implicar els professors en les respostes als grans interrogants que sempre genera el desenvolupament del currículum.

Finalment, podem relacionar el tercer repte amb la principal hipòtesi de la pragmàtica lingüística, segons la qual la paraula és en si mateixa una forma d'acció, les paraules són acció, *dir* és *fer*. Més amunt hem exposat que les CRS no sempre són explícites, o expressat d'una altra manera, molt sovint són tàcites. Per tant, s'ha d'inferir i per fer-ho hem de resseguir la manera com els individus fan explícit allò que pensen i com interactuen amb els altres. D'acord amb els objectius d'aquesta recerca, és necessari que ens centrem ara en aquest darrer repte. Això vol dir que hem de fer un acostament a les perspectives teòriques que fonamenten els mètodes d'anàlisi que hem utilitzat, tant per a les entrevistes com per a les sessions de classe. Cal recordar que l'estudi que proposem s'enfoca exclusivament cap al component verbal. Els criteris d'anàlisi els concretarem més endavant, a 4.4.2.3 i 4.4.2.6.

2.8. PERSPECTIVES TEÒRIQUES QUE FONAMENTEN L'ANÀLISI D'*ALLÒ QUE DIUEN* I D'*ALLÒ QUE FAN*

El primer que cal fer per entendre a què remet el concepte d'interacció és destacar les limitacions que presenta l'esquema difós per Jakobson (1981, p. 21), segons el qual un procés de comunicació normal funciona amb un codificador i un descodificador que pot interpretar el missatge que rep perquè coneix el codi. Com fan veure, entre d'altres, Payrató (1997, p. 47) i Traverso (1999, p. 5-6), aportacions més recents han destacat que en la comunicació cara a cara sempre hi ha implicats canals diferents (la mirada, el gest...): és *multicanal.* A més, el paper del receptor mai no és passiu, sinó que contínuament emet senyals, que normalment actuen com a resposta al que Cosnier (1987) anomena les «4 qüestions que es planteja qui parla», és a dir: m'escolten?, m'entenen?, em comprenen? i què en pensen, de mi? És per això que podem parlar de processos comunicatius durant els quals un(s) emissor(s) *interactuen* a través de canals diversos amb un(s) receptor(s) i arriben a coconstruir un missatge.

La interacció s'organitza seguint unes regles gramaticals i s'organitza també seguint un altre tipus de normes que afecten els aspectes cognitius, relacionals i les

característiques socials dels contextos. Això fa que l'anàlisi dels discursos s'hagi de plantejar tenint en compte els diferents marcs conceptuals generats per les diverses disciplines que s'han centrat en qüestions relacionades amb la comunicació. Ens referim a la psicologia social, l'antropologia, la sociolingüística, l'etnometodologia i l'interaccionisme simbòlic. Cots *et al.* (1990) i Lomas *et al.* (1993) han elaborat unes síntesis que recullen amb detall els postulats i les aportacions fetes des de tots aquests camps del saber. Aquí ens limitarem a fer algunes consideracions sobre els estudis que ens han ajudat a fonamentar la nostra recerca, la qual cosa ens obliga a avançar certes qüestions relacionades amb els objectius que més endavant exposarem de manera més àmplia. Ens estem referint a les qüestions següents: la primera és que hem centrat la nostra atenció en el component verbal; la segona, que no hem entrat a fons en l'anàlisi de la dimensió emocional, i la tercera, que hem considerat oportú i necessari aprofundir en el paper que tenen les metàfores en el discurs. Aclarit això, farem referència als enfocaments en els quals s'emmarca la nostra anàlisi.

a) L'etnometodologia i l'anàlisi de la conversa

Per Garfinkel (1967), fundador de l'etnometodologia, els treball sociològics han de descriure els mètodes que utilitzen els individus per dur a terme les accions socials. Aquestes descripcions han de permetre, d'una banda, accedir als implícits socials que estructuren la vida quotidiana i, de l'altra, saber de quina manera els individus, com a actors socials, construeixen les categories que regulen els intercanvis. Partint d'aquests pressupòsits, els etnometodòlegs van centrar l'atenció en l'anàlisi microsociològica de les interaccions diàries.

En el marc de l'etnometodologia, sota la influència de Sacks, Schegloff i Jefferson (1974) es va desenvolupar l'anàlisi de la conversa. Sacks, després de transcriure i d'analitzar les cintes d'unes trucades telefòniques, va arribar a la conclusió que la comunicació s'organitza seguint unes seqüències. En l'àmbit global les interaccions es desenvolupen en tres etapes que se succeeixen en el temps: l'obertura, el cos i el tancament. En l'àmbit local, hi ha un sistema d'alternança de torns; això vol dir que els participants en una conversa poden cedir i prendre el torn, sense deixar buits i amb pocs encavalcaments, perquè segueixen unes regles relacionades amb dos mecanismes concrets.

El primer mecanisme és la *construcció de torns.* En una conversa cada participant té dret al seu torn. Quan el pren, produeix una emissió. Mentrestrant, l'oient planifica, és a dir, fa prediccions sobre com acabarà l'emissió. En el moment en què això succeix hi ha un *lloc adequat per a la transició* (LAT). Els parlants es van alternant, de manera que el locutor passa a ser oient i a l'inrevés. Per això podem fer ús del terme *interlocutors.*

El segon mecanisme és la *distribució dels torns* o l'origen de la presa de paraules. Pot succeir que qui té la paraula seleccioni el proper parlant o que no ho faci. En el primer cas la persona seleccionada és qui té dret a parlar; en el segon cas algú s'autoselecciona; quan això no succeeix qui parlava pot reprendre el torn o acabar la intervenció.

Una de les seqüències més habituals de l'intercanvi són els anomenats *parells adjacents,* en els quals l'emissió del locutor A precedeix l'emissió del locutor B (salutacions, demandes...). Duranti (2000, p. 340) considera que la noció de parell adjacent representa una innovació important respecte a la noció *d'actes de parla* que van proposar Austin (1971) i Searle (1980), ja que es tracta d'unitats més grans, més complexes, que permeten observar amb més profunditat com les persones fan coses amb les paraules.

b) L'interaccionisme simbòlic

Per Goffman (1987), un dels màxims representants de l'interaccionisme simbòlic, quan dues o més persones participen en una conversa cara a cara entren en joc molts més factors que els mecanismes que regeixen la presa de torn. Duranti (2000, p. 395) fa notar que a l'obra de Goffman sempre es pot destacar una comparació: «la vida és com un teatre». Cada situació comunicativa és com una representació en la qual hi ha un decorat, uns actors preparats per actuar i uns moviments possibles a fer que estan fortament estructurats. La conclusió és que allò que fan els parlants no és oferir informació a un receptor, sinó interpretar davant d'un auditori.

Els éssers humans, com a éssers socials, tenen la capacitat d'assumir diferents personatges i representar diferents punts de vista. Goffman (1981, p. 127) va introduir el terme *estatus de participació*, per referir-se a la relació que, en una situació concreta, qualsevol persona manté amb allò que s'està dient; i el terme *marc de la participació* per a la configuració total d'aquests estatus en un moment determinat. Cada *marc de participació* o situació específica on es produeix la interacció imposa una sèrie de restriccions que Goffman anomena *rituals*, l'objectiu de les quals és protegir la pròpia imatge (*face*) i respectar la dels altres.

De tot plegat se'n desprenen dues consideracions que són per a nosaltres de gran interès. La primera és que en una situació d'interacció la progressió temàtica no és responsabilitat d'un únic individu, sinó de la col·laboració entre els diferents participants. La segona és que Goffman va establir les bases per als posteriors estudis de la cortesia, desenvolupats més tard, entre d'altres, per Brown i Levinson (1987), uns estudis que Van Lier (1988, p. 187-192) connecta amb l'anàlisi de les reparacions.

c) La sociolingüística interaccional

Un dels fundadors de l'etnografia de la comunicació, Gumperz (1982), també retreu als etnometodòlegs la poca importància que donen al marc social en el qual se situa la conversa. Aquest autor, des de l'anomenada *sociolingüística interaccional* i recollint les aportacions de l'etnografia de la comunicació, de l'etnometodologia i de l'interaccionisme simbòlic, marca, segons afirmen Calsamiglia *et al.* (1997, p. 28) «la tònica interdisciplinària dels estudis del discurs».

A partir de l'anàlisi de les interaccions comunicatives interètniques, Gumperz va constatar la importància que tenen indicis aparentment tan subtils com el to, la mirada, el ritme de la veu, etc., els qual va anomenar *indicis contextualitzadors*; es tracta de trets que operen a diferents nivells de la conversa, que sovint són inconscients i sobre els quals mai no s'acostuma a parlar d'una manera directa. A partir d'aquí Gumperz va desenvolupar la idea que la persona que escolta pot interpretar la intenció de qui parla si existeixen tres factors: sabers lingüístics, pressuposicions sobre el context i informació general activada per orientar la interpretació. En conseqüència, es pot afirmar que per relacionar de manera coherent un intercanvi verbal és necessari disposar d'uns sabers socials. Sense els coneixements d'allò que socialment està implícit en les interaccions no es pot arribar a fer inferències que ajudin a interpretar les veritables intencions comunicatives dels altres. En oposició a un enfocament descontextualitzat, Gumperz proposa, amb paraules de Traverso (1999, p. 10): «[...] partant de la situation où est employé le langage, pour observer la façon dont l'événement de communication est interprété par les acteurs, et sur la base de quels indices».

d) La teoria de l'enunciació

Wertsch (1993) és del parer que Vigotski, que havia defensat l'origen social de les funcions mentals individuals, no va estudiar allò que succeeix en escenaris històrics, culturals i socials per una senzilla i tràgica raó: perquè va morir molt jove. Les primeres formulacions que tenen en compte aquests escenaris les van formular autors que es movien en ambients on les reflexions sobre la literatura anaven de bracet de les reflexions sobre la llengua. Entre aquests autors destaca, sense cap mena de dubte, el nom de Bakhtine (1977; 1992), crític literari, lingüista i filòsof rus. Durant la primera meitat del segle xx, quan els lingüistes es limitaven a l'estudi dels aspectes formals del llenguatge, Bakhtine ja va mostrar interès per l'estudi del que considerava la veritable unitat de comunicació verbal: l'*enunciació*.

Un *enunciat* o unitat d'expressió concreta del parlant, ja sigui oral o escrit, el produeix sempre una *veu,* que expressa la perspectiva de qui parla, la seva visió del món. Però qui parla té sempre en compte el destinatari, de manera que el llen-

guatge sempre es pot considerar una forma de diàleg, fins i tot en les manifestacions monologals. Per Bajtín la parla d'una persona és plena de *veus* diferents o persones construïdes lingüísticament, i això el porta a defensar la idea de la *dialogicitat.* El context dialògic no té fronteres. Tots els significats que es van negociar en el passat estan presents entre nosaltres. El diàleg es renova de generació en generació. Els significats que avui semblen perduts poden emergir de nou en qualsevol altre moment.

Seguint els passos de Bajtín, Benveniste (1974) va desenvolupar la teoria de l'enunciació, a partir de la qual es planteja la necessitat d'apropar-se a la manera com el locutor s'apropia a través dels seus enunciats de l'aparell formal de la llengua. Benveniste va establir les bases per a l'estudi de les marques de la subjectivitat en el llenguatge, un estudi que han seguit autors com Ducrot (1986) i Kerbrat-Orecchioni (1986) i que, com apunten Calsamiglia i Tusón (1999, p. 135), se centra bàsicament en tres aspectes: la inscripció dels interlocutors en el text, la modalització i la polifonia o formes d'enunciació que posen en joc veus alienes a la situació de comunicació.

e) La retòrica

La retòrica, que va néixer com una reivindicació de la propietat, va caure en un profund descrèdit quan va aparèixer un nou valor: l'evidència. Barthes (1993, p. 114) és del parer que aquest nou valor va prendre a partir del segle XVI tres direccions: una evidència personal (en el protestantisme), una evidència racional (en el cartesianisme) i una evidència sensible (en l'empirisme). Per les tres, la paraula és el vehicle que serveix per expressar una veritat a la qual s'accedeix per altres vies. Així les coses, la retòrica va quedar reduïda a pura ornamentació, fins que des d'àmbits diferents del saber, alguns del quals acabem d'exposar, no es va promoure un canvi radical de perspectiva pel que fa a la mateixa naturalesa del coneixement i al paper que hi té la paraula.

A partir de les obres d'Austin (1971) i Searle (1980) s'estableix des de la filosofia una nova complicitat entre les paraules i l'acció: *dir* és *fer*. Les paraules no són només el vehicle d'una concepció de la realitat, sinó que construeixen la realitat. A més, com hem pogut veure, aquesta construcció de la realitat es fa en situació i de manera col·lectiva. Laborda (1993, p. 8) a la introducció d'una obra en la qual relaciona la retòrica clàssica amb l'anàlisi dels missatges publicitaris, manifesta el següent: «Així doncs, si la realitat no és una conformitat de la ment amb els objectes, sinó el resultat d'una activitat cognitiva i lingüística —que atorga sentit als objectes—, la persuasió constitueix, al seu torn, la forma comunicativa decisiva per conformar els patrons de la veritat.» Aquesta nova concepció del llenguatge com a gresol del coneixement, al costat de les orientacions sobre la comu-

nicació entre les persones, aplanen el camí que va cap a l'estudi de les categories establertes per una disciplina que un dels seus fundadors, Aristòtil, va definir amb aquestes paraules: «[...] la retòrica és la facultat de veure teòricament allò que en cada cas és apte per a persuadir». La *nova retòrica* ha recuperat les teories de l'argumentació, de la composició i de les figures per aplicar-les des d'una perspectiva actual a l'anàlisi del discurs.

f) La concepció cognitiva de la metàfora

La metàfora, que Aristòtil a *Poètica* va definir com «[...] la translació a una cosa d'un nom que en designa una altra», s'ha considerat des dels mateixos inicis dels estudis sobre retòrica un dels recusos més eficaços tant en la poesia com en els discursos. Tradicionalment, s'ha estudiat en aquests contextos i prenent-la com un ornament afegit. Lakoff i Johnson (1991), en una obra que ha esdevingut clàssica, van refutar aquesta creença tradicional. Per aquests autors a la vida quotidiana s'usen un gran nombre de metàfores que, més enllà de la funció estètica, tenen una funció cognitiva, ja que són un mecanisme que permet concebre i expressar situacions complexes fent ús de conceptes bàsics i propers.

Seguint aquests autors podem establir dos pols relacionats amb la capacitat d'aprendre. En un extrem tindríem les tendències que defensen la possibilitat de conèixer les propietats inherents dels objectes, propietats que després s'expressen a través dels mots; de manera que quan parlem expressem la realitat tal com és. Aquest és el pol objectivista, en el qual podríem trobar gran part de les teories filosòfiques que han dominat la cultura occidental, entre altres el racionalisme i l'empirisme, que poden divergir pel que fa al mètode, però que coincideixen en l'objectiu. A l'altre pol trobaríem la tendència més subjectivista, relacionada amb el romanticisme, segons la qual la realitat tangible mai no pot establir límits a la imaginació. Segons la primera tendència és possible accedir a la veritat absoluta; segons la segona, la veritat sempre és relativa. Entre aquests dos extrems, la proposta experimentalista que defensen Lakoff i Johnson (1991) parteix de la idea que allò que podem arribar a saber sobre el món és fruit de la interacció. Per tant, no hi ha una veritat absoluta, sinó unes construccions mentals que projectem sobre el món, fruit de la nostra capacitat d'interactuar. Aquestes construccions mentals s'enlairen per sobre dels prejudicis particulars, ja que es fonamenten en un sistema conceptual propi d'una cultura concreta. I la base d'aquest sistema conceptual és bàsicament de naturalesa metafòrica.

Hi ha conceptes abstractes, com ara pensar, viure, estimar... difícils de delimitar, que captem a través d'altres conceptes que podem entendre amb més facilitat. Per això tenim una metàfora conceptual segons la qual *les idees són aliments*. Es tracta d'una metàfora amb un domini d'origen, un domini que cedeix els seus

conceptes, en aquest cas *els aliments*, i amb un domini de destí, al qual se superposen els conceptes, en aquest cas *les idees*. Entre ambdós dominis s'estableix una correspondència ontològica (de vegades «bull el cap», encara que no sabem «què s'hi cou», potser per algú serà «difícil de pair» o «no tothom s'ho empassarà») i una correspondència epistèmica, segons la qual així com els aliments mantenen el cos, les idees mantenen el cap. Destaquem que en tot procés metafòric es posen en relleu uns aspectes i se n'amaguen d'altres. Les metàfores són, doncs, una qüestió del pensament, no només del llenguatge. L'existència d'estructures metafòriques suposa que la capacitat de conèixer de cada individu s'inscriu en una mentalitat compartida pels membres d'una mateixa cultura i en un sistema de valors específics, de manera que els nens i les nenes adquireixen al mateix temps els models per comprendre el món i les metàfores convencionals a través de les quals expressaran aquest coneixement.

A partir d'aquest enfocament, s'obre un gran nombre de perspectives. Cuenca i Hilferty (1999), per exemple, manifesten la necessitat d'introduir l'anàlisi de les metàfores i de les metonímies en l'estudi de l'estructura lingüística. En el camp de la recerca educativa, Cameron i Low (1999) fan notar que l'estudi de les metàfores s'ha utilitzat per descobrir quines són les representacions que tenen els estudiants i els mestres sobre allò que fan. Constaten que els mestres recorren a metàfores convencionals quan parlen sobre la seva experiència; també subratllen la importància que tenen les metàfores a l'hora d'aprendre una segona llengua, però alerten també sobre la necessitat de no fer-ne una interpretació tancada, perquè les metàfores són ubiqües i adopten formes i funcions ben diferents. Calderhead i Robson (1991) i Briscol (1991) insisteixen en la necessitat de partir de les imatges que utilitzen els docents quan parlen sobre allò que fan amb l'objectiu d'incidir en la seva pràctica. Una nova actuació requereix un nou llenguatge. Per aquests autors, si no es modifiquen les metàfores, si no es posen en qüestió, difícilment es modificarà la manera de fer. En aquesta mateixa línia se situen Huber *et al.* (2001) quan declaren:

> [...] we assume that metaphors exert powerful influences on processes of analysing and planning in education and, in particular, that they are profoundly affecting teachers' thinking about teaching and learning. As blueprints of thinking, metaphors of learning will guide and facilitate teachers' understanding of what it means to learn, but these same tools of thinking may also limit the thoughts, attitudes and actions of prospective educators. (p. 996)

En el seu estudi, aquests autors analitzen les metàfores relacionades amb l'ensenyament i l'aprenentatge que fan servir cinquanta professors amb experiència. Una gran majoria d'aquestes metàfores (57 %) es poden considerar relacionades amb el conductisme, ja que remeten a la idea que ensenyar és una transmissió de coneixements. A continuació, un nombre més reduït (38 %) connecten amb una

visió més constructivista, mentre que la resta (5 %) ho fa amb una visió que concep l'ensenyament i l'aprenentage com a processos d'interacció social. I això és així, malgrat que el currículum prescriptiu de les escoles on aquests professors exerceixen està decantat clarament cap a una opció constructivista.

Més amunt hem afirmat que les CRS es poden inferir. Per això, en aquest darrer capítol hem tingut interès a precisar quines són les perspectives teòriques que ens han de proporcionar les categories per poder analitzar les CRS dels professors. Però més amunt hem afirmat també que les CRS es poden modificar a partir de la formació. En el darrer apartat d'aquest capítol abordarem aquesta qüestió: de quina manera els processos de formació inicial i contínua poden incidir en les CRS.

2.9. La formació i les CRS

Quan Widdowson (1990; 1998) es planteja de quina manera cal formar els professors, el primer que fa és distingir entre *teacher training* i *teacher education*, o entre *preparació metodològica* i *formació*. En els dos casos el primer terme remet a l'ensinistrament dels professors, a la pretensió de proporcionar solucions per a uns problemes previsibles; en canvi, *teacher education* i *formació* accentuen la necessitat d'establir processos de reflexió crítica sobre situacions que es plantegen a la pràctica. Ríos, des del camp de la didàctica de la llengua, distingeix també entre la *formació per transmissió* i *la formació lligada a la recerca a l'aula*, és a dir, entre un model de caràcter prescriptiu i un model que parteix dels fenòmens que es donen a l'aula per dotar de sentit la teoria i per fer-hi noves aportacions. Des d'una perspectiva pscicoanalítica, Atienza (1997, p. 91) es refereix a un *model de formacin científicament blindat*, davant d'un altre que prioritza l'elaboració de noves concepcions d'intervenció didàctica a partir d'una tasca d'intersubjectivitat, en la qual els subjectes es construeixen en un procés que no té un punt final. Els autors citats fins aquí són una mostra clara d'una perspectiva de formació, defensada des de camps diferents del saber, que prioritza la reflexió crítica i l'anàlisi d'experiències, en comptes de la transmissió de criteris prescriptius. A l'extensa literatura que se situa en aquesta perspectiva, s'acostuma a destacar la importància d'apropar-se a les creences dels professors. Per tractar d'aquesta qüestió distingirem entre la formació inicial i la permanent, perquè la diferència que hi ha en un cas i en l'altre pel que fa a l'experiència acumulada i a les expectatives ens situa davant de realitats que requereixen disposicions diferents.

— La formació inicial

S'adreça a estudiants sense experiència, els quals, com és lògic, abans d'implicar-se en processos de reflexió sobre allò que fan necessiten adquirir una certa

pràctica. Amb tot, aquests estudiants tenen en el seu paisatge mental una representació sobre les àrees curriculars, així com sobre la manera d'ensenyar-les i d'avaluar-les. Les recerques que s'han centrat en l'estudi d'aquest paisatge mental no parteixen necessàriament dels mateixos pressupòsits, ni arriben sempre a les mateixes conclusions. Kagan (1992) insisteix en el paper de filtre que tenen les creences i en les grans resistències que presenten al canvi. Nettle (1998), després d'analitzar les creences dels estudiants abans i després del període de pràctiques, arriba a la conclusió que certament hi ha una sèrie de creences que es mantenen estables, però que n'hi ha unes altres que es modifiquen, i que aquestes sovint ho fan en la direcció de les creences dels tutors dels cursos en què els estudiants realitzen les pràctiques. Joram i Gabriele (1998), a partir de l'estudi que van dur a terme en un curs per a futurs professors sobre la psicologia de l'educació, fan veure que pot haver-hi modificacions en les creences *incorrectes* si es detecten abans de començar el curs i s'actua en conseqüència. Es tracta, segons afirmen, de transformar els obstacles en oportunitats.

En el camp de l'ensenyament de llengües, Badger *et al.* (2001) s'oposen a la percepció compartida per molts estudiants segons la qual els cursos teòrics estan molt allunyats de la pràctica a l'aula, i defensen que un curs teòric, en el qual es desenvolupen temes pertinents i s'exploren de manera correcta, pot tenir una clara repercussió en les creences, les assumpcions i els sabers. Peacock (1999) contrasta les creences dels estudiants sobre l'adquisició d'una llengua estrangera amb les que mantenen els seus professors. Per exemple, en el seu estudi un 62 % dels estudiants consideren que l'adquisició de nou vocabulari és fonamental per aprendre una llengua estrangera, creença que només manifesten un 18 % dels professors. La conclusió és que els estudiants donen molta importància a la memorització de llistes de vocabulari nou, i que fins i tot es poden mostrar descontents amb els professors que els plantegen tasques orientades en un altre sentit. El mateix Peacock (2001) insisteix en estudis posteriors que es mouen en la mateixa línia en la necessitat de fer un esforç per tal d'eliminar les creences perjudicials. Per ell, no s'ha de parlar de creences incorrectes o errònies, sinó de *creences que difereixen de les que sostenen professors d'anglès L2 amb experiència* o de *creences que són perjudicials per a l'aprenentatge de la llengua*, quan hi ha indicacions clares que això succeeix.

Des d'una perspectiva crítica amb alguns dels principis esbossats fins aquí, Tillema (2000) defensa que els processos de formació que parteixen de l'anàlisi de les creences dels estudiants no arriben necessàriament a consolidar una nova perspectiva, perquè les creences no són un marc previ que permeti comprendre situacions concretes o guiar l'acció. Les creences no precedeixen l'acció, sinó que l'acompanyen i hi coincideixen. Per tant, la reflexió sobre les creences no pot anar deslligada de l'actuació pràctica. Hi ha tres arguments que sostenen aquesta pers-

pectiva. Primer: les creences dels estudiants es formen a partir de la pròpia experiència i no estan integrades en repertoris de conducta; són encara massa generals, poc coherents i poc estructurades; per tant, es tracta de creences molt vulnerables. Segon: la pràctica docent sembla ser el factor que més incideix en el canvi de creences, encara que aquest canvi no sempre es produeixi en la direcció desitjada. Tercer: la reflexió sobre l'acció en la pràctica promou la reestructuració de les creences i, en darrera instància, una certa consciència metacognitiva.

Hem apuntat fins aquí les aportacions fetes per alguns estudis que relacionen les creences amb la formació inicial. Abans de passar a la formació permanent, volem fer notar que, malgrat les discrepàncies que es poden detectar en els diferents estudis, hi ha un punt de partida comú: la necessitat de saber quines són les idees sobre didàctica dels futurs docents. I no considerem que sigui per intentar modificar-les de manera mecànica per unes altres, sinó per ajudar a promoure una determinada actitud. Com manifesta Widdowson (1998, p. 20): «En la formación inicial se deberían orientar las actitudes y no suscitar acciones concretas.»

— La formació permanent

S'adreça a mestres i professors que poden fer consideracions crítiques a partir dels sabers que han acumulat gràcies a la seva experiència. Diversos autors, entre els qual podem citar Lightbown (1985) i Richards i Nunan (1990), distingeixen entre un tipus de saber conceptual, declaratiu, i un tipus de saber perceptual, procedimental, més relacionat amb les habilitats que es poden desplegar a l'aula. D. Woods (1996) qüestiona aquestes dicotomies, perquè a parer seu el coneixement no és de dues menes diferents, sinó que s'usa de manera indistinta en qualsevol situació. La pràctica no es caracteritza, com pot fer pensar la dicotomia sabers declaratius / sabers procedimentals, per una manca de teoria. Segons les conclusions del seu estudi, els professors de llengua disposen d'un sistema de creences, assumpcions i sabers que actua com una xarxa i afecta el procés de planificació, la interpretació i l'actuació. Allò que interessa és saber la influència que té aquest sistema en les decisions que els professors prenen a qualsevol nivell i de quina manera i per què es va modificant.

En la línia d'implicar en els processos de formació les creences dels professors i els diferents nivells professionals que afecten, tenen un gran interès les aportacions fetes per Pastor (2000).[4] Segons aquest autor és necessari identificar les concepcions que sostenen els professors. Ho defensa amb aquestes paraules:

4. Hem tingut accés al text, encara sense publicar i sense paginar. Per aquest motiu no podem indicar a quina pàgina correspon aquest fragment, ni la resta de citacions que en farem.

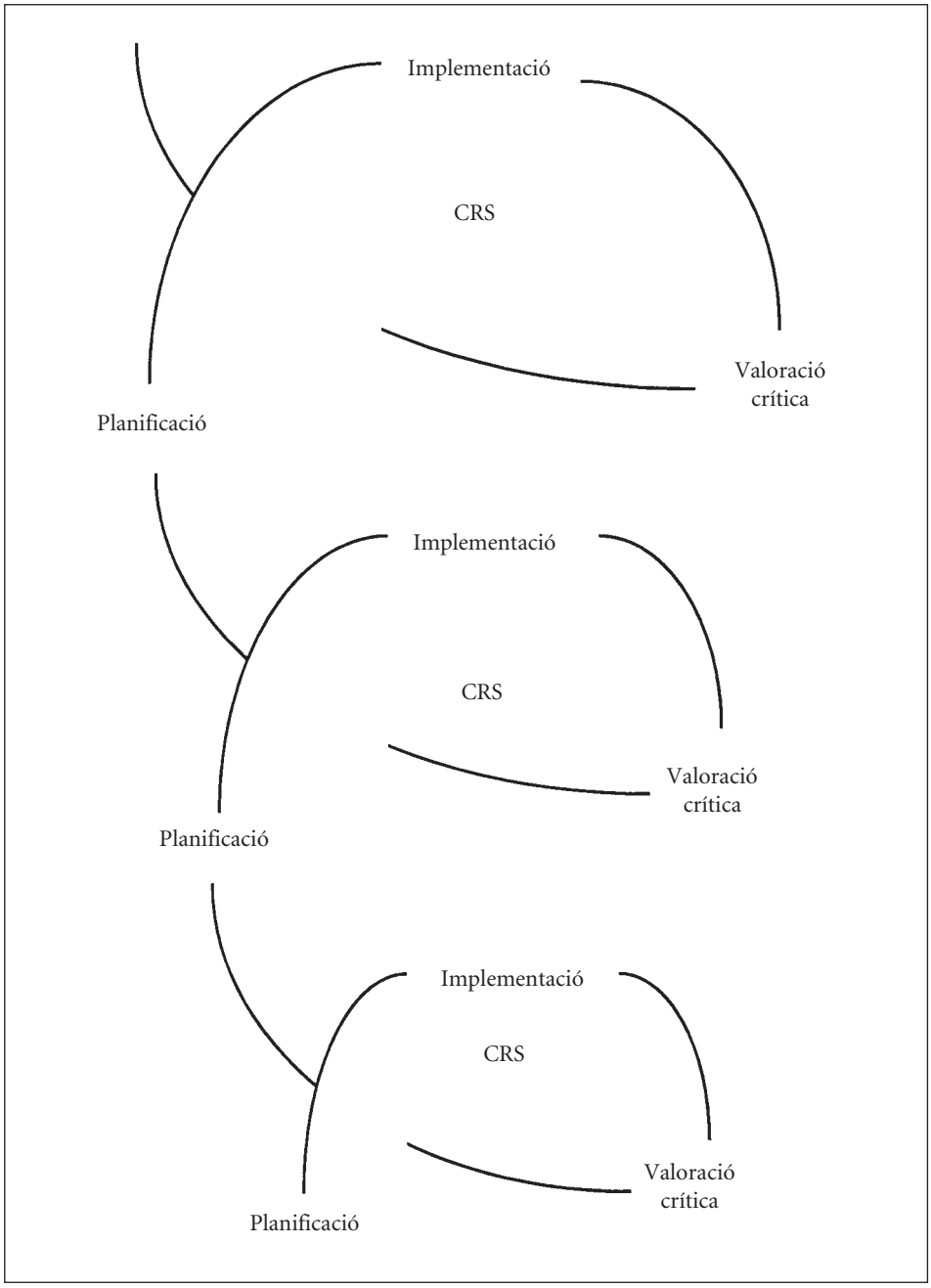
> Intervenant depuis 1989 dans la formation en langues des enseignants d'école primaire, j'ai pu constater la récurrence étonnamment constante de leurs conceptions par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage d'une langue, conceptions que les formations se fixent comme objectif de faire évoluer afin de parvenir à une réorganisation globale de la manière dont ces enseignants se représentent leur tâche en ce domaine. Cette configuration de pensée ayant sa propre cohérence interne, ce paradigme, doivent être identifiés exactement afin que la formation puisse agir efficacement pour les faire évoluer [...].

En els treballs realitzats, i citats més amunt, pel Grup de Recerca sobre Creences dels Professors de Llengües del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona es proposa un model explicatiu en el qual es relacionen el dispositiu didàctic, la interacció a l'aula, la valoració crítica i les CRS.

La relació dins de l'aula entre professors i alumnes sempre és asimètrica, perquè els primers tenen la responsabilitat de decidir què és important ensenyar, com han de fer-ho i de quina manera aconseguiran que els alumnes vegin la necessitat d'apropiar-se dels nous continguts que són objecte d'aprenentatge. Tot plegat es tradueix en una planificació d'un dispositiu didàctic, que pot ser més o menys conscient i molt o poc complexa. Un cop dins de l'aula els professors converteixen el dispositiu didàctic en un procés operatiu; per tant, hi ha una implementació, sempre modulada per la interacció amb els alumnes, per la qual cosa els professors han de prendre decisions d'ordre molt diferent, i fer-ho gairebé de manera simultània. Tot plegat provoca que dins de l'aula i fora de l'aula els professors facin valoracions més o menys crítiques, més o menys reflexives, que, al seu torn, influeixen en els futurs processos de planificació. Les CRS se situen en el centre de tot aquest procés; regulen el significat de les accions i també reben la seva influència, per la qual cosa mai no es mantenen estàtiques. Podem il·lustrar el model que proposem de la manera següent (vegeu el quadre 13).

Des d'aquesta perspectiva, entenem que els processos de formació han d'incidir en la planificació del dispositiu didàctic, en la manera de conduir els processos comunicatius a l'aula i en la capacitat de reflexió crítica. És per això que coincidim amb la proposta que formula Meirieu (1990, p. 107; 2001, p. 193) i que Pastor (2000) concreta cenyint-se a la formació permanent dels professors de llengua. Meirieu parteix de la idea de Vigotski, segons la qual tota funció psíquica apareix dues vegades al llarg de la història d'un individu: quan realitza una operació amb els ajuts necessaris i quan la realitza sol i per iniciativa pròpia. Això el porta a proposar un triangle formatiu constituït per tres punts de vista diferents: el punt de vista de qui concep, el punt de vista de qui aprèn i el punt de vista de qui observa i regula. Es tracta d'establir una sèrie de rotacions per aconseguir que tothom hagi d'adoptar els tres punts de vista. En aquesta línia, Pastor (2000) manifesta que els dispostius de formació han de preveure que els participants canviïn

QUADRE 13


Implementació
CRS
Valoració crítica
Planificació
Implementació
CRS
Valoració crítica
Planificació
Implementació
CRS
Valoració crítica
Planificació

de rol. Ell es refereix al rol d'aprenent (o punt de vista de la recepció), rol d'ensenyant (o punt de vista de la producció) i rol d'observador (o punt de vista crític). A la proposta que plantegem a continuació no partim del rol que han d'adoptar els participants en la formació, sinó dels processos implicats en la seva actuació docent, i sobretot de la importància d'abordar-los tenint en compte les CRS. Per tant, distingim entre:

a) La planificació i l'organització del dispositiu didàctic

El discurs teòric, tot sol, per consistent que sigui, no garanteix que s'introdueixin millores destacables en les activitats habituals, ja que els professors tendeixen a conduir les noves propostes cap a les maneres de fer personals que han anat consolidant durant els anys. I això és així perquè existeixen uns filtres a través dels quals es reinterpreta el nou coneixement. La literatura en anglès sobre el tema utilitza el terme *intake*; Pastor (2000) es refereix a: *saisie*, a *filtres de saisie*. El discurs teòric s'ha d'apuntalar en experiències concretes; si no hi ha punts d'ancoratge per a les noves idees, els professors les reconstrueixen a la llum de l'única experiència de què disposen, és a dir, la seva. És per això que convé que els professors tinguin l'oportunitat d'entrar en contacte amb diferents models i que puguin elaborar seqüències didàctiques amb la col·laboració d'altres professors i d'experts. És per això també que han de disposar del suport necessari per analitzar des d'un punt de vista crític les pròpies propostes que valoren com a reeixides.

b) La implementació i la interacció a l'aula

El propòsit en aquest nivell és que els professors disposin de pautes per comprendre i interpretar alguns dels fenòmens més rellevants que passen a l'aula. Per aquest motiu és necessari apropar-se a la manera com s'organitza l'exposició dels continguts, quines característiques presenta el diàleg entre docents i discents, com interactuen entre ells els alumnes, etc. En darrera instància es tracta d'analitzar les estratègies que faciliten la interacció, tenint en compte, com indica Lemke (1997, p. 29), que els dos paràmetres que caracterizen una classe són *l'estructura de l'activitat* i un *patró temàtic*.

c) La reflexió crítica sobre l'acció

Els professors han de disposar d'espais on puguin observar i analitzar des d'una certa distància els fenòmens que configuren la seva activitat quotidiana. Ara bé, sovint els professors quan parlen sobre la vida del centre distingeixen entre allò que és important i allò que és urgent. En general, tenen la sensació que dedi-

quen molt temps a resoldre els afers d'aquest segon ordre mentre que el debat al voltant de qüestions pedagògiques va quedant aparcat. Per tant, hi ha una primera constatació a fer: la manca de temps per analitzar de manera crítica l'actuació. Si és el cas que s'arriba a superar aquest escull, se'n presenta un altre no menys important: la poca disposició a col·locar davant la mirada crítica dels companys les actuacions personals. Considerem, per tant, que és necessari incidir en la perspectiva més social que és innata a la professió docent, i això cal fer-ho obrint marges per a aquests espais d'anàlisi crítica de la pròpia actuació. Així mateix, considerem que l'única manera de respectar la imatge dels professors és defugint els termes *bo* i *dolent*; per tant, aprenent a observar focalitzant l'adequació en contextos específics i focalitzant no l'actuació de la persona a l'aula, sinó el paper que assumeix en el conjunt del dispositiu didàctic.

En aquest punt podem fer referència al rol d'aprenents que poden adoptar els professors implicats en processos de formació. Pastor (2000), que cita una experiència en què els professors de llengua actuaven com a alumnes d'una classe de vietnamita, defensa aquesta proposta per tres raons: en primer lloc, perquè fa viure els processos d'aprenentatge des de l'interior i, per tant, fa que els participants experimentin el sentiment de desequilibri; en segon lloc, perquè permet descobrir a molts professors una altra manera d'aprendre la llengua, diferent de la que van conèixer ells com a alumnes; finalment, perquè aquesta experiència quedarà com un punt de referència per als processos posteriors de la formació, sobretot per als moments en què es plantegin qüestions més teòriques.

Els processos de formació i de recerca sempre comporten un pacte implícit que consisteix a estar en condicions de desequilibrar-se pel que fa als sabers adquirits, només si posteriorment es produeix un reequilibri en el qual es torni a assolir un marc de seguretats, però a un nivell més profund. Entenem que aquest procés és dialèctic, és a dir, que aquest nou equilibri ha de trontollar de nou amb la introducció d'uns altres interrogants, i així successivament. En la mesura que aquesta dinàmica pot posar en perill la pròpia imatge, hem de pensar que les persones no s'hi impliquen realment fins que no troben espais per dipositar la seva confiança. La reflexió crítica no es produeix mai per decret, sinó per voluntat pròpia. D'altra banda, estudis com el ja esmentat de Ghaith i Yaghi (1997) posen en evidència que una llarga trajectòria professional no comporta de manera automàtica una bona disposició cap a les noves propostes més innovadores en el camp de la didàctica. Aquestes recerques també mostren que els professors que veuen les noves propostes congruents amb la seva manera d'actuar, les consideren més importants i més fàcils de dur a la pràctica.

O sigui, les propostes d'innovació poden estar molt ben fonamentades, poden estar fins i tot avalades per experiències concretes, però això no comporta una acceptació mecànica per part dels professors, perquè aquests reinterpreten sempre

en funció del model que sostenen sobre què és la llengua, sobre com s'aprèn i sobre quin és el seu paper a l'aula. Per això és important accedir a les seves CRS. I per fer-ho cal disposar de recursos metodològics, com poden ser les entrevistes, l'estimulació del record, les històries de vida i els diaris, recursos que cal usar amb criteri. Per exemple, D. Woods (1996, p. 27) fa notar que molt sovint les respostes que s'obtenen de preguntes molt formals acostumen a estar fortament influïdes pel discurs pedagògic oficial, de manera que els professors responen prioritzant allò que consideren que han de dir abans que allò que en realitat creuen. Per això és més aconsellable acostar-se a les seves creences d'una manera indirecta, demanant, per exemple, que exposin una experiència que considerin reeixida o que manifestin algun dels problemes que els planteja l'avaluació. En darrera instància és necessari fer emergir unes dades que reflecteixin l'experiència viscuda pels professors i analitzar-les de manera minuciosa des d'enfocaments metodològics qualitatius (Deprez, 1994).

3. Objectius, preguntes i hipòtesis de la recerca

3.1. Objectius

Fins aquí he exposat l'estat de la qüestió del dos temes que justifiquen aquesta recerca i en són els eixos, el pensament dels professors i l'ensenyament de la llengua oral. En aquest capítol he d'avançar cap a la presentació dels propòsits i dels interrogants que em plantejo.

El primer objectiu es desprèn de manera directa de les indicacions exposades a la introducció:

1r objectiu: Saber què pensen els docents sobre l'ensenyament de la llengua oral

En aquesta recerca aquest és el primer moviment. Allò que tinc interès a saber és quina importància donen a la llengua oral, com la consideren en relació amb l'escrita, i també fins a quin punt preval la metàfora de la llengua com a *vehicle* davant de la metàfora que la situa en el lloc del *conductor*. Al meu entendre, es tracta d'una metàfora important, que pot ajudar a entendre el paper que tenen en el dispositiu didàctic el treball en parelles, en grup i les converses individuals amb la mestra.

El segon objectiu es pot considerar com una ampliació o una concreció del primer:

2n objectiu: Distingir les creences, les representacions i els sabers que tenen sobre la llengua oral

A l'apartat 2.5 del primer capítol he distingit entre creences, representacions i sabers. D'acord amb les propostes del Grup de Recerca sobre Creences dels Professors de Llengües del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de

la Universitat de Barcelona, entenc que aquesta precisió pot oferir una aproximació més afinada al pensament dels docents. Considero que hi ha una qüestió que mereix una atenció especial; m'estic referint a quina és la relació de les mestres amb els postulats que podem considerar més teòrics. Proposo, per tant, una observació atenta sobre quins són els seus *sabers*.

El proper objectiu ens ha d'ajudar a comprendre què passa a les aules:

3r objectiu: Saber què fan quan ensenyen la llengua oral

Si els dos primers objectius tenen relació amb allò que diuen i allò que fan els docents, aquest que acabo de formular ens acosta a allò que passa a l'aula. El propòsit és saber quins temes es presenten, com es presenten, com interaccionen els participants entre ells i com interaccionen amb els materials curriculars. En el cas de la llengua oral ha de tenir una importància específica el fet de saber si s'enregistren o no les produccions dels alumnes i si els presenten models o no els en presenten.

El quart objectiu incideix en una qüestió que en aquesta recerca és crucial:

4t objectiu: Relacionar allò que diuen amb allò que fan

En la línia del que ja he apuntat a la introducció, amb aquest objectiu no em proposo establir una relació mecànica entre allò que diuen, allò que diuen que fan i allò que fan. La intenció és una altra. Es tracta de dibuixar un paisatge en què les reflexions i l'acció estiguin de costat; la interpretació d'aquest paisatge ha de permetre destacar les congruències i les incongruències que es manifesten de manera palesa i, en darrera instància, copsar des d'una altra perspectiva la complexitat de la tasca docent.

Aquest cinquè objectiu tanca el cercle. Representa un retorn al punt de partida, la formació del professorat:

5è objectiu: Aportar noves perspectives relacionades amb la formació

Entra dins de tota lògica que una recerca que té el seu origen en les mancances detectades en els processos de formació retorni a aquests processos. Sóc del parer que l'aproximació a les creences no és una curiositat a tenir en compte en circumstàncies excepcionals, sinó que és un dels eixos sobre els quals s'ha d'articular la innovació en el camp educatiu. En qualsevol cas, espero que això es faci més evident en el transcurs d'aquesta investigació.

3.2. Preguntes i hipòtesis

El punt de partida d'aquest estudi és que les creences, les representacions i els sabers dels docents guien i orienten la seva actuació a l'aula i que, al seu torn, aquesta actuació ajuda a consolidar o a modificar les creences, les representacions i els sabers. Considerant això, les preguntes de recerca i les hipòtesis que m'he formulat són les següents:

Pregunta: Quines creences tenen sobre l'ensenyament de la llengua?
Hipòtesi: Les mestres s'adscriuen als pressupòsits del currículum prescriptiu, als quals han accedit a través de la formació permanent.

Pregunta: Quines creences tenen sobre l'ensenyament de la llengua oral?
Hipòtesi: Consideren que la llengua oral és important, tant com l'escrita, però la manca de tradició a l'escola i de punts de referència fa que no sàpiguen com abordar-ne l'ensenyament.

Pregunta: Per què és necessari ensenyar la llengua oral?
Hipòtesis: — Perquè és el vehicle més habitual de comunicació.
— Pel paper mediador que té en la construcció del coneixement.

Pregunta: Quins són els continguts de la llengua oral?
Hipòtesi: Les mestres fan referència als continguts que té en compte el currículum prescriptiu.

Pregunta: Quines activitats d'ensenyament i d'aprenentatge poden afavorir l'apropiació dels continguts per part dels alumnes?
Hipòtesi: Se centren en l'anàlisi de situacions comunicatives monogestionades (conferències...) o plurigestionades (assemblea de classe, debats...) que, per la seva temàtica, no tenen, necessàriament, una relació directa amb la classe de llengua.

Pregunta: Quin tipus de material és més adequat per ensenyar la llengua oral?
Hipòtesi: El protagonisme correspon al llibre de text.

Pregunta: Com es pot avaluar la llengua oral?
Hipòtesis: — Aquesta és una de les preguntes que generen més incertesa.
— Hi ha referències a l'avaluació inicial i a l'avaluació formativa.

A l'apartat 6.2.1 reproduiré aquestes preguntes i cada una de les hipòtesis per contrastar-les amb els resultats de la investigació.

4. Paradigma de recerca i opcions metodològiques

El propòsit d'aquesta recerca és interpretar què afirmen i què fan unes mestres en relació amb la llengua oral. Per això necessitem conèixer, d'una banda, les seves creences, representacions i sabers pel que fa a la llengua oral; de l'altra, saber com actuen a l'aula. En aquest capítol tractarem sobre el marc teòric en què s'emmarca la recerca: l'etnografia. A l'hora de precisar els límits d'aquest marc teòric, tindrem en compte aportacions fetes des d'altres camps del coneixement, com poden ser la sociologia, la lingüística, etc. Partirem d'una visió més global fins a arribar a centrar-nos en l'àmbit específic de l'aula, considerada aquí com un espai social, reflex d'una cultura determinada. Un cop focalitzats l'espai i els participants implicats en aquesta recerca etnogràfica, així com la manera de considerar-los, concretarem quin és el procés que hem seguit per generar les dades i les categories d'anàlisi que ens han permès passar d'un nivell estrictament decriptiu a un altre d'interpretatiu.

4.1. Sobre la intenció etnogràfica

4.1.1. *Pressupòsits epistemològics*

Si més amunt ja hem exposat què entenem per creences, representacions i sabers, ara, en el moment de centrar-nos en les opcions preses a l'hora de dur a terme la recerca, hem de centrar la nostra atenció en allò que comporta el fet d'interpretar unes accions. Una primera aproximació al paradigma interpretatiu la podem realitzar a partir de la psicologia cognitiva i, en concret, a partir d'una obra clau de Bruner publicada l'any 1990, *Acts of meaning*. Per Bruner la pretensió dels psicòlegs cognitivistes era provocar un canvi de rumb radical en la seva disciplina. Aquest canvi havia de comportar deixar de banda termes tan potents fins aleshores com estímul i resposta, conductes observables i impulsos biològics,

per focalitzar-ne un de nou: el significat. El cas és que des de la nova perspectiva van sorgir tendències diferents, algunes de les quals l'únic que van aconseguir és caure de nou en el parany de considerar que la conducta humana es pot arribar a explicar a partir d'unes variables controlables. Bruner reacciona contra aquesta tendència i demana un retorn als problemes fonamentals que van inspirar en el seu origen la revolució cognitiva. Per ell es tracta d'abandonar definitivament el que anomena la *Santíssima Trinitat* del paradigma positivista, és a dir, el reduccionisme, les explicacions causals i la predicció, per fer un pas endavant qualitatiu i situar-se en una nova perspectiva amb l'horitzó següent: «[...] intentar comprender cómo interpretan sus mundos los seres humanos y cómo interpretamos *nosotros sus* actos de interpretación» (Bruner, 1991, p. 14; la cursiva és seva).

Quan ens referim a éssers humans en cap moment estem parlant d'elements aïllats, que actuen en la més estricta privacitat, sinó d'éssers que participen d'una cultura dins de la qual negocien de manera pública significats que són públics. Naixem en una cultura i el creixement individual és indestriable de l'apropiació i l'ús dels instruments que al llarg dels anys ha generat aquesta cultura. Això vol dir que disposem d'uns patrons per al desenvolupament, i significa en darrera instància que, com va defensar Vigotski (1993; 1996), les funcions mentals individuals tenen un origen social. Per Bruner (1991, p. 31) una psicologia centrada en els individus com a expressió de cultura ha de fonamentar-se no només en allò que *fa* la gent, sinó també en el que *diuen* que fan i en el que *diuen* que els va portar a fer allò que fan. A més, aquesta psicologia cultural ha de focalitzar la *conducta* intencional dels individus, és a dir, l'*acció*, i en concret l'*acció situada* en un marc cultural concret. Aquesta distinció és crucial per a tot tipus de recerca que tingui com a objectiu la interpretació. La *conducta*, com defensa Erickson (1997, p. 214) és l'acte físic, mentre que l'*acció* remet a: «[...] la conducta física más las interpretaciones de significado del actor y de aquellos con quien éste interactúa». Per aquest motiu la primera afirmació que hem formulat en aquest capítol és que la nostra intenció és interpretar unes accions determinades.

Fins aquí hem relacionat el paradigma interpretatiu amb la psicologia cognitivista, però és clar que un propòsit tan ambiciós com és la interpretació de l'actuació dels individus no pot ser exclusiu d'un camp del saber. L'etnometodòleg Coulon (1995, p. 27), per exemple, remet a la distinció establerta per T. Wilson l'any 1970 entre el paradigma normatiu i el paradigma interpretatiu de la sociologia; la característica d'aquest darrer és que desproveeix les accions dels individus d'un significat estable, cosa que provoca que hagin de ser constantment reinterpretades, sovint en el curs mateix de la interacció. En aquesta mateixa línia podríem ara fer referència a les ciències naturals, a les ciències del llenguatge, a la mateixa literatura, etc. Sens dubte, des de cada un d'aquests àmbits trobaríem punts de confluència amb aquesta voluntat d'interpretació a què estem fent referència.

Ara bé, en la mesura que s'orienten en direcció contrària als pressupòsits epistemològics del positivisme, totes elles es poden emmarcar (Arnaus, 1996, p. 21; Laplantine, 1996, p. 98) dins de dues concepcions teòriques anomenades *fenomenologia* i *hermenèutica*.

El concepte *fenomenologia* va prendre consistència en la història del pensament contemporani gràcies a l'obra de Husserl, segons el qual de la cosa en si, del *noümen*, no en podem afirmar res i, per tant, només podem parlar dels *fenòmens.* Vegem-ho amb un exemple: la cadira és un *noümen,* mentre que la cadira tal com la veiem, condicionada per la nostra possibilitat de veure, és el *fenomen*. Consciència i món són una mateixa cosa, indestriables l'una de l'altre, i allò que interessa és la seva descripció, abans que l'explicació o l'anàlisi; aquesta és, en síntesi, la gran aportació de la *fenomenologia,* una aportació que va treure d'un atzucac el pensament existencialista i que, al mateix temps, va inspirar molts investigadors en el camp de les ciències socials.

Seguint en l'àmbit filosòfic, en concret en l'existencialisme, ens interessa destacar les dues grans objecccions que Kierkegaard va formular contra Hegel (Gombrowicz, 1997, p. 44). La primera és que la teoria de Hegel és absolutament irreprotxable, però no val res perquè es fonamenta en abstraccions i conceptes, sense tenir en compte la realitat concreta, l'*existència*. La segona objecció és que l'autor de la *Fenomenologia de l'Esperit* va concebre un món per endavant, amb la qual cosa el paper del raonament va quedar reduït a justificar una tria anterior. Fetes aquetes objeccions, calia un mètode per poder bastir un raonament existencialista. Heidegger, deixeble de Husserl, va trobar un bon suport en el mètode fenomenològic, en la mesura que aquest defensa que tot es pot reduir a fenòmens de la consciència, i el va aprofitar per a fins diferents, la qual cosa Husserl sembla que mai no va veure amb bons ulls. Al marge d'aquesta relació entre l'existencialisme i la fenomenologia, també convé fer notar que des del moment en què la concepció fenomenològica aposta per considerar el subjecte i el món com una unitat, obre una nova perspectiva a tots els investigadors en el camp de les ciències socials. Els nous estudis ja no poden buscar només acostar-se a la realitat per confirmar o negar una hipòtesi prèvia, sinó que cal saber quina és la percepció que tenen del seu món les persones que el constitueixen. La realitat s'ha de considerar com una totalitat significant, en la qual subjecte i món són coemergents (Laplantine, 1996, p. 99).

Si la fenomenologia posa l'accent en la descripció, l'antiga ciència hermenèutica el que pretén és l'explicació, l'exegesi dels textos escrits. L'hemenèutica va néixer amb la interpretació dels textos sagrats, dels textos jurídics i la pràctica de la traducció d'una llengua a una altra. Devem la seva primera formulació teòrica a Schleiermacher (1768-1834), un pastor protestant, exegeta del Nou Testament i traductor de Plató, que és considerat el teòleg del romanticisme alemany. Schleiermacher defensa que el llenguatge no és alguna cosa exterior, sinó constitutiva de l'ésser humà; es

tracta d'un desplaçament de fora cap a dins que situa el llenguatge com el mitjà essencial en el si del qual es produeix la relació de l'individu amb si mateix, amb els altres i amb el món. Però encara hi ha un altre desplaçament que succeeix a l'interior mateix del llenguatge i que consisteix a fugir de la representació per penetrar en l'expressió, a bandejar l'objectivitat per entrar de ple en el món subjectiu. El llenguatge és l'expressió subjectiva de l'esperit. Per això l'obra literària s'ha de considerar com l'expressió vital dels individus amagada en els textos. Cal, per tant, posar llum en allò que és opac, tot sabent que la individualitat que es manifesta a través del text és un misteri que mai no es pot acabar de desvelar, i això fa que la tasca de l'hermenèutica sigui inacabable (Larrosa, 1996, p. 321). Dilthey (1833-1911), historiador i filòsof social, l'obra del qual va influir en sociòlegs com Weber o filòsofs com el mateix Husserl, separà de manera radical les ciències de l'esperit i les ciències de la natura, i va defensar que els mètodes aplicats a les primeres, a les ciències humanes, havien de ser sempre interpretatius o *hermenèutics*.

La fenomenologia no dubta a defensar que la consciència i el món són una mateixa cosa, al mateix temps que manté que és possible fer-ne una descripció. El pensament hermenèutic incideix de ple en aquesta segona qüestió i, en una direcció oposada, considera que no hi ha una única lectura possible, que la realitat sempre és oberta a una pluralitat d'interpretacions. Entre lector i text no hi ha una veritat absoluta que cal desemmascarar, sinó una reinterpretació situada en un context. L'important en un moment històric determinat no és que sabem més, sinó que sabem diferent. Aquesta és una idea que ja va apuntar Kuhn l'any 1962 en una obra que ha esdevingut clàssica, *La estructura de las revoluciones científicas.* Ara bé, no partim de zero, ja que el nou sentit que atorguem a la realitat s'emmarca sempre en una tradició concreta, una tradició que es construeix a partir del que Gadamer, un dels principals representants de la tendència hermenèutica actual, anomena *confrontació dialògica.*

Les recerques que parteixen del marc teòric que configuren la fenomenologia i l'hermenèutica reben noms diversos i fan ús de mètodes també diversos. Així, doncs, des de la sociologia s'han desenvolupat corrents com l'*interaccionisme simbòlic*, l'*etnometodologia* i la *sociologia del coneixement*; s'han desenvolupat també la psicologia *social* i *cultural;* i finalment, apuntem que, tot seguint la tradició dels antropòlegs que han centrat la seva atenció en qüestions lingüístiques, s'ha desenvolupat l'*etnografia de la comunicació,* que té com a objectiu comprendre la cultura d'un grup a partir del component comunicatiu (Gumperz, 1972).

Considerem que la investigació que ens hem proposat dur a terme se situa sota el gran paraigua de la investigació *interpretativa* i, d'una manera més precisa, s'adscriu als postulats de l'*etnografia educativa*. Abans, però, d'exposar quins són els trets que la caracteritzen necessitem precisar de quina manera es relaciona amb conceptes com *qualitativa* o *naturalista*, ja que són termes que s'utilitzen so-

vint i de vegades de manera indiscriminada en la literatura relacionada amb la recerca educativa.

4.1.2. *Relació entre recerca qualitativa, recerca naturalista i etnografia*

Per anomenar el conjunt de tot tipus d'investigació que parteix de l'observació interpretativa, Erickson (1997, p. 196) opta pel terme *interpretatiu*. Justifica la seva opció amb tres raons: *a*) és més inclusiu que molts d'altres; *b*) evita el fet d'haver d'anomenar aquests mètodes essencialment com a no quantitatius, cosa que no succeeix quan es parla de recerca qualitativa, i això és important, ja que un cert tipus de quantificació també es pot utilitzar en aquests treballs; *c*) apunta cap a un aspecte clau, que és l'interès pel significat humà en la vida social, i la seva percepció i exposició per part de l'investigador. Trobem encertades les consideracions d'Erickson, però en el nostre cas valorem que no ens podem limitar a parlar d'investigació interpretativa, perquè ens mouríem en un terme encara massa ampli, que si bé és cert que estalvia certes restriccions, també és cert que orienta poc, tant pel que fa al propòsit com a la manera d'abordar la recerca. La voluntat d'interpretar marca una primera orientació, una intenció general, però cal precisar més.

Watson-Gegeo (1988, p. 577), professora especialitzada en etnografia de l'educació, després de posar en relleu la confusió que existeix entre els termes *etnogràfic*, *qualitatiu* i *naturalista*, indica què els diferencia. Pel que fa a la recerca naturalista escriu el següent:

> Naturalistic research is a descriptive term that implies that the researcher conducts observations in the natura, ongoing environment where [people] live and work.

Entenem, per tant, que el terme *naturalista* s'usa amb la intenció de destacar que la investigació es duu a terme en escenaris naturals o reals. Entenem que la relació entre *naturalista* i *etnografia* no és de reciprocitat. Això és: l'etnografia és naturalista, però no totes les investigacions que s'aixopluguen sota aquest títol són necessàriament etnogràfiques.

Pel que fa al terme *qualitatiu*, la mateixa autora afirma:

> In its primary meaning, qualitative research is concerned with identifying the presence or absence of something and with determining its nature or distinguishing features (in contrast to quantitative research which is concerned with measurement). *Qualitative research* is an umbrella term for many kinds of research approaches and techniques, including ethnography, case studies, analytic induction, content analysis, semiotics, hermeneutics, life histories, and certain types of computer and statistical approaches.

El terme *qualitatiu* remet no pas al marc on es duu a terme la recerca, sinó a la intenció i la manera d'obtenir unes determinades dades. Adler i Adler (1994, p. 378) n'indiquen el següent:

> Qualitative observation is fundamentally naturalistic in essence; it occurs in the natural context of occurrence, among the actors who would naturally be participating in the interaction, and follows the natural stream of everyday life.

Taylor i Bogdan (1986) van precisar en deu punts aquesta manera de procedir qualitativa a què acabem de referir-nos:

— La investigació qualitativa és inductiva. No es parteix de models o de categories predeterminades.

— L'escenari i les persones es perceben des d'una perspectiva holística. Persones, grups o escenaris mai no es redueixen a variables, sinó que es prenen com un tot.

— Els investigadors són sensibles als efectes que causen sobre les persones implicades en la recerca.

— Allò que cerquen els investigadors qualitatius és comprendre les persones dins del marc de referència d'elles mateixes.

— Qui investiga no pot donar res per sobreentès.

— Totes les perspectives són valuoses.

— Els mètodes qualitatius es basen en les accions humanes.

— Els mètodes qualitatius estan destinats a assegurar una estreta relació entre les dades i el que la gent realment diu i fa.

— Per l'investigador qualitatiu tots els escenaris i totes les persones són dignes d'estudi, perquè són similars i únics.

— La investigació qualitativa és un art.

Aquests principis de la metodologia qualitativa es poden concretar de moltes maneres. Una d'elles és la recerca etnogràfica, que Watson-Gegeo (1988, p. 577) caracteritza de la manera següent: «[...] ethnography is qualitative and, like many other forms of qualitative research, also naturalistic». Un cop situats en el marc de la recerca etnogràfica, aprofundirem en els apartats que segueixen en els seus propòsits, així com en els principis que la caracteritzen. Abans, però, recordem que la majoria d'autors suggereixen que l'etnografia té alguns aspectes que la situen al costat de les activitats artístiques i d'altres que la situen al costat de la ciència. Agar (citat per Boyle, 1994, p. 162) ho explica amb aquestes paraules:

> Without science, we lose our credibility. Without humanity, we lose our ability to understand others.

4.1.3. *La recerca etnogràfica*

En més d'una ocasió el sociòleg de l'educació P. Woods (1995*a*, p. 125; 1998, p. 99) quan exposa què és la recerca etnogràfica cita el següent fragment del poeta romàntic anglès Wordsworth:

> mentre amb ull amansit per l'harmonia
> i el poder de la joia, penetrem
> la vida de les coses
> (Wordsworth, *Tintern Abbey*, juliol 1798)[5]

per defensar que la tasca de l'etnògraf consisteix precisament en això, a penetrar «la vida de les coses». Laplantine (1996, p. 7) defineix l'antropologia amb aquestes paraules: «[...] l'étude de l'homme tout entier». Aquest *estudi* no es pot concebre sense l'observació directa de la manera com actuen els individus en els seus grups. Pel que fa a la relació entre l'antropologia i l'etnografia, podem seguir Geertz (2000, p. 20) quan, des del camp de l'antropologia simbòlica, afirma el següent: «En antropología o, en todo caso, en antropología social lo que hacen los que la practican es etnografía.»

Aquesta primera aproximació panoràmica ens permet entendre quina relació hi ha entre antroplogia i etnografia; a més, ens acosta a l'objectiu que les anima. Però per avançar en aquest línia, i centrant-nos ara en l'etnografia, podem comprendre amb més claredat què significa si recordem que van ser els mateixos antropòlegs els que van crear la paraula ajuntant dos termes grecs: *etnoi* i *graphe*. El primer l'usaven els grecs per referir-se als altres, és a dir, als bàrbars que no eren grecs; mentre que el segon vol dir *escriptura*. El terme *etnografia*, per tant, ens ve a dir *escriure els altres* o *escriure una cultura.* La mirada que demana l'antropologia es converteix en llenguatge.

Com indica Erickson (1997, p. 202), la recerca interpretativa va sorgir cap a finals del segle XVIII a partir de l'interès per la vida i les perspectives d'aquells que formaven les capes més baixes de la societat. L'interès dels intel·lectuals per la vida dels pobres va consolidar-se a l'inici del segle XIX, i una bona prova en són les rondalles dels germans Grimm, que recullen i recreen el folklore dels camperols alemanys. A finals del segle XIX aquest interès per la vida dels que socialment no tenien un paper rellevant es va desplaçar cap a les colònies que alguns països europeus tenien a l'Àfrica i a l'Àsia. Els relats dels viatgers van cridar l'atenció dels antropòlegs, els quals van enviar els seus estudiants a recollir informació de primera mà. Així, la revolució que es produeix en el camp de l'antroplogia posa punt final a un repartiment de tasques entre els observadors, que tenien un paper sub-

5. Traducció de Miquel Desclot: (1986), *L'abadia de Tintern i altres textos*, Barcelona, Mall, p. 33.

altern de proporcionar informació, i els investigadors erudits, que rebien les dades i les interpretaven. Hi ha una consciència cada vegada més gran que l'observador i el tècnic han de confluir en una mateixa persona.

Malinowski (1884-1942) va ser un d'aquells estudiants que els professors de la Universitat d'Oxford van enviar a treballar sobre el terreny. L'informe que va elaborar l'any 1922 sobre els habitants de les illes Trobiand (Melanèsia) va revolucionar el camp de l'antropologia social, per una raó ben clara: a més de transmetre la informació explícita de la cultura que va observar, va transmetre també la informació implícita que ell inferia de les dades obtingudes. Duch (1996, p. 60) destaca que per aquest antropòleg allò que en realitat té importància és la *vida*, tant la pròpia com la dels nadius que va descriure i analitzar a les illes Trobiand, perquè: «thought takes its impetus from life, not life from thought» (Strenski, citat per Duch, 1996, p. 60). No hi ha dubte que l'obra de Malinowski té molts punts de contacte amb la *Lebensphilosophie* (filosofia de la vida) de procedència diltheyara. Una especial rellevància tenen per a nosaltres les reflexions sobre el llenguatge que Malinowski formulà a *El problema del significat en les llengües primitives*. Com apunta Bassols (2001, p. 19), algunes de les idees que hi defensa ajuden a entendre el desenvolupament de la pragmàtica. La seva observació sobre el paper de la llengua a les tribus melanèsies el va portar a concloure que el llenguatge en la seva funció primitiva no es pot considerar un instrument de reflexió, sinó un instrument per a l'acció. Els nens i les nenes aprenen els mots perquè els ajuden a actuar sobre el món que els envolta. Això vol dir que la llengua sempre té un significat en un *context de situació* i, en conseqüència, no pot haver-hi un estudi de significat sense l'estudi dels mecanismes de referència. L'anàlisi d'un mot sempre s'ha de fer a partir de les funcions que té en una determinada cultura. I, per extensió, podem apuntar que l'anàlisi dels mites s'ha de plantejar com la interpretació d'històries que tenen una gran influència en la societat, en la mesura que exerceixen una influència normativa en tots els àmbits de la convivència humana.

L'any 1922, a la introducció d'*Argonauts of the Western Pacific*, sens dubte un dels llibres més importants de tota la literatura etnogràfica, Malinowski fa unes reflexions relacionades amb el propòsit del seu estudi i el tipus de recerca emprat. A parer seu, l'investigador no ha d'apropar-se a l'objecte d'estudi amb idees preconcebudes, la qual cosa no vol dir que s'hi acosti amb les mans buides. Es tracta de plantejar-se problemes en el procés, de saber adaptar les pròpies idees a la realitat que s'observa, i no a l'inrevés, i d'entendre que les dades obtingudes poden ajudar a bastir una teoria. Les idees preconcebudes no són útils per al treball científic. Ara, les conjectures són el do principal d'un pensador científic, de manera que la crítica a les idees preconcebudes no ens ha de portar a pensar en un investigador transparent, sense intuïcions i sense coneixements sòlids. Al contrari, la formació teòrica i els coneixements dels aspectes d'una cultura que vol estudiar

han d'ajudar-lo a aprofundir més en la seva capacitat d'interpretar i en la formulació posterior de preguntes pertinents. Des d'aquesta perspectiva, hem entès la formulació de Hymes (1999, p. 178), el fundador de l'etnografia de la comunicació, d'una *etnografia orientada per hipòtesis*, és a dir, de les recerques que parteixen d'un coneixement general i substancial de la cultura que es vol estudiar per arribar a plantejar preguntes cada cop més precises. Com indica Watson-Gegeo (1988, p. 578), si l'observació no és guiada per una teoria implícita, serà guiada per una ontologia implícita, és a dir, pels valors de l'investigador, per les seves actituds i per les certeses que té sobre el fenomen que vol observar.

Wolcott (1999, p. 128-130) es refereix a la *intenció etnogràfica* precisant d'entrada allò que no és l'etnografia. D'aquesta manera, manifesta que:

— L'etnografia no és una tècnica de camp.
— L'etnografia no és realitzar durant molt de temps un treball de camp.
— L'etnografia no és senzillament una bona descripció.
— L'etnografia no es genera creant i mantenint una relació amb els subjectes.

En cada un d'aquests punts es recull una condició que pot ser necessària, però no suficient per al treball etnogràfic. Aquesta entrada en termes negatius permet a Wolcott insistir en una qüestió fonamental: «[...] el propósito de la investigación etnográfica tiene que ser describir e interpretar el comportamiento cultural [...]. La interpretación cultural no es un "requisito", es la esencia del esfuerzo etnográfico». Aquesta concepció de la cultura com a element nuclear l'aparta, sens dubte, d'aquells per a qui l'etnografia és només un mètode, una manera de dur a terme una investigació naturalista, observacional, descriptiva, sense límits previs i amb profunditat. El component interpretatiu també l'apunta Hymes quan manifesta que l'etnografia és alguna cosa més que una tècnica residual, que és el nom que s'utilitza per designar una modalitat d'investigació que té com a ingredients el propòsit de contrast, la recerca d'informació específica i una interpretació general (Hymes, 1999, p. 178).

La recerca etnogràfica consisteix a penetrar la vida de les coses amb la intenció de proposar-ne una nova lectura. Ara bé, a fi que aquesta nova lectura pugui ser compartida cal generar un discurs, cal escriure un text. És obvi que haurà de ser un text descriptiu, però d'una altra mena que les descripcions literals. A l'apartat que segueix ens aturarem en aquesta qüestió, en el tipus de text que requereix la investigació etnogràfica quan es planteja en els termes que aquí estem proposant.

4.1.4. *El text etnogràfic*

Tot i que mantenir avui la distinció proposada per Dilthey entre ciències de la natura i ciències de l'esperit pugui ser més que discutible, per la senzilla raó que cada vegada més tendim a concebre la realitat que ens envolta des d'una perspec-

tiva global, gosem encara establir una comparació entre les persones que investiguen fenòmens relacionats amb l'entorn natural i les que centren la seva atenció en qüestions culturals. Les primeres, entre les quals podem situar els geòlegs i els biòlegs, estudien els estrats situats a diferents nivells, el conjunt dels quals compon una estructura. Les segones també han d'observar diferents estrats, però en aquest cas, com apunta Geertz (2000, p. 24), es tracta d'estrats de significat diferents que no es presenten de manera ordenada, que s'entrellacen i se superposen, que de vegades ni són explícits i per això cal inferir-los, però que acaben formant un tot coherent. Max Weber, per a qui la realitat empírica és sempre cultura, va escriure l'any 1969 a *Sobre la teoria de les ciències socials*:

> Mientras que en el campo de la astronomía los cuerpos celestes sólo despiertan nuestro interés por sus relaciones cuantitativas, susceptibles de mediciones exactas, en el campo de las ciencias sociales, por el contrario, lo que nos interesa es el aspecto cualitativo de los hechos. (p. 39)

Els homes i les dones, com subratlla Geertz seguint Max Weber, són animals immersos en trames de significació que ells mateixos han ordit. Per tant, l'anàlisi de la realitat empírica, de la cultura, no pot abordar-se com les ciències experimentals —a la recerca de lleis—, sinó com les ciències interpretatives a la recerca de significats. La feina dels etnògrafs consisteix a explorar, amb tota la finor que sigui possible, cada un dels estrats de significació, i fer-ho sense perdre de vista el conjunt del qual formen part. Esmicolar per reconstruir. Reconstruir per poder esmicolar de nou. Es tracta d'un exercici sinecdòquic des del moment que cal prendre el tot per la part o la part pel tot.

La percepció de la realitat és en el cas de l'etnografia inseparable de la nominació. L'etnògraf escriu, i quan escriu descriu; en aquest punt coincideixen tots els autors. Per això és necessari que centrem ara la nostra atenció en el tipus de descripció que volem considerar. Si ens remetem al camp de la literatura, hem de fer notar que la descripció etnogràfica no és, tot i les coincidències, una descripció naturalista. Per Zola (1972, p. 66) l'artista és com un savi; com aquest, es col·loca davant la natura, té una idea a priori i treballa segons aquesta idea. Aquesta concepció positivista el porta a impregnar-se dels ambients que més endavant descriu, però amb la intenció d'enregistrar els fets tal com succeeixen. Reclama per a la literatura la mateixa objectivitat que per ell tenen les ciències experimentals, fins al punt de considerar que els novel·listes no són altra cosa que jutges d'instrucció de la natura. Frazer, al prefaci d'*Argonauts of the Western Pacific,* orientava les descripcions en un sentit molt diferent:

> [...] en la práctica, un hecho no tiene sentido para el observador a menos que conozca o infiera los pensamientos y emociones del sujeto que lo realiza;

> por consiguiente, describir una serie de actuaciones sin referencia al estado de ánimo de quien los realiza no respondería a las pretensiones de la sociología, cuyo fin no es el de meramente registrar, sino el de comprender las acciones de los hombres en sociedad. (p. 8)

Hi ha un concepte que ens pot ajudar encara més a comprendre en què consisteix la descripció etnogràfica. Ens estem referint a un concepte introduït per Ryle que recull Geertz (2000, p. 21), *descripción densa*. Aquest autor il·lustra què és una descripció densa, possiblement amb un dels millors recursos de què disposa un antropòleg, que és un exemple (Díaz i Velasco, 1997, p. 43). Una descripció diàfana, transparent, no distingiria entre un tic que fa tancar l'ull de manera involuntària i fer l'ullet; en canvi, una descripció densa entraria en detalls, i sobretot buscaria el significat del segon moviment. Una descripció fotogràfica captaria el mateix fet, però fóra incapaç de descobrir diferents intencions. Una descripció densa permet entendre que qui fa l'ullet vol comunicar alguna cosa a algú seguint un codi i, probablement, esperant que ningú més ho vegi. Fer l'ullet pot ser un recurs de complicitat, un gest irònic, burleta, etc. L'exemple ens aclareix que la descripció densa penetra en la complexitat de les situacions fins al punt d'esdevenir ella mateixa una explicació. A més, ens fa veure que es tracta d'un tipus de descripció que és, al mateix temps, *microscòpica* i *interpretativa*. *Microscòpica* perquè penetra amb tota la finor possible en aspectes puntuals d'un context social. *Interpretativa* perquè persegueix estructures de significat a partir d'allò que diuen i fan les persones.

L'etnògraf, quan fa una descripció densa, ordena i aclareix, veu i fa veure. El seu text remet més enllà de la realitat observada. Per Laplantine (1996, p. 47-49) l'especificitat de la descripció etnogràfica es pot concretar en quatre punts:

— Els textos etnogràfics situen en un lloc de privilegi l'extratextualitat.
— La descripció etnogràfica tracta dels fenòmens socials.
— La descripció etnogràfica se situa en un context i en una història.
— Contràriament a les descripcions literàries, que poden suggerir més que designar, la descripció etnogràfica és directa pel que fa a l'expressió i utilitza tots els recursos disponibles per afavorir la comprensió de la informació (fotografies, esquemes, cintes enregistrades, etc.).

Díaz i Velasco (1997, p. 51) defensen que en el camp etnogràfic el procés que condueix cap a la construcció d'un discurs intel·ligible comporta, a més de *descriure* i d'*explicar*, *traduir* i *interpretar*. La traducció se situa a nivells diferents. Es tradueix quan es fan comparacions entre la cultura observada i la pròpia, quan es contrasta, quan els fets s'ordenen en una seqüència lògica, quan es fa ús de determinats recursos estilístics amb l'objectiu de fer més entenedors els textos i, finalment, quan es conceptualitza la realitat amb termes propis de la disciplina. En de-

finitiva, que es tradueix des del moment que l'investigador transcriu allò que observa en funció dels coneixements de què disposa sobre el tema estudiat i segons els seus propis paràmetres culturals.

La mateixa idea de *traduir* ens situa ja sobre què és *interpretar.* Geertz (2000, p. 29) diferencia entre la cultura, que existeix en un temps i en un espai concrets, i l'antropologia, que és el text escrit, l'article, la conferència o la pel·lícula. Les conclusions de qualsevol estudi etnogràfic no són la realitat, són una manera de generar discurs sobre la realitat, són una interpretació de la realitat. Es tracta d'interpretacions bastides a partir d'una estructura conceptual, que generen estudis que en cap cas arriben a conclusions definitives. És des d'aquesta perspectiva que cal entendre la manera de fer ciència des de la recerca etnogràfica. Allò que es pot pretendre és ampliar el discurs sobre la cultura, en cap cas tancar-lo. Geertz (2000, p. 39) ho expressa d'una manera ben clara: «El análisis cultural es intrínsicamente incompleto. [...] La antropología, o por lo menos la antropología interpretativa, es una ciencia cuyo progreso se caracteriza menos por un perfeccionamiento del consenso que por el refinamiento del debate.» La interpretació no és una fase final, i tampoc no condueix a l'establiment d'una teoria predictiva. Els nous estudis no comencen allà on acaben els altres, sinó que amb una visió més àmplia i amb uns conceptes més elaborats se submergeixen de nou en les mateixes qüestions. Hymes (1999, p. 181) coincideix plenament amb Geertz quan afirma que si l'etnògraf en el moment que penetra en el terreny que vol estudiar disposa d'uns coneixements adequats, és molt probable que els resultats finals siguin molt millors. En darrera instància, no es tracta de donar resposta a les nostres preguntes més profundes, sinó de tenir accés a les respostes que uns altres han donat. El mateix Geertz (2000, p. 40) il·lustra aquesta idea amb un conte de l'Índia. Un anglès (a qui havien explicat que el món descansa sobre una safata, la qual descansa sobre el llom d'un elefant, el qual s'aguanta sobre una tortuga) va demanar on s'aguantava la tortuga. La resposta va ser: sobre una altra tortuga. I aquesta altra tortuga? —va demanar l'anglès. «Ah, *sahib,* después de ésa todas son tortugas.»

Hi ha una imatge de Duch referida als textos que encaixa perfectament amb la idea del text etnogràfic que hem comentat. Per Duch (2000, p. 75) els textos sempre són «magatzems potencials de sentit que s'actualitza en l'acte de llegir». A l'escriptura interpretativa correspon una lectura entesa com una acció també interpretativa i interpel·ladora. Si, com afirma Mendoza (2001*a*, p. 35), «el significado literario vive y se reforma en la tradición múltiple ininterrumpida», en els textos etnogràfics el significat també resta obert, esperant obtenir noves respostes dels futurs lectors i esperant, així mateix, suggerir-los preguntes més incisives.

4.1.5. *Alteritat i context en la recerca etnogràfica*

La recerca etnogràfica permet interpretar el significat que tenen per a les persones les accions que realitzen. Ara bé, és necessari precisar de quina manera podem accedir a aquests aspectes privats i, encara més, fins a quin punt es poden concebre en el context on es produeixen. Com recorda Bruner (1991, p. 29): «[...] vivimos públicamente mediante significados públicos y mediante procedimientos de interpretación y de negociación compartidos». El que és particular s'inscriu sempre en el marc d'un context cultural i per aquest motiu no s'ha de confondre amb arbitrari. Només podem accedir al que és particular atenent la manera com expliquen les persones allò que succeeix i atenent el valor que assignen a les seves accions. Per tant és necessari plantejar-se de quina manera es realitza el que podem considerar com una invasió de la privadesa (Adler i Adler, 1994, p. 387) i com es tenen en compte els «*lugares sociales* [...] que *mediatizan* los ejercicios de la conciencia individual» (Díaz i Velasco, 1997, p. 221; la cursiva és dels autors).

Pel que fa a la primera qüestió, fem notar que l'investigador vol accedir a través de l'observació directa i de les manifestacions dels actors a un coneixement que aquests posseeixen. És per això que la bona etnografia implica, com apunta Hymes (1999, p. 189) crèdit i confiança. Aquesta manera d'entendre les coses troba el seu reflex en alguns dels conceptes que s'utilitzen. Per exemple, Boyle (1994, p. 166-167) fa veure que en el passat els investigadors anomenaven *nadius* els habitants dels pobles estudiats; més endavant aquests nadius van passar a ser els *informants;* però com que alguns autors han destacat les connotacions negatives d'aquest nou terme, estudis més recents fan ús de *participants*, perquè remet a una situació discursiva i a un tipus de relació entre l'investigador i la resta de persones implicades en la recerca. Es tracta de dur a terme una observació rigorosa per arribar a impregnar-se d'allò que és important per als *participants* en un petit grup humà. Aquesta experiència d'alteritat exigeix que la persona que investiga posi entre parèntesis el marc de referències que utilitza per emetre judicis de valor; exigeix, en darrera instància, la capacitat de deixar en suspens allò que habitualment, i a partir d'uns paràmetres culturals concrets, es considera com a *normal*. Laplantine (1996, p. 20) subratlla el següent: «L'ethnographe est celui qui doit être capable de vivre en lui la tendence principale de la culture qu'il étudie.» L'observació etnogràfica dels fenòmens socials conformats per uns participants concrets s'ha d'emprendre sense pressuposicions, sense preses de postura que orientin a priori les dades que van emergint. És important disposar d'unes qüestions inicials, però tenint en compte que sempre es poden modificar en el transcurs de la recerca (Hymes, 1999, p. 181). Ogbu (1999, p. 149) sintetitza aquesta idea amb una afirmació ben clara: «Un atributo esencial de una buena etnografía es la flexibilidad.»

No hi ha etnografia sense confiança. Malinowski va ser uns dels primers a entendre-ho i, per aquest motiu, va subratllar la necessitat d'aplicar actituds *empàtiques* per arribar a comprendre la cultura dels nadius que estudiava; es tracta d'una manera de treballar que té un clar paral·lelisme amb *l'experiència viscuda* que utilitzava Dilthey per endinsar-se en el coneixement dels subjectes humans (Duch, 1996, p. 60). Arnaus i Contreras (1995, p. 33) fan veure que una de les característiques més importants de la recerca etnogràfica és el fet de basar-se en la subjectivitat. Aquesta idea els porta a fer dues puntualitzacions: la primera és que les persones que participen en la recerca han de ser considerades com a subjectes, i no com a objectes; la segona, que sorgeix com a conseqüència de la primera, és que cal comunicar i establir acords tant sobre el contingut de la investigació com sobre la manera de dur-la a terme. Díaz i Velasco (1997, p. 222) utilitzen el terme *encarnación* per referir-se a les experiències viscudes que han de reflectir les descripcions denses. L'etnografia, afirmen, «evita reproducir el modelo de una etnografia sin sujeto».

L'etnògraf no inicia la recerca amb la intenció d'esdevenir un membre del grup estudiat, ni amb la intenció d'imitar les maneres de fer d'aquest grup, així com tampoc no pretén situar-se en el lloc dels altres. Res d'això és necessari per dur a terme una interpretació plausible d'unes accions culturals. El repte és fer emergir el significat que tenen per als participants les accions que realitzen en un context determinat. *Émic* és un terme molt comú a la literatura sobre la recerca etnogràfica aplicada a qualsevol àmbit. Van Lier (1988, p. 55) remet a la definició d'Erickson, el qual, quan manifesta quina perspectiva cal adoptar respecte als fenòmens observats a l'aula, s'expressa amb aquestes paraules: «[...] from the functional point of view of the ordinary actor in everyday life». Per Boyle (1994, p. 167) «The 'participant's view' is the emic view.» Per la seva banda, Geertz (2000, p. 27-28), uns anys abans que els autors que acabem de citar, també va incidir en aquesta qüestió. El seu parer és que parlar de l'*anàlisi èmica* de manera massa tècnica, o referir-se de manera superficial a la necessitat d'adoptar la perspectiva dels altres, pot fer pensar que l'antropologia és una representació mental feta a distància, és a dir, fantasia pura. Per rebatre aquesta visió recalca que el fet d'orientar les formulacions en funció dels actors no ha de fer perdre de vista que les descripcions antropològiques no són relats fets a l'estil d'aquests autors, sinó interpretacions de la cultura en què aquests actors es troben immersos.

La puntualització de Geertz ens facilita el pas del primer aspecte de què volíem tractar, relacionat amb la invasió de la privadesa, a l'aspecte següent, o sigui la consideració del que hem anomenat *llocs socials*. Hem apuntat més amunt que les actuacions dels individus es troben sempre mediatitzades per uns llocs socials. Díaz i Velasco (1997, p. 220) afirmen que per elaborar una descripció densa cal, com ja hem exposat, «encarnación», però cal també dur a terme una altra opera-

ció bàsica que consisteix a oferir una *informació localitzada*. No es tracta tant d'explicar el significat puntual d'una acció, sinó de situar aquesta acció en el marc d'intencions i condicions en què s'ha realitzat.

Des d'àmbits diferents del saber, molts autors (Ogbu, 1999; P. Woods, 1995*a*; Van Lier, 1988; Watson-Gegeo, 1988, 1992) defensen que la recerca etnogràfica ha de ser *holística*. Heath, citat per Van Lier (1988, p. 56), expressa aquest requeriment amb les paraules següents:

> Data obtained from study of pieces of the culture should be related to existing knowledge about other components of the whole of the culture or similar pieces studied in other cultures.

Boyle (1994, p. 162) apunta que l'etnògraf ha de fer alguna cosa més que descriure amb detall allò que observa. Aquesta cosa *de més* que ha de fer l'expressa amb les paraules següents: «[...] understand *why* the behavior takes place and *under what circumstances*». Per poder saber quines són aquestes circumstàncies cal dur a terme un procés que vagi de la *micro* a la *macro* anàlisi. Watson-Gegeo (1988, p. 577-578) il·lustra aquesta manera de procedir amb la imatge dels cercles concèntrics que es formen a la superfície de l'aigua. Cada cercle necessita els altres, de la mateixa manera que per comprendre les interaccions en una aula hem de tenir en compte el conjunt de la lliçó, i per entendre la lliçó caldrà valorar el currículum del centre, i per valorar el currículum del centre, s'haurà de partir dels aspectes que el conjunt de la societat considera que és necessari que aprenguin tots els nois i noies. En el marc d'una recerca etnogràfica aquest és un aspecte crucial, perquè no és possible comprendre les accions, les interaccions, sense connectar-les amb el context en el qual adquireixen un significat específic. Per Watson-Gegeo (1992, p. 54) una descripció densa ha de tenir en compte els trets més rellevants del micro i del macrocontext. Es tracta d'analitzar de quina manera l'un i l'altre influeixen en els comportaments o en els esdeveniments que es volen exposar.

Afirmar que els estudis etnogràfics s'han de plantejar des d'una perspectiva holística comporta acceptar el repte de la recerca amb una bona dosi del que Ogbu (1999, p. 149) denomina *imaginación etnográfica*. Això vol dir que l'etnògraf escolar:

> [...] necesita disponer de una buena teoría de la estructura social de la escuela y de la comunidad en general en la que la escuela está situada. La etnografía escolar debe ser holística. Debe mostrar cómo la educación está conexionada con la economía, el sistema político, la estructura social local y el sistema de creencias de la gente a la que la escuela sirve.

Una descripció densa exigeix establir connexions entre el fenomen estudiat i el context. Allò que interessa del que és particular no és la seva particularitat, sinó de quina manera remet a qüestions que adquireixen sentit en una cultura concreta i que, per extensió, són rellevants en el si de qualsevol cultura, ja que mostren maneres específiques de conduir el comportament humà. Més amunt hem apuntat que el projecte de l'antroplogia no és un altre que l'estudi de l'home, i que això no s'aconsegueix amb l'especulació teòrica, sinó amb l'observació de com els homes i les dones gestionen la seva vida en contextos en els quals s'entrellacen capes de significat, que no són estàtiques, ni responen a una lògica formal.

És evident que la confluència d'aquestes diverses capes de significat ha de tenir el seu reflex en la redacció final dels treballs. Com recorden Goetz i Le Compte (1988, p. 209-210) els etnògrafs acostumen a presentar les seves conclusions en quatre fases:

1a. Presentació de les dades.
2a. Interpretació de les dades.
3a. Integració de les conclusions en àrees d'interès més àmplies.
4a. Aplicació o significació de les conclusions.

És sobretot en la fase d'integració quan els etnògrafs van més enllà del fenomen específic estudiat, per concretar fins a quin punt les dades obtingudes es relacionen amb àrees d'interès més àmplies.

4.1.6. *Reptes que han d'afrontar les recerques etnogràfiques*

El fet de decantar-se per un tipus de recerca, sigui quin sigui, comporta assumir-ne tant els punts forts com els punts febles. És per això que abans de tancar aquestes consideracions al voltant de la recerca etnogràfica i d'iniciar les reflexions sobre l'etnografia aplicada a l'escola, dediquem un espai a tractar sobre les dificultats que podem considerar inherents a l'etnografia o, per dir-ho amb unes altres paraules, els reptes que ha d'afrontar des del mateix punt de partida. Som del parer que explicitar els problemes en els seus termes justos és ja una manera de començar a resoldre'ls.

Prendrem com a punt de partida els principals retrets a la recerca etnometodològica que, en el camp de l'ensenyament de llengües estrangeres, recull Soulé-Susbielles (1994, p. 25-26). En primer lloc fa referència a la falta de fiabilitat que provoca el fet que tot plegat se sustenti bàsicament en la *subjectivitat*. Els participants tenen un paper molt actiu ja que, en realitat, ells i elles forneixen la majoria de dades que seran objecte d'anàlisi; cal suposar, per exemple, qüestions tan elementals com que els participants no menteixen o que, pel motiu que sigui, no ofereixen informacions distorsionades o poc sinceres. Però el problema de la subjectivitat també afecta inevitablement la persona que duu a terme la recerca, persona

amb una edat, un sexe, una capacitat d'empatia i una manera personal de concebre els fenòmens; en resum, amb unes característiques particulars que, com destaca Hymes (1999, p. 189), són tant per bé com per mal un instrument de la investigació.

Un segon aspecte problemàtic en la recerca etnogràfica és la fragilitat que sovint tenen els instruments que s'utilitzen. Es poden fer judicis sobre esdeveniments que ja han passat, sense tenir constància exacta de tots els elements que hi entren en joc. Citem un exemple: sovint s'analitzen entrevistes enregistrades sense disposar d'una altra font d'informació que no sigui la memòria per saber, posem per cas, quina disposició del cos i quina gestualitat completaven el comportament comunicatiu de la persona entrevistada. Per això, i davant la impossibilitat d'abastar-ho tot, és imprescindible precisar quins elements contextuals s'han de tenir en compte; es tracta de seleccionar aquells que són necessaris i suficients.

El tercer aspecte conflictiu és la famosa *paradoxa de l'observador* (Labov, 1970), la necessitat de veure sense ser vist o, expressat d'una altra manera, les distorsions que sempre provoca en un grup humà la presència d'un observador extern i, gosem afegir, la presència dels instruments d'àudio i/o de vídeo que aquest utilitza per enregistrar. Cal recordar, com apunta amb encert Laplantine (1996, p. 21), que aquesta paradoxa se sosté en una visió molt clàssica de la recerca, segons la qual l'objectivitat absoluta és la màxima pretensió del científic. Però si, com han fet tant les ciències humanes com les físiques, es posa en qüestió aquesta tendència a la asimetria, si en comptes de pensar que l'etnògraf és un subjecte que observa objectes es pensa que hi ha una relació entre subjectes que, tot i assumint papers diferents, aprenen en la mesura que poden interactuar, llavors la paradoxa s'esvaeix. Allò que abans es considerava un obstacle epistemològic que calia neutralitzar, ara és una nova font d'aprenentatge.

La darrera feblesa que subratlla Soulé-Susbielles d'aquest tipus de recerca és la quantitat d'elements no factuals. L'originalitat de l'etnometodologia rau en la participació dels actors en els esdeveniments. En general, es disposa d'informació sobre el que diuen i el que fan a través de cintes enregistrades, però es tracta de comentaris que poden estar esbiaixats per apreciacions molt subjectives. Per això, com indica Wolfson (1986) des d'una perspectiva sociolingüística, cal actuar amb cautela davant les dades que emergeixen, ja que poden quedar amagades dades importants o, al contrari, es poden interpretar de manera errònia determinats patrons interactius.

En resum, la manca de fiabilitat, ocasionada per la importància que té el factor subjectiu, la fragilitat dels instruments que s'utilitzen i el fet que aquests instruments s'apliquin sobre dades que són incontrolables, són per aquesta autora els retrets principals que provoca la recerca centrada en allò que diuen i fan els participants. La seva conclusió és que aquest tipus de recerca no es pot sotmetre a

cap tipus de verificació exhaustiva, contràriament a la investigació que es duu a terme en un laboratori. Tot i que coincidim, amb les matisacions que ja hem fet, en la majoria dels punts febles que destaca, a parer nostre la conclusió a què arriba és innecessària. En primer lloc perquè considerem que les recerques que parteixen de dades aparentment més factuals també són susceptibles de patir distorsions, encara que sigui per uns altres motius. En aquest sentit Hymes (1999, p. 182) explica amb un exemple per quina raó els etnògrafs desconfien dels qüestionaris. Però hi ha una altra raó encara més consistent que ens porta a no coincidir amb les conclusions comentades: la recerca etnogràfica ens situa davant d'un paradigma des del qual s'enceta un debat que requereix un nou marc conceptual i una concepció diferent respecte al paper de la teoria. Per aprofundir en els problemes reals que planteja qualsevol investigació etnogràfica la millor manera no és, al nostre entendre, formular-los en funció d'altres tipus de recerca que parteixen de pressupòsits epistemològics i metodològics diferents, sinó deixar que emergeixin en el propi marc en el qual es generen, procurar fer-ne el diagnòstic i buscar quines són les estratègies que poden ajudar a esmorteir-ne els efectes.

Des d'aquesta perpectiva, i un cop apuntades ja algunes de les febleses més rellevants de la recerca etnogràfica, podem incidir en un aspecte tan crucial com és el procés que condueix de la descripció a la interpretació, i de la interpretació a la capacitat de formular una teoria. Denzin (1970, p. 58) destaca que si els sociòlegs obliden que el principal objectiu de la seva disciplina és desenvolupar una teoria, pot succeir que aquest objectiu es desplaci, fins al punt que les definicions i les observacions empíriques es converteixin elles mateixes en les seves pròpies fites. Especialment aclaridora és la distinció que Freeman (1996, p. 365-367), seguint Marton (1981, p. 178), estableix entre el primer i el segon ordre de recerca. En el primer s'examinen els fenòmens en el món, ens orientem en el món, mentre que en el segon ordre es descobreixen i es documenten les percepcions, ens orientem cap a les idees i les experiències de la gent sobre el món. En el primer ordre cal comprovar i contrastar les dades; en el segon ordre cal definir les dades i la manera d'analitzar-les i d'interpretar-les. Res, en aquest segon ordre, és evident. Goetz i Le Compte (1988, p. 201), investigadores en educació, fan notar que sovint les *muntanyes de dades* que s'acumulen sobre la taula de l'etnògraf l'arriben a intimidar fins al punt que la seva resposta és limitar-se a l'elaboració de minucioses descripcions. Però cal fer un pas endavant per entrar en el terreny de la interpretació. Per tal que aquest pas sigui factible cal superar, segons Goetz i Le Compte, tres dificultats. Primera: trobar-se en condicions de fer-ho. Sovint és necessari deixar passar un cert temps entre el moment d'obtenir les dades i el moment d'interpretar-les, perquè quan els detalls i les relacions personals són encara imminents, no sempre s'està en condicions de dilucidar les relacions i les connexions que de debò són importants. Això no vol dir que mentrestant les dades descansin en un calaix,

sinó que se'n pot fer successives relectures orientades cap a qüestions diverses. Segona: comprometre's. És evident que interpretar exigeix prendre partit per una sèrie de qüestions que poden anar des de la concreció de les categories d'anàlisi fins a l'elaboració de les síntesis finals, passant per les raons que s'addueixen per defensar una determinada línia inferencial. Tercer: canvi en l'estil cognitiu. Es tracta de gosar pensar diferent en el procés de desconstrucció i posterior reconstrucció de les dades, perquè la interpretació requereix estils de pensament creatius i divergents.

Petits fets parlen de grans qüestions. Wilcox (1999, p. 118) manifesta que massa sovint es tracta de manera analítica una porció reduïda de l'univers social, sense tenir en compte els processos socials que succeeixen a un nivell més macro. Aquest és un problema de la recerca etnogràfica que Geertz (2000, p. 34) considera *real y de peso*, perquè és, en darrera instància, el que pot travar el pas que va des de la mirada microscòpica fins a la mirada global, el pas de la interpretació a la teoria. Per Geertz és important concebre com a científics els estudis interpretatius, i si no és així és perquè sovint les recerques d'aquest tipus estan molt tancades en elles mateixes i, encara pitjor, perquè sembla que només puguin ser validades en funció de la sensibilitat de la persona que les presenta. Per superar aquests obstacles, és necessari arribar a una estructura conceptual que permeti enunciar teories que puguin ser validades per fonts no necessàriament implicades en la investigació. Així és com funcionen les coses en altres camps del saber, com per exemple la biologia o la física. Ara bé, la teoria que genera una interpretació cultural es pot formular si es tenen en compte dues condicions:

— La primera és que una teoria cultural és inseparable dels fets que estudia, per la qual cosa no s'arriba, com passa en altres ciències, a formulacions que es puguin plantejar de manera abstracta, és a dir, sense relació directa amb els fets concrets: no es generalitza a partir del cas particular, es generalitza dins del cas particular. En una descripció densa no s'escriu mai un punt final, ni tan sols un punt i seguit, perquè l'estudi de la cultura mai no s'acaba i perquè tota nova aproximació es planteja a partir d'interrogants nous que en cap cas pretenen confirmar unes hipòtesis establertes amb antelació. Aquesta és la mateixa idea que defensa D. Woods (1996) en el seu estudi relacionat amb l'ensenyament de la llengua, quan indica que la validesa dels resultats de la recerca no es fonamenta en la generalització, sinó en la inclusió d'aquests resultats en un procés, de manera que puguin ser un punt de referència, una ressonància per a altres investigadors.

— D'acord amb el que acabem d'afirmar, és fàcil entendre que la segona condició d'una teoria cultural és que no es pot considerar mai una teoria predictiva. Es tracta d'una teoria que articula una sèrie d'explicacions raonades sobre el fenomen observat, sense capacitat d'anticipar com poden succeir les coses en una altra ocasió. Això no ens ha de fer pensar que les idees teòriques s'han de crear de

nou en cada estudi que s'enceta. Les idees dels altres poden i han de ser d'utilitat; el que no poden fer és pautar el trajecte a recórrer. Com ja hem apuntat més amunt, seguint els mateixos Geertz i Hymes, l'etnògraf ha de conèixer quin és l'estat de la qüestió sobre la matèria que vol estudiar. Aquest coneixement farà que eviti els carrerons sense sortida o poc fructífers, i es pugui centrar en qüestions que veritablement són rellevants per al coneixement de la cultura d'un grup.

En el camí que condueix des de l'observació sistemàtica fins a la teoria es poden produir actuacions poc encertades, errors en la manera de procedir. Evertson i Green (1997) n'ofereixen una síntesi exhaustiva, que categoritzen en quatre punts. Així, consideren que els errors es poden relacionar amb: *a*) els observadors; *b*) els sistemes utilitzats per obtenir la representació; *c*) el marc de referència o les pressuposicions sobre el fenòmens que s'estudien; *d*) els procediments utilitzats per recollir les dades. Spindler (1982), per la seva banda, estableix una sèrie de criteris que cal seguir per dur a terme d'una manera adequada les recerques etnogràfiques. Entrar ara en detall en les llargues recomanacions que es formulen en els estudis que acabem d'esmentar ens apartaria del nucli del tema que tractem. Amb tot, sí que les tindrem en compte, al costat d'altres que fan els diversos autors que hem anat citant, amb l'objectiu de concretar en sis punts unes orientacions que qualsevol recerca etnogràfica ha de tenir en compte. Aquestes orientacions generals, amb les quals tancarem aquest apartat, es desprenen dels comentaris fets fins aquí i les reprendrem més endavant, quan exposem els criteris metodològics adoptats en la recerca que justifica aquestes línies.

Primer: Hi ha qüestions com la subjectivitat que són inherents a la mateixa recerca. Com que no es poden evitar, l'única alternativa que resta és compensarla. Això es pot fer a través de la triangulació, i exposant tant els mètodes emprats com les conclusions finals a la crítica de membres de la comunitat científica.

Segon: Per tal de garantir la fiabilitat de les dades obtigudes, és necessari familiaritzar-se amb els contextos i les persones que es volen observar, així com disposar dels coneixements adequats sobre el tema d'estudi.

Tercer: És necessari dotar-se d'uns instruments d'anàlisi adequats i potents, que permetin fer emergir informacions que no es formulen de manera explícita.

Quart: Fer front a les dades amb la distància necessària, a fi de poder copsar les connexions que són importants, i amb la intenció d'anar més enllà d'una descripció.

Cinquè: Poder consultar dubtes i vacil·lacions amb persones que no estiguin directament implicades en l'estudi, però que tinguin experiència en aquest tipus de recerca.

Sisè: Entrar en contacte amb altres recerques, amb el propòsit d'establir connexions que permetin abordar noves recerques amb un dispositiu teòric més acurat.

4.2. Sobre l'etnografia escolar

4.2.1. *La recerca etnogràfica en l'àmbit escolar*

Al voltant del 1925 l'etnografia va arribar als Estats Units, en concret a la Universitat de Chicago per mijà de la sociologia urbana de Robert Park. Els alumnes de Park i Burgess van utilitzar l'observació participativa i les entrevistes per estudiar diferents grups de la ciutat. P. Woods (1998, p. 21), quan explica com es va anar acostant als postulats de l'interaccionisme simbòlic, fa veure que en un moment determinat tots aquells que s'interessaven pels nous camins que anava prenent la sociologia es van plantejar la possibilitat d'aplicar el mateix tipus de recerca a l'escola. Si Chicago s'havia convertit en un gran laboratori social, per quin motiu no havia de passar el mateix amb les escoles? Al capdavall, tant en un lloc com a l'altre allò que feien —i fan— les persones era intentar donar sentit a les accions personals a partir de la negociació constant amb els altres, a partir de la presa contínua de decisions sobre temes de registres diversos i a partir de la gestió del dia a dia amb determinades perspectives. Si l'etnografia emergia com una modalitat d'investigació adequada per acostar-se al sentit que té el món empíric, per descobrir capes de significat en les accions quotidianes des d'una actitud de respecte, d'empatia cap als altres, entra dins de tota lògica que exercís una atracció considerable en aquells que volien penetrar amb un nova mirada en el sempre complex àmbit escolar.

Erickson (1997, p. 207) indica uns punts d'inflexió en l'interès que la recerca qualitativa ha mostrat per l'univers escolar. Aquests punts d'inflexió ens serveixen com a guia per oferir una aproximació panoràmica a la relació entre recerca etnogràfica i educació:

— Després de la Segona Guerra Mundial alguns etnògrafs, orientats per Spindler, de la Universitat de Stanford, i Kimball, del Teachers College de Colúmbia, comencen a abordar alguns aspectes relacionats amb l'educació. Tant Spindler com Kimball coneixien molt bé l'obra de l'etnòloga Margared Mead, professora a la Universitat de Colúmbia. Recordem que *Coming of age in Samoa* (1928) de Margared Mead sovint ha estat considerat el primer treball etnogràfic en el camp de l'educació, de manera que podem considerar que la primera recerca en el camp educatiu se situa fora de l'àmbit escolar. L'any 1954 Spindler va reunir antropòlegs i educadors a la Conferència de Stanford per gestar les bases de l'antropologia de l'educació. Les discussions van girar al voltant de quatre idees centrals: la recerca d'un *marc filosòfic* que fonamentés la relació entre la teoria antropològica i la teoria educativa, la necessitat de *contextualitzar en l'àmbit sociocultural* l'estudi dels processos educatius, la relació de l'educació amb *fases culturalment definides* del cicle vital i la naturalesa de la *comprensió i l'aprenentatge interculturals.*

— L'any 1968 es crea el Consell d'Antropologia i Educació, un organisme membre de l'Associació Antropològica Americana. Al mateix temps, a Europa, sobretot a Anglaterra, es realitzen molts treballs que parteixen d'una orientació qualitativa. Recordem que segons Stenhouse (1987) o Elliot (1989) la *recerca-acció* ha de focalitzar els problemes que tenen els ensenyants en la seva *pràctica*; d'aquesta recerca n'emergeix una *teoria* que es constitueix en el marc que ha d'ajudar els ensenyants a entendre i modificar la seva pràctica. La *pràctica reflexiva* que proposen aquests autors se sustenta en un procés dialectic, atès que la pràctica genera teoria i la teoria genera una millora en la pràctica.

— Cap als anys setanta l'etnografia no només estudia aspectes culturals, sinó que s'estén a altres aspectes com el llenguatge. L'any 1974 el National Institute of Education havia format diferents grups d'experts amb la intenció de preparar un programa d'investigació sobre l'ensenyança. Recordem que un d'aquests grups, presidit per Cazden, es va ocupar de l'ensenyança com a procés lingüístic en un marc cultural concret. Per aquesta professora de la Universitat de Harvard tota institució social és un sistema de comunicació (Cazden, 1991, p. 12). Ara bé, mentre que algunes institucions poden prestar l'atenció adequada als usuaris sense prioritzar la relació lingüística, el propòsit bàsic de l'escola només s'assoleix a través del discurs. Per tant, allò que han de fer profesors i investigadors és centrar la seva atenció en la manera com es genera aquest discurs a l'aula.

No cal dir que en els darrers anys les recerques etnogràfiques al voltant de l'educació s'han multiplicat de manera considerable. Això ha provocat que alguns autors (Wolcott, 1999, p. 130; Pulido, 1995, p. 13), davant l'ús indiscriminat del terme *etnografia*, hagin volgut manifestar la seva perplexitat. Segons el seu parer, hi ha investigacions naturalistes, investigacions amb observadors participants o no-participants, investigacions elaborades a partir d'un estudi de cas, etc. que no van més enllà —ni pretenen anar-hi— d'una investigació descriptiva puntual. Es tracta de recerques que poden tenir un gran interès, però que no encaixen dins del camp de l'etnografia perquè no incideixen en la interpretació de la cultura d'un grup. Ja hem indicat que per Wolcott la interpretació cultural s'ha d'entendre no com un simple *requisit*, sinó com l'essència mateixa de l'esforç etnogràfic.

Un altre aspecte sobre el qual es manifesten discrepàncies és sobre la manera de dur a terme la recerca (Ogbu, 1999, p. 147). Alguns autors, entre els quals podem citar Erickson, expliciten que els mètodes que Malinowski va usar per dur a terme els seus estudis antropològics no funcionen a les escoles, ja que, com sembla evident, una escola no presenta les mateixes característiques que un poblat trobiand. En canvi, hi ha autors, entre els quals se situa el mateix Ogbu, que consideren que l'etnografia escolar no és radicalment diferent d'altres etnografies. Segons el seu punt de vista, es podria partir dels principis bàsics del treball de camp establerts per Malinowski, sense seguir de manera estricta les seves tècniques de

camp o la perspectiva teòrica que va adoptar. Al cap i a la fi allò que distingeix una bona etnografia és la seva flexibilitat.

Sigui com sigui, no hi ha dubte que la recerca etnogràfica aplicada a l'àmbit escolar obre unes perspectives molt suggerents. Després de comentar diferents estudis sobre l'escola com a instrument de transmissió cultural, Wilcox (1999, p. 118-119) arriba a la conclusió que l'etnografia planteja un repte molt important a les fòrmules més tradicionals de tractar els problemes educatius. La complexitat d'aquests problemes exigeix, per exemple, superar la idea que les solucions poden arribar a través d'unes proves estandarditzades. L'etnografia permet endinsar-se en la complexitat, és a dir, en la varietat de dinàmiques que configuren l'entramat educatiu, tant dins com fora de l'aula, per la qual cosa pot oferir perspectives diferents que poden originar propostes més globals i agosarades per fer front al reptes que sempre planteja l'educació dels nois i de les noies. Des de l'àmbit de l'ensenyament de les llengües estrangeres, Allwright i Bailey (1991, p. 5), després de destacar que l'etnografia és una col·lecció de procediments i una actitud que tenen els antropòlegs que volen documentar-se i comprendre el comportament de les persones quan actuen immerses en les seves cultures, apunten que aquest tipus de recerca ha fet un llarg camí des dels seus inicis, en els quals s'interessava per les cultures anomenades *exòtiques*, fins a l'actualitat, que s'utilitza per estudiar els grups socials en situacions diverses. No cal dir que una d'aquestes situacions és l'escola. Van Lier (1988, cap. 3) defensa l'etnografia com a modalitat de recerca per les raons següents. Primera: hi ha un coneixement limitat sobre el que succeeix a les aules. Segona: cal augmentar aquest coneixement. Tercera: això només es pot fer anant a les aules. Quarta: cal interpretar les dades atenent el context en què es produeixen. Cinquena: aquest context no és només lingüístic o cognitiu; és també un context social.

Ja hem indicat més amunt que alguns autors consideren la interpretació cultural com un requisit essencial de la recerca etnogràfica, mentre que altres posen l'èmfasi en qüestions metodològiques. En aquest sentit és interessant remetre al debat entre P. Woods, el qual insisteix en la necessitat d'arribar a una *interpretació,* i Hammersley, que defineix l'etnografia com un mètode de recerca social relacionat amb una aproximació no preconcebuda i naturalista a les fonts d'informació (Hammersley, 1990, part 2, apt. 8). Van Lier (1988, p. 54) parteix d'aquestes diverses concepcions per arribar a establir dos pols: en un extrem, caracteritzat pel que anomena *strong view*, trobaríem aquells autors que consideren que la recerca etnogràfica no es pot deslligar d'una interpretació cultural; a l'altre extrem, caracteritzat pel que anomena *weak view*, podríem situar una concepció de l'etnografia com una eina relacionada amb les observacions poc estructurades que s'utilitza per descriure variables, per identificar conceptes rellevants i, en darrera instància, per generar hipòtesis que es puguin contrastar. Per Van Lier allò que in-

teressa, més que establir esvorancs entre una concepció i l'altra, és adonar-se que les dues mostren interès per la generalització i per la recerca de les causes.

Per l'investigador la classe és un laboratori, però un laboratori de vida autèntica on es construeix saber (Soulé-Susbielles, 1994, p. 11). Ara bé, en aquest punt considerem oportú subratllar que del fet de considerar l'aula un possible espai de recerca no se'n desprèn que es pugui considerar tots els ensenyants com a investigadors. Hymes (1999, p. 189-190) fa veure que els etnògrafs no són éssers privilegiats amb qualitats que els altres éssers humans no puguin arribar a adquirir, i fa veure també que fóra bo considerar que una de les competències bàsiques que haurien de tenir els docents, els equips de gestió i, en general, les persones més implicades en el món de l'escola, hauria de ser la curiositat etnogràfica. Hi coincidim plenament, de la mateixa manera que també hi coincidim quan afirma que no totes les observacions d'aula o les descripcions del que succeeix a l'aula es poden considerar recerques etnogràfiques. El fet de travessar el llindar de la porta de l'escola o de l'aula no comporta de manera automàtica convertir-se en un investigador. Entendre-ho d'una altra manera comportaria caure en un aiguabarreig de funcions que no faria altra cosa que empobrir tant la funció del docent com la de la persona que investiga.

Allò que succeeix a l'aula és un esdeveniment únic, irrepetible. Segons Lemke (1997, p. 18), un autor que ha treballat sobre la interacció relacionada amb l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències, una classe és una activitat social, amb un model d'organització, amb una estructura, amb un principi i un final, que, com tots els altres tipus d'activitats socials, es construeix. L'etnografia educativa allò que pretén és conèixer com els participants construeixen no només el saber, sinó les seves relacions personals. Per això és necessari apropar-nos als escenaris educatius, descriure allò que hi observem, localitzar patrons de comportaments i arribar a interpretar-ho en el marc d'un sistema cultural, del qual l'escola és un clar i important exponent, però no l'únic. Per Martínez, citat per Pulido (1995, p. 12), la idea fonamental que ha de guiar els estudis etnogràfics és «la conceptualització de l'escola com un agent de transmissió cultural i un àmbit de construcció permanent de la cultura que imparteix» (Martínez, 1990, p. 16). El fet d'establir punts de contacte entre la indagació particular, en aquest cas en la manera com es construeix i es transmet la cultura a l'escola, i la indagació general, és a dir, sobre el processos generadors i transmissors de cultura en el si de la societat, és un aspecte essencial per a la recerca etnogràfica.

Ho hem apuntat abans: qualsevol observació d'aula no es pot considerar com una investigació. Ha d'haver-hi uns requisits, unes condicions que a la llarga permetin passar del comentari fruit del sentit comú a l'exposició científica. Hymes (1999, p. 190) exigeix a una recerca etnogràfica que no parteixi de sistemes de codificació preestablerts i que adopti una perspectiva comparativa. Pulido (1995, p. 21), partint de la idea que l'anàlisi de la cultura escolar no es pot fer sense tenir

en compte els processos generals de transmissió i d'adquisició de cultura de la societat, apunta que l'etnografia escolar s'obre a una visió teòrica més àmplia de diverses maneres:

— esforçant-se a relacionar el que succeeix dins de l'escola amb el que succeeix fora;

— emprant conceptes teòrics que sovint també serveixen per descriure, explicar i interpretar situacions diferents de l'escolar, però que igualment són escenaris de transmissió i adquisició de cultura;

— permetent una visió transcultural comparada dels fenòmens estudiats.

El mateix Pulido subratlla que la recerca etnogràfica en l'àmbit escolar s'ha d'orientar en l'àmbit teòric cap a aquestes tres premisses i en l'àmbit metodològic cap al contrast entre allò que els participants *diuen*, amb el que *diuen que fan* i amb el que *fan*.

4.2.2. *Relació entre recerca etnogràfica i la millora del procés d'ensenyament i d'aprenentatge*

Una de les raons que esgrimeix P. Woods (1995*a*) per defensar l'etnografia interaccionista com a mètode per a l'anàlisi d'allò que succeeix a les aules és perquè ajuda a avançar per millorar. En aquest apartat, i encara que sigui de manera breu, tenim la intenció d'incidir en aquesta qüestió, és a dir, en la relació existent entre l'estudi etnogràfic i la millora dels processos d'ensenyament i d'aprenentatge a les aules. Per fer-ho, apuntem d'entrada que en cap cas considerem que aquest tipus de recerca es pugui considerar un mer exercici estilístic; entre altres raons perquè després de dur-se a terme en contextos reals fa emergir noves interpretacions que són incompatibles amb una actitud d'indiferència. Aclarit això, passem a establir una distinció entre qui duu a terme una recerca etnogràfica i qui assumeix la funció de formador, dues maneres necessàries d'acostar-se als centres educatius, però que difereixen en els seus propòsits.

Entenem, seguint Wolcott (1999), que no és inherent a la recerca etnogràfica la formulació de pautes d'actuació, de propostes concretes per a la millora. El treball final de l'etnògraf destaca trets rellevants de l'experiència estudiada, apunta qüestions crítiques, indica les congruències i les incongruències del sistema estudiat, estimula noves lectures de la realitat, però sense caure en altres judicis de valor que no siguin els expressats per les persones que formen part del grup analitzat. La recerca etnogràfica mostra *com són les coses*. Aquell que realitza tasques de formació en un centre educatiu assumeix, d'entrada, la responsabilitat de mostar línies i models perquè s'arribi a concretar un canvi en la manera d'actuar. Els formadors uneixen la capacitat de comprensió de la realitat amb l'esforç per a la seva millora. Els formadors apunten cap a *com haurien de ser les coses*.

Entenem que aquesta distinció és clau, i és necessari tenir-la en compte quan es demana a un centre o a una persona concreta la seva implicació en una recerca etnogràfica, ja que la tendència més natural, d'altra banda molt comprensible, és que el claustre o les persones implicades esperin com a contrapartida rebre una sèrie d'orientacions sobre com actuar. Hem de tenir en compte que en les seves conclusions l'etnògraf no només descriu, sinó que interpreta les dades a partir d'un marc ampli de referències i, com afirma Pulido (1995, p. 25), «utilitzant categories i conceptes de "segon ordre" aliens als actors estudiats —encara que facin referència a categories i conceptes emprats per ells— fruit dels interessos, la lògica i la pràctica dels investigadors (la qüestió de l'anomenada *doble hermenèutica*)». L'objectiu no és produir un efecte mirall; per això entra dins de tota lògica que els ensenyants analitzats no es vegin reflectits en l'estudi final. Amb una certa ironia el mateix Pulido (1995, p. 28) comenta que els mestres i investigadors de l'educació «si volen comptar amb una aproximació prou àmplia i profunda sobre els fonaments i les pràctiques, l'estructura i el funcionament dels processos educatius, haurien d'obrir la porta a investigacions que no estiguin orientades a la millora d'aquests, sobretot perquè en educació, com diuen alguns, com més canvien les coses més iguals romanen».

La col·laboració en una recerca etnogràfica comporta aprofundir en la comprensió d'una petita parcel·la d'allò que succeeix a l'escola o a l'aula, partint sempre de la idea que l'actuació dels participants té una estreta connexió amb un context educatiu i cultural més ampli. La interpretació de l'etnògraf no condueix de manera inevitable a un diagnòstic o a l'elaboració d'un informe avaluatiu. No discutim ara si aquesta podria ser una sortida o no ser-ho; el que tenim interès a destacar és que, en qualsevol cas, no pot ser l'única sortida. I aquestes consideracions no ens han de fer caure en l'altre extrem, en la defensa d'unes conclusions innòcues en relació amb el que succeeix a les aules. Recordem que la recerca etnogràfica, tal com l'hem plantejat, se sosté en la interacció entre subjectes implicats d'una manera o altra en el discurs sobre què vol dir educar, sobre el significat d'ensenyar i d'aprendre. D'aquesta interacció en sorgeix sempre una nova perspectiva més àmplia, sens dubte també més generosa, que augmenta la capacitat crítica. I és aquesta millora de la capacitat crítica la que justifica la necessitat d'endegar la recerca. Així doncs, la intenció de l'investigador, abans que pautar com han de ser les coses, és oferir claus per interpretar com són. Aquest és un bon punt de partida per al canvi. Com manifesta Wolcott (1999, p. 143), afavorir la comprensió tal vegada no farà que els ensenyants actuïn millor, però potser sí que els ajudarà a actuar amb més criteri.

Fins aquí hem tractat sobre els pilars que sostenen la recerca etnogràfica, i d'una manera més precisa l'etnografia en el camp educatiu. Hem insistit en la necessitat d'interpretar unes accions, bandejant estereotips i adoptant una perspec-

tiva èmica i holística. Ara és necessari abordar una nova dimensió, la metodologia o la manera de procedir per tal de fer emergir i analitzar unes dades. Aquest és el tema que tractarem en els capítols que segueixen.

4.3. Mètodes per generar les dades

L'entrevista i l'observació són els mètodes de recerca que hem utilitzat. D'entrada farem unes consideracions generals sobre aquests mètodes i a continuació concretarem com s'han concebut i aplicat en aquesta recerca.

4.3.1. *Consideracions generals*

Si fins aquí ens hem referit a l'etnografia com un tipus o com una modalitat de recerca, en els apartats que segueixen centrarem la nostra atenció en els mètodes. Cal que quedi clar que quan parlem de mètodes ens estem referint als procediments que s'utilitzen per fer emergir unes dades i per analitzar-les a nivells diferents amb el propòsit d'arribar a un determinat coneixement sobre la qüestió estudiada. A la literatura, sobre el tema que hem consultat, acostumen a aparèixer indistintament al costat de *mètodes* altres termes com *tècniques*, *instruments* i *estratègies*. Nosaltres no parlarem de *tècniques*, per tal de deixar clar que en una recerca etnogràfica cap recurs es pot aplicar de manera mecànica. Evitarem també usar *instruments* o *eines* per destacar la idea d'adaptació en el procés; en el cas d'un martell o d'una serra, per exemple, és previsible saber com actuaran i el resultat que permeten obtenir, mentre que si parlem d'una entrevista o d'una observació participant haurem de destacar la necesitat de fer-ne un ús flexible, la possibilitat d'adaptar-les en funció de la situació i la seva capacitat per fer emergir l'imprevisible. Finalment, tot i que en aquest cas sí que remet a la idea de flexibilitat i d'adaptació, tampoc no usarem el terme *estratègies*, perquè és massa genèric. Per tant, optem per parlar de *mètodes* perquè considerem que així ens situem en la perspectiva d'una manera ordenada de procedir i que, al mateix temps, és flexible i adaptable a les situacions concretes.

L'etnografia, com ja hem apuntat, no es pot reduir al treball de camp, però aquest constitueix, sens dubte, la base principal de l'etnografia. La carta fundacional del treball de camp és el capítol introductori de l'obra de Malinowski, *Argonauts of the Western Pacific*. Malinowski va dedicar moltes hores a exposar i a debatre els detalls dels mètodes de treball que utilitzava; tot i això Stocking (1999, p. 85) indica que: «[...] el estilo del trabajo de campo que él validó era menos cuestión de prescripciones concretas que de situarse en una posición en la que poder tener un tipo determinado de experiencia». Els mètodes etnogràfics més destacats, introduïts originàriament pels antropòlegs en els seus estudis de camp de les

societats no alfabetitzades, són l'observació participativa i l'entrevista exploratòria. Com apunten Díaz i Velasco (1997, p. 34) molt sovint es justifica la complementarietat d'aquests mètodes apel·lant a la necessitat de contrastar allò que afirmen i allò que fan les persones. Per aquests autors l'observació i les entrevistes remeten a dues maneres de fer emergir la informació:

> *a*) la observación y la observación participante proporcionan *descripciones*, es decir, discurso propio del investigador;
> *b*) la entrevista, tejida sobre el *diálogo*, proporciona discurso ajeno, de los sujetos de estudio. (Les cursives són seves.)

Amb tot, no hem d'oblidar que la modalitat etnogràfica de recerca fa ús de mètodes diversos. La majoria es caracteritzen pel paper rellevant que atorguen a la interacció (Arnal, Del Rincón i Latorre, 1994, p. 202) i alguns, com ara l'estudi de cas, són molt introspectius, la qual cosa ha suscitat importants debats en el terreny de la psicologia (Biddle, Anderson i Erickson, 1997, p. 117). Com indiquen Biddle, Anderson i Erickson (1997, p. 112) és freqüent que d'aquesta varietat de mètodes se'n destaquin els trets següents: *a*) no exigeixen una conceptualització prèvia; *b*) permeten que la persona que investiga comprengui els esdeveniments tal com els perceben els participants; *c*) ofereixen l'oportunitat de realitzar recerques sobre temes compromesos.

En darrera instància allò que han d'afavorir els diversos mètodes que es puguin emprar és l'accés als sistemes de significat dels participants, perquè, com afirma Spradley (1979, p. 5), «These systems of meaning constitute their culture; ethnography always implies a theory of culture.» És clar que la teoria no es desprèn directament de les dades. Al contrari, des del mateix moment en què es prenen decisions sobre com procedir a fi de generar dades fins a la redacció de les conclusions finals hi ha un llarg camí a recórrer, durant el qual l'investigador ha de reconstruir una realitat amb tacte, rigor i, sobretot, sense deixar-se endur per idees preconcebudes. Denzin i Lincoln (1994) es refereixen a l'investigador com un «expert en bricolatge», algú que, partint d'una experiència, arriba a donar forma a un significat i a una interpretació, i que per fer-ho utilitza qualsevol instrument o mètode que pugui tenir a l'abast. Morse (1994, p. 25) indica amb gran elegància quina és la feina que comporta qualsevol recerca etnogràfica:

> [...] theory does not magically emerge from data. Nor is it true that, if only one is patient enough, insight wondrously enlightens the researcher. Rather, data analysis is a process that requires astute questioning, a relentless search for answers, active observation, and accurate recall. It is a process of piecing together data, of making the invisible obvious, of recognizing the significant from

> the insignificant, of linking seemingly unrelated facts logically, of fitting categories one with another, and of attributing consequences to antecedents. It is a process of conjecture and verification, of correction and modification, of suggestion and defense. It is a creative process of organizing data so that the analytic scheme will appear obvious.

Tot seguit centrarem la nostra atenció en els dos mètodes etnogràfics que més amunt hem destacat: l'entrevista i l'observació.

4.3.2. *L'entrevista*

Són molts els autors que a l'hora de concretar què és una entrevista i quins en són els trets principals se centren en allò que les distingeix d'una conversa informal. Spradley (1979) fa notar que una entrevista no és exactament una conversa, però que té molts trets d'una conversa amistosa. Per Burgess (1988) és «a conversation with a purpose». Per la seva banda, P. Woods (1995*a*) manifesta que el terme entrevista no és el millor per referir-se al tipus d'interacció que mantenen el mestre i l'investigador; a parer seu, potser fóra més adequat fer ús de termes com *conversa* o *discussió* per anomenar aquest tipus d'interacció. La raó que addueix, i que formula de manera molt explícita uns anys més tard (Woods, 1998, p. 145-149), és que l'entrevista no és un mitjà ni una tècnica per obtenir informació, sinó un procés de construcció de la realitat realitzat per dues persones, que té alguna influència sobre les dues. Blanchet i Gotman (1992, p. 19) recorden que la característica principal d'una entrevista és que constitueix, com molt bé van expressar Labov i Fanshel, un esdeveniment de parla (*speech event*) en el qual queden compromeses la dimensió social i la interpersonal dels participants; a més —com defensa Burgess— precisen que es distingeix d'una conversa perquè s'orienta d'acord amb un objectiu. Kerbrat-Orecchioni (1995, p. 111-133), l'artífex de l'anàlisi conversacional en l'àmbit francòfon, en el seu extens i profund estudi dedicat a les interaccions verbals, també dedica un espai a indicar quines són les característiques que presenten algunes d'aquestes interaccions. D'entrada, recorda que la noció de *gènere* de Bakhtine, segons opinava ell mateix, també es pot aplicar a les produccions ordinàries de la vida quotidiana; tot seguit fa notar que no hi ha encara cap tipologia consistent que tracti sobre aquestes produccions. Un cop fetes aquestes consideracions més generals, i cenyint-se ja a les entrevistes, subratlla que es tracta d'una categoria molt heterogènia, raó per la qual és difícil precisar què les distingeix d'una conversa informal; amb tot, segons el seu parer, es pot arribar a afirmar que en una entrevista hi ha sempre una asimetria de rols interaccionals, perquè l'entrevistador vol obtenir alguna informació de la persona entrevistada, i, conseqüentment, l'entrevista, a diferència d'una conversa, es pot considerar, amb paraules de Kerbrat-Orecchioni (1995, p. 120): «comme finalisée». Notem que es

tracta d'una asimetria en què des del punt de vista de la gestió de la interacció qui entrevista té un paper prioritari, però que les coses canvien radicalment si es veuen des del punt de vista del contingut. Tusón (1995*b*, p. 57-58) considera que l'entrevista es caracteritza pels elements següents:

— El nombre de participants sol reduir-se a dos.
— Els rols dels participants són clarament asimètrics.
— L'estructura bàsica de l'entrevista és la de pregunta-resposta.
— La longitud dels torns sol ser desequilibrada.

Des d'una perspectiva etnogràfica (Cambra *et al.*, 2000, p. 30) l'entrevista es pot entendre com un acte comunicatiu que s'inicia amb un propòsit concret, durant el qual els interlocutors col·laboren de manera asimètrica en la construcció d'un contingut, a la vegada que estableixen un tipus de relació social. En la línia que ja hem indicat més amunt, P. Woods considera l'entrevista com un mitjà per fer que les coses passin, com un recurs adequat per fer que flueixin unes dades. L'investigador no cerca unes dades, l'investigador crea les condicions perquè emergeixin unes dades. Aquesta distinció l'estableix amb nitidesa Mason (1996) quan afirma que no es tracta d'anar a *recollir*, sinó de *generar*. Això ens fa veure que no hi ha una tècnica que permeti arribar de manera directa a la informació; més aviat hi ha uns processos en els quals queden implicades les capacitats emocionals i intel·lectuals dels interlocutors. Com indica Kvale (1996, p. 11) l'entrevista ha passat de concebre's com un instrument a través del qual s'obtenen dades objectives per ser quantificades, a ser un mitjà que permet fer emergir relacions significatives per ser interpretades. Il·lustra aquesta idea amb la metàfora del *miner* i del *viatger*: un va a buscar alguna cosa important soterrada que preexisteix; l'altre surt per col·laborar en la construcció d'un saber específic.

En un estudi on puntualitzen coincidències i discrepàncies entre l'entrevista terapèutica i la de recerca, Hutchinson i Wilson (1994) afirmen que a l'investigador sempre l'interessa conèixer una experiència viscuda pels altres. Això ens situa davant d'una qüestió important: a qui afavoreix aquest tipus d'interacció? Si tornem a les metàfores de Kvale la resposta sembla clara: en el cas del *miner* només ell en treu un benefici, mentre que en el cas del *viatger* el benefici és mutu. Un dels participants vol arribar a construir un significat objectiu; l'altre té l'oportunitat de construir un significat subjectiu i, tal vegada, de prendre consciència de qüestions sobre les quals mai no s'havia aturat a reflexionar (Kaufmann, 1996). Les entrevistes de recerca, a diferència d'una entrevista terapèutica o d'un interrogatori policíac, sempre beneficien l'entrevistador i l'entrevistat, així com el grup social que tindrà l'oportunitat d'accedir als resultats de la investigació.

P. Woods (1995*a*) adverteix que ningú no parla sense un motiu. Qui ha de respondre unes qüestions només ho farà de manera oberta i franca si confia en la persona que l'entrevista. És per això que cal tenir cura tant dels aspectes formals

com del tipus de relació que s'estableix. Qui vol dur a terme una entrevista de recerca ha de saber presentar-se, ha d'explicar la seva intenció de realitzar una anàlisi posterior i ha de garantir l'anonimat de la persona o les persones entrevistades, a més és necessari que actuï sempre amb sentit comú i amb responsabilitat moral (Fontana i Frey, 1994; Erickson, 1997). És important que el lloc on transcorre l'entrevista sigui adequat, que es creï un ambient relaxat per poder parlar obertament de temes que interessen els dos interlocutors. L'entrevistat disposa del que Spradley (1979) anomena *coneixements de primera mà* i els ha de poder exposar amb tranquil·litat, fent ús dels propis termes i conceptes. Si seguim Kaufmann (1996) convé que l'entrevistador trenqui la jerarquia, que faci el possible per arribar a un to proper a la conversa informal, sense que això signifiqui arribar a igualar les posicions, ja que és convenient que cadascú adopti un paper determinat.

A la literatura sobre el tema sovint s'incideix en una qüestió que pot semblar evident, però que considerem necessari ressaltar: les preguntes que es plantegen han de ser interessants. Cal evitar els qüestionaris amb preguntes tancades. D. Woods (1996) aconsella les preguntes indirectes amb l'objectiu d'evitar respostes massa formals, per evitar la tendència a respondre no allò que es pensa, sinó allò que es considera que s'ha de pensar. Per P. Woods (1995*b*, p. 94) l'entrevistador ha de mostrar-se interessadament silenciós. Hutchinson i Wilson (1994, p. 307) afirmen que el bon entrevistador ha de *ser present* en la situació i ha d'anar indicant, tant en l'àmbit verbal com no verbal, que té interès per l'exposició de l'altre. Tota entrevista té un ritme i uns silencis. Per Kaufmann (1996) és important no tenir por del silenci, ans al contrari, s'ha de saber aprofitar per relaxar-se o bé per pensar com es pot aprofundir encara més en les categories que són al centre del pensament i de les accions de la persona entrevistada. Les respostes no s'han d'induir, s'han de saber acompanyar; i això s'aconsegueix amb una escolta atenta que faci possible rellançar les qüestions importants, establint el que Kaufmann (1996, p. 49) anomena: *enquête à l'intérieur de l'enquête*. Qui realitza una entrevista de recerca ha de partir de la idea que té al seu davant tot un món per descobrir. Per endinsar-s'hi el més aconsellable no és actuar com preconitzava una visió més clàssica, és a dir mostrant-se fred, distant i poc implicat (Kvale, 1996). Al contrari, el que convé és crear una relació de confiança, empàtica, mostrar-se obert a tot, sense prejudicis, i actuar amb un cert sentit de l'humor.

Fontana i Frey (1994) després d'oferir una perspectiva històrica de les entrevistes com a mètode de recerca, distingeixen entre les entrevistes estructurades, les entrevistes fetes en grup i les entrevistes no estructurades. Recollim en el quadre que segueix els trets més rellevants de cadascuna d'elles:

QUADRE 14

Entrevistes		
Estructurades	*En grup*	*No estructurades*
a) L'entrevistador demana resposta a una sèrie de preguntes *b*) L'entrevistador es mostra neutral, més aviat distant *c*) Hi ha, malgrat tot, influència del context *d*) Possibles errors: la mateixa formulació de les preguntes i el fet que l'entrevistat pot respondre allò que s'espera	*a*) Pot ser molt o poc estructurada *b*) És important que ningú no prengui el control del grup *c*) L'entrevistador ha d'encoratjar tothom a participar *d*) Tots els participants han de respondre	*a*) La situació es crea segons el tema d'estudi *b*) Comprensió de la llengua i de la cultura dels entrevistats *c*) És important presentar-se de la manera adequada *d*) Cal aconseguir la confiança dels altres *e*) És important establir una bona relació *f*) S'han de recollir dades empíriques

Situen també com a entrevistes no estructurades les històries orals, l'entrevista creativa, és a dir, una entrevista sense regles, totalment adaptada a la situació, i l'entrevista que anomenen *postmoderna*, en la qual és molt important el paper de l'entrevistador o de l'entrevistadora. Per aquests autors és molt important saber seleccionar el tipus d'entrevista que es vol dur a terme, així com la manera de tractar la informació, perquè tot plegat té una gran influència en els resultats finals.

Els partidaris de les entrevistes postmodernes a què acabem de fer referència es mostren crítics amb el fet que les entrevistes de recerca se centrin, gairebé de manera exclusiva, en les narracions que constitueixen la història i oblidin les metanarracions sobre el mateix procés de recerca. És una idea que Mishler (1986, p. 137) expressa amb aquestes paraules:

> The basic premise of the argument is that the essential nature of interviewing as a form of discourse has been excluded from the dominant tradition of interview research.

Per Mishler una entrevista és un tipus de discurs, un acte de parla en el qual dues persones construeixen un text; per tal de poder analitzar i interpretar aquest text, cal tenir en compte tant allò que es diu com el context en què es diu. I aquest darrer és, a parer seu, l'aspecte que sovint queda bandejat a l'anàlisi de les entrevistes, ja que la pregunta i la resposta es tracten com el parell estímul-resposta i les qüestions relacionades amb el context queden relegades a l'apartat de problemes tècnics, en lloc de ser considerades com a components essencials dels processos

d'expressió i de comprensió dels significats. La proposta que fa Mishler (1986, p. 143) és la següent:

> The view of interviewing recommended in this book, which urges the empowerment of respondents and proposes methods that respect their way of constructing meaning, which in other words is attentive to their voices, both extends and exemplifies this general approach to research.

Aquesta necessitat de restituir la veu dels altres considerant el context, també l'explicita Wertsch (1993, p. 166) quan alerta que una de les tendències dels estudis acadèmics contemporanis en ciències socials i humanitats és centrar-se de manera aïllada en les accions, o en les persones, o en els instruments mediadors. Es tracta d'una manera de procedir que cal evitar, perquè no té en compte una qüestió tan fonamental com és que qualsevol acció es troba inextricablement unida a escenaris històrics, culturals i institucionals determinats. Com indiquen Clarke i Robertson (2001) les recerques han pres com a punt de partida aquestes tres qüestions:

— que el coneixement és una construcció personal,
— que el coneixement està socialment mediat,
— que el coneixement està localitzat, situat en un context.

Però han obviat la tercera, és a dir, la manera com els participants perceben el procés. És per això que aquests autors fan una proposta concreta: la realització de metaentrevistes. Es tracta de donar l'oportunitat a les persones entrevistades de parlar lliurement sobre com s'han sentit durant el procés de la recerca. Les metaentrevistes són, per dir-ho d'alguna manera, entrevistes sobre les entrevistes que es fan després d'haver obtingut ja unes dades. Clarke i Robertson usen una metàfora aclaridora: «lifting a corner of the research rug». La seva idea és descobrir a través de les metaentrevistes aspectes conceptuals clau que sovint «queden amagats sota l'estora» quan es fan públics els resultats de la recerca.

4.3.3. *L'observació*

Segons Geertz (2000, p. 27), allò que pretenen els antropòlegs no és convertir-se en l'altre o arribar a ser com ell, *conversar* amb l'altre per ampliar l'univers del discurs humà. Com subratlla Tusón (1995*b*, p. 7-8) el terme *conversar* procedeix de *conversari* (*cum* + *versari*), això és, 'fer voltes amb'. Per tant, des d'un punt de vista lexicològic *conversar* es refereix a una relació de convivència, de tracte i d'amistat; conviure amb l'altre per ajudar-lo a construir un discurs subjectiu i per observar les seves accions. I ens aturem de nou en el valor de les paraules per copsar quin sentit té aquesta observació. Laplantine (1996, p. 16) recorda que *regarder*, un mot antic, que perviu encara entre nosaltres, és *re* + *garder*, és a dir 'guardar o tenir cura de'. *Regarder* és i no és *voir*. Així mateix, *veure* no és exactament

el mateix que *mirar*, com tampoc no és el mateix que *observar*. Segons el diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans (DIEC) *veure* és 'percebre la imatge [...]', *mirar* és 'fixar la vista', i *observar* és 'mirar amb una atenció seguida'. Tot plegat ens porta a concloure que quan parlem d'observació com a mètode de recerca estem pressuposant que es comparteix amb altres la seva experiència de vida, escoltant-los i mirant amb una atenció seguida com actuen, amb el propòsit de poder conversar amb ells, que és un primer requisit per comprendre l'experiència humana, sigui on sigui que es produeixi.

El concepte de *observació directa* es va desenvolupar a l'inici del segle passat. A França es van dur a terme recerques relacionades sobretot amb el món del treball industrial; es tractava de veure sobre el terreny la competència i l'eficàcia, amb un propòsit clar: millorar la producció. Als Estats Units ben aviat la investigació va adreçar la seva mirada cap als serveis: taxistes, pelleters, metges d'hospitals psiquiàtrics, músics de jazz, etc. Tant en un cas com en l'altre, hi ha una primera qüestió que queda en evidència: s'accedeix sempre a un segment de l'organització, mai al seu conjunt sencer. Cal seleccionar un espai delimitat, ja que, com defensen Arborio i Fournier (1999, p. 11), només així és possible que l'observador es pugui situar davant del que anomenen: *ensemble fini et convergent d'interactions*. Es tracta d'accedir a escenes concretes de la vida social, que l'investigador ha de descompondre per recompondre de nou.

Però tot i ser imprescindible, aquesta selecció del que podem anomenar *escenes de la vida social* no és encara suficient, ja que com subratlla Wilcox (1999, p. 96) qualsevol observador mínimament perspicaç el primer que constata és que no es pot descriure tot. És obvi que cal concentrar-se en unes qüestions concretes, la selecció de les quals depèn del propòsit de la recerca. Per això és important formular de manera clara uns interrogants. El coneixement previ del tema ha de fer que aquests interrogants siguin pertinents; i, al seu torn, els dubtes que també genera el tema faran que els interrogants siguin incisius. Només així és possible saber què és important observar. Arborio i Fournier (1999, p. 25-26) aclareixen que la delimitació del terreny no es pot fer amb criteris de *pertinència teòrica*, és a dir, seleccionant un lloc que pugui ser representatiu d'unes concepcions prèvies, sinó amb criteris de *pertinència social* i de *pertinència pràctica*. La primera remet a uns escenaris que han de ser com un tot autònom, en el qual la qüestió a tractar adquireix un significat específic. La pertinència pràctica es relaciona amb la delimitació d'un espai físic, amb unes persones que hi actuen, que és de fàcil accés per a l'investigador i en el qual és possible dur a terme una observació prolongada en el temps.

Per tal de descobrir de quina manera succeeixen les coses en l'àmbit de treball seleccionat cal seguir unes normes fonamentals que Wilcox (1999, p. 97) concreta en cinc punts:

1) Deixar de banda preconcepcions o estereotips sobre allò que succeeix i explorar l'àmbit tal com els participants el veuen i el construeixen.

2) Deixar de banda allò que és familiar.

3) Assumir que per comprendre per què les coses succeeixen d'una manera determinada, s'han d'observar les relacions que existeixen entre l'àmbit i el seu context.

4) Fer ús dels coneixements que es tenen per guiar i informar les pròpies observacions.

5) Iniciar la recerca sense categories d'observació, qüestionaris, hipòtesis precises, etc.

Pel que fa al paper de l'observador, Arborio i Fournier (1999, p. 27) indiquen que mai no és completament extern a la situació que observa, tret que ho faci amb una càmera. A més, la seva presència física acostuma a provocar que els participants actuïn per a la circumstància. Una possible manera de rebaixar l'efecte d'aquest fenomen és acceptar un dels papers de la situació estudiada, el que normalment s'anomena *observació participant*. En aquest cas l'observador interactua amb la resta de participants i col·labora de manera evident en la generació de dades. P. Woods (1995*a*, p. 52) i Wilcox (1999, p. 100) coincideixen a afirmar que tot i que l'observació participant sembla ser el mètode més pur per a l'etnografia, l'observació no participant és la més freqüent en les recerques educatives, sobretot si ens referim a l'observació dins de l'aula perquè, com apunten els investigadors, quan fa temps que assisteixen al centre sempre adopten en un moment o altre el paper de participant en algun tipus d'activitat, ja sigui una reunió formal o prenent un cafè. Davant de la disjuntiva que plantegen les nocions de *participant* —o investigador implicat en la situació— i *no participant* —o investigador que es manté al marge de la situació— Adler i Adler (1994) són del parer que caben encara dues opcions més, la qual cosa el porta a aquestes quatre combinacions possibles: completament participant, participant com a observador, observador com a participant i completament observador.

Hi ha encara una altra opció que apunten Taylor i Bogdan (1986) i que tenim interès a destacar, es tracta del *temps de vagareig* o el temps que l'observador dedica a familiaritzar-se amb el segment de la vida social que vol observar. Aquest temps de vagareig pot ser un bon preàmbul d'una actuació més sistemàtica. Al mateix temps, pot ser una bona ocasió per negociar amb els afectats de quina manera es durà a terme la recerca, perquè, com indiquen Arborio i Fournier (1999, p. 33) totes les informacions obtingudes poden ajudar l'investigador a decidir de quina manera es presenta i de quina manera presenta tant el tema com el procés que seguirà per estudiar-lo. Per tant, a més d'explicar quin rol adoptarà sobre el terreny, també haurà d'explicitar els objectius de la seva recerca, la manera com té previst assolir-los i un calendari aproximat de les sessions d'observació. Queda

clar, d'altra banda, que ha de comprometre's a garantir l'anonimat de les persones implicades.

Pel que fa a l'observació aplicada a l'àmbit educatiu, Dargirolle (1999) distingeix tres corrents:

— El primer se situa en la perspectiva procés-producte; es tractava de descobrir la correlació entre la manera de fer dels ensenyants (procés) i l'èxit pedagògic, mesurat en funció del progrés dels alumnes (producte), per arribar, en darrera instància, a establir una distinció entre ensenyants *eficaços* i *ineficaços*.

— El segon corrent s'orienta cap a la interacció a l'aula. Cap als anys seixanta els treballs de Flanders (1977) van posar en relleu el caràcter incomplet de les investigacions precedents; allò que troba a faltar són raons que expliquin per quin motiu els ensenyants actuen de maneres diferents en funció de les situacions. Flanders va estudiar la interacció a l'aula i va arribar a la conclusió que els professors, a causa de la gran quantitat d'incidents que se succeeixen en el marc on actuen, adopten comportaments diferents segons la reacció dels alumnes. Flanders va reconèixer que les seves anàlisis quedaven molt centrades en la comunicació entre els diferents actors, sense entrar en altres aspectes importants, com per exemple el procés de planificació.

— El tercer corrent se centra en els aspectes cognitius; sobretot s'ocupa d'allò que pot fer l'ensenyant per tal de millorar els processos d'adquisició i d'elaboració de la informació.

Els tres corrents esmentats parteixen de la base que l'actuació dels ensenyants té una influència directa en l'aprenentatge dels alumnes, com si una causa produís sempre un efecte, el mateix efecte. I aquest és precisament el punt on conflueixen les crítiques que reben, perquè hi ha moltes evidències que una mateixa causa pot produir efectes diversos, alguns dels quals no són immediats; a més, no és tan clar que les actuacions dels ensenyants repercuteixin d'una manera tan directa en els resultats dels alumnes, així com tampoc no és clar que les reaccions dels alumnes depenguin només de l'entorn de l'aula. Tot plegat fa que, sobretot a partir de la segona meitat dels anys setanta, moltes recerques parteixin de la base que cal tenir en compte variables de tipus social, psicològic, filosòfic i fins i tot econòmic, perquè totes influeixen d'una manera o altra en la dinàmica que s'estableix a les aules. Qualsevol intent de simplificació queda fora de lloc. La complexitat és el nou repte que ha d'afrontar la investigació en el camp educatiu. I això comporta, com indica Dargirolle (1999), passar d'una observació-reproducció, amb instruments preconstruïts, a una observació-reflexió.

Un cop apuntats els trets que poden caracteritzar les observacions, centrarem ara la nostra atenció en el paper rellevant que tenen per a aquestes observacions els processos comunicatius. L'escola reflecteix els conflictes presents a la societat que l'envolten. I dins de l'escola, cada aula és un microcosmos (Tusón, 1995*a*) configu-

rat a partir d'unes normes socials i culturals, en el qual professors i alumnes creen uns significats. Per Llobera (1995*a*) en una aula conflueixen dos tipus de discurs: el discurs *aportat*, és a dir, el discurs que normalment aporten els docents a través de materials curriculars diversos, i el discurs *generat*, que és fruit de la interacció entre docents i discents. L'anàlisi d'aquestes interaccions ha estat objecte d'estudi per autors com Sinclair i Coulthard (1974), Stubbs (1982), Mehan (1979), Edwards i Mercer (1988), Gumperz (1988), Cazden (1991), Van Lier (1988), Allwright i Bailey (1991), Garton (1994), Young (1993), Lemke (1997), Mercer (1997), Tusón (1995*a*), i molts d'altres. Indiquem que molts d'aquests autors en algun moment fan notar que a les aules acostuma a predominar l'estructura de diàleg inici-resposta-feedback (IRF), detectada pels lingüistes Sinclair i Coulthard (1974); el professor pren la iniciativa i acostuma a plantejar una pegunta, un alumne respon i a continuació hi ha un feedback o avaluació per part del professor. Sembla evident que aquesta no és una de les millors maneres per provocar la reflexió. En realitat un dels primers consells que reben professionals com terapeutes, advocats, etc., que a causa de la seva feina es veuen obligats a interpel·lar altres persones, és que evitin fer moltes preguntes directes seguides, ja que és la millor manera d'aconseguir el silenci de l'entrevistat. Això porta a pensar que l'estructura IRF té altres finalitats que les relacionades amb l'articulació del pensament. Com apunten Edwards i Mercer (1988, p. 60-61), serveix per controlar el tema del debat, per conduir el pensament i l'acció dels alumnes i, en darrera instància, per establir els límits de l'activitat conjunta i del coneixement comú.

Les recerques que focalitzen el discurs generat entre professors i alumnes, o entre alumnes, parteixen de la idea que les aules són veritables escenaris on tot succeeix gràcies a l'ús de codis verbals i no verbals amb finalitats comunicatives. És per això que la recerca etnogràfica ha centrat la seva atenció en allò que succeix a les aules, i d'una manera molt especial en la manera com s'usa la llengua per aprendre i com s'aprèn la llengua. Cambra (1998) ho expressa amb aquestes paraules:

> La investigación en educación ha evolucionado en el mismo sentido, orientándose hacia las situaciones educativas como culturas singulares: los planteamientos metodológicos —especialmente de los paradigmas cualitativo y etnográfico— se proponen interpretar lo que realmente ocurre en los centros y las aulas y rastrear en los procesos interactivos de los participantes (profesor y alumnos) indicios de los procesos de aprendizaje. Si observar y analizar la interacción en el aula es de gran interés para los investigadores en educación general, todavía lo es mucho más para los que estudian la enseñanza/aprendizaje de la lengua. En efecto, nos conviene conocer no sólo qué interacción social se produce en el aula mediante el lenguaje, sinó también cómo en la interacción el aula interviene en el proceso de aprendizaje del propio medio de interacción, la lengua.

Cazden (1991, p. 207-208) subratlla que cal prendre unes certes precaucions abans de reflexionar sobre els processos comunicatius que s'estableixen a l'aula. La primera és que els parlants s'adapten a les normes que regeixen el context, però amb la vivacitat suficient per modificar-lo, per crear-ne en cada ocasió un de nou. La segona és que les aules són cultures singulars, formades per una comunitat de persones en canvi continu, per la qual cosa l'ambient s'ha de modificar per tal que pugui servir de suport al canvi. I en tercer lloc que el context de l'aula mai no és resultat exclusiu dels seus integrants, atès que els contextos encaixen uns dins dels altres com les nines russes, de manera que l'anàlisi d'allò que succeeix a l'aula és reflex de la cultura del centre, que al seu torn és un exponent del sistema escolar, que per la seva banda és el resultat d'una determinada relació de forces en el conjunt de la societat, etc. Si abans havíem apuntat que l'aula és un microcosmos, les observacions de Cazden ens permeten afegir que es tracta d'un microcosmos que no es regeix per unes regles estàtiques, que no determina cap actuació, i que només té sentit si s'adapta a les necessitats de creixement dels participants i si troba el seu encaix en altres contextos més amplis.

Abans de tancar aquesta perspectiva panoràmica sobre els mètodes de recerca, volem expressar que en l'actualitat l'ús d'alguns mitjans tècnics audiovisuals ha esdevingut un requisit imprescindible per dur a terme les entrevistes i les observacions, per la senzilla raó que permeten la reproducció posterior de l'esdeveniment tantes vegades com sigui necessari. Lebre (1999) defensa l'ús d'aquests mitjans en la formació inicial dels ensenyants, ja que els vídeos serveixen per il·lustrar algun tema concret i com a punt de partida per a una reflexió sobre qüestions relacionades amb la didàctica, i serveixen també com una eina d'iniciació a l'observació de classes.

4.4. Opcions preses en aquesta recerca

4.4.1. *Pel que fa a la modalitat de recerca*

Moltes de les consideracions que segueixen són fruit d'una reflexió que ha anat creixent en el si del Grup de Recerca sobre Creences dels Professors de Llengües del Departament de Didàctica de la Llengua i Literatura de la Universitat de Barcelona, així com a partir del contacte sempre enriquidor amb altres grups consolidats de recerca o investigadors que han tractat temes afins. Ara bé, en un tipus de recerca com aquest les decisions que es prenen poden ser guiades, però no condicionades des de fora. Per tant, considero lògic assumir en primera persona la responsabilitat última, tant del procés com de les conclusions que presento a consideració de la comunitat científica. És per aquest motiu que als apartats que vénen a continuació faré ús de la primera persona del singular, un recurs estilístic

que en aquest cas no té altra intenció que facilitar la identificació de l'investigador amb qui escriu.

Aquesta recerca se situa en el marc de l'*etnografia de l'educació*. Com hem tingut oportunitat de constatar, les recerques etnogràfiques, com les que es fan sota qualsevol altre títol, han de cenyir-se a uns requisits. Es tracta d'uns requisits força generals que cal adaptar a l'especificitat de cada situació. De la mateixa manera que els escenaris analitzats sempre són singulars, cada recerca etnogràfica també té unes característiques que la singularitzen. Tot plegat em porta a la necessitat d'explicitar quin és l'ancoratge que tenen en la investigació que presento les intencions etnogràfiques desplegades més amunt.

— La selecció dels escenaris

Vaig seleccionar tres centres d'educació infantil i primària (CEIP) a partir de quatre criteris. Primer: que fossin centres públics; per tant, sense cap mena de restricció pel que fa a l'admissió de l'alumnat. Segon: que estiguessin situats en contextos diferents. Tercer: que tinguessin una línia pedagògica coherent que orientés l'actuació de tots els estaments del centre, sobretot de l'equip de gestió i del claustre de mestres. Quart: que el claustre hagués manifestat prèviament una inquietud relacionada amb el tema de la recerca; aquest darrer aspecte es va poder comprovar a partir de la demanda feta al Pla de Formació Permanent d'un assessorament específic sobre el currículum de l'àrea de llengua.

— Participants amb qui poder establir relacions empàtiques

La meva condició d'assessor del centre per ajudar a concretar el currículum de llengua em va permetre conèixer de més a prop la dinàmica del claustre i els interrogants que es formulaven. Els membres del claustre també van tenir l'oportunitat de conèixer la meva manera d'actuar i la meva manera de concebre la didàctica de la llengua. En aquest coneixement mutu es va fonamentar la relació de confiança que demana qualsevol recerca etnogràfica.

El fet d'haver estat durant vint anys mestre de primària m'ha facilitat el respecte al principi èmic, segons el qual les formulacions s'han d'orientar segons les percepcions que tenen els subjectes implicats. Al mateix temps, el fet d'haver realitzat aquesta recerca des d'una nova perspectiva professional i el fet de dur-la a terme en centres en els quals no he treballat mai com a mestre, m'han ajudat a no caure en una sobreidentificació amb els punts de vista manifestats per les mestres que hi han col·laborat.

— Protocols acomplerts i compromisos adquirits

La Direcció de cada centre és la primera persona a qui vaig concretar el meu propòsit. No es va tractar només d'un tràmit, ja que les observacions que em van fer sobre les característiques del claustre i de les persones que el componen van ser un bon ajut per decidir qui podia participar en la recerca. Un cop presa aquesta decisió vaig tenir una primera entrevista informal amb les persones seleccionades per concretar el contingut i el procés a seguir. Cap de les tres mestres va mostrar-hi inconvenients, però les tres van coincidir a manifestar d'entrada que en concret l'ensenyament de la llengua oral els plantejava molts dubtes, moltes incerteses. Cada mestra va explicar al grup classe quins dies es durien a terme els enregistraments a l'aula i el motiu.

Hi ha dos compromisos fonamentals que vaig adquirir d'entrada. El primer és respectar en tot moment l'anonimat del centre, de la mestra i dels alumnes. El segon, comentar a grans trets amb la mestra i/o amb el claustre les conclusions finals.

— Sense idees preconcebudes

M'he centrat en unes qüestions i no en unes altres. Ara bé, l'acostament a les idees i a les actuacions de les mestres l'he dut a terme sense categories prèvies, sense graelles d'anàlisi elaborades a partir d'uns ítems preestablerts. La meva intenció ha estat penetrar sense prejudicis en la vida de les coses i per fer-ho he procurat mantenir en tot moment una actitud flexible, adaptable a les circumstàncies, tot i que en cap moment he renunciat als propòsits que justifiquen la recerca.

— Orientat per unes hipòtesis

Malgrat el que acabo de manifestar en el punt precedent, és obvi que el meu acostament al tema de la llengua oral no el vaig fer amb les mans buides. La meva experiència de mestre, de formador i de professor del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona fa que hagi adquirit una certa sensibilitat i un cert coneixement de l'estat de la qüestió sobre el tema.

— Amb la intenció de saber què diuen, què fan i què diuen que fan en relació amb la llengua oral

La meva intenció ha estat contrastar idees i actuacions, i fer-ho sense caure en el parany de limitar-me a apuntar contradiccions o d'acabar establint judicis del tipus bo/dolent. L'objectiu que m'he proposat és molt més ampli. D'entrada sub-

ratllar els trets més rellevants del tema tractat. I tot seguit submergir-me en la seva complexitat per comprendre el marc de congruències i d'incongruències que caracteritza l'actuació de les mestres.

— Escriure una descripció

L'escriptura de les idees i de les actuacions observades ha seguit un procés gradual. Més endavant entrarem amb més detall en aquesta qüestió; ara només ens interessa deixar constància que, tant en els textos escrits al voltant de les entrevistes com en els textos escrits sobre les observacions de classe, hi ha una primera aproximació molt micro, l'objectiu de la qual és presentar els fenòmens tal com succeeixen en el món.

— Arribar a un nivell interpretatiu

Per arribar a la redacció d'una descripció densa l'aproximació microscòpica és necessària, però no suficient. Cal endinsar-se en un nivell més interpretatiu, cal passar de la focalització dels fenòmens tal com succeeixen en el món a la focalització de les idees, de les experiències de les persones en el món. És per això que en els textos que he escrit s'avança cap a aquest segon nivell més interpretatiu, fins que es tanquen amb unes conclusions en les quals interpreto el significat de les idees i de les accions observades.

— Fer el pas del nivell *micro* al nivell *macro*

He partit de la singularitat amb el clar propòsit d'arribar a conclusions que remeten a qüestions que tenen interès en el nostre entorn cultural. És per aquest motiu que la immersió que he realitzat en uns fenòmens específics només queda justificada si permet generar una reflexió que vagi més enllà d'aquests fenòmens, per arribar a connectar amb una problemàtica que afecta allò que succeeix en moltes aules, en moltes escoles, al mateix sistema educatiu i als processos de transmissió de la cultura que la societat genera i impulsa.

— Estimular altres lectures, altres aproximacions al tema

He interpretat les percepcions que tenen del seu món les persones que el constitueixen no per arribar a formular com han de ser les coses, sinó per proposar una reflexió crítica respecte a la manera com són. Les conclusions que tanquen la recerca no tenen el valor d'un punt i seguit, i encara menys un punt final, perquè el text resta obert a noves lectures, al contrast amb altres aproximacions. La meva

intenció ha estat ampliar el discurs sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral, tot sabent que l'anàlisi que proposo, com qualsevol altra anàlisi sobre esdeveniments culturals, és, per naturalesa, incompleta.

He volgut defugir, per tant, l'elaboració d'una recerca tancada en ella mateixa. A més, el meu propòsit és que no sigui validada només des de la meva sensibilitat, sinó que ho sigui també per membres de la comunitat científica que d'una manera o altra, hi hagin estat implicats —els membres del grup de recerca del qual fomo part—, així com per altres que puguin considerar-la des d'una certa distància.

4.4.2. *Pel que fa als mètodes de recerca*

La recerca que presento es recolza en una manera de procedir i en un temps per fer emergir les dades. I es recolza també en una manera de procedir i un temps per dur a terme l'anàlisi de les dades obtingudes. Abans d'entrar en consideracions puntuals sobre aquests aspectes, vull fer algunes observacions. Pel que fa als mètodes d'anàlisi no he partit de cap idea preconcebuda, sinó que més aviat els he anat creant o adaptant en funció de la mateixa naturalesa de les dades. Cal tenir en compte que el fet de trobar damunt la taula reflexions i actuacions fetes per persones amb nom i cognoms, i no taules amb xifres impersonals, demana un tacte especial. Pel que fa al temps, tinc interès a subratllar que han passat tres anys des del moment de l'obtenció de les dades fins a la redacció de les conclusions finals, i això ha estat així per raons diverses. D'una banda, perquè cal un distanciament respecte a les dades. Autors com Goetz i Le Compte (1988) aconsellen deixar que passi un període de temps entre el treball de camp i l'anàlisi interpretativa, perquè pot succeir que el fet de trobar-se encara molt enganxat als detalls i a les relacions personals dificulti la distinció de les relacions i de les connexions que són importants. L'anàlisi interpretativa exigeix actuar amb una certa perspectiva. D'altra banda, la transcripció sempre és una feina laboriosa, que requereix molta dedicació. Però hi ha encara una altra qüestió important: aquest espai de temps no ha passat en va; ha estat, per dir-ho així, un temps de proves, durant el qual he tingut l'oportunitat de sotmetre valoracions i criteris a la consideració crítica de la comunitat científica. En aquest cas, quan parlo de comunitat científica em refereixo, com és obvi, a la directora de la recerca, i també als membres del grup de recerca del qual formo part, als membres d'altres grups de recerca consolidats i als comitès científics dels divesos congressos en els quals he presentat alguna comunicació. A partir de les aportacions rebudes i de la pròpia reflexió personal és com he arribat a consolidar les concepcions i les maneres de procedir que detallo als apartats que segueixen.

4.4.2.1. Manera de concebre i de realitzar les entrevistes

Si més amunt he tractat sobre les característiques generals que presenten les entrevistes com a mètode de recerca, ara és el moment de concretar l'ús que n'he fet en aquest cas. Coincideixo plenament amb Wolcott (1999, p. 137) quan defensa que la millor manera de començar una entrevista és deixar que les persones expliquin la seva «història» a un oient interessat; perquè tothom té una història per explicar si la persona que seu a escoltar és adequada i escolta de manera comprensiva. D'altra banda, considero que les entrevistes han de comportar un benefici mutu. Per a la mestra entrevistada han de ser una bona oportunitat de reflexionar en veu alta sobre un tema d'interès, relacionat amb la seva actuació quotidiana a l'escola; per a mi han d'esdevenir un mètode per obtenir unes dades que posteriorment caldrà analitzar. A partir d'aquesta idea central, he fet ús de les entrevistes amb el propòsit de fer que les dades fluïssin a través d'una conversa orientada.

De manera conseqüent amb les idees que acabo d'exposar, no vaig plantejar un qüestionari tancat, sinó una sèrie de preguntes que em permetessin centrar el tema. La primera d'aquestes preguntes és molt oberta, l'objectiu de la qual és provocar una reflexió inicial sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua; aquesta pregunta consta d'una segona part en la qual es demana que es concreti la perspectiva apuntada atenent la realitat del centre. Les tres preguntes que segueixen es refereixen directament a la llengua oral. En aquest cas es formulen amb la intenció d'obtenir dades sobre per què es considera important ensenyar la llengua oral, sobre com cal fer-ho i quins són els continguts que es prioritzen, i finalment sobre quins són els materials curriculars que es consideren apropiats. Les preguntes que d'entrada vaig formular són les que exposo en el quadre que segueix:

Quadre 15

Preguntes inicials de l'entrevista
— Quina és la teva visió sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua?
— Com la concretaries en el cas de l'escola on treballes?
— Per quin motiu consideres important ensenyar la llengua oral?
— Quines activitats realitzes per ensenyar la llengua oral? Quins continguts prioritzes? Com organitzes les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge?
— Quin tipus de material curricular utilitzes per ensenyar la llengua oral?

Vaig considerar oportú partir d'aquests interrogants inicials. Al mateix temps, i d'acord amb el criteri de mantenir una actitud flexible, acceptava d'entrada que la mateixa dinàmica de la conversa podria fer-ne aparèixer de nous. Tot

plegat em porta a considerar que les entrevistes d'aquesta recerca, pel que fa a la modalitat, es poden considerar com semiestructurades. Pel que fa al nombre de participants, vaig optar per realitzar entrevistes individuals, amb cada mestra. Cal apuntar també que es van dur a terme en el seu lloc de treball; es tractava de trobar un lloc on poder parlar amb tranquil·litat, sense interrupcions i que fos familiar per a les mestres. En el cas de la Neus i de la Diana ens vam situar a la sala de mestres; en el cas de la Dúnia, a la biblioteca de l'escola. Es va mantenir sempre una situació d'asimetria. La mestra disposava de la informació i d'un temps sense límit per exposar-la; jo em vaig limitar a formular els interrogants de manera breu i a mantenir un capteniment interessadament silenciós; això vol dir que amb expressions lingüístiques i gestuals mostrava interès per l'exposició. Cada entrevista va ser enregistrada amb el consentiment de la mestra en una casset, per tal de poder-la reproduir posteriorment i analitzar-la. Alguna de les mestres al llarg de l'entrevista em va indicar que no quedés cap tipus de constància de determinats comentaris. No cal dir que vaig fer cas de la seva demanda sense requerir cap tipus de justificació.

4.4.2.2. Criteris de transcripció de les entrevistes

Com demostra Mishler (1991) a través d'uns exemples concrets, la transcripció no és un problema menor de la recerca, sinó una qüestió central, ja que una transcripció sempre és una representació que algú fa d'una realitat observada. En aquest cas la representació pren forma en un text escrit, mentre que la realitat observada és el text oral. El primer mai no pot ser absolutament fidel al segon. En aquest punt coincideixen autors com el ja citat Mishler, Van Lier (1988), Tusón (1995*b*) i Calsamiglia i Tusón (1999), entre d'altres. Davant d'aquesta evidència, l'alternativa més clara que hi ha és transcriure segons l'objectiu de l'anàlisi. Per exemple, si allò que es pretén és saber com el parlant organitza un text expositiu, no tindrà gaire importància destacar l'ús que fa dels pronoms des d'un punt de vista gramatical. Per tant, és necessari aclarir l'objectiu de l'anàlisi per poder seleccionar uns criteris de transcripció. Aquesta selecció comporta la presa d'una sèrie de decisions que no són de cap manera un aspecte marginal de la recerca, atès que es tracta de decisions de tipus teòric i metodològic. La transcripció es converteix d'aquesta manera en un primer pas no *cap a* l'anàlisi, sinó *de* l'anàlisi. Com indica Van Lier (1988, p. 242): «[...] the transcription process *is* analysis [...]» (la cursiva és seva). El mateix autor fa notar que les transcripcions són costoses de fer i per aquest motiu l'investigador delega, si pot, aquesta feina a alguna altra persona. Es tracta d'una opció raonable, però no ideal, ja que en aquest cas algú extern a la recerca podria optar per solucions poc adequades. L'alternativa que proposa és treballar sempre de manera conjunta, perquè l'investigador ha de

conèixer molt a fons les dades sobre les quals treballa i ha d'implicar-se des de l'inici en qualsevol procés selectiu.

A causa d'aquesta naturalesa selectiva que caracteritza tota transcripció, és aconsellable familiaritzar-se amb el text oral. En el meu cas he procurat aconseguir aquesta familiarització escoltant diverses vegades l'enregistrament d'àudio. Es tracta d'un exercici que he realitzat al mateix temps que precisava els objectius de l'anàlisi. Això, afegit al propòsit d'aconseguir una transcripció llegible i fàcil de seguir per tothom, m'ha ajudat a concretar una proposta que consisteix en uns criteris generals i una simbologia determinada.

Els criteris generals són els següents:

— La transcripció segueix l'ortografia convencional.

— Es respecten les pauses que fa la persona que parla. No s'han utilitzat els signes de puntuació convencionals.

— No se solucionen els mots, ni les construccions gramaticals incorrectes des del punt de vista de la normativa de la llengua.

— Els mots propis del parlant, els mots del seu idiolecte, s'escriuen en cursiva.

— No s'indiquen els fenòmens relacionats amb els aspectes fonètics.

— La transcripció respecta la ela geminada, encara que en el text oral no es distingeixi.

— Es numeren les línies al marge esquerre.

El codi utilitzat és:

a) Aspectes prosòdics

S'usen els signes d'interrogació i d'admiració d'obertura i de tancament per indicar on s'inicia i on acaba l'entonació especial:

¿? entonació interrogativa
¡! entonació exclamativa

Les seqüències tonals terminals assenyalen una frontera en l'entonació:

/ to ascendent
\ to descendent

S'indiquen les variacions destacables relacionades amb el ritme i la intensitat:

{(AC) text afectat} tempo ràpid ('accelerat')
{(DC) text afectat} tempo lent ('desaccelerat')
{(F) text afectat} intensitat forta ('forte')
{(P) text afectat} intensitat fluixa ('piano')

Altres símbols prosòdics són:

:: allargament d'un so
...- tall abrupte al mig d'una paraula
<u>subr</u> èmfasi

b) Pauses

S'han indicat dos tipus de pauses:

| pausa breu (inferior a tres segons)

|| pausa llarga (superior a tres segons)

c) Encavalcaments

Es produeix un encavalcament quan els dos locutors superposen les seves veus durant un cert espai de temps. En la transcripció de les entrevistes els encavalcaments es marquen de la manera següent:

N.: [text afectat] encavalcament

J.: [text afectat]

d) Altres símbols

Els sons paralingüístics, com *mhm, ntx*, etc., se situen entre dues línies verticals:

|...| sons paralingüístics

Fenòmens com el riure s'indiquen entre parèntesis:

(...) descripció del fenomen

Els fenòmens relacionats amb aspectes contextuals van entre parèntesis dobles:

((comentari)) comentari de qualsevol mena

Les tres mestres parlaven català. En la transcripció hem destacat cada una de les ocasions en què usaven paraules o expressions d'una altra llengua:

{(L2) text } seqüència en una llengua diferent de la llengua base

4.4.2.3. Mètode d'anàlisi de les entrevistes

L'entrevista és un mètode de recerca molt valuós, ja que permet la construcció d'un text sobre la pròpia pràctica en el qual queden implicats tant el vessant cognitiu com l'afectiu de la persona. El repte consegüent és disposar d'uns criteris d'anàlisi que permetin fer emergir els significats explícits i implícits que hi ha en el text generat. En el meu cas, i d'acord amb el treball realitzat en el si del Grup de Recerca sobre Creences dels Professors de Llengües del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona, he seguit bàsicament el procés que Deprez (1993; 1996) aplica en el camp de les creences i representacions dels aprenents de llengües i en l'estudi de la situació plurilingüe de les persones immigrants. Aquesta autora, tot inspirant-se en treballs de sociologia, com els realitzats per Demazière i Dubar (1997), i en l'anàlisi del discurs, parteix de la idea que és possible acostar-se de manera qualitativa a l'expressió singular de la persona. Es tracta de prendre la paraula com a font essencial de l'anàlisi per arribar al significat, i per això és necessari penetrar en el que diuen i en la manera com ho diuen. L'anàlisi que proposa té dos grans apartats:

1) La construcció de la referència o la materialització de l'entrevista: l'entrevistat respon als temes plantejats per l'entrevistador, i aquest posteriorment duu a terme la selecció de les dades discursives.

2) La posició de la persona entrevistada en relació amb la referència, que es construeix a partir de tres eixos:

— L'eix semàntic: l'anàlisi distributiva dels contextos permet relacionar els temes associats, dels quals sorgiran els camps semàntics.

— La posició del subjecte: la podem detectar a partir de l'anàlisi de l'ús que fa dels pronoms i de la seva posició en el temps i en l'espai.

— La valoració de la referència: la valoració es manifesta a través dels judicis i les opinions del subjecte enunciador.

Seguint els eixos esmentats, he arribat a la concreció d'un procés d'anàlisi que presento a continuació de forma esquemàtica i que més endavant comentaré de manera detallada.

Quadre 16

Procés d'anàlisi de les entrevistes

1r. Localització de les seqüències i concreció del tema de cada seqüència
2n. Què diu? Com ho diu?
— La relació entre els enunciats: marcadors i connectors
3r. Anàlisi focalitzada de la seqüència
a) Anàlisi distributiva dels contextos:
— Paraules clau
— Constel·lació
— Conducta discursiva
b) Posició de la persona respecte al tema:
— Recursos prosòdics
— Modalitat de l'oració
— Modes del verb i perífrasis verbals
— Afixos, prefixos i sufixos
— Locucions, frases fetes
— Metàfores
— Pronoms
— Elements lèxics valoratius
— Ara i abans
— Punts crítics
4t. Síntesi
5è. Mapa conceptual

1r. Localització de les seqüències i concreció del tema de cada seqüència

Un cop construït i transcrit el text de referència, l'he dividit en diferents unitats que anomeno *seqüències*. Com és lògic, són unitats més breus i, per tant, més fàcilment abastables per a l'anàlisi. Allò que distingeix una seqüència d'una altra és el tema que es tracta de manera prioritària. El tema el puc haver suggerit jo mateix amb les preguntes de l'entrevista o pot haver-lo introduït la mestra durant l'elaboració del discurs. És pot donar el cas que en el transcurs d'una seqüència s'introdueixi un nou tema subsidiari que, més endavant, en una altra seqüència, esdevingui el principal.

El tema que he volgut ressaltar de la seqüència l'he fet explícit abans d'iniciar el comentari sobre què diu i com ho diu.

2n. Què diu? Com ho diu?

Un cop establertes les diferents seqüències i apuntat el tema que les justifica, he dut a terme una primera anàlisi del text, en un apartat que he anomenat *què diu i com ho diu*. El criteri que he seguit és no donar en cap moment res per sobreentès; per aquest motiu m'he centrat en les diferents unitats informatives que poden coincidir amb enunciats (Ducrot, 1986) o parts d'enunciats. La relació entre aquestes unitats informatives es pot establir de maneres diferents: un entorn entonatiu, vocalitzacions, etc. D'entre totes aquestes possibilitats n'hi ha una que sens dubte destaca per sobre de les altres, que és l'ús explícit de connectors i marcadors (Portolés, 1998; Calsamiglia i Tusón, 1999). És per això que ens aturarem ara a precisar quin és el valor que tenen aquestes unitats lingüístiques.

— La relació entre els enunciats: marcadors i connectors

La cohesió no és un fi en ella mateixa. No parlem per fer discursos elaborats, sinó perquè l'altre interpreti les nostres paraules en un sentit determinat. Des d'aquest punt de vista, entenem que els marcadors són unes unitats lingüístiques cohesionadores que tenen com a objectiu guiar la interpretació del receptor. El seu fonament és pragmàtic. Podem distingir entre:

— Els marcadors: actuen sobre el conjunt del discurs; s'orienten cap al desenvolupament global de l'enunciació i, per tant, afecten fragments textuals relativament llargs; tenen relació amb el pla textual.

— Els connectors: són un tipus de marcadors que relacionen les idees entre si; s'orienten a la connexió d'enunciats i, per tant, afecten fragments breus del text, operacions discursives concretes; els connectors tenen relació amb el pla local.

En el trancurs d'una entrevista, i a causa de la immediatesa enunciativa, apareixen uns marcadors i uns connectors que són també propis de la llengua escri-

ta, al costat d'uns altres característics del discurs oral. Així, doncs, a les entrevistes analitzades destaca la presència de marcadors i connectors propis de la llengua oral i de l'escrita: *primer* (marcador d'ordre), *i* (connector sumatiu), *però* (connector contrastiu) i *perquè* (connector que indica causa).

I marcadors i connectors més propis del discurs oral: *vull dir*, *o sigui* (marcadors que s'utilitzen per aclarir, explicar o reformular una idea), *bueno (*castellanisme que s'utilitza com a marcador de transició o iniciatiu), *allavors* (per *llavors,* marcador continuatiu) i *a veure* o *a vere* (marcador iniciatiu).

La funció d'aquestes unitats lingüístiques no està predeterminada, sinó que pot variar segons el context. És el cas, per exemple, del marcador *aleshores,* que té un valor continuatiu en el fragment següent:

> la llengua penso que és un element de *bueno* per comunicar-se | aleshores a veure | dintre primària ||

però que pot funcionar també com a connector de conseqüència:

> | jo de llengua n:: n'he fet molt anys però *bueno* no sóc una entesa\ aleshores e:: més o menys segueixo el llibre/ |

3r. Anàlisi focalitzada de la seqüència

a) Anàlisi distributiva dels contextos

— Paraules clau

Anomeno *paraules clau* les paraules o locucions que pel seu contingut semàntic tenen una relació més directa amb el tema que justifica aquesta recerca, és a dir, la percepció que tenen les mestres de l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral. Per tant, algunes de les paraules clau són *llengua, llengua oral*, etc. De cada *paraula clau* he considerat la freqüència d'aparició, el lloc que ocupa en la frase (substantiu, verb, etc.) i el lloc que té en el discurs.

— Constel·lació

Un cop detectades les *paraules clau*, he centrat l'atenció en les paraules que les acompanyen, paraules que formen el que anomeno *constel·lació*. Un dels aspectes que he destacat de les constel·lacions són les associacions i les oposicions que s'hi estableixen.

— Conducta discursiva

El meu propòsit en aquest punt ha estat distingir quin tipus de seqüències textuals se succeeixen en el text creat durant l'entrevista. Cal aclarir que al llarg del text, i més encara al llarg d'un text oral no excessivament formal, les diferents seqüències s'entrecreuen i no sempre és senzill distingir quina és la dominant. Amb tot, hi ha moments en què emergeix de manera clara un fragment explicatiu, argumentatiu, etc. i són aquests moments els que he considerat de manera detallada en les entrevistes estudiades. He partit de la idea que la finalitat del fragment era indissociable de la manera de construir-lo, per la qual cosa m'he centrat en l'anàlisi de la conducta discursiva.

Per dur a terme aquesta anàlisi he tingut en compte les característiques pròpies de les tipologies textuals (Adam, 1985; 1987) i, sobretot, diversos estudis realitzats a partir dels anys noranta del segle passat que parteixen de la base que el terme *comunicació* és, sense cap mena de dubte, molt atractiu, però massa ampli, cosa que fa que sigui necessari aprofundir en la manera com les persones usen la llengua a les diferents àrees del saber. En aquesta línia destaquen els treballs de López (1990), Duval (1992-1993), Garcia-Debanc (1994) i Jorba (1998). A partir de les reflexions fetes per aquests autors, és possible precisar amb més detall quines són les conductes discursives implicades a l'hora de fer una definició o una explicació, per citar només dos exemples.

Les conductes discursives que bàsicament he tingut en compte han estat descriure, explicar, argumentar i justificar. Considero oportú definir-les per la senzilla raó que el significat que, seguint els estudis citats, els he atorgat no sempre coincideix amb el significat que tenen en el llenguatge ordinari:

— Descriure: produir proposicions o enunciats que enumerin qualitats, propietats, característiques, etc., de l'objecte o fenomen que es descriu.

— Explicar: produir raons o arguments de manera ordenada; establir relacions entre les raons o els arguments que portin a modificar un estat de coneixement.

— Argumentar: produir raons o arguments; establir relacions entre les raons o els arguments que portin a modificar el valor epistèmic des del punt de vista del destinatari.

— Justificar: produir raons o arguments i establir-hi relacions que portin a modificar el valor epistèmic.

b) Posició de la persona respecte al tema

Les persones sempre deixen marques de la seva presència en el missatge. Podem establir una línia que vagi des del discurs amb pretensions d'objectivitat fins al discurs subjectiu, des de la definició científica fins a la confessió personal; da-

munt aquesta línia es comprova amb facilitat que gairebé sempre que algú fa explícita la seva visió sobre un tema es mou entre un extrem i l'altre, de manera que alguns fragments del discurs queden més a prop del pol objectiu i d'altres més a prop del subjectiu. I això passa perquè en la majoria d'ocasions els discursos no són homogenis. En el text que es genera a través d'una entrevista, per exemple, es poden trobar des d'afirmacions que remeten a coneixements més consolidats i, per tant, amb més pretensions d'objectivitat, fins a apreciacions molt personals, molt subjectives. La presència del subjecte en el llenguatge rep el nom de *modalització* i és un fenomen que, entre d'altres, han tractat a fons Ducrot (1982; 1986) i Kerbrat-Orecchioni (1986).

Per a l'estudi que he dut a terme té un interès especial observar de quina manera el locutor s'inscriu en el discurs, motiu pel qual he centrat l'atenció en els principals punts d'ancoratge de la subjectivitat lingüística. He tingut en compte que la relació entre el locutor i els seus enunciats es concreta a través d'uns elements modalitzadors que pertanyen a diferents nivells gramaticals (Conca, Costa, Cuenca i Lluch, 1998, p. 52-58; Calsamiglia i Tusón, 1999, cap. 5). Els elements modalitzadors que he considerat són els següents: els recursos prosòdics, la modalitat de l'oració, els modes del verb i les perífrasis verbals, els afixos, prefixos i sufixos, les locucions i frases fetes, les metàfores, els pronoms i els elements lèxics valoratius. A continució faig un comentari sobre cada un d'aquests elements. Per la seva pròpia rellevància i per l'atenció que els dedico a l'hora de dur a terme l'anàlisi de les entrevistes, comentaré amb més detall l'ús dels pronoms i la importància que tenen els elements lèxics valoratius. També he inclòs en aquest apartat dos aspectes més: la relació entre l'ara i l'abans i el que denomino punts crítics.

— Recursos prosòdics

L'èmfasi tonal és un mecanisme de la llengua oral que manifesta una valoració del locutor.

— Modalitat de l'oració

El concepte *modalitat* fa referència a la relació que s'estableix entre el locutor i els seus enunciats. Les diferents modalitats de l'oració (d'asseveració, d'interrogació, d'intensitat i d'exhortació) indiquen sempre una perspectiva implícita.

— Modes del verb i perífrasis verbals

Els diferents modes del verb codificats gramaticalment suposen també una implicació determinada del locutor. A l'hora d'analitzar les entrevistes m'he fixat

especialment en les perífrasis verbals, sobretot les d'obligació; per tant, en el tipus de perífrasis que estan més lligades a la modalitat exhortativa.

— Afixos, prefixos i sufixos

L'ús de diminutius, augmentatius i superlatius acostuma a tenir relació amb una determinada implicació afectiva del locutor.

— Locucions, frases fetes

Expressions del tipus *Déu n'hi do* tenen el mateix valor que els elements lèxics valoratius que comentaré més endavant.

— Metàfores

Les figures retòriques també tenen un valor modalitzador. Al segon capítol ja hem exposat que si bé el trasllat de sentit s'ha estudiat tradicionalment considerant la seva funció estètica, en els darrers anys, i sobretot d'ençà de les aportacions fetes per Lakoff i Johnson (1991), també es té en compte la seva funció cognitiva. Les associacions que s'estableixen a través de les metàfores obren noves mirades sobre la realitat. És per això que l'anàlisi de les metàfores ocupa un lloc rellevant en aquest estudi.

— Pronoms

L'anàlisi dels pronoms permet conèixer com se situa el locutor respecte a allò que afirma i com situa els altres. A l'estudi que he realitzat he resseguit de manera atenta fins a quin punt cada mestre s'implicava en els enunciats, i fins a quin punt hi implicava la resta de membres de la comunitat educativa; per analitzar aquesta qüestió he partit bàsicament de les aportacions fetes per Kerbrat-Orecchioni (1986). Segons aquesta autora els pronoms són els díctics més evidents i els més coneguts. Per tal de saber a quina persona o persones fa referència cada pronom és necessari tenir en compte la situació comunicativa:

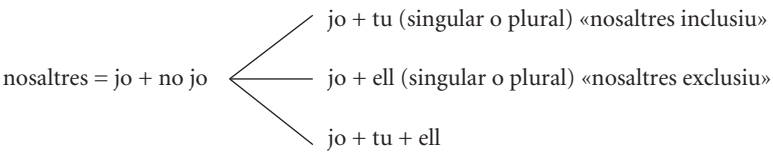
— Qui parla acostuma a presentar-se amb el pronom de primera persona, «jo».

— A través del «tu» es poden seleccionar diferents interlocutors.

— La tercera persona del singular i del plural no denota ni el locutor ni l'al·locutor. Per tal de saber a qui fa referència és necessari disposar d'una informació prèvia.

— La primera persona del plural no acostuma a ser un «jo» plural.

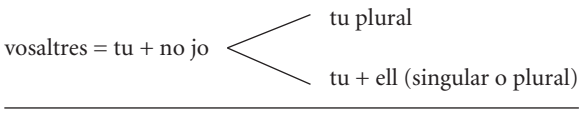
QUADRE 17



El «nosaltres» inclusiu té un valor de díctic pur, mentre que quan inclou una tercera persona cal disposar d'una informació addicional per saber a qui fa referència: «ell» o «ells».

— En el cas de la segona persona del plural hem de considerar l'esquema següent:

QUADRE 18



El «tu» plural funciona com a díctic pur. El «vosaltres» que inclou la tercera persona requereix una informació contextual.

— Elements lèxics valoratius

Les apreciacions es poden expressar a través d'elements lèxics de categoria gramatical diferent (substantiu, adjectiu, etc.). Especial rellevància tenen els operadors de subjectivitat que Kerbrat-Orecchioni (1986) denomina *axiològics*. Si ens situem en l'eix de l'oposició objectiu/subjectiu, els *axiològics* serien els intrínsicament subjectius. Per exemple, mentre *solter* acostuma a ser un terme objectiu, *difícil*, *bo*... es poden considerar com a avaluatius *axiològics*, perquè comporten un judici de valor, la qual cosa permet que el locutor se situï de manera eficaç respecte als continguts. Es tracta, per tant, de detonadors amb força il·locutiva amb efectes immediats. Convé destacar també en aquest punt els verbs que, segons Ducrot (1982) informen el destinatari de les opinions d'un tercer (que pot ser el mateix locutor). Aquests verbs d'opinió indiquen un nivell d'adhesió respecte a allò que es manifesta. D'aquesta manera, en funció de la responsabilització del subjecte respecte a allò que afirma podem establir una gradació entre:

Suposo que...
Penso que...
Estic segur que...

— Ara i abans

En l'anàlisi que he dut a terme he considerat de quina manera se situa cada persona en el temps, en el seu temps. He partit de l'existència d'una línia divisòria que separa l'*ara* i l'*abans.* A partir d'aquí he observat quines experiències se situen a banda i banda d'aquesta línia divisòria. Sobretot he tingut en compte el que anomeno *experiències reeixides*, és a dir, aquelles experiències que es valoren de manera positiva.

— Punts crítics

Per arribar a definir què és un punt crític he partit del concepte de *dilema*, tal com el defineixen Perelman i Olbrechts-Tyteca (1989) en el seu tractat sobre la nova retòrica, i del concepte *hotspots* introduït per Linde, citat per D. Woods (1996):

— El dilema es planteja quan hi ha dues alternatives que es poden defensar de manera raonada. Sant Jeroni anomenava el dilema *argomento cornuto*, destacant, d'aquesta manera, la idea de bifurcació, de vies diferents i, al mateix temps, equilibrades. Perelman i Olbrechts-Tyteca inclouen el dilema entre els arguments que destaquen la importància de les parts per sobre del tot. El dilema es pot incloure en aquest grup, ja que en el seu origen sempre hi ha una divisió. En un dilema es valoren dues hipòtesis, una de les quals ha de ser l'escollida.

— D. Woods (1996, p. 71) remet al concepte de *hotspots*, introduït l'any 1980 per Linde, quan es refereix als sistemes de creences dels professors. D. Woods aclareix la noció de *hotspots* amb les paraules següents: «It is at points in a text where there seems to be a conflict between what is stated and what is believed, that beliefs more clearly and less consciously appear.» Es constata, per tant, que no sempre hi ha coincidència entre allò que es declara i les creences reals.

Els conceptes que acabo de comentar i les implicacions que té cadascun m'han fet veure la necessitat de detectar i ressaltar els moments de conflicte que apareixen en els textos creats per les mestres. Aquests moments de conflicte els he anomenat *punts crítics* i la definició que proposo per a aquest terme és la següent: fragments dels textos en què s'explicita una dualitat que es valora de manera negativa perquè es considera que un dels seus membres és incompatible amb l'altre.

4t. Síntesi

Un cop analitzades totes les seqüències, he redactat una síntesi final en la qual s'ofereix una visió de conjunt de les idees manifestades per la mestra i de la manera com les ha manifestat. Es tracta d'un exercici de recomposició, un cop realitzada l'anàlisi sobre fragments de significat més breus. Aquesta síntesi s'organitza no segons les preguntes inicials que he concretat més amunt, sinó a partir de les qüestions que ha fet emergir la mestra al llarg del discurs. Finalment, es tanca amb la concreció de les creences, les representacions i els sabers que hem pogut posar en evidència.

5è. Mapa conceptual

Seguint Meijer, Verloop i Beijaard (1999), entenc que la psicologia cognitiva ens ha ofert un marc per comprendre de quina manera les persones emmagatzemen i usen el coneixement que tenen per dur a terme tasques complexes, i que aquest coneixement es pot representar esquemàticament a través d'un mapa conceptual. Per això, després de dur a terme una anàlisi detallada del text i una posterior síntesi, he elaborat un mapa conceptual en què, d'una manera visual, represento de manera jeràrquica els conceptes més rellevants que han emergit durant l'entrevista i les connexions que s'estableixen entre si. A l'hora de confeccionar-lo he respectat els mots i les expressions utilitzades per la mestra. Cal dir que un dels criteris que m'han portat a l'elaboració d'aquests mapes conceptuals ha estat la conveniència, expressada per diferents autors, d'aportar esquemes que puguin afavorir la comprensió de la informació.

4.4.2.4. Manera de concebre i de realitzar les observacions a l'aula

Una observació es duu a terme per conèixer sobre el terreny com actuen les persones en el seu món. Comporta mantenir una atenció continuada en un espai determinat, procurant que la presència de l'investigador no distorsioni el ritme habitual de les coses. És important una certa familiarització amb l'espai a observar. I, com en el cas de les entrevistes, és necessari diposar d'uns criteris consistents, no preconstruïts i flexibles, a fi d'analitzar els enregistraments que s'obtenen. Aquests són els principis que han orientat les observacions d'aula realitzades en aquest estudi.

L'aula és l'escenari on uns participants usen codis diversos, verbals i no verbals, per construir uns significats. La pròpia complexitat de la vida d'una aula fa que sigui impossible observar-ho tot amb detall, per la qual cosa cal delimitar quins són els aspectes que es tindran en compte a l'hora de dur a terme l'anàlisi.

En el cas que estic comentant vull deixar constància que a partir de les filmacions obtingudes hauria pogut centrar l'atenció en qüestions com la relació entre la mestra i els alumnes, els aspectes relacionats amb el sexisme, la relació entre els mateixos alumnes, la gestió d'espai i del temps, etc. M'estic referint a temes que tenen un gran interès per conèixer a fons en quin clima es desenvolupen les activitats a l'aula. Però, insisteixo, no és possible obervar-ho tot. Per tant, les anàlisis que he dut a terme sobre les observacions fetes tenen un objectiu limitat i clar: saber *què fa* la mestra per ensenyar la llengua oral i quin tipus d'interacció es construeix entre tots els participants.

Les sessions de classe que he observat complien els principis de pertinència social i de pertinència pràctica. Tenien pertinència social perquè eren sessions de classe que, malgrat que poguessin formar part de seqüències més llargues, es podien prendre com un tot autònom, com una unitat de sentit, amb uns objectius i uns continguts explícits i/o implícits, i unes activitats d'ensenyament i d'aprenentatge. Tenien pertinència social perquè eren espais representatius d'una cultura de centre i, en darrera instància, d'un sistema escolar determinat, als quals vaig tenir fàcil accés. La meva intenció no va ser dur a terme el que més amunt hem qualificat d'observació-reproducció, amb unes categories prèvies, sinó una observació-reflexió. Els criteris d'anàlisi els vaig definir a posteriori, després d'observar repetides vegades les cintes de vídeo enregistrades.

Abans d'entrar amb la càmera a les aules, vaig passar un temps de *vagareig* pel centre. El fet d'actuar com a assessor va fer possible que aquest temps pogués transcórrer sense cap dificultat. Els dies que tenia assessorament procurava arribar abans de l'hora de la sortida per barrejar-me entre les persones que anaven a buscar els nens i les nenes més petits, per veure què feien aquests nens i aquestes nenes i el seus companys més grans quan sortien de l'escola, per escoltar com parlaven i en quina llengua parlaven. Un cop al centre, abans de començar la sessió vaig ser un espectador dels canvis que es produïen amb els murals penjats als passadissos, la qual cosa em permetia obtenir una informació important relacionada amb la manera com se celebren les festes, amb la importància que tenen els anomenats *eixos transversals del currículum*, amb la manera de fer circular la informació, etc. Una altra activitat que feia, abans o després de la sessió, era parlar de manera informal amb algun membre de l'equip directiu o del claustre, en general sobre temes relacionats amb l'escola. Aquesta manera de *ser al lloc* per anar descobrint pas a pas les seves característiques és el que he considerat el meu temps de *vagareig*.

Més enllà d'aquestes aproximacions informals, el fet de *ser al lloc* —en algun cas durant tres cursos seguits— ha consistit bàsicament en un nombre considerable de sessions d'assessorament. Per tant, les mestres entrevistades i jo no érem desconeguts. Abans de realitzar l'entrevista havíem tingut l'oportunitat d'inter-

canviar en el trancurs de moltes reunions els nostres punts de vista sobre la llengua, i el seu procés d'ensenyament i d'aprenentatge. Pel que fa a les observacions d'aula vaig dur a terme diverses modalitats: des de no participar en la planificació de la sessió fins a dissenyar una seqüència didàctica amb la mestra; des d'observar sense cap aparell, fins a enregistar en àudio i en vídeo. Aclareixo en aquest punt que la meva intenció inicial era analitzar tres de les sessions enregistrades de cada mestra; en un cas, a causa d'una baixa laboral, no va poder ser així.

Tot plegat fa que no sigui senzill definir si la meva observació va ser «participant» o «no participant». Considero que aquesta dualitat no m'és operativa. Seguint les observacions fetes més amunt per P. Woods i Wilcox, podria distingir dos àmbits d'actuació: dins i fora de l'aula. És clar que fora de l'aula era un participant. Però no ho és tant que dins em limités a ser *no participant*. Per trobar una bona sortida a aquesta qüestió, pot ser d'utilitat la distinció també comentada entre: completament participant, participant com a observador, observador com a participant i completament observador. Això em permet concloure aquestes consideracions manifestant que dins de l'aula la meva situació s'apropava a la d'*observador participant*, ja que:

— La meva experiència de mestre m'ha facilitat la comprensió dels aspectes relacionats amb la gestió del centre.

— La meva experiència de formador m'ha permès apropar-me als dubtes que genera el currículum en general, i en concret el de l'àrea de llengua.

— La meva condició d'assessor m'ha ajudat a desplegar estratègies pel que fa a la manera de conduir els debats en un claustre.

— La meva condició d'assessor ha fet que aportés models i que col·laborés en la valoració crítica d'experiències reeixides i no reeixides.

— No he participat en l'elaboració del dispositiu pedagògic de les sessions analitzades.

— He filmat les sessions sense interactuar amb els participants.

— Després de cada sessió no he dut a terme una revisió crítica amb la mestra.

Algunes classes les vaig enregistar amb una càmera gran, convencional. D'altres les vaig poder enregistrar amb una càmera digital, que manipulava perfectament amb una sola mà. Tot i que vaig poder constatar que els nens i les nenes s'adapten amb facilitat a la presència d'una càmera a l'aula, vull destacar que la possibilitat de filmar amb una càmera digital em va permetre augmentar la discreció i la mobilitat. A partir de l'experiència de la primera filmació, vaig optar per enregistrar també cada sessió amb un aparell d'àudio. A l'hora de dur a terme les transcripcions, davant d'expressions o paraules que el so de la càmera no em permetia distingir de manera clara, sovint he recorregut a la cinta d'àudio per sortir de dubtes. També vull aclarir que en una de les sessions es va plantejar un treball en grups petits per preparar una activitat; davant d'aquesta nova situació no

vaig poder enregistrar les diverses converses que es van produir. Amb tot, considero que aquest fet no és rellevant, ja que el meu propòsit més immediat no era analitzar els intercanavis entre els alumnes, sinó l'actuació de la mestra.

4.4.2.5. Criteris de transcripció de les sessions de classe

Els criteris que he seguit a l'hora de transcriure les seqüències corresponents a les sessions de classe són els mateixos que els utilitzats per a les entrevistes. Com és lògic, en aquest cas he hagut d'establir un criteri nou, relacionat amb la manera d'indicar qui pren la paraula. Van Lier (1988, p. 242) apunta que molts autors no distingeixen entre els aprenents, de manera que introdueixen les intervencions amb una genèrica P (*pupil*). Aquest autor opta per identificar cada alumne amb una L, de *learner*, i un número: L1, L2, etc. Davant d'un dubte, afegeix un signe d'interrogant: L2? Quan no pot identificar a qui correspon la intervenció només usa la L, i quan intervenen diversos alumnes al mateix temps el símbol és LL.

La meva opció ha estat personalitzar les intervencions en el cas dels alumnes. Qui parla té un pseudònim, la inicial del qual correspon a la inicial del seu nom real. Només he utilitzat una sigla quan la identificació del parlant ha estat impossible i quan diversos alumnes intervenen a cor. Pel que fa a la mestra he optat també per identificar-la com a «mestra», amb l'objectiu de poder distingir de manera més clara les seves intervencions en la transcripció. En concret, les convencions que utilitzo són les següents:

A. alumne
AA. diversos alumnes parlen al mateix temps

4.4.2.6. Mètode d'anàlisi de les sessions de classe observades

Un dels objectius que justifiquen aquesta investigació és saber *què fa* una mestra quan ensenya llengua oral. Com he exposat més amunt, aquesta actuació s'ha de considerar a partir de la interacció amb els alumnes, però també des d'àmbits que se situen més enllà del contacte interpersonal: el desplegament curricular, la cultura del centre, etc. (Coll *et al.*, 1992). Per tant, és necessari delimitar unes unitats de recollida de dades, d'anàlisi i d'interpretació que vagin des del nivell micro, en el qual la mediació semiòtica té un paper fonamental, fins a un nivell macro. Aquest recorregut del macro al micro és el que permet connectar l'aspecte observat amb el context en el qual adquireix un significat específic.

Les unitats bàsiques que d'acord amb el grup de recerca del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona he previst són: sessió de classe, segment i segment subordinat. La definició que compartim és la següent:

Sessió de classe

És la unitat més àmplia d'observació i d'anàlisi. Cada sessió de classe es caracteritza perquè té els components bàsics següents: uns continguts específics, uns objectius a assolir i unes activitats d'ensenyament-aprenentatge. Els continguts i els objectius es poden fer explícits o no. La durada de les sessions de classe que he analitzat se situa entre els quaranta-cinc i els seixanta mints.

Segment

És una unitat d'anàlisi que té una durada en el temps per sota de la sessió de classe. És una unitat més operativa, ja que de cada sessió de classe he seleccionat per a l'anàlisi uns segments concrets, els més rellevants per a l'objectiu del nostre estudi. Configuren un segment de classe l'organització concreta dels participants, l'univers temàtic i el format concret de l'activitat. La modificació d'un d'aquests elements o de més d'un és el que marca el límit entre segments. Per exemple, quan deixen de treballar en parelles i comencen a fer-ho en grups de quatre.

Segment subordinat

Són diferents unitats que es poden localitzar dins d'un mateix segment. En un segment de classe pot haver-hi una aportació concreta d'un participant —en general, la mestra— o un intercanvi entre diferents participants que modifiquin de manera momentània algun dels components que caracteritzen un segment. Per exemple, hem considerat segments subordinats les ocasions en què els alumnes treballen per parelles i la mestra els interromp per fer algun comentari sobre allò que diuen o sobre la mateixa dinàmica de treball.

Un cop definides les unitats que he considerat, apunto tot seguit el procés d'anàlisi que he seguit, procés que més endavant explicaré amb detall.

Quadre 19

Procés d'anàlisi de les observacions

1r. Context de la sessió
2n. Quadre esquemàtic de la sessió
3r. Anàlisi de la sessió
  a) Escenari de la interlocució
    — Les preses de paraula i els modes de transició
    — El comportament interlocutiu
  b) La construcció del tema
  c) Modalitats enunciatives i organització del discurs
4t. Síntesi

1r. Context de la sessió

Els comentaris en aquest apartat remeten al nivell macro. D'entrada he exposat quin és el context que justifica la sessió i el propòsit que la guia, tot explicitant si forma part o no d'una seqüència més àmplia. A continuació he indicat tots els segments que la componen i què succeeix en cada segment. Apunto també quins són els segments objecte d'anàlisi i quins no, i el motius de la selecció. El proper pas és concretar quants alumnes formen el grup; en el cas que n'hi hagi algun amb necessitats educatives especials, concreto quines són. Finalment en aquesta primera aproximació deixo constància de la data i de l'hora de la filmació.

2n. Quadre esquemàtic de la sessió

Es tracta d'un recurs que permet oferir una visió de conjunt de la sessió de classe. A la part superior hi ha un encapçalament on queda reflectit quin és el tema de la unitat de programació, la data i l'hora en què es va dur a terme. Cada quadre està dividit en set columnes on exposo de manera breu algunes informacions rellevants sobre la sessió. Reprodueixo a continuació el format que he fet servir:

Quadre 20

Temps	*Segment classe*	*Actuació*	*Tema*	*Participants*	*Distribució en l'espai*	*Material*
Permet saber la durada de cada segment	Ordre de cada segment	Què fan en cada segment la mestra i els alumnes	Quin és el tema que tracten	Qui té una actuació destacada en cada segment	Com se situen en l'espai; també s'indica si algú canvia de lloc	Material que utilitzen la mestra i els alumnes

3r. Anàlisi de la sessió

A l'hora de dur a terme l'anàlisi específica de cada segment de la sessió he partit de les perspectives teòriques apuntades a 2.8 i he seguit la proposta que planteja el Cercle d'Anàlisi del Discurs (1997). D'aquesta manera, les dimensions que es consideren per a l'anàlisi són tres: la *dimensió interlocutiva*, la *dimensió temàtica* i la *dimensió enunciativa*.

La dimensió interlocutiva remet a la manera com s'organitza la interacció i té en compte mecanismes com la presa de paraula, el manteniment o el canvi de paraula i el rol comunicatiu de cada parlant. En aquest estudi m'hi refereixo amb el

títol «Escenari de la comunicació» i els apartats «Preses de paraula i modes de transició» i «El comportament interlocutiu». La dimensió temàtica remet a les contribucions que fa cada participant per a la construcció col·lectiva del tema. En aquest estudi hi faig referència amb el títol «La construcció del tema». La dimensió enunciativa remet, per una banda, a la posició de cada parlant respecte a allò que diu i respecte a la resta d'interlocutors i, per altra banda, al tipus de text en què es materialitza el discurs. En aquest estudi aquest aspecte l'he tractat sota el títol «Modalitats enunciatives i organització del discurs». A continuació exposaré amb més deteniment els trets específics de cada una de les tres dimensions.

a) Escenari de la interlocució

— Les preses de paraula i els modes de transició

El meu propòsit era saber qui ocupa més espai en l'escenari de la interlocució i per això he tingut en compte el nombre de preses de paraula que fa cada participant, quin és l'origen de la presa i si es tracta de preses dilatades en el temps o no. Pel que fa a l'origen de la presa he tingut en compte les categories següents:

— Autoselecció: l'individu pren la paraula sense que ningú no li hagi demanat de fer-ho.

— Heteroselecció: l'individu pren la paraula perquè algú (la mestra) li demana de fer-ho, dient el seu nom o adreçant-li una pregunta.

També he considerat la subcategoria següent:

— Continuïtat: un participant és interromput per un altre, però continua parlant del mateix tema.

Pel que fa als modes de transició, les categories són les següents:

— Pausa: el locutor pren la paraula en el lloc apropiat, després d'una pausa.

— Encavalcament: dues persones parlen al mateix temps.

— Interrupció: un individu s'apropia de l'espai interlocutiu interrompent la presa del locutor precedent.

— El comportament interlocutiu

Cada parlant quan pren la paraula duu a terme una operació lingüística concreta. Les categories que en aquest apartat he considerat són les proposades pel Centre d'Analyse de Discours (CAD) de la Universitat de París:

— Asserció (A): proposició assumida per un interlocutor L1, la finalitat de la qual és aportar informació a un locutor L2, i demanar-li indirectament de prendre posició respecte d'aquesta informació.

Exemple:

15 XIMO: sí un toro és una:: és una cosa tridimensional que ((ho dibuixa en un full
16 de paper)) com un donut\ un donut | ¿saps que::? (A)
(Dúnia. Sessió de classe 2)

— Pregunta (P): enunciat que sol·licita una proposició de l'interlocutor L2. El tipus d'informació que es reclama està definit, més o menys, per la pregunta. Un interrogant no necessàriament té la categoria de pregunta. Així, quan un alumne manifesta la seva queixa davant de la presa de torn per part d'un altre alumne amb una expressió del tipus «¿un altre cop?», hem considerat que incidia en la gestió de la presa.

En el cas de les preguntes, he considerat oportú tenir en compte quin és l'objectiu que pretenen. Per aquest motiu, a partir de les estratègies de diàleg que apunta Joan Tough (1989), he distingit entre diferents tipus de preguntes:

— Orientació (PO): comentaris i preguntes obertes que conviden a reflexionar sobre un tema.

— Facilitació: tenen com a objectiu que els alumnes aprofundeixin en el seu pensament. Poden ser de tres tipus:

— Completives (PC): preguntes que demanen justificacions i més detalls sobre el tema exposat; ajuden a expressar d'una manera més completa el pensament.

— Focalització (PF): preguntes tancades sobre temes concrets.

— Comprovació (PCo): es demana una reconsideració o un aclariment d'allò que s'acaba d'afirmar.

Exemples:

176 MESTRA: ¿no creieu que un poema és una mica com una:: peça de música? (PO)
(Diana. Sessió de classe 1)

14 ÒSCAR: les se:: les seves cries que si sabia comptar-les o no\ [que] si sabia
15 comptar
16 MESTRA: [i] ¿i què passava? | (PC)
17 ÒSCAR: doncs vam dir que podia comptar que que podien comptar a la seva
18 manera\ |
19 MESTRA: a la seva manera\ |¿i quina manera era? ¿comptant com nosaltres?
(Dúnia. Sessió de classe 1)

182 MESTRA: ah doncs explica-ho/ |
183 ÒSCAR: al comptador/ | de la llum\ |
184 MESTRA: ¿al comptador de la llum? || ¿al comptador de la llum? (somriu) ¿o
185 algun endoll? no (PCo)
(Dúnia. Sessió de classe 3)

— Resposta (R): enunciat produït per un L2 destinatari explícit o no d'una pregunta anterior i que aporta a L1, si més no, una part de la informació que ha sol·licitat.

Exemple:

52 MESTRA: llavors | aquí hi ha | ¿quantes estrofes hi ha? (PF)
53 AA.: vuit (R)
(Diana. Sessió de classe 2)

— Validació (V): enunciat reactiu que indica la manera com un locutor L2 rep l'enunciat d'un locutor L1 precedent. Existeixen quatre subcategories:

· Validació de recepció (VR): L2 indica que ha rebut l'enunciat d'L1.
· Validació d'iteració (VI): L2 repeteix en ressò l'enunciat precedent.
· Validació d'acord (VA): L2 manifesta que asumeix la proposició d'L1.
· Validació de desacord (VD): L2 rebutja la proposició d'L1 i eventualment en proposa una de substitutòria.

Exemples:

2 MESTRA: tampoc l'heu d'escriure només heu de pensar\ el paper és per ||
3 primer heu de pensar una mica clar\Oriol {(F) ¿tu em sents?} |
4 ORIOL: sí sí sí | (VR)
(Dúnia. Sessió de classe 2)

506 MESTRA: a viam i la Jordina ¿què en pensa la Jordina? | ha parlat molt poquet
507 JORDINA: que no el tindríem que haver fet |
508 MESTRA: que no tindríem que haver fet el joc | (VI)
(Neus. Sessió de classe)

88 TÀNIA: que:: per què el Kio s'estranya\ de que la seva germana no trobi
89 l'escombra\ al lloc on té que estar sempre\ |
90 MESTRA: ara això és una pregunta\ per què s'estranya no perquè l'escombra no
91 hi és\ per què s'estranya [...] (VA)
(Dúnia. Sessió de classe 1)

305 ANNA: {(P) les axonoformes (fragment ininteligible)} || l'axonoforme/ | les
306 napiformes com per exemple el nap\ |
307 MESTRA: però això no és explicar com són |(VD)
(Dúnia. Sessió de classe 3)

— Demanda de validació (DV): pregunta en la qual una proposició s'afirma de manera hipotètica per L1, i espera que L2 ratifiqui la informació continguda en la proposició. La informació es dóna en la pregunta, però no s'afirma: L2 ha d'establir el valor d'una veritat que és problemàtica per a L1.

— Resposta de validació (RV): resposta per la qual L2 accepta o rebutja la informació donada, amb reserves, per L1.

Les categories demanda de validació / resposta de validació constitueixen un parell adjacent que introdueix el joc acord-desacord sobre una informació donada i, per tant, una coconstrucció de la informació.

Exemple:

117 JORDINA: de color blau per exemple tens de tirar una de:: | d'un altre color/ tens
118 de [canviar de color]
119 MESTRA: [qualsevol] (DV)
120 JORDINA: sí (RV)
(Dúnia. Sessió de classe 3)

— Gestió (G): enunciat que té com a objectiu gestionar l'activitat discursiva explicitant què cal fer respecte a qüestions com la presa de paraules (GP), el tema (GT), les accions (GA), el contracte (GC)...

Exemples:

86 MESTRA: ja ho han dit va doncs passem en el altre punt | a viam de quina taula
87 m'ha tocat i si vam fer alguna cosa ¿eh? més o menys |(GT) a vere fem u...-
88 mirem de de que les persones que no han parlat parlin i al revés ¿eh Anna?
89 que si no sempre parlarem els mateixos a vere Jordi |(GP)
(Neus. Sessió de classe)

32 MESTRA: [...] entre to::ts de quins objectes
33 d'aquests seran els hem d'agafar\ | llavors primer agafarem per parelles\ |
34 ¿eh? i cada parella triarà els dotze objectes que considera | necessaris\
35 després aquestes parelles es juntarà amb una altra parella i | hauran
36 d'acordar/ quin dotze objectes entre els quatre considerem necessaris
37 |després tindrem dos grups de quatre | que haurem de negociar i arribar a
38 un acord/ | ¿eh? ¿sí? ¿s'entén una mica? | llavors [...] (GA)
(Diana. Sessió de classe 3)

149 MESTRA: no parleu entre vosaltres ((s'adreça a en Màrius)) i menys d'una cosa
150 que no estem parlant\ | (GC)
(Dúnia. Sessió de classe 2)

b) La construcció del tema

Es produeix a nivells diferents. D'una banda, s'ha de considerar cada *intervenció* o unitat interactiva que es pot entendre com l'aportació temàtica d'un individu al desenvolupament d'allò que es parla; cal tenir en compte que en una

mateixa presa de paraula pot haver-hi més d'una intervenció. D'altra banda, s'ha de considerar cada *intercanvi*, és a dir, la unitat immediatament superior a la intervenció i mínima unitat dialogal. Els intercanvis són agrupacions d'intervencions al voltant d'un tema. L'anàlisi de les intervencions i dels intercanvis permet comprendre quin és el paper que té cada participant en l'estructuració del tema.

Pel que fa a les intervencions, cal distingir entre:

— No problematitzades, és a dir, no fan cap aportació significativa al tema. En aquest apartat es poden incloure les intervencions relacionades amb la gestió.

— Problematitzades, que són les que tenen un paper en la construcció temàtica. Aquestes intervencions poden ser de cinc tipus diferents:

· Directives (DIR): introdueixen un o diversos temes i proposen un objecte de discussió; dues intervencions directives marquen els límits d'un intercanvi.

· Reactives (REAC): reaccionen respecte al tema sense aportar-hi cap iniciativa.

· De rellançament (REL): reprenen un tema o una de les parts del tema tot introduint una iniciativa en el seu tractament.

· Continuatives (CONT): són reiteracions de la intervenció anterior d'un mateix locutor que no ha tingut en compte intervencions posteriors d'altres participants.

· Deslligades (DES): no tenen en compte intervencions precedents, sinó que desenvolupen un tema independent en paral·lel.

Exemples:

170 Mestra: a vere | a vere passem a l'altre quadrant a vere com ens hem sentit |
171 tal com heu sentit cadascú | eh | el el següent part que seria ¿com m'he
172 sentit? | a viam Santi |(DIR)
173 Santi: m'he sentit pobre |(REAC)
174 Mestra: t'has sentit pobre | i com se...- ¿com és aquest sentiment? |(REL)
(Neus. Sessió de classe)

244 Mestra: a vere | ¡ei! | sisplau | un portaveu de cada grup\ |
245 Clara: [jo]
246 Elm: [jo]
247 Mestra: que intenta posar-se d'acord amb els altres\ |
248 Clara: [jo]
249 Elm: [jo] ho he dit primer
250 Mestra: i que |
251 Clara: ai m'ho deixes fer
252 Elm: bueno
253 Mestra: Clara i que al mateix temps ha d'anar justificant allò que s'ha emportat i
254 allò que ha deixat\ | (CONT)
(Diana. Sessió de classe 3)

299 DANIEL: que jo quan estava menjant em pensava que estava a l'Àfrica | que era
300 un nen de l'Àfrica\ |
301 DAVID: {(L2) es que lo es que lo pareces eh} (DES)
302 AA.: (rialles)
(Neus. Sessió de classe)

c) Modalitats enunciatives i organització del discurs

Ja he exposat més amunt que la noció de *modalització* es refereix a la presència del subjecte en el llenguatge. Aquí he tingut en compte el punt de vista que expressa el parlant sobre allò que diuen els interlocutors, sobre el que diu ell mateix i sobre els temes objecte de discussió. Seguint la distinció establerta per Charaudeau (1992), he distingit entre *acte al·locutiu*, *acte elocutiu* i *acte delocutiu*:

— Els actes al·locutius o apel·latius precisen la manera com el locutor implica l'interlocutor en el que diu.

— Els actes elocutius precisen la manera com el locutor presenta la seva posició respecte del que enuncia.

— Els actes delocutius manifesten que l'enunciat està deslligat del locutor i de l'interlocutor.

Es poden considerar *modalitats al·locutives* o *apel·latives* l'advertiment, el judici, el suggeriment, la proposta, la interrogació, el requeriment, la interpel·lació, l'autorització i la desautorització. Es poden considerar *modalitats elocutives* la constatació, la manifestació de saber o d'ignorància, l'opinió, el voler, la promesa, l'acord i el desacord, la declaració i la proclamació. Es poden considerar *modalitats delocutives* l'asseveració i el discurs referit o citat.

Exemples:

2 MESTRA: bé | vinga || fixem-nos e:: una mica en l'apartat tres | eh perquè és el
3 que haurem de comentar\ | (Modalitat apel·lativa)
(Diana. Sessió de classe 2)

113 ELM: jo |que:: també:: a:: | jo he trobat un lloc | que:: no no ha fet una coma de
114 més\ | a la:: cinquena a dalt de tot/ | ha fet avui en terres de França\ | i
115 demà més lluny potser | ha fet així com més clar avui en terres de França i
116 demà més lluny potser | ha deixat una coma \ no gaire (paraula
117 ininteł·ligible) | i que ah i sí que:: ha canviat una miqueta algunes lletres |
(Diana. Sessió de classe 2)

209 ROC: els gossos | d'aquests de caça | porten aquí un barril amb conyac\ (Modalitat delocutiva)
(Diana. Sessió de classe 3)

Si l'anàlisi de la modalització és necessari realitzar-la a partir d'aspectes discontinus, com poden ser els díctics, els verbs modalitzadors, el lèxic valoratiu, etc., l'anàlisi dels modes d'organització del discurs requereix l'observació d'aspectes més aviat continus, atès que consisteix a detectar quin tipus de discurs construeix cada parlant quan usa la paraula. Per analitzar aquest aspecte he seguit els mateixos criteris que els apuntats a l'exposició de l'anàlisi de les entrevistes, a l'apartat dedicat a les conductes discursives.

4t. Síntesi

Un cop finalitzada l'analisi de les tres dimensions que he comentat, he escrit per a cada sessió de classe una síntesi en la qual, intentant prescindir ja de les citacions textuals i de les referències a casos concrets, faig una lectura interpretativa de l'actuació de la mestra. El punt de referència que m'ha ajudat a dur a terme aquesta lectura interpretativa és l'estat de la qüestió exposat en un altre apartat d'aquest estudi. Per poder relacionar posteriorment *allò que diu* la mestra amb *allò que diu que fa* i *allò que fa*, he organitzat aquesta síntesi respectant els mateixos apartats que he seguit a la síntesi de l'entrevista.

4.5. Els escenaris de la recerca i les mestres participants

Un aspecte fonamental de qualsevol recerca etnogràfica és la selecció dels escenaris i dels participants. És per això que abans de tancar aquest capítol centrarem l'atenció en les escoles i en les mestres implicades en aquest estudi. Com he indicat més amunt he tingut l'oportunitat d'assessorar els tres centres en qüestions relacionades amb el desplegament curricular de l'àrea de llengua. A continuació comentaré alguns dels trets més rellevants de cada centre i de cada una de les mestres. Per tal de respectar-ne l'anonimat, a més de modificar els noms dels centres i de les mestres, ometré en un cas el nom de la població, ja que es tracta d'un poble amb una única escola.

4.5.1. *Escola Gregal*

Actualment és l'única escola d'un poble situat a la comarca del Vallès Occidental. És un centre públic d'una línia. Els nens i les nenes que acull provenen de famílies de classes socials diferents. Es tracta de famílies predisposades a col·laborar amb el centre, un centre al qual en molts casos també van assistir com a alumnes. L'escola disposa de molts espais i, en general, de tots els recursos necessaris. El nombre d'alumnes per aula pot variar, però no acostumen a arribar als vint-i-cinc. Gairebé tots parlen català.

El claustre el componen catorze mestres. Es tracta d'un equip força estable que en els darrers anys ha tingut diversos assessoraments relacionats amb l'àrea de llengua. Hi ha un bon clima de debat i un destacable interès per participar en projectes que consideren valuosos per a l'educació dels nois i de les noies.

4.5.1.1. La Diana

Viu al poble i participa de manera activa en moltes de les activitats que s'hi organitzen. Fa quinze anys que treballa a l'escola Gregal. Abans havia treballat en altres centres. Per tant, té una llarga experiència professional. Durant aquests anys ha exercit càrrecs de gestió i ha impartit docència bàsicament al cicle mitjà i al cicle superior. És mestra i té plaça de propietària definitiva al centre.

4.5.2. *Escola Migjorn*

És una escola pública de primària situada a la ciutat de Badalona. És un centre d'una línia. La majoria dels nens i de les nenes que acull són fills d'immigrants de segona o de tercera generació. La majoria de famílies formen part de la classe mitjana. Les aules i les altres dependències de l'escola són força àmplies i no hi ha problemes d'espai. El nombre d'alumnes se situa al voltant dels dos-cents. La majoria parla castellà en l'entorn on es mouen quan no són a l'escola.

L'equip de mestres és força estable, encara que en els darrers anys hi ha hagut alguns canvis importants. La sensibilitat per les qüestions socials i educatives es fa palesa a la vida de les aules i als murals que hi ha a la sala de mestres, al despatx de la direcció... El claustre sol·licita cada any algun assessorament relacionat amb qüestions didàctiques o educatives. Un dels trets que caracteritzen la vida del centre és la implicació en diversos projectes, nacionals i europeus.

4.5.2.1. La Neus

Fa quasi vint-i-cinc anys que treballa en el camp de l'ensenyament. El curs que vam fer l'entrevista coincidia amb el seu retorn a l'escola, després de quatre anys dedicada a tasques sindicals; per tant, no havia participat de les reflexions fetes a l'assessorament de llengua. Coneix molt bé l'escola Migjorn i el seu funcionament intern, perquè hi treballa des de finals dels anys vuitanta. Abans havia impartit la docència a Girona i en altres escoles de Badalona, és a dir, té una llarga experiència. És propietària definitiva. A més del títol de mestra, és llicenciada en pedagogia.

4.5.3. *Escola Tramuntana*

És una escola de la ciutat de Barcelona. Fins fa pocs anys era una escola de l'Ajuntament de Barcelona; actualment és pública, tot i que pel que fa a la titularitat encara és municipal. És un centre d'una línia que acull nens i nenes, fills d'una classe social mitjana o baixa. L'edifici havia estat un hospital; això fa que la distribució de les aules i dels espais no sigui l'habitual. La biblioteca, per exemple, és més petita que en molts altres centres públics. El nombre d'alumnes se situa al voltant dels dos-cents. Més de la meitat tenen com a llengua habitual el castellà.

L'equip de mestres és estable. Des de fa anys participa com les altres escoles en els plans de formació del Departament d'Ensenyament. Hi ha un interès considerable per millorar en determinats aspectes didàctics i per aquesta raó sol·liciten assessorament sobre temes diversos.

4.5.3.1. La Dúnia

Fa trenta-sis anys que fa de mestra, els darrers deu a l'escola Tramuntana. Abans havia treballat en escoles privades i de l'Ajuntament. És propietària definitiva d'una plaça al centre i normalment imparteix cursos del cicle mitjà i superior de l'etapa primària. És mestra i llicenciada en pedagogia.

5. Anàlisi de les dades

En aquest capítol s'analitzen de manera detallada les dades, tot seguint els criteris establerts al capítol precedent. En primer lloc, analitzarem les entrevistes i, a continuació, les sessions de classe.

5.1. Entrevistes

5.1.1. *Anàlisi de l'entrevista de la Diana*

5.1.1.1. Anàlisi de les seqüències

5.1.1.1.1. Primera seqüència

La primera seqüència correspon de manera íntegra a la resposta de la Diana quan l'entrevistador li planteja què vol dir per ella ensenyar llengua.

a) Què diu? Com ho diu?

Quadre 21

Text	*Anàlisi interpretativa*
J.: ((la primera pregunta no va quedar enregistrada)) ja està eh | la pregunta ja està feta	L'entrevistador aclareix que la pregunta inicial ja està plantejada. La qüestió que es formula és: què vol dir per tu ensenyar llengua?
D.: ja està feta (rialla) a vere e:: | aquí:: suposo que:: a partir de de d'aquests últims anys que ens ho hem començat a replantejar\ intentem que:: ensenyar llengua sigui\ ho que n'estem dient una una cosa funcional ¿no? que serveixi |	Inicia la resposta tot exposant què intenten a l'escola quan ensenyen llengua: *que sigui... una cosa funcional.* A més, explicita que *funcional* vol dir *que serveixi*. Aquesta visió és *d'aquests últims anys*.

QUADRE 21 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
{(AC) el que passa és que a vegades potser/} | ho ho pensem més que no pas ho fem\	Introdueix amb el marcador d'aclariment *el que passa* la idea que hi ha una distància entre allò que *pensem* i allò que *fem.*
perquè encara acabes caient en moltes coses que:: | que després quan les has fetes veus que potser t'hauries d'haver haver replantejat d'una altra manera/	Introdueix amb el connector *perquè* la raó d'aquesta separació entre pensar i fer: *acabes caient en moltes coses que*::. Fa una valoració crítica de l'actuació a l'aula.
{(AC) jo concretament per exemple sóc de matemàtiques} i resulta que m'he dedicat més a fer llengua que a fer matemàtiques\	Fa una exposició de la seva experiència personal.
però malgrat tot jo em sento més segura de | d'improvisar/ o de o de de de no sé de pensar-me una activitat per:: acabar de...- en matemàtiques que no pas en llengua |	Usa el connector contrastiu *però malgrat* per posar en relleu que la seva formació inicial —*sóc de matemàtiques*— li dóna més seguretat que l'actuació a l'aula, el *fer llengua.*
llavors en llengua encara:: anem una mica | sobretot a cicle superior anem una mica a remolc de de dels llibres de text que tenim pensem que | en saben més que nosaltres els que els han fet/ i llavors | segueixes una mica::/ | el que t'ofereixen/ qüestionant-te puntualment doncs algunes coses que no veus clares |	Usa el marcador continuatiu *llavors* per concretar la relació amb els llibres de text: *anem una mica a remolc*. Apunta la raó que justifica aquesta relació i acaba apeŀlant a la capacitat crítica dels mestres respecte a alguns plantejaments que fan els llibres.
la idea que hem anant agafant és la que hem parlat amb tu/ durant tot aquest temps\ o sigui és la que algun hora que hem parlat amb l'institut jo he defensat/ la llengua funcional per sobre doncs de l'ortografi::a de:: | la gramàtica/ almenys aquesta ortografia o aquesta gramàtica amb una funció | doncs de d'expressió o perquè un altre ho pugui entendre	Explica que la idea que han *agafat* sobre què vol dir ensenyar llengua és la que ella mateixa defensa quan té trobades amb l'institut. Aquesta idea posa en relació llengua i funcionalitat. La idea de funcional s'identifica amb el fet que *un altre ho pugui entendre* i se situa *per sobre* de l'ortografia, de la gramàtica.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

Els dos temes que destacarem en aquesta seqüència són *llengua* i *funcional.* El primer sorgeix a la mateixa pregunta, mentre que el segon el fa aparèixer la Diana en el transcurs de la resposta.

En cinc ocasions podem llegir la paraula *llengua* en la transcripció. La localitzem d'entrada al costat d'*ensenyar*, quan la Diana defineix què és *ensenyar llengua.*

Notem que la concreció de què vol dir *ensenyar llengua* s'inicia amb l'expressió *suposo que.* Un cop la Diana ha aclarit que aquesta visió l'han adquirit com a grup aquests *últims anys,* l'exposa més com un desig que com una realitat: *intentem que ensenyar llengua sigui.* Més endavant, el terme *llengua* apareix en dues ocasions al costat de matemàtiques, en el moment que la Diana fa referència a la seva experiència professional. En aquest cas té interès a destacar que no se sent gaire segura quan imparteix classes de llengua, i la raó la trobem a les paraules següents: *sóc de matemàtiques.* La quarta vegada que fa referència al tema que aquí hem destacat és per exposar que les mestres del cicle superior van a *remolc* dels llibres de text. I, tot i les vacil·lacions que acabem de destacar en el camp de la pràctica, la Diana tanca la seqüència manifestant que la idea que té sobre què comporta ensenyar llengua és capaç de defensar-la davant dels professors de l'institut.

El segon tema que volem destacar és *funcional*, terme que trobem a l'inici i al final de la seqüència, és a dir, en els dos moments en què la Diana defineix quin sentit té ensenyar llengua. En un cas el significat de funcional s'identifica a *que serveixi*. En un altre cas es concreta que l'ensenyament funcional vol dir situar-se *per sobre* de l'ortografia i de la gramàtica, el coneixement de les quals hauria de tenir com a objectiu afavorir la capacitat d'expressar-se *perquè un altre ho pugui entendre*.

La Diana usa la primera persona del plural per exposar quin és l'objectiu respecte a l'ensenyament de la llengua i la manera com s'ha anat consolidant al centre: *la idea que hem anat agafant és la que hem parlat amb tu* (aquest tu es refereix a l'assessor i entrevistador). El «nosaltres» es limita a les mestres del cicle superior quan fa esment a l'ús dels llibres de text. Podríem afirmar que en el moment en què l'exposició passa de presentar propòsits generals a experiències concretes, és quan entra en joc la segona persona del singular. De tal manera que si la idea general és que *pensem* que els llibres en saben més que nosaltres, a l'aula *segueixes* el que t'ofereixen; o si *intentem* ensenyar llengua d'una manera determinada, a l'aula *acabes caient* en actuacions tal vegada poc meditades. Entenem que aquest «tu» és un recurs que utilitza la Diana per referir-se a ella mateixa, encara que també es pot considerar com a generalitzador. Pel que fa a la presència del «jo», podem constatar que remet en aquesta seqüència a experiències personals, com són la formació inicial i l'actuació a l'institut.

En aquesta seqüència s'estableix una distinció clara entre un abans i *aquests últims anys*; la línia divisòria la marca l'assessorament que ha tingut el centre sobre l'ensenyament de la llengua. Dues perífrasis formades amb gerundi mostren que la situació actual no es pot considerar tancada, sinó que es troba en procés de consolidació: ens referim a *n'estem dient,* perífrasi que indica un aspecte duratiu de l'acció, i *hem anat agafant,* perífrasi que introdueix un aspecte progressiu. Al costat d'aquest abans i després que s'insereix de manera difusa en la dimensió temporal, també podem destacar un altre abans i després molt més circumscrit que afecta la

relació entre l'actuació a l'aula i la reflexió sobre aquesta actuació: *després quan ho has fet penses que potser t'hauries d'haver replantejat d'una altra manera.*

L'ús del verb modal *t'hauries d'haver replantejat* es pot relacionar amb el significat del verb *intentem* i ens apropem d'aquesta manera al punt crític que la Diana posa de manifest quan, un cop ha concretat què entén el grup de mestres de l'escola per ensenyar llengua, fa explícit que *ho pensem més que no pas ho fem.* Observem, doncs, que per una banda hi ha *la idea que hem anat agafant* i per l'altra l'actuació a l'aula, una actuació que està molt influenciada per l'ús dels llibres de text.

Aquest desnivell entre pensar com s'ha d'actuar i com s'actua provoca un desajust que la Diana expressa amb una imatge molt clara: *caient*. Hem d'entendre que en aquest cas l'acció de *caure* equival a fer una classe sense tenir gaire en compte l'ús funcional de la llengua, és a dir sense pensar per a què *serveix* aquell aprenentatge concret.

5.1.1.1.2. Segona seqüència

La segona seqüència inclou la segona resposta de la Diana. El tema de què es tracta són les reunions que ella, com a directora del centre, ha mantingut amb altres directors de centres d'educació primària i amb els professors de l'institut.

a) Què diu? Com ho diu?

Quadre 22

Text	*Anàlisi interpretativa*
J.: molt bé | ¿que heu tingut reunions amb l'institut?	L'entrevistador fa ús d'una estratègia de suport i demana de manera indirecta que la Diana amplií una de les afirmacions fetes a la primera seqüència.
D.: sí/ vam tenir u::n | parell de reunions/per intentar unifica::r | els criteris de llengua/ sobretot a les escoles/	Concreta el nombre de reunions fetes i concreta l'objectiu que tenen.
però clar és és molt difícil	Fa una valoració sobre els objectius que acaba d'exposar.
perquè | barreges:: | la a la metodologia/ | amb els | concep...- i llavors clar els conceptes podem acabar arribant en un acord en el moment en què ja entres en en segons quins procediments i segons quina metodologia no arribem a cap acord/ |	Amb el connector causal *perquè* introdueix el motiu pel qual és difícil arribar a acords. Distingeix entre la *metodologia* i els *procediments*, per una banda, i els *conceptes,* per altra banda. Aclareix que és possible arribar a acords pel que fa als conceptes, mentre que les reunions no serveixen per acordar metodologies o procediments.

QUADRE 22 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
llavors | pràcticament no es va arribar a cap acord	Introdueix amb el marcador continuatiu *llavors* que el resultat ha estat negatiu.
l'acord era que han de llegir i han d'escriure molt (rialles)	Aclareix a què es refereix el *pràcticament* de l'afirmació anterior.
i aquí clar i llavors hi havia escola que deia jo/ cada dia una mica de text escrit/ i totes les faltes e:: corregides i no sé què i dius no no jo no clar no no::	Exemplifica la proposta feta per una de les escoles i expressa la seva impressió personal negativa: *i dius no no jo no.*
és | molt difícil/ arribar a acords mínims entre\ *diferentes* escoles	Tanca el tema dels acords entre escoles amb una valoració global: *molt difícil.*
llavors no\ | se suposa que han de seguir les trobades aquestes/ | però ara de moment estan aparcades que jo sàpiga/	Introdueix amb *llavors* una imatge que sintetitza la idea de no avançar: les trobades *estan aparcades.*
J.: és interessant això/	L'entrevistador fa una valoració i la Diana assenteix la valoració feta.
D.: sí/	

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

La seqüència tracta sobre les reunions realitzades amb professors de l'institut a les quals ha assistit la Diana, com a directora del centre, per tal d'*intentar unificar els criteris de llengua.* Per tant, sembla oportú que aquest sigui el tema a destacar, un tema que es concreta en la paraula *acord*, paraula que apareix quatre vegades en aquest fragment de l'entrevista. En tres ocasions *acord* es relaciona amb *arribar*:

> *podem acabar arribant a un acord*
> *segons quina metodologia no arribem a cap acord*
> *no es va arribar a cap acord*

El connector *perquè* introdueix la raó per la qual no va ser possible el consens: la barreja de metodologia i conceptes a l'hora de tractar el tema. Hi ha coincidència en els conceptes, però divergència en la metodologia. Per tant, l'únic que s'han consensuat són qüestions molt genèriques: *l'acord era que han de llegir i han*

d'escriure molt. Un cop exposat aquest acord general, la Diana explica que alguna de les persones que assistien a la reunió entenia que *escriure molt* vol dir *cada dia una mica de text escrit i totes les faltes corregides.*

La Diana usa la primera persona del plural per explicar el contingut del *parell de reunions* que ha tingut a l'institut. Parla de manera impersonal quan preveu quin pot ser el futur —*se suposa que han de seguir les trobades aquestes*— i utilitza la segona persona —*barreges, entres*— quan es refereix al procés de debat amb els altres centres. Entenem, però, que aquesta segona persona inclou tant els interlocutors com a ella mateixa.

L'ús de *difícil* ens ajuda a localitzar el punt crític que destaca en aquesta seqüència. L'objectiu de les reunions és *intentar unificar els criteris de llengua* o, expressat d'una altra manera, establir uns *mínims,* però aquesta pretensió la Diana la valora en dues ocasions com a *molt difícil.*

5.1.1.1.3. Tercera seqüència

En aquesta tercera seqüència, i un cop feta una aproximació general al tema de l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua, s'entra ja en el tractament de la llengua oral. La primera qüestió que es tracta fa referència als continguts que són propis de la llengua oral.

a) Què diu? Com ho diu?

Quadre 23

Text	*Anàlisi interpretativa*
J.: molt bé/ | do::ncs no/ llavors dins dins d'aquesta visió més funcional el que potser estaria bé és això/ parlar la llengua oral\ |	L'entrevistador concreta el tema a tractar: *la llengua oral.*
una mica si penses si s'ha d'ensenyar/ | si té uns continguts específics a ensenyar la llengua oral/ o no té uns continguts/ que ja n'aprenen parlant/ o amb el que saben de casa/ o com tu planteges tu o::	L'entrevistador centra els aspectes a tractar en aquesta primera aproximació al tractament de la llengua oral. Es demana una visió personal.
D.: {(AC) a vere jo suposo} la llengua oral (DC) sí que té} uns continguts específics a ensenyar/ |	Inicia la resposta amb un fals començament. Un canvi de subjecte i de ritme marquen l'inici real de l'afirmació que conté aquest primer fragment.
però/ penso que un dels problemes és que els:: propis mestres no els tenim clars/ |	Introdueix el problema que plantegen aquests continguts amb el connector contrastiu *però.*

QUADRE 23 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
llavors a:: vere e | costa molt molt/ sabe::r com ensenyar la llengua oral/ que que és lo que vas a ensenyar i sobretot com avaluar-la\	Amb el marcador continuatiu *llavors* apunta les dues dificultats que es desprenen de la constatació que ha iniciat al fragment anterior: què i com ensenyar i com avaluar.
a aquí jo ja:: em desmonto del tot/	Manifesta quin és l'estat d'ànim que li provoca la manca de criteris per avaluar la llengua oral.
perquè no o sigui és vist i no vist no? ja no:: no sé amb quins criteris avaluar-los com/ |	Concreta amb el connector causal *perquè* el motiu pel qual troba tan difícil dur a terme l'avaluació de la llengua oral: *vist i no vist*. Insisteix, a més, en aquesta manca de criteris.
com fer per exemple que un nen que t'està explicant algu i no ho explica:: prou correctament | donar-li la volta canviar-lo	Exemplifica l'afirmació anterior sobre la dificultat que li planteja l'avaluació de la llengua oral.
a no ser que fos doncs amb aparells potser de gravació/ que seria la manera de poder-se\	Preveu l'ús d'un recurs com l'aparell per enregistrar.
| i no sé\ eh no sé	Tanca la seqüència amb una expressió repetida de dubte.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

Els temes que ens interessa destacar d'aquesta seqüència són la *llengua oral*, *els continguts* i la manera com aquests s'han d'*ensenyar* i *avaluar*. En dues ocasions se cita de manera explícita la *llengua oral*. En el primer cas fa de subjecte de la frase que encapçala el postulat inicial, quan la Diana afirma que la llengua oral *té uns continguts específics a ensenyar.* En el segon cas també apareix relacionada amb *ensenyar*, però ara per deixar constància que *costa molt* fer-ho. Pel que fa a *avaluar*, apareix com una altra dificultat relacionada amb la llengua oral, una dificultat a la qual la Diana dedica la resta de l'exposició.

Si al costat d'*ensenyar* hem destacat l'aparició de *costa molt,* al costat d'*avaluar* hem de fer notar l'aparició de l'adverbi *sobretot.* La Diana expressa que és *aquí,* és a dir, a l'avaluació de la llengua oral, on ella es *desmunta*.

Si ens aturem a analitzar l'organització de la seqüència, podrem observar que es parteix de la idea inicial que ja hem comentat més amunt: hi ha uns *continguts específics a ensenyar*. Un cop formulada aquesta idea, trobem en primer lloc la

conjunció adversativa *però*, amb la qual s'introdueix una qüestió tan important com és que els mestres tenen dificultats per explicitar quins són aquests continguts. A continuació, amb *llavors*, s'insisteix en el fet que costa molt saber què i com ensenyar i com avaluar. I la raó la llegim després de la conjunció causal *perquè*: l'oral és *vist i no vist.* Cap al final del fragment, la Diana apunta amb *a no ser que fos doncs* les possibles alternatives que entreveu. Tanca la seqüència una expressió repetida de dubte o d'incertesa: *no sé*.

Pel que fa a les dificultats que planteja l'avaluació, la Diana només en cita una: la condició de producció efímera que sempre té la llengua oral. Observem que per ella és important subratllar que quan un alumne no s'explica de manera correcta és molt difícil *donar-li la volta*.

El contingut de la seqüència s'exposa en primera persona i pel que fa a la modalitat verbal predomina d'una manera clara el present d'indicatiu. Amb tot, convé destacar alguna excepció. Un cop la Diana ha afirmat que existeixen uns continguts propis de llengua oral, destaca que el problema és que *els propis mestres no els tenim clars.* És l'única ocasió en què usa la primera persona del plural, una primera persona que tant es pot referir als mestres de l'escola com al col·lectiu de mestres en general. Pel que fa a la modalitat verbal, notem que cap al final del fragment apareixen dos verbs en subjuntiu: *fos* i *seria.* Trobem aquests dos verbs quan la Diana planteja el possible ús dels aparells de gravació.

Tant el contingut com la manera com s'estructura ens permeten afirmar que tota la seqüència es pot entendre com un gran punt crític que detecta la Diana. Hi ha continguts, però és difícil saber quins són —dificultat que comparteixen tots els mestres—, així com ensenyar-los i trobar la manera d'avaluar-los. És aquest darrer punt el que preocupa més la Diana: *aquí jo ja em desmunto del tot*.

5.1.1.1.4. Quarta seqüència

Un cop la Diana ha fet explícit que hi ha uns continguts específics de llengua oral, l'entrevistador li demana quins són aquests continguts i quins destacaria. La resposta a aquesta qüestió l'hem dividit en dues seqüències. La primera tracta sobre quins són els continguts i els objectius propis de la llengua oral. La segona sobre els docents com a models. A continuació analitzem la primera d'aquestes seqüències.

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 24

Text	*Anàlisi interpretativa*
J.: llavors dins dels continguts a ensenyar/	L'entrevistador se situa en el tema a ampliar. La Diana mostra que segueix bé la qüestió.
D.: sí	
J.: quins destacaries |per exemple	L'entrevistador demana que es completi la informació aportada.
D.: dins dels continguts a ensenyar	La Diana fa una comprovació.
J.: de llengua oral és a dir ¿què et sembla que s'ha d'ensenyar de llengua oral?	L'entrevistador torna a formular la pregunta.
D.: home suposo que s'ha s'ha d'ensenya::r a a | primera a a intentar que els altres t'entenguin/	Se situa respecte a la resposta: *suposo que*. Tot seguit cita un objectiu que considera propi de la llengua oral.
| eh o sigui | a vocalitzar bé/ | l'entonació/ a potser fer servi::r | els altres e e la gesticulació/	Amb silencis, repeticions de vocals i expressions de dubte, expressa tres continguts relacionats amb l'objectiu que acaba de citar: *vocalitzar*, l'*entonació* i la *gesticulació*.
vull dir aquestes aquests *atres* continguts que no són tant de llengua però que ajuden/ a a que els co...- els *atres* t'entenguin |	Aclareix que la *gesticulació* no és un contingut *tant de llengua*.
i paral·lelament també ser capaç de de potser d'escoltar ¿no?	Situa en el mateix ordre d'importància un altre objectiu: *escoltar*.
perquè no té sentit la llengua oral sense un | un que t'entengui |	Fa ús del connector causal *perquè* per argumentar la importància que té el nou objectiu que ha esmentat.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

La seqüència tracta sobre els continguts que són més específics de la llengua oral. La Diana n'estableix dos grups. D'una banda, hi ha la vocalització i l'entonació; de l'altra, hi ha els que *no són tant de llengua però que ajuden*. L'únic contingut d'aquesta mena que se cita és la *gesticulació*. El terme que apareix més vegades

en aquesta seqüència és *entenguin*. En les tres ocasions en què el localitzem es relaciona amb l'objectiu que ha d'orientar l'aprenentatge de la llengua oral: *que els altres t'entenguin/*.

Destaquen a la resposta silencis i expressions que denoten una certa inseguretat. Al costat de la necessitat de fer-se entendre, la Diana situa la capacitat *d'escoltar*. Notem que inicia la resposta amb un marcador que ordena la informació, com és *primera a a intentar que els altres t'entenguin;* més endavant, però, quan es refereix a *escoltar*, trenca o evita l'ordre que ella mateixa ha establert i fa ús de l'expressió *paral·lelament també ser capaç de.* D'aquesta manera, doncs, els dos objectius no se situen un darrere de l'altre, sinó en un mateix nivell, encara que sense punts de contacte. La raó explícita que sustenta els dos objectius la trobem al final de la seqüència: *perquè no té sentit la llengua oral sense un | un que t'entengui*.

Aquests objectius van precedits de dues perífrasis d'obligació: *s'ha d'ensenyar* i *s'ha de ser capaç de*. Cada una d'aquestes perífrasis va precedida de mots i expressions que manifesten un cert dubte. En el primer cas la Diana manifesta: *suposo que s'ha s'ha d'ensenya::r a a*; en el segon l'expressió és*: ser capaç de de potser d'escoltar ¿no?*

5.1.1.1.5. Cinquena seqüència

Un cop exposats quins són els objectius i els continguts propis de la llengua oral, la Diana fa referència al paper dels docents com a models. Aquest és el tema de la seqüència següent.

a) Què diu? Com ho diu?

Quadre 25

Text	*Anàlisi interpretativa*
{(AC) llavors potser és una mica que el mateix que quan parlàvem} a a escriure/	Iguala la situació dels mestres pel que fa a escrit i oral.
vull dir en els mestres no ens van ensenyar en cap moment a escriure bé/ i tampoc ens han ensenyat/| a parlar	Fa ús del marcador *vull dir* per aclarir l'afirmació anterior: als mestres actuals no els van ensenyar a parlar ni a escriure.
i llavors cadascú fa una mica com\ |	Exposa les conseqüències de la situació descrita: tothom fa el que pot.

QUADRE 25 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
i de fet som el model ¿no? |	Exposa una paradoxa: els mestres no van aprendre les habilitats pròpies de la llengua oral i, en canvi, són *model* davant dels alumnes.
vull dir que nosatres ho fem com podem/ com ens en sortim |	Amb el marcador *vull dir* apunta les conseqüències de la situació d'eclecticisme descrita.
i els nens potser acaben:: imitant el mateix/	Amb el connector *i* aporta les conseqüències que tot plegat pot tenir per als alumnes: poden acabar imitant models negatius.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

El terme que destaca en aquesta seqüència és *model***.** Podríem dir que és la clau de volta del sil·logisme que en aquest cas fa la Diana. La seqüència s'inicia amb una comparació, segons la qual els mestres han patit un mal aprenentatge de dues habilitats comunicatives fonamentals, escriure i parlar. Com a conseqüència d'això, la Diana afirma que tothom ho fa com pot, però abans d'arribar a aquesta afirmació manifesta una evidència: *de fet som el model ¿no?* La conseqüència de tot plegat és ben clara: els nens poden acabar imitant models no gaire estructurats, de mestres que funcionen *com podem* o *com ens en sortim*.

A cada un dels termes del sil·logisme hi apareix la primera persona del plural. Així, doncs, l'experiència passada afecta tots els mestres (*en els mestres no ens van ensenyar),* el paper és compartit (*som model)* i l'actuació és comuna *(nosatres ho fem com podem)*.

Destaquem, finalment, el lligam que s'estableix entre l'ara i l'abans. La Diana planteja que si ningú en el passat no va ensenyar els mestres a escriure i a parlar, és difícil que ara ells ho puguin ensenyar.

5.1.1.1.6. SISENA SEQÜÈNCIA

El tema que tracta aquesta seqüència és la manera de *fer* la llengua oral. Tot i que apareixen altres qüestions de molt interès, com són aprendre a parlar o la possibilitat de modificar l'actuació oral dels alumnes, considerem que allò que unifica el fragment és la descripció que la Diana fa de la seva manera de procedir a l'aula.

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 26

Text	*Anàlisi interpretativa*
llavors | ja et dic després normalment agafes un llibre/ segueixes més o menys les pautes/i exerci...-	Concreta amb els marcadors continuatius *llavors* i *després* la seva manera d'actuar a l'aula, quan proposa exercicis de llengua oral del llibre.
a vere llengua oral suposo que al cap del dia n'acabes fent moltíssima |	Amb el marcador iniciatiu *a vere* obre una nova qüestió: l'espai que ocupa la llengua oral més enllà de les activitats en què s'ensenya de manera específica.
eh i que potser una mica sí que a parlar s'aprèn parlant/ |	Aclareix que s'aprèn a parlar mitjançant la pràctica, però ho matisa amb *una mica sí que.*
però que aquest parlar el modifiquis una mica pel fet de fer llengua oral/ ja ja no ho veig tan clar/ | eh	Fa ús del connector contrastiu *però* per introduir els dubtes que té respecte a si el fet de parlar per si mateix ajuda a millorar, a modificar.
i exercicis o dir ara anem a fer una:: unitat didàctica de llengua oral | ((soroll d'algú que entra a la sala on es fa l'entrevista)) anem a fer una unitat didàctica n'hi ha/ | n'hi ha poques de programades\ eh i una mica doncs	Torna a descriure la seva actuació a l'aula, en aquest cas fent incidència en el poc nombre d'unitats didàctiques que hi ha programades.
J.: perquè en els llibres tens la sensació que n'hi ha o:: [ho tenen en compte]	L'entrevistador demana un aclariment sobre un tema que ja s'ha plantejat.
D.: [algu] algu algu | algu | però poca cosa eh \ | és dir que [no sé és molt]	Reforça la idea ja expressada anteriorment: les activitats orals són poques.
J.: [¿quin tipus] d'unitats plantegen els llibres que:: feu anar a l'escola?	L'entrevistador formula una qüestió completiva.
D.: no sé do...- plantegen des de | narrar per exemple/ | o sigui narrar alguna cosa:: en els companys/ | fer/ fer un col·loqui o sigui argumentar algun tema que d'això/ | clar/ |	Descriu, després de fer un fals inici, el tipus d'exercicis que plantegen els llibres: narracions, col·loquis i argumentacions.
a vere que està molt bé/ i que ja de fet ja | ja ho fas tot això\ | però un cop un cop ho tens plant...-	Parteix d'una valoració positiva del material curricular que està comentant i constata que a l'aula es fan exercicis de llengua oral. Més endavant, usa el connector *però* per introduir la idea que cal fer alguna cosa més que plantejar els exercicis.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

Prenem com a tema d'anàlisi de la seqüència la *llengua oral* relacionada amb un verb d'acció com és *fer*. Notem que aquesta combinació apareix tres vegades en la seqüència. En una ocasió per deixar constància que, més enllà de les activitats programades, a l'aula tot es gestiona a través de la llengua oral i, en conseqüència, al llarg del dia de *llengua oral n'acabes fent moltíssima*. Per contra, són menys les situacions d'ensenyament-aprenentatge en què l'objectiu sigui abordar continguts específics de llengua oral. Això ens ho aclareix la Diana en una altra de les ocasions en què parla de *fer* i de llengua oral: *ara anem a fer una:: unitat didàctica de llengua oral... n'hi han poques de programades.* Aquesta mateixa idea queda reforçada més endavant quan manifesta que de *llengua oral* en els llibres de text apareix *[Algu] algu algu*. Entre les combinacions de *fer* i *llengua oral* que comentem, en trobem una altra en la qual reapareix un tema que comença a ser recurrent a l'entrevista: el *fet de fer llengua oral* no garanteix per si mateix que millori la parla dels alumnes.

Si prenem la part de la seqüència que correspon encara a la pregunta anterior, podrem observar que la Diana inicia la referència a l'actuació a l'aula amb una descripció de la seva manera d'actuar: *agafes un llibre/ segueixes més o menys les pautes/ i exerci...* I la tanca tornant a fer esment als exercicis per deixar constància que els llibres de text no ajuden gaire en aquest aspecte. Aquesta idea la reforça davant de la demanda de concreció de l'entrevistador. Al marge d'aquests aspectes més descriptius, destaquen tres idees. La primera és que de llengua oral se'n fa sempre. La segona és que de parlar se n'aprèn parlant. La tercera, que és difícil ajudar a millorar l'actuació. Convé subratllar que la manca d'encaix entre les dues primeres i la tercera destaca com un dels punts crítics importants que sorgeixen en el transcurs de l'entrevista.

En la constel·lació de paraules que acompanyen les dues primeres idees que acabem de destacar hi trobem expressions que manifesten un cert dubte: *suposo que* i *potser una mica sí que.* Però és en la tercera de les afirmacions, la que fa referència a la capacitat de modificar la parla dels alumnes, on aquesta sensació de falta de claredat es manifesta d'una manera més clara: *ja ja no ho veig tan clar/| eh*.

La Diana descriu en una ocasió l'actuació a l'aula tot fent ús de la primera persona del plural, una primera persona en què s'inclouen ella i els alumnes: *ara anem a fer una:: unitat didàctica de llengua oral*. En la resta de la seqüència, tot i que parla de la seva manera d'actuar, utilitza la segona persona del singular. Per exemple: *segueixes més o menys les pautes*. En una única ocasió apareix la primera persona del singular, en l'expressió citada més amunt: *ja ja no ho veig tan clar/| eh*.

En aquesta seqüència localitzem una valoració positiva. Després d'exposar que els llibres de text plantegen activitats com ara *narrar* o *fer un col·loqui o sigui argumentar algun tema,* s'afirma que tot això *està molt bé*.

5.1.1.1.7. SETENA SEQÜÈNCIA

En aquesta seqüència podem distingir dues parts. A la primera, s'insisteix en les dificultats que planteja l'avaluació de la llengua oral. A la segona, la Diana dóna raons que justifiquen la seva col·laboració en aquesta recerca. Si hem considerat les dues parts en un única seqüència és perquè hi ha una relació clara entre les inseguretats que es manifesten a la primera part i l'interès per donar-hi una sortida, interès que es manifesta a la segona part.

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 27

Text	*Anàlisi interpretativa*
jo és que no sé a vere el que no sé és la continuació\ no sé què més | què més fer/ | per modifica::r aquesta\ | aquesta llengua oral que se suposa que | que si la fas és perquè puguin/ | aprendre |	Explicita la contrarietat que detecta entre el que fa i la possibilitat de modificar la llengua oral dels alumnes.
i en aquí sí que realment doncs no\ | em perdo molt (rialles)	Afirma que en aquest punt concret se sent desorientada. Aquesta confessió va acompanyada d'una rialla.
ja et dic d'entrada quan m'ho vas dir/ és allò que dius gluc |	Expressa amb una interjecció la seva resposta davant de la demanda de col·laborar en aquesta recerca.
perquè:: potser és és el punt que realment em sento més insegura/	Amb el connector causal *perquè* exposa la raó per la qual va tenir una sensació de sorpresa o dubte, expressada amb *gluc*.
però al mateix temps dius bueno doncs/ | a vere agafem la banda positiva	Orienta la resposta, amb el marcador contrastiu *però*, cap a l'exposició de quina és la seva actitud.
com a mínim servirà/ | perquè després ho fem millor doncs | fem-ho/	Exposa la intenció final que justifica la seva col·laboració en la recerca.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

El tema principal que es planteja en aquesta seqüència és la capacitat de millorar l'expressió dels alumnes. La Diana s'hi refereix de tres maneres diferents. Així, doncs, parla en primer lloc de *modificar* i, més endavant, utilitza dues expressions relacionades amb l'espai: *en aquí* i *és el punt*.

Un cop plantejats els exercicis, cal fer-los. Fins aquí sembla que no hi ha cap problema, en tot cas el problema sorgeix a l'hora de *modifica::r.* Quan arriba a aquest punt, la Diana manifesta d'una manera clara que no sap *què més fer.* Aquesta idea queda reforçada quan expressa que *en aquí* és on *em perdo molt* i quan afirma que *és és el punt que realment em sento més insegura.*

Quan la Diana es refereix a *fer* usa la segona persona del singular: *si la fas és perquè puguin/* | *aprendre.* També fa ús d'aquesta persona quan exposa la reacció que provoca la demanda de col·laboració per part de l'entrevistador: *dius gluc* i, més endavant, *dius bueno.* En canvi, quan fa referència al tema principal de la seqüència, és a dir, a la capacitat de millorar l'expressió dels alumnes, la Diana utilitza pronoms i formes verbals de la primera persona del singular. Per exemple: *jo és que no sé* o *em sento més insegura.* La primera persona del plural apareix en el fragment relacionat amb la seva actitud davant de la proposta d'analitzar l'actuació: *agafem la banda positiva.*

Si ens fixem en la línia temporal, trobem en dues ocasions la referència a un ara i un abans. La primera, ja comentada, situa *modificar* a *continuació* de la realització de les activitats. La segona, de més llarg abast, estableix una línia divisòria en la mateixa recerca; la Diana expressa el seu convenciment que aquesta recerca *com a mínim* servirà *perquè després ho fem millor.*

5.1.1.1.8. Vuitena seqüència

La vuitena seqüència s'inicia amb una pregunta sobre el plantejament que té el centre respecte a l'ensenyament de la llengua oral. La part de la resposta que analitzem a continuació fa referència de manera estricta a aquesta qüestió. Hem deixat per a la propera seqüència l'apartat on la Diana incideix de nou en la manera de fer i en la capacitat de modificar.

a) Què diu? Com ho diu?

Quadre 28

Text	*Anàlisi interpretativa*
J.: ¿perquè tu tens la sensació que a l'escola hi ha | com un plantejament:: global | sobre què vol dir ensenyar a parlar o no?	L'entrevistador pregunta sobre l'actitud de l'escola.
D.: potser hi és molt més a:: jo diria que:: a parvulari cicle inicial\ a cicle mitjà:: a aquest plantejament global es va:: | es va perdent\((soroll d'algú que entra a la sala; la Diana li diu hola)) sí jo no::	Amb el marcador *potser* mitiga la idea que a l'escola es perd la idea de la llengua oral a mesura que avancen els cursos.

QUADRE 28 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
a vere hi ha el plantejament que hi ha és de quan hem fet el PCC doncs que hem {(DC) hem discutit una mica i està una mica estructurat/} | però és a partir també del || del que diu el llibre pistatxo ¿no? |	Cita quines són les fonts del *plantejament*: el PCC i el currículum prescriptiu.
com a escola jo diria que/ no està massa clar\	Tanca el tema del *plantejament* fent explícit que *no està massa clar*\.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

El tema d'aquesta seqüència és el *plantejament* del centre respecte a la llengua oral. Trobem el mot *plantejament* fent la funció de subjecte de l'oració en tres ocasions. Primer la Diana explica la seva progressió a l'escola (*es va perdent*), més endavant d'on ha sorgit (*PCC* i *pistatxo*) i finalment és el subjecte el·líptic de l'afirmació amb què tanca el tema: *no està massa clar*\.

A l'escola *hi ha el plantejament* que té unes fonts concretes: la discussió (*una mica* de discussió) i el llibre pistatxo. Aquest *plantejament* es troba *una mica estructurat*. Ara bé, la seva presència no és igual en tots els cicles. Una paraula que forma part de la constel·lació de plantejament i que resumeix la situació és *perdent*. Aquesta progressió, va de més a menys tot seguint l'evolució dels cicles. Així, *hi és molt més* en els cicles de *parvulari cicle inicial,* mentre que tendeix a perdre's en el *cicle mitjà*. La Diana no cita en aquesta descripció el cicle superior.

Tant aquesta afirmació final com la inicial, és a dir, la que fa referència a la progressió en cicles, van precedides d'un «jo» i de l'ús del verb en la forma del subjuntiu: *jo diria*. En canvi, quan la Diana exposa quina ha estat l'actuació de l'escola fa ús de la primera persona del plural: *hem fet el PCC* i *hem discutit*.

5.1.1.1.9. Novena seqüència

La seqüència que analitzem a continuació parteix d'una idea que la Diana ja ha exposat amb anterioritat: que de llengua oral a classe se'n fa molta. I, un cop descrita aquesta realitat, se centra en allò que considerem el nucli central del fragment, és a dir, la capacitat de modificar l'actuació dels alumnes.

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 29

Text	*Anàlisi interpretativa*
o sigui que se'n fa molta/ | segur	Amb el marcador *o sigui* aclareix que a l'escola es fa molta llengua oral.
perquè a...-parles molt amb els nens | eh i parles a llengua i en parles a naturals/ i o sigui que suposo que tot acabes fent d'alguna mane..-	Introdueix amb el connector *perquè* la raó que justifica l'afirmació que acaba de fer.
però que allò que sigui que que realment acabi | fent que els nens modifiquin la seva manera {(F)de parlar/} | potser no masses vegades || anem o anem a preparar/ | una una exposició als altres sí que els hi fas/ però/ | clar un cop l'han prepar...	Fa ús del connector contrastiu *però* per exposar quina és la contrarietat que se li planteja: què fer per tal que *els nens modifiquin la seva manera de parlar.*
és que és de fet és això/ jo jo no {(AC) no sé com modificar-los amb ells mateixos/	Recalca que no té prou coneixements per poder modificar la manera de parlar dels alumnes.
potser perquè jo tampoc no tinc clar/ què és el que els hi he de demanar/} | eh	Dóna una possible raó, mitigada amb *potser,* que explica la situació exposada.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

La Diana, un cop ha explicitat quin és el plantejament de l'escola pel que fa a la llengua oral, torna a qüestions que ja ha tractat en respostes anteriors. La primera afirmació en la qual insisteix és que en una aula es fa molta llengua oral. La segona idea recurrent és la que centra aquesta seqüència: *modificar* l'actuació dels alumnes. Trobem la referència a *modificar* en dues ocasions: quan manifesta en quantes ocasions s'incideix en la manera de parlar dels alumnes (*no masses vegades*) i en el moment que declara *no sé com modificar-los.*

La Diana usa el connector causal *perquè*, precedit del mitigador *potser*, per relacionar la incapacitat a l'hora de modificar l'expressió oral dels alumnes amb la manca d'objectius específics. Recordem que la mateixa qüestió ja ha estat formulada en la tercera seqüència, quan declarava que un dels problemes que planteja la llengua oral és que té uns continguts específics, però que els *propis mestres no els tenim clars.*

Són tres les persones verbals que destaquen en aquest fragment. La primera del plural apareix al costat de *preparar*: *anem a preparar, un cop l'han prepar...* La

segona persona del singular la trobem relacionada amb la quantitat de llengua oral que es fa a l'aula: *parles molt amb els nens | eh i parles a llengua i en parles a naturals*/. El «jo» l'usa per referir-se a les dificultats per modificar i a les dificultats que troba: *jo no sé, jo tampoc no tinc clar*.

Les expressions *molta* i *no masses vegades* delimiten el punt crític que apareix en aquesta seqüència. D'una banda, la Diana destaca el paper de la llengua oral quan afirma que *se'n fa molta,* i, de l'altra, insisteix que *no masses vegades* sap millorar-la.

5.1.1.1.10. Desena seqüència

La desena seqüència s'inicia amb una pregunta tancada que l'entrevistador fa amb l'objectiu que la Diana completi una informació referent al cicle superior, cicle que no ha citat anteriorment. La resposta ens permet conèixer quina és la situació actual del centre respecte al debat sobre la llengua oral; a més, ens situa respecte a quines són les perspectives de futur i les relacions que la Diana estableix entre aquest tema nou i el tracte que ha rebut el constructivisme al centre. Destacarem, per tant, els termes que ens acosten a aquest debat, termes com ara *discutir* o *parlar*.

a) Què diu? Com ho diu?

Quadre 30

Text	*Anàlisi interpretativa*
J.: ¿i això ho heu discutit per exemple al cicle superior o no?	L'entrevistador se centra en una qüestió.
D.: no | no ho hem discutit | no | no no ja ho discutirem després d'això/ (rialles)	Respon amb una negació a la pregunta plantejada i manifesta la voluntat del centre de debatre el tema en un futur.
però primer clar és que si a priori li dic/ | (rialles) no/ i a més a:: vere a sisè hi tenim la la noia que està a sisè i que fa llengua a sisè precisament és castellanoparlant ella no tenia ganes de fer llengua catalana | però per muntatge d'escola doncs no no vèiem cap altra\ | a més que és una mica dir-li ets capaç ho pots fer	Fa ús del connector *però* per introduir quin és l'ordre de prioritats de l'escola i quina ha estat l'actuació a l'hora de distribuir les tutories. En concret, explica el cas de la *noia de sisè.*
perquè si no no ens en sortim aquí a l'escola/si cada tutor no assumeix/ | un mínim de matèries del seu curs/ no no donem l'abast	Dóna una raó per justificar l'actuació de l'escola.

QUADRE 30 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
a:: i seria semblaria un institut això tots seríem especialistes |	Amb el connector sumatiu *i* afegeix la idea que l'especialització dels professors dels instituts és un model negatiu per a l'escola.
i llavors abans de donar-li un susto amb ella penso que (rialles) {(AC) clar a vere que abans de fer una proposta/} primer ho has de tenir clar tu | almenys el que sembla que pot tenir-ho més clar/ |	Tanca l'exposició tot explicant el criteri pel qual no li ha proposat a la tutora de sisè modificar l'actuació respecte a la llengua oral.
i suposo que és un dels temes a a anar parlant/ i anar	Insisteix en el fet que és un tema a tractar a l'escola.
a vere s'intenta qu...- quan vam començar a fer constructivisme de fet era a partir de parvulari va va pujant cap a cicle inicial/ | eh {(AC) i això sí que en parlem moltes vegades}	Amb el marcador *a vere* inicia de nou l'exposició: insisteix en el fet que va ser a partir del parvulari i del cicle inicial que van començar a *fer constructivisme*.
o sigui que | aquest aquest ensenyament constructivista cos...- conforme ets més amunt/ | costa més de trobar-li el camí/	Fa ús del marcador *o sigui* per aclarir que *aquest ensenyament constructivista* és un ensenyament difícil d'encaminar més enllà del cicle inicial.
potser ara amb l'assessorament de fet jo li vaig veient més | eh	Manifesta la seva confiança en l'assessorament.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

L'entrevistador fa servir el terme *discutir* quan formula la seva pregunta. La Diana a l'inici de la resposta usa el mateix terme en dues ocasions: *no ho hem discutit* | *no* |*no no ja ho discutirem.* Més endavant, però, quan fa referència a temes que es plantegen a l'escola fa ús de *parlar*, mot que trobem també en dues ocasions: *és un dels temes a a anar parlant* i *en parlem moltes vegades*.

La Diana respon amb una negació quan se li planteja si en el cicle superior han tractat sobre quins són els objectius propis de la llengua oral. A continuació, utilitza el connector *però* per introduir l'ordre de prioritats de l'escola i, en concret, per exposar quines són les raons que justifiquen que el debat sobre la llengua oral no s'hagi realitzat. Segons comenta, hi ha una visió global, un *muntatge d'escola* que cal tenir en compte. Aquest muntatge comporta que les propostes noves les tinguin clares abans les persones que fa més anys que treballen al centre, ja que es tracta de no donar cap *susto* als que s'incorporen de nou o als que imparteixen per

primer cop una matèria, cas de la noia que *està a sisè*; i el muntatge comporta també que cada tutor assumeixi *un mínim de matèries del seu curs*, per tal d'evitar convertir-se en especialistes, perquè l'escola llavors *seria semblaria un institut.* La proposta de tractar un tema a fons a l'escola no és nova i, per això, a través del lligam de cohesió temporal *quan vam començar a*, la Diana la relaciona amb un debat intern que es va dur a terme sobre *el constructivisme.*

Les afirmacions que acabem de fer aclareixen que la Diana és del parer que cal actuar de manera ordenada. A partir de les seves paraules sabem que *abans de fer una proposta* cal *tenir-ho més clar.* Sabem, també, que fins ara en el cicle superior no han discutit el tracte que ha de rebre la llengua oral: *no ho hem discutit.* Però l'ús del futur a *ho discutirem* fa explícita la voluntat de tractar aquesta qüestió. Més endavant, quan la Diana tanca l'exposició del muntatge de l'escola, torna a fer explícit que *és un dels temes a a anar parlant*; en aquest cas fa ús de la perífrasi *anar* + gerundi, amb la qual cosa posa en relleu que es tracta d'una progressió, d'una acció que es troba en desenvolupament. En canvi, quan apareix el tema del constructivisme, trobem el present d'indicatiu: *això sí que en parlem moltes vegades.*

La persona que predomina quan la Diana concreta els criteris i els propòsits de l'escola és la primera del plural, una primera persona del plural en què s'inclou ella i el conjunt del claustre. El «jo» apareix quan fa referència al procés que se segueix amb l'assessorament. La Diana manifesta que és difícil veure *aquest ensenyament constructivista* més *amunt* (sense citar de manera directa els cicles mitjà i superior), però tot seguit conclou que *ara amb l'assessorament de fet jo li vaig veient més.*

De quina manera entén la Diana el fet de *fer* constructivisme serà el tema de la seqüència que segueix. Destaquem aquí que el constructivisme sorgeix com a punt de referència en el passat (*quan vam començar*), com a exemple de tema que es troba a debat (*això sí que en parlem moltes vegades*) i com a acció que es fa (*començar a fer constructivisme)* i que com a tal acció comporta els seus problemes (*conforme ets més amunt/* | *costa més de trobar-li el camí/*).

5.1.1.1.11. Onzena seqüència

El tema d'aquesta seqüència és *començar a fer constructivisme.* Ha aparegut en la seqüència anterior i podríem entendre que la Diana s'hi ha referit perquè relaciona reforma-constructivisme-llengua oral o perquè considera que la manera de tractar el tema del constructivisme pot servir de model a l'hora de parlar sobre la llengua oral, o bé per les dues raons. És un dubte que amb la informació de què disposem no podem aclarir. La qüestió, però, és que la Diana ha fet esment de *fer constructivisme* i que això ha suscitat una nova pregunta a fi que aprofundís en el tema. La xarxa de relacions que s'estableix serà l'objectiu principal d'anàlisi d'aquesta onzena seqüència.

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 31

Text	*Anàlisi interpretativa*
J.: perquè quan dius quan vam començar a fer constructivisme ¿a què ho identifiques això?	L'entrevistador fa una pregunta per demanar més detalls sobre el tema que ha sorgit.
D.: ¿a què ho identifico? bue...- en un moment donat que es va planteja::r nem a:: a canviar la metodologia d'escola per sobretot de a nivell era de l'ensenyament de la llengua/ | sobretot en lectoescriptura/ |	Repeteix la pregunta, amb la qual cosa té un temps per pensar la resposta, i tot seguit estableix una associació entre *començar a fer constructivisme* i canviar la *metodologia* en l'àmbit de la *lectoescriptura*.
però que llavors també era l'època aquella que:: començava a entra::r els nous plantejaments de la reforma	Fa una relació temporal entre els canvis esmentats i el moment en què *va entrar* la reforma.
i allò que | dèiem però si al fi i al cap és el mateix ¿no?	Expressa quina va ser la resposta dels mestres davant dels fonaments de les noves propostes curriculars.
és {(F) partir del que el nen sap/} | perquè vagi avançant i modifiqui a partir de de doncs d'aquests coneixements previs de a a:: o sigui estar al ¿com en diuen? la zona de desenvolupament proper i totes aquest...-	Cita i defineix com a exemple dels *nous plantejaments de la reforma* el concepte vigotskià *zona de desenvolupament proper*.
o sigui que de fet era la mateixa filosofia que la reforma/	Fa ús del marcador *o sigui* per exposar una conclusió: la coincidència entre la *filosofia* de l'escola i la filosofia de la reforma.
i llavors d'entrada tots ho vam veure molt clar/	Amb el connector temporal *i llavors* concreta que en un primer moment el claustre es va identificar amb els plantejaments de la reforma.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

L'expressió que considerem el tema de la seqüència, *fer constructivisme,* no apareix de manera explícita en cap ocasió en aquest fragment de l'entrevista. La Diana només s'hi refereix amb el pronom *ho* quan repeteix els termes de la pregunta i els relaciona amb el moment en què a l'escola es van plantejar *canviar la*

metodologia, sobretot el procés d'introducció a la lectura i a l'escriptura. És a dir, que s'estableix la relació següent:

Fer constructivisme = Canviar la metodologia = Canvis en la introducció de la *lectoescriptura.*

Hi ha tres connectors temporals que cohesionen el fragment. El primer, *en un moment donat*, serveix per situar-nos en un temps concret del passat, quan es van plantejar els canvis citats al paràgraf anterior. El segon, *llavors,* serveix per concretar que *era l'època aquella que:: <u>començava a entra::r els nous plantejaments de la reforma</u>*. Aquests nous plantejaments aportaven termes com *coneixements previs* i *zona de desenvolupament proper.* L'últim connector temporal tanca la seqüència i la deixa en una situació de passat: *llavors d'entrada tots ho vam veure molt clar/*.

El temps verbal que predomina és el passat (*era, començava, dèiem, vam veure...*) i destaca l'absència del «jo» i l'ús de la primera persona del plural per referir-se a les reaccions que va suscitar la reforma: *dèiem però si al fi i al cap és el mateix ¿no?* i *tots ho vam veure molt clar/*.

Destaquem, finalment, una imatge que hem citat més amunt: *<u>entra::r els nous plantejaments de la reforma.</u>* És a dir, malgrat que la reforma *al fi i al cap és el mateix* o que la filosofia del centre *de fet era la mateixa filosofia que la reforma,* hi ha un moment donat en què entren de fora nous plantejaments.

5.1.1.1.12. Dotzena seqüència

En aquesta seqüència es concreta quins són els aspectes que al centre es van modificar un cop feta la reflexió sobre el plantejament constructivista. El tema central és *canviar* o *modificar*, que són els termes que l'entrevistador utilitza en la seva pregunta.

a) Què diu? Com ho diu?

Quadre 32

Text	*Anàlisi interpretativa*
J.: i a l'escola | l'aprenentatge <u>de la lectura</u>/ i l'aprenentatge de l'escriptura ¿què va canviar o <u>què</u> es va modificar?	L'entrevistador fa una pregunta per tal que la Diana aporti més informació sobre els canvis als quals ha fet referència.
D.: ¿què es va modi...-? jo a vere es va modi...- | pels cicles:: baixos <u>segur</u> que es va modificar molt/ |	Es pren un temps abans de reafirmar la idea que en els *cicles baixos* hi ha hagut modificacions.

QUADRE 32 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
eh perquè suposo que feien servir el mètode | típic d'abans em sembla que era el global/ però barrejat amb l'analític	Concreta amb el connector *perquè* quins tipus de modificacions s'han produït.
però era allò tenien {(DC) a les classes} doncs | les lletres/ | amb els sons i:: treballaven una lletra cada mes/	Fa ús del connector *però* amb un valor intensiu per explicar com es concretava a l'aula el mètode *típic d'abans.*
o sigui era tota una atra mentalitat molt diferenta/ | eh i han modificat tot el mun...- tot el muntatge aquest /|a baix/	Conclou aquesta primera part de l'exposició tot insistint en la modificació del muntatge *a baix.*
a dalt/ | és on:: ha costat molt més/ | de modificar\ | i jo veig que es va modi...- jo penso que realment es va modificant/ | més ara a partir de l'assessorament\ | {(AC) com a mínim} e:: ens ho nem replantejant | eh |	Exposa que gràcies a l'assessorament *a dalt* la situació es va modificant, si més no se n'ha fet un replantejament.
i potser no tothom/ |	Introdueix, matisada amb *potser,* la possibilitat que la *modificació* no afecti a tothom.
potser encara hi ha algú que veu molt important per exemple fer l'ortografia com ortografia i la gramàtica com a gramàtica | doncs perquè en aquest moment/ | fan moltes faltes i m'interessa/ |	Explica que el fet de considerar com a molt importants l'ortografia i la gramàtica pot ser la raó que poden tenir les persones que no estan tan disposades a modificar.
i és clar\ vull dir tampoc pots:: | forçar suposo que és un | un canvi progressiu/ | i lent possiblement/	Tanca la resposta amb una reflexió final sobre el *canvi* al centre.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

Seguirem l'aparició dels termes *modificar* o *canviar* a partir de la distinció que la Diana estableix entre el que anomena *a baix* o *cicles baixos* (el plural denota que fa referència al parvulari i al cicle inicial) i *a dalt*. El terme *modificar* quan s'utilitza per exposar què succeeix *a baix* el trobem acompanyat de *segur*, *molt* i de *tot el muntatge*. Quan s'utilitza per exposar la situació de *dalt* l'acompanyen *ha costat molt més* i l'afirmació *es va modi...*—, que primer apareix truncada i a continuació, quan es repeteix, la trobem reforçada amb *realment*: *jo penso que realment es va modificant/*. Al final de la seqüència, la Diana utilitza *canviar*, el sinònim de

modificar que l'entrevistador ha fet servir en la seva pregunta. El mot *canviar* apareix en la seva forma nominal complementat amb dos adjectius que expressen quines són les seves qualitats: *canvi progressiu/ | i lent*.

En aquesta seqüència es fa explícit un canvi d'actuació en els cicles de *baix*. Aquest canvi, aquesta modificació, és fruit de *tota una atra mentalitat* i suposa un trencament clar entre *el mètode típic* i la manera actual de fer. No disposem d'informació sobre quina és aquesta manera actual de fer; en canvi, sabem que *mètode típic* podem identificar-ho amb *el global/ però barrejat amb l'analític*.

El temps verbal que la Diana utilitza quan es refereix a *modificar* varia segons parli d'uns cicles o d'uns altres. Mentre exposa la situació del parvulari i del cicle inicial utilitza les formes del passat, que expressen que l'acció ja s'ha dut a terme: *es va modificar* i *han modificat*. Quan se situa en els altres cicles fa ús d'una perífrasi de gerundi que expressa una progressió en l'acció que es realitza: *va modificant*.

Les persones del verb també es distribueixen de manera diferent en funció del cicle al qual la Diana fa referència. *A baix,* les accions són compartides, com mostren l'ús de feien (*feien servir el mètode*), tenien (*tenien {(DC) a les classes}*) treballaven (*treballaven una lletra cada mes*) i han modificat (*han modificat tot el mun...- tot el muntatge*). *A dalt*, la primera persona del plural (*ens ho nem replantejant*), s'alterna amb el «jo» i un «algú». El «jo» es manifesta a *jo veig* i *jo penso*, per exposar que en els cicles de *dalt* també s'està produint una modificació, el punt d'inflexió de la qual se situa en *l'assessorament*. «Algú» és la persona o persones que formen part d'aquest *no tothom* que dubta a l'hora de modificar l'actuació actual. Destaquem en aquest punt que la immobilitat es relaciona amb el tractament de la part més formal del llenguatge, és a dir, qui no veu clar allò que cal modificar continua fent *l'ortografia com ortografia i la gramàtica com a gramàtica*.

La Diana es veu com una mestra implicada en el debat sobre una nova orientació pel que fa a l'ensenyament de la llengua al centre. Considera que l'ajut d'un formador extern pot ser positiu i, sobretot, que no es pot *forçar* la situació. Tot i les declaracions inicials en les quals defensa un ensenyament més funcional, en cap moment desqualifica els mestres que, apel·lant a les *moltes faltes* que fan els alumnes, es decanten per un ensenyament de la llengua més centrat en els aspectes formals.

5.1.1.1.13. Tretzena seqüència

La seqüència que tot seguit analitzem parteix d'una pregunta sobre les activitats de llengua oral. El tema de les activitats es planteja tenint en compte l'actuació tant fora com dins de l'aula.

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 33

Text	*Anàlisi interpretativa*
J.: molt bé/ i:: llavors el que aniria bé és veure | quan tu dissenyes una activitat allò per:: | per ara ara anem a fer llengua oral/ | què tens en compte/ què:: | ¿com intentes fer-ho? | ¿què fas | a la classe o:: ?	L'entrevistador fa ús d'una estratègia de suport i tot seguit planteja una pregunta que té dues parts: quins aspectes es consideren quan es dissenya una activitat i com s'actua a l'aula.
D.: {(AC) O sigui normalment quan} e..- és és una mica ja et dic a...- arrel de les propostes de/ o sigui que la jo la dissenyi:: com a activitat de llengua oral/ o sigui parteixes d'una proposta del llibre |	Després d'una sèrie de falsos inicis, concreta que pel que fa al disseny de les activitats parteix *d'una proposta del llibre* |.
i llavors doncs e:: (expressió ininteŀligible) ¿què anem a fer?	Fa ús de *i llavors* per situar-se en l'explicació d'allò que *anem a fer*.
doncs a | a aconseguir doncs que per exemple jo sigui capaç d'explica::r de narrar en els altres que els altres m'entenguin que:: faci les pauses corresponents/ que | eh | o que podem/ estar parlant entre tots/ perquè volem arribar en una conclusió/ volem fer algu | i doncs he...- he...- hem d'argumentar una pot..-	Una sèrie de vacilŀlacions i el marcador *doncs* introdueixen l'exposició d'alguns exemples relatius als objectius que es proposa. Destaquen la capaciat de narrar tenint en compte qui escolta, i la capacitat d'argumentar per arribar entre tots a una conclusió.
això potser ho fas més en altres matèries ¿no? això jo estic a favor jo no el perquè el per què això sí per què no ||	Apunta que alguna de les capacitats lingüístiques molt relacionades amb la llengua oral potser es practica més *en altres matèries*.
J.: {(P) molt bé}	L'entrevistador usa una estratègia de suport.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

El primer que podem destacar en aquesta seqüència és la sèrie de falsos inicis que trobem al començament. Quan la Diana concreta la seva resposta sobre el tema plantejat, és a dir, quan es refereix a *activitat de llengua oral*, cita ràpidament el llibre de text, que és d'on parteix. Més endavant, quan se situa ja en el terreny de l'actuació a l'aula parla d'explicar, narrar, de pauses i d'argumentar. En el moment que cita *hem d'argumentar* com *a activitat de llengua oral* insisteix en la relació amb les *altres matèries*.

La pregunta incideix en el disseny i en l'actuació; per tant, en allò que podem anomenar el terreny de la preacció i el de l'acció. Pel que fa al primer, queda clara la relació amb el llibre de text. Quan entrem en l'acció, en l'actuació a l'aula, es barregen *fer* i *aconseguir*. Així, sabem que parlen entre tots per arribar a conclusions, sabem també que argumenten, i tot plegat per aconseguir que cada alumne sigui capaç de fer-se entendre. Notem que els objectius i les activitats que se citen com a exemple tenen en compte la presència de l'altre en la comunicació. Si els alumnes han d'*aconseguir* narrar és perquè aquesta narració es fa *en els altres* i es tracta *que els altres m'entenguin*. Quan s'argumenta a l'aula es fa *entre tots/*, perquè *volem arribar en una conclusió/*.

El «jo» s'utilitza per fer aparèixer la veu dels mateixos alumnes: *jo estic a favor jo no*. La Diana es refereix a ella mateixa amb tres persones verbals. Comença amb la primera del singular (*jo la dissenyi:: com a activitat de llengua oral/*), a continuació fa servir la segona persona del singular (*parteixes d'una proposta del llibre*) i finalment s'inclou en la primera persona del plural (*¿què anem a fer?*).

5.1.1.1.14. Catorzena seqüència

La seqüència que analitzarem a continuació tracta sobre la manera com es pot modificar l'actuació dels alumnes. És la més llarga de totes les que hem establert en aquesta entrevista i podem considerar que té dues parts. La primera respon encara a la pregunta anterior, és a dir, incideix en els criteris que la Diana té en compte quan es planteja les activitats de llengua oral. La segona part s'inicia després d'un petit incís durant el qual l'entrevistador destaca la relació establerta entre les altres àrees del currículum i la llengua oral, observació que provoca un assentiment i una nova reobertura del tema de la modificació.

Malgrat el breu parèntesi indicat, hem considerat tot el fragment com una unitat perquè el tema de la modificació apareix de manera reiterada. Això no obstant, també centrarem la nostra observació en tres temes més: avaluació, llengua i oral. El primer queda justificat per la seva relació amb modificar i els altres dos pel mateix objectiu que persegueix aquesta entrevista.

a) Què diu? Com ho diu?

Quadre 34

Text	*Anàlisi interpretativa*
D.: però a vere el | o sigui {(F) com modificar/} el que | si això no surt correcte i jo | com | fer que això es modifiqui això és el que ja com a mestra diguem-ne que:: ja em perdo	Introdueix el tema *com modificar* els alumnes i declara que és en aquest punt on *ja em perdo.*

QUADRE 34 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
| o sigui quines són les activitats d'avaluació/ aquí també em perdo/	Aclareix amb el marcador *o sigui* que modificar afecta *les activitats d'avaluació* i insisteix en la mateixa idea: *també em perdo/*.
vull dir no no ho sé vull dir clar avalues el que t'està/ sí que estàs avaluant/	Usa *vull dir* per explicar que en les activitats de llengua oral hi ha avaluació.
però/ | que que ho tingui::s	Fa ús del connector contrastiu *però* per oposar *sí que estàs avaluant* a *que ho tinguis.*
no sé | costa costa molt/	Subratlla la dificultat que presenta l'avaluació de la llengua oral.
és més fàcil avaluar el text escrit/ |	Compara l'avaluació de la llengua oral amb la facilitat d'avaluar el text escrit.
entre atres coses perquè | tornes a	Fa un inici d'exposició de raons per justificar l'afirmació que acaba de fer.
{(F) |cla::r} és que és/ | en canvi se t'es..- vist i no vist se t'escapa	Recalca el caràcter efímer de la llengua oral.
i vull dir hi ha |i si l'interrompeixes per co...- a vere o sigui t'està explicant alguna cosa/ si tu agafes aquest nen i l'interrompeixes/ | li has tallat el fil/	Afegeix amb el connector *i* les conseqüències que comporta el fet d'interrompre els alumnes quan parlen.
i llavors ja ja no sé | eh llavors | ¿en quin moment dir? és que goita quan necessita e...-	Manifesta que no sap *en quin moment* incidir en la producció dels alumnes per millorar-la.
o sigui no sigui és més fàcil la:: la llengua/ jo veig que és més fàcil tots els atres aspectes per mi són més fàcils/ |	Amplia la comparació anterior a *tots els atres aspectes* de la llengua.
fins i tot la lectura	Concreta en *la lectura* tots els altres aspectes.
vull dir poden llegir d'això però clar si talles ho tenen allà sobre continua goita ho has pronunciat malament o goita fes la coma |	Aclareix amb el marcador *vull dir* que els efectes de la interrupció no són els mateixos en la lectura, perquè *ho tenen allà sobre*.
però en canvi la llengua oral	Amb *però* reorienta el tema cap a la llengua oral.
i és molt important	Fa un judici sobre la llengua oral.

QUADRE 34 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
perquè en el fons doncs nem a això ¿no? vull dir a:: necessites dominar la la part oral cada vegada més potser en aquest món és vull dir que e...- | es fa molta m...- cosa oral	Dóna una raó de tipus social per reafirmar la importància de la llengua oral. Es tracta d'una raó relacionada amb la quantitat: *es fa molta m...- cosa oral*.
i nosaltres mateixos ja et dic jo en sóc molt conscient que no\ et fas un lio i no no tens clar	Fa explícit que els mestres tenen dificultats respecte a la llengua oral.
a vere el saber estructurar algo que has de dir tenir-ho estructurat i fer-ho servir |després a l'hora de la veritat jo ho he fe..- jo personalment ja no amb els nens allò de dir a vere he d'explicar {(AC) això això això i això} i quan | quan estàs en el segon punt ja t'has fet un garbuix ja has perdut els altres\ | i ja dius bueno deixemho estar quan me'n torni a enrecordar ja us ho diré | eh	Aclareix amb el marcador *a vere* el desfasament que hi ha entre estructurar i allò que succeeix *a l'hora de la veritat*. Tot plegat provoca un *garbuix*.
o sigui que || no sé	Tanca l'exposició insistint en la falta de convicció en el tema que ha exposat.
J.: molt bé | veig que ho identifiques bastant amb:: | amb altres àrees | [dius ensenyar argumenta::r o ensenyar]	L'entrevistador utilitza una estratègia de suport i retorna a una qüestió anterior: la relació amb les altres àrees.
D.: [sí/ | jo pen...-] perquè és clar/ és que de fet estàs fent/ | supo...- sempre que estàs argumentant/ | parlant/ re...- no sé est...- de fet estàs fent llengua oral\ |	Després d'una sèrie de falsos inicis, insisteix en la relació entre la llengua oral i qualsevol situació en què calgui argumentar.
{(AC) el que passa és que} no estàs modificant potser\ |	Retorna al tema de la modificació.
o potser una mica sí ¿no? perquè suposo que a còpia de fer-ne molt/ | també van ad...- ad...- adquirint més fluïdesa i van aplicant/ |	Accepta la possibilitat que *a còpia de fer-ne* es modifiqui la fluïdesa dels alumnes en llengua oral.
però no perquè:: |com a mestra en en tingui consciència sinó que és allò que/ | en fem molt i potser n'acaben aprenent una mica/	Fa ús del connector *però* per deixar constància que aquesta modificació no és fruit d'una actuació conscient per part de la mestra.

QUADRE 34 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
J.: quan dius modificar/ | en | tu a un alumne quan està parlant/ ¿en quins aspectes consideres que se l'hauria de modificar? | ¿o què és convenient modificar-lo? | quan veus que està parlant i que::	L'entrevistador demana quins són els aspectes que cal modificar.
D.: a vere et pot e...- et pot dir una paraula:: malament\ | o po...- t'està introduint una frase:: | que no es...- no estigui ben expressada/ que esti...- i llavors/ |	Cita com a aspectes a modificar *dir una paraula:: malament*\ i introduir *una frase:: | que no es...- no estigui ben expressada/*.
no sé l'atre dia hi havia una nena que em deia la/ | va venir i diu la Tere:: | e:: diu que:: a on va néixer Picasso/ | venia a la classe va fer aquesta pregunta\ | dic doncs jo ja em va agafar amb mal d'all...- d'això i dic/ | pues si ho diu la Tere no cal que/ | digue-m'ho | diu no/ clar llavors | es va quedar com molt tallada volguent dir que | ¡però què dius! ¿no? ella ja no m'entenia ¿no? | diu a vere ¿què és lo que vols? llavors li vaig pregun...- què ¿què em preguntes? | ¿em preguntes algu? diu sí que la Tere diu/ | dic però ¿ho diu la Tere o m'ho preguntes en a mi? | i llavors al final va dir/ |	Narra, a títol d'exemple, l'experiència d'un malentès amb una nena d'un altre curs provocada per una frase ambigua.
clar | si entres per aquí els ta...- els ta...- vull dir la vaig deixar molt tallada/	Deixa incomplet el tancament de la narració per exposar una conclusió: hi ha maneres de rectificar que cohibeixen l'expressió dels alumnes.
jo sabia que em preguntava a on va néixer Picasso/ | ¿no? però diguem-ne que li vaig contesta::r di...- volguent dir no est..- no t...- no estàs preguntant-t'ho bé/ no ho estàs dient correc...- eh	Reflexiona sobre els aspectes locutius i il·locutius que es van produir en la seva interacció amb la nena.
llavors dic ¿que vols saber on va néixer Picasso? diu sí/ ¿em pregunta? diu val...- et pregunta i a...- dius que vinguis a preguntar/ diu sí sí vale\ doncs va néixer a Màlaga/ oi no sé què |	Fa ús de *llavors* per tornar a la narració i completar-la.
clar a...- això no els hi pots fe::r cada moment	Arriba a una conclusió a partir de la seva manera d'actuar.
perquè els deixes |o sigui ja està/ en allà s'havia acabat el que ella/ estava/ | l'havia deixat fora | fora de joc/ |	Amb el connector causal *perquè* aporta una raó que justifica la conclusió exposada.

QUADRE 34 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
llavors clar/ quan un està parlant si li di...- alguna vegada els hi dius no és que no es diu així eh goita | però si t'estan explicant alguna cosa i normalment no s...- quan parlen els hi agrada explicar vivències o he fe...- |llavors dir és que:: ho has expressat malament/ | havies d'haver-ho dit així\	Amplia l'exemple d'interacció amb la nena a altres situacions.
no no trobes el moment | eh	Tanca la resposta manifestant la dificultat de trobar *el moment* d'incidir en la producció dels alumnes.
J.: I de vegades tenim por ¿no? que se sentin com::	L'entrevistador focalitza l'atenció en un aspecte.
D.: ¡ah sí! això/ |també/	Assenteix sobre la pregunta plantejada.
J.: com ferits/ o que no:: s'ho prenguin malament/ [o que]	L'entrevistador amplia la seva pregunta.
D.: [i que | i que passa] que passa perquè segons co...- segons quin nen/ segons com hi entris/ doncs/ | és igual/ et diuen no n...- deixem-ho | o que no t'he entès/ ¿què dius? bueno és igual/ | no home no que | n'hi han que ja | ja no hi tornen o sigui\ | és que no t'he entès/ explica-m'ho bé | {(AC) és igual és igual} deixa-ho | clar/ |	Explica que hi ha alumnes que decideixen tallar la seva intervenció quan se'ls modifica.
a vere potser també e...- |suposo que en el fons e...- el problema és que ells tampoc tenen clar/que en aquest	Fa referència a la falta d'objectius dels alumnes com a causa de la poca insistència d'alguns en allò que volen expressar.
així com tu els hi dius/ a...- nem a fe::r tal exercici nem a fe::r a escriure una carta nem o sigui una feina escrita/ | dóna la impressió que la valoren\ com a | com a feina de llengua o com |eh una feina:: que sigui:: parlada per ells no és tanta feina és mé::s doncs | que avui estem fent una cosa més lúdica ¿no? i no | potser ja no hi entren tant/ |	Compara la valoració que els alumnes fan de les activitats orals (no enteses com a feina) amb les escrites (enteses com a feina).
{(P) suposo que en el fons som nosaltres que no hem sapigut |portar-ho bé	Fa una autocrítica del col·lectiu de mestres com a responsables de la distinció establerta pels alumnes.
però mira\} | millorarem/	Tanca l'exposició manifestant la seva percepció positiva del futur respecte al tema.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

Hem considerat com a punt d'inici d'aquesta seqüència el moment en què la Diana, un cop exposats els criteris que segueix a l'hora de dissenyar les activitats de llengua oral, comença a parlar sobre les dificultats de modificar l'expressió dels alumnes. Al llarg de la seqüència trobem en tres ocasions aquesta expressió, i encara que no aparegui el terme concret, també s'hi fa referència quan l'entrevistador planteja quins són els aspectes que s'han de modificar. En primer lloc destaca la relació entre *modificar* i l'adverbi pronominal interrogatiu *com*: *o sigui {(F)com modificar/}* i *com | fer que això es modifiqui*. Si aquí es planteja un interrogant sobre la manera d'actuar, més endavant es contrasta *fer* amb *modificar*. A l'aula, d'una manera o altra, *estàs fent llengua oral*\, però *no estàs modificant potser*\ *| o potser una mica sí ¿no?* Les expressions de dubte que acompanyen aquesta afirmació desapareixen quan la Diana distingeix entre la seva actuació conscient i l'actuació no conscient. És possible que els alumnes adquireixin estratègies per millorar l'expressió oral, però ho fan per repetició, no com a fruit d'una actuació intencionada: *suposo que a còpia de fer-ne molt/ | també van ad...- ad...- adquirint més fluïdesa i van aplicant/ | però no perquè:: |com a mestra en en tingui consciència.* Pel que fa als aspectes a millorar, la Diana cita el fet de dir una *paraula:: malament*\ o la introducció d'una frase que no *estigui ben expressada/*. Un llarg exemple que comentarem més endavant ens ajudarà a conèixer més a fons què entén la Diana quan parla d'una frase ben o mal expressada.

Al costat de *modificar* trobem el terme *avaluar*. La primera vegada que apareix en el fragment forma part d'un complement del nom: *les activitats d'avaluació/*. Després el trobem en tres formes verbals, present, gerundi i infinitiu. En els dos primers casos es relaciona amb l'actuació a l'aula i va acompanyat d'expressions que reforcen la idea que sempre s'avalua: *vull dir clar avalues el que t'està/* i *sí que estàs avaluant/*. Però una cosa és avaluar i una altra de ben diferent *que que ho tingui::s*. Finalment la Diana fa ús de l'infinitiu per aclarir que *és més fàcil avaluar el text escrit/*.

La primera conclusió a què arriba la Diana després de tractar el temes comentats és que està incidint en la part que considera més difícil de la llengua**:** *tots els atres aspectes per mi són més fàcils/*. Cap al final de l'entrevista el terme *llengua* es relaciona amb la paraula *feina.* En aquest punt, la Diana manifesta que són els mateixos alumnes els que estableixen una distinció clara: la *feina:: que sigui:: parlada* la relacionen amb *una cosa més lúdica.* Trobem el terme *llengua* en dues ocasions més, al costat del terme *oral*, que també centra la nostra atenció en aquesta seqüència. La Diana considera que *sempre* es fa *llengua oral*\. I considera també que, tot i ser una part *difícil,* és *molt important*. Quan aporta l'argument per justificar l'afirmació que acabem de citar, és quan trobem dues referències més al terme oral.

En primer lloc, apareix relacionat amb *dominar* i *part: necessites dominar la la part oral*. En segon lloc, apareix al costat de *cosa*: *en aquest món és vull dir que e...- | es fa molta m...- cosa oral.*

Els dubtes que li plantegen a la Diana les qüestions que aborda en aquesta seqüència es manifesten en el discurs de diverses maneres: a través de falsos inicis (*però a vere el | o sigui {(F)com modificar/} el que | si això no surt correcte i jo | com* |), de l'ús de reformuladors explicatius del tipus *vull dir* o *és dir* (*vull dir no no ho sé vull dir*), de l'ús de pauses i d'expressions de dubte (*o sigui que || no sé*).

Notem que a l'hora d'explicitar dubtes i experiències la Diana utilitza la primera o la segona persona del singular. Tot i que l'ús d'aquestes dues persones es va alternant, podem destacar que el «jo» predomina en el moment de fer reflexions o valoracions i el «tu» quan descriu una actuació. El següent fragment és un exemple clar d'això que acabem d'afirmar: *[Sí/ | jo pen...-] perquè és clar/ és que de fet estàs fent/*. El «nosaltres» apareix en molt poques ocasions, la més destacable de les quals la trobem al final de la seqüència, just en el moment en què fa una reflexió final i apunta una perspectiva de futur: *som nosaltres que no hem sapigut |portar-ho bé però mira\} | millorarem/*.

Més d'una vegada la Diana reforça les seves idees amb l'exposició de fets concrets que ha protagonitzat. Un exemple clar és la narració que fa del cas de reparació que es produeix quan una nena entra a la classe on es troba la Diana i expressa: *la Tere:: | e:: diu que:: a on va néixer Picasso/*. Es tracta d'una expressió ambigua, ja que tant es pot interpretar com una pregunta o com una afirmació. El context, però, resol aquesta ambigüitat. La mateixa Diana ho admet quan afirma *jo sabia que em preguntava a on va néixer Picasso/*. Amb tot, la Diana decideix reparar l'enunciat de la nena per dues raons: per l'estat d'ànim que tenia en aquell moment (*em va agafar amb mal d'all...-*) i perquè considera que l'expressió no és correcta (*li vaig contesta::r di...- volguent dir no est..- no t...- no estàs preguntant-t'ho bé/ no ho estàs dient correc...-*). En el procés de reparació, tal com l'exposa la Diana, podem distingir-hi tres moviments:

a) L'alumna entra a la classe i s'expressa tal com ja hem comentat. La resposta de la Diana evidencia la seva intenció de resoldre la situació i fer explícita l'ambigüitat de la frase: *pues si ho diu la Tere no cal que/ | diguem-ho* |. La nena no és capaç d'entendre el missatge i ho manifesta amb l'expressió de la cara, una expressió que la seva interlocutora interpreta com l'exclamació següent: *¡però què dius!*

b) La incomprensió de l'alumna fa que s'enceti un segon moviment. La Diana aquesta vegada s'expressa amb aquests termes: *¿què és lo que vols? llavors li vaig pregun...- què ¿què em preguntes? | ¿em preguntes algu?* Aquest cop la seva interlocutora entén el missatge i inicia una resposta: *sí que la Tere diu/*. La Diana no la deixa acabar i li fa explícita l'ambigüitat: *dic però ¿ho diu la Tere o m'ho preguntes en a mi?*

c) El tercer moviment ens permet conèixer de quina manera es va resoldre la situació. Al final la Diana pregunta: *¿què vols saber on va néixer Picasso?* Davant de la resposta afirmativa de la nena, li fa veure de quina manera s'hauria pogut evitar la possible ambigüitat inicial: *llavors dic ¿que vols saber on va néixer Picasso? diu sí/ ¿em pregunta? diu val...- et pregunta i a...- dius que vinguis a preguntar/ diu sí sí vale\ doncs va néixer a Màlaga/*.

La Diana manifesta que *alguna vegada* duu a terme aquest tipus de reparació, però que normalment no actua d'aquesta manera perquè interromp l'expressió més espontània dels alumnes.

Fixem-nos que la imatge que sovint utilitza la Diana per referir-se al fet d'interrompre és la següent: *li has tallat el fil/*. En el cas de la nena que acabem d'analitzar, entre el primer moviment i el segon afirma: *es va quedar com molt tallada*. I entre el segon i el tercer, *la vaig deixar molt tallada/*. Relacionada també amb el món del tèxtil podem destacar la imatge que usa per constatar que en el cas de la llengua oral la distància entre planificació i realització pot crear distorsions: *et fas un lio* i *ja t'has fet un garbuix ja has perdut els altres*\. Una altra de les metàfores estructurals que destaca en aquesta seqüència és la que identifica reparar amb entrar: *si entres per aquí*. El perill que comporta el tipus de reparació que ha exposat és que, a més de *tallar*, provoca que els alumnes quedin *fora de joc/*. La idea d'entrar la trobem més endavant, quan la Diana exposa que l'actitud dels alumnes no és la mateixa davant d'un treball de llengua escrita o de llengua oral. Quan es fan exercicis de llengua oral els alumnes, per la raó que hem exposat més amunt, *potser ja no hi entren tant/*. Si els alumnes relacionen la llengua oral amb activitats més lúdiques, la Diana considera que la llengua oral és difícil de millorar perquè *se t'escapa*, perquè és *vist i no vist,* mentre que en el text escrit sempre hi *tornes.* Tot plegat provoca que davant del tema principal que s'ha tractat en aquesta seqüència, és a dir, la modificació de la parla dels alumnes, la Diana faci ús d'una imatge prou contundent com és perdre's: *fer que això es modifiqui això és el que ja com a mestre diguem-ne que:: ja em perdo| o sigui quines són les activitats d'avaluació/ aquí també em perdo/*.

5.1.1.1.15. Quinzena seqüència

Aquesta seqüència tracta sobre la relació entre la llengua oral i la llengua escrita. S'obre i es tanca amb una tesi clara: existeix una relació entre les dues habilitats. Entremig, la Diana tracta sobre la influència que pot tenir la manera de ser sobre la facilitat per expressar-se. Aquesta qüestió es podria considerar una seqüència diferent, ja que no respon a la pregunta plantejada. Tot i això, l'hem analitzat dins d'aquesta quinzena seqüència per respectar el lligam que hi ha entre l'obertura i el tancament que fa la Diana del tema.

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 35

Text	*Anàlisi interpretativa*
J.: molt bé/ | i i llavors una altra cosa/ |entre:: | tu veus que:: o creus que:: ensenyar a parlar i ensenyar a escriure/ | ¿hi ha relació o no? | hi ha punts de:: ¿ensenyar a parlar millora ensenyar a escriure? ¿l'ensenyar a escriure millora l'ensenyar a parlar/ hi ha punts de contacte? ¿no hi ha punts de contacte entre una:: | habilitat i l'altra o no?	L'entrevistador fa ús d'una estratègia de suport i tot seguit formula una pregunta a fi que la Diana aprofundeixi en el tema de la relació entre llengua oral i llengua escrita.
D.: Home n'hi ha n'hi ha d'haver/	Fa ús d'una perífrasi d'obligació per respondre de manera afirmativa la qüestió plantejada.
| n'hi ha d'haver perquè de fet/ | si si parles:: | millor també has de ser capaç/ de\ vol dir que t'expresses | t'expresses relativament bé/ i pots ser capaç d'expressar-te millor per escrit també/ | i a al revés ¿no? | si tens | fluïdesa escrita/ tens un domini del vocabulari/ | has de ser capaç de parla::r | millor/	Introdueix amb *perquè* una raó. Aquesta raó es basa en el principi de reciprocitat.
al marge doncs de del nivell emocional de cada nen/ de si és tímid si no és tímid que:: això són coses que a més dificulten el:: | el parlar ¿no?	Fa ús del marcador *al marge de* per introduir el factor *emocional* com a factor que té una influència en la parla. Relaciona la timidesa amb les dificultats per parlar.
hi ha el que té molt desparpajo i aquell/ |	Inicia una classificació entre els alumnes.
bueno no és la paraula catala...- (rialles) ¡borra-la! (rialles) no sé com se'n diu ara en aquest moment/ eh | bueno això ¿no? el que té més cara	Fa una autoreparació relacionada amb la llengua normativa.
i aquest xerra que xerra i hi ha l'altre que per aconseguir treure-li tres paraules la feina que tens/ | eh llavors aquí també hi entra molt ¿no? el |	Torna a la classificació dels alumnes. Identifica els alumnes amb *més cara* com a alumnes que parlen molt. I *l'altre* tipus d'alumnes com a alumnes més callats.
però que d'entrada han d'estar lli...- a vere no sé com però que han d'estar lligades/ |que han d'estar lligades segur/ | seguríssim/	Fa ús del connector *però* per tornar al tema inicial: la relació entre oral i escrit. Afirma reiteradament que aquestes dues habilitats *han d'estar lligades*, tot i que no sap *com*.

QUADRE 35 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
J.: molt bé/	L'entrevistador fa ús d'una estratègia de suport.
D.: clar com que ara em faràs un [mapa conceptual ja:: | sabré com estan lligades (rialles)]	Expressa de manera afectuosa que un dels resultats de la recerca ha de comportar saber com *estan lligades* la llengua oral i l'escrita.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

L'anàlisi d'aquesta seqüència ens ha de permetre saber quina és la relació que estableix la Diana entre la llengua oral i la llengua escrita, entre parlar i escriure.

En aquest cas la Diana parteix d'una tesi inicial segons la qual entre la llengua parlada i l'escrita ha d'existir una relació de reciprocitat. Així, associa *parlar* millor amb expressar-se *relativament bé* i tot plegat comporta millorar la llengua escrita; i a l'inrevés, tenir *fluïdesa escrita* comporta, per ella, parlar millor. Destaquem que la *fluïdesa escrita* va associada a tenir un bon *domini del vocabulari*. Tot i aquesta reciprocitat que veu tan clara en l'ús, també és cert que manifesta que no sap gaire *com* estan lligades aquestes dues habilitats. En qualsevol cas, no dubta que hi ha algun tipus de relació entre parlar i escriure, això és *segur/ | seguríssim/*. En aquesta seqüència la Diana fa referència al *nivell emocional* com un dels factors que *dificulten el:: | el parlar.* Hi ha alumnes que tenen *desparpajo,* que tenen *més cara* i aquests els relaciona amb *xerra que xerra*. Al seu costat, hi ha *l'altre* tipus d'alumnes, els que es mostren més callats.

Per aclarir que el fet de parlar millor comporta expressar-se més bé per escrit la Diana usa el «tu» generalitzador: *si parles:: | millor també has de ser capaç...* En canvi, el «tu» es refereix a ella mateixa quan constata que no és fàcil fer parlar els alumnes més callats: *la feina que tens*. El «jo» apareix quan exposa dubtes o qüestions que vol saber, i això succeeix en el moment que s'autorepara (*no sé com se'n diu ara*), quan tanca la resposta tornant a incidir en la relació sobre la llengua oral i l'escrita (*no sé com*) i en la rèplica que fa a l'entrevistador (*sabré com estan lligades*). Per referir-se als alumnes manté un to impersonal: *hi ha el que té*.

La certesa i la necessitat de trobar un lligam entre oral i escrit es manifesta a través de les perífrasis d'obligació que apareixen de manera repetida a l'inici de la seqüència —*n'hi ha d'haver/ | n'hi ha d'haver*—, i al final —*han d'estar lligades/ | que han d'estar lligades.* D'altra banda, l'ús del present i del futur serveix per posar de

manifest una de les expectatives que la Diana té en aquesta recerca, ja que si per un costat afirma que *no sé com* es relacionen oral i escrit, més endavant arriba a aquesta conclusió: *com que ara em faràs un [mapa conceptual ja:: | sabré com estan lligades (rialles)]*.

Notem que hi ha algun alumne al qual és difícil *treure-li tres paraules.* És a dir, les parauIes es poden treure. I apuntem també que, tot i que l'entrevistador quan planteja el tema fa ús de *relació i punts de contacte*, la Diana parla de *lligades*. La llengua oral i l'escrita es troben *lligades,* paraula que apareix primer tallada i després tres cops en la seva forma plena.

5.1.1.1.16. Setzena seqüència

Aquesta seqüència tracta sobre les necessitats específiques que poden tenir els alumnes de l'escola pel que fa a la llengua oral. La Diana respon a aquesta qüestió en termes molt generals, però acaba establint una interessant distinció referida a l'ús que faran els alumnes de les diferents habilitats. Per aquest motiu, destaquem com a temes d'interès: parlar o la llengua oral i la llengua escrita.

a) Què diu? Com ho diu?

Quadre 36

Text	*Anàlisi interpretativa*
J.: [molt bé/ no (rialles)] no doncs la idea era aquesta/ eh si hi ha alguna cosa més que vulgui::s | comentar sobre:: | sobre això/ |	L'entrevistador fa ús d'una estratègia de suport i inicia un tancament de l'entrevista.
no | hi ha una cosa | al començament jo t'he dit/ els nens d'aquesta escola/ | tu creus | ¿quines necessitats tenen els nens d'aquesta escola respecte a llengua oral? ¿coincideixen amb els d'un altre:: | centre o no:: o ten...- hi ha unes necessitats específiques? || o:: ¿per què és important ensenyar-los a parlar en aquests nens?	L'entrevistador rectifica i planteja una nova pregunta.
D.: home jo | a vere jo suposo que tots els nens és important ensenyar-los a parlar/ |	La Diana admet com a punt de partida que s'ha d'ensenyar a parlar a tots els nens.
potser e...- ai no és que això sí que e...- potser en funció de l'entorn puguin tenir més sortida cap a parla::r o no/ | això ja no ho sé/ |	Matisa amb *potser* una qüestió que confessa desconèixer: la relació entre l'entorn i la necessitat d'aprendre a parlar.

QUADRE 36 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
però que:: l'experiència que tenim és que aquí se'ns queden molt nens/ | que després es fan nois/ i es queden tancats a ((cita el nom del poble on es troba l'escola))	Usa *però* per situar-se en un terreny que coneix per *l'experiència.* El primer coneixement que manifesta és que molts nens es quedaran, de grans, *tancats* al poble.
i que possiblement la llengua escrita la faran/ | acabaran fent servir molt poc/ | per tant/ pue...- si saben/ | dominen la llengua oral/ tot això que tindran/ | d'avantatge	El segon coneixement que té és que *possiblement* aquests nens quan siguin adults faran servir més la llengua oral que la llengua escrita.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

La Diana fa referència dues vegades a *parlar.* En la primera ocasió destaquen al seu voltant les paraules *tots* i *important*. En la segona ocasió, quan la Diana vol relacionar les necessitats específiques i *l'entorn*, se succeeixen una sèrie d'expressions de dubte (*potser e...- ai no és que això sí que e...- potser*) que *la* conduiran més endavant a contraposar *llengua oral* i *llengua escrita***.** Entre l'una i l'altra hi estableix una relació de quantitat. Així, els *nens*, quan siguin *nois,* és possible que es quedin *tancats* al poble i en aquest cas la *llengua escrita l'acabaran fent servir molt poc/*.

La resposta parteix d'una tesi inicial, segons la qual tots els alumnes necessiten aprendre a parlar. Un cop exposada aquesta tesi es manifesten els dubtes sobre si determinats entorns faciliten la *sortida cap a parla::r.* A partir d'aquí, el connector contrastiu *però* permet establir la relació amb *l'experiència,* una experiència que porta a concloure que els futurs nois del poble gestionaran les seves activitats amb la parla.

A la primera part de la resposta la Diana exposa la seva visió amb la primera persona del singular: *jo suposo que* i *això ja no ho sé.* A la segona part, un cop ha fet ús del connector *però* i quan al·ludeix a l'experiència adquirida, utilitza la primera persona del plural: *l'experiència que tenim* i *se'ns queden*.

5.1.1.1.17. DISSETENA SEQÜÈNCIA

Considerem que aquesta seqüència té dues parts. En primer lloc, la Diana, tot seguint el fil de la pregunta, exposa quina és la percepció que té sobre la parla dels nens i de les nenes que s'incorporen a l'escola. En segon lloc, retorna al tema de la

seqüència anterior per insistir en la relació entre l'entorn i les necessitats dels alumnes pel que fa a la llengua oral. No hem considerat aquesta segona part com una seqüència nova perquè hem seguit el criteri de no esmicolar gaire les unitats d'anàlisi tret que ho justifiqui una aportació considerable d'informació, cosa que en aquest cas no passa. El tema que tenim interès a destacar és *parlar*, però aquest cop quan l'acció es troba matisada per malament o millor.

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 37

Text	*Anàlisi interpretativa*
J.: molt bé/ perquè el nivell de llengua\ dels nens/ que vénen a l'escola/ | ¿com el veieu?	L'entrevistador fa ús d'una estratègia de suport i després demana a la Diana que exposi la seva visió sobre el nivell de llengua que tenen els alumnes.
D.: ¿els que vénen a P3 vols dir?	Comprova si ha entès de manera correcta la pregunta.
J.: sí els que entren a l'escola/ | ¿detecteu algunes necessita::ts/ molt específiques d'aquests nens o no?	L'entrevistador ratifica la pregunta inicial i en fa concrecions.
D.: no/| no jo diria que no/ eh sempre hi ha algú/ que:: sents/ que parla malament/ per...- |	Respon amb una negació al tema plantejat.
però en principi a més és/ un entorn bastant català/	Fa referència a la llengua de l'entorn.
i tots solen parlar si a P3 n'hi han que | e:: que-quegen/ una mica:: o et pronuncien sons/	Cita els problemes detectats respecte a la parla dels alumnes.
llavors tenim una noia que els ajuda una mica\ |a | a fer logopèdia i en princi...- logopèdia per això o sigui allò d'ajudar la pronúncia\	Anomena els recursos de què disposa l'escola per atendre els problemes detectats.
no tant a/ | organitzar el pensament {(AC) que suposo que la base és aquesta} ¿no? a mesura que tens organitzat el pensament pots/|parlar i explicar-te millor/ |	Relaciona la parla amb l'organització del pensament.
jo a vere no s...- no m'atreviria a dir que necessiten més o menys la llengua oral que en un altre entorn/ no ho sé/ | la veritat és que/ que la necessiten segur | ¿més que els de ((cita el nom del poble veí))? | no ho sé\ la veritat/ |	Retorna al tema plantejat a la seqüència anterior per insistir en la idea que els alumnes necessiten aprendre les habilitats pròpies de la llengua oral.

QUADRE 37 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
clar potser depèn de de del que es vulgui dedicar si després vol ser locuto::r (rialles) o vol ser polític segur/ però si el nano va doncs/ per fer d'administratiu/ doncs	Relaciona els oficis de *locuto::r polític* i *administratiu/* amb la necessitat de fer ús de la llengua oral.
J.: Clar/ (rialles) molt bé/ | do::ncs és això eh	L'entrevistador dóna per acabada l'entrevista.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

En aquesta seqüència la Diana cita un cop *llengua oral* i dos cops *parlar*. En una ocasió l'acció de *parlar* va acompanyada de *malament* i en l'altra de *millor*. El seu parer és que els nens i les nenes que s'incorporen a l'escola no tenen gaires dificultats d'expressió i apunta una raó: vénen *d'un entorn bastant català/*. Només hi ha *algú* que *parla malament*, la qual cosa la Diana associa a quequejar o tenir dificultats per pronunciar algun so. L'escola compta amb el servei d'una logopeda per tractar els alumnes que presenten aquesta dificultat. Ara bé, aquesta logopeda només tracta problemes de pronúncia, no ajuda a *organitzar el pensament*, cosa que, segons manifesta la Diana, és la base per *parlar millor*. Més endavant, apareix el terme *llengua oral* per insistir en la idea que tots els alumnes *la necessiten segur* i per retornar als dubtes ja exposats en la seqüència anterior sobre si en determinats entorns és més necessària que en altres la *llengua oral*. Com que la Diana no troba solució a aquest dubte, apunta un nou enfocament: el grau més o menys elevat de necessitats no prové de l'entorn, sinó *del que es vulgui dedicar* cada alumne. La conclusió, expressada entre rialles, és que els futurs locutors i polítics hauran de tenir més habilitat en aquesta destresa que els futurs administratius.

Les formes de condicional en primera persona són les que trobem a l'inici de cada un dels dos temes que es tracten en aquesta seqüència. L'expressió *jo diria que* introdueix l'apartat on es tracta de les possibles dificultats, mentre que *m'atreviria a dir* encapçala l'apartat següent, en el qual es retorna a la qüestió de les necessitats. És un «jo» que reflexiona, que apunta idees i que també dubta. Al costat d'aquest «jo» trobem en aquesta seqüència l'ús de la segona persona del singular en casos com *sents/ que parla malament* o com *et pronuncien sons/*. Es tracta d'un «tu» que podem relacionar amb la mateixa Diana quan actua a l'aula.

5.1.1.2. Síntesi

Un cop analitzades les diferents seqüències que hem establert a l'entrevista de la Diana, hem d'enfocar-les des d'una perspectiva global per arribar a establir la síntesi de les creences, de les representacions i dels sabers, que hem pogut detectar. Agruparem les idees que hem d'exposar en quatre grans apartats. El primer versarà sobre la visió que la Diana té pel que fa a la llengua i al seu ensenyament. El segon apuntarà quina és la situació del centre respecte a l'ensenyament de la llengua. En el tercer ens centrarem en la llengua oral. Per la seva rellevància, establirem en aquest punt cinc subapartats: el paper de la llengua oral a la societat i a l'escola, la relació entre llengua oral i llengua escrita, els continguts que són propis de la llengua oral, les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge i com avaluar-la. Finalment, dedicarem el quart apartat a tractar quines perspectives personals i col·lectives apunta la Diana pel que fa a l'ensenyament de la llengua oral.

A. La llengua i el seu ensenyament

La Diana considera, amb la resta del claustre del centre on treballa, que l'ensenyament de la llengua ha de ser *funcional*. En aquest sentit es manifesta molt d'acord amb les prescipcions curriculars. Aquesta nova perspectiva de la didàctica de la llengua queda reflectida en termes generals en un objectiu que la Diana formula amb claredat: s'ha d'ensenyar als alumnes a fer ús de la llengua perquè *un altre entengui* allò que volen expressar. Això comporta orientar les activitats des d'un punt de partida que se situa *per sobre* de l'ortografia i de la gramàtica.

Ara bé, l'afirmació que acabem de subratllar forma part del pensament, i cal tenir present que no sempre és fàcil acordar el que es pensa i el que es fa. El fet de pensar —i fins i tot de defensar davant d'altres docents— que cal prioritzar l'ús de la llengua no comporta que s'actuï d'aquesta manera. La imatge que fa servir la Diana és: *acabes caient*. És a dir, des d'un ideal elevat es pot anar a parar a un món real més quotidià, més arran de terra. És important destacar en aquest punt que si la Diana és conscient d'aquest desnivell és perquè pensa en les seves actuacions *després quan les has fetes*.

El discurs oficial de la reforma és l'únic referent teòric que tenen en compte els mestres de l'escola quan parlen sobre com tractar la llengua. A aquest discurs oficial, que se situa sota el paraigua del constructivisme, s'hi adhereixen sense problemes. La qüestió és que no saben concretar-lo en unes orientacions metodològiques coherents. El resultat és que mentre que el discurs ha evolucionat cap als paradigmes que prevalen en el terreny de la didàctica de la llengua, sobretot

des de fa un parell de dècades, la pràctica encara es fonamenta en una prioritització excessiva dels aspectes més formals.

B. L'ensenyament de la llengua al centre

L'escola Gregal es troba en un poble on predomina un *entorn català*. La majoria d'alumnes parlen català en el seu ambient familiar. Al llarg de l'entrevista no hi ha cap referència important al tracte que reben a l'escola les altres llengües, i no es planteja cap mena de situació problemàtica motivada per la presència de llengües i cultures diferents. Les necessitats que presenten alguns dels nens i de les nenes que acull l'escola es limiten al quequeig o a la pronúncia. Aquestes necessitats són ateses per una logopeda.

Els mestres de l'escola a l'hora de distribuir-se els cursos tenen més en compte la gestió del centre i l'atenció als alumnes, que la seva especialitat. És important la idea de *muntatge* de centre, i és important també adonar-se que les exigències derivades d'aquest muntatge sovint alenteixen el debat sobre qüestions relacionades amb la manera d'ensenyar. No volen semblar un institut, on a parer seu l'especialitat es converteix en un criteri important a l'hora de distribuir els cursos. De fet, la mateixa Diana, és a dir, la persona de l'escola que s'ha avingut a participar d'una manera més directa en la recerca, no es considera especialista en llengua, sinó en matemàtiques. Tot i això, el seu interès per aprofundir en aspectes metodològics a l'àrea de llengua és més que destacable.

Hi ha un bon clima de centre i això permet que els temes es tractin de manera conjunta, que s'arribin a acords, que aquests es respectin i, al capdavall, com hem pogut constatar, que els temes més que discutir-se se'n parli. En concret, pel que fa a com parlen sobre la llengua, la Diana manifesta sovint la importància d'arribar a acords, d'avançar col·lectivament. Aquesta idea d'actuació conjunta es concreta en cada una de les ocasions en què fa ús de la primera persona del plural per expressar tant la manera d'actuar com la voluntat d'anar-la millorant.

Destaquen en el discurs analitzat dos punts d'inflexió clau pel que fa a aquesta actuació col·lectiva. El primer remet a *l'època* en què van començar a *entrar els nous plantejaments de la reforma*. Aquests nous plantejaments van ser entesos com una filosofia molt propera a la que ja existia a l'escola, i van comportar un canvi en la manera de plantejar l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura; per tant, un canvi important en els *cicles baixos.* En canvi, en els cicles de *dalt* (mitjà i superior), va costar *molt més de modificar*, i si s'hi ha detectat algun canvi ha estat a partir del que podem considerar el segon punt d'inflexió, és a dir, des que es va iniciar l'assessorament.

En els cursos més alts el canvi no és fàcil de dur a terme perquè, en general, els llibres de text hi tenen un paper important, i també perquè hi ha mestres que con-

sideren que els alumnes escriuen amb massa faltes, raó per la qual és necessari encara *fer l'ortografia com ortografia i la gramàtica com a gramàtica*.

Aturem-nos en la qüestió dels llibres. Hem comentat abans que la perspectiva de la didàctica de la llengua que prioritza l'ús no troba al centre una traducció clara, si més no en l'àmbit metodològic. Doncs bé, sembla que els llibres esdevenen un argument d'autoritat i el recurs més a l'abast dels mestres per omplir aquest buit. La Diana utilitza la imatge *anem a remolc*. No valora de manera negativa els llibres que utilitzen, no els critica, però seguint el fil de la imatge hem d'entendre que té una sensació clara de pèrdua de protagonisme. I no només això, perquè si bé és cert que els llibres tenen el gran avantatge de resoldre el dia a dia de l'aula —perquè quan els utilitzen saben què toca fer— també és cert, i així ho podem comprovar al llarg de l'entrevista, que no ajuden a aclarir els criteris metodològics, ni el motiu pel qual hi ha uns continguts que són importants i, en el cas de la llengua oral, quins són aquests continguts.

Tot i les mancances que ella mateixa considera que té, la Diana defensa la perspectiva funcional davant dels altres centres, quan fan reunions amb l'institut. El cas és que la desorientació metodològica, lluny d'aclarir-se, encara s'agreuja més, la qual cosa fa que sigui extremament difícil arribar a acords, malgrat que tothom parteix dels mateixos postulats, els postulats oficials promulgats per la reforma. La Diana manifesta que si bé és possible que hi hagi una coincidència en els *conceptes,* a l'hora de debatre com es concreten aquests conceptes a l'aula, és a dir, a l'hora de parlar sobre el que anomena *procediments* i *metodologia,* les maneres de fer es distancien.

C. L'ensenyament de la llengua oral

C.1. *La llengua oral a la societat i a l'escola*

Diverses vegades la Diana defensa que aprendre a parlar és molt important, que tots els alumnes necessiten aprendre'n. La raó que fonamenta per sobre de qualsevol altra aquesta tesi és que a la societat la llengua oral té una importància evident. I més encara per a uns alumnes que si no surten del poble —per tant, d'un ambient més aviat tancat— hauran de resoldre parlant, més que escrivint, els afers que comporta la convivència. La Diana se situa en una perspectiva social a l'hora de plantejar per quin motiu és necessari aprendre a parlar. En diem social, i no política, perquè en cap moment valora el fet de sentir-se iguals davant la llengua, perquè no remet a les formes discursives pròpies de la societat democràtica i, en darrera instància, perquè no se centra en un possible perill de fractura social a causa de la diversitat d'usos lingüístics. Afegim a aquestes consideracions sobre la importància d'aprendre a usar la llengua oral que si bé s'apunta la necessitat d'a-

prendre a comunicar, de fer-se entendre i d'escoltar, no hi cap referència al paper de la llengua oral en la construcció de la relació amb els altres. Constatem, per tant, un buit pel que fa a la necessitat d'incidir en les qüestions que tenen a veure, per exemple, amb la cortesia.

No hi ha res que apunti cap a una diversitat de registres entre la llengua de l'escola i la llengua de casa. Queda clar que a l'escola les activitats de tota mena es gestionen bàsicament a través de la llengua oral i que els alumnes, encara que poc, alguna cosa n'han d'aprendre per impregnació. La Diana ràpidament fa notar que la llengua oral és arreu, que els alumnes es troben en una multiplicitat de situacions en què la llengua oral és important. I això, és clar, tant a l'àrea de llengua com en qualsevol altra. Res no fa pensar, però, que a les diverses àrees curriculars s'ensenyin les habilitats cognitives necessàries per produir textos diversos. És a dir, s'hi argumenta sovint, però no queda clar ni com, ni quan s'ensenya a argumentar.

Tot i la importància que atribueix a la destresa comunicativa que estem tractant, la Diana manifesta d'una manera clara que per ella *és més fàcil* ensenyar *tots els altres aspectes* de la llengua. Quan llegeixen o quan escriuen el text és present; en canvi, la llengua oral és etèria.

La Diana no fa aparèixer en el seu discurs qüestions que tinguin a veure amb el clima de l'aula. Això sí, considera que el caràcter té un paper important; recordem que a l'anàlisi de l'entrevista la timidesa ha aparegut com un dels factors que pot posar traves a la comunicació oral, mentre que el *desparpajo*, el fet de *tenir cara*, acostuma a anar de bracet amb el *xerra que xerra*.

A més de les qüestions comentades, cal tenir present que hi ha uns factors concrets que incideixen de manera clara en l'aprenentatge de la llengua oral. Ens estem referint al fet de disposar d'un pensament organitzat, que és, en paraules de la Diana, la *base*.

C.2. *Relació entre llengua oral i llengua escrita*

Per la Diana la llengua oral i la llengua escrita estan *lligades*. Encara que no concreta gaire de quina manera, la idea que defensa és que parlar millor ajuda a millorar l'expressió escrita i a l'inrevés. Les consideracions sobre aquest tema les planteja amb força dubtes. Hi estableix una relació de reciprocitat, sense entrar en els sabers que són específics d'una i altra habilitat. Són com dues cares d'una moneda, una de les quals és més fàcil d'ensenyar, perquè es concreta en textos que permeten tornar-hi tantes vegades com faci falta.

La relació oral i escrit no es formula com a ontològica. Tampoc no ressalta cap idea que pugui fer pensar en la importància de combinar oral i escrit en les diverses tasques que es proposen.

La Diana fa notar que l'actitud dels alumnes no és la mateixa quan es plantegen feines relacionades amb l'escrit o feines relacionades amb la llengua oral. A aquestes últimes no hi dediquen el mateix esforç, no *hi entren tant*, amb tota probabilitat perquè no les consideren com una feina, sinó com un tipus d'activitat *més lúdica*.

C.3. *Els continguts de la llengua oral*

La comprensió i l'expressió oral tenen dos objectius bàsics: ser capaç d'escoltar i fer-se entendre. Aquests objectius es concreten en una sèrie de continguts específics. I és aquí quan, a parer de la Diana, comencen els problemes, precisament perquè els mestres no tenen clar quins són aquests continguts. Ella, en concret, en cita uns quants que podem relacionar amb la competència gramatical (vocalitzar i entonació), i quan n'introdueix d'altres, com la gesticulació, llavors explicita que *no són tant de llengua però que ajuden*.

Aquesta vaguetat i imprecisió a l'hora de fer explícits els continguts provoca que la Diana declari que la llengua oral és la destresa comunicativa més difícil d'ensenyar. No és senzill sortir d'aquesta imprecisió, perquè els llibres de text *no ho contemplen* i perquè els mestres no tenen referents en la seva formació, ja que als mestres *no ens han ensenyat a parlar*. Tot plegat fa que cadascú ensenyi a parlar com pot.

Convé destacar que a l'entrevista es poden localitzar activitats o maneres d'ensenyar llengua oral que es valoren de manera positiva. Entre aquestes activitats destaquen: narrar alguna cosa als companys, fer un col·loqui a l'aula i argumentar algun tema. Pel que fa a l'argumentació, la Diana la considera una habilitat més pròpia d'altres àrees del currículum.

C.4. *Les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge*

En aquest apartat sens dubte el més destacable és la consideració següent: de llengua oral a l'escola *al cap del dia n'acabes fent moltíssima,* però es programa poc com a activitat específica. Es tracta gairebé d'una paradoxa que la Diana apunta en més d'una ocasió en el transcurs de l'entrevista. Hi ha una consciència clara de les múltiples ocasions en què convé usar de manera adequada la llengua oral, al mateix temps que hi ha un buit pel que fa a qualsevol proposta d'actuació didàctica on s'articulin de manera coherent objectius, continguts i activitats. Convé recordar que davant d'aquesta situació, les propostes del llibre de text no es valoren com una alternativa clara.

La Diana no preveu la possibilitat d'analitzar diàlegs en situacions autèntiques, allò que podem entendre com un oral espontani. De les seves paraules es

desprèn que la capacitat de fer una exposició, una narració o d'argumentar per arribar a prendre decisions són el tipus d'activitats que té com a punt de referència. Quan s'hi refereix explicita la necessitat de fer-se entendre o d'escoltar, però no va més enllà. És a dir, no cita en cap moment la importància de crear contextos en què calgui fer ús de la llengua, contextos on quedin ben delimitats quins són els paràmetres de la situació comunicativa; així mateix, tampoc no apunta quines són les característiques més rellevants del gènere implicat (debat, entrevista...) que considera que cal ensenyar; finalment, observem que no s'apunten característiques lingüístiques pròpies de la llengua oral, com ara ensenyar a refutar, a reformular o a conèixer el paper que tenen els marcadors textuals. El resultat de tot plegat és que els alumnes fan ús de la llengua oral perquè hi ha una multiplicació de situacions que així ho requereixen. Ara bé, no és clar que aprenguin a discernir les característiques de cada context, no se sap ben bé què aprenen i, sobretot, no es modifiquen les actuacions poc adequades.

Hi ha dues consideracions finals que es poden desprendre de les observacions fins aquí fetes. Es tracta de l'absència d'activitats que afavoreixin la metacognició, això vol dir d'activitats adreçades a l'objectivació del coneixement. I ens referim també a l'absència d'un procés de modelatge. En un moment de l'entrevista es lamenta que els mateixos mestres no siguin un bon model i a parer seu no ho són perquè parlar bé no és senzill. Ella mateixa confessa que té dificultats per seguir un guió quan ha d'exposar determinats temes a l'aula; aquesta poca concordança entre el discurs oral planificat i el discurs oral realitzat l'expressa amb la imatge següent: *t'has fet un garbuix*. Tot plegat fa pensar que la Diana és conscient que per aprendre a parlar és important l'observació de models; tanmateix, l'única possibilitat de modelatge que explicita és la seva competència comunicativa. En cap moment cita la possibilitat de dur a terme l'anàlisi d'un diàleg de la vida quotidiana, d'una producció d'oral formal (una entrevista de la televisió, per exemple), ni d'un oral construït amb objectius específicament didàctics (un debat realitzat *ad hoc* pels mateixos mestres, per exemple).

C.5. *L'avaluació de la llengua oral*

No hi ha dubte que aquest és un dels punts clau de l'entrevista. La Diana afirma, fent sempre ús de la primera persona, que un dels aspectes que més la preocupen és com *modificar* l'expressió oral dels alumnes. Si abans, quan fèiem referència a la distància que hi ha entre un plantejament funcional i l'actuació real a l'aula, hem destacat que la Diana feia ús de la imatge d'una caiguda, en aquest cas la imatge més significativa és: *em desmonto del tot*. El problema a resoldre és de quina manera es pot *modificar,* com es pot *donar la volta* a un alumne quan no s'explica de la manera correcta.

Convé apropar-nos a la qüestió que acabem d'exposar a partir d'algunes idees rellevants que emergeixen al llarg de l'entrevista. La primera d'aquestes idees és el caràcter efímer de les manifestacions orals. La llengua oral no deixa traces, l'oral és *vist i no vist* i, en conseqüència, és molt difícil retornar-hi amb un cert deteniment i de manera objectiva. Aquesta qualitat d'efímer fa que avaluar l'expressió oral sigui més complicat que avaluar la lectura o l'expressió escrita.

Una altra idea a destacar és que la Diana no manifesta seguretat ni en l'avaluació immediata, ni en la diferida. La primera és la real, la que acostuma a dur a terme. Però hi troba l'inconvenient que els alumnes queden aturats. Per expressar-ho amb les mateixes imatges que fa servir, podem afirmar que quan se'ls *talla el fil* queden *fora de joc*. No és gaire agosarat afirmar que els escrúpols que manifesta davant de l'avaluació immediata tenen molt a veure amb la necessitat de mantenir intacta la imatge dels alumnes. Així que el fet d'avaluar la llengua oral de manera immediata pot ferir, i això sempre és perillós quan per sobre de tot es valora la importància de mantenir una bona relació amb els alumnes i de fomentar-los una autoimatge positiva. Hi ha una altra opció: l'avaluació diferida. A l'inici de l'entrevista la Diana esmenta la possibilitat d'usar aparells que enregistrin, però es tracta d'una possibilitat llunyana, tot i que l'escola disposa dels aparells necessaris.

Finalment convé aturar-nos en allò que, a parer de la Diana, s'hauria de modificar. Ja hem parlat més amunt del quequeig i de la pronúncia incorrecta de sons com a aspectes que reben un tracte especial en l'àmbit escolar. Més enllà d'aquestes dificultats, la Diana cita com a aspectes en els quals cal incidir una *frase mal expressada* i una *paraula malament*. Això vol dir que l'avaluació tal com la considera la Diana queda emmarcada en la modificació d'aspectes propis de la competència gramatical. En aquest sentit, és molt significatiu l'exemple de reparació feta a una nena de l'altra classe; i és significatiu perquè en aquest moment tracta una frase ambigua com una frase incorrecta, tot i que com hem pogut veure el context trenca de manera clara l'ambigüitat.

La Diana manifesta que de parlar se'n pot aprendre parlant, però això no comporta una millora, una modificació de l'expressió. Per tant, el tema clau és com modificar, un tema difícil de tractar i sobre el qual només aporta consideracions generals. Per situar-se en el tema de manera més precisa caldria tenir un perfil més clar i delimitat de què és important aprendre. Considerem que la imprecisió en els objectius i els continguts l'hem d'entendre —ella mateixa ho fa— com la principal raó per la qual no es fan explícits ni uns criteris, ni uns instruments que permetin dur a terme les diverses funcions avaluatives.

D. Perspectives

L'aplicació de la reforma del sistema educatiu va representar per a les mestres i per als mestres de l'escola Gregal un moment de reflexió i de canvi. La reflexió els va ajudar a constatar que els nous postulats sobre les maneres d'ensenyar i d'aprendre partien d'uns criteris semblants als que ja predominaven al centre. Tot i això, la reforma va marcar un ara i un després, un canvi. Aquest canvi, en els cicles baixos, no ha estat difícil i ha suposat una reorientació pel que fa a l'ensenyament de la lectura i de l'escriptura.

Actualment el tema que es debat a l'escola és de quina manera s'ha d'enfocar l'ensenyament de la llengua en els altres cicles, en el mitjà i en el superior, per tal que hi hagi una actuació coherent. I, d'una manera específica, s'espera incidir en l'ensenyament de la llengua oral. En aquests cicles també s'accepten els postulats de la reforma, però no és senzill trobar-hi la seva traducció didàctica. Entre pensar i fer hi ha un desnivell important. S'espera que el formador extern ajudi a salvar aquest desnivell.

L'assessorament de què disposa el centre i els resultats d'aquesta recerca representen un nou punt d'inflexió. La Diana considera que aquest treball ha d'aportar noves perspectives, noves maneres de fer. Ho espera personalment, però ho espera també col·lectivament, ja que sovint fa ús del futur per indicar aquesta voluntat de modificar la pràctica en sentit positiu: *en el fons som nosaltres que no hem sapigut |portar-ho bé però mira\} | millorarem/*.

5.1.1.3. Creences, representacions i sabers rellevants

Com hem pogut constatar, en més d'una ocasió la Diana explicita el seu parer sobre el tema i, tot seguit, a través d'un connector com pot ser *però* o expressions com *el que passa* modifica l'orientació del text per acabar afirmant que a la realitat les coses són més complexes que en el pensament. Les creences, les representacions i els sabers que tot seguit destacarem s'han forjat en el marc d'un claustre que vetlla per la innovació educativa i, sobretot, s'han forjat a la pràctica diària, que és on cada *però* o l'expressió *el que passa* prenen sentit, ja que és l'àmbit on reflexió i acció entren en joc de manera simultània.

La majoria de creences que podem destacar giren al voltant de la necessitat d'ensenyar la llengua oral, dels continguts i dels objectius. Ens referim a afirmacions com ara:

> *{(AC) a vere jo suposo} la llengua oral {(DC) sí que té} uns continguts específics a ensenyar/*
>
> *home suposo que s'ha s'ha d'ensenya::r a a | primera a a intentar que els altres t'entenguin/*

Seguint els criteris establerts, podem situar aquest tipus d'enunciats a la banda de les creences, ja que:

a) Estan relacionats amb un «jo» que, gràcies a la seva experiència, es converteix en la font principal del judici.

b) El verb *suposo* indica una relació determinada amb el coneixement: ni el grau de certesa que transmet és elevat, ni ho és tampoc l'adhesió o la responsabilitat que en aquest cas adquireix la Diana respecte a les seves manifestacions.

c) Es tracta d'opinions importants, però puntuals. No es troben inserides en cap seqüència textual que respongui a una justificació, a una explicació o a una argumentació.

La primera creença que apuntem és que hi ha uns continguts específics de la llengua oral. Recordem que en un moment de l'entrevista en concreta uns quants (vocalització, entonació, etc.). Els continguts que apunta són pertinents; tot i això, creu que només són competència de l'àrea de llengua els més cenyits al camp estrictament lingüístic, mentre que d'altres, com la gestualitat, no sap ben bé en quin àmbit situar-los.

El verb *suposo* introdueix una altra creença: a l'escola sempre es fa llengua oral, per la senzilla raó que en totes les àrees es parla. Ara bé, la Diana manifesta molts dubtes pel que fa a la manera com modificar l'expressió oral dels alumnes. En aquest punt, notem que l'adjectiu *fàcil*, en el moment que la Diana assegura que és més *fàcil* avaluar tots els altres aspectes de la llengua, adquireix tot el valor d'axiològic, en la mesura que denota de manera clara quina és la posició de qui formula l'enunciat respecte al tema que tracta.

Deixarem també en el terreny de les creences dues aportacions referides a l'ús de la llengua oral. La Diana considera que el nivell emocional de cada nen i de cada nena té una influència directa en la seva expressió. Es tracta d'una opinió puntual, que no es fonamenta en res que no sigui la pròpia experiència personal. En aquest sentit, és més especulativa la darrera creença que volem comentar, segons la qual escrit i oral es complementen. La Diana la introdueix utilitzant de manera repetida la construcció verbal *n'hi ha d'haver*, i no l'exemplifica apel·lant a conductes d'alumnes, sinó a una genèrica segona persona del singular: *si tens | fluïdesa escrita/ tens un domini del vocabulari/ | has de ser capaç de parla::r | millor/*.

La Diana és una mestra amb una llarga experiència a l'escola Gregal; se sent identificada amb el centre i mostra interès per implicar-se en els aspectes que considera que cal millorar. En el transcurs de l'entrevista hem constatat que qualsevol millora la situa sempre en el marc d'una actuació col·lectiva. Per tot plegat, no és agosarat afirmar que comparteix amb la resta del claustre una determinada cultura que afecta tant els objectius pedagògics com curriculars.

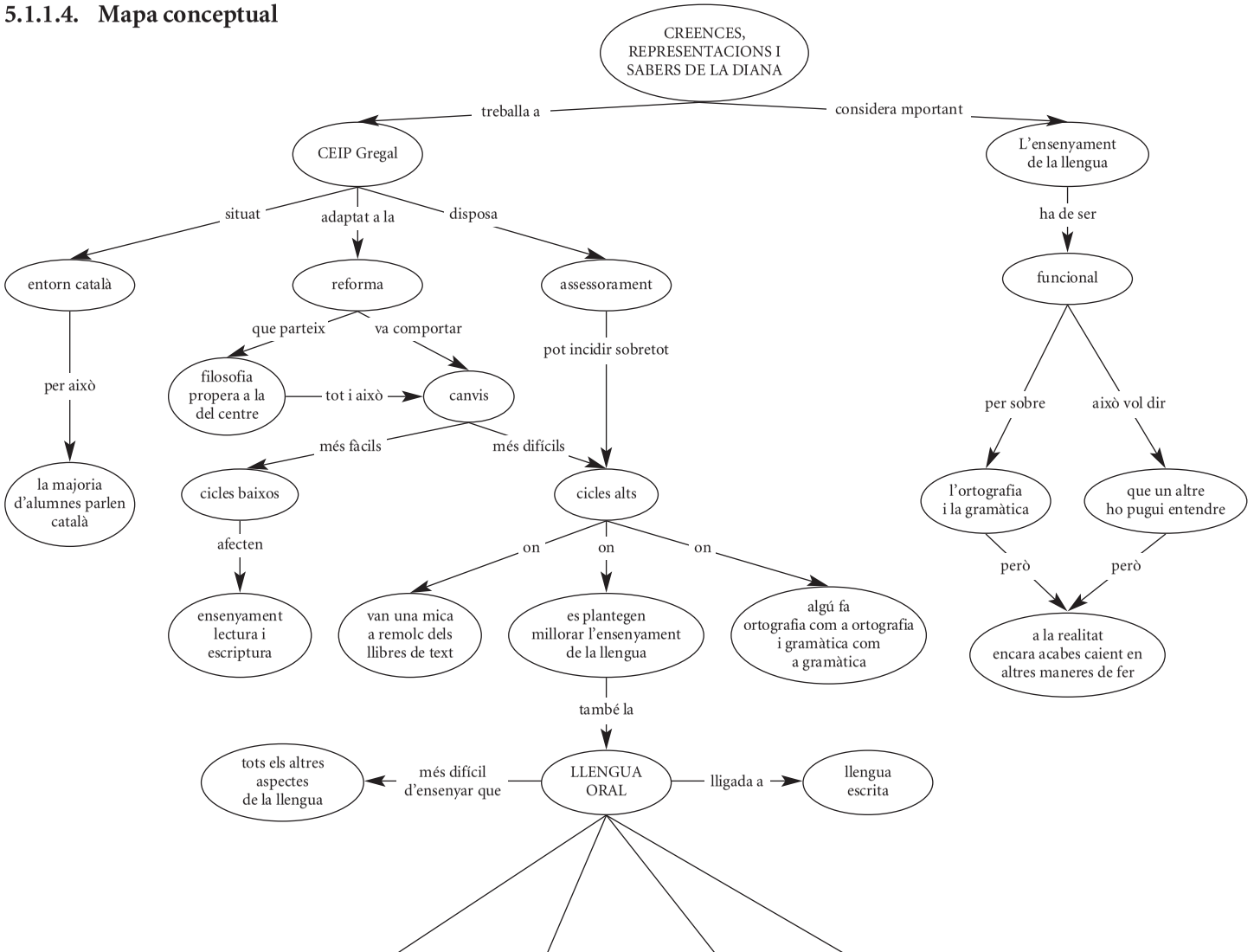
La Diana parla a través d'un «nosaltres», és a dir, en nom del claustre, en diverses ocasions, entre les quals hem de destacar ara la que afecta la didàctica de la

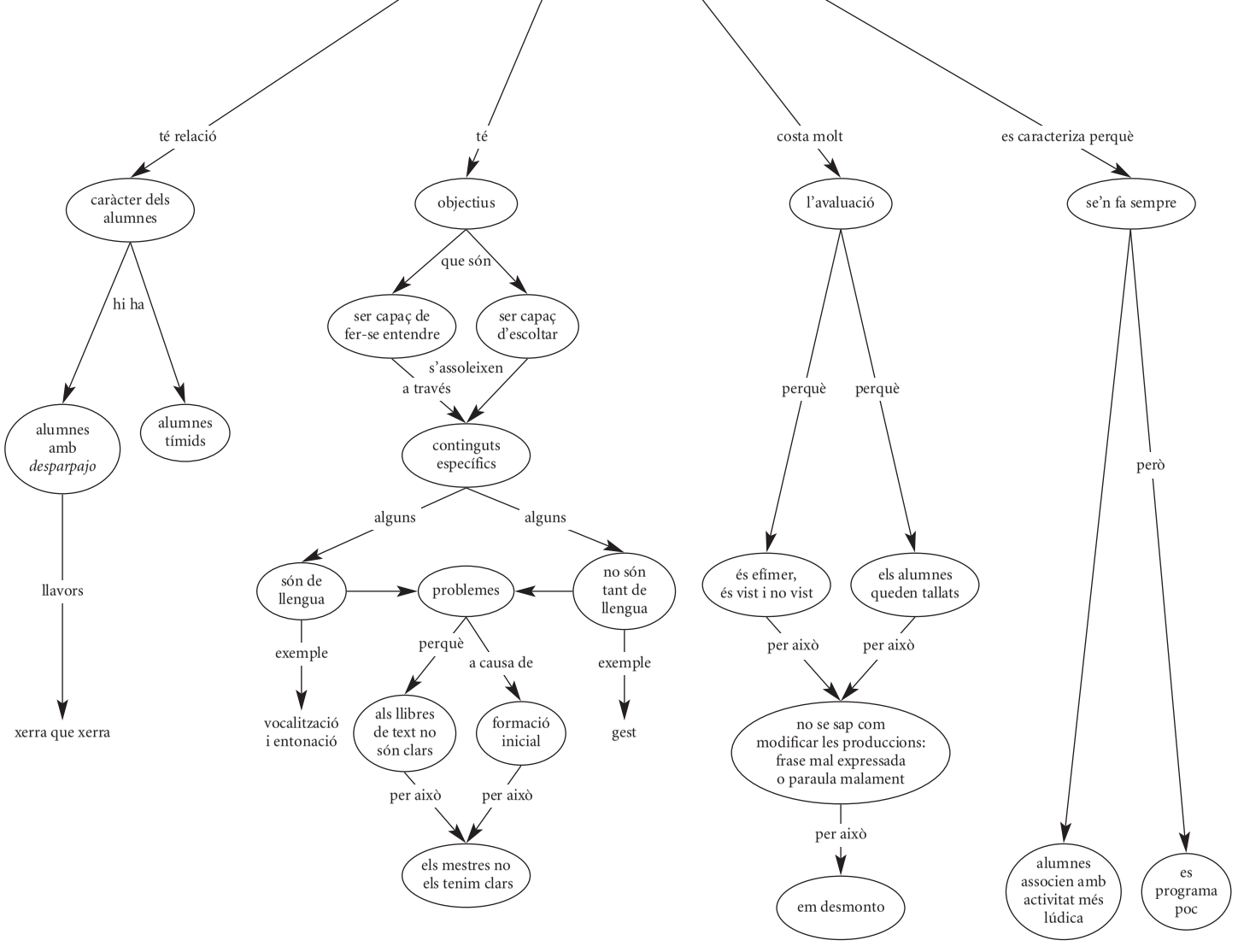
llengua. El col·lectiu de mestres comparteix la idea que l'ensenyament de la llengua ha de partir d'una perspectiva funcional. No és una opinió de la Diana, sinó una idea assumida pel claustre; és per això que considerem que ens estem allunyant en aquest punt de les creences personals per entrar en el que hem anomenat *representacions*. El «nosaltres» preval ara sobre el «jo».

Aquesta opció més propera als postulats de la reforma es manifesta encara com una inclinació, una tendència, que la Diana expressa per mitjà del verb *intentem*. I si té vitalitat és perquè hi ha un debat encara obert sobre aspectes més conceptuals. Que aquest debat és real i és obert, ho podem saber gràcies a les perífrasis de gerundi ja analitzades *n'estem dient* i *hem anat agafant*. De moment, l'única concreció que se'n pot extreure de manera clara és que l'enfocament funcional se situa en un nivell superior a l'ortografia i a la gramàtica.

El fet de sostenir que el paradigma comunicatiu és el marc més complet que tenim actualment per abordar les necessitats derivades de la didàctica de la llengua es pot considerar, també, un saber de la Diana. Es tracta d'un coneixement propi de la comunitat científica, divulgat a través de la reforma del sistema educatiu i defensat per persones que tenen un suport institucional, com és el cas de l'assessor del centre o de qualsevol dels formadors dels cursos a què ha assistit la Diana. Per ella aquests són els fonaments del punt de vista que defensa; al llarg de l'entrevista no cita cap autor, ni cap altre referent teòric. Es tracta d'un saber que fa seu i defensa quan convé, sobretot amb arguments d'autoritat, davant dels mestres d'altres escoles i davant dels professors de l'institut.

5.1.1.4. Mapa conceptual




té relació
caràcter dels alumnes
hi ha
alumnes amb *desparpajo*
alumnes tímids
llavors
xerra que xerra
té
objectius
que són
ser capaç de fer-se entendre
ser capaç d'escoltar
s'assoleixen a través
continguts específics
alguns
alguns
són de llengua
problemes
no són tant de llengua
exemple
perquè
a causa de
exemple
vocalització i entonació
als llibres de text no són clars
formació inicial
gest
per això
per això
els mestres no els tenim clars
costa molt
l'avaluació
perquè
perquè
és efímer, és vist i no vist
els alumnes queden tallats
per això
per això
no se sap com modificar les produccions: frase mal expressada o paraula malament
per això
em desmonto
es caracteriza perquè
se'n fa sempre
però
alumnes associen amb activitat més lúdica
es programa poc

5.1.2. *Anàlisi de l'entrevista de la Neus*

5.1.2.1. Anàlisi de les seqüències

5.1.2.1.1. Primera seqüència

Aquesta seqüència correspon a una part de la primera resposta. S'organitza al voltant de l'exposició que fa la Neus sobre què és la llengua i per quin motiu és important ensenyar llengua oral i llengua escrita a l'escola.

a) Què diu? Com ho diu?

Quadre 38

Text	*Anàlisi interpretativa*
J.: la primera qüestió és saber la teva visió sobre què vol dir ensenyar i aprendre llengua i sobretot | saber què vol dir amb els alumnes de l'escola Migjorn |	L'entrevistador demana que expliqui què vol dir ensenyar i aprendre llengua, i que ho concreti al centre on ella treballa.
N.: a vere el primer tema seria/ | visió/ | espera't visió sobre el que ens...- què vol dir ensenyar i què vol dir | aprendre llengua\ | bé | primer què vol dir llengua ¿no? ¿potser? |	Repeteix la pregunta i organitza l'ordre de la resposta. La primera qüestió que vol tractar és *què vol dir llengua*, qüestió que no s'ha plantejat en la pregunta.
a vere entenem per llengua doncs un idioma/ | entenc\ |	Amb el marcador *a vere i*nicia una definició sobre què és llengua.
jo parlo en primera persona ¿no? | o:: par...- o a nivell d'escola és igual suposo que |	Aclareix en nom de qui parla.
e:: entenem per llengua doncs un sistema doncs de codificació per per entendre'ns ¿no? per entendre'ns i per poguer doncs participar {(AC) d'una vida social activa per part de l'alumnat\} |	Acaba la definició sobre què és llengua: *un sistema doncs de codificació per per entendre'ns.*
això vol dir/ | que/ | en totes les seves vessants doncs ha de ser competent i ha de tenir els estris:: |o sigui conèixer les eines |	Fa ús del marcador *això vol dir* per exposar les conseqüències que té per a l'alumnat la seva definició de llengua.
i a nivell instructiu doncs ser autosuficient per pogue::r resoldre les situacions en què es pugui trobar\ |	Usa el connector *i* per afegir que hi ha un nivell *instructiu*, nivell que relaciona amb la necessitat de *ser autosuficient*.

QUADRE 38 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
tant sigui a nivell escrit doncs pues | per això\ |doncs per demana::r una instància/ | com per tema oral/ | doncs per saber expressar correctament | e:: doncs uns sentiments que pugui tenir en un moment donat\ | ¿eh? o:: o qualsevol o fer una conferència/ en fi qualsevol cosa que es vagi trobant	Cita exemples que fan referència al nivell escrit - *per demana::r una instància* - i al nivell oral - *saber expressar correctament | e:: doncs uns sentiments que pugui tenir en un moment donat\ | ¿eh? o:: o qualsevol o fer una conferència.*
en qualsevol cas ens situem només fins a sisè/ | bueno no en el meu cas seria cinquè/ |	Concreta els cursos a què es refereix.
per tant | aquest seria l'objectiu a gran:: a grans trets | a cinquè doncs |ens e:: ens sentiríem satisfets si arribéssim en que el nano pogués explicar/ | e:: en un ordre |bueno en un discurs ordenat | ¿eh? | a nivell oral/ i evidentment sapigués transcriure doncs allò que vol | expressar a nivell escrit|	Amb el marcador conclusiu *per tant* incideix en *l'objectiu* que persegueix l'ensenyament de la llengua oral en el primer curs del cicle superior.
jo no sé si et diria gaires coses més aquí ¿eh? |	Tanca el tema i es planteja si podria dir-hi més coses. : *jo no sé si et diria gaires coses més aquí ¿eh?*

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

Els temes que es tracten en aquesta seqüència fan referència a la *llengua* i a *l'objectiu* que ha de guiar el procés d'ensenyament-aprenentatge. Per la rellevància que té en el conjunt de l'estudi que duem a terme, destacarem també *nivell oral* i *nivell escrit*. I apuntarem aquí només l'aparició d'una paraula que reapareixerà més endavant: *instructiu*.

En aquesta seqüència, la paraula *llengua* la localitzem dues vegades, entre la línia 5 i la 8 de la transcripció (annex I), és a dir, a l'inici. La intenció que té la Neus és explicar *què vol dir aprendre llengua,* però abans de fer-ho troba convenient definir què és llengua. Aquest és, per tant, un concepte central que defineix associant-lo a *idioma* i a *sistema de codificació*, un *sistema de codificació* que permet entendre's. Al costat d'aquesta possibilitat d'entesa hi ha la participació en *una vida social activa.* I és en aquest punt on se cita per primera vegada *l'alumnat*.

En dues ocasions la Neus concreta per quin motiu cal ensenyar llengua i en cada una distingeix entre el *nivell escrit* i *el tema oral* o *nivell oral.* Un cop feta aquesta distinció, cita exemples que acostumen a anar precedits d'una sèrie d'atu-

rades en el discurs: *tant sigui a nivell escrit doncs pues | per això\ |per demana::r una instància/*. Pel que fa al nivell escrit, destaquen la referència a un cas concret, com és la redacció d'una instància, i l'explicitació d'un propòsit més general, com és la capacitat de saber transcriure allò que es vol expressar. A l'hora de concretar situacions de llengua oral, trobem la necessitat de saber expressar correctament uns sentiments, fer una conferència i tenir un discurs ordenat.

Com hem vist, a l'inici de la seva intervenció la Neus fa dues operacions: organitzar la resposta i definir què és la llengua. A més, necessita aclarir la seva posició personal en el discurs. El seguit de pauses i de demandes d'assentiment que utilitza manifesten els dubtes que li planteja la pregunta. La darrera demanda d'assentiment, el *¿no?* de la línia 8, marca el límit entre la definició de llengua i l'inici de l'exposició dels objectius del procés d'ensenyament-aprenentatge. Destaquem que en aquesta seqüència no tornarem a trobar cap altre *¿no?* i que l'expressió de demanda de conformitat que el substituirà serà *¿eh?*

A partir de la línia 10 la Neus exposa quins són els propòsits que ha de tenir l'ensenyament de la llengua. El nexe que marca el pas d'un tema a l'altre és *això vol dir*. Aquests propòsits els trobem agrupats en dues parts. A la primera la Neus manifesta que *l'alumnat [...] ha de ser competent* i *ha de tenir estris.* A la segona fa referència al nivell *instructiu* i, des d'aquest nivell, considera que allò que s'ha d'aconseguir és ser *autosuficient.* La paraula *objectiu* apareix un sol cop en tota la seqüència, en el moment que es tanca el tema. Cal notar que *objectiu*, en singular, va acompanyat de *a grans trets* i fa referència a uns cursos concrets, els del cicle superior. Destaquem també que en comptes d'usar el terme *alumnat,* quan la Neus fa referència als cursos que li són propers utilitza un terme més emotiu: *nano*.

La Neus inicia la definició de *llengua* utilitzant la primera persona del plural, però s'atura i es planteja en nom de qui ha de parlar, si a títol personal o a *nivell d'escola.* Dubta sobre si ha d'iniciar la definició amb *entenc* o amb *entenem.* Opta per aquesta darrera opció, la qual cosa ens permet suposar que assumeix parlar en nom de la resta del claustre. El fet que afegeixi, abans d'iniciar la definició, *suposo que*, ho podem entendre com una certa prevenció.

El primer cop que la Neus formula els propòsits que ha de tenir l'ensenyament de la llengua fa ús de perífrasis d'obligació. Així, doncs, afirma que l'alumnat *ha de ser competent* i *ha de tenir els estris.* En canvi, quan té intenció de tancar el tema recorre a la combinació del condicional simple més el pretèrit imperfet de subjuntiu: *ens sentiríem satisfets si arribéssim.* Observem que en el moment de tancar la seqüència, es manté la primera persona del plural, és a dir, tant la definició de llengua com la concreció dels objectius es plantegen de manera col·lectiva.

Pel que fa als recursos expressius, convé deixar constància de la relació metafòrica que estableix entre l'adquisició de la llengua i el domini d'un *estri,* d'una *eina*.

5.1.2.1.2. Segona seqüència

La seqüència correspon encara a la primera pregunta formulada per l'entrevistador. El tema que en aquest cas aborda la Neus és l'ensenyament de la llengua en relació amb la realitat social i lingüística dels alumnes de l'escola Migjorn.

a) Què diu? Com ho diu?

Quadre 39

Text	*Anàlisi interpretativa*
¿què vol dir ensenyar als alumnes del Migjorn?	Repeteix la segona part de la pregunta inicial.
a vere {(AC) els alumnes del Migjorn en concret aquest any/} | ja que ens hem de centrar/ | el grup de cinquè/ |	Amb el marcador *a vere* enceta la resposta tot concretant l'any i els cursos als quals es referirà.
e:: hi ha una diferència:: de nivells | e:: molt àmplia| molt àmplia |	Descriu la situació dels alumnes.
perquè ja vénen també en funció del de de de:: dels grups familiars dels grups culturals d'on pertanyen ¿no?	Usa el connector causal *perquè* per donar les raons d'aquestes diferències.
aleshores doncs hi ha un petit grup | que és capaç d'expressar a nivell oral i escrit | e:: d'una manera molt correcta amb un nivell molt bo/ |vull dir m'atreviria a dir que:: | que en aquests moments podria estar a un nivell d'ESO/ | i e:: doncs e:: | diferents grups de nanos/ en els que/| no arriben doncs a un nivell | podríem dir/ |nxt| | òptim/ de de nivell de cinquè ¿eh?	Utilitza *aleshores doncs* per establir la classificació en grups dels alumnes. D'una banda, *hi ha un petit grup* amb capacitat per expressar-se *a nivell oral i escrit | e:: d'una manera molt correcta/*. D'altra banda, *diferents grups de nanos en els que/| no arriben doncs a un nivell | podríem dir/ nxt | òptim de de nivell de cinquè.* Aquesta classificació es tanca amb una demanda de conformitat: *¿eh?*
ja llavors | això també ens trobarem en la lectura ens trobaríem igual/en l'escriptura ens trobarem igual/ en la comprensió ens trobarem igual/ | i/ hi ha alguns matisos a nivell de comprensió	Recalca els diferents nivells que tenen els grups d'alumnes, ara amb relació a la lectura, l'escriptura i la comprensió.
però també com que la riquesa cultural |nxt| va associada en aquests mateixos grups	Amb *però* relaciona riquesa cultural i comprensió.
aleshores ens trobarem en que | en que:: | en que per tant en el moment en què | e:: doncs hi ha un treball/ en la comprensió::	Amb el marcador *aleshores* vol arribar al terreny de les conclusions. En aquest punt el discurs s'alenteix a causa d'una sèrie de repeticions i pauses.

QUADRE 39 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
((en aquest moment l'entrevistador comprova el funcionament de la cinta)) sí sí vés mirant si va bé perquè a vere (rialles)	Fa comentaris sobre el funcionament de la cinta de casset, la qual cosa mostra que no oblida la presència de la gravadora.
o en la comprensió:: lectora/ | és | a:: o la comprensió lectora o la comprensió oral en el moment que jo explico/ o algun altre company explica/ |	Reprèn el fil sobre la competència dels alumnes pel que fa a la comprensió.
doncs hi ha també aquesta:: aquesta divergència ¿eh? | això ens suposa un problema a l'hora d'ensenyar però bueno en tot cas és un altre tema ¿no? |	Enceta i tanca un tema nou: les diferències entre els mestres a l'hora d'explicar. Després de constatar que *això ens suposa un problema,* opta per no entrar-hi.
e:: el que pretenem a nivell general doncs és això que els nanos/ | el que tenim molt clar/ | és que:: fins a primària | e:: els nanos doncs haurien d'assumir aquestes:: aquestes:: | a nivell instructiu bàsic per poder doncs | e:: resoldre | e:: situacions que es puguin esdevenir	Planteja *e::l que pretenem a nivell general.* Fa referència al *nivell instructiu bàsic* i insisteix en el fet que *els nanos* han de poder *resoldre* | *e:: situacions que es puguin esdevenir.*
després/ | a dintre de de del camp de la llengua | prioritzem | almenys a nivell d'objectius del professorat	Usa el marcador *després* per afegir allò que és prioritari en el camp de la llengua.
{(AC) això no vol dir que a vegades ens trobem mancats en en la instrumentació/} ens trobem mancats de recursos o simplement | e:: el temps i els condicionants:: no no no fets diguéssim sinó que que ens són imposats pel tipus de nanos/ pel tipus de material {(AC) etc. etc.} doncs no sigui així\ ¿no?	Introdueix amb *això no vol dir que* les causes que poden impedir l'assoliment de l'objectiu. Fa explícit que els mestres a vegades es toben *mancats* i concreta quines poden ser aquestes mancances. El tipus d'alumnes també comporta unes mancances concretes.
però en qualsevol cas sí que el el:: | el que seria inicial/ o sigui el que seria l'objectiu més més clar és | aquest ¿no? o sigui les les | el que podríem dir el nivell instructiu/ i/ el nivell instructiu bàsic\ |	Retorna a l'objectiu que ja havia plantejat. El marcador que utilitza en aquest cas és *però en qualsevol cas.* Aquest objectiu s'identifica amb *el nivell instructiu bàsic.*
en canvi no entrem tant en lo que és gramàtica/ no entrem tant en lo que és | e:: podríem di::r | lèxic més acurat/ ¿eh? sinó que en estructures senzilles/	Relaciona el *nivell instructiu bàsic* amb aspectes de la llengua que no reben una atenció preferent, en els quals *no entrem tant.*

QUADRE 39 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
o sigui que | i sobretot doncs àmbits de lectura/i àmbits d'expressió/ molt de | diguéssim més | que es podrien considerar e e | diferent e:: a nivell més baix\ |	Introdueix amb el marcador explicatiu *o sigui* els aspectes prioritaris. Es tracta d'aspectes que es *podrien considerar e e* | *diferent e:: a nivell més baix*\ |.
això ha suposat un canvi amb la reforma |	Situa la *reforma* com a línia fronterera entre l'ara i l'abans.
perquè abans el nano fins a vuitè/ | havíem de/ | garantir-li/ tots aquests mínims/ | però a la vegada havíem de | uns mínims concep...- conceptuals molt més amplis/ sigui de literatura sigui de | e:: de d'eines concretes de llengua etc. ara no ara si convé no parlarem mai de la narració/ | a vere per entendre'ns | a grans trets | però sí que farem un esforç doncs en en lectura o en expressió\ ¿no?	Amb el connector causal *perquè* apunta una raó: abans es garantien uns mínims conceptuals més amplis relacionats amb les *eines concretes de llengua,* ara l'esforç s'ha de centrar en *lectura o en expressió.*
o sigui aquesta seria la idea | a nivell |	Dóna per acabada l'exposició dels objectius.
o sigui això és el món de les idees que és el més maco (rialles) ¿no? després ve la | la praxis que és quan | ens entopem ¿no? quan ens entopem i quan no esperem o sigui quan ens surten els resultats que no no prevèiem etc. etc. ¿no? |	Amb el marcador *o sigui* introdueix un punt crític: la distància que veu entre la teoria i la pràctica quotidiana.
en principi seria això ¿eh? el tema doncs del Migjorn en concret seria/ |	Fa un intent de tancar el tema.
|nxt|evidentment també l'efecte compensatori escolar/	Després de fer petar la llengua contra el paladar reobre el tema per destacar *l'efecte compensatori.*
a nivell doncs que que aquests nanos/ que estan més mancats/| per l'entorn doncs més | més empobrit e:: culturalment doncs empenye'l ¿no? empenye'l més i mirar doncs de | que se sentin més còmodes dintre una llengua doncs podríem dir on on hi hagi una riquesa més més alta\ ¿no? |	Es tracta que l'escola tingui en compte *aquests nanos que estan més mancats* i que els condueixi cap una llengua amb *una riquesa més més alta ¿no?*
no sé ja em sembla que ja t'ho he dit casi tot\ del primer tema\ (rialles) a viam	Tanca la primera qüestió que li ha plantejat l'entrevistador.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

En aquesta seqüència incidim de nou en els temes anteriors —*llengua* i *objectius*— en la presència d'*instructiu* i en la manera com es fa referència a la realitat de l'escola Migjorn. El nom de Migjorn el trobem tres vegades al llarg de la seqüència, dues al començament i l'altra cap al final. En un primer moment apareix dins de la reformulació de la pregunta que fa la Neus i es troba relacionat amb *els alumnes.* La segona vegada també està relacionat amb alumnes, però aquí hi ha la intenció de concretar quina és la realitat de l'escola, i allò que es destaca en primer terme és *una diferència de nivells.* La tercera vegada que s'utilitza *Migjorn* és per explicar que el *tema* que *en concret* l'escola té plantejat és *l'efecte compensatori escolar.*

La Neus considera que la diferència de nivells entre els alumnes és una diferència *molt àmplia*| *molt àmplia.* Amb el connector *perquè* introdueix les raons que expliquen aquesta situació: *perquè ja vénen també en funció del de de de:: dels grups familiars dels grups culturals d'on pertanyen.* I un cop dites les raons utilitza *aleshores* per abordar les conseqüències que té la realitat descrita i és que a l'escola, i en concret al grup de cinquè, hi ha alumnes amb nivells molt diferents. Així, un *petit grup* té un bon domini de les habilitats lingüístiques i *diferents grups* no tenen el nivell *òptim.*

Al començament Migjorn apareix com el lloc on *hi ha* les diferències, en present; al final de la seqüència, el mateix nom propi forma part d'un sintagma nominal en el qual la paraula *tema* ocupa el lloc principal: *el tema doncs del Migjorn seria.* Notem que el verb apareix en la forma condicional, *seria.* D'aquesta manera realitat i voluntat entren en contrast.

L'ús de l'expressió *empenye'ls* s'utilitza per concretar què caldria fer amb aquells alumnes més mancats de recursos lingüístics. Aquest *empènyer* ha de servir per fer el pas des d'un entorn amb mancances, *empobrit,* fins a la comoditat que pot oferir l'accés a la riquesa d'una llengua.

Llengua apareix tres vegades en la seqüència. La primera vegada es relaciona amb *camp* i amb allò que els professors *prioritzem* dins d'aquest camp. La Neus manté la primera persona del plural per referir-se als objectius lingüístics de l'escola. La segona vegada trobem la paraula *llengua* formant part d'un sintagma preposicional que complementa el nom *eines*: *eines concretes de llengua.* Finalment, trobem una referència a *llengua* quan la Neus exposa en què consisteix l'efecte compensatori de l'escola. Trobem que hi ha un espai amb límits. A l'interior d'aquest espai, és a dir, *dintre una llengua,* hi ha una *riquesa més més alta.* Aquesta riquesa contrasta amb les mancances de l'entorn. Com ja hem apuntat, es tracta que els alumnes es puguin moure de manera còmoda dins d'aquest espai i per aconseguir-ho se'ls ha d'empènyer.

La paraula *objectiu* apareix en dues ocasions, la primera en plural i la segona en singular. Els *objectius* es relacionen en un primer moment amb dues paraules, el *professorat* i *prioritzem*. Un cop apuntada aquesta relació, destaquem la presència de la paraula *mancats.* És a dir, quan sembla que la Neus es disposa a fer una relació dels objectius, allò que primer destaca, i ho fa amb un ritme de veu accelerat, és que hi ha mancances atribuïbles a causes diverses. Un cop exposades aquestes limitacions, torna a aparèixer el terme *objectiu,* però ara es parla d'un objectiu, el que es considera *més clar*.

L'ús de *professorat* i *prioritzem* aclareix un cop més que la Neus parla en nom de tots els mestres de l'escola, al mateix temps que ens situa en un temps present que contrasta, un cop més, amb el condicional: *el que seria l'objectiu més més clar és | aquest ¿no? o sigui les les | el que podríem dir el nivell instructiu/ i/ el nivell instructiu bàsic*\ |.

Al comentari de la primera seqüència ja hem destacat l'aparició del mot *instructiu***,** mot que la Neus relaciona amb objectius. En aquesta segona seqüència el trobem en tres ocasions, en dues de les quals va acompanyat del mot *bàsic.* En aquest cas, la Neus exposa en primer lloc per quin motiu els alumnes han d'*assumir* el nivell instructiu bàsic: *resoldre | e:: situacions que es puguin esdevenir després*. Més endavant fa una descripció en la qual enumera els aspectes següents:

> *no entrem tant en lo que és gramàtica.*
> *no entrem tant en lo que és|podríem dir:: lèxic més acurat*

La locució conjuntiva *sinó que* connecta aquesta primera part de l'enumeració amb la segona, en la qual la Neus destaca:

> *estructures <u>senzilles</u>*
> *<u>àmbits de lectura</u> / i àmbits d'expressió*

És a dir, s'incideix en àmbits que es *podrien considerar e e | diferent e:: a nivell més baix.* El temps verbal que es manté és la primera persona del plural.

La Neus destaca un abans i un ara. La línia divisòria entre aquests dos temps està marcada per la reforma del sistema educatiu. L'abans, que es relaciona amb *nano* i l'antic curs de *vuitè*, és el temps en el qual s'havia de *garantir,* a més dels aspectes citats al nivell instructiu bàsic, uns *mínims conceptuals molt més amplis.* Ara, és a dir, després de la reforma, l'esforç s'ha de centrar en la *lectura o en expressió*.

Un cop feta aquesta distinció entre l'ara i l'abans hi ha un aclariment: una cosa són les idees i una altra la *praxis*. El mot *entopem* descriu de manera gràfica el xoc entre aquests dos mons, un xoc que fa aparèixer en escena *resultats que no no prevèiem.* En el moment en què destaca aquest contrast la Neus torna a riure.

Pel que fa als termes *oral* i *escrit* els trobem un sol cop al llarg de la seqüència i estan relacionats amb la capacitat que té un *petit grup* per expressar-se d'una manera *molt correcta*.

5.1.2.1.3. Tercera seqüència

S'inicia amb la segona pregunta que formula l'entrevistador. Tracta sobre la importància que adquireix la llengua oral en situacions d'immersió lingüística i, especialment, en situacions en les quals hi ha un desfasament entre la llengua i la cultura de casa i la llengua i la cultura de l'escola.

a) Què diu? Com ho diu?

Quadre 40

Text	*Anàlisi interpretativa*
J.: l'altre seria aquest | el tema:: llengua oral/ la importància que penses que té en:: | en l'ense...- a l'hora d'ensenyar llengua/ | si s'ha d'ensenyar d'una manera:: específica/| ¿per què? | ¿quin espai ha d'ocupar en les programacions/ o en les activitats?	L'entrevistador planteja una nova pregunta. En aquesta ocasió se centra en la *llengua oral* i demana quina rellevància té, com s'ha d'ensenyar i quin *espai* ocupa en les programacions o activitats.
N.: a vere en això sí que parlo a nivell molt personal ¿eh? |	Concreta en nom de qui parla.
per una llengua oral/ | és m...- molt important/ molt |	Recalca la importància de la llengua oral.
tant més | tant més amb un lloc on/ la immer...- la immersió on:: podríem dir el el el:: la problemàtica/ que no té per què ser negativa/ ¿eh? sinó simplement la situació que hi ha en aquests moments |a molta part de Catalunya no no pas només a:: a la perifèria diguéssim de Barcelona sinó vull dir | he treballat a:: | a Girona a varios llocs i també doncs | la situació també és molt molt semblant ¿no? | on hi ha un un:: una im...- immigració | cap aquestes zones diguéssim cap a aquests llocs on estem ara ¿no? |	Relaciona llengua oral i immersió. La immersió, al seu torn, es relaciona amb *la immigració*, fenomen que no es limita a la *perifèria* de Barcelona, sinó que és molt més ampli. Aquesta *problemàtica* no la considera necessàriament *negativa*, és la *situació* que hi ha en aquests moments.
però aquesta immigració és de segona i tercera generació/ on | ha pesat molt |el:: el guany econòmic/ la la diguéssim que és lògic/	El *però* no introdueix cap oposició a l'afirmació anterior, sinó que l'usa per matisar que parla d'una immigració en la qual ha pesat *el guany econòmic.*

QUADRE 40 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
{(AC) no es pot pensar si no es té el ventre ple/}	Sentencia amb una frase feta.
vull dir que | no no | en cap moment és criticable/ |	Amb el marcador *vull dir* aclareix que la seva intenció no és criticar, sinó mostrar una evidència.
però sí que és clar que això ens dóna una un tipus una tipologia doncs de població molt molt molt concreta\ ¿no? | ens dóna una població en què e:: hi ha poc | poca vivència:: cultural i poca:: doncs riquesa en aquest nivell ¿no? e:: |	Amb el connector *però* reorienta el tema per arribar a establir una relació entre la necessitat de pensar en el *guany econòmic* i *la poca vivència:: cultural.*
de totes maneres hi ha un nivell de felicitat alt/ ¿no?| és prou important (rialles) ¿no?	Demana l'assentiment de l'entrevistador quan explicita que és important el *nivell de felicitat alt* que ha aconseguit la població a la qual fa referència.
en el sentit de que s'han aconseguit doncs tota una sèrie de de reptes que es tenien abans d'arribar aquí\ al ser de segona i tercera generació/ |	Concreta en quins termes cal entendre la idea de felicitat.
jo penso que això ja transgredeix diguéssim o:: va més enllà del problema:: | purament escolar/ o:: o fins i tot social sinó que ja | té unes connotacions absolutament polítiques ¿no?	Situa el tema que ha plantejat en l'àmbit polític.
vull dir perquè en aquí hi ha molta parafernàlia/ de que | de que fem català/ de que fem:: la Llei del del 84/ o no sé què/ | bueno tota una sèrie de de mesures correctores |nxt| i en realitat | després el mateix govern les desestima ¿no?	Un cop en el terreny polític, fa ús del marcador *vull dir* per denunciar la *parafernàlia*, és a dir, la manca de coherència que suposa desestimar les mesures per aplicar una llei que donava resposta al repte *fem català.*
al projecte d'immersió/ | s'hi va:: dedicar uns recursos/ | s'hi va:: donar uns materials/ hi va haver-hi tota una sèrie | es va fer doncs enviant a les escoles | a:: com ensenyar una segona llengua:: amb amb immersió/ etc. etc. |	Defensa que a l'inici de l'aplicació del *projecte d'immersió* les escoles van disposar d'uns recursos, entre els quals destaquen les orientacions sobre *com ensenyar una segona llengua:: amb amb immersió/.*
i aquest problema ara com que ja va passar de moda | perquè això és així/ ¿no?	Amb el connector *i* afegeix que el problema *va passar de moda.*
sembla que ara els nens ja ens vinguin catalans/ | ja parlin\ | i això no és així\	Denuncia que la realitat de les escoles és una altra que la que es considera de manera oficial.
i aleshores el problema és molt més greu quan/ |	Amb el marcador *i aleshores* apunta la tesi que defensa: la realitat actual és més complexa.

QUADRE 40 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
s'allarga l'escolaritat fins a P3/ | quan s'augmenta fins a vint-i-cinc nanos per aula/ | i quan | doncs hi ha una problemàtica en allà/ | de poc interès social per part de les famílies\	Després d'un silenci dóna raons per defensar la tesi apuntada.
les famílies/ no en tenen consciència de que estan en un altre país\ | lingüístic com a mínim/ | ¿eh? sinó que tenen consciència de que això és Espanya i que per tant | no |o sigui en tant en quant no veuen el problema/ | díficilment el poden resoldre/ | ¿no? | a:: la política no ho ha fet això ¿no? de resoldre'l	Exposa la situació en relació amb les famílies. Destaca que les famílies no *tenen consciència de que estan en un altre país*\ | *lingüístic com a mínim*/ i és per aquesta raó que no veuen el problema i, per tant, *díficilment el poden resoldre*/. La solució és política.
per tant és on jo penso que és un problema/ | afegit o bastant greu en el moment doncs de | de saber què treballem perquè estem treballant amb una llengua amb la qual/ | m:: o sigui les les famílies/ no hi tenen cap mena d'interès\ | ¿no? | i és la llengua vehicular del centre/ i és la llengua | d'ensenyament i és la llengua oficial de de | del país | ¿no? i així estem\ (somriu) |	El marcador *per tant* introdueix el problema que resulta com a conseqüència de les consideracions fetes fins aquí. El poc interès de les famílies contrasta amb les disposicions oficials que certifiquen la importància que té a l'ensenyament la llengua del país.
{(AC) no ho dic perquè tot això} penso que és com molt | com molt i molt greu a l'hora d'ensenyar/ |	Valora la situació descrita.
i per tant a mi a:: a:: per per tot això per mi és més important la llengua oral/ |	Conclou amb *i per tant* afirmant que la no-coincidència entre *vivència personal* i *vivència escolar,* o el desfasament entre nivell cultural i lingüístic, fa que sigui *més important la llengua oral.*
que amb un país on |nxt| en sigui diguéssim | o fos França o fos Castella ¿no? on | a:: diguéssim la:: | la vivència personal/ amb la vivència escolar/ | tenen una:: | una cohesió com a mínim a nivell lingüístic\	Compara la situació que viu amb la d'altres països en què hi ha més *cohesió com a mínim a nivell lingüístic* entre la vivència de l'entorn més proper i la de l'escola.
en aquí tenim dos desfasos el cultural/ | i el lingüístic\ són dos | dos que s'encavalquen i per tant el fan més distant | encara\ |	Insiteix en els *desfasos.*

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

Els temes que podem destacar en aquesta seqüència són *llengua, lingüística* i *llengua oral.* Aquest darrer en fa aparèixer un altre: *immersió.* Es tracta d'una qüestió que no es planteja en la pregunta, però que la Neus fa servir d'eix per articular la seva resposta.

Llengua oral apareix en dues ocasions, a l'inici de la seqüència i al final, en dues frases atributives; l'atribut en el primer cas és *molt important* i en el segon cas, *més important.* El fil que condueix des d'una aparició fins a l'altra és *immersió,* paraula que es pot relacionar amb *situació,* amb *recursos* i amb *segona llengua.* Quan la Neus comença a parlar de la immersió, fa referència a *problemàtica,* però concreta que no es tracta necessàriament d'una problemàtica negativa, i a partir d'aquí introdueix el terme *situació*: *la situació que hi ha en aquests moments.* Pel que fa a *lingüística* és un tema que trobem relacionat amb *país*, quan la Neus manifesta que les famílies no tenen consciència de viure en *un altre país*\ *lingüístic com a mínim,* i quan distingeix entre països que tenen una *cohesió com a mínim a nivell lingüístic* i països que no tenen aquesta cohesió, com és el cas de Catalunya. El terme *llengua* apareix de manera insistent quan contrasta la manca *d'interès* per part de les famílies amb el rang que ha adquirit la llengua a l'escola.

Si partim del text que la Neus construeix en aquesta seqüència, hem d'apuntar que parteix d'una tesi inicial: la llengua oral és molt important, i més en situacions on el fenomen migratori té una presència considerable. A partir d'aquí fa una descripció de les característiques del fenomen migratori, en concret de la immigració *de segona i tercera generació*. Les característiques que posa en relleu són tres. En primer lloc, que no es tracta d'un fenomen que es pugui delimitar a Barcelona i a la seva perifèria; ella mateixa avala aquesta afirmació a partir de la seva experiència com a mestra a Girona. En segon lloc, que la immigració a la qual es refereix ha tingut un guany econòmic. Finalment, que aquest guany econòmic contrasta amb la *poca vivència:: cultural.* En el seu discurs no trobem raons que sustentin aquestes dues darreres afirmacions. Un cop feta aquesta descripció, situa el problema en el terreny polític —*té unes connotacions absolutament polítiques,* afirma— i planteja una crítica frontal a la manera com des d'àmbits polítics s'actua amb relació a la immersió; la paraula que sintetitza en aquest punt la seva visió és *parafernàlia*. L'argument que fa servir consisteix a contrastar una primera situació, que correspon a les expectatives aixecades per la Llei del 1984 i en la qual hi havia uns recursos, amb la situació *d'ara*, que malgrat les aparences no ha millorat perquè no és cert que *els nens ja ens vinguin catalans*. L'expressió que utilitza per marcar la línia divisòria entre l'atenció que rebia abans el projecte d'immersió i la que rep actualment és: *aquest problema ara com que ja va passar de moda | perquè això és així | ¿no?*

Aquesta situació, afegida a la manca de consciència lingüística per part de les famílies, la porta a concloure amb la tesi que ja ha formulat a l'inici: *i per tant a mi a:: a:: per per tot això per mi és més important la llengua oral/*.

La Neus aclareix quan inicia la resposta que *en això sí que parlo a nivell molt personal.* Aquest nivell personal que anuncia es fa palès, sobretot, en cada una de les ocasions en què introdueix allò que vol manifestar amb el pronom de la primera persona del singular. Això succeeix quan emmarca en el terreny polític els problemes relacionats amb la immersió. Després de descriure els trets característics de la immigració de segona i tercera generació, fa una pausa breu i remet al component polític declarant *jo penso,* expressió que trobem repetida quan tanca aquest fragment: *la política no ho ha fet això ¿no? de resoldre'l per tant és on jo penso que és un problema/* i , més endavant, *{(AC) no ho dic perquè tot això} penso que és com molt | com molt i molt greu a l'hora d'ensenyar/*. La primera persona del singular també la localitzem quan exposa vivències més personals*: he treballat a:: | a Girona*. En canvi, usa la primera persona del plural per apuntalar les raons que l'han d'ajudar a defensar la seva postura. Quan parla de la immersió afirma *podríem dir el el el:: la problemàtica*, quan subratlla el guany econòmic defensa la situació amb un *diguéssim que és lògic/* i quan fa l'anàlisi de la immigració afirma que *això ens dóna una un tipus una tipologia doncs de població molt molt molt concreta.* Són poques les ocasions en què el «nosaltres» ens situa en una actuació realitzada de manera col·lectiva, i quan això succeeix es tracta d'un plural que no es limita a l'equip de cicle o al claustre de l'escola, sinó que és un plural genèric, que pot incloure tots els docents. Aquest «nosaltres» genèric contrasta amb l'ús de la tercera persona, amb la qual es refereix a l'àmbit polític i a les famílies. Així, *fem català* contrasta amb l'actuació de *el mateix govern* i *estem treballant amb una llengua* entra en contrast amb l'actitud de les famílies que *no hi tenen cap mena d'interès*.

L'ús de la segona i de la tercera persona verbals que acabem de comentar ens ha situat davant d'una de les oposicions de la seqüència, però els mateixos comentaris fets fins aquí ja indiquen que hi ha altres oposicions o parelles contrastades que també cal destacar. El guany econòmic i la poca vivència cultural no coincideixen, les mesures correctores que abans s'aplicaven a través dels projecte d'immersió es van deixar d'aplicar i la vivència cultural i la vivència escolar van per camins diferents. Aquesta darrera constatació permet entendre els dos desfasaments als quals es refereix la Neus al final de la seqüència i que podríem representar així:

Cultura de casa ⟷ Cultura de l'escola
Llengua de casa ⟷ Llengua de l'escola

Per parlar d'aquests *dos desfasos* cita dos noms propis: França i Castella. Cada un és un exemple de *país* on aquesta confluència no es produeix perquè hi ha *com a mínim una cohesió a nivell lingüístic.* Notem que en aquest cas es refereix a Castella, mentre que unes línies més amunt trobem Espanya, quan manifesta que les famílies *tenen consciència que això és Espanya.* De Catalunya en parla per referir-se a la immigració, i en concret cita les ciutats de Barcelona i Girona, com a casos clars de ciutats on el fenomen immigratori ha tingut una incidència important. Quan es refereix al barri on treballa, fa servir la paraula *llocs*: *aquests llocs on estem ara.*

Pel que fa a les imatges, la Neus indica que el guany econòmic *pesa molt*, amb un èmfasi especial a *molt*. Aquesta idea de pesar provoca que alguna cosa deixi de tocar a terra i s'enfili; es tracta de la felicitat, ja que sortir-se'n en l'àmbit econòmic comporta *un nivell de felicitat alt.* Pel que fa al contingut semàntic podem fer notar que *parafernàlia* s'utilitza en el sentit de faramalla, no com a béns parafernals.[6] A l'hora de donar raons en què sustentar les seves idees, la Neus recorre a una frase feta, quan justifica la situació dels immigrants: *{(AC) no es pot pensar si no es té el ventre ple/}*. Un altre recurs que utilitza és la repetició d'un grup de mots, recurs que reforça el paral·lelisme que és a la base dels problemes que denuncia. La primera construcció anafòrica la trobem encara tímida a *que fem català/ de que fem:: la Llei del del 84/*, la trobem més consolidada una mica més tard: *quan/ | s'allarga l'escolaritat fins a P3/ | quan s'augmenta fins a vint-i-cinc nanos per aula/ | i quan | docs hi ha una problemàtica en allà/*, i encara més endavant en el moment que acaba de manifestar que les famílies no tenen interès per la llengua, per una llengua que *és la llengua vehicular del centre/ i és la llengua | d'ensenyament i és la llengua oficial de de | del país.*

5.1.2.1.4. Quarta seqüència

Un cop feta la reflexió sobre la situació que planteja la immersió, la Neus reprèn el fil de la pregunta i tracta més directament dues qüestions importants: per quin motiu s'ha d'ensenyar la llengua oral i què s'ha d'ensenyar.

a) Què diu? Com ho diu?

Quadre 41

Text	*Anàlisi interpretativa*
aleshores el llenguatg...- ai la llengua oral penso que s'ha de treballar moltíssim/}	Reprèn la pregunta inicial, feta per l'entrevistador.

6. Els béns parafernals són els que portava la dona al matrimoni més enllà del dot.

QUADRE 41 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
primera per | interioritzar-la | per fer un concepte/ |	Ordena les raons per les quals considera que s'ha de treballar la llengua oral.
un concepte o sigui que els nanos puguin arribar a tenir un esquema mental en català/ | que en aquests moments jo penso que no el tenen/ | ¿no? |	Aclareix amb *o sigui* per què considera important assolir un concepte: *tenir un esquema mental en català/*.
i per tant a partir de::	Fa un fals inici sobre com treballar la llengua oral.
o sigui i a més a més de tot això doncs per se...- per tenir una riquesa doncs pròpia del que seria ja un estudi de la llengua\	Apunta una segona raó per treballar la llengua oral.
o sigui tenim dos dos feines ¿eh? una afegida de l'altra\ ||	Amb *o sigui* inicia el tancament de l'exposició de raons.
¿què s'ha d'ensenyar i per què? a vere s'ha d'ensenyar |	Es planteja un nou interrogant: *¿què s'ha d'ensenyar i per què?*
considero jo/| allò que creiem necessari per re...- | per resoldre situacions en què ens podem trobar\ |	Apunta una resposta a la pregunta que s'acaba de formular.
tot patina molt\ |tot patina molt\ | clar/ tot patina molt	Després d'un silenci, reflexiona sobre la resposta que acaba de fer i destaca les contradiccions que conté. La imatge amb la qual il·lustra aquesta falta de convenciment és *tot patina molt.*
perquè | a viam| ¿haurem de fer mai una conferència? | no ho sabem ni els mestres que estem aquí {(AC) que som persones adultes} ¿no? | o haurem de fer mai/ | e:: una explicació/ | amb una persona/ | que està:: | molt malalta | i li haurem d'explicar que s'ha de morir | i ho haurem de fer molt bé/ | i per tant haurem de tenir un bon ús de la paraula?| m:: |¿qui ho sap això no? vull dir | i fins a quin punt no serà l'altre | que en sabrà més que nosaltres i encara ens | ens resoldrà no sí | ho dic perquè	Amb el connector *perquè* dóna les raons que la porten a mostrar-se insegura. Aquestes raons apunten a la manca d'utilitat que poden tenir al llarg de la vida els aprenentatges que es volen introduir a l'escola.

QUADRE 41 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
o sigui | quins són els problemes que ens podem trobar per tant com que són |els problemes són molt eteris | és molt difícil saber com ens en podem ensortir ¿no? |	Introdueix amb *o sigui* la conclusió a la qual arriba: els problemes són *eteris* i per aquest motiu és difícil saber com sortir-ne.
però clar/ | el que s'ha d'ensenyar en tot cas doncs és:: | amb una previsió doncs bueno doncs és que el nano pugui expressar-se en totes les:: | en tot l'àmbit escolar/ i a més a més fer tota una sèrie de tasques ¿no? | doncs expressar doncs | si li ha agradat una pel·lícula una pel·lícula o no per exemple podria ser una activitat/ o:: fer una representació/o fer titelles/ | en el qual doncs hi ha |nxt| el descans de que no és el mateix personatge per tant pot parlar amb més llibertat/ | etc. |es poden parlar |	El *però* introdueix *el que s'ha d'ensenyar*, tot i les consideracions fetes fins aquí.
o sigui es poden fer moltes coses\ |	Aclareix que les activitats a fer poden ser moltes.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

El tema que dóna sentit a aquesta seqüència és *la llengua oral,* expressió que només localitzem en una ocasió acompanyada de *s'ha de treballar moltíssim.* La Neus es refereix també a *parlar* i, si seguim el seu discurs, observarem que valora la importància de *tenir un bon ús de la paraula* per fer front a les diverses situacions que pot plantejar la vida. Un bon *recurs per aprendre a parlar amb més llibertat* pot ser representar un altre personatge, com en el cas de les titelles, activitat que la Neus destaca de manera especial.

El text que aquí analitzem és una exposició ordenada de per quin motiu s'ha d'ensenyar la llengua oral i què s'ha d'ensenyar de llengua oral. En el primer cas es destaquen *dos feines*: la necessitat d'arribar a tenir un *esquema mental en català*, i disposar d'una riquesa que faciliti el que *seria ja un estudi de la llengua.* Pel que fa a què s'ha d'ensenyar s'apunten tres direccions. La primera, tot allò que convingui per *resoldre situacions en què ens podem trobar;* la segona, la capacitat d'expressar-se *en tot l'àmbit escolar*, i la tercera, fer tasques com ara *doncs expressar doncs* | *si li ha agradat una pel·lícula.* Insistim que es tracta d'un text estructurat, amb una sèrie de marcadors textuals i expressions que indiquen de manera clara l'aspecte que es tracta. Quan la Neus comença l'exposició sobre per quin motiu

cal ensenyar la llengua oral fa ús del marcador *primer per*; més endavant, quan ja ha tancat aquesta qüestió i vol exposar què s'ha d'ensenyar, organitza el seu discurs plantejant-se ella mateixa la pregunta *¿què s'ha d'ensenyar i per què?*

El «jo» apareix sempre que es duu a terme una reflexió sobre el tema. El «nosaltres», en canvi, es relaciona amb l'actuació. I la tercera persona en aquest cas són bàsicament els alumnes. Situarem ara aquestes afirmacions en casos concrets de la seqüència. A l'inici trobem en dues ocasions *penso,* i en el moment en què es fa referència a què ensenyar apareix *considero jo*. Aquestes conviccions personals porten a la manifestació que cal actuar d'una manera determinada, però aquesta actuació ja no està marcada per la primera persona del singular, sinó per un «nosaltres», explícit o no: *tenim dos feines.* Notem que mentre la Neus fa referència a per què s'ha d'ensenyar la llengua oral usa la tercera persona (*puguin arribar*), i que quan exposa què s'ha d'ensenyar usa tant la primera persona del plural (*situacions en què ens podem trobar*) com la tercera (*si li ha agradat).* La tercera persona, destinatària dels propòsits que es formulen, la trobem representada per *nanos* o bé per *nano*.

Aquest *penso* i el *tenim* que hem destacat del paràgraf anterior es formulen en present d'indicatiu, mentre que les intencions que la Neus fa explícites amb relació a la llengua oral les trobem formulades amb una perífrasi d'obligació. Així, doncs, expressa que *s'ha de treballar moltíssim,* i diverses vegades apunta allò que *s'ha d'ensenyar.* Al final de la seqüència, quan fa esment a activitats més concretes i possibles, no utilitza el present, sinó una forma impersonal que obre possibilitats: *o sigui es poden fer moltes coses*.

Com ja hem vist, el *bon ús de la paraula* ha de permetre *resoldre situacions en què ens podem trobar*. Aquest és el desig que manifesta la Neus. La realitat, però, sempre és més complexa, i per això pot succeir que o bé hi hagi situacions comunicatives inexistents, o bé que siguin humanament tan compromeses que no es resolguin de la manera correcta. És el cas de la conferència i de l'anunci de la mort a una altra persona. És possible que els alumnes no hagin de fer mai una conferència o que els fallin els recursos en moments importants. Aquesta és la realitat que dibuixa la Neus, una realitat que contrasta amb el desig i provoca una imatge repetida tres vegades *tot patina molt\ |tot patina molt\ | clar/ tot patina molt perquè |*. Aquest contrast desig-realitat planteja un problema greu, i els problemes s'han de resoldre, ha de ser possible sortir-se'n. El cas és que aquest problema no és a Terra, perquè aquests *problemes són molt eteris*.

5.1.2.1.5. Cinquena seqüència

Tot seguint el fil de la pregunta inicial que li ha plantejat l'entrevistador, la Neus tracta en aquesta seqüència d'un tema que no fa explícit: la programació de la llengua oral a l'escola.

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 42

Text	*Anàlisi interpretativa*
no ho tenim | considero |nxt| o sigui | s'ha s'ha fet reflexió sobre el tema/ | en aquests moments a l'escola/ | però no tenim | en el paper | ¿no?	Manifesta que, tot i que *s'ha fet reflexió,* no tenen *en el paper* un dels temes plantejats per l'entrevistador sobre la llengua oral: l'espai que ha d'ocupar en les programacions.
o sigui allò de dir va | aquest any fem això i ara jo haig d'anar i parlem d'aquest conte i aquest conte el el el muntem el creem el verbalitzem | e:: i després doncs en fem una representació\ o sigui | aquesta última part no hi és	Concreta què podria comportar tenir una programació escrita i insisteix que *aquesta última part,* és a dir, la que va després de la reflexió, *no hi és.*
per tant | una mica anem | almenys jo | que potser sóc | reincorporada/ doncs | vas una mica doncs fent el que pots ¿no? vull dir des de:: doncs	Fa ús del marcador *per tant* per apuntar una conclusió: *vas una mica doncs fent el que pots.*
| e:: també es treballa molt la lectura en veu alta/ ¿eh? tot i que quedes | molt curt de temps | i bé i:: explicar coses ¿no? |	Concreta alguna de les activitats que fa i el problema de quedar *curt de temps.*
tot i que ja dic ¿eh? | tenim un problema afegit\ ((en aquest moment la Neus demana que es tanqui l'aparell d'enregistrar))	Es refereix a un altre problema, però no vol que quedi constància d'aquest fragment.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

Tot i la reflexió feta a l'escola sobre la llengua oral, la Neus declara que *no tenim* una concreció sobre la manera d'actuar. A partir d'aquesta afirmació inicial, podem constatar que el lloc on situaria aquesta concreció és *en el paper*, i que la funció seria especificar el temps i l'activitat a realitzar. Expressat amb les seves paraules: *aquest any fem això.* Un cop detectada la mancança afirma que actua *fent el que pots*.

La reflexió s'expressa de manera impersonal (*s'ha fet reflexió*) i se situa en un temps concret i en un marc força ampli (*en aquests moments a l'escola*). En canvi, la manca de concrecions afecta el «nosaltres» que trobem a les formes verbals *tenim* i *fem*, i afecta el «jo», perquè el *fem això* comportaria que *ara jo haig d'anar* i actuar d'una manera concreta. La conclusió més ràpida a què es pot arribar és que

es fa el que es pot, però cal fer notar en aquest punt una rectificació important. La Neus obre aquesta conclusió amb la primera persona del plural, *anem*, però immediatament rectifica i limita les seves conclusions a la primera persona del singular: *per tant | una mica anem | almenys jo | que potser sóc | reincorporada/ doncs |*. Un cop ha manifestat quina és la seva situació concreta, la persona que adopta per referir-se a ella mateixa no és ni la primera del singular ni la primera del plural, sinó la segona del singular. Per exemple: *tot i que quedes | molt curt de temps*.

La forma verbal del present retrata la realitat en expressions com *no ho tenim* o *no hi és,* referides a la programació. Si aquesta programació existís hi hauria una manera d'actuar més pautada, expressada en la seqüència que analitzem a través d'una perífrasi d'obligació *ara jo haig d'anar i parlem d'aquest conte*. Just en aquest moment, quan la Neus descriu com actuaria en una altra situació, apareixen un seguit de verbs en present que transfereixen al text un dinamisme diferent. Fixem-nos-hi: *i parlem d'aquest conte i aquest conte el el el muntem el creem el verbalitzem | e:: i després doncs en fem una representació*\.

La seqüència anterior acabava amb l'afirmació *es poden fer moltes coses*. En aquesta hem pogut veure com la manca d'una programació no facilita que es facin *moltes coses*, encara que el claustre hagi reflexionat sobre la importància de la llengua oral. A l'apartat d'allò que fóra possible queda la representació d'un conte. Del costat de la realitat, és a dir, d'allò que es fa, trobem que *es treballa molt la lectura en veu alta*.

5.1.2.1.6. Sisena seqüència

La pregunta sobre la relació entre la llengua oral i la llengua escrita porta la Neus a establir una distinció entre els alumnes. En aquesta seqüència descriu el comportament lingüístic del *grupet* que ella considera que té un èxit elevat. A més, introdueix una explicació sobre el paper que tenen a la seva escola la llengua oral i l'escrita.

a) Què diu? Com ho diu?

Quadre 43

Text	*Anàlisi interpretativa*
J.: ara potser aniria bé | fer referència a si veus relacions entre l'oral i l'escrit ||	L'entrevistador demana per les relacions entre llengua oral i llengua escrita.
N.: sí |	Recepció de la pregunta i silenci.
J.: si millorar l'oral té alguna cosa a veure en l'escrit | si no/ si:: ¿com ho veus això?	L'entrevistador, davant del silenci que ha fet la Neus, reformula la pregunta.

QUADRE 43 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
N.: a vere en aquí hi ha vàries coses vàries no sé si:: |	Declara que en el tema proposat hi veu *vàries coses.*
això ho estic fent molt així a la brava ¿eh? |	Reflexiona sobre la manera de respondre.
a mi em dóna la sensació per un costat que tenim la llengua:: | escrita/ que és un recolzament | on els nanos | que van bé | i se saben segurs | i que més o menys tenen un entorn cultural alt encara que el lingüístic | e:: sigui d'un altre idioma | ¿no? | i aquests nanos un cop van aprenent a:: escriure/ | tenen un to...-	Estructura la informació amb *per un costat*, i a continuació exposa què és la llengua escrita per als alumnes que *van bé.*
o sigui a més a més també l'escola arriba un moment que que prepondera ja directament ¿no? o sigui | a millo...- o sigui va augmentant | a l'escrit sobre l'oral ¿no?	Interromp l'explicació anterior per referir-se a la relació entre llengua oral i escrita a l'escola. Els dubtes que li planteja aquesta qüestió es manifesten a través de repeticions, falsos inicis, silencis i demandes de confirmació.
o sigui les converses que es fan a a P5 deixen de fer-se a tercer ¿no? vull dir |nxt| d'alguna manera a viam | no tant:: no tant així de cop/ | perquè se'n continuen fent però ja no tenen el mateix èmfasi ¿no? | per part del professorat\ |	Explicita que a l'escola *les converses* tenen una importància diferent en el parvulari que en els cursos superiors.
aleshores quan el nano es va agafant en aquesta llengua escrita i e:: té un nivell d'èxit elevat/ | es converteix jo penso amb un català passiu total\	Amb *aleshores* retorna al tema de la llengua escrita i en treu una conclusió: el domini de la llengua escrita porta a *un nivell d'èxit elevat*, i això fa que l'alumne disposi d'un *català passiu total.*
o sigui són nanos que entenen tot en català/ | que són capaços de llegir llibres sencers en català en un en un nivell de de lèxic doncs | de certa compli...- e:: complexitat i en canvi/ | e se'ls fa molt difícil/ parlar-lo	Introdueix amb *o sigui* l'explicació sobre què entén per català passiu.
|i és també perquè el seu nivell d'èxit és un | i parlar-lo representa | baixar-lo molt\ |	Amb el connector *i* afegeix una raó: els alumnes consideren que la seva imatge positiva surt perjudicada quan usen el català.
¿eh? llavors aquí ja tenim un grupet de nanos/ |	Conclou constatant que hi ha un *grupet de nanos* que es diferencien dels altres.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

La qüestió que es planteja en aquesta seqüència és la relació entre la llengua escrita i l'oral. La Neus fa referència en dues ocasions a *la llengua escrita,* i també parla de l'*escrit* i de l'*escriure.* Inicia la seva resposta situant *per un costat* la *llengua escrita*, que segons manifesta és *recolzament* per a uns alumnes. D'altra banda, la *llengua escrita* es presenta com allò que es pot anar *agafant* i que facilita un *nivell d'èxit elevat.* El terme *escrit* el trobem al costat de *l'oral* i la relació que s'estableix és que el primer *prepondera* sobre el segon, i que la seva importància al llarg de l'escolarització *va augmentant.* A més del terme *oral,* que podem localitzar en una ocasió, la Neus també utilitza per referir-se a la llengua oral *parlar.* Si la *llengua escrita* pot ajudar a obtenir un *nivell d'èxit elevat,* l'ús oral del català, *parlar-lo*, pot provocar l'efecte invers: *perquè el seu nivell d'èxit és un | i parlar-lo representa | baixar-lo molt\ |*.

En aquesta seqüència la Neus fa una descripció de la realitat tal com ella la percep. Estableix un ordre en la descripció partint de la relació que tenen els alumnes amb la llengua escrita. Els que *van bé* i *se saben segurs,* si a més a més tenen un bon entorn cultural, passen a un altre estadi, el *català passiu total*. Quan la Neus vol ampliar l'explicació sobre la qüestió de què tracta, fa ús de *o sigui*. Això passa en dues ocasions, quan fa esment de la relació entre escrit i oral i quan vol concretar que *català passiu total* és el que tenen els alumnes que ho *entenen tot en català* i que són capaços de *llegir llibres sencers en català.* El *llavors* que trobem al final de la seqüència introdueix la conseqüència que es pot treure del marc descrit per la Neus: *aquí ja tenim un grupet de nanos.* Notem que no es tracta d'un grup, sinó d'un *grupet*.

El present d'indicatiu és el temps verbal que utilitza la Neus per descriure la realitat de l'escola i les capacitats lingüístiques que tenen alguns alumnes. Al costat del present d'indicatiu, també és destacable l'ús de la perífrasi formada pel verb *anar* acompanyat de gerundi, una perífrasi que expressa una progressió de l'acció del verb. Així, doncs, sabem que hi ha uns alumnes que *van aprenent* a escriure, que es *van agafant* a la llengua escrita, i sabem també que a l'escola *va augmentant* la llengua escrita sobre l'oral, fins que arriba un moment que escriure *prepondera ja directament.* En concret, la Neus situa aquest canvi al curs de tercer: *les converses que es fan a a P5 deixen de fer-se a tercer ¿no?*

La primera persona del singular és la que formula les reflexions. El conjunt de la seqüència està encapçalat per *a mi em dóna la sensació* i, més endavant, un *jo penso* introdueix la idea segons la qual els alumnes que tenen èxit en la llengua escrita són els que disposen d'un *català passiu total.* La primera persona també la trobem quan la Neus usa *vull dir,* precedit de la demanda de conformitat *¿no?* Aquest marcador s'alterna amb *o sigui* quan es tracta d'introduir alguna precisió

sobre el tema tractat. Aquestes explicacions i reflexions es refereixen als alumnes de l'escola, uns alumnes que en cinc ocasions se citen com a *nanos*, i que són els que *tenim*. Notem que en aquest cas la primera persona del plural la podem interpretar com un plural de cortesia o com un plural que inclou el conjunt de mestres de l'escola. En qualsevol cas, *tenim* obre i tanca la seqüència. L'obre referint-se a la llengua escrita (*que tenim la llengua:: | escrita/*) i la tanca destacant uns alumnes (*aquí ja tenim un grupet de nanos/*).

La primera imatge que podem destacar és la que utilitza la Neus per expressar de quina manera va construint el seu discurs: *això ho estic fent molt així a la brava ¿eh?* |. A més, reapareix la tensió entre nivells de llengua. Els alumnes que progressen en el domini de la llengua escrita i que tenen un entorn cultural *alt,* aconsegueixen un nivell que la Neus qualifica de *elevat.* Aquests alumnes tenen un nivell d'èxit i no volen *baixar-lo;* és per això que no fan ús del català en l'àmbit oral.

5.1.2.1.7. Setena seqüència

La Neus exposa en aquesta seqüència una proposta concreta per tal que el grup d'alumnes que tenen un bon nivell en llengua catalana s'expressin també en aquesta llengua. El terme que utilitza per anomenar la proposta és *tractament de xoc.* Per tant, a continuació analitzarem com descriu les característiques que ha de tenir aquest *tractament de xoc*.

a) Què diu? Com ho diu?

Quadre 44

Text	*Anàlisi interpretativa*
que serien els que bueno amb amb amb una:: amb un tractament de xoc jo penso sempre he pensat perquè es difícil (fa mitja rialla) sí amb un tractament molt acurat i molt dirigit | farien un salt	Apunta l'alternativa del *tractament de xoc* per a un grup d'alumnes que hauria de ser molt precís. Aquesta alternativa facilitaria un *salt.*
perquè són nanos amb capacitat alta	Amb el connector *perquè* introdueix el motiu pel qual considera adequada la seva proposta.
perquè són nanos que tenen una:: o sigui que tenen recursos que que saben llegir que que que tenen | o sigui que el nivell de comprensió és bo\	Usa de nou el connector *perquè* a fi de concretar que el fet de tenir una capacitat alta està relacionat amb el fet de disposar de *recursos* i tenir un bon nivell de *comprensió* lectora.

QUADRE 44 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
per tant aquest seria un un grup de nanos | que Déu n'hi do | ¿eh? Déu n'hi do el català que arriben a saber/ | o la llengua que arriben a a tenir passiva | i que en canvi/ | no produeixen\ | ¿no? |	Amb *per tant* introdueix més una recapitulació que una conseqüència. La recapitulació serveix per insistir en el fet que hi ha alumnes amb un bon nivell de *llengua passiva* que *no produeixen.*
J.: ¿com com el veus un tractament de xoc? | ¿com hauria de ser?	L'entrevistador demana que expliciti què entén per *tractament de xoc.*
N.: un tractament de xoc seria com si féssim:: | unes colònies catalanes amb::	Compara el *tractament de xoc* amb *colònies catalanes.*
o sigui fer una mica de de trencar les relacions personals sense ferir sentiments evidentment ¿no? però vull dir |	Amb el marcador explicatiu *o sigui* puntualitza que consisteix a modificar la xarxa de relacions dels alumnes, però sense *ferir sentiments*.
no sé ara et dic una bestiesa ¿eh? | e si tu agafessis doncs diferents na...- nanos de diferents llocs i només es pogués parlar en català/ | començant només en jocs en català/ | on hi haguessin jo què sé targetes | que només poguessin dir el que hi ha allà per coneixe's entraries ja en una llengua que només seria la catalana la d'ús | i en la mesura que això ho poguessis anar-ho mantenint a vere | no vol dir que això fos èxit ¿eh? | ¿no? |	Exposa com s'imagina la proposta que planteja. La idea principals és que *només es pogués parlar en català.* Pel que fa a com aconseguir-ho, proposa *començant només en jocs.* Obre i tanca aquesta exposició amb expressions de dubte: *no sé...* i *no vol dir...*
seria possible ¿no? si fessis jo què sé dos nanos de cada escola d'aquí tot el barri |	Concreta qui participaria en aquestes *colònies*: *nanos* de *tot el barri.*
i només poguessin parlar amb aquelles targetes o amb signes\ | posem per cas o sigui que fessis un joc ja molt dirigit |	Insisteix en la idea de partir d'un tipus de *joc ja molt dirigit*, perquè trobessin una altra manera d'expressar-se.
i amb una setmana jo penso que aquests nanos | amb una mica de d'allò de dir doncs bueno doncs ara | fem una representació ara vull dir | sortirien lo que tenen dormit tot o sigui lo que | tenen interioritzat/ |	Concreta la durada de les *colònies.* I reafirma el seu convenciment del fet que amb una actuació com la que proposa sortirien el que *tenen dormit* o, amb unes altres paraules, *tenen interioritzat.*
és només que ho treguin\ | no és pas complicat\ ¿eh? |	Conclou amb una valoració : *no és complicat*\.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

Allò que justifica que hàgim considerat aquest fragment com una seqüència és la proposta que la Neus fa per tal que els alumnes s'habituïn a usar la llengua catalana. En concret, es refereix a un *tractament de xoc,* que en el seu discurs es relaciona aviat amb l'adjectiu *difícil.* A més, trobem *tractament* al costat de *molt acurat* i de *molt dirigit.* Amb una actuació com la que es planteja els alumnes *farien un salt*, és a dir, passarien a usar no de forma progressiva, sinó de cop, la llengua catalana. Quan l'entrevistador demana més detalls sobre aquesta proposta, és quan la Neus proposa la comparació entre *tractament de xoc* i unes *colònies catalanes*.

Aquesta proposta es planteja pensant només en un *grup de nanos*, un grup amb *capacitat alta* i això vol dir que el seu *nivell de comprensió és bo*. La Neus ratifica el bon nivell que alguns alumnes arriben a adquirir en llengua catalana amb l'expressió *Déu n'hi do,* expressió que repeteix en un parell d'ocasions. Ara bé, aquest alt nivell de comprensió contrasta amb el baix nivell de producció, ja que es tracta d'alumnes que saben català, dels quals podem destacar *la llengua que arriben a a tenir passiva | i que en canvi/ | no produeixen*\.

La manera que s'apunta per afavorir la producció és la participació en unes *colònies catalanes.* Aquestes colònies suposen *trencar relacions personals* i això s'ha de poder fer *sense ferir sentiments*. Aquesta és la condició prèvia que posa la Neus; es tracta de tenir en compte la qüestió afectiva. Pel que fa a la manera com preveu que es desenvoluparien, podem destacar la importància que té en la seva descripció el *joc.* Es tracta d'un joc molt dirigit i que té com a objectiu que els *nanos* només parlin en català. El joc s'assimila a l'expressió a través de *targetes* i de *fem una representació.* Caldria començar per jocs i d'aquesta manera els alumnes començarien a parlar en català. Notem que les altres maneres de referir-se al català passiu són *tenen dormit* i *tenen interioritzat*.

L'ús de la primera persona a l'inici de la seqüència, quan afirma *jo penso sempre he pensat*, i abans de concretar com serien les colònies, quan manifesta *no sé ara et dic una bestiesa,* ens fa veure que la Neus es compromet en els seus enunciats. La tercera persona del plural, com hem vist més amunt, es refereix a un *grup de nanos* amb unes caraterístiques especials. Per això, quan la Neus afirma que *farien un salt* o *poguessin parlar* o *ho treguin,* hem d'entendre que aquest *ells* no inclou tot el grup classe. Si la identificació de la primera persona del singular i la tercera persona del plural no resulta problemàtica, no podem dir el mateix quan es tracta de la primera persona del plural i de la segona persona, sigui del singular o del plural. Així, doncs, quan la Neus declara *un tractament de xoc seria com si féssim,* no queda clar qui inclou exactament aquest *féssim.* D'entrada es podria pensar que remet al grup de mestres de l'escola, però també es pot entendre que es

tracta d'un «nosaltres» generalitzador. La raó que ens portaria a entendre-ho així és que a continuació, mentre es descriuen les activitats que es podrien fer a les colònies, apareix de manera repetida un «tu»que no es refereix a l'entrevistador, sinó que es tracta d'un «tu» generalitzador: *si tu agafessis... entraries ja en una llengua que... si fessis jo què sé... o sigui que fessis un joc...* Tot plegat ens pot fer concloure que la Neus marca amb un «jo» clar la proposta que formula i amb un «ells» també clar els destinataris de la proposta, però no personalitza d'una manera tan clara qui la podria dur a terme, ni com caldria fer-ho.

El tema d'aquest fragment, el *tractament de xoc*, no és una idea que hagi sorgit durant l'entrevista, ja que la Neus la introdueix afirmant *jo penso sempre he pensat.* Es planteja, però, com una proposta, com un desig i això queda reflectit en l'ús freqüent de formes verbals del mode subjuntiu; per exemple, l'ús de targetes és important perquè *només poguessin dir el que hi ha allà.*

La proposta que planteja la Neus podria servir per trencar les limitacions que té la institució escolar a l'hora d'impulsar l'ús efectiu del català. El contrast que estableix entre allò que caldria fer i la realitat no queda al marge dels dubtes. Això ho podem afirmar perquè la descripció de les colònies s'obre amb unes paraules que pretenen atenuar l'impacte que pot produir la idea: *no sé ara et dic una bestiesa*. I es tanca amb: *no vol dir que això fos èxit ¿eh?* |.

Les imatges d'aquesta seqüència tenen relació amb la situació en l'espai. D'una banda tenim com a positiu tot el que se situa a dalt. Els alumnes tenen una capacitat que és *alta,* i es tracta d'aconseguir que facin un *salt.* D'altra banda hi ha un espai interior i un espai exterior. A l'espai interior se situa el català *interioritzat*, que és el passiu, el que es troba *dormit.* L'objectiu es que surti allò que és dins, *que ho treguin*. Les colònies són un recurs per fer-ho, i un cop tot sigui fora podríem entrar-hi de nou, però aquest cop *en una llengua que només seria la catalana.* La Neus manifesta que aquest procés *no és pas complicat*.

5.1.2.1.8. Vuitena seqüència

Un cop exposades les característiques del *tractament de xoc,* la Neus aprofundeix en les habilitats lingüístiques que detecta en el grup d'alumnes que per ella tenen un bon nivell, i retorna de nou a la idea de realitzar alguna actuació específica. Hem considerat aquesta part de l'entrevista com una seqüència nova perquè en aquesta ocasió la Neus estableix un pont entre l'actuació hipotètica i una experiència personal que valora de manera positiva. Es tracta, però, d'una experiència aïllada, que no té continuïtat pel motiu que exposa a la part final de la seqüència.

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 45

Text	*Anàlisi interpretativa*
aquests nanos es curiós perquè tots aquests nanos que tenen tan bon nivell ortogràfic no produeixen els sons en català/ molts d'ells\ |	Explicita el contrast que es manifesta en un grup concret d'alumnes —*aquests nanos*— entre el domini ortogràfic i l'ús de la llengua.
i en canvi no fan fallos o sigui tenen més memòria visual | Déu n'hi do ¿eh? vull dir |	Relaciona la correcció ortogràfica amb la memòria visual.
vaja sobretot abans quan feia 7è i 8è dius Déu n'hi do/ | perquè | aquest nivell i no el parlen/ o sigui que | faci que possin pronoms que possin ¿no? i en canvi no l'utilitzin ¿no?	Fa referència a l'*abans,* per constatar que amb alumnes més grans, amb els quals feia exercicis més complexos, també es trobava amb la mateixa situació.
o sigui jo penso que té una una dificultat bastant alta	Estableix amb *o sigui* una conclusió: hi ha una *dificultat bastant alta.*
per això dic que si se'ls hi fes | alg...- un tipus d'allò molt dirigit i dir bueno doncs aquesta setmana o aquests quinze dies/ | ho traiem tot lo altre ¿no? |	Amb *per això* introdueix de nou la proposta que ha exposat en la seqüència anterior. Es tracta d'un tipus *molt dirigit* d'actuació.
però bueno és |home jo quan amb aquest amb aquest d'allò que et vaig dir d'un trimestre que em vaig centrar molt/	Introdueix amb diferents marcadors una experiència personal reeixida, durant la qual *em vaig centrar molt/*.
o sigui que no va ser fer-ho de més a més sinó que va ser tot titelles anuncis en català:: | o sigui que vam fer tota una sèrie de representacions diferents situacions doncs de compra amb una botiga situacions | molt molt reals i tal |	Amb *o sigui* va indicant les característiques de l'experiència.
Déu n'hi do lo que va sortir ¿no? de nanes que que i nanos que que deies bueno no deien mai res/ | i surt vull dir que::	Valora el resultat de l'experiència.
el que passa és que no acostumem a forçar-ho ¿eh? no acostumem a forçar-ho	Constata que a l'escola expressar-se en català *no acostumem a forçar-ho*.
perquè per això perquè la llengua escrita preval a la societat ¿eh? | però no només l'escola jo penso que és | és molt més ampli ¿no?	Introdueix amb el connector *perquè* la raó per la qual no s'insisteix en l'expressió oral en català.

QUADRE 45 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
vull dir si tu vas a fer un examen no sé què | el que tu facis faltes o no és casi | bueno | sovint | si no passes l'escrit ja no parles (rialles) ¿no? vull dir que ja després a l'oral en tot cas serà:: on on faran un filtre | però vull dir l'escrit és molt important\ ¿no? | i bueno la presentació a vegades doncs de les coses i:: la lletra i tot |	Dóna arguments. Es tracta d'arguments basats en l'exemple: *si tu vas a fer un examen.* En aquest cas manifesta que la llengua escrita sempre és abans que l'oral, que la llengua oral és un *filtre* posterior, però que abans cal passar la llengua escrita, perquè *si no passes l'escrit ja no parles*.
¿no? a l'escrit penso que és:: | se li dóna més importància en general\ ¿no? || tot i que bueno el que sap parlar bé doncs perfecte ¿no? perquè té més:: ¿no? més gràcia més no sé què i també pot | donar-li això no vol dir que això també li pugui donar facilitar la seva |la seva vida | laboral per exemple ¿no? |	Planteja que *en general* a la llengua escrita *se li dóna més importància*, malgrat que parlar bé també és important perquè *té més gràcia* i també pot ajudar la vida laboral.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

A l'inici de la seqüència, la Neus descriu les habilitats lingüístiques que té el grup d'alumnes als quals s'està referint des de la seqüència anterior, és a dir, els que tenen <u>*capacitat alta*</u>. Els aspectes positius que en destaca són: tenen un *bon nivell ortogràfic, no fan fallos* i posen bé els pronoms. Els aspectes negatius són: <u>*no*</u> *produeixen els sons en català* i *no el parlen*. Per solucionar aquests aspectes negatius caldria dur a terme una proposta com l'exposada més amunt, que es caracteritza perquè és *un tipus d'allò molt dirigit*. La durada hauria de ser d'una o dues setmanes i s'hauria de decidir que mentre es realitza *traiem tot lo altre*.

Un cop fetes aquestes consideracions, la Neus narra una experiència personal que considera reeixida. Es tracta d'una experiència excepcional, ja que no va ser *de més a més,* sinó que per fer-la es va haver de *centrar molt.* El punt de partida van ser *situacions* | *molt molt reals,* que es van concretar en activitats com *titelles, anuncis* i *representacions diferents*. La qüestió és que experiències d'aquest tipus no són habituals, perquè *no acostumem a forçar-ho.* Les raons que justifiquen el fet de *no forçar-ho* les trobem en la resta de la seqüència.

La Neus troba aquestes raons en la importància que té socialment la llengua escrita. La idea principal és que l'escrit *preval* a la societat, de la mateixa manera que preval a l'escola. Trobem el nom *escrit* al costat de *molt important* i a continuació la Neus afirma que *se li dóna més importància en general,* per exemple a *la*

presentació a vegades doncs de les coses i:: la lletra i tot. Pel que fa a la llengua *oral* sabem que queda *després,* tot i que *també* pot facilitar la vida laboral.

En aquesta seqüència la Neus usa la locució *Déu n'hi do* en tres ocasions, les tres relacionades amb valoracions positives. La primera tanca la consideració sobre el *bon nivell ortogràfic* que tenen alguns alumnes; la segona tanca la mateixa idea, però aquest cop referida a alguns alumnes de 7è i 8è i la tercera la trobem en el moment en què la Neus ressalta els bons resultats que va obtenir quan va dur a terme la seva experiència.

En tres ocasions la primera persona del singular s'implica de manera clara en allò que afirma a través de la forma verbal *penso*. Un *jo penso* introdueix la idea que el fet d'utilitzar el català de manera habitual té una *dificultat bastant alta*. Com a conseqüència d'aquest pensament, la mateixa persona treu conclusions clares: *per això dic que si se'ls hi fes | alg...- un tipus d'allò molt dirigit.* La forma verbal *penso* condueix en les altres dues ocasions a la idea que a la llengua escrita *se li dóna més importància* que a l'oral. La presència de la primera persona del singular és igualment destacable quan la Neus exposa l'experiència que va realitzar.

La segona persona del singular la podem relacionar en aquesta seqüència amb tres persones diferents: amb l'entrevistador: *d'allò que et vaig dir;* amb l'entrevistada: *que deies* bueno *no deien mai res/*, i amb un «tu» generalitzador, inconcret: *si tu vas a fer un examen.* En aquesta situació de la hipotètica realització d'un examen, també apareix una tercera persona del singular —*el que sap parlar*— i del plural —*on faran un filtre*— sense precisar. A més d'aquests examinadors desconeguts, la tercera persona del plural també la utilitza la Neus per referir-se als alumnes amb un bon nivell, uns alumnes que denomina *nanes* i *nanos*.

El «nosaltres» inclou en un cas ella i les *nanes* i els *nanos*. Això succeeix quan afirma *vam fer tota una sèrie de representacions diferents*, és a dir, quan explica el que va fer a l'aula. En altres ocasions, en concret sempre que es refereix a l'actuació general de l'escola, la primera persona del plural és ella més els altres mestres. Per exemple, en els moments que manifesta la possibilitat de limitar-se a fer-ho tot en català afirma *traiem tot lo altre* i, més endavant, *no acostumem a forçar-ho*.

Pel que fa als temps verbals, la seqüència s'inicia amb el predomini del present. Els alumnes actuals *no fan fallos* o *no el parlen*. Aquesta constatació de la realitat present porta la Neus a manifestar un desig que expressa amb la modalitat del subjuntiu: *si se'ls hi fes.* I un cop vist que aquest desig no és fàcil de realitzar, busca experiències que reflecteixin allò que voldria ara. Aquestes experiències resten en el passat: *vam fer*. Ara no actua, no actuen, d'aquesta manera, tot i saber que llavors *va sortir* que els alumnes parlessin en català i que *surt,* és a dir, una actuació com la descrita tindria ara també bons resultats. Les raons d'aquest canvi es tornen a situar en el present, en un present essencial: *l'escrit és molt important*.

L'abans de la Neus és quan feia setè i vuitè i quan va fer l'experiència; per tant, com hem comentat, es tracta d'un abans positiu. Fixem-nos de nou en la imatge del català que *va sortir* arran de la seva acuació. La realitat actual no és tan gratificant, i probablement es pot relacionar amb dues paraules concretes, *dirigit* i *forçar*. Per tal que el català surti cal una actuació molt dirigida i que els mestres ho forcin. Com que no es fa ni una cosa ni l'altra en una situació en què la llengua escrita preval a l'escola i a la societat, els resultats que s'obtenen respecte a la producció oral no són favorables. Aquest és un dels punts crítics que anem detectant, el contrast entre el *bon nivell ortogràfic* dels alumnes i el fet que no s'expressin en català, que *no produeixin els sons en català*.

5.1.2.1.9. Novena seqüència

Quan l'entrevistador planteja a la Neus per quin motiu considera que és important ensenyar la llengua oral, ella tracta en un principi sobre la llengua oral i, a continuació, relaciona oral amb escrit. La seqüència que tot seguit analitzarem correspon al que hem considerat com a primera part de la resposta: per què s'ha d'ensenyar la llengua oral.

a) Què diu? Com ho diu?

Quadre 46

Text	*Anàlisi interpretativa*
J.: el el per què s'ha d'ensenyar ho estàs lligant molt amb el tema de:: de dues llengües/ | ¿si pensem només en una llengua?	L'entrevistador demana a la Neus que pensi en la llengua oral sense cenyir-se a una situació de bilingüisme.
N.: en una llengua ¿per què s'ha d'ensenyar? perquè no té sentit explicar-ho\ (rialles) ¿no?	Repeteix la pregunta plantejada i declara que no té sentit fer l'explicació.
s'ha d'ensenyar perquè és l'única manera és la manera d'expressió:: e:: | doncs de de de vida ¿no?	Introdueix amb el connector *perquè* la raó per la qual considera que s'ha d'ensenyar la llengua oral.
o sigui a viam | és molt important | que un sàpiga explicar els seus sentiments al seu veí | sense ferir el veí per exemple/ o que sàpiga:: | explica::r | una co:: pel·lícula que ha vist sense que els altres s'adormin | ¿no? | o que sàpiga:: pregunta::r en el moment que toca | i no sé/ i:: i que tingui vocabulari suficient per puguer expressar les seves idees amb certa:: | amb certa:: |¿no? riquesa\	Amb *o sigui* enceta una enumeració de situacions concretes que demanen un saber fer relacionat amb la llengua oral.

QUADRE 46 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
¿no? no sé/ és que no no li pu...- o sigui | és és és de la lògica ¿no?	Insisteix que la resposta que està fent *és de la lògica*.
|facilita l'estructura mental/ ¿no? facilita la la	Relaciona llengua oral amb *estructura mental.*
o sigui el llenguatge oral per a mi és | molt important (rialles)	Fa un primer tancament del tema, tot afirmant que la llengua oral *és molt important.*
però és que ¿no? és tan és tan clar ¿no? que a lo millor no | no ho sé explicar prou bé ¿no?	Reobre la qüestió amb *però*. Manifesta dubtes sobre la claredat de la seva resposta.
però vull dir és l'eina de comunicació més bàsic\	Torna a fer ús de *però* per introduir una definició sobre la llengua oral.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

Més d'una vegada la Neus manifesta que la resposta a la pregunta plantejada, és a dir, explicar per què s'ha d'ensenyar la llengua oral, cau en el terreny de l'obvietat. Inicia la seva reflexió expressant que *no té sentit explicar-ho;* més endavant, un cop aportades una sèrie de raons, manifesta que allò que està dient *és de lògica.* Això no obstant, destaquen les constants demandes de conformitat que formula amb la interrogació *¿no?*, així com la mostra d'inseguretat que fa explícita cap al final de la seqüència, quan afirma que *és tan és tan clar ¿no? que a lo millor no* | *no ho sé explicar prou bé ¿no?*

El tema d'aquesta seqüència, la *llengua oral*, és el subjecte el·líptic de tres frases atributives. A la primera la Neus assimila *llengua oral* a *l'única manera és la manera d'expressió:: e::* | *doncs de de de vida ¿no?;* a la segona afirma que *és* | *molt important;* finalment, a la tercera, que *és l'eina de comunicació més bàsic*\. A més d'exposar allò que *és,* la Neus també afirma que la *llengua oral* és important perquè *facilita l'estructura mental/ ¿no?*

Com acabem de veure, la llengua oral és necessària per expressar-se en diferents situacions *de la vida.* En concret, en aquest segment la Neus fa esment de tres habilitats relacionades amb allò que es diu i una de relacionada amb el moment que es diu. Quant al fet que tinguin a veure amb allò que es diu, trobem saber explicar sentiments *sense ferir,* saber explicar una pel·lícula sense que *els altres s'adormin* i disposar de vocabulari per exposar les idees amb *riquesa*. Pel que fa al moment que es diu, la Neus cita l'habilitat de preguntar *en el moment que toca*.

Al costat dels verbs que tenen una funció atributiva, que ja hem comentat més amunt, localitzem la perífrasi d'obligació *s'ha d'ensenyar* i la perífrasi de necessitat *és molt important |que un sàpiga explicar*. Aquest tipus de perífrasi és fronterer al d'obligació i consisteix en una frase inserida, amb un verb en mode subjuntiu, i enllaçada a la principal amb la conjunció *que*. Notem que aquesta perífrasi de necessitat forma part de la construcció anafòrica que fa la Neus quan relaciona la llengua oral amb allò que és important saber fer: *sàpiga explicar [...] o que sàpiga:: | explica::r [...] o que sàpiga:: pregunta::r [...]*.

La Neus exposa què és la llengua oral sense implicar-s'hi de manera directa. Només al final de la seqüència, quan ja tanca les consideracions fetes, localitzem una valoració personal: *per a mi és | molt important*. Ara bé, els destinataris de l'ensenyament de la llengua oral, en aquest cas no són les *nanes* i els *nanos* de les seqüències anteriors, sinó una indeterminada tercera persona marcada amb el pronom *un*: *és molt important |que un sàpiga*. Tot plegat ens fa entendre que en aquesta ocasió se situa en una perspectiva més general.

5.1.2.1.10. Desena seqüència

Aquesta seqüència correspon encara a la resposta de la Neus quan l'entrevistador li planteja per quin motiu considera que s'ha d'ensenyar la llengua oral. En aquest cas el tema és la relació entre oral i escrit.

a) Què diu? Com ho diu?

Quadre 47

Text	*Anàlisi interpretativa*
jo penso que hauria de ser l'altre que hauria d'aprendre de l'oral\ | des del meu punt de vista ¿no? hauria de ser | |mmm| a l'escrit hauria de penjar de l'oral\ | no pas l'oral de l'escrit\ ¿no? i |	Defensa la tesi segons la qual la llengua oral té prioritat sobre l'escrita.
o sigui i a partir de l'oral/ doncs saber doncs això tenir el discurs ordenat etc. etc.	Fa una concreció sobre la utilitat de la llengua oral: *tenir el discurs ordenat.*
{(AC) d'acord que quan expliques una cosa molt llarga a vegades et va bé tenir una pauta ¿no?} | i bueno i no vol dir que la llengua escrita també té molt és molt important/ ¿no? | i:: i que d'això\	Formula utilitzant *d'acord* un contraargument: *la llengua escrita també és important.*
però clar el que no ho té clar/ a nivell oral jo penso que és difícil ¿no? |	Usa el connector *però* per orientar de nou el discurs cap a la tesi que defensa.

QUADRE 47 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
un nano petit per exemple el procés d'aprenentatge de lectura/ | si no pronuncia sons/ si no parla/ si no d'allò/ vull di::r | no no aprèn a llegir és imposible perquè primer ha d'aprendre a parlar	Dóna raons, a través d'un exemple, per defensar la idea que la llengua escrita hauria de *penjar* de l'oral.
és que és ben bé això\ s'ha d'aprendre a parlar per aprendre a llegir ¿no? | (rialles) [així de senzill ¿no?]	Tanca la seva exposició amb una afirmació que troba evident: *s'ha d'aprendre a parlar per aprendre a llegir*.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

Després d'exposar què és el llenguatge oral, la Neus centra el seu discurs en la relació que troba entre oral i escrit. Pel que fa a l'escrit, s'hi refereix d'entrada com *l'altre,* en dues ocasions com *l'escrit* i en una ocasió parla de la *llengua escrita.* Tant *l'altre* com *l'escrit* els trobem al costat de la perífrasi d'obligació formada pel verb *haver* + l'infinitiu, expressant la idea principal de la seqüència, és a dir, *l'escrit hauria de penjar de l'oral*\. La *llengua escrita* va acompanyada de *també,* en el moment que la Neus reconeix el seu valor: *la llengua escrita també té molt és molt important/*. La paraula *oral* la trobem en cinc ocasions. L'*oral* es relaciona amb l'*escrit* a través de les perífrasis d'obligació que ja hem comentat, però, a més, apareix al costat de *partir de* i *no ho té clar*. És a dir, tal com manifesta a través de les seves paraules, la Neus considera que s'ha de partir de la llengua oral, que s'ha de tenir *clar* l'oral per poder accedir amb condicions d'èxit a l'escrit. Convé fer notar que en aquesta seqüència també sorgeix el terme *parlar*, i que la Neus identifica *parlar* amb pronunciar sons: *si no pronuncia sons/ si no parla*.

La seqüència parteix de la tesi que ja hem comentat, que a la llengua escrita s'hi arriba a través de la llengua oral. Un cop exposada aquesta tesi, introdueix amb *d'acord* la consideració que la llengua escrita pot ser un bon suport en determinades situacions de comunicació; per exemple, quan s'ha de fer una explicació llarga *va bé tenir una pauta. D'acord* també introdueix una idea més àmplia, segons la qual el fet que la llengua escrita vagi després de l'oral no treu importància a l'escrita. El connector *però* retorna el discurs a la tesi inicial i serveix per introduir un exemple que la Neus usa com a argument definitiu. L'exemple consisteix a constatar que si un alumne *no parla [...] no no aprèn a llegir és impossible perquè primer ha d'aprendre a parlar és que és ben bé això*\.

L'ordre de la seqüència que acabem d'esbossar es pot relacionar amb l'ús de les modalitats verbals. Si més amunt hem destacat la presència de les perífrasis d'obligació formades amb el verb *haver* + infinitiu, ara podem fer-ne una precisió. A l'inici, quan exposa la seva idea general sobre el tema, la Neus fa ús del condicional del verb haver: *hauria d'aprendre*. En canvi, cap al final de la seqüència, quan exemplifica, usa el present del verb haver: *s'ha d'aprendre a parlar per aprendre a llegir*. El to és menys hipotètic i el discurs resulta més contundent.

La primera persona defensa la idea que articula la seqüència, manifestant-se a través d'un *jo penso* i a través de l'expressió *des del meu punt de vista*. *Jo penso* apareix també quan la Neus manifesta que és difícil accedir a la llengua escrita sense tenir assumida l'oral. El «tu»no es refereix a l'entrevistador, sinó que es tracta d'un «tu» generalitzador, que tant pot incloure la mateixa Neus, com l'entrevistador, com qualsevol altra persona. Observem-ho en l'afirmació *quan expliques una cosa molt llarga a vegades et va bé [...]*. La tercera persona del singular remet bàsicament als alumnes que inicien el procés estructurat d'aprenentatge de la llengua. Quan l'exemple se centra en situacions concretes, reapareix el terme *nano*.

Una imatge important la trobem en el mot *penjar,* en l'afirmació que ja hem comentat *l'escrit hauria de penjar de l'oral*. Recordem que el diccionari defineix el verb *penjar* com fer aguantar (alguna cosa) per la seva part superior sense res que la sostingui per sota. Destaquem, també, el to irònic de l'expresió *així de senzill ¿no?*, amb la qual es tanca la sequència.

5.1.2.1.11. Onzena seqüència

Una de les raons que esgrimeix la Neus per defensar la importància de l'ensenyament de la llengua oral és saber explicar sentiments sense ferir. L'entrevistador li demana amb una nova pregunta que amplïi aquesta idea, en concret, si el fet de parlar sense ferir ha de ser un objectiu de l'escola. La Neus no s'atura a respondre la qüestió proposada i tracta directament sobre quin ha de ser l'àmbit escolar on es pot plantejar aquest objectiu. Un cop més centrarem la nostra anàlisi en l'aparició dels termes *llengua*, *llenguatge* i *parlar*.

a) Què diu? Com ho diu?

Quadre 48

Text	*Anàlisi interpretativa*
J.: [això de] de parlar sense ferir l'altre/ | ¿penses que s'ha d'ensenyar a l'escola? |	L'entrevistador demana concrecions sobre una de les qüestions apuntades en la resposta anterior.

QUADRE 48 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
N.: a viam | això entraria potser din...- no no no amb amb un treball propi de de llengua/ però jo penso que/ || a vere || ensenyar/ | a aprendre/ | donar situ...- situacions d'aprenentatge\ | no sé a quina de les tres coses\ potser donar situacions d'aprenentatge\ | dintre d'un terme més tutorial/ dintre d'un terme més de:: | de no violència:: etc.	Després d'una sèrie de falsos inicis, la Neus aclareix que *parlar sense ferir l'altre* és una qüestió que *entraria* en un *terme més tutorial.*
penso que és important ¿no? saber sabe::r | trobar una cosa positiva d'un altre/ saber troba::r |	Concreta amb unes altres paraules allò que *és important* saber fer.
o sigui ja seria un àmbit | a vere la la llengua en aquí és l'eina | en tot cas del missatge el missatge és l'important ¿no?	Retorna amb *o sigui* a la qüestió de l'àmbit propi del contingut plantejat, i explicita que en aquest àmbit la llengua és l'eina *del missatge.*
però penso que bueno que a vegades el missatge/ || |mmm| si no s'ha sapigut explicar no arriba ¿no?	Amb *però* constata que hi ha cops que el missatge no es vehicula de manera correcta.
i i aleshores doncs sovint | hi ha uns conflictes entre nanos o entre persones adultes/ | que són per no saber matisar el llenguatge o no sabe::r| e:: ¿no?	Treu conseqüències de la constatació anterior: *hi ha uns conflictes.*
vull dir a vegades et poses entre dos persones que estan (somriu) enfadades i a viam ¿què és el que passa?¿no? | ¡ah! ¿no passa re? pues no passava res només passava que que havies d'apuntar-ho/ | i cadascú s'havia de donar compte ¿no? que no | que no passava re\ | però bueno\ si han arribat a un nivell doncs de | de que no s'han entès en el que deien/ i s'han començat a insultar/ per exemple pues hagués arribat en un punt que si no |	Amb el marcador *vull dir* introdueix una descripció dels termes en els quals es pot plantejar el conflicte. Fa ús del llenguatge directe.
si jo o sigui si jo no sóc partidària de dir no no s'ha de a vere demanem perdó/ doncs quan demanem perdó/ | ens hem de mostrar/ no sé què/ i com si fes una obra de teatre\ ¿no? jo no em refereixo això em refereixo doncs dona...- donada una situació doncs | de d'un joc de rol/ per exemple doncs poguer/ |parlar/ doncs de de lo que sent cada un/ o de:: i poguer-ho dir/ i sense que els altres se n'enriguin / i que aquell sigui capaç després d'explicar-ho ¿no? |	Continua la descripció de la seva actuació concreta, tot incidint en les seves opcions personals. Manifesta que prefereix optar per anar al fons del problema plantejat abans que resoldre'l de manera formal. Aquesta és la raó per la qual és necessari ensenyar a parlar *de lo que sent cada un.*

QUADRE 48 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
tot això o sigui ja entra en un àmbit | que no és propi de la llengua (l'entrevistador somriu) | no home si no seria molt complicat ¿no? |	Insisteix en la idea que aquests aprenentatges van més enllà de l'àmbit estricte de la llengua.
però si ¿eh? que s'hauria d'ensenyar/ a poguer parlar de tot ¿no?	Expressa el desig d'allò que *s'hauria d'ensenyar.*
es difícil hi ha molts temes que no es pot parlar ¿no? ni ni amb les persones adultes ¿no? aquest dematí ((la Neus demana que s'apagui la gravadora))	Reconeix que la seva proposta *és difícil,* perquè hi ha temes dels quals no es pot parlar.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

En dues ocasions *propi* té un complement al darrere format pel connector de subordinació *de* més el sintagma nominal *la llengua*. La Neus especifica que hi ha un *treball* que no és *propi de la llengua* i que hi ha, també, un *àmbit* que no és *propi de la llengua.* Així, quan es refereix a *parlar sense ferir* pensa en un marc més ampli, un marc que es pot identificar amb l'acció *tutorial.* Una vegada delimitat l'espai en què pensa, aclareix que *la llengua en aquí és l'eina,* una eina tan poderosa que pot fer que el *missatge* es perdi o que es produeixin conflictes. El terme que trobem associat a conflictes és *llenguatge,* perquè l'arrel de moltes situacions difícils es troba en la incapacitat de *matisar el llenguatge.* Un cop vista la manera com apareixen *llengua* i *llenguatge*, ens hem de referir a *parlar* com un terme que ens situa en el terreny de l'activitat concreta que fan les persones. La Neus fa ús en tres ocasions del mot *parlar*. Considera que convé saber *parlar* per expressar *lo que sent cada un*; per tant, que fóra convenient poder *parlar de tot*, malgrat que accepta que hi ha qüestions sobre les quals *no es pot parlar*.

En aquesta seqüència hi ha dues parts. A la primera, la Neus formula la idea que té sobre què vol dir *parlar sense ferir* l'altre, i a la segona, exemplifica aquesta idea. Si ens centrem en la primera part, podrem distingir una sèrie de falsos inicis que mostren una certa vacil·lació respecte al tema. Aquests falsos inicis es manifesten a través de talls abruptes de paraules (*això entraria potser din...*-), de silencis llargs (*jo penso que/* || a vere ||) i es manifesten amb expressions de dubte (*no sé*, *potser*). Després d'aquesta fase de tempteig, la Neus aclareix que el fet d'aprendre a parlar sense ferir té a veure amb l'acció tutorial, i a continuació és quan planteja la idea que podem considerar central de la seqüència, és a dir, en un *àmbit* ge-

neral en el qual tenen cabuda interaccions amb objectius diversos el fet de *no matisar* el missatge genera conflictes. Aquests conflictes no són excepcionals, tal com indica l'ús de l'adverbi *sovint.* Un cop formulada aquesta idea, la presència de *a vegades* i *per exemple* indica que s'inicia la que hem considerat la segona part de la seqüència, la part dels exemples. Aquí la Neus exposa de quina manera és partidària d'actuar i quina és la seva proposta. Quan sorgeix un conflicte perquè dues persones no s'entenen, ella manifesta que no li agrada dir *demanem perdó [...]*, sinó que prefereix que les persones, com en un joc de rol, puguin expressar allò que en realitat senten.

El «jo» que trobem en aquesta seqüència és un «jo» que posa en relleu els seus convenciments, tal com revela l'ús de *penso*, però a més mostra quina és la seva postura concreta sobre el tema, la qual cosa detectem darrere de les paraules *jo no em refereixo això em refereixo doncs.* Es tracta també d'un «jo» que explica com li agrada actuar davant de les situacions conflictives. Observem, però, que quan relata casos concrets, la Neus, per referir-se a ella mateixa, utilitza una forma impersonal, com queda palès en el moment que afirma *et poses entre dos persones*. Aquests conflictes a què es refereix afecten els *nanos*, però també afecten les *persones adultes*.

La darrera afirmació que acabem de fer ens situa davant d'un punt crític important. D'una banda, l'escola ha de tenir com a objectiu ensenyar a *parlar de tot*, ha d'ensenyar a respectar l'expressió dels sentiments, ensenyar que els altres no *se n'enriguin* quan algú explica vivències personals. Es tracta d'un objectiu propi de l'escola, perquè limitar-lo a l'àmbit de la classe de llengua *seria molt complicat*. Ara bé, aquest és el propòsit, allò que s'hauria de fer, però *és difícil,* entre altres raons perquè *les persones adultes* no en som un model. Un cop ha posat en relleu aquesta poca coincidència entre intencions i realitat, la Neus demana que s'aturi l'enregistrament per referir-se a una experiència personal que serveix d'exemple a la idea que acaba d'exposar.

L'ús de la perífrasi d'obligació *s'hauria d'ensenyar,* que localitzem al final de la seqüència, posa de manifest que la Neus està parlant d'un propòsit educatiu bàsic. Com que la seqüència s'inicia amb un condicional (*això entraria*), hem de pensar que en el moment en què es realitza l'entrevista aquest propòsit no es troba formulat a l'escola en termes curriculars.

Pel que fa a les imatges, convé ressaltar que la llengua té un àmbit *propi,* que requereix un *treball propi*, en el qual hi ha qüestions que entren i qüestions que no entren; entre aquestes darreres hi ha el parlar *sense ferir* el *veí*. Però la llengua és també *l'eina,* una eina útil per *trobar una cosa positiva d'un altre* o per expressar el missatge més enllà del seu contingut estricte. Finalment, cal destacar que la Neus somriu per subratllar de quina manera qualifica una circumstància concreta. Ens referim al fragment següent de l'entrevista: *et poses entre dos persones que estan (somriu) enfadades [...]*.

5.1.2.1.12. Dotzena seqüència

Un cop es torna a enregistrar l'entrevista, la Neus explica quina ha estat la seva experiència professional fins a l'actualitat. Hem d'aclarir que si parla del retorn a l'escola és perquè durant uns cursos ha estat treballant fora del centre, en tasques sindicals.

a) Què diu? Com ho diu?

Quadre 49

Text	*Anàlisi interpretativa*
bueno aquest any/ | aquest any ja et dic és és és el:: | primer any que torno a fer cinquè/ el primer any que vaig fer cinquè/ | d'això ja en farà vint casi casi ¿no?	Exposa la seva experiència com a mestra del curs de cinquè.
o sigui que/ | ha representat una:: | un | un retorna::r bastant | bastant important (somriu) diguéssim [¿no?]	Usa el marcador *o sigui* per explicar que fer cinquè ha representat per a ella un retorn *bastant important.*
J.: [¿fa vint] anys vas fer cinquè? |	L'entrevistador demana alguns aclariments sobre l'experiència professional i l'entrevistada respon tot concretant titulació, cursos que ha impartit i tipus de programes bilingües.
N.: sí | fa/ | divuit anys deu fer\ divuit anys |	
J.: i entremig | ¿on has estat? a cursos de::	
N.: ui he fet de tot jo (rialles) no he fet vuitè/ | he fet o sigui jo sóc de naturals/ però també he fet socials/ | he fet gimnàstica/ | [he fet]	
J.: [a cicle] superior estaves\	
N.: sí però també he fet parvulari/ he fet immersió/ he fet primer/ | ¿eh? vull dir he fet | no em sembla que que | l'únic curs que no he fet aixins pròpiament dit és tercer i segon\ | em sembla\ | de tot o sigui de totes les tutories/ | i P3\ | ara no sé si a P4 tampoc |	
però bueno he tret una visió una mica general\ | no ho dic en el sentit de que bueno doncs aquest retornar vulguis que no doncs ha sigut un tornar-se a posar	Conclou que a través de la seva llarga experiència professional ha tret una *visió una mica general,* i que el *retornar* suposa una actualització de coneixements.

QUADRE 49 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
a més a més | {(LE)off the record} també | ara aquest any estic amb el tema de l'anglès i ho tinc bastant complicat\ |	Amb *a més a més* afegeix una informació que considera confidencial: els estudis que realitza per poder exercir de mestra d'anglès al centre.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

El tema d'aquesta seqüència és la trajectòria pofessional de la Neus. L'enumeració dels cursos que ha fet ocupa un espai considerable de la seqüència. Destaca la paraula *retornar*, ja que marca l'inici d'una situació nova. Aquest *retornar* és *bastant important*, afirmació que trobem acompanyada d'un somriure.

La persona que predomina és la primera del singular. Constatem que la construcció anafòrica amb *he fet* (*he fet parvulari/ he fet immersió/ he fet* ...) crea la sensació d'una experiència àmplia i exhaustiva, una experiència que dóna suport a l'afirmació *he tret una visió una mica general*\.

El retorn al centre comporta una distinció entre un abans i un ara. L'abans remet a l'experiència descrita, mentre que l'ara suposa un *tornar-se a posar* en una nova situació. Es tracta d'una situació que la Neus qualifica de complicada per una raó molt concreta, perquè *ara aquest any estic amb el tema de l'anglès*.

5.1.2.1.13. TRETZENA SEQÜÈNCIA

A l'inici d'aquesta seqüència la Neus manifesta que actualment al centre hi ha un procés obert de debat sobre què és important ensenyar. A continuació se centra en la seva classe i va explicant quines activitats ha fet o fa relacionades amb la llengua oral.

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 50

Text	*Anàlisi interpretativa*
aleshores bueno el que he estat fent | fins ara/ | és una mica:: resituar-nos/ ¿no? |	Fa ús del marcador *aleshores bueno* abans de definir la situació actual del centre, i en concret del cicle superior, com un *resituar-nos*.
resituar-nos una mica amb aquest tema/ | a nivell també tota la gent que està fent en aquests moments cicle:: superior bueno de tercer a sisè |	Després d'un silenci breu concreta que resituar-se, per als mestres dels cicles mitjà i superior i sobretot per als nous, s'ha d'entendre en

QUADRE 50 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
també és relativament nova/ | i aleshores estem molt/ | prioritzant a veure què és important què no és important ¿no? |	la línia de prioritzar *què és important què no és important*.
centrant-nos en la meva classe/	Centra l'atenció en un àmbit més concret: la *meva classe.*
doncs jo doncs bé quan faig llengua oral/ | ho faig | aprofitant situacions gairebé sempre de classe/ | ¿eh? |	Inicia l'exposició de la manera com actua en relació amb la llengua oral, tot destacant que parteix quasi sempre de situacions d'aula.
excepte doncs coses a:: amb l'objectiu únic | com per exemple va ser un dia que vam fer titelles/ i les vam passar als altres cursos\ ¿no? llavors vam fer titelles/ | d'un text aprofitat de la class...- del llibre mateix/ ¿eh? vam vam fer doncs | activitat/ amb amb ex...- explicant bueno fent la | la representació de titelles/ | doncs en els altres | en els altres companys\ ¿no? des de P3 a:: |als grans | els de P3 segurament no ho devien entendre perquè no és:: no era propi (somriu) però bé només veure els titelles i així doncs ja va se::r també va ser prou | prou | distret\ |	Exposa, com a excepcional, una experiència feta amb titelles. Destaca que van partir d'una història del mateix llibre de text i que la van representar *als altres cursos.*
a:: aleshores doncs bé també alguna vegada molt sovint | e:: fem lectures en veu alta/ | e:: estem hem hem treballat aquest primer trimestre bastants textos | producció de textos i aleshores expli...- dir-los en veu alta	Apunta una altra activitat relacionada amb la llengua oral que són les *lectures en veu alta* que fan a partir de textos propis.
per tant en aquí només entraria la part de la llengua/ | només podríem dir que re...- reflexi... reflectida (somriure) la producció fonètica/ | l'entonació/ i la:: l'efecte d'estar davant de tota la classe/ |	Amb el connector *per tant* explicita que la conseqüència de fer llegir en veu alta és incidir *només* en una part de la llengua, en concret la que remet a la *producció fonètica, l'entonació* i *l'efecte d'estar davant de tota la classe /.*
que això sempre impressiona i també és un aprenentatge/ | ¿no? | d'haver de dir:: | allò que hem escrit nosatres mateixos és una cosa ben bé nostra ¿no? que no és llegir un llibre sinó que és allò nostre i/ dir-ho davant de la classe sense e:: | sense diguéssim:: | doncs a:: | o superant les vergonyes per dir-ho d'alguna manera ¿no? |	Precisa que el fet de llegir davant dels altres no és fàcil, ja que comporta superar *les vergonyes*.

QUADRE 50 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
¿què més hem fet? és que he anat fent coses molt saltejades ¿eh? |	Es pregunta sobre altres activitats i afirma que ha anat *fent coses molt saltejades.*
després també hem| hem explicat | avui explicàvem/ com a treball també:: | algun dels llibres que han llegit/ que l'expliquessin a vere a la resta de companys/ | si els hi havia agradat/ si no/ | una mica la:: l'argument | ¿no?	Amb el marcador de continuïtat *després* introdueix una altra activitat: el comentari dels llibres llegits a l'aula.
s'observa ràpidament que hi ha nanos doncs que | necessiten un referent i agafen l'argument i ¡pam! ¡pam! ¡pam! ¡pam! ¿no? | o sigui van seguint fil per randa per no marxar de de | d'allò | tant si és important com no i hi ha nanos que no que tenen una capacitat doncs que | de seguida doncs | jerarquitzen i només diuen allò que és | fonamental en el llibre/ lo altre ho deixen i llavors donen una opinió personal doncs més | més àmplia\ ¿no? |	A partir de l'activitat apuntada distingeix dos grups d'alumnes: els que tenen capacitat de jerarquitzar les informacions i els que no distingeixen entre el que és principal i el que és secundari.
en principi ja et dic per ara hem anat fent aquest tipu de d'activitats més saltejades/ |	Torna a definir les activitats que fa com a *saltejades.*
¿eh? més d'explicar també a nivell a nivell grupal també/ | ¿eh? doncs per exemple en el tema de les plantes/ doncs bueno ara | conclusions a què arribem/ què observem/ na...- ¿eh? fer el e::l tema de treball oral\ |	Comenta una nova activitat: les explicacions davant del grup de temes com ara el *de les plantes.*
també a vegades els hi acostumo a fer amb les altres matèries | e:: exàmens orals que els hi dic després pràcticament (somriure) surt lo que surt ¿no?	Situa els *exàmens orals* dins del grup d'activitats pròpies de la llengua oral.
però vull dir que el fet de que l'oral és important doncs també | també li o sigui més que res perquè ells el tinguin clar que també és important (somriure) perquè de fet vull dir és és és expressar-ho ¿no? només |	Amb *però* introdueix la conclusió: *l'oral és important.* Aclareix que això també ho han de tenir clar *ells,* és a dir, els alumnes.
i ja està\ en principi no:: | ara que ho recordi aixins a:: hauria de de de | de fer una reflexió perquè jo sóc una mica desordenada\ | a aquest nivell ¿no? |	Tanca l'enumeració de les activitats que fa, tot declarant que no ha seguit un ordre estricte, perquè és *una mica desordenada.*

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

Buscarem, d'entrada, en quins contextos apareixen els termes *llengua* i *oral.* Ja hem apuntat que la Neus manifesta que en l'àmbit del centre es troben en un procés de debat per resituar-se respecte a *aquest tema*. No podem afirmar amb seguretat si *aquest tema* és la llengua, o el tractament de les llengües, o la llengua oral. Sigui com sigui, convé subratllar aquesta voluntat de debatre i d'arribar a acords sobre *què és important què no és important*. Immediatament després de fer aquesta declaració, el sintagma *llengua oral* apareix relacionat amb la seva experiència personal, ja que explica què fa a la seva classe, i concretament afirma que actua aprofitant *situacions gairebé sempre de classe*. L'ús de *gairebé* queda aclarit quan la Neus declara que de vegades també fa activitats de *llengua oral* que tenen un *objectiu únic,* com ara els *titelles.* El terme *llengua* el trobem al costat de la *producció fonètica/ | l'entonació i la:: l'efecte d'estar davant de tota la classe /*, qüestions que la Neus relaciona amb la lectura en veu alta dels textos. Pel que fa al terme *oral*, el podem localitzar en tres ocasions cap al final de la seqüència: quan la Neus explica que fa *treball oral* sempre que demana als alumnes que expliquin algun tema, quan explica el paper dels *exàmens orals* i, finalment, quan conclou que *l'oral és important*.

Sabem que hi ha una reflexió col·lectiva, però no disposem d'informació precisa sobre com es desenvolupa, ni sobre quin és el moment en què es troba. En comptes d'exposar aquestes qüestions, la Neus opta per enumerar com actua ella a l'aula. Segons les seves paraules duu a terme *activitats* o *coses saltejades*. Aquestes activitats les fa *aprofitant situacions d'aula* i, de manera excepcional, amb una dedicació important. Ens aturarem ara en les activitats citades en aquesta seqüència. En primer lloc, trobem la *representació de titelles* que van elaborar a partir d'un text del llibre i a la qual van tenir com a espectadors els alumnes dels altres cursos. En segon lloc, *lectures en veu alta,* una activitat que fan *molt sovint* a partir de textos de creació pròpia. En tercer lloc, l'explicació dels llibres llegits o, més ben dit, el comentari sobre *si els hi havia agradat*. En quart lloc, explicacions davant del grup de temes curriculars com el *tema de les plantes.* Finalment, els *exàmens orals* durant els quals la Neus confessa que *els hi dic pràcticament* el contingut i que *surt lo que surt*.

A l'inici de la seqüència el «nosaltres» és molt concret: es refereix a ella més a *tota la gent* que imparteixen els cursos que van de *tercer a sisè.* Aquest és el grup que intenta reflexionar sobre els aprenentatges que són bàsics. Més endavant, apareix la primera persona del singular, i apareix per explicar la seva experiència personal: *doncs jo doncs bé quan faig llengua.* Tot i això, en el moment en què la Neus concreta les activitats que fa a l'aula utilitza de nou la primera persona del plural; amb la qual cosa hem d'entendre que el «nosaltres»que hi ha

al darrere de *vam fer titelles* o *fem lectures en veu alta*, per citar només dos exemples, comprèn la mateixa Neus i els alumnes. El «jo» vol exposar allò que fa i, en el moment que descriu la situació a l'aula, es barreja amb un «nosaltres» col·lectiu. El «jo» explícit no torna a aparèixer fins al final de la seqüència, quan manifesta: *jo sóc una mica desordenada*. La tercera persona del plural són els *nanos*, que es poden classificar en dos grups, els que necessiten *un referent* per opinar sobre els llibres que llegeixen i els que *tenen capacitat* per arribar a oferir una *opinió personal*.

Algunes de les activitats citades estan acompanyades d'una valoració concreta. Els *titelles,* malgrat que la Neus afirmi que *els de P3 segurament no ho devien entendre,* es poden considerar com una activitat reeixida, ja que només veure'ls va ser *distret*. Sobre la *lectura* dels propis textos, sabem que és una activitat que fan *molt sovint*, i que afavoreix sobretot un aprenentatge: la capacitat d'expressar-se davant dels altres. Pel que fa als *exàmens orals* ja hem comentat que la Neus reconeix que no és gaire rigorosa en la seva execució, amb tota probabilitat perquè considera que tenen el valor afegit de fer prendre consciència als alumnes de la importància de les situacions de comunicació oral.

Pel que fa a la ubicació en el temps, observem que mentre que l'experiència reeixida, és a dir els *titelles*, se situa en el passat, tant la lectura de textos com el comentari sobre els llibres ocupen l'actualitat. La Neus afirma que *estem hem hem treballat aquest primer trimestre bastants textos* i afirma que *avui,* és a dir, el mateix dia de l'entrevista, *explicàvem/ com a treball també:: | algun dels llibres que han llegit/*. No sabem si les exposicions sobre aspectes curriculars són o no freqüents o actuals i, pel que fa als *exàmens orals,* sabem només que els practica *a vegades*. Per acabar el comentari d'aquesta seqüència destaquem que les activitats enumerades són les que la Neus fa o ha fet *per ara*. Es tracta d'activitats *saltejades,* que vol emmarcar en una programació coherent, motiu pel qual realitza amb altres companys un procés de reflexió que *fins ara* consisteix a *resituar-nos*.

5.1.2.1.14. Catorzena seqüència

Aquesta seqüència coincideix amb la intervenció que fa la Neus entremig de dues preguntes. La qüestió que planteja l'entrevistador és l'adequació del material curricular, en concret dels llibres de text. La Neus aclareix amb la seva resposta quina és la seva visió sobre el material disponible per fer llengua oral a l'aula. A mesura que va exposant les seves opinions sobre aquest tema, n'introdueix un de nou: la manca de claredat que hi ha entre els professors quan volen concretar els objectius d'ensenyament-aprenentatge de la llengua oral. Els dos temes es troben entrellaçats, tant des del punt de vista formal com des la perspectiva del contingut.

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 51

Text	*Anàlisi interpretativa*
J.: llavors l'última qüestió que hi havia:: (estossega) és si penses que el material/ | els llibres | o:: altre material/ | si:: | d'una banda el tipus de material que utilitzes/ | i si penses que els llibres ho treballen prou això\ | o et serveixen o et són útils per treballar-ho\ |	L'entrevistador demana el parer sobre la utilitat que tenen els materials publicats.
N.: jo ara m'és difícil fer una:: una d'allò sobre els llibres en general perquè ara estic treballant aquest llibre i no n'he vist gaires més\ |	Manifesta la dificultat de respondre a causa de la manca de visió global.
o sigui a nivell | no sóc massa partidària dels llibres a nivell global\ |	Introdueix amb *o sigui* el parer que li mereixen, en general, els llibres de text: *no sóc massa partidària*.
potser és per la meva manera de fer\ | ¿no? de que no de que a vegades em em em et dirigeixen cap un costat i no hi estic d'acord i	Dóna una raó per justificar la idea que acaba d'exposar. Es tracta d'una raó relacionada amb la seva *manera de fer*.
{(AC) jo a més a més és que m'acostumo} a no posar d'acord de seguida (rialles) o sigui a no estar d'acord amb una cosa/ llavors allò em fa nosa/	Confessa que és una persona que no arriba a acords de manera ràpida.
i i i d'alguna manera si fas comprar un llibre que val uns diners/ | el que tampoc pots anar fent és dir això està malament llavors dirien bueno | per què el comprem ¿no? per tant | és una situació una mica:: una mica així\ |	Apunta una altra raó per la qual no defensa gaire els llibres de text. En aquest cas remet a la qüestió econòmica.
les propostes del llibre doncs bé/ e:: en en quant per exemple a vegades doncs hi han:: | no sé diàlegs orals/ i que això també ho han fet clar ¿eh? vull dir quan he dit | de coses de fer-les i tal tot lo que proposa el llibre més o menys que m'ha anat bé/ | ho he anat fent ¿no? com això | diàlegs orals/ o memoritzacions de vers del vers de Nadal també el vam fer/ ¿eh? vull di::r que que vas treballant coses ¿no?	Després d'una pausa, fa una valoració global sobre les propostes dels llibres. Aclareix que ella ha fet les propostes que indiquen els llibres i considera que li ha anat bé.
ara m'he despistat\ | m'he despistat |	S'atura perquè s'ha *despistat*.

QUADRE 51 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
això els llibres | do::ncs | de totes maneres jo penso que el problema no està en els llibres sinó que està amb la:: amb la idea clara que tenim el professorat\ ¿eh? d'una manera comuna\ |	Retorna a la qüestió dels *llibres* i introdueix un nou tema: *el problema*. Situa el lloc on *està* aquest problema: en *la idea clara que tenim el professorat.*
perquè:: no sé per exemple quan he treballat en cursos | més baixos/ | fins i tot quan feia:: quan feia cursos me...- més alts/ | amb setè i vuitè/ | a:: amb els cursos baixos hi ha molt suport visual\ | de de:: murals i tal | i aleshores jo havia agafat murals de primer/ | els havia portat a vuitè/ | i feia jocs per exemple {(AC) va a veure ara avui} direm paraules apuntem paraules que que en...- en...- que comencen amb p avui paraules ¿no? fas una mica de joc i llavors en parles/ ells ho diuen fan una:: a vere | de vocabulari ¿no? un repàs de vocabulari que sovint a més a més | coses molt senzilles no no | costaven de sortir vegades segons qui ¿no?	Introdueix amb el connector *perquè::* les raons per les quals considera que el material no és un problema. Ho argumenta amb exemples concrets, fruit de la seva experiència.
vull dir que | i:: si tens clar que vols fer això per exemple material en tens a dojo | ¿no? si tens clar agafes una fotografia i dius va en aquí | ¿què podem fer en aquí? ¿què què què li va passar en aquest senyor o en aquesta persona abans de:: d'arribar en aquí? | què li passarà ¿no? quan vull dir |	Amb *vull dir* inicia la primera concreció sobre la relació que troba entre material i objectius: *si tens clar que vols fer això per exemple material en tens a dojo.*
jo el material no | no crec que sigui:: | aquest nivell difícil | el difícil en tot cas és | el consens | anterior/ ¿no? de tenir molt clar | què és on volem anar/ | i què és el que ens hem d'autoexigir com a mestres al moment d'ensenyar/ ¿no? com a mínims a ensenyar/ | i què ens agradaria evidentment que aprenguessin això no els mínims d'aprenentatge bueno per dona'ls-hi en tot cas el títol o no però aprendran o no aprendran segons | (rialles) segons d'això\ ¿no?	Insisteix en la idea que la dificultat no es troba en el material, sinó en el *consens* sobre què s'ha d'ensenyar i què s'ha d'aprendre.
i aleshores doncs jo penso que de material n'hi ha n'hi ha molt\ n'hi ha molt	Recalca que hi ha *molt* material.
vull dir agafes un *Cavall Fort*/ | agafes | vull di::r |	Fa una concreció sobre què considera que pot utilitzar-se com a material.

QUADRE 51 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
no li veig en aquí no veig que hi hagi problema el que hi ha problema potser és | de clarificació per part del professor ¿no? de part del professorat de dir bueno és que jo ara estic fent això/ |	Després d'una pausa breu insisteix en la idea que el *problema* no es troba en el material, sinó en la poca *clarificació per part del professor*.
i així com per exemple quan està fent lectura sap tan clar que ha de millora::r la rapidesa que ha d'entonar bé que no sé què és molt clar/ l'objectiu del mestre no no el fet de de de l'acte de llegir |	Apunta que en el cas de la lectura *l'objectiu del mestre* és clar.
en aquí sí que hi ha una mancança\ | a nivell global ¿eh? no en aquesta escola jo penso que a nivell més | i a nivell de coses que estan editades\ ¿eh? |	Usa el terme *mancança* per definir la situació que hi ha *en aquí,* és a dir en la llengua oral. Aquesta *mancança* és global.
vull dir hi ha més més mancança de de quins serien els objectius de quin:: de què què què hem d'exigir en un nano de cinquè per exemple/ li hem d'exigir que ens | que ens faci una de...- una demanda completa fins a quin punt | pot se::r acceptable per cinquè o hauríem d'exigir-li més | o menys o ¿no? és difícil	Amb el marcador *vull dir* introdueix en què consisteix aquesta mancança. En concret, fa referència a la necessitat de saber *quins serien els objectius* i a la importància de concretar *què hem d'exigir.*
en canvi amb la lectura ho tenim molt clar ¿no? agafem a vere quantes paraules ha de fer per minut a viam quantes n'ha llegit bé (somriu) és molt més senzill ¿no?	Contrasta de nou amb la lectura, activitat que té uns objectius clars, i afirma que en aquest cas *és molt més senzill ¿no?*
per tant la pauta en aquí de treball del mestre/ | està més buida\ |	Treu una conclusió: *en aquí*, és a dir en la llengua oral, el mestre no té una *pauta* de treball.
però no vol dir que no hi hagi material\ ¿eh? jo penso que hi ha material/ (sospira) | ¿no?	Tanca la resposta retornant amb *però* a la idea que ha defensat al llarg de la seqüència: *hi ha material.*

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

Els dos temes que tenim en compte són el *material* i el *problema* que planteja l'ensenyament de la llengua oral. D'entrada analitzarem de quina manera emergeixen aquests temes en el discurs de la Neus, i deixarem per a més endavant l'anàlisi més detallada de la relació que s'estableix entre l'un i l'altre. El terme *material* el podem considerar un hiperònim, el significat del qual inclou el conjunt de recur-

sos que la Neus cita perquè considera que poden ser d'utilitat per ensenyar llengua oral. El mot concret *material* no el trobem fins cap a la meitat de la resposta, a la línia 361; fins aquí, la Neus es refereix a *llibre* i a *llibres.* Distingim entre el singular i el plural perquè constatem diferències importants en els contextos en els quals s'usen. Tant *llibre* com *llibres* apareixen en quatre ocasions. *Llibre* té un to més personalitzat, ja que és *aquest*, és el que *estic treballant*, el que *fas comprar* i, en definitiva, el que fa *propostes* concretes. En canvi, els *llibres en general* la Neus els considera des de més distància perquè no n'ha *vist gaires;* però sobretot *els llibres* és allò que no defensa, perquè *no sóc massa partidària dels llibres a nivell global*\. De totes maneres, aquest no és un tema que es plantegi com a prioritari, ja que *el problema no està en els llibres.* Com ja hem comentat, hi ha un moment de la seqüència en el qual la Neus deixa de referir-se a *llibre* o a *llibres* i comença a parlar de *material*. A partir de la línia 361, *material* apareix en cinc ocasions: una per constatar que *en tens a dojo,* una altra per defensar que no és aquest el *nivell difícil* i les altres tres per reafirmar la idea que *de material n'hi ha n'hi ha molt*\. Altres recursos que pot incloure l'hiperònim *material* són els *murals,* la *fotografia* i la revista *Cavall Fort.* Els *murals* són un *suport visual* que la Neus ha utilitzat per fer *jocs* relacionats amb *un repàs de vocabulari.* La *fotografia* és un recurs per treballar en l'àmbit inferencial, a partir de preguntes com *¿què què què li va passar en aquest senyor o en aquesta persona abans de:: d'arribar en aquí?* Sobre la revista *Cavall Fort* l'única informació que tenim és que pot ser una bona font de recursos, i això ho sabem perquè apareix al costat de *material* i del verb *agafes: n'hi ha molt vull dir agafes un Cavall Fort/*.

L'altre tema d'aquesta seqüència és *el problema*, que la Neus situa en *la idea clara que tenim el professorat.* Més endavant la Neus parla de *problema* en dues ocasions més, gairebé seguides, i torna a relacionar-lo amb la necessitat de *clarificació per part del professorat*. Aquesta coincidència entre *problema* i *clar,* o qualsevol dels seus derivats, ens ha portat a centrar l'atenció en els contextos on apareix aquest darrer mot. Així, hem localitzat l'expressió *si tens clar* relacionada amb *material a dojo* i *agafes una fotografia*. La idea que expressa la Neus amb el *si* condicional és que quan l'objectiu és clar el material no és un problema; això la porta a afirmar que *aquí no veig que hi hagi problema*. La *idea clara* i la importància de *tenir molt clar* estan també relacionades amb dues paraules importants, *consens* i *comuna.* Es tracta de compartir uns criteris, d'arribar a acords sobre *on volem anar* i sobre els *mínims a ensenyar.* L'ensenyament de la llengua oral no es pot equiparar amb el de la *lectura*, per la senzilla raó que un mestre *quan està fent lectura sap tan clar que ha de millora::r la rapidesa que ha d'entonar bé que no sé què és molt clar/*. Tot plegat ens fa entendre que a l'escola hi ha dos mons diferenciats, segons estiguin o no estiguin *clars* els propòsits que guien el procés d'ensenyament-aprenentatge. Sembla evident que per la Neus la llengua oral forma part d'un espai no *clarificat,* i això la porta a introduir una altra paraula clau: *mancança*.

Aquesta mancança no només és a l'escola, sinó que se situa *a nivell global*, i afecta principalment la definició de *quins serien els objectius*.

Si ens fixem en la manera com la Neus organitza el discurs en aquest fragment de l'entrevista, podrem distingir-hi quatre parts. La primera va des de l'inici de la resposta fins a la línia 349, quan afirma *m'he despistat*. Allò que caracteritza aquesta part és l'enumeració de les activitats de llengua oral que la Neus fa a l'aula i la manera com justifica el fet de no ser *partidària dels llibres de text.* La segona part s'inicia quan reprèn el fil, després d'expressar *m'he despistat,* i acaba a la línia 364. Consta d'una justificació; això vol dir que hi ha una tesi inicial, acompanyada d'uns arguments que volen fer comprensible una manera de raonar. Recordem que la tesi a la qual ens estem referint és que el problema no es troba en el material, sinó en la definició prèvia d'objectius. En aquest cas, els arguments que sostenen la tesi estan basats en l'exemplificació. La Neus, després de dir *per exemple,* exposa una sèrie d'experiències personals relacionades amb la manera d'introduir la llengua oral. Aquesta part es tanca amb una conclusió: *jo el material no | no crec que sigui:: | aquest nivell difícil* |. A partir d'aquí, amb la descripció del mot *difícil,* s'enceta la tercera part del fragment. Notem que *difícil* exerceix la funció nominal de subjecte de la frase atributiva *el difícil en tot cas és [...].* Parlem de descripció perquè la Neus només apunta que és *difícil,* no per quin motiu ho és; *difícil* és establir un *consens* previ sobre *on volem anar* i és, també, saber *el que ens hem d'autoexigir com a mestres*, sobretot per aclarir *què ens agradaria evidentment que aprenguessin.* La quarta part s'inicia a la línia 370, quan trobem de nou que es fa explícita la tesi central del fragment. En aquest cas la Neus justifica la seva idea a partir d'un model, el de la lectura. Per ella, quan un mestre fa llegir té una pauta de treball, mentre que quan fa llengua oral *la pauta en aquí de treball del mestre/ | està més buida* |. La Neus tanca la seva exposició incidint de nou en la idea que *hi ha material* per treballar la llengua oral.

A l'inici de la seqüència destaca el «jo» que exposa la seva manera d'actuar i la visió que té sobre els llibres de text. Aquesta visió respon a motius personals, perquè la Neus no vol que la dirigeixin i, a més, tendeix a no posar-se d'acord, per la qual cosa les propostes massa conduïdes li fan *nosa.* A partir de la línia 349, és a dir, del punt d'inflexió que marca el *m'he despistat*, podem distingir entre el «jo» que continua exposant experiències personals i el «jo» que reflexiona, el *jo penso.* El primer «jo» es refereix a la Neus quan es manifesta en expressions del tipus *he treballat* o *jo havia agafat murals de primer,* però també pot ser un «jo» genèric, a través del qual la Neus individualitza i gairebé assumeix la veu de tot el professorat. Observem-ho en el fragment que precedeix l'exemple de la lectura: *de part del professorat de dir* bueno *és que jo ara estic fent això.* Pel que fa al *jo penso* el trobem en tres ocasions, i sempre relacionat amb el mateix parer, que de *material n'hi ha.* Aquesta és la idea que té la persona que genera el discurs, una idea que, com hem anat veient, va acompanyada d'una altra segons la qual allò que convé és aclarir els objectius d'ensenyament-apre-

nentatge de la llengua oral. És necessari saber *què hem d'exigir.* Es tracta d'una tasca col·lectiva, que se situa més enllà del «jo» i fins i tot més enllà del grup de mestres de l'escola. El «nosaltres» afecta en aquest cas *a nivell global ¿eh? no en aquesta escola,* és a dir, afecta el conjunt del *professorat.* Pel que fa a l'ús de la segona persona del singular, fem notar que no fa referència en cap moment a l'entrevistador, sinó que al llarg de la seqüència pot referir-se a la mateixa Neus o ser un «tu» generalitzador, que implica sempre els mestres. Es relaciona de manera clara amb la Neus en ocasions com la següent: *a vegades em em em et dirigeixen.* Un exemple de «tu» generalitzador podria ser aquest fragment: *si tens clar agafes una fotografia i dius*.

Respecte a les activitats, la Neus manifesta *vas treballant coses.* Les *coses* que esmenta i que fa actualment són *diàlegs orals* i la *memorització del vers de Nadal.* Es tracta d'activitats que han *anat bé.* Al costat d'aquestes activitats també en cita una altra que situa en el passat, quan impartia els cursos de setè i de vuitè, i que consistia a fer jocs de vocabulari a partir de murals dels cursos *més baixos*. Aquesta activitat també la valora de manera positiva.

Finalment, insistim que la imatge que domina aquest fragment està relacionada amb l'oposició claredat/foscor, tot i que aquest darrer terme no apareix en cap moment. La Neus dibuixa dos mons: el que ja *és clar* i el que convé *clarificar*. El primer, on afirma que *no li veig* problemes, l'ocupen el *material* i la *lectura* a l'aula. Si la lectura no presenta tants problemes com la llengua oral és perquè *tenim molt clar* que l'objectiu és aconseguir una bona rapidesa lectora i una bona entonació. La Neus insisteix en el tema de la rapidesa en dues ocasions: en el moment en què afirma que quan un mestre *està fent lectura sap tan clar <u>que ha de millora::r la rapidesa</u>* i, més endavant, amb aquestes paraules: *amb la lectura ho tenim molt clar ¿no? agafem* a vere *<u>quantes paraules ha de fer per minut</u>* a viam *<u>quantes n'ha llegit bé</u> (somriu) és molt més senzill ¿no?* Però hi ha un altre món, un altre espai en què les coses no són clares, i aquest espai l'ocupa de manera preeminent la concreció d'allò que és important aprendre o, amb unes altres paraules, la indefinició pel que fa als objectius i als continguts d'aprenentatge.

5.1.2.1.15. Quinzena seqüència

Aquesta seqüència s'inicia en el moment en què l'entrevistador planteja a la Neus quins són els continguts de treball que caldria prioritzar en el curs que ella imparteix. En un primer momet, la Neus manifesta que no entén la pregunta. Quan l'entrevistador la torna a formular, ella declara que té un forat respecte als continguts i, a continuació, explica que malgrat això duu a terme actuacions concretes que tenen com a objectiu ensenyar a parlar. El tema que justifica la seqüència és els continguts, tot i que l'anàlisi d'aquest tema ens portarà un cop més a centrar l'atenció en la idea que té la Neus sobre la llengua oral.

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 52

Text	*Anàlisi interpretativa*
J.: llavors lligant amb això que deies | quins continguts millor però tu com a continguts de llengua oral/ | almenys en el curs que estàs/ | ¿quins et sembla que s'haurien de prioritzar? ||	L'entrevistador demana més precisions sobre els continguts.
N.: ¿continguts? ||no t'entenc\ |	Manifesta, després de pausa llarga, que no entén el significat de la pregunta.
J.: els continguts d'aprenentatge\ és a dir <u>què ensenyes</u> | de llengua oral | i quins et sembla que serien fonamentals\ || o quins penses que s'haurien [de]	L'entrevistador relaciona continguts amb *<u>què ensenyes</u>*.
N.: [bé] en aquí això | és és és un handicap meu ¿eh? handicap que és un forat que tinc ara ¿eh? o sigui el tinc (rialles) ¿no? | és un forat que tinc i en sóc conscient	Inicia la resposta afirmant que *en aquí* sap que té un *handicap*. Es tracta d'un inici vacil·lant amb silencis, rialles, repeticions i demandes de confirmació.
o sigui això no ho tenim no ho tenim |e:: | diguéssim | gradua::t/ e:: | ¿no? jerarquitzat | mirat fins a quin punt/ | quin tipus de treball	Amb *o sigui* introdueix l'explicació sobre què entén per *handicap,* això és, no tenir els continguts graduats o jerarquitzats.
i per tant doncs e:: {(AC) allò que diuen} en castellà {(L2) río revuelto} ¿no? pues intentar fer el màxim (somriure) que puguis ¿no?	Treu una conseqüència sobre la situació que acaba d'exposar.
aleshores | e:: e dintre d'aquest objectiu general ¿no? de de de parlar de tal i qual doncs vas fent ¿no? |	Comenta quina és la seva opció personal: *vas fent.*
sabent també què és una matèria molt etèria ¿no?	Afirma que la llengua oral és una *matèria molt etèria.*
o sigui que no | que és difícil | jutjar ¿no? quan en tens prou o quan n'han de saber més o què és el que has d'ensenyar\ |	Utilitza *o sigui* per extreure de l'afirmació anterior la idea que *és difícil* saber *el que has d'ensenyar.*
i el que estic fent doncs és molt això molt mol::t | doncs de treball a nivell:: molt personal ¿no?	Reafirma l'opció de treballar a *nivell molt personal.*

QUADRE 52 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
no vull dir ara si faig aquests titelles doncs a viam tot el procés ja considero | a veure el que estic ensenyant/ jo sóc conscient que no és el que m'interessa | a mi que sàpiga allò de memòria | per fer-ho en una representació/ | sóc perfectament o sigui sóc perfectament conscient que no és allò el que m'interessa | m'interessa el treball de memorització/ m'interessa | l'anàlisi | del del del del que llegeixo | del que estic aprenent i m'interesso | ai i m'interessa doncs l'entonació/ etc. etc. i | la dramatització/ ¿no? en tant en quant doncs estem fent el d'allò però en si mateix el text ni el que s'aprèn | no interessa ¿no?	Explica allò que li interessa quan fa un treball com els *titelles.* Destaca la *memorització, l'anàlisi* del text que memoritzen, *l'entonació* i, en conjunt, la *dramatització.*
doncs de la mateixa manera és una mica d'allò de dir | que mira que el moviment es demostra caminant ¿no?	Insisteix en la importància de *fer* amb el proverbi *el moviment es demostra caminant.* Es tracta de no *aturar-te massa.*
o sigui vas fent (somriure) i una mica vas fent sense | aturar-te massa	Precisa el sentit que atribueix al proverbi.
perquè a vegades també passa de que quan | una cosa dius a viam | posem-s'hi tal i qual | arriba un moment que també et pots perdre/ i com que:: | n'hi han molt de handicaps | a nivell d'escola doncs jo penso que aquest és un més\	Relaciona l'actuació personal, a partir de la qual pots fer coses, però *també et pots perdre,* amb la reflexió en l'àmbit escolar sobre el tema.
i tot i que l'any passat vam fer un treball i jo encara no me l'he mirat\ ¿eh? |	Manifesta la necessitat de conèixer el treball fet a l'escola el curs passat sobre l'àrea de llengua.
no home t'ho dic sí perquè | perquè vam dir-ho al cicle hem d'agafar-lo tornar-lo a mirar/ i fer a nivell concret què volem fer/ |	Aclareix que el propòsit que acaba de manifestar no és protocol·lari, sinó que l'assumeix com una necessitat del cicle.
i tal però bueno allò de l'urgent i lo important doncs bueno això és lo important i l'urgent és lo que hem fet fins ara (rialles) ¿no? |	Distingeix entre *urgent* i *important.* Definir els propòsits de l'àrea de llengua és important, i per això de moment queda postergat.
[una mica és tot això]	Tanca l'exposició sobre el tema dels continguts.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

El terme *continguts* apareix de manera explícita només en una ocasió, quan la Neus demana que l'entrevistador li aclareixi què vol saber: *¿continguts?* || *no t'entenc*\ |. Més endavant, es refereix a *continguts* amb els díctics *això* i *en aquí* per fer saber que aquest tema és un *forat,* un *handicap* —cada una d'aquestes paraules apareix en dues ocasions. La situació és aquesta perquè no hi ha una *jerarquització*, ni s'ha establert de manera col·lectiva *fins a quin punt* cal treballar i, en darrera instància, perquè no se sap *quin tipus de treball* cal dur a terme. Hi ha un *objectiu general,* que és ensenyar a *parlar de tal i qual*, però costa saber en quins continguts es concreta aquest objectiu, per la senzilla raó que estem tractant sobre una *matèria molt etèria.* La Neus fa ús del reformulador explicatiu *o sigui* per concretar que *etèria* significa que *és difícil | jutjar ¿no? quan en tens prou o quan n'han de saber més o què és el que has d'ensenyar*\ |.

La seqüència s'inicia amb la constatació que el tema dels continguts no està ben concretat a l'escola. A partir d'aquí, la Neus recorre a la primera part de la dita castellana *a río revuelto ganancia de pescadores* per justificar la seva actuació personal, el *vas fent.* La seva idea és *intentar fer el màxim,* malgrat la manca d'una programació i malgrat les dificultats que planteja una matèria que considera *etèria.* Un cop situada en aquest terreny més personal, la Neus enumera què és allò que té interès per ella i allò que no en té. En concret, es refereix al *treball de memorització,* a l'anàlisi *del text,* a *l'entonació* i a la *dramatització* com a qüestions importants. En canvi, a la banda d'allò que no l'interessa situa el contingut específic del text. La Neus tanca aquesta enumeració amb una altra frase coneguda, *el moviment es demostra caminant.* Aquesta és la conclusió a què arriba, és a dir, a la importància que té el *vas fent,* encara que sovint no quedi clar cap a on s'encamina. Amb tot, acaba la seva exposició insistint en la necessitat de tornar a mirar el treball fet en l'àmbit escolar sobre el tema per arribar a formular *què volem fer*.

Tal com es pot deduir dels comentaris que acabem de fer, en aquest fragment de l'entrevista és important destacar el balanceig que es produeix entre el que és personal i el que és col·lectiu, entre el «jo» i el «nosaltres». El «jo» és qui té un *forat*, un *handicap*. El «nosaltres», en aquest cas el grup de mestres de l'escola, és qui ha de resoldre la situació: *un forat que tinc i en sóc conscient o sigui això no ho tenim no ho tenim |e:: | diguéssim | gradua::t/ e:: |*. Mentre la resolució no arriba, el «jo» és qui duu a terme activitats concretes, que podem conèixer perquè la Neus explica què *estic fent.* En la mateixa línia, el «jo» és també qui té consciència dels aspectes que cal treballar i dels aspectes que no tenen interès: *sóc perfectament o sigui sóc perfectament conscient que no és allò el que m'interessa | m'interessa el treball de memorització/ m'interessa | l'anàlisi | del del del del que llegeixo.* Aquest «jo» s'ex-

pressa algunes vegades a través de la segona persona del singular, per sentenciar, per exemple, que *vas fent sense | aturar-te massa.* En definitiva, el «jo» és qui reflexiona sobre el buit que hi ha a l'escola sobre la definició dels continguts que són propis de la llengua oral, i qui sap que aquest buit només es podrà omplir si hi ha un debat i un treball compartit en els diferents cicles.

La primera feina del cicle hauria de ser connectar amb un treball que es va fer al centre en el passat, concretament *l'any passat.* Un treball que la Neus encara no coneix, perquè segons afirma *jo encara no me l'he mirat*\. Aquesta és la primera i única referència que trobem en aquesta seqüència sobre el passat. Pel que fa al futur, coneixem el propòsit que s'expressa a través de la perífrasi d'obligació *hem d'agafar-lo i tornar-lo a mirar.* Amb aquestes paraules la Neus es refereix també al treball elaborat pel centre. Notem que tant el passat com el futur ens situen davant de la hipotètica i sempre difícil —perquè *l'urgent i lo important* no sempre coincideixen— elaboració de documents que orientin l'acció educativa. La realitat, però, es concreta en el temps present. La Neus declara que el tema dels continguts de llengua oral *és un forat que tinc ara*, al mateix temps que reconeix que aquest forat no provoca cap mena d'actitud passiva. Si més no, això és el que reflecteix l'ús del temps verbal en expressions com *ara si faig aquests titelles* o *estic ensenyant* o *estem fent*.

Forat i *handicap* són, sense cap mena de dubte, paraules que expressen amb contundència el sentiment que té la Neus respecte al tema dels continguts. Són imatges que van més enllà de l'àmbit personal per arribar a definir també la situació del col·lectiu, perquè *n'hi han molt de handicaps | a nivell d'escola.* A més, en aquest nivell d'escola també cal recordar el moment en què la Neus afirma que *río revuelto...*, sense acabar la frase. Hem d'entendre que no es tracta d'una situació que li plagui —en cas contrari no faria la proposta que fa al final—, però sí que li permet moure's amb una certa llibertat. Perquè allò que la Neus té clar és que s'ha de moure. I aquí és quan hem de referir-nos a *el moviment es demostra caminant*.[7] Finalment destaquem que l'ús anafòric de *m'interessa* ens pot fer veure que la Neus no només es mou, no duu a terme activitats *a nivell:: molt personal*, sinó que sap en quins aspectes vol centrar la seva atenció.

5.1.2.1.16. Setzena seqüència

Es tracta de la seqüència final de l'entrevista. Abans de tancar l'aparell d'enregistrar, la Neus manifesta que no és la primera vegada que reflexiona sobre la llengua oral. El tema de la seqüència és, per tant, el nivell oral.

7. Resposta a l'argument del filòsof grec Zenó, segons el qual Aquil·les no podria avançar mai la tortuga.

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 53

Text	*Anàlisi interpretativa*
J.: [molt bé/] doncs:: no sé si hi ha alguna cosa |	L'entrevistador demana si hi ha alguna altra idea que vulgui expressar.
N.: jo ja he dit proutes coses e jo |	Afirma que ja ha dit moltes *coses.*
J.: doncs ¿ho deixem aquí doncs?	Proposa acabar l'entrevista.
N.: jo n'havia fet moltes de reflexions a nivell oral i tenia moltes coses escrites que me les miraré perquè fa:: potser | ((la Neus demana que tanqui l'enregistradora))	Manifesta, per acabar, que tenia reflexions escrites sobre el tema i es proposa mirar-les.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

La Neus afirma que ja ha dit *proutes* coses. Amb tot, tanca la seva intervenció referint-se de nou al *nivell oral.* Sabem que sobre aquest tema *n'havia fet moltes de reflexions* i que *tenia moltes coses escrites.* A les dues afirmacions apareix *moltes*, en un cas per indicar que havia fet un gran nombre de *reflexions* i en l'altre per deixar constància que les havia escrit, és a dir, no eren pensaments esporàdics.

El «jo» encapçala les dues respostes que la Neus fa en aquesta seqüència, i en tanca una. Aquest «jo» és el que en el passat havia reflexionat i havia escrit sobre el tema de la llengua oral, i és el que formula un propòsit de cara al futur. El propòsit que fa respecte a les *coses* que té *escrites* sobre *el nivell oral* és: *me les miraré.*

5.1.2.2. Síntesi

Després de dur a terme l'anàlisi seqüència a seqüència, intentarem en aquest apartat oferir una visió de conjunt de les creences implícites i explícites que hem pogut detectar al llarg de l'entrevista. En primer lloc, agruparem les idees que tenen relació amb la llengua en general i el seu ensenyament. En segon lloc, centrarem l'atenció en els aspectes que tenen relació amb l'ensenyament de la llengua al centre on treballa la Neus; distingirem en aquest apartat tres punts diferents: les diferències de nivell, l'educació bilingüe i els objectius fonamentals en l'àrea de llengua. En tercer lloc, tractarem sobre la llengua oral; a causa de la rellevància que té aquest apartat en el conjunt de la recerca que estem realitzant, establirem

diferents subapartats: els objectius de la llengua oral, la relació entre llengua oral i llengua escrita, els continguts de la llengua oral, les activitats que afavoreixen l'aprenentatge de la llengua oral i el paper de la llengua oral més enllà de la classe de llengua. El darrer apartat el dedicarem a la situació del centre respecte al tema de la llengua oral i a les perspectives de futur.

A. La llengua i el seu ensenyament

Quan la Neus vol definir què és la llengua, el primer que fa és identificar llengua amb *idioma*; un cop establerta aquesta identificació, aclareix que la definició que proposa no és personal, sinó que ella està fent explícit allò que *entenem per llengua.* La definició de llengua o idioma que considera acceptada en general és: *sistema doncs de codificació per per entendre'ns.*

Aquest sistema de codificació que és la llengua s'identifica en algunes ocasions amb un *camp*, en el qual hi ha espais amb *una riquesa més més alta*\. Com veurem més endavant, hi ha alumnes que viuen fora d'aquest camp, principalment perquè l'entorn d'on provenen és *més empobrit*. Una de les funcions de l'escola pel que fa a cada alumne que es trobi en aquesta situació haurà de ser *empenye'l,* per aconseguir que pugui entrar en aquest espai més enriquit.

La Neus en més d'una ocasió també identifica la llengua amb una *eina* o un *estri*. Un dels principals objectius de l'escola, pel que fa a la llengua, és fer que els alumnes coneguin i disposin de les *eines* necessàries per fer front a les diverses situacions comunicatives en les quals es trobaran immersos; només així podran participar de manera competent en una *vida social activa*.

A l'escola la llengua s'ensenya perquè els nois i les noies arribin a ser autosuficients. Això vol dir que el dia que deixin l'escola puguin anar a demanar una instància, per exemple, i ho puguin fer sense problemes. Aquest és l'objectiu fonamental pel que fa a l'ensenyament, allò que la Neus anomena *nivell instructiu*.

Aquesta dimensió més social de l'ensenyament de la llengua és la que ocupa més espai en el discurs de la Neus, però no és l'única. La didàctica de la llengua també ha de preveure la capacitat d'expressar els sentiments i d'escoltar els que manifesten els altres. Convé aprendre a discrepar de les idees deixant intacta la persona, convé aprendre a matisar amb l'objectiu de no ferir la imatge. Al cap i a la fi no és indestriable l'aprenentatge de la llengua de la capacitat d'establir una relació respectuosa amb els altres.

A grans trets podem constatar que en el seu discurs la Neus prioritza, si més no en la teoria, el component comunicatiu. És per això que podem afirmar que concorda perfectament amb el discurs oficial de la reforma.

B. L'ensenyament de la llengua al centre

La Neus és una mestra amb una llarga experiència. A l'escola Migjorn hi ha impartit diverses àrees en cursos diferents. En el moment que es va realitzar l'entrevista acabava de *retornar*, després d'uns cursos dedicats a tasques sindicals. Aquest *retornar* el defineix com un moment *important*, perquè ha comportat nous reptes professionals, entre els quals destaca la seva nova adscripció com a mestra d'anglès. En alguns moments de l'entrevista afirma no conèixer a fons algunes qüestions puntuals relacionades amb la programació de l'àrea de llengua; tot i això, la seva trajectòria fa que tingui una visió àmplia tant dels objectius lingüístics com de les característiques dels alumnes de l'escola.

B.1. *Les diferències de nivell*

A l'inici de l'entrevista, quan es refereix a objectius molt generals i al centre, la Neus usa el terme *alumnat.* A mesura que avança l'entrevista i augmenten les referències a experiències concretes, aquest terme és substituït per un altre de més col·loquial: *nanos.* Són quatre les seqüències —segona, sisena, setena i tretzena— en què la Neus insisteix en les diferències de nivell que hi ha entre els *nanos.*

Allò que motiva aquestes diferències són els *grups familiars dels grups culturals d'on pertanyen.* I el resultat és que *diferents grups* no arriben a un nivell *òptim,* mentre que un *grupet* mostra un bon domini de les habilitats lingüístiques, això vol dir que *ho entenen tot, que són capaços de llegir llibres* i que a més poden donar *una opinió personal* sobre la lectura.

Un dels propòsits de l'escola ha de ser atenuar les diferències provocades per l'origen social dels alumnes. L'escola té una funció compensatòria. Es tracta que tothom pugui accedir amb igualtat de condicions a les formes discursives que caracteritzen les societats democràtiques. En aquest punt és fàcil constatar que la visió social i política es barregen, i ho fan en un horitzó desitjable, que dóna sentit i orienta l'actuació quotidiana.

B.2. *L'educació bilingüe*

Una de les raons per les quals cal posar l'accent d'una manera especial en l'ensenyament de la llengua oral és la situació sociolingüística del nostre país, una situació que la Neus coneix per experiència pròpia i que descriu amb cert deteniment en el seu discurs. Constata que els nens i les nenes que ara acull l'escola són els néts dels immigrants que en el seu moment van arribar a Catalunya procedents d'altres regions d'Espanya. La generació que se situa entremig, és a dir, moltes de les famílies de l'escola, ha aconseguit un nivell de benestar econòmic, però no s'identifica ni

amb la llengua catalana, ni amb la cultura: són dos *desfasos el cultural/ | i el lingüístic.* Es tracta de famílies que, en la seva majoria, *no tenen consciència de que estan en un altre país*\ i, per tant, no mostren *cap mena d'interès* per la primera llengua de l'escola, és a dir, el català. Aquest doble desfasament la Neus el valora de manera negativa, fins al punt de manifestar que altres països tenen una situació més favorable, atès que només s'han de preocupar del desfasament cultural. Curiosament, entre aquests països, models d'unitat lingüística, situa França. La conclusió més evident que podem extreure d'aquestes consideracions és que a parer de la Neus la no-coincidència entre la llengua de l'entorn i la de l'escola representa un entrebanc.

L'afirmació que acabem de fer no és incompatible amb el fet que la Neus defensi que les situacions d'escolarització amb canvi de llengua no es poden etiquetar, d'entrada, de problemàtiques. La no-incompatibilitat a què estem apel·lant cal entendre-la en els termes següents: vivim una situació lingüística peculiar que demana una atenció especial; si aquesta atenció no existeix llavors la situació esdevé conflictiva. I això és precisament el que ha canviat en els darrers anys: una voluntat política determinada que es tradueixi en recursos per a l'escola. A parer de la Neus, si bé *la Llei del del 84* va servir perquè es prenguessin una sèrie de *mesures correctores*, la situació actual és ben diferent, sobretot perquè des d'una perspectiva política el tema de la immersió *ja va passar de moda*. No existeix, per tant, una coincidència entre la cultura de l'escola i la cultura de casa, entre la llengua vehicular dels centres educatius i la llengua que els alumnes utilitzen amb la família. Conclusió: les situacions d'escolarització amb canvi de llengua són potencialment conflictives i, per tant, exigeixen una actuació decidida per part de les administracions que s'ha de traduir en pautes d'orientació i recursos específics. No cal dir que en aquest punt el discurs de la Neus pren punts de referència inadequats (França no és un país amb una sola llengua) i bandeja les referències als possibles beneficis que pot comportar el descobriment de llengües diferents, tot plegat per situar-se en el terreny de la política, en concret per criticar l'actuació del Departament d'Ensenyament pel que fa als programes d'immersió.

Un dels problemes importants que planteja la Neus en primera persona al llarg de l'entrevista és que hi ha un *grupet* d'alumnes que disposa d'uns coneixements i d'unes habilitats que els capaciten per comunicar-se de manera adequada amb els altres, però que no ho fan o, per ser més precisos, no ho fan amb la llengua de l'escola, és a dir, no usen el català de manera espontània. Tenen un bon domini de la llengua escrita, però no gosen fer ús de la llengua oral per no posar en perill la seva imatge. Són els alumnes que progressivament *es van agafant en aquesta llengua escrita*, però no la parlen, per la qual cosa *es converteix jo penso amb un català passiu total*\. La relació alt/baix defineix de manera clara la situació: la Neus caracteritza aquest grup que acabem d'esmentar com a alumnes amb capacitat alta, i per ells parlar català representaria baixar molt el nivell d'èxit. La

conclusió de la Neus és que es tracta d'alumnes que tenen un català passiu total i que estaria bé organitzar activitats —per exemple unes colònies catalanes— en què aquests alumnes no tinguessin altra sortida que fer ús del català.

No hi ha dubte que aquestes colònies que proposa la Neus són un exemple molt poc acurat en l'àmbit didàctic i tal vegada discutible des d'una perspectiva sociolingüística. Com a descàrrec, podem recordar que la mateixa Neus l'exposa amb dubtes i reserves. Amb tot, es tracta d'un exemple que posa de manifest una realitat punyent: aprenentatge no comporta ús, i l'escola té uns límits clars a l'hora d'impulsar l'ús. A l'escola no sempre és possible *forçar-ho*, no hi ha les condicions per dur a terme aquest *tractament molt acurat i molt dirigit* que proposa. Encertat o no, el tema de les colònies posa l'accent en una qüestió clau: la necessitat que el projecte lingüístic de centre s'emmarqui en un projecte més ampli en el qual es trobin implicades les diferents institucions que componen el teixit social.

B.3. *Els objectius fonamentals de l'àrea de llengua*

Recordem que la Neus manifesta al llarg de l'entrevista que fa classes des de fa anys, i que una part de la docència l'ha exercida a setè i vuitè, que són els cursos del cicle superior de l'antiga educació general bàsica (EGB). La reforma del sistema educatiu aprovada l'any 1990 marca la línia fronterera entre un ara i un abans.

Ja hem indicat que el discurs analitzat segueix les pautes establertes pel currículum oficial. Aquest és l'únic referent diguem-ne teòric. La Neus expressa que abans de la reforma a l'escola s'ensenyaven uns mínims conceptuals *molt més amplis*; en canvi, considera que actualment el propòsit general és que els alumnes estiguin capacitats per resoldre *situacions que es puguin esdevenir*. I, pel que fa al camp de la llengua, insisteix en la necessitat d'assolir *àmbits d'expressió,* però *a nivell més baix* que abans de la reforma. En concret, això comporta incidir més en les quatre habilitats i restar protagonisme a l'ensenyament de la llengua com a sistema.

Quan la Neus es refereix als objectius més generals que el centre es planteja a l'àrea de llengua parla en nom del claustre i sovint fa ús del condicional present: *el que seria l'objectiu més més clar...* A més, recordem que quan es refereix a aquestes qüestions utilitza el mot *entopem,* un mot que, si l'interpretem com a sinònim de *topar* o de *ensopegar*, expressa de manera gràfica la no-coincidència entre el desig i la realitat.

C. L'ensenyament de la llengua oral

La Neus considera que la llengua oral és una matèria *molt etèria*, sobre la qual explica que *n'havia fet moltes de reflexions* i que *tenia moltes coses escrites*. Es tracta de reflexions que es va plantejar fa temps i que ara no recorda gaire, per la qual cosa formula el propòsit següent: *me les miraré.* Destaquem que quan la Neus fa

reflexions generals sobre la llengua, utilitza gairebé sempre un «nosaltres» que ens remet a ella i als altres mestres del cicle o del claustre; en canvi, quan tracta de qüestions relacionades amb la llengua oral fa ús del *jo* i d'expressions del tipus *per a mi*. El tema de la llengua oral ens porta, per tant, a una sèrie de definicions i de raons que responen a una concepció *molt personal*.

C.1. *Raons per ensenyar la llengua oral*

Com ja hem comentat, llengua oral i immersió van de bracet al llarg del discurs que hem analitzat, fins al punt que en un moment determinat l'entrevistador demana a la Neus que intenti fer abstracció de la seva experiència concreta, que exposi quin és el paper de la llengua oral en termes més generals.

Quan la Neus contextualitza la seva reflexió a partir de l'experiència adquirida treballant en contextos d'immersió conclou, de manera contundent i clara, que la llengua oral és molt important: *per una llengua oral/ | és m...- molt important/ molt | tant més | tant més amb un lloc on/ la immer...- la immersió*. En canvi, quan se li planteja que pensi en l'ensenyament de la llengua oral en termes més generals, la resposta és que *no té sentit explicar-ho,* ja que *és de lògica,* perquè en definitiva la llengua oral és *l'única manera és la manera d'expressió:: e:: | doncs de de de vida ¿no?*

Algunes vegades la Neus usa perífrasis d'obligació per indicar la necessitat de treballar la llengua oral: *s'ha de treballar moltíssim.* I, tenint en compte la situació de la qual parteix, considera que s'ha de treballar amb un propòsit doble, perquè *els nanos puguin arribar a tenir un esquema mental en català/* i perquè assoleixin *una riquesa doncs pròpia del que seria ja un estudi de la llengua*\. Aquest propòsit el *tenim;* això vol dir que com a mínim el comparteix la resta de mestres del claustre. Subratllem que es tracta d'una tendència, d'una idea que es formula en el terreny teòric, ja que al llarg del discurs la Neus no concreta com incideix en l'enriquiment cognitiu, ni com tracta la reflexió sobre la llengua com a sistema.

Cal ensenyar la llengua oral perquè els alumnes puguin *resoldre situacions* en què es puguin trobar. Si observem amb atenció les capacitats que cita la Neus quan parla sobre aquestes situacions (explicar amb un discurs ordenat, explicar una pel·lícula, explicar sentiments, preguntar quan toca i expressar idees) podrem constatar que la capacitat d'expressar ocupa un arc que va des de l'elaboració d'un discurs més formal fins a la comunicació de sentiments personals; al mateix temps, podrem constatar que en cap moment apareix la capacitat d'escoltar els altres.

Finalment, apuntem que en un moment concret de l'entrevista la Neus es planteja quina utilitat pot tenir allò que vol ensenyar. Per exemple, dubta sobre la importància d'ensenyar a fer una conferència a uns *nanos* que potser mai no n'hauran de preparar cap. És en aquest moment de dubte quan utilitza la imatge *tot patina molt*\.

C.2. *Relació entre llengua oral i llengua escrita*

A l'inici de l'entrevista, quan tracta sobre la llengua en general, la Neus té cura d'exemplificar sempre a partir de situacions de llengua oral i de llengua escrita. Es tracta d'aconseguir un nivell acceptable de competència comunicativa, tant en l'àmbit oral com en l'escrit. És en el terreny de la pràctica on aquesta relació es desequilibra, amb tota probabilitat per les dues raons que exposarem a continuació.

Primera: perquè la Neus se centra bàsicament en un tipus de relació ontogènica entre oral i escrit; això vol dir que considera que la llengua oral és bàsicament un primer pas cap a l'escrita. Aquestes són les seves paraules: *un nano petit per exemple el procés d'aprenentatge de lectura/ | si no pronuncia sons/ si no parla/ si no d'allò/ vull di::r | no no aprèn a llegir és imposible perquè primer ha d'aprendre a parlar és que és ben be això*\. Ho expressa també amb claredat quan manifesta que *l'escrit hauria de penjar de l'oral*\ | *no pas l'oral de l'escrit*\. Només en una ocasió preveu un tipus de relació més complementària: és el cas de la pauta escrita que pot servir de suport quan es fa una explicació llarga.

Segona: perquè la pràctica escolar prioritza sempre la llengua escrita per sobre de l'oral. Per ser més precisos, en el curs de tercer —a l'inici, per tant, del cicle mitjà— es deixen de fer les converses pròpies del parvulari: *no tant:: no tant així de cop/ | perquè se'n continuen fent però ja no tenen el mateix èmfasi ¿no?* |. A poc a poc la llengua escrita guanya terreny. En realitat es reprodueix el model de fora de l'escola, on *la llengua escrita preval*.

La mateixa inèrcia escolar i el fet de defensar que la llengua oral és important senzillament perquè és primer en l'ordre de les capacitats lingüístiques, sense tenir en compte altres possibles articulacions entre el domini de la llengua oral i de l'escrita, porta irremeiablemet a situar la didàctica de la llengua oral en un terreny ple de vaguetats. I encara més quan, com podrem veure a continuació, no hi ha una representació clara sobre què és important que aprenguin els alumnes.

C.3. *Els continguts*

Hi ha dues paraules que sintetitzen la visió de la Neus pel que fa a la qüestió que aquí ens plantegem; es tracta de *forat* i de *handicap*. Això comporta la manca d'una programació, que no *tenim*, i de retop la idea d'anar fent sense una orientació gaire clara. Es tracta de prendre consciència que hi ha un objectiu general que és ensenyar a parlar i a partir d'aquí *intentar fer el màxim*, encara que sigui *a nivell:: molt personal*. Perquè, al capdavall, *el moviment es demostra caminant.*

Els continguts que fa explícits la Neus estan relacionats amb una activitat que va realitzar amb titelles i són els següents: la *memorització*, l'*anàlisi* del text llegit, l'*entonació* i la *dramatització*.

Les dificultats per destacar què és característic de la llengua oral són evidents. En el transcurs de l'entrevista no hi ha referències a l'anàlisi de contextos en què els alumnes han de fer ús de la paraula, així com tampoc no es tracta sobre els trets ensenyables de gèneres com el debat o l'entrevista, ni s'incideix en habilitats lingüístiques com la refutació. Aquest buit esdevé el veritable problema que planteja la didàctica de la llengua oral, un problema personal i col·lectiu, perquè hi ha *mancança*\ | *a nivell global* sobre *on volem anar/* |. Aquesta mancança provoca una indefinició de criteris, perquè caldria tenir clar *què és el que ens hem d'autoexigir com a mestres al moment d'ensenyar/ ¿no? com a mínims a ensenyar/* | *i què ens agradaria evidentment que aprenguessin*.

Quan no és possible concretar què ensenyar, tampoc no és possible establir ni uns criteris, ni uns instruments per a l'avaluació, ni proposar activitats reflexives d'objectivació del coneixement. Aquests són temes que senzillament no apareixen en aquesta entrevista. L'únic que podem afirmar amb certesa és que per la Neus *és difícil* | *jutjar*. I ho és perquè falta precisar *quan en tens prou o quan n'han de saber més o què és el que has d'ensenyar*\.

Per acabar aquest apartat volem fer notar per quin motiu la Neus cita la lectura com a situació d'ensenyament-aprenentatge que els mestres consideren clara i ben delimitada. Si seguim la descripció que fa la Neus, en aquest cas hi ha: d'una banda, un alumne que ha d'expressar en veu alta un text i, d'altra banda, una mestra que té unes previsions respecte a la velocitat lectora. És senzill, per tant, saber si l'alumne respon o no a les expectatives. El problema és que per arribar a aquesta situació es redueix una activitat complexa com és la lectura en veu alta a una de les capacitats implicades, la més susceptible de ser valorada a partir d'uns criteris estandarditzats. Es tracta de trobar variables que es puguin controlar, però fins i tot això és difícil quan es tracta de la llengua oral, perquè les seves traces són més difícils de seguir.

C.4. *Activitats que afavoreixen l'aprenentatge de la llengua oral*

La llengua oral és arreu. Se'n fa sempre i la Neus fa referència a aquesta multiplicació de situacions quan afirma que planteja la llengua oral *aprofitant situacions gairebé sempre de classe /*. A l'apartat següent tractarem aquesta qüestió i ara centrarem l'atenció en les propostes que tenen una dimensió didàctica específica, que tenen un *objectiu únic*.

Recordem que la Neus parteix de la idea que existeix una distància important entre la teoria o el món de les idees, *que és el més maco*, i l'actuació a l'aula, que és *quan ens surten els resultats que no no prevèiem*. A més, té el convenciment que a la societat i a l'escola preval la llengua escrita. I, pel que fa a la llengua oral, troba difícil concretar quines habilitats cal prioritzar, per la senzilla raó que a la vida real *els problemes són molt eteris* i no es pot preveure en quines condicions s'hi hauran

d'enfrontar. Tot i això, el seu parer és que *es poden fer moltes coses*, i algunes d'aquestes *coses* les fa explícites durant l'entrevista.

De l'anàlisi del temps verbal que acompanya la narració de les diferents actuacions se'n desprèn que algunes se situen en el passat i d'altres són actuals. Les activitats del passat se citen perquè es consideren reeixides. Entre aquestes, destaca l'exercici que la Neus i els seus alumnes van fer amb uns titelles. Es tracta d'una activitat amb un avantatge clar: l'alumne *no és el mateix personatge per tant pot parlar amb més llibertat/*. Per dur-la a terme, la Neus es va *centrar molt*; això vol dir que hi va dedicar molt de temps, que va partir de *situacions | molt molt reals* i que va fer el possible per passar-ho als altres cursos. Destaquem, també, que va comportar un treball *molt dirigit*, durant el qual va ser possible *forçar* l'expressió dels alumnes, requisits que, com ja hem comentat, la Neus considera imprescindibles per aconseguir que parlin en català. Una altra experiència que considera reeixida, situada també en el passat, consisteix a presentar murals il·lustrats amb l'objectiu que els alumnes tinguin l'oportunitat de trobar paraules amb *una mica de joc*.

Pel que fa a les actuacions que podem considerar més actuals i rutinàries sobresurt la lectura en veu alta. Al costat d'aquesta activitat hi ha les propostes que planteja el llibre de text. La Neus confessa que és poc partidària dels llibres de text, perquè la *dirigeixen* massa. Amb tot, els pren com a punt de referència per a les activitats de llengua oral que fa ara. De manera explícita cita els *diàlegs orals*, la memorització *del vers de Nadal*, el comentari també oral *dels llibres que han llegit/*.

Ni en l'exposició de les actuacions reeixides, ni en la de les més quotidianes detectem la presència de models que orientin l'actuació i la intervenció didàctica. Es tracta d'actuacions no modelades, que tampoc no parteixen d'una seqüència d'objectius i de continguts prèviament establerta, sinó que són *coses molt saltejades*, coses que *vas fent,* perquè en definitiva vas *fent el que pots*. Aquesta idea de treball no sistematitzat és recurrent al llarg de l'entrevista. Cal parar atenció al fet que l'ús dels llibres de text no aclareix els continguts, ni resol la manca de sistematització que declara la Neus.

C.5. *La llengua oral més enllà de la classe de llengua*

Un dels grans objectius que s'ha de plantejar l'escola és que els alumnes arribin a *tenir un bon ús de la paraula*. Per la Neus és evident que aquest objectiu va més enllà de l'àrea de llengua i afecta *tot l'àmbit escolar*. Això ho detectem quan inclou les exposicions sobre *el tema de les plantes* i els *exàmens orals* en l'enumeració de les activitats que realitza. En definitiva, el que pretèn és que el alumnes prenguin consciència que és important saber expressar-se oralment.

La Neus fa explícit que hi ha qüestions relacionades amb la llengua oral que formen part del *treball propi de de llengua,* mentre que n'hi ha d'altres que es relacionen amb situacions d'aprenentatge més generals, que afecten un espai *més tutorial.*

En més d'una ocasió es refereix a la necessitat d'ensenyar a *matisar el llenguatge,* a fi de *saber sabe::r | trobar una cosa positiva d'un altre/*. Aquesta idea no és banal, tal com indica la perífrasi d'obligació *s'hauria d'ensenyar/ a poguer parlar de tot*.

És el que més amunt hem anomenat *procés d'ensenyament-aprenentatge* per mitjà de multiplicació de situacions. Però un cop més ens trobem davant d'un desig que no queda clar que es concreti a través de la didàctica. En aquest sentit la perífrasi d'obligació que acabem de citar és delatadora d'allò que succeeix, perquè a la pràctica no s'ensenya a parlar de tot per diverses raons. La Neus n'explicita una: senzillament és impossible perquè els adults, que hauríem de ser model, no ho fem. Nosaltres n'afegiríem encara una altra: perquè no hi ha una consciència clara de quines són les habilitats cognitives i lingüístiques que cal ensenyar, ni com fer-ho des de cada una de les àrees curriculars.

D. Perspectives

Unes línies més amunt hem exposat que un dels problemes greus que la Neus planteja respecte a la llengua oral és la falta d'uns objectius clars d'ensenyament-aprenentatge. Aquesta *mancança* la detecta en l'àmbit escolar, on s'ha dut a terme una reflexió, però falten encara les concrecions, perquè *no tenim | en el paper | ¿no? o sigui allò de dir va | aquest any fem això*. Observem que és una mancança col·lectiva, ja que *no tenim*. Podem afegir encara que no és una situació excepcional, sinó *a nivell global ¿eh? no en aquesta escola jo penso que a nivell més | i a nivell de coses que estan editades*\.

A l'escola s'ha fet un esforç per aprofundir en el tractament de la llengua. Ens referim a un procés de reflexió col·lectiva que es va iniciar el curs anterior a la realització de l'entrevista, quan la Neus no treballava al centre. Com és lògic, desconeix alguna de les qüestions que es van tractar, i per aquest motiu manifesta la intenció, compartida amb la resta de mestres del cicle, *d'agafar-lo tornar-lo a mirar/ i fer a nivell concret què volem fer/*.

Allò que interessa a la Neus és arribar a establir uns acords sobre *què és important què no és important*. Aquesta és la perspectiva de treball que proposa. Ara bé, és molt conscient que per una part hi ha els temes que són importants i per l'altra els que són urgents. Sovint en una escola els segons guanyen el terreny als primers: *allò de l'urgent i lo important doncs* bueno *això és lo important i l'urgent és lo que hem fet fins ara (rialles) ¿no?* |.

5.1.2.3. Creences, representacions i sabers rellevants

Un cop analitzada l'entrevista, i abans de presentar de manera esquemàtica els conceptes i les proposicions que se'n desprenen, distingirem entre les creences, les representacions i els sabers que podem destacar d'una manera més clara.

Hi ha un tipus de manifestacions molt personals, que es formulen acompanyades d'expressions de dubte i a través d'un discurs no necessàriament estructurat, que considerem creences. Es tracta de les manifestacions relacionades amb els temes següents:

a) Hi ha uns alumnes que tenen un bon nivell de català passiu, però que no fan ús de la llengua catalana per una qüestió d'imatge personal. Són un *grupet* d'alumnes.

b) Seguint el fil de l'apartat anterior, la Neus és del parer que a l'escola no hi ha les condicions per fer que els alumnes usin de manera natural la llengua catalana. Per això proposa realitzar unes actuacions, del tipus *colònies catalanes*, adreçades al *grupet*, amb l'objectiu d'estimular el bon nivell de català passiu que ja posseeixen.

c) És necessari aprendre a parlar de manera adequada per poder participar de manera activa en les qüestions socials.

Quan la Neus exposa allò que opina sobre cada una d'aquestes qüestions, fa ús de formes personals de primera persona. Per exemple, el tema de la llengua escrita l'inicia amb aquestes paraules: *a mi em dóna la sensació per un costat que tenim la llengua::* | *escrita/*. En aquest mateix exemple es pot veure que, a més de les formes pronominals de la primera persona, també usa expressions del tipus *em dóna la sensació* que tenen com a objectiu mitigar l'efecte de les seves paraules. Vegem-ho encara amb més claredat en el moment que introdueix el tema de les *colònies* per fer que els nois i les noies parlin català: | *no sé ara et dic una bestiesa ¿eh?* |. Per matisar aquestes conviccions personals des del mateix moment en què les fa explícites, la Neus també pot utilitzar una imatge gràfica. Aquest és el cas del comentari sobre què s'ha d'ensenyar: *¿què s'ha d'ensenyar i per què?* a vere *s'ha d'ensenyar* | *considero jo/* | *allò que creiem necessari per re...-* | *per resoldre situacions en què ens podem trobar* | *tot patina molt* |*tot patina molt* | *clar/*.

En la línia que va des de les creences fins als sabers, podríem localitzar una sèrie de manifestacions que comparteixen amb les creences que fins aquí hem comentat la presència destacable d'un «jo», però que se n'allunyen perquè no van acompanyades d'expressions de dubte, sinó d'unes altres que expressen seguretat, que sovint es formulen amb perífrasis verbals d'obligació. Es tracta de creences més estructurades, que la Neus fa explícites amb un nivell molt més gran de convicció. Podem situar en aquest grup els temes següents:

a) La immersió.

b) La prioritat de la llengua oral sobre la llengua escrita.

c) Els materials curriculars.

Recordem que la Neus defensa la importància de la llengua oral a partir de les situacions d'immersió, i que ho fa amb aquestes paraules: *aleshores el llenguatg...- ai la llengua oral penso que s'ha de treballar moltíssim/}*. Notem que la primera persona en aquest cas no titubeja, sinó que exposa de manera contundent, a través

d'una perífrasi d'obligació, allò que cal fer. A més, tal com ja hem mostrat a l'anàlisi de la quarta seqüència, el text que segueix aquesta afirmació és una exposició ordenada de raons que tenen com a objectiu justificar-la.

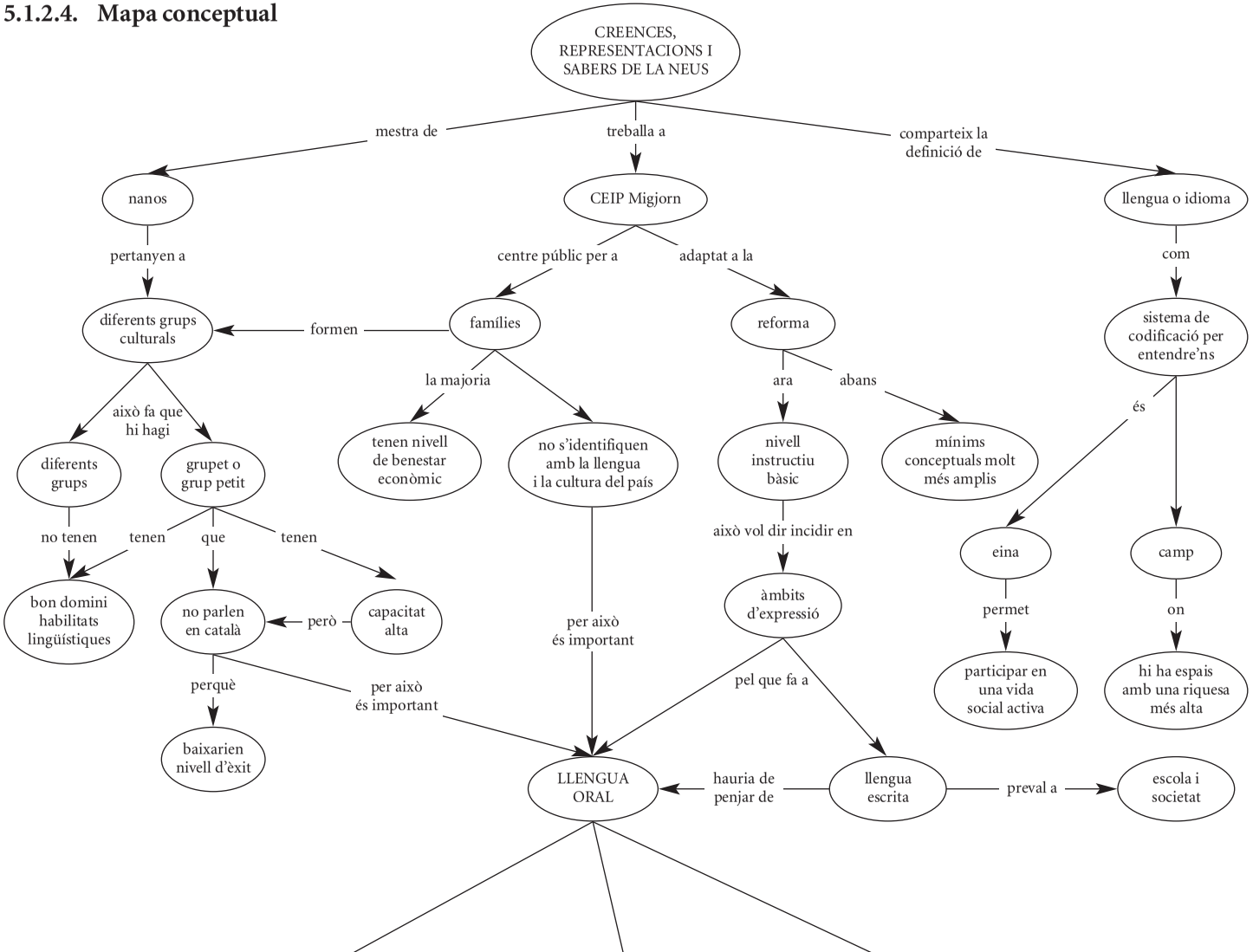
El «jo» també inicia sense vacil·lacions l'exposició sobre la possible dependència entre la llengua oral i la llengua escrita: *jo penso que hauria de ser l'altre que hauria d'aprendre de l'oral*\|. I la tanca amb aquestes paraules: *no no aprèn a llegir és impossible perquè primer ha d'aprendre a parlar és que és ben be això*\ *s'ha d'aprendre a parlar per aprendre a llegir ¿no?* |*(rialles) [així de senzill ¿no?]*. Insistim en la importància que tenen en aquests fragments les perífrasis d'obligació i expressions del tipus *és ben be això*\.

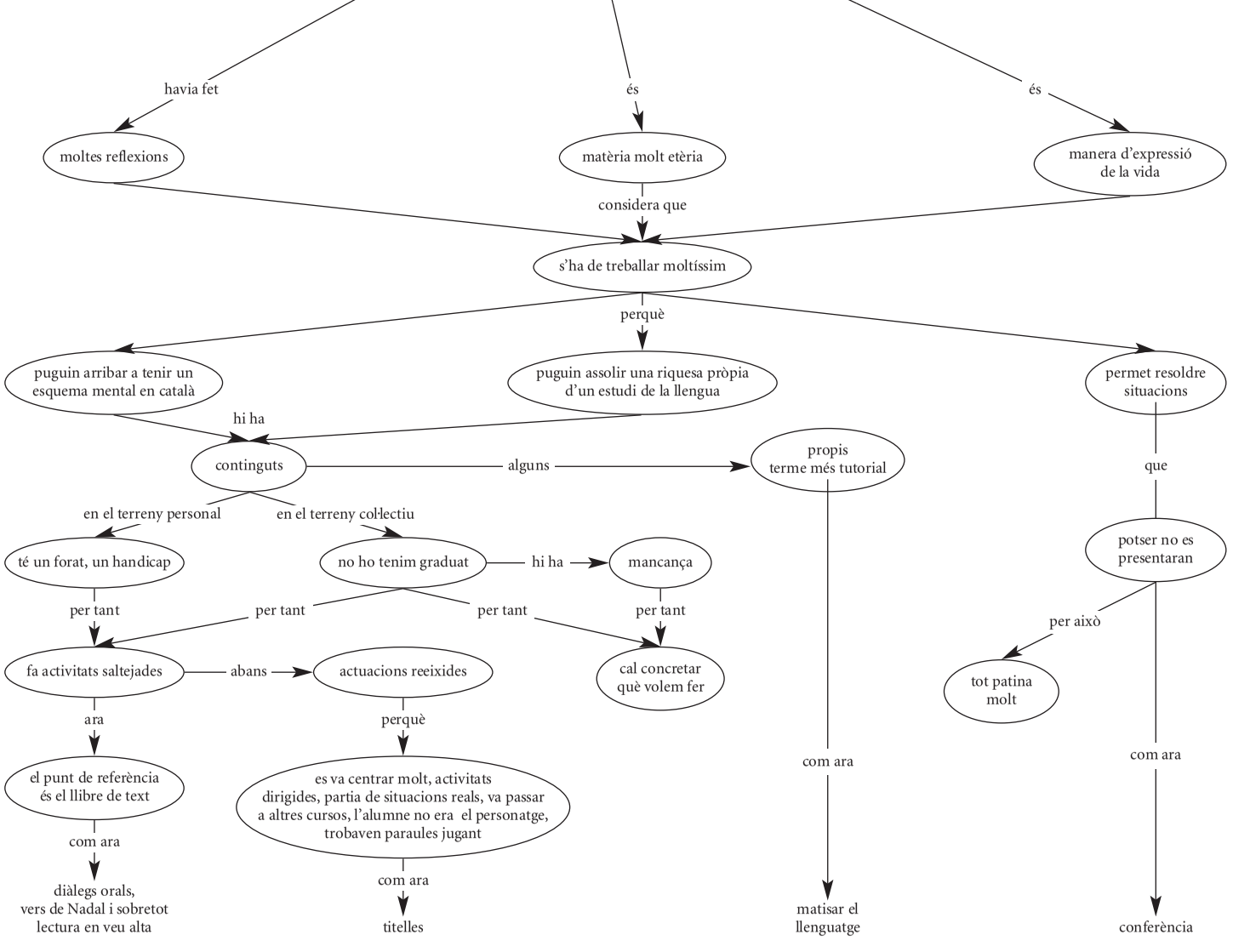
Pel que fa al tercer tema, els materials curriculars, destaquen en el fragment corresponent de l'entrevista la presència del pronom de la primera persona i d'una tesi inicial, segons la qual el problema no es troba en els llibres, sinó en les idees dels mestres. A continuació hi ha una sèrie d'arguments basats en l'exemple que serveixen per defensar aquesta tesi. Es tracta, per tant, d'una creença que la Neus exposa a través un discurs estructurat; en aquest cas podem afegir també que es tracta d'una creença que apareix de manera insistent: | *jo el material no* | *no crec que sigui::* | *aquest nivell difícil* | *[...]*, *no li veig en aquí no veig que hi hagi problema [...]*, *jo penso que hi ha material.*

Entenem que ens acostem a les representacions en el moment en què apareix un «nosaltres» que inclou, com a mínim, la mateixa Neus i part del claustre de mestres. Aquest «nosaltres» exposa amb un discurs, estructurat o no, les proposicions que ajudarien a definir la cultura del centre. Són diverses les ocasions en què la Neus fa ús de la primera persona del plural. Sens dubte, les més destacables són les referides als objectius del centre en relació amb l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua. Citem, com a exemple, el fragment següent: *el que tenim molt clar/* | *és que:: fins a primària* | *e:: els nanos doncs haurien d'assumir aquestes:: aquestes::* | *a nivell instructiu bàsic*. Es tracta d'un propòsit formulat amb convicció, que forma part d'un fragment molt estructurat i que implica el conjunt del claustre.

El pas cap als sabers l'indiquen les referències a uns coneixements que considera acceptats de manera convencional. És el cas del fragment que tracta sobre la llengua en termes generals. Convé, però, fer alguns aclariments. Quan defineix què és la llengua, allò que destaca és precisament la indefinició que mostra respecte a la veu que ha d'adoptar: *entenem per llengua doncs un idioma/* | *entenc*\ | *jo parlo en primera persona ¿no?* | *o:: par...- o a nivell d'escola és igual suposo que* | *e:: entenem per llengua doncs un sistema doncs de codificació per per entendre'ns.* Per tres motius considerem que en aquest cas la Neus remet a sabers que poden anar més enllà de la cultura de l'escola. En primer lloc, perquè acaba fent ús de la paraula *entenem*; en segon lloc, perquè en fa una definició molt formal, i, en tercer lloc, perquè aquesta definició li serveix per fonamentar tota l'exposició posterior de principis sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua.

5.1.2.4. Mapa conceptual




havia fet
és
és
moltes reflexions
matèria molt etèria
manera d'expressió de la vida
considera que
s'ha de treballar moltíssim
perquè
puguin arribar a tenir un esquema mental en català
puguin assolir una riquesa pròpia d'un estudi de la llengua
permet resoldre situacions
hi ha
continguts
alguns
propis terme més tutorial
que
en el terreny personal
en el terreny col·lectiu
té un forat, un handicap
no ho tenim graduat
hi ha
mancança
potser no es presentaran
per tant
per tant
per tant
per tant
per això
fa activitats saltejades
abans
actuacions reeixides
cal concretar què volem fer
tot patina molt
ara
perquè
com ara
com ara
el punt de referència és el llibre de text
es va centrar molt, activitats dirigides, partia de situacions reals, va passar a altres cursos, l'alumne no era el personatge, trobaven paraules jugant
com ara
com ara
diàlegs orals, vers de Nadal i sobretot lectura en veu alta
titelles
matisar el llenguatge
conferència

5.1.3. *Anàlisi de l'entrevista de la Dúnia*

5.1.3.1. Anàlisi de les seqüències

5.1.3.1.1. Primera seqüència

El tema que tracta la Dúnia en aquesta primera seqüència, a requeriment de l'entrevistador, és l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua. Es tracta d'una primera aproximació al tema, que destaca per ser una de les poques ocasions en què la Dúnia parteix de conceptes generals, i no d'exemples.

a) Què diu? Com ho diu?

Quadre 54

Text	*Anàlisi interpretativa*
J.: et deia | visió general sobre què vol dir ensenyar i aprendre llengua/ | i i concretament què vol dir a l'escola Tramuntana\ | que és la vostra\ pels alumnes que teniu/ per les seves caracterí::stiques procedè::ncia llengua:: [de casa]	L'entrevistador planteja el tema de l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i demana que la Dúnia respongui tenint en compte la realitat del centre on treballa.
D.: [això] m'ho tenia d'haver preparat (rialles) ¿ensenyar i aprendre llengua? | en gene...-{(AC) ensenyar i aprendre llengua en general} |	Repeteix diverses vegades la pregunta. Els silencis, les paraules sense acabar, les rialles i el canvi de ritme transmeten una sensació d'inseguretat davant de la resposta.
J.: sí |	
D.: {(DC) ensenyar i aprendre llengua\} |	
a veure de fet bueno és:: la llengua penso que és un element de bueno per comunicar-se |	Els marcadors d'iniciació *a veure* i *bueno* introdueixen la idea que té sobre la llengua: *element [...] per comunicar-se* |.
aleshores a veure | dintre primària || els nens et vénen ja amb:: | amb la llengua parlada/ ||	Amb el marcador de continuïtat *aleshores* descriu com arriben els nens a l'escola primària.
e:: el que ens toca a nosaltres és suposo doncs aquesta llengua parlada passar-la a:: a llengua escrita per comunicar-se || i:: ||	Concreta quina és la funció de l'escola: *passar* la llengua oral a llengua escrita.
i dintre la llengua hi ha bueno clar/ la part | la part de comunicació de de de no ho sabré\ de redacció/ | de:: | de comunicar el que ells saben amb amb la llengua pa:: parlada que tenen/ |	Afegeix quines són les parts que hi ha *dintre la* llengua. En primer lloc cita, amb dubtes sobre la seva capacitat de fer-ho de manera clara, una *part* relacionada amb la comunicació.

QUADRE 54 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
i una altra una altra part que seria tota la part de de treball sistemàtic	Situa a l'altra part el *treball sistemàtic.*
que és crear doncs com un:: ensenyar l'estructura de la llengua\ | no no::\ |	Relaciona *treball sistemàtic* amb *estructura de la llengua*.
a veure torna-la a repetir (rialles) [és que no no sé\]	Tanca la intervenció amb noves manifestacions de dubte.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

El terme *llengua* apareix en aquesta seqüència en deu ocasions, tres de les quals corresponen a les diverses repeticions de la pregunta. Després d'un seguit d'aturades, de repeticions i de silencis la Dúnia enceta una definició de *la llengua* tot fent ús d'un verb modalitzador —*penso*— i de *bueno*, una expressió que matisa les seves paraules quan afirma que la llengua és *un element de bueno per comunicar-se.* La referència a *la llengua parlada* la trobem tres vegades; es tracta de la llengua amb què els nens i les nenes *vénen* de casa, de la llengua que els permet comunicar el que ja saben, de la llengua concreta, precisa, d'*aquesta llengua* que els mestres de l'escola Tramuntana hauran de passar a *llengua escrita*. La Dúnia estableix *dintre la llengua* una classificació, i situa en una *part* la comunicació i en *una altra part* el *treball sistemàtic.* La part de comunicació es relaciona amb la llengua que ja tenen, mentre que *treball sistemàtic* es relaciona amb el verb *crear*, amb la necessitat d'*ensenyar l'estructura de la llengua*.

En un primer moment la Dúnia defineix què és la llengua, tot seguit exposa quina és la funció que ha de complir l'escola primària i tanca les seves consideracions al voltant de la llengua establint una classificació entre la part més comunicativa i la llengua com a sistema. L'anàlisi de la resposta seria insuficient si no completéssim els comentaris que acabem de fer destacant que aquesta seqüència s'obre i es tanca amb manifestacions explícites d'inseguretat davant del tema a tractar, inseguretat que també es manifesta al llarg de la resposta a través del mateix text, així com dels elements prosòdics i paralingüístics.

La Dúnia fa ús de la primera persona del singular per reflexionar sobre la llengua. És un «jo» que es manifesta insegur —*no ho sabré*— i que utilitza un verb com *suposo* que no comporta implicació personal en les afirmacions fetes. Qui rep els nens i les nenes a l'escola no és el «jo», sinó *nosaltres,* és a dir, els mestres de primària que són els responsables —*ens toca*— d'incidir en la millora de les capacitats comunicatives.

Notem que la funció de l'escola és fer *passar* la llengua oral a llengua escrita. S'apunta, per tant, un tipus de relació que podem anomenar *ontogènica*, segons la qual la llengua oral és un primer pas cap a l'escrita, i la llengua escrita, al seu torn, s'adquireix a causa de la transferència d'uns sabers que són propis de la llengua oral.

5.1.3.1.2. Segona seqüència

L'ús del català i del castellà i l'ensenyament d'aquestes dues llengües a l'escola donen sentit a la seqüència que tot seguit analitzarem. Pel que fa a l'ensenyament, la Dúnia centra bàsicament els seus comentaris en la introducció a la llengua escrita.

a) Què diu? Com ho diu?

Quadre 55

Text	*Anàlisi interpretativa*
J.: [no una mi...-] la idea seria/ | mhm | i a...- i aquest ensenyar a comunicar-se\ amb els alumnes que teniu a la vostra escola\ | o la llengua parlada que porten de casa els alumnes que:: de la vostra escola\ que és diferent/ o que és peculiar | mhm e:: | ¿penses que té algun tret específic o alguna característica o::?	L'entrevistador demana a la Dúnia que concreti l'objectiu general, segons el qual és necessari ensenyar a comunicar-se, tenint en compte les característiques dels alumnes que acull l'escola.
D.: ¿els d'aquesta escola?	
J.: sí |	
D.: en aquesta escola hi ha bastants castellanoparlants\ |	Inicia la resposta constatant que *bastants* alumnes parlen castellà a casa.
aleshores vénen e:: bueno com a moltes escoles\ vénen casi bé gairebé tots parlant castellà/ | la majoria de cursos és ma...- és majoria |	Fa ús del marcador continuatiu *aleshores* per insistir en la idea que *la majoria* d'alumnes a casa seva parlen castellà.
aquí a l'escola se'ls hi parla en català/ amb els mestres parlen en català/ entre ells continuen parlant castellà/ |	Descriu quina és la situació *aquí,* a l'escola: el castellà és la llengua que usen els alumnes quan parlen *entre ells.*
i s'ensenya a:: escriure en català des del començament	Afegeix que la introducció a la llengua escrita es fa en català.

QUADRE 55 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
{(AC) vull dir la llengua escrita no es comença gairebé fins a tercer encara que:: a segon s'haigui de fer alguna coseta/} i a primer però:: més que tot és a tercer |	Amb el marcador *vull dir* introdueix un aclariment: la llengua escrita (en castellà) *es comença* a tercer.
aleshores\ e:: bueno {(AC) lo curiós com a moltes escoles és això que::} ells parlen entre ells en castellà/i en canvi escriuen molt millor el català | o comencen escrivint en català\ |	Destaca una realitat que qualifica de *lo curiós*. Aquesta realitat és la següent: els alumnes *entre ells* parlen castellà, tot i que el català és la llengua que aprenen a escriure abans.
aleshores això bueno {(AC) no és propi d'aquesta escola	Apunta que la situació descrita no és exclusiva del centre.
suposo que els problemes que comporta això és tot} | és tot |	Considera que la situació descrita es troba a l'origen de problemes molt més generals, problemes que no explicita.
¿la llengua parlada? la llengua parlada\ | a veure:: |	Enceta una nova qüestió.
J.: perdona	L'entrevistador demana aclariments sobre el moment en què es comença a ensenyar a escriure.
D.: digues/	
J.: ¿la llengua escrita no s'ensenya en català fins a tercer? |	
D.: ¿en català? no a partir de primer/ | o de P5 | no a escriure en castellà [a escriure]	Aclareix que el castellà s'ensenya a escriure a partir de tercer i el català a partir de primer o de P5. L'entrevistador repeteix part de l'afirmació feta.
J.: [ah a escriure en castellà]	
D.: {(AC) o sigui es pot ensenyar vocabulari es pot ensenyar alguna cosa	Amb el marcador *o sigui* matisa l'afirmació que acaba de fer: indica que *alguna cosa* en castellà s'ensenya abans de tercer.
però a escriure a expressar-se en castellà} | fins a tercer no es comença\	El connector *però* orienta el contingut cap a l'afirmació principal: *fins a tercer no es comença* a escriure en castellà.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

Formen aquesta seqüència una resposta en què es descriu la situació lingüística dels alumnes de l'escola Tramuntana i una sèrie d'aclariments que la Dúnia fa a instàncies de l'entrevistador. Si observem la presència del termes *castellà* i *català* en la primera resposta, podem constatar que el primer apareix en tres ocasions, al costat de *vénen* i *continuen*. La idea que es transmet és que *gairebé tots* els alumnes tenen com a llengua de casa el castellà i que a l'escola *entre ells* parlen castellà. La referència al *català* la trobem en cinc ocasions: dues per indicar que és la llengua del centre, la que parlen els mestres, i tres relacionada amb l'ensenyament de la llengua escrita. Per la Dúnia hi ha un moment en què *es comença* a ensenyar la llengua escrita, i aquest moment queda ben delimitat respecte a cada una de les llengües: a P5 o primer es *comença* a escriure en català i a tercer *a escriure a expressar-se en castellà,* tot i que abans se'n fa *alguna coseta,* com ara ensenyar vocabulari.

Es tracta d'una seqüència en què predomina el text descriptiu. S'exposa quina és la situació, però no hi ha raons que la justifiquin. En aquest sentit, és destacable la presència de marcadors continuatius com *aleshores,* al costat de l'absència de connectors que estableixin una relació de causa-conseqüència entre les proposicions. Els alumnes *vénen* parlant castellà, el centre els rep en català i aprenen a escriure en català. El castellà escrit comença a tercer. Entre un procés i l'altre no hi ha punts de contacte, ja que cada un comença en el seu moment i de les paraules de la Dúnia no en podem extreure que es plantegin situacions d'ensenyament-aprenentatge que afavoreixin la tranferència de sabers d'una llengua a l'altra. Fins i tot, en el marc de cada llengua es pot situar un moment concret en el qual *comença* l'aprenentatge de l'escrit; abans es poden fer *coses*, però en aquest fragment no queda clar que aquestes *coses* es puguin relacionar de manera directa amb la llengua escrita.

La descripció de la situació lingüística del centre es fa en present. En aquest moment el que succeeix és que un «nosaltres» —els mestres— fa ús del català, mentre que «ells», és a dir, els alumnes, *escriuen molt millor* el català, però no el parlen fora de l'aula. El «jo» és qui fa aquesta descripció que pretén ser força objectiva del centre. Només un cop utiliza un verb clarament modalitzador, quan expressa, referint-se al desfasament entre la llengua dels alumnes i la del centre, les paraules següents: *suposo que els problemes que comporta això és tot.* Aclarim en aquest punt que en cap moment es concreta quin és l'abast d'aquest *tot*.

Quan la Dúnia afirma *aquí a l'escola se'ls hi parla en català/ amb els mestres parlen en català/ entre ells continuen parlant castellà/*, entenem que els tons ascendents darrere del nom de cada llengua, el mateix ritme i el paral·lelisme que s'estableix en l'àmbit semàntic posen en relleu l'interès per fer evident una certa paradoxa. L'adjectiu valoratiu *curiós* és una altra marca de modalització que, juntament amb l'èmfasi tonal que acabem de destacar, no fa altra cosa que ressaltar la sensació de

sorpresa, una sensació de sorpresa que es pot veure reforçada en la mesura que la realitat descrita es produeix no només a l'escola Tramuntana, sinó *a moltes escoles*.

5.1.3.1.3. Tercera seqüència

En aquesta seqüència la Dúnia centra la seva atenció en la llengua parlada. En un primer moment fa algunes consideracions sobre la llengua que parlen els alumnes en contrast amb la llengua pròpia de l'escola; més endavant explica com ho fa.

a) Què diu? Com ho diu?

Quadre 56

Text	*Anàlisi interpretativa*
||aleshores ¿què et deia a veure? |	S'atura per reorientar la intervenció.
J.: la llengua parlada\	L'entrevistador li recorda el tema general que estava tractant.
D.: la llengua parlada que m'és més fácil\ la llengua parlada\ |	Declara que li és més *fàcil* parlar sobre la *llengua parlada.*
ells aprenen ja e:: {(AC) sobretot quan m'arriben a sisè} e:: bueno amb un tipus de de:: | de llengua parlada que e...- que els serveix per expressar-se entre ells\ que és una	Inicia una classificació de la llengua parlada. D'una banda situa la que parlen els alumnes *entre ells* quan inicien el darrer curs del cicle superior.
| la que els serveix per fer els deures per redactar per:: al que demanem a classe\ | que representa que és una altra ||	D'altra banda situa, com *una altra llengua,* la llengua que *demanem a classe*.
i:: penso que hem de treballar entre amb totes dues\ |	Conclou manifestant el seu parer: l'escola ha d'incidir *amb totes dues.*
aleshores la llengua | parlada\ | jo com ho faig {(AC) jo t'explico una mica com ho faig i si me'n surto millor i després la teoria ja l'hi posaràs tu} ((rialles de l'entrevistador i de l'entrevistada))	Amb el marcador *aleshores* introdueix l'expressió *com ho faig.* Renuncia a fer plantejaments teòrics al llarg de l'entrevista.
la llengua parlada\ la llengua parlada || jo el que treballo sobretot {(AC) i penso que s'ha de treballar} és la comprensió\	Manifesta, després d'un silenci llarg, que l'aspecte que prioritza de la llengua parlada és la *comprensió.* Això ho pensa i diu que ho fa.

QUADRE 56 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
vull dir si ells no no:: | no | si ells no tenen una lògica del que volen dir i i adeqüen la llengua amb allò que pensen | et diuen coses que no no és el que et volen dir | o:: o no saben expressar/ | amb amb llengua | oral/ allò allò que ells:: que ells volen:: volen explicar-te\	Amb el marcador explicatiu *vull dir* no aprofundeix en la idea de la comprensió, sinó en l'expressió. Formula la idea que per saber-se expressar és necessari tenir alguna cosa a dir i adequar la llengua al pensament.
| i al revés\ la llengua escrita si la comprensió d'allò no:: no la tenen molt clara vull dir no saben {(AC) ni què els preguntes ni què llegeixen ni què han de contestar\}	Afegeix una altra idea que, a parer seu, és *al revés* de la que acaba d'afirmar. La idea és la següent: si no comprenen els textos escrits no saben contestar.
aleshores jo gairebé\ la llengua parlada que no sé si és aquest el cas\ | e treballo {(AC) sobre sobretot la comprensió i l'expressió\} que el que pensin | que volen dir ho sàpiguen dir\ | i que el que llegeixin sàpiguen el que:: el que vol dir allò/ no el que ells es pensen que diu allà/ | encara que ho llegeixin\	Continua amb *aleshores* insistint en la importància de la *comprensió i l'expressió*. L'objectiu és que *sàpiguen dir* el que pensen i que entenguin el que llegeixen. Manifesta dubtes respecte de si s'està centrant en el tema: *la llengua parlada que no sé si és aquest el cas*\.
aleshores jo no és que faci classes | de dir ara vaig a fer mitja hora de classe de llengua parlada\ | ni:: potser en alguna ocasió sí però | molt poc	Introdueix la idea que la llengua parlada no ocupa un espai específic en la seva actuació didàctica a l'aula.
{(AC) sobretot en sisè/que si dius un debat mare meva per preparar-se el debat | constantment ja estàs dient torns de paraula ho fas amb tot | el debat és preparar-s'ho} |	Exemplifica en el cas del debat al cicle superior les dificultats que hi ha per programar una seqüència d'ensenyament-aprenentatge de la llengua oral.
ho faig més e:: | gens sistemàtic | gens sistemàtic\ |	Conclou afirmant amb insistència que actua d'una manera gens sistemàtica.
vull dir jo e:: em passo el dia per exemple preguntant\ | quan em fan una pregunta moltes vegades | li fai tornar a repetir i llavors li dic però tu ¿què és el que em vols dir? | m'estàs dient això ¿tu em vols dir això? no | ¿què em vols dir? ¿tu em vols dir això això i això? sí | doncs digue'm això/ per tal cosa\ |	Amb el marcador explicatiu *vull dir* descriu una situació per il·lustrar que a l'aula sempre —*em passo el dia*— incideix en l'expressió oral dels alumnes.
no sé si m'explico\ | J.: sí::\ |	Fa una demanda de confirmació que l'entrevistador respon de manera afirmativa.

QUADRE 56 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
D.: doncs constantment ho fai amb això\ | constantment\ | e:: ¿què et diré? | això no ho tindria de dir si no ho tatxes [perquè]	Recalca que *constantment* insisteix en l'expressió dels alumnes. Abans d'introduir un nou exemple manifesta dubtes sobre la seva pertinença. L'entrevistador, amb to de broma, l'anima a fer l'explicació.
J.: [¿com dius?] | (rialles)	
D.: digues | perquè possiblement/ (rialles) no/	
per exemple la paraula e:: vocabulari\ {(AC) la paraula vocabulari s'equivoquen amb les bes les uves i la ve baixa\} | ¿no? | llavors jo li dic | la paraula vocabulari això segurament és una incorrecció eh (rialles) ¿ve de? | ¿ve de? ¿ve de boca? | tots diuen sí però s'escriu amb ve baixa ¿què pot ser? a lo millor ve de vocal | bueno si ve de vocal/ doncs allavors ja penseu | vull dir això	L'exemple remet a l'escriptura de *vocabulari*. La seva intenció és que els alumnes raonin que vocabulari s'escriu amb ve baixa perquè no prové de boca, sinó de vocal.
¿és correcte o no és correcte? (rialles) [no]	Fa una demanda d'acord. Mostra la predisposició a citar altres exemples.
J.: [(comentari ininteꞏligible)]	
D.: sí (rialles) jo tampoc però bueno (rialles) si no tatxes aquest i busco un altre exemple\ |	
aleshores això és el que faig constantment en totes les àrees |	Acaba afirmant que aquest tipus de reflexions més lingüístiques les provoca en *totes les àrees.*
e:: perquè si no ells es es cansen molt vull dir es cansen aquest curs i perden l'interès al cap de vint minuts de sentir-te parlar\ al cap de vint minuts de parlar/i escoltar-se entre ells\ al cap de deu minuts de llegir/ una lectura sobre un tema\ | llavors intercalo |	Amb el connector *perquè* aporta la raó d'una actuació tan puntual i gens sistemàtica. La raó és que si actua d'una altra manera els alumnes *es cansen* i *perden interès.*

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

Un cop resituat el seu discurs i centrat el tema de *la llengua parlada,* el primer que afirma la Dúnia és que el fet de tractar aquesta qüestió li resulta *més fàcil*. A part d'aquesta ocasió, cita *la llengua parlada* de manera explícita sis vegades més: una per distingir-ne les finalitats, quatre per explicar els aspectes que prioritza a l'aula i la darrera per concretar que no fa classes per tractar de manera específica la llengua parlada. Pel que fa a les finalitats, afirma que la llengua *és una* o *és una altra* segons per a què *serveixi*, per parlar *entre ells* o per realitzar tasques escolars. En quatre ocasions la Dúnia relaciona *llengua parlada* amb *el que treballo*, i destaca sempre l'èmfasi que posa en la *comprensió* i també en l'*expressió*. Aquestes dues capacitats van acompanyades de l'adverbi *sobretot*. Per exemple, afirma que *treballo {(AC) sobre sobretot la comprensió i l'expressió*\}. Finalment convé destacar que en cap moment la Dúnia associa *llengua parlada* a un procés o a un temps específic; ben al contrari, en un moment de la seqüència manifesta la voluntat de no identificar la seva actuació amb una classe concreta: *jo no és que faci classes* | *de dir ara vaig a fer mitja hora de classe de llengua parlada*\ |.

Pel que fa a la manera com estructura el seu discurs, la Dúnia parteix d'una classificació de la llengua i, després de manifestar la seva voluntat de no entrar en el terreny de la teoria, passa a descriure de quina manera actua a l'aula. Enceta la descripció *afirmant jo t'explico una mica com ho faig i si me'n surto millor*, i la tanca amb una demanda de confirmació, *no sé si m'explico*\|. Entremig, el discurs es caracteritza pel nombre de silencis, d'allargaments de sons, de canvis de ritme i de frases incompletes, la qual cosa en dificulta en algun moment la interpretació. Malgrat això, és clar que la Dúnia considera que els alumnes no parlen bé si no pensen amb una certa lògica allò que volen dir, i que no poden explicar oralment un text si no el comprenen. Tot i que a l'hora d'exposar-ho ho fa barrejant conceptes, sembla que la conclusió que en podem extreure és que cal incidir molt en els nivells de comprensió i d'expressió. Una vegada aclarides aquestes qüestions, apunta una altra idea important: la llengua oral és arreu, per la qual cosa no és necessari pensar en un temps específic per tractar-la. Repeteix que ella fa llengua oral *constantment,* que es passa el dia fent parlar, que per ella és *en totes les àrees.* La seqüència es tanca amb una raó per justificar que no sigui sistemàtica; la raó és que els alumnes es cansen si ella parla molt o si s'han d'escoltar entre ells. La proposta que fa i diu que practica és la següent: *llavors intercalo*.

Les persones que trobem en aquest fragment són bàsicament «jo» i «ells». La primera persona del singular és la que manifesta l'opinió a través d'una perífrasi d'obligació quan vol subratllar la importància d'una habilitat comunicativa: *pen-*

so que s'ha de treballar} és la comprensió\. Així mateix, la primera persona del singular és la que apareix de manera repetida quan la Dúnia descriu la seva experiència amb els alumnes, amb els alumnes de la classe de la qual és tutora, els que *m'arriben a sisè.* Pel que fa a «ells», convé destacar que sempre és un bloc compacte, de tal manera que no podem arribar a saber de moment si hi ha diferències entre els alumnes pel que fa a les habilitats comunicatives. Encara que la seva presència és menor, també ens hem de referir a la presència d'altres persones gramaticals. Per exemple, que el «nosaltres» només apareix de manera clara en la perífrasi d'obligació *hem de treballar entre amb totes dues*, quan manifesta la necessitat d'incidir tant en la llengua oral que parlen entre ells com en la que exigeixen les tasques escolars; a la resta del fragment no torna a aparèixer la primera persona del singular; per tant, no sabrem fins a quin punt la manera de fer a l'aula que la Dúnia descriu és característica del centre o no. També podem destacar un «tu» que remet de manera clara a l'entrevistador, en el moment que afirma *la teoria ja li posaràs tu.* Observem, a més, que quan la Dúnia narra situacions concretes d'aula en comptes de referir-se a «ells» usa sovint la tercera o la segona persona del singular i perífrasis formades amb el present d'indicatiu més el gerundi —*llavors li dic però tu ¿què és el que em vols dir?* | *m'estàs dient això*— amb la qual cosa produeix un efecte d'immediatesa.

Com ja hem pogut veure, la Dúnia renuncia a dissenyar unitats d'ensenyament-aprenentatge perquè els alumnes es cansen si han d'escoltar massa estona. Així, doncs, és del parer que no cal dur a terme, per exemple, un debat, perquè *si dius un debat mare meva per preparar-se el debat* | *constantment ja estàs dient torns de paraula ho fas amb tot* |. L'ús de la locució valorativa *mare meva* posa en relleu que per la Dúnia l'organització d'un debat comporta un esforç, que no queda gaire justificat perquè activa uns continguts que ja s'introdueixen a les altres àrees o a partir de la mateixa dinàmica de la vida del grup. Per tant, defensa la immediatesa, les intervencions puntuals i constants, defensa el fet d'ajudar a millorar l'expressió a partir de les situacions que es generen a l'aula.

A l'exemple que cita la Dúnia per referir-se a una situació concreta d'aula hi ha dues incongruències importants. La primera és que tracta un problema ortogràfic —l'escriptura del mot *vocabulari*— i no ho fa a partir de continguts específics de la llengua oral, sinó d'una reflexió etimològica. Es tracta d'una reflexió que, i aquesta és la segona observació que cal fer, no és correcta, ja que relaciona *vocabulari* amb *vocal*, i no amb *vocable*. Hem d'entendre que aquestes incongruències queden justificades per la manca de previsió, per aquesta actuació *gens sistemàtica* que de manera insistent defensa la Dúnia al llarg de l'entrevista.

5.1.3.1.4. Quarta seqüència

En aquesta seqüència la Dúnia exposa un exemple de com ensenyar llengua oral a partir de la lectura d'un text. Es tracta d'un exemple que considera representatiu. Més que en el mateix exemple, centrarem la nostra anàlisi en els comentaris de la Dúnia relacionats amb els criteris que guien la seva manera d'actuar.

a) Què diu? Com ho diu?

Quadre 57

Text	*Anàlisi interpretativa*
i portava per exemple un exemple que vai fer ahir\ no preparat ni sistematitzat\ | però:: el tinc aquí vull dir per veure una mica\ | el caire aquest de la llengua parlada\ |	Continua l'exposició afegint un exemple *no preparat ni sistematitzat*\ que considera representatiu per entendre quin és per ella *el caire aquest de la llengua parlada*\.
J.: ¿de què? [¿i en què consisteix l'exemple?]	
D.: [mira] jo t'ho dic perquè em va sortir ahir	
perquè hi ha moments que:: els veus més {(AC) que estan d'una manera i moments que estan d'una altra moments que tu estàs\ | de dir tinc més temps tinc menys temps}	Distingeix entre els diferents *moments* que es produeixen en una aula, en funció de l'estat d'ànim dels alumnes, de la mestra o del mateix ritme de la classe.
|a vere si me'n recordo eh! | espera't ((busca uns papers)) || a part que | constantme...- per exemple | això no era ahir\ això era la setmana passada després et diré el d'ahir\	Busca entre els papers i decideix exposar primer un exemple de *la setmana passada*.
de l'Antàrtida ¿no? això era ja un treball que no havíem tingut massa temps de fer/ que és una lectura/ que vai pensar que els podria agradar/ |	L'exemple consisteix en una lectura que considera d'interès per als alumnes; es tracta d'una lectura feta *sense massa temps*.
bueno allavors parlava de l'Antàrtida i e:: en comptes de llegir-ho en veu alta cosa que es veu que no es pot fer tots alhora però {(AC) de tant en tant ho fai d'una manera de tant en tant ho fai d'una altra jo vario molt} |	Amb els marcadors *bueno allavors* inicia l'exposició del procés que va seguir. Ironitza sobre la manera com dur a terme la lectura en veu alta i destaca que no sempre actua de la mateixa manera.
allavors de l'Antártida els hi vai dir que <u>cada</u> punt i a part |amb una paraula si podia ser amb una sola paraula | em diguessin de què tractava | {(AC) i amb una altra paraula i amb una altra paraula i amb una altra paraula} això individual\	Amb el marcador *allavors* passa a explicar que després de llegir el text va demanar als alumnes que individualment sintetitzessin *amb una sola paraula* el tema de cada punt i a part.

QUADRE 57 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
aleshores discutíem per exemple l'Antàrtida és un continent tal tal tal llavors buscàvem la paraula més aproximada que amb aquella paraula/ | ells tinguessin clar que parlava/ d'això\ aleshores aquí vem posar/ pues situació/ i extensió\ | aleshores d'aquí e::\ ja no me'n recordo bé perquè va ser aquell moment que em va sortir\ aquí em sembla que em sortia la paraula relleu | que vem buscar\	Introdueix amb *aleshores* el pas següent: debat col·lectiu per trobar la paraula més *aproximada* per a cada punt i a part. Introdueix també amb *aleshores* l'explicació de la situació concreta.
aleshores pe...- per arribar a buscar la paraula relleu\ una em deia/ | no sé què i vai dir {(AC) bueno pues quan estudiàvem Espanya} que en comptes de gel hi havia muntanyes hi havia tal hi havia qual \ ¿què en dèiem de tot això? |	El marcador *aleshores* condueix en aquest cas a la manera com van consensuar un títol, *relleu*. Va ser la mestra la que va ajudar, a partir d'una comparació, a trobar aquest títol.
un no tots eh un relleu {(AC) ¿us e sembla més apropiada aquesta paraula o en trobarem una altra? no relleu} pues va posem relleu aquí\	Subratlla que les orientacions de la mestra van provocar una resposta col·lectiva: *un no tots.*
aquí ehm temperatura em sembla que era doncs clima\ aquí {(AC) és que ademés era fàcil aquí}	Amb el díctic *aquí* indica el lloc corresponent a un nou títol.
no ho tenia preparat/ {(AC) però és d'aquelles coses que et surten en aquell moment i dius aprofita això per això}	Insisteix en la idea de l'absència d'una preparació prèvia i en la imprevisió: *coses que et surten en aquell moment i dius aprofita.*
ehm bueno vegetació i tal\ aquest era fàcil perquè havíem fet més treballat\ aquí | aquí va sortir primer l'exploració però després *vem* arribar a la conclusió que en comptes d'exploració/ teníem d'haver posat el primer punt i a part e:: ¿com se'n diu? |descobriment i en canvi aquí/ exploració i el que va ser una mica més complicat va ser aquest de la protecció/ que:: no hi havia cap punt i a part i vem anar fent posant coses i al final final final vem arribar a la conclusió de que era\ e:: aquest ens va costar una mica més que era jo no m'ho vai apuntar per cert\ | el tractat/ | la paraula tractat/ | no explotació/ explotació/ tractat/ | e:: que es via tornat a revisar aquest tractat/i es via tornat a aprovar | i l'explotació per fins científics/ | i tal\ vem sortir d'aquí per exemple què volia dir no mi...- no militaritzat |	Segueix la narració de com, col·lectivament, van anar trobant cada títol. Així, doncs, sabem que *vegetació* va ser més fàcil perquè estava *més treballat; exploració* els va fer revisar el títol del primer punt i a part, *protecció* va ser més complicat de trobar per l'absència d'un punt i a part i, finalment, una sèrie de silencis mostren els dubtes que té a l'hora de recordar si el darrer títol va ser *tractat* o *explotació*. Els dubtes es presenten perquè *no m'ho vai apuntar*. Durant la discussió col·lectiva es van aclarir altres qüestions com *què volia dir no mi...- no militaritzat* |.

QUADRE 57 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
bé aleshores quan vem tenir fet això vem dir bueno {(AC) ¿i ara això per què ens he serveix?}	Amb el marcador *bé aleshores* indica que va dur a terme una reflexió de tipus metacognitiu.
llavors no és que faci\ fai una mica de barreja de tot/ de tutoria d'expressió oral i de comprensió\	Recalca la idea que no hi ha una planificació específica de la llengua oral: *fai una mica de barreja de tot/*.
{(AC) jo els hi dic bueno ¿tot això per què ho hem fet? ¿per què us he fet llegir diferent?} doncs bueno perquè ara | si vosaltres teniu aquestes paraules de memòria | de memòria heu d'estudiar aquestes paraules\ i si teniu situació tal tal tal estudiades quan digui un continent cobert de gel/ tu allavors amb el que t'haigui cridat més l'atenció d'aquí\ | pots parlar/ i no pots i no em diràs/ és un te...- s'ha...- hi ha tractat que no és de cap país i té gel/ i és molt extens/ i:: només hi ha mamífers\ o hi hi ha tres tipus de:: hi ha mamífers hi ha aus hi ha | hi ha peixos o només hi ha do...- perdó dos tipus de peixos\ no m'ho barrejaràs ¿per què? perquè t'has fet un esquema	Retorna a la reflexió sobre el procés de treball. Explica als alumnes que el tipus de lectura que ha proposat evita la dispersió mental —*no m'ho barrejaràs*—, perquè la diversitat d'idees se sostenen en *un esquema.*
i així és com heu d'estudiar a secundària pública\ | tot això/ a part de que és un mètode d'estudi o diga-n'hi com vulguis/	Continua amb el connector *i* la reflexió sobre com han d'abordar els temes: *així és com heu d'estudiar*.
aquí buscar les paraules vem ta...- vem tardar força en vem buscar moltes perquè una aquí | no tothom va posar situació i extensió\ | o bé ¿per què primer la situació i després l'extensió sobretot aquí? ¿per què primer | no posem l'exploració com posa aquí sinó que primer posem descobriment aquí i exploració aquí?	Torna a agafar el full i, a títol de resum, indica els diferents títols que van escriure.
¿m'explico? |	Demanda de conformitat i resposta afirmativa per part de l'entrevistador.
J.: sí |	
D.: doncs això és la llengua oral que fai jo\ | amb maneres diferents\ |	Tanca la seqüència indicant que acaba d'il·lustrar el tracte que rep a les seves classes la llengua oral.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

En aquesta seqüència la Dúnia aporta un exemple que considera il·lustratiu de la seva manera d'actuar a l'aula en relació amb la llengua oral. Ella mateixa, és possible que amb la intenció d'evitar que l'entrevistador tregui conclusions generals d'un cas específic, manifesta que la seva actuació presenta *maneres diferents*, unes maneres que tenen relació directa amb l'estat d'ànim que hi ha a l'aula, amb com *estan* i com *estàs,* i amb el *temps* de què disposa. L'exemple que en principi té intenció d'explicar se situa en un temps i un espai molt concret, ja que l'ensenya a l'entrevistador i el va *fer ahir;* a més, queda clar que l'explica per mostrar *el caire aquest de la llengua parlada*\. Ara bé, malgrat la intenció inicial, la Dúnia canvia l'exemple i acaba referint-se a una altra situació d'aula en la qual va proposar als alumnes la lectura d'un text sobre l'Antàrtida. Si ens fixem en quines són les característiques d'aquesta nova proposta, podrem observar que la Dúnia va considerar de manera positiva la lectura perquè *podria agradar* als alumnes; així mateix podrem observar una altra vegada la importància que concedeix al factor temps, perquè ràpidament afirma que *era ja un treball que no havíem tingut massa temps de fer/*. Tot i el canvi d'exemple, hi ha una sèrie de comentaris que remeten a una idea recurrent. Ens estem referint al fet de no planificar les activitats prèviament; en aquest sentit hem de destacar que l'expressió *no preparat* apareix en dues ocasions i que en una va acompanyada per *ni sistematitzat*, idea que té una relació clara amb les paraules següents: *no ho tenia preparat/ {(AC) però és d'aquelles coses que et surten en aquell moment i dius aprofita*. Amb la presentació d'aquesta experiència la Dúnia aposta de manera clara per una actuació no sistemàtica i no específica, és a dir, no centrada de manera exclusiva en la llengua oral. Una de les seves afirmacions és: *fai una mica de barreja de tot/ de tutoria d'expressió oral i de comprensió*\. Constatem que no apunta en cap moment com caldria actuar, sinó que es limita a exposar com actua ella, sense prescriure res, senzillament deixa constància d'una manera de fer molt cenyida a l'ara i aquí, a la vida mateixa de l'aula.

Podríem distingir en aquest fragment de l'entrevista tres parts ben delimitades. En un primer moment, la Dúnia busca i se situa en l'exemple que vol descriure. A continuació, narra el procés de treball que va seguir. Per acabar, treu conclusions sobre la manera de fer i fa referència a la reflexió metacognitiva que va proposar als alumnes. Ja hem comentat que, tot i que comença per una altra activitat, acaba exposant de quina manera va dur a terme la lectura del text sobre l'Antàrtida. D'aquesta narració convé retenir que les preguntes que formula al grup —preguntes que podem conèixer pels fragments en què utilitza el llenguatge directe—, tot i que poden ajudar a establir relacions entre diferents situacions d'aprenentatge, estan molt centrades en aspectes puntuals, de manera que no ne-

cessàriament provoquen la reflexió dels alumnes. Per exemple: *per arribar a buscar la paraula relleu\ una em deia/ | no sé què i vai dir {(AC) bueno pues quan estudiàvem Espanya} que en comptes de gel hi havia muntanyes hi havia tal hi havia qual \ ¿què en dèiem de tot això? | un no tots eh un relleu {(AC) ¿us he sembla més apropiada aquesta paraula o en trobarem una altra? no relleu} pues va posem relleu aquí*\. La Dúnia és del parer que aquesta modalitat de comprensió lectora que consisteix a sintetizar les idees a partir de la informació rebuda pot ser un *mètode d'estudi*. El missatge que vol transmetre en aquesta tercera part de la seqüència és que l'elaboració d'un esquema ajuda a organitzar la informació. En aquest sentit destaca el doble ús que fa del mot *barreja.* D'una banda, com ja hem pogut veure quan hem comentat quina era la seva manera d'actuar a l'aula, té una connotació positiva: *fai una mica de barreja de tot.* D'altra banda, en trobem la versió negativa quan explica als alumnes els avantatges d'un esquema: *no m'ho barrejaràs ¿per què? perquè t'has fet un esquema*.

L'ús de perífrasis d'obligació té relació directa precisament amb el darrer dels tres apartats que acabem de comentar. La Dúnia en aquest moment afirma: *així és com heu d'estudiar a secundària pública*\. Això vol dir que primer han de trobar la paraula que sintetitza la idea i que després han de memoritzar aquestes paraules: *de memòria heu d'estudiar aquestes paraules*\. A la resta de la seqüència, com que narra una experiència acabada, predominen les formes del passat, que cedeixen el lloc a les del present en els moments en què la Dúnia utilitza el llenguatge directe o quan intercala reflexions personals. Estem analitzant el relat d'una experiència que va acompanyada de reflexions molt personals; per això sembla lògic que el «jo» sigui el protagonista del fragment. És un «jo» que mostra, que narra, que comenta i que només es fon en un «nosaltres» en el moment que duu a terme l'activitat a l'aula. Llavors port afirmar que *buscàvem,* que *vem anar posant*, que *discutíem* i, fins i tot, que *ens va costar.* Tret d'aquests moments, els alumnes sempre són «ells», un cop més tractats com a grup homogeni.

Per acabar, insistim que acabem d'analitzar l'exposició d'una experiència concreta. Es tracta d'una experiència que la Dúnia no valora positivament ni negativament, però que considera il·lustrativa de la seva manera de fer i, en darrera instància, de la idea que té sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral.

5.1.3.1.5. Cinquena seqüència

En aquesta seqüència l'entrevistador formula dues preguntes: la primera té com a objectiu saber si la Dúnia amb l'exemple anterior pretenia explicar com ella ajuda a elaborar un resum; la intenció de la segona és saber de quina manera proposa l'anàlisi de les paraules. En un cas i l'altre, la Dúnia respon amb una afirmació, però en comptes d'aprofundir en la qüestió plantejada, hi aporta més exem-

ples. Per tant, el nucli d'aquesta seqüència el formarà l'anàlisi d'un nou exemple i de les valoracions que l'acompanyen.

Hi ha fragments que no són fàcils d'entendre per manca de referents, ja que la Dúnia en el moment de l'entrevista feia ús del llibre de text com a suport per a les seves explicacions. Per resoldre aquesta qüestió, en aquesta primera anàlisi interpretativa hem afegit algun comentari sobre el context de producció del discurs.

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 58

Text	*Anàlisi interpretativa*
J.: per tant aquí ajudaves a fer un resum oral [entre tots ¿no?]	L'entrevistador demana si l'activitat es pot considerar *un resum oral.*
D.: [sí sí sí] el que passa que mira va ser punt i a part	Respon de manera afirmativa i qualifica l'activitat de *punt i a part.*
perquè em va semblar que | al mateix llegir-ho que podria ser d'aquesta manera\	Amb el connector *perquè* fa entendre que la proposta exposada va ser fruit de la improvisació.
{(P) ai ¿què és el que et deia que vem fer?} || després t'explicaré un altre exemple d'una cosa que m'ha passat avui ||	Intenta organitzar el discurs. Els llargs silencis mostren els dubtes que té sobre què vol explicar.
aquí per exemple doncs tenir molt clar/ aquests puntets bueno doncs a:: |ara fem els efectes progressius i regressius	Amb el díctic *aquí* enceta un nou exemple que tracta sobre els canvis d'estat de la matèria.
{(AC) analitzem la paraula} i per tant ha de ha de | ha de quedar fixat aquest concepte només de sentir la paraula/ perquè la mateixa paraula ja ja porta el concepte ¿no? bueno el concepte més o menys\ |	Relaciona l'anàlisi de la paraula amb la fixació del concepte: *la mateixa paraula ja ja porta el concepte.*
J.: ¿i la paraula com l'analitzeu? | ¿ho expliques tu | o ells diuen què entenen [per progressiu o regressiu?]	L'entrevistador demana si el significat de la paraula el proposa ella mateixa o els alumnes.
D.: [sí sí sí] en aquest cas sí/ | o de vegades els hi dic doncs pro...- sí progressar va ¿què vol dir progressar? | o regressiu a lo millor no/	Afirma que *en aquest cas* van ser els alumnes, però que no sempre és així.

QUADRE 58 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
és que també depèn del temps tampoc pots estar si ho has fet abans/ | no ho faic dues o tres vegades seguides perquè llavors s'avorreixen ha de ser |	Apunta que *el temps* és un factor que té molt en compte. Allò que vol evitar és l'avorriment.
si ho fet aquí pel que sigui/ | doncs allavors no:: | no ho faic aquí aquesta l'explico jo | i a lo millor una altra doncs quan ja fa rato que no ho he fet ho fai que ho expliquin tots i aleshores en comptes d'escoltar-ne dos n'escoltem deu o quinze\ |	Insisteix en el canvi de maneres de fer com a estratègia per evitar que els alumnes s'avorreixin.
això és com quan llegim una:: poesia\ | estem treballant poesia tot aquest trimestre\ | el projecte de poesia\ | doncs hi ha:: dies que:: gairebé els llegeixen tots ¿per què?	Amb *això és* compara la situació anterior amb la lectura d'un poema. Afirma que hi ha dies que llegeixen tots i formula una pregunta retòrica: *¿per què?*
perquè estan interessats/ perquè estan més tranquils perquè han fet un treball | que és més fácil/ que els hi ha sortit lògicament millor |	Respon la pregunta plantejada. Hi ha tres *perquè* que justifiquen el fet que llegeixin tots: mostren interès, estan tranquils i tenen una sensació d'èxit pel que fa al treball.
si ha sortit bastant malament doncs allavors aquell dia llegeixen tres i diem mireu aquest no aquest no e:: llegeixe'l tu ¿veieu la diferència entre que tingui ritme o no tingui ritme poètic? sí doncs vinga fora no cal llegir-ho tots\ |	Exposa què passa quan no es donen les condicions anteriors: *vinga fora no cal llegir-ho tots*\ |.
i si aquell dia ho han fet molt bé pues llegir-ho tots i analitzar pues menys |	Torna a la situació en què *llegeixen tots* i fa notar que en aquest cas es llegeix més i *analitzar pues menys* |.
jo és que sóc <u>molt</u> poc | organitzada treballant\ (rialles) |sí és veritat tinc bastant <u>clar</u> el que fai	Contrasta la seva poca organització en la feina amb la claredat d'idees.
però:: | depèn és que si no ho avorriria jo i tot (paraula ininteligible) (rialles)	Justifica la seva manera d'actuar. Es tracta de no caure en l'avorriment, ni en el dels alumnes ni en el propi.
|allavors per exemple aquí/ | això et volia explicar/ per exemple vem treballar/ aquí e:: canvis d'estat ¿quants canvis d'estats hi haurà?	Amb *allavors* agafa de nou el fil de l'exemple que està tractant. El díctic *aquí* remet a un exercici del llibre sobre els *canvis d'estat* de la matèria.
{(AC) això ho he fet dues o tres vegades però bueno/} feia dies que no ho feia |	Exposa que l'activitat que vol descriure l'ha fet en més d'una ocasió.

QUADRE 58 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
pues un dos tres quatre cinc/ | cinc | a veure no/ mireu-s'ho bé no els que ja:: ho tenen més clar/ un dos tres molt bé/	Compta amb els alumnes els estats de la matèria.
la fusió vem subratllar <u>només</u> la definició del que era fusió i la vem estudiar a fons | vaporització ¿però ara aquestes dues en negreta què seran? | seran bueno la fusió\ la vaporització\ aquí ho han vist	Indica quins són els dos termes que van *estudiar a fons*; es tracta de dos canvis d'estat progressius, la *fusió* i la *vaporització*. Amb el díctic *aquí* fa referència a les explicacions del llibre de text.
doncs allavors vem estudiar que estaven aquestes due...- dintre d'aquesta que eren totes dues vaporització/ ¿però quins elements | e:: què diuen que és la vaporització i què és l'ebullició? |	Inicia amb *allavors* l'explicació del procés que van seguir per *estudiar* els termes indicats.
bueno pues la vaporització ¿<u>què</u> hi ha en comú? | que tots dos s'evaporen | ¿què hi ha | de diferent? que un es produeix a la superfície/ que l'altra es produeix tot alhora\ que una a molta temperatura que l'altra amb poca temperatura/ molt bé/ ¿veiem alguna altra diferència? pu...- pues sí o no em sembla que no\ ¿veiem alguna altra:: | la que és igual? pues la vaporització\ molt bé |	Amb llenguatge directe exposa que van actuar destacant allò que la vaporització i l'ebullició tenen en comú i les diferències.
pues:: coses d'aquestes\ aleshores subratllar <u>només</u> les paraules que diguin ben bé d'això\ |	Amb el marcador *pues::* tanca l'exemple indicant que el darrer pas va ser subratllar els mots relacionats amb els conceptes nous.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

L'exemple de la seqüència precedent no respon a cap mena de planificació explícita del currículum, ja que, en paraules de la Dúnia, *em va semblar que* | *al mateix llegir-ho que podria ser d'aquesta manera*\. Aclarit això, busca i comença a explicar un nou exemple que tracta sobre els canvis d'estat de la matèria, tant els *progressius* (fusió, ebullició i sublimació progressiva) com els *regressius* (condensació, solidificació i sublimació regressiva). El que vol explicar és com *{(AC) analitzem la paraula}*. Si en la seqüència anterior *paraula* es relacionava amb *memòria* —sobretot en el moment que la Dúnia insta els alumnes a estudiar memoritzant les paraules que sintetitzen les idees de les diferents parts del text—

en aquest fragment de l'entrevista *paraula* es relaciona amb *concepte,* fins al punt que la Dúnia arriba a afirmar que convé conèixer les paraules *perquè la mateixa paraula ja ja porta el concepte*. Quan l'entrevistador li planteja de quina manera comenten les paraules a l'aula, respon amb diverses opcions: una és *l'explico jo*, i una altra, *ho expliquin tots*. Tot plegat queda en funció de dos factors importants, que són el temps i l'avorriment. La referència a l'avorriment apareix en dues ocasions; la primera té relació amb els alumnes —*perquè llavors s'avorreixen*— i la segona amb ella mateixa —*és que si no ho avorriria jo i tot*. L'opció d'evitar el cansament dels alumnes porta la Dúnia a comparar què fa a l'aula quan ajuda a trobar el significat d'una paraula amb allò que passa quan llegeixen un poema. En aquest cas associa la tranquil·litat i l'interès dels alumnes amb el fet d'haver fet *un treball que és més fácil/ que els hi ha sortit lògicament millor*. Quan es produeix aquesta situació *llegeixen tots* i dediquen menys temps a l'anàlisi. En cas contrari, quan el treball no ha anat bé, llegeixen pocs i la feina s'enllesteix ràpidament: *¿veieu la diferència entre que tingui ritme o no tingui ritme poètic? sí doncs vinga fora no cal llegir-ho tots*\.

La Dúnia respon les dues preguntes que li planteja l'entrevistador; tot i això, no triga a buscar el recurs d'un exemple que guiï la seva exposició cap a on ella es troba més còmoda. El resultat és que obre la seqüència amb afirmacions i respostes ràpides, per cenyir-se de manera immediata a un nou cas que li dóna peu a mostrar com tracten a l'aula els continguts conceptuals. Manifesta d'entrada que el camí per *fixar* el concepte és analitzar la paraula. Tot seguit reflexiona sobre qui comenta la paraula a classe i, com hem pogut veure, no defensa una única manera de fer. En aquest cas concret va deixar que els alumnes fessin comentaris sobre els canvis d'estat, tot i que *feia dies que no ho feia*. Un cop centrats en el terme *fusió* el van *subratllar* en el llibre de text i el van *estudiar a fons*. A continuació van centrar l'atenció en dos termes més, *vaporització* i *ebullició*, i per tal de distingir-los van considerar allò que tenen en comú i allò que els diferencia. Tots aquests comentaris es van tancar subratllant de nou en el text els termes associats a la definició. Destaquem que en la narració oral que la Dúnia construeix per mostrar com actua a l'aula hi tenen un paper destacat els silencis, les paraules tallades, els allargaments de sons i les explicacions incompletes. A més, com que té davant seu els exercicis que comenta, sovint fa ús de díctics, com ara *aquí per exemple*.

La primera persona del plural, un «nosaltres» que inclou la mestra i els alumnes, apareix molt relacionada amb els verbs d'acció que descriuen les activitats que es realitzen. A classe *fem*, *analitzem, llegim, vem treballar, veiem*, etc. Ara bé, queda clar que hi ha un «jo» que pren les decisions en funció del clima d'aula; és el «jo» que quan explica qui comenta els termes a analitzar afirma *això ho he fet dues o tres vegades,* i un «ells» que representa el conjunt dels alumnes.

A l'inici de la seqüència la Dúnia utilitza una imatge per explicar que l'experiència anterior va ser fruit d'una situació puntual. Afirma que la lectura del text de l'Antàrtida tal com la va realitzar *va ser punt i a part.* Sens dubte, la idea que transmet és d'activitat finalitzada, que no necessàriament ha de tenir continuïtat; en definitiva, que no s'emmarca dins d'un conjunt d'objectius d'aprenentatge prèviament seqüenciats. A més d'aquesta imatge, també hem de destacar el contrast que estableix entre entre actuació i intenció. La poca concreció pel que fa a la manera com actua a l'aula l'atribueix al fet de ser *molt poc | organitzada treballant*\. Amb tot, defensa que darrere de la sensació d'informalitat que pot produir la seva exposició hi ha una lògica, una lògica que se sustenta en una qüestió clau: *sí és veritat tinc bastant clar el que fai.*

5.1.3.1.6. Sisena seqüència

A diferència dels altres, el cas que la Dúnia explica en aquesta seqüència no se situa en un context d'ensenyament-aprenentatge, sinó que sorgeix a partir d'una qüestió organitzativa. Ella aprofita la situació creada per fer reflexionar els alumnes sobre el que anomena *la incorrecció en el llenguatge.*

a) Què diu? Com ho diu?

Quadre 59

Text	*Anàlisi interpretativa*
¿i què més vem fer? bé/ treballar sobre aquests termes | aleshores això i després en llenguatge diguem-ne:: sense:: llegir sense quan ells expliquen coses |	Reorganitza el discurs i indica que també vol fer referència a una situació de *llenguatge diguem-ne:: sense:: llegir*.
doncs per exemple avui ¿què m'ha passat? | sí que tenia exàmens de matemàtica	Amb *per exemple* inicia la concreció del cas.
¿ho fai massa::? |	S'atura per fer una demanda de confirmació. L'entrevistador respon de manera que l'anima a continuar amb l'exemple.
J.: no no molt bé |	
D.: ¿massa explicat?	
J.: no molt bé\	

QUADRE 59 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
D.: teníem examen de matemàtiques i uns quants tenien d'anar a fer aquest dictat aleshores ells acaben a les deu i quart/ | i jo volia fe::r un dictat amb ells bueno total que han pujat a les deu menys deu\ | i dic aquí ¿com és que m'arribeu ara? diu és que la Marina | i un altre ha protestat ben bé no sé com ha anat\ un altre ha protestat dient | ¿pues no havies dit que faríem?	Explica que uns alumnes han tornat a classe abans de l'hora que ella preveia. L'explicació no és fàcil de seguir entre altres raons perquè les persones gramaticals es confonen i perquè no es concreten els paràmetres d'espai i de temps.
dic mira sí però ara veureu el que és la incorrecció del llenguatge\	Subratlla que ha aprofitat la situació creada per reflexionar sobre l'ús del llenguatge.
jo a la Marina li he dit fes-els pujar deu minuts abans\ deu o cinc minuts abans de les deu | i han pujat deu o cinc minuts abans de les deu i jo no m'he recordat <u>que era fins a les deu i quart avui</u>/ | total que en comptes de dir/ | deu minuts abans de l'hora he dit deu minuts abans de les deu\	Refà el context en què s'ha creat la confusió. No hi ha hagut un problema d'interpretació de la informació, ja que les instruccions s'han dut a terme tal com s'indicaven, sinó un problema de memòria: *jo no m'he recordat <u>que era fins a les deu i quart avui</u>/*.
¿què ha passat? que han pujat vint i cinc minuts abans | per tant | i és perquè algú ademés m'ha dit això/ ¿no em vies dit que | que seria a vint o perquè han pujat? *bueno* com recriminant-me una mica | perquè m'equivocava no sé què llavors els hi explicat el perquè	Fa una pregunta retòrica i tot seguit repeteix la situació creada pel malentès.
| vull dir que aprofito/ | aprofito coses [d'aquestes]\	Amb el marcador *vull dir* exposa quina és la seva intenció: *aprofito.*
J.: [sí però és clar]	L'entrevistador vol demanar aclariments.
D.: {(AC) vull dir ¿veieu la diferència de dir deu minuts abans de l'hora o deu minuts abans de les deu? | sí que l'hora era a les deu però avui acabava a les deu i quart} | per tant ha passat això\ |	Pren la paraula per insistir en el cas que estava explicant.
<u>molt</u> el que em vols dir\ | a veure torna'm a repetir ¿què m'estàs dient? ¿què és el que em vols dir? això ho faic contínuament	Tanca l'exemple indicant la importància de plantejar preguntes completives als alumnes.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

Hem indicat més amunt que un dels trets que caracteritzen aquesta seqüència és que no es relaciona de manera directa amb el procés d'ensenyament-aprenentatge d'uns continguts curriculars. En concret, la Dúnia s'hi refereix com una situació de *llenguatge diguem-ne:: sense:: llegir sense quan ells expliquen coses*; per tant, hem d'entendre que ens situa en el context d'una conversa espontània provocada per qüestions relacionades amb la gestió de l'aula. Insisteix en la importància que tenen per ella aquestes situacions quan afirma que *aprofito/ | aprofito coses [d'aquestes]* i més endavant afirma que ho fa *molt*, que ho fa *contínuament*. El que fa és demanar als alumnes que tornin a repetir allò que volen dir, que millorin la seva manera d'expressar-ho: *torna'm a repetir ¿què m'estàs dient? ¿què és el que em vols dir?*

Encara que el pas del llenguatge directe a indirecte i una aportació insuficient d'informació dificultin la comprensió del text creat per la Dúnia, sabem que la situació que es planteja és la següent: ella va demanar a una altra persona que els alumnes tornessin a l'aula deu minuts abans de les deu, i els alumnes van arribar just a aquesta hora; el cas és que ella en realitat volia dir a les deu i deu, i aquesta és la causa del conflicte. Fixem-nos que els alumnes fan allò que els han dit, és a dir, en realitat no hi ha un problema d'interpretació, sinó de memòria. Malgrat tot, la Dúnia considera que s'ha produït una *incorrecció del llenguatge* i així es disposa a tractar el fet amb els alumnes.

Qui defensa la necessitat de provocar una reflexió sobre el funcionament de la llengua a partir de les situacions que provoca la convivència a l'escola és la primera persona del singular. En cap moment hi ha referències a la manera de fer o a les opcions dels altres membres del claustre. Destaquem, per acabar, que aquest «jo» no fa valoracions; senzillament declara que aquesta és la seva manera de fer.

5.1.3.1.7. Setena seqüència

El tema d'aquesta seqüència són les exposicions orals. La Dúnia tracta en aquesta ocasió una situació d'ús oral que es caracteritza per tenir un fort component monològic.

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 60

Text	*Anàlisi interpretativa*
|| ¿què més t'expli...-?	S'atura i es demana què pot explicar.
jo és que és molt molt poc sistemàtic per això et dic que no sé si::	Insisteix en la idea de manca de sistematització.
|| si no pregunta'm tu alguna cosa (rialles)	Fa un altre silenci llarg i demana la col·laboració de l'entrevistador.
| e:: tipu això tipu conferència ara prepareu-s'ho tots oral\ no	Manifesta que no proposa fer exposicions orals llargues.
de vegades els hi dic doncs mira e:: | de qualsevol tema d'hist...- de de socials del que estem fent\ tu et prepares u::n el paràgraf que t'agradi més/	Amb el marcador temporal *de vegades* introdueix la idea que pot demanar que preparin l'exposició d'algun paràgraf.
o de vegades aquestes lectures del final sobretot/ que és com més les treballo/	Amb *de vegades* introdueix que també pot demanar que exposin les *lectures del final.*
perquè són com temes més:: | que els hi poden interessar/ (busca al llibre de text) ||	Amb *perquè* dóna la raó per la qual fa exposar aquest tipus de fragments: *poden interessar.*
de fet això surt a tema per setmana perquè jo vaic a tota pastilla\ ||	Declara que dedica poc temps a cada tema.
doncs bé aca...- aquí parla de tot el mateix però::	Comunica que els fulls que està buscant en el llibre tracten temes semblants.
de vegades surten tres o quatre coses diferents\ doncs cadascú es prepara | s'ho llegeix i ho sortirà a explicar\ |	Explica un altre cop que de vegades demana als alumnes que facin exposicions individuals.
llavors quan ell ho explica és quan insisteixo molt jo vaic interrompint | o:: quan acaba\ o a lo millor no dic res\ quan acaba a veure tu/ | ¿tu et sembla que ho ha explicat bé? s'ha quedat alguna cosa ¿què és el que no | no s'ha acabat d'entendre? | e ¿quines paraules repetia massa?|	Introdueix amb *llavors* quina és la seva manera d'actuar quan els alumnes fan explicacions: fa reparacions immediates o demana al final que algun company les valori.
és que depèn | depèn |	Tanca insistint en el fet que no hi ha sistematicitat.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

Hi ha dues ocasions en què reapareix la idea de manca de planificació. A l'inici de la seqüència la Dúnia afirma *jo és que és molt molt poc sistemàtic*, i al final *és que depèn |depèn |*. El contrapès d'aquesta manca de planificació és una manera de fer caracteritzada per proposar constantment activitats i reflexions relacionades amb la llengua oral. En aquest cas, la Dúnia centra l'atenció en les exposicions orals, una situació comunicativa que identifica amb *conferència*. Les paraules que surten en la constel·lació de les exposicions que ella proposa són les següents: pel que fa a la motivació *poden interessar* i *t'agrada més;* pel que fa al contingut, *qualsevol tema,* i pel que fa a les fonts de recerca i informació trobem *paràgraf* i *lectures del final*.

La proposta de la Dúnia, com acabem de veure, és que els alumnes facin davant del grup classe una breu exposició al voltant d'un aspecte puntual relacionat amb qualsevol de les àrees del currículum. No hi ha models de referència, no s'estableixen uns paràmetres de la situació comunicativa més enllà del que comporta el mateix context de l'aula, no es fan explícits els criteris d'èxit de l'exposició. Un alumne concret *prepara | s'ho llegeix i ho sortirà a explicar.* Mentre l'alumne fa la seva exposició la mestra pot interrompre'l contínuament o no; després hi ha una valoració per part d'algun altre alumne centrada en qüestions que planteja la mestra, com ara *¿tu et sembla que ho ha explica't bé?*

Si observem les persones gramaticals, podrem constatar que la primera persona del plural, un «nosaltres» que inclou la Dúnia i els alumnes, apareix quan el text descriu allò que passa a l'aula: *estem fent*. Tot i això, queda clar que al capdavall és el «jo», és a dir, la Dúnia, qui condueix cada pas de l'activitat.

Hi ha una imatge que il·lustra de manera clara l'afirmació que acabem de fer; es tracta d'una imatge relacionada amb la gestió del temps. La Dúnia manifesta que els temes els passa de pressa, que va *a tema per setmana*. Amb unes altres paraules, i aquesta és la imatge que volem destacar: *jo vaic a tota pastilla*.

5.1.3.1.8. Vuitena seqüència

L'entrevistador planteja en aquesta seqüència dues qüestions diferents. Una qüestió apunta cap a les activitats de llengua oral que es plantegen des de la mateixa àrea de llengua; l'altra incideix en el tracte que rep la llengua escrita. Si les respostes no originen seqüències diferents és perquè conflueixen en un tema recurrent al llarg de l'entrevista: la manca de sistematització.

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 61

Text	*Anàlisi interpretativa*
J.: els exemples que:: que estàs explicant són:: molt relacionats amb amb altres àrees\ |	L'entrevistador demana que exposi algun exemple relacionat de manera més directa amb l'àrea de llengua. Es tracta d'un fragment on apareixen tant silencis que provoquen reformulacions de la pregunta com encavalcaments provocats pels dos participants.
D.: sí\ |	
J.: des de llengua | des de l'àrea de llengua | ¿hi ha algun?|| ¿sortiria algun exemple o:: |	
D.: home mira [per exemple]	
J.: [perquè veig] que relaciones [molt]	
D.: [molt]	
J.: l'aprenentatge de la llengua oral amb tot el que [és]	
D.: [sí] molt\ |	
J.: les totes les árees del [currículum]	
D.: [com la] comprensió també\ | la com...- és que ho relaciono molt amb qualsevol:: cosa tot tot el que puc\	Constata que les relacions amb les altres àrees les estableix de manera voluntària: *tot el que puc*\.
però no és d'una forma sistemàtica eh és més com a mètode de:: | com a metodologia no ho sé com dir-t'ho\ com a fer les coses\ | [de llengua]	Amb el connector *però* retorna a la idea de la manca de sistematització, que identifica com una manera de fer que comporta un *mètode*.
J.: [potser] que quan dius no no és d'una forma sistemàtica\ |	L'entrevistador vol completar la idea relacionada amb l'actuació no sistemàtica.
D.: que jo no m'ho preparo\	Després d'un silenci de l'entrevistador pren la paraula per explicitar *jo no m'ho preparo*\.

QUADRE 61 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
dic aquesta setmana/ tornaràs a insistir/ a que els tres apartats/ e:: són tres apartats\ o aquesta setmana no insistiré amb:: | jo què sé en la introducció i que després tal cosa no | no |el que veic és que ho veic {(AC) que allò va bé per allò} allà (rialles de l'entrevistador) |	Concreta que *no m'ho preparo* vol dir que no té una planificació prèvia i que actua segons la interpretació que fa de les necessitats del grup: *el que veic és que ho veic.*
que que veic que estan molt cansats doncs mira\ doncs no insisteixo tant	Enceta l'enumeració d'allò que pot copsar i de la consegüent manera d'actuar. Si el cas és que estan *molt cansats* llavors *no insisteixo tant.*
que estan menys cansats que estan una mica avorrits doncs cadascú que s'ho prepari i sortirà a fer l'oral\ |	Si el problema no és de cansament, sinó que estan *avorrits,* llavors individualment es preparen una exposició oral.
que:: veic que estan una mica:: esbojarrats doncs tots amb llapis i busqueu-me tres paraules que defineixin bé això | i allavors analitzem per què aquelles tres paraules i no una altra\ |	Si es manifesten *esbojarrats* llavors escriuen les definicions de paraules.
és que no t'ho puc sistematitzar\ | amb llengua | amb llengua pròpiament |	Tanca l'enumeració de situacions possibles subratllant la idea *no t'ho puc sistematitzar*\, és a dir, no pot establir una relació entre actuacions puntuals i planificació a llarg termini.
és clar {(P) jo tinc aquest llibre no m'agrada gens} |	Amb el marcador *és clar* confirma que, malgrat les consideracions anteriors, té un llibre que no li *agrada gens.*
he:: he treballat tot un projecte tot aquest trimestre projecte de poesia\	Afirma que durant el trimestre ha dut a terme un *projecte de poesia*.
és clar en poesia\ | analitzar/ vull dir analitzar en cada poesia cada frase el ritme| aquella paraula per què ho deia així si rimava ho deia per rimar no ho deia per rimar si:: què volia dir amb aquella poesia en general hem analitzat llengua oralment molt oralment perquè {(P) és clar} ho hem fet molt més oral que no pas escriure ells poesies com que poesies ja:: i per tant ho fèiem oral\	Amb el marcador *és clar* relaciona el treball realitzat sobre la poesia durant el trimestre amb la llengua oral, amb la qual cosa arriba a la conclusió que a la classe de llengua també han incidit en la llengua oral: *perquè {(P)és clar} ho hem fet molt més oral que no pas escriure.*

QUADRE 61 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
e:: ¿en treball sistemàtic? la gramàtica | sí hi insisteixo però també molt de comprensió\ el que et deia jo	Es planteja si quan duu a terme exercicis de treball sistemàtic fa llengua oral. La resposta és afirmativa, tot i que considera que en aquest cas té molta importància la comprensió.
|| posar adverbi que veguin que verbi e:: té alguna cosa a veure amb verb ¿no? | i allavors els e resulta com més fàcil lligar-ho amb el verb |	Remet a una estratègia ja esmentada: la relació fons-forma en els mots. En aquest cas la proposa per comprendre el significat d'una categoria gramatical.
no sé com dir\ de gramàtica ara no se m'acut\ hauria de mirar el llibre i pensar en coses que he dit en aquell moment ¿no? |	No se li acut cap exemple de la manera com relaciona gramàtica i llengua oral. Té clar, però, que no dedica tota una sessió *a la llengua parlada.*
J.: mhm ||	
D.: ara dir avui tota una sessió la dedicaré a la llengua parlada\ | no ho faic\ | la veritat és que no ho faic\ |	
J.: ¿i en llengua escrita ho fas? | [és a dir]	L'entrevistador demana si la manca de sistematització també es pot relacionar amb el tractament de la llengua escrita.
D.: [¿què?]	
J.: mhm | la relació allò l'oral\ l'escrit | ¿a l'escrit ets sistemàtica o no? | l'aprenentatge de l'escrit\ ¿el procures fer de manera sistemàtica o no? |	
D.: ¿l'aprenentatge de l'escrit? | sí:: sí però això no en sé gai...- és que no sé ben bé com es podria fer molt sistemàtic perquè si tu |	Dubta a l'hora de respondre i, tot i que ho fa amb una afirmació, tot seguit manifesta que *no sé ben bé com es podria fer molt sistemàtic.*
jo de llengua n:: n'he fet molt anys però bueno no sóc una entesa\	Fa referència a la seva experiència professional.
aleshores e:: més o menys segueixo el llibre/ |	Amb *aleshores* indica la conseqüència que té el fet de no considerar-se *una entesa.* I la conseqüència és: *més o menys segueixo el llibre/* |.

QUADRE 61 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
sí que hi ha treballs i coses que els hi poso de més o de menys o que les rectifico o que els hi dic no {(AC) això en comptes de fer-ho d'aquesta manera ho farem d'aquesta altra} |perquè penso que hi:: por...- hi poso algun element que els hi faria falta |	Intercala la idea que no segueix completament el llibre, sinó que en alguns exercicis *els hi poso de més o de menys* i que en d'altres *rectifico*.
ara segueixo bastant el llibre\	Acaba afirmant: *segueixo bastant el llibre*.
vull dir jo no dic doncs em prepararé/ i faré/ |encara que em toqui fer un projecte de poesia tot aquest trimestre | e:: aquest trimestre o el que ve o l'altre però vull dir aquest any/ | no dic això m'ho passo i ensenyaré d'una altra manera totalment diferent\ no aprofito això\ | allavors sistemàtic || una mica el que em ve donat/ e:: si em ve donat doncs el primer trimestre era molt sobre la imatge/ | aleshores jo trobava que faltava |	Amb el marcador *vull dir* explica que a l'hora de pensar i planificar els temes no prescindeix en cap cas del llibre. Parteix d'allò que *em ve donat* i és a partir d'aquí que fa modificacions.
una mica\ és que ho hauria de mirar per veure exercicis aixís que no estan (consulta el llibre) || això m'ho hauries de deixar pensar una mica perquè ||	Consulta el libre per poder exposar un nou exemple i demana temps per *pensar una mica*.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

Quan l'entrevistador demana a la Dúnia si pot concretar com tracta la llengua oral a la classe de llengua, aquesta indica que *ho relaciono molt amb qualsevol:: cosa tot tot el que puc*\ i manifesta un cop més que no planifica la seva actuació. Són quatre les ocasions en què apareix la referència a la sistematització. En primer, lloc la Dúnia repeteix que incideix sempre en la llengua oral, però *no és d'una forma sistemàtica*; més endavant declara que *no t'ho puc sistematitzar* i, a continuació, que *no sé ben bé com es podria fer sistemàtic*; finalment, tanca la seqüència afirmant que no fa un treball *sistemàtic*, però que té en compte les propostes del llibre, fins al punt que segueix *el que em ve donat*. La Dúnia és del parer que la seva manera de fer les coses respon a un *mètode* personal, a una *metodologia,* la característica bàsica de la qual quedaria definida amb les paraules següents: *jo no m'ho preparo*.

Podem considerar que el text de la seqüència s'organitza al voltant d'aquesta manca de preparació que acabem de destacar. A partir d'aquí, sembla evident que la Dúnia ha de conduir de nou el seu discurs cap a l'exposició de situacions concretes i puntuals. Abans, però, d'entrar en aquest nivell de detall, proposa unes pautes d'actuació que per ella són útils. Es tracta d'estar pendent de la manera com estiguin els alumnes —ella en cita tres: *cansats, avorrits i esbojarrats*— i d'actuar en conseqüència. Les decisions a prendre varien en funció de la situació. Davant del cansament *no insisteixo tant*; les exposicions orals individuals són, a parer seu, una bona manera de fer quan semblen *avorrits* i, finalment, les activitats escrites, les de *tots amb llapis*, les planteja com a recurs per calmar els alumnes quan es mostren *esbojarrats.* Un cop exposades aquestes pautes generals que poden orientar la capacitat d'improvisació a l'aula, la Dúnia centra el seu discurs en el tema que li ha plantejat l'entrevistador, és a dir, en el tracte que rep la llengua oral a les classes de llengua. Notem que en aquest moment la Dúnia remet al llibre: *amb llengua | amb llengua pròpiament | és clar {(P) jo tinc aquest llibre no m'agrada gens}*. Després d'exposar com va dur a terme un projecte sobre poesia i de plantejar-se quin paper té la llengua oral a les sessions que dedica a l'anomenat *treball sistemàtic de la llengua*, retorna al llibre de text per aclarir que si *segueixo el llibre* és perquè *no sóc una entesa*.

La Dúnia explica en primera persona del present la seva manera de fer. Si seguim l'explicació, sembla clar que podem destacar un punt crític que emergeix en aquesta seqüència. D'una banda, la Dúnia insisteix una vegada i una altra en la poca sistematicitat, en la capacitat d'actuar a partir de les situacions que es van creant a l'aula. D'altra banda, i just en el moment en què se situa en el marc de la classe de llengua, la idea que transmet és que, amb alguna variació, allò que fa és seguir les propostes que planteja el llibre. Per tant, la improvisació, la capacitat d'incidir en la llengua oral a partir de les situacions que es generen a l'aula, és una opció que se superposa a una altra de prèvia que és seguir la programació que marca el llibre de text.

5.1.3.1.9. Novena seqüència

Aquesta novena seqüència tracta sobre l'argumentació. Llegir-la ens permet disposar de més informació sobre quines són les habilitats lingüístiques dels alumnes que té la Dúnia i, en concret, sobre la seva capacitat de donar raons per defensar una opinió.

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 62

Text	*Anàlisi interpretativa*
això els hi va costar molt/ | no me'n vai sortir gaire bé\ ¿eh? l'argumentació era el primer trimestre els hi costava molt	Amb el díctic *això* fa referència a un exercici sobre l'argumentació. Afirma que els alumnes van tenir dificultats per realitzar l'exercici.
e::ntendre com jo explicava vull di::r centrar-se una mica | el que volia dir argumentar i argumentar i donar una raó i tal cosa	Concreta que allò que va costar és *donar una raó* per defensar una posició.
ho vem treballar molt\ això vam treballar l'oral ja ni me'n recordava\ ||	Entén que l'exercici que comenta forma part del *treball oral*.
però això per ells per ells tot aquest tema és:: molt molt molt no no se'n sortien\ per exemple\	Insisteix en la idea que els alumnes *no se'n sortien*.
J.: argumentar costa\	L'entrevistador apunta que no és fàcil saber argumentar.
D.: bueno triar un tema buscar quines favors en contra\ quines a favor quines en contra\	Apunta algunes de les habilitats que demanava l'exercici i que els alumnes no tenen assolides.
tot lo més bueno llavors sí que els hi posava per escrit\ pensa que tu vols anar al cine | i:: no tens diners/ | i te'ls has gastat doncs e:: durant la setmana per comprar-te | una llibreta que necessitaves\ posem-hi\ | a veure tu ara arriba el diumenge vols sortir amb les teves amigues/ argumenta amb el teu pare i la teva mare que t'han de donar diners /perquè te'ls has gastat per aquella llibreta o crea tu la situació/ o de vegades els hi feia més fàcil i els hi creava jo\ | o *bueno* t'has comprat i llavors ells tenien de triar | això mhm oral ho fèiem entre tots a l'hora d'escriure |	Amb *tot lo més* introdueix de quina manera ella va reconduir l'exercici: proposava argumentar en una situació simulada creada per ella mateixa o pels alumnes, propera a l'experiència personal d'aquests. Aquesta activitat la realitzaven *per escrit*.
(P) és difícil} és molt difícil per uns nens que no estan acostumats a escriure/ i a argumentar menys\ argumenten d'una altra manera en tot cas (rialles) | però | com toca no (rialles)	Manifesta que la nova activitat presentava dificultats per a uns alumnes poc avesats a escriure i que argumenten d'una altra manera.
J.: (rialles) ¿com argumenten?	L'entrevistador demana quina altra manera d'argumentar tenen els alumnes.

QUADRE 62 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
D.: ¿com argumenten? {(L2) pues porque me da la gana i si no} (rialles) és clar llavors (paraula ininteŀligible) no s'argumenta així sí però jo amb el meu pare | això no/ | l'argumentació no és aquesta ||	Respon amb expressions literals que indiquen que els alumnes no disposen de models a casa que els ajudin a saber argumentar.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

A l'inici i al final de la seqüència trobem *l'argumentació* en la seva forma substantiva. Sabem que *l'argumentació era el primer trimestre* i que la van *treballar molt*\; sabem també que les representacions sobre el tema no coincideixen, ja que quan els alumnes li expliquen com tracten un tema a casa, ella els fa saber que *l'argumentació no és aquesta*. La resta d'ocasions en què la Dúnia cita aquesta pràctica discursiva fa ús de la categoria verbal, sobretot de la forma no personal *argumentar*. Associa *argumentar* a *donar una raó*, capacitat que, segons manifesta, no distingeix els seus alumnes, els quals no tenen el costum d'escriure i d'*argumentar menys*. La forma de l'imperatiu apareix en el moment que la Dúnia explicita com demana que elaborin una seqüència argumentativa: *argumenta amb el teu pare i la teva mare que t'han de donar diners*. Just això és el que planteja problemes, perquè resulta que els nois i les noies de la classe quan són a casa seva *argumenten d'una altra manera,* de la manera que, com ja hem exposat, la Dúnia els explica que *no s'argumenta*.

En aquest cas ens trobem davant de l'exposició d'una experiència no reeixida duta a terme en un passat no gaire llunyà. La Dúnia enceta la seqüència expressant que no va ser senzill dur a terme un *exercici* del llibre relacionat amb la capacitat d'argumentar, de donar raons. No va ser senzill, perquè els alumnes *no se'n sortien* a l'hora de trobar raons a favor i en contra d'un tema. Al llarg de l'exposició manifesta que amb l'objectiu de facilitar la realització de l'exercici en parlaven de manera col·lectiva, i en parlaven *a l'hora d'escriure.* Tot plegat no evita la següent valoració personal: *{(P) és difícil} és molt difícil*. I ho és perquè els alumnes no tenen referents a casa seva, per la qual cosa *argumenten d'una altra manera en tot cas (rialles)*.

Tot i que la Dúnia fa ús de la primera persona del plural quan es refereix a l'activitat realitzada —*vam treballar*— queda clar que hi ha un «jo» que assumeix el seu paper asimètric a l'aula —*costava molt e::ntendre com jo explicava*— i un «ells», que apareix sobretot en un moment significatiu com és el següent: *per ells per ells tot aquest tema és:: molt molt molt no no se'n sortien*\. Ara bé, quan la Dúnia deci-

deix proposar l'exercici escrit, no el planteja a un grup, sinó a cada alumne, és a dir, a un «tu» determinat: *els hi posava per escrit\ pensa que tu vols anar al cine.*

Ja hem comentat que la Dúnia considera que el fet d'incidir en la capacitat d'argumentar és molt difícil. Hem comentat també que la raó principal és que els alumnes no disposen de referents clars. En comptes de donar raons, utilitzen expressions del tipus *{(L2) pues porque me da la gana i si no}*, raons que la Dúnia expressa en castellà.

5.1.3.1.10. Desena seqüència

La llengua parlada és un dels temes que analitzarem en aquesta seqüència. Sobretot a l'inici, la Dúnia reflexiona sobre si pot considerar o no llengua parlada les activitats que duu a terme relacionades amb el treball sistemàtic de la llengua, reflexió que la porta a dubtar sobre si té una representació clara respecte a què entenem per llengua parlada. Aquest dubte inicial fa que busqui en els llibres de text una alternativa i tampoc no la troba. A parer seu l'únic que plantegen alguns llibres són propostes concretes, propostes que ella adapta segons dues qüestions que també analitzarem en aquesta seqüència: el moment en què realitza una activitat i els temes que procura que hi quedin implicats.

a) Què diu? Com ho diu?

Quadre 63

Text	*Anàlisi interpretativa*
lo de poesia sí ja t'ho he dit ho hem treballat molt\ |	Insisteix en el treball realitzat sobre la poesia.
és que lo demés l'ortografia és l'ortografia\ el lèxic és tot com a jocs però no és | no és una llengua | parlada que tingui molt molt sentit és	Considera que no té *sentit* entendre com a llengua parlada el treball que fa sobre ortografia i lèxic, tot i que aquest *és tot com a jocs*.
| bueno/ avui parlarem de sinònims vinga va busquem sinònims d'això pim pam pim pam avui què són els antònims vinga va	Amb el marcador *bueno* inicia l'explicació de com planteja els exercicis de lèxic.
però:: | no sé si això és la llengua parlada exactament\ |	Amb el connector *però* retorna al dubte plantejat més amunt.
(rialles) ¡és que no sé què és ben bé! (rialles) ||	Enmig de rialles confessa un dubte clau pel que fa a la llengua parlada: *¡és que no sé què és ben bé!*

QUADRE 63 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
J.: això serien treballs sobre el lèxic [¿no?] que també ajuda i reforça la llengua parlada [i::]	L'entrevistador intenta ajudar a resituar els temes que ella ha fet emergir.
D.: [ja] [però] és que si no la llengua parlada\ una programació de llengua parlada\ | aquí no hi és |	Pren la paraula per subratllar que en el llibre de text no hi ha una programació de llengua parlada.
i en d'altres llibres en d'altres programacions una programació de llengua parlada que dius vint minuts a la llengua parlada jo no ho he fet| mai | mai | inventar-me-la jo i no ho he trobat tampoc\ |	Afegeix que la programació tampoc no l'ha trobat en altres llibres i que ella no l'ha elaborat mai.
J.: i trobes que en e...- en els llibres no:: no té gaire im...- o no té presència o no té:: gaire importància ||	L'entrevistador pregunta ara sobre el paper de la llengua oral en els llibres de text.
D.: ehhh per exemple en aquest\ i en el de castellà que no l'he portat\ | sí	Declara que hi ha llibres que plantegen propostes de treball de llengua oral.
però no m'agrada com se tracta i la veritat que me la passo\	Amb *però* introdueix la idea que *no m'agrada com se tracta* en alguns llibres la llengua oral. Amb *i* hi afegeix la conseqüència*: me la passo.*
perquè ara entre tots | e:: feu tal cosa i discutiu tal cosa i quan us poseu d'acord/ | tal | bueno hi ha moments que això no es pot fe::r/ en aquell tema a lo millor no és un tema que | no/ jo m'estimo més fer-ho en temes que estem treballant/ | en naturals en socials en el que calgui\ | que no pas dir ara aquí el llibre ens diu/ que us poseu d'acord perquè com solen ser de vegades uns llibres una mica | molt molt |nxt||no molt pràctics mo::lt actius/| doncs mira |	Amb *perquè* aporta les raons per les quals les propostes no li plauen. Es tracta d'una discrepància que afecta el *tema* i els *moments.* Manifesta que prefereix tractar temes realcionats amb les altres àrees del currículum.
un joc d'associació han d'associar no sé què que bastant:: tal | un de vosaltres ha de dir una paraula en veu alta durant cinc minuts s'escriu en un paper cinc paraules després un surt a la pissarra después es comenta aquesta paraula |	Exposa una proposta concreta del llibre.
sí tot això a mi ja m'està molt bé\ però en comptes de color perfum flaire |i nas que això ho puc fer d'una altra manera/ això ho faic amb el tema que estem donant/ de la mediterrània\ ||	De la proposta concreta passa a la idea que vol deixar clara: aprofita l'ocasió per introduir aspectes connectats amb *el tema que estem donant/.*

QUADRE 63 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
no sé com dir-t'ho ho trobo com forçat fer un joc perquè toca un joc aquella hora |	Amb *no sé com dir-t'ho* introdueix l'explicació dels criteris que segueix a l'hora d'actuar. El primer que fa explícit remet al tema i al temps, ja que troba *forçat fer un joc* concret i troba forçat fer-lo *aquella hora*.
i tampoc pots agafar un llibre i dir doncs mira ara el faic d'aquesta manera\ vaic a buscar un joc\ no | toca el joc si toca el dimarts fer llengua/ |	Amb el connector *i* afegeix que no es pot eludir la proposta.
o jo ho faic així vull dir jo no no:: no improviso jo |canvio però no improviso\	Conclou que segueix el llibre, tot i que hi introdueix canvis.
aleshores si em toca llengua i aquella setmana doncs e:: faic lèxic faic lèxic\ si aquí aquest full resulta que hem de jugar mig hora/ i fer paperets i retallar/ a lo millor no em va bé per...- perquè aquell moment acaben de fer matemàtiques o perquè acaben de pujar de gimnàstica i estan esvalotats\ | allavors m'estimo més explicar-ho i el joc fer-ho d'una altra cosa\ si:: faic el joc d'una altra cosa me l'invento quan em ve bé | amb el tema que em va bé en el moment que em ve bé\ ||	Amb *aleshores* entra en el terreny de les concrecions: fa llengua quan *toca* i tracta l'aspecte que *toca*, tot i que adapta la proposta del llibre en funció del *moment* i del *tema*.
que segurament que em deixo moltes coses però\ ||	Apunta que és possible que actuant com actua hi hagi aspectes que quedin sense tractar.
és que no és | una col·lecció d'acudits molt bé nosaltres no en vem fer perquè	Retorna a un cas concret que afecta un canvi de tema: el llibre proposava fer una col·lecció d'acudits i ella va decidir no fer-la.
perquè:: tenen un d'allò que només faltaria que féssim una col·lecció d'acudits\	Apunta per quin motiu considera que no cal explicar acudits a classe.
no en fem de poesia	El nou tema proposat va ser una col·lecció de poesies.
a veure si es sensibilitzen una mica més (rialles) perquè d'acudits ja se la fan ells la col·lecció (rialles) |	Dóna la raó del canvi. Considera important sensibilitzar els alumnes en temes que no són tan propers.

QUADRE 63 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
no sé com explicar-t'ho gaire bé || |nxt| per exemple am...- amb coses d'aquestes sí que els hi explico de vegades inclús els explico historietes\ | i va ¿i per què us e sembla? doncs mira això es diu quan/ jo era petita passava això i això ¿què:: què devíem dir? | ah pues li va obrir el seu cor\ aquesta la sabien totes\ ¿eh? o:: se li'n va el cor\ bueno\ |	Amb *no sé com explicar-t'ho gaire bé* i després d'un silenci llarg aporta un darrer exemple: en alguna ocasió *explico historietes*\. Es tracta d'un exemple difícil de seguir per la barreja de llenguatge directe i indirecte i per tota una sèrie d'informacions que se suposa que el receptor ja sap i que, per tant, no es fan explícites.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

Abans de focalitzar el discurs en propostes concretes que sorgeixen a partir del llibre de text, la Dúnia es refereix a la *llengua parlada* en sis ocasions. D'una banda, apareix associada al *treball sistemàtic*, en concret a l'ortografia i al lèxic. Sabem que la Dúnia considera que la reflexió al voltant del treball sistemàtic *no és una llengua | parlada que tingui molt molt sentit*; en realitat allò que es planteja són una sèrie de dubtes que es fan clarament explícits quan manifesta que *no sé si això és la llengua parlada exactament*\ | i, en darrera instància, quan conclou afirmant *¡és que no sé què és ben bé!* D'altra banda, el terme *llengua parlada* apareix relacionat amb la *programació*. La Dúnia constata que en els llibres no hi ha una programació clara i que ella tampoc no l'ha elaborat. Ho expressa amb aquestes paraules: *la llengua parlada jo no ho he fet*\| *mai | mai | inventarme-la jo i no ho he trobat tampoc*\ |. En canvi, sí que ha trobat en els llibres de text propostes concretes; respecte a aquestes propostes o bé manifesta que *me la passo*, o bé insisteix que les adapta al *moment* i al *tema*. La qüestió és que ella no critica els exercicis que planteja el llibre, fins i tot declara que *a mi ja m'està molt bé*, però això no vol dir que els faci tal com es plantegen. Hi ha una afirmació de la Dúnia que recull perfectament aquesta idea: *canvio però no improviso.* Els canvis afecten, com ja hem indicat, el *moment* i el *tema*. Hi ha *moments* en què *això no es pot fer*; n'hi ha dos, d'aquests moments, que cita com a exemple: quan *acaben de fer matemàtiques* i quan *acaben de pujar de gimnàstica i estan esvalotats*\. Pel que fa al *tema* trobem que la Dúnia sempre opta per adequar les propostes del llibre al que *estem treballant,* al que *estem donant*; notem, per tant, que el terme *tema* va associat a perífrasis de gerundi que indiquen que l'acció es troba en desenvolupament. Podem citar un fragment que aclareix encara més la idea que acabem d'exposar: *amb el tema que em va bé en el moment que em ve bé*\.

Si observem l'organització i el tipus d'habilitat lingüística que predomina en aquesta seqüència, haurem de destacar un cop més la importància que té la des-

cripció de casos concrets, d'exemples. Amb tot, convé destacar que en aquesta ocasió es parteix de dues afirmacions força contundents. La primera, com hem pogut veure, ens acosta als dubtes que la Dúnia té sobre què és la llengua parlada; la segona ens comunica que no hi ha una seqüència de continguts que permeti establir un fil connector entre les diverses intervencions a l'aula. I aquesta seqüència de continguts no hi és perquè no la troba en els llibres de text i perquè ella no l'ha elaborat; en aquest punt volem ressaltar que no fem esment de la programació aprovada pel claustre per la senzilla raó que fins aquí la Dúnia no s'hi ha referit en cap moment. Un cop exposades aquestes dues afirmacions inicials, el text de la Dúnia entra en concrecions que volen justificar els canvis que introdueix en funció del tema que vol tractar i de l'actitud dels alumnes. Ella mateixa acaba confessant *que segurament que em deixo moltes coses però*\ ||, i després d'aquest silenci llarg no trobem cap raó que justifiqui la manca de planificació.

Si ens referim a les persones gramaticals que predominen, sens dubte hem de destacar el «jo» i el «nosaltres». És la primera persona del singular qui decideix què cal fer i quan cal fer-ho, mentre que el «nosaltres» es refereix sempre al «jo» més els alumnes en el moment de dur a terme algun exercici concret. A més, volem destacar que el verb *fer* apareix constantment (*feu, fe::r, faic,* etc.), la qual cosa mostra un cop més fins a quin punt l'actuació a l'aula és l'eix al voltant del qual s'articula en aquest cas el discurs sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral.

Notem que pel que fa al lèxic la Dúnia il·lustra la seva actuació amb un *pim pam pim pam.* Es tracta d'una imatge que podem associar a agilitat, a rapidesa i a actuació més centrada en l'acció que en la reflexió. De fet, les mateixes paraules de la Dúnia ajuden a reforçar aquesta idea, sobretot quan explicita que allò que demana als alumnes és que busquin sinònims i antònims, i en les dues ocasions usa l'expressió *vinga va*.

Trobem també en aquesta seqüència una valoració que considerem rellevant. Cap al final, quan ja ha manifestat que no sap si es deixa aspectes per introduir, exposa que en el llibre de text hi ha una proposta que consisteix en l'elaboració d'una col·lecció d'acudits. Ella rebutja aquesta proposta i, tot seguint els criteris defensats, la modifica a favor d'una altra que comporta fer una col·lecció de poemes. La raó que justifica el canvi és la següent: *d'acudits ja se la fan ells la col·lecció*, per tant *en fem de poesia a veure si es sensibilitzen*.

5.1.3.1.11. Onzena seqüència

L'entrevistador demana a la Dúnia que enumeri alguns continguts específics relacionats amb l'ensenyament-aprenentatge de la llengua oral. És per això que el tema que tractarem en aquesta seqüència són els continguts i, de retruc, les nombroses expressions de dubte que hi apareixen.

a) Què diu? Com ho diu?

QUADRE 64

Text	*Anàlisi interpretativa*
J.: escolta i:: a veure de la mateixa manera que:: en llengua escrita o:: comprensió potser trobaríem uns continguts allò específics ¿no? | la narració o fer una descripció o:: o en ortografia també hi ha uns continguts específics/ o en gramàtica\ ¿et sembla que hi són de llengua oral o no? ||	L'entrevistador demana quins són els continguts propis de la llengua oral. Ho fa establint un paral·lelisme amb altres habilitats lingüístiques.
D.: ¿uns continguts? || m'ho hauries de deixar pensar perquè no ho sé (rialles) estic pensant eh estic pensant | de procediment/ |	Les repeticions, els silencis i les mateixes afirmacions que fa posen en evidència els dubtes que li planteja el tema.
bueno els objectius segur que hi són clar/ els objectius segur ||	Amb el marcador *bueno* fa un intent d'inici de resposta. Parteix de la idea que és *segur* que hi ha uns objectius propis de la llengua oral.
que tampoc perquè jo tinc molt poca facilitat per escriure i per parlar\ | però:: no els e sabria ni redactar-te els objectius els objectius el..-	Indica que no *sabria* redactar-ne els *objectius.*
clar segur que sí | que hi són\ | continguts || continguts de procediments\ | ¿quins procediments? | és que ho trobo difi...- [de la llengua parlada\]	Manifesta la certesa que hi ha uns *continguts de procediments*, però troba que és difícil fer-los explícits.
J.: [tu per exemple] has insistit en:: en comprendre [¿no? en comprensió oral\]	L'entrevistador se centra en un dels aspectes de la llengua oral.
D.: [sí però] estic pensant que hi ha d'altres coses que no és comprensió clar || jo insisteixo molt en comprensió perquè aquests nens el que:: penso que han de tenir clar | és això\ |	Pren la paraula després d'un encavalcament per destacar que tot i que insisteix molt en la comprensió, considera que hi ha altres qüestions importants.
però per exemple exposar un raonament lògic/ | deuria poder ser un procediment ¿no? | un raonament amb lògica | amb un amb un | amb una sèrie | suposo que deuria ser un tipus de procediment |	Amb *però* concreta una d'aquestes qüestions que també són importants, i just quan acaba d'explicitar-la fa una demanda de confirmació: *exposar un raonament lògic ¿no?*
i m'ho hauria de pensar més\ no compto que n'hi hagi molts molts ti...- ||	Retorna als dubtes inicials i indica que no creu que hi hagi gaires qüestions més a tractar.

QUADRE 64 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
J.: [i aquest tipus]	L'entrevistador intenta formular una nova qüestió.
D.: [exposar] entre diferents entre diferents | persones que t'escolten/ | saber arribar a diferents nivells | o a nivells diferents d'expressió diguem-ne oral | tenint en compte el qui t'escolta/ |	Encadena la seva intervenció amb el tema que havia encetat i aprofundeix en un aspecte: la importància del destinatari.
però això m'ho estic inventant ara\ vull dir inventant | hi estic pensant ara no ho he vist mai escrit | seguit (rialles) |	Amb *però* reorienta el discurs per deixar clar que *això m'ho estic inventant ara.*
J.: no perquè | un un dels continguts/ e:: que tu has fet referència arribar a fe::r resums en veu alta ¿no? seria [un] en veu alta e:: arribar a fer la síntesi d'un tema [que::]que heu treballat\ seria un contingut [de comprensió\]	L'entrevistador aporta un altre possible contingut que ha emergit en el transcurs de l'entrevista.
D.: [|mhm |] [ah sí sí sí clar] [contingut] que sàpiguen quina és la primera paraula que han de dir/ | les definicions moltíssim	Després d'usar diversos reguladors, en comptes de tractar sobre els resums o síntesis de la informació, aporta una altra habilitat: *les definicions.*
{(AC) ja m'aniran sortint coses\}	Indica que citarà més continguts.
les definicions m'agrada treballar-les molt/ | per exemple el joc de [de dir]	Insisteix en les definicions i inicia l'exposició d'un nou exemple.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

Tot i que en la pregunta es planteja la qüestió dels *continguts específics* de la llengua oral, la Dúnia a l'hora de respondre fa referència a *continguts* i també a *objectius*. Pel que fa a aquests darrers considera que és *segur* que n'hi ha: en concret el terme *segur* apareix tres vegades relacionat amb *objectius*. I si resseguim les seves paraules quan parla dels *continguts* podem observar que a l'inici de la resposta ella mateixa, com a ressò de la qüestió plantejada per l'entrevistador, formula l'interrogant *¿uns continguts?* i que tot seguit s'hi refereix amb el complement nominal *de procediment*, és a dir, parla de *continguts de procediment;* més endavant, però, es perd el mot *contingut* i acaba referint-se directament a *procediment*. El

procediment propi de la llengua oral que se cita en aquest cas és el següent: *un raonament lògic*.

La Dúnia expressa en tres ocasions que respon a la qüestió relativa als *continguts específics* de la llengua oral sense una reflexió prèvia. En dues ocasions utilitza perífrasis verbals que indiquen una necessitat, quan manifesta *m'ho hauries de deixar pensar* i més endavant quan afirma *m'ho hauria de pensar més*\. En canvi, un cop ha citat el contingut que considera pertinent, les seves paraules són *això m'ho estic inventant ara*\. Aquesta sensació d'inseguretat només l'abandona cap al final de la seqüència, en el moment que encadena el seu discurs amb l'exposició d'un altre exemple concret; en aquest moment fins i tot accelera el ritme per manifestar *{(AC) ja m'aniran sortint coses\}*.

El text que predomina en aquesta seqüència no és narratiu. Allò que se li planteja, a la Dúnia, és que enumeri una sèrie de continguts, i és això el que ella intenta fer. Ara bé, en les seves respostes hi ha un nombre considerable de silencis, d'allargaments de so, de paraules i de frases que queden a mig construir, i tot plegat no fa altra cosa que evidenciar els dubtes que té a l'hora de citar alguns continguts propis de la llengua oral. Ja hem destacat que el seu discurs només recupera el to i el ritme quan troba el camí per descriure'n una altra experiència, aquest cop relacionada amb *la definició*.

Els dubtes també queden reflectits si comparem els comentaris relacionats amb la comprensió amb els comentaris sobre els continguts, en concret amb el *raonament lògic*. En aquest darrer cas la Dúnia es refereix a una actuació que no és probable, sinó real, ja que afirma *jo insisteixo* en la comprensió, fent ús de la primera persona del singular del present d'indicatiu; a més, es tracta d'una actuació orientada cap a un destinatari concret i proper, *aquests nens*; finalment, podem destacar que es tracta d'una actuació que la Dúnia sap justificar, i ho fa introduint amb el connector *perquè* la raó que justifica la seva manera de fer, una raó que expressa amb aquestes paraules: *penso que han de tenir clar*; és a dir, amb el verb *penso* que expressa l'opinió personal de l'enunciador acompanyat de la perífrasi d'obligació *han de tenir clar*. Cap d'aquests indicadors de seguretat apareix en el moment que cita el *procediment* que considera propi de la llengua oral, quan cita la capacitat d'*exposar un raonament lògic*. En aquest punt les paraules de la Dúnia són *suposo que deuria ser un tipus de procediment.* Destaquem la convergència del verb *suposo*, que és un verb que no demana la implicació de l'enunciador, amb l'ús de la forma condicional del verb *deure*. Tot plegat crea una sensació de distància, de poca concreció.

En aquesta seqüència la Dúnia explicita dues qüestions relacionades amb interessos o capacitats personals. D'una banda, confessa que, tot i tenir clar que hi ha uns objectius propis de la llengua oral, ella té dificultats per concretar-los, perquè *jo tinc molt poca facilitat per escriure i per parlar.* D'altra banda, en el terreny ja de l'actuació a l'aula, indica que *les definicions m'agrada treballar-les molt*.

5.1.3.1.12. Dotzena seqüència

La seqüència anterior es tanca en el moment en què la Dúnia, després de manifestar que la definició és un contingut propi de la llengua parlada, inicia l'exposició del procés que segueix per ensenyar aquest contingut. El tema d'aquesta dotzena seqüència és l'exposició d'aquest procés. Abans d'entrar en l'anàlisi, recordem que es tracta d'una activitat que la Dúnia fa de manera freqüent i que en algun moment s'associa a un joc.

a) Què diu? Com ho diu?

Quadre 65

Text	*Anàlisi interpretativa*
J.: [¿com] com les treballes les definicions?	L'entrevistador demana que concreti com tracta les definicions a l'aula.
D.: també una mica pues mira | és que depèn inclús del curs que toca\ segons quins nens quin grup\ | l'any passat fèiem molt perquè eren nens mo::lt eren de quart eren més espavilats |	Manifesta amb èmfasi que l'actuació a l'aula varia segons el grup. En concret, el curs passat va poder fer *molt* perquè tenia alumnes *espavilats.*
diguem-ne |e:: per exemple els hi deia tal paraula | cada nen es pensava com ell la diria	Concreta quina era la seva manera d'actuar. En primer lloc hi havia un espai en què tothom *pensava.*
de vegades ho dèiem en veu alta de vegades inclús l'arribaven a escriure\	Amb *de vegades* indica que podien escriure o dir la definició.
però molt en veu alta |	Amb el connector *però* apunta que les feien *molt en veu alta.*
llavors a veure e:: ¿com definiries:: la clau? | una clau | és una cosa/ a veure e:: tal i deien una definició no deia re ¿i tu com la definiries? és una cosa tal | un altre	Amb *llavors* continua l'exposició de l'exemple. Demana a diferents alumnes una primera definició del terme proposat. Mentrestant, ella *no deia re.*
bueno ara anem a veure ¿què es pot millorar? | és una cosa ¿una muntanya és una cosa? sí\ i:: ¿la lluna és una cosa? sí\ ¿no tenim una paraula que:: | |nxt | que sigui més concreta? vinga fins que arribem a un objecte ¿no? suposem | e:: que és de colo::r |	El marcador *bueno* introdueix un canvi d'actitud per part seva: ara en comptes de callar demana que millorin les primeres definicions. Per exemple, que canviïn el genèric *cosa* per un terme més concret.

QUADRE 65 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
això ho faic molt això m'encanta fer-ho\ |	Confessa que li agrada aquest procés de concreció.
que és de color platejat bueno ¿i si és vermella no és una clau? sí\ doncs traiem el color platejat\ | a veure e:: que és de:: ferro ¿sol ser de ferro sempre? | ¿una clau de plàstic d'una joguina serveix? sí\ | traiem de ferro però/ | ¿gairebé totes les que són claus de veritat són de ferro? sí\ |	Exposa quins tipus de preguntes planteja quan entra en aquest procés de concreció. Es tracta de preguntes molt focalitzades.
tot això m'ho invento ara ¿eh? ho tinc (paraula ininteꞏligible) una barbaritat\ |	Manifesta que està improvisant les preguntes.
bé doncs podem posar sempre o mai són de ferro |solen ser de ferro solen ser de ferro | vale | llavors quan tenim la definició feta/ | busquem al diccionari\ i llavors inclús havia fet treballs d'escriure la meva definició/ la definició del diccionari\	Acaba l'exposició de l'exemple. El darrer pas és contrastar *la definició feta* amb la definició del diccionari.
J.: ¿i primer l'heu fet oralment?	L'entrevistador insisteix a preguntar si el procés és oral.
D.: hi havia vegades que ho posava de vegades | per un treball allavors concret d'aquí | de si ho havien entès d'aquí d'un d'un tema que estàvem treballant podia posar d'aquella paraula/ la seva i la del diccionari\ |	Respon que *de vegades* el mot a definir era propi d'un *tema* no necessàriament de llengua.
perquè llavors aprenia e:: el tema que estàvem fent	Amb *perquè* justifica l'afirmació anterior: la definició d'un mot concret pot millorar la comprensió d'un tema.
i d'altres vegades ho fèiem com a treball purament de llengua\ que podia ser la paraula que fos | i de vegades pues una paraula que | sublimació suposem ¿no? | no massa difícil e:: | {(P) no ho sé} | és igual qualsevol | satèꞏlit | ¿eh? satèꞏlit ¿què diries que és? fes la teva definició/ i després busca al diccionari i busca al llibre\ |	*D'altres vegades* la definició troba els límits a l'àrea de llengua. En aquest cas cita com a exemples del procés que segueix *sublimació,* paraula que ella mateixa considera *massa difícil,* i *satèꞏlit*.
una altra és que això no és llengua parlada em sembla però bueno és igual |	Amb *una altra* introdueix una qüestió que no considera de *llengua parlada*.

QUADRE 65 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
e:: lo del lèxic de:: | que això ho feien molt a sisè aquest any i em posaven negra | de no saber distingir dintre del de les accepcions d'una paraula al diccionari	En l'àmbit propi del *lèxic,* exposa que uns altres alumnes, els de *sisè,* tenen dificultats per reconèixer les diferents accepcions d'un mot en la definició del diccionari.
si estaven treballant un tema buscaven les paraules al diccionari | llavors deia busca aquesta paraula al diccionan busca-la aquí | aquí si posava:: | és clar |am...- am...- aquí tu no hi ha una paraula que pot ser tal cosa | i és una accepció d'aquella paraula però en general pot ser doncs objecte que serveix per tal altre | ¿m'explico? | llavors pe...- fulla | ¿eh? estava parlant de les fulles bueno full o fulla és igual | aleshores si sortia {(AC) la fulla de no sé què la fulla dominical la fulla de l'arbre} | doncs no havien de buscar al diccionari però ademés d'aquí |	Concreta amb molts díctics i de manera confusa com ensenya a distingir entre les diferents entrades d'un mot al diccionari.
tot això ho fem molt explicant-ho | per mi això és la llengua parlada que que sàpiguen del que es parla no tant de la feina\	Tanca l'exposició afirmant que per ella l'important respecte a la llengua parlada és que *sàpiguen del que es parla*.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

La Dúnia considera que la *definició* és un contingut de llengua parlada de tipus procedimental. Es tracta d'un contingut que pot ensenyar en activitats que considera *purament de llengua* o en moments que tracta aspectes propis d'altres àrees curriculars. El terme *definició* el trobem associat a *meva* o *teva*, i a *diccionari*; és a dir, d'una banda, la Dúnia anomena les definicions que poden elaborar els alumnes i, d'altra banda, les establertes pel diccionari. Relacionat amb el diccionari apareix el terme *accepció*, i precisament en aquest punt és quan la Dúnia explicita que té la sensació d'apartar-se del tema de la *llengua parlada* per entrar en l'àmbit del treball sistemàtic, en concret del *lèxic*. Ho expressa amb aquestes paraules: *això no és llengua parlada em sembla però bueno és igual*. Podem considerar que li *és igual* canviar de tema perquè a l'aula tracten sobre les accepcions *molt explicant-ho*, i la idea de la Dúnia és que la llengua parlada té sempre relació amb el fet de donar sentit a les activitats, ja que l'important és que els alumnes *sàpiguen del que es parla*.

El procés descrit per ensenyar a fer una definició és el següent:

a) En un primer moment la mestra proposa una paraula i demana a diferents alumnes: *¿i tu com la definiries?*

b) A continuació la mestra planteja al grup la qüestió *¿què es pot millorar?* Per ajudar els alumnes en aquesta fase formula preguntes molt focalitzades.

c) Finalment, contrasten la definició elaborada de manera col·lectiva amb la definició del diccionari.

Observem, per tant, que es parteix de les aportacions dels alumnes, sense cap referència a possibles models i que, en el moment que entren en contacte amb el model, no en fan cap reelaboració, sinó que es limiten a comparar les dues definicions. També convé destacar la confluència entre parlar i escriure en el procés descrit. Això passa en el moment que la Dúnia proposa la paraula i cada alumne n'elabora la seva pròpia definició; ho fa en veu alta, però *de vegades inclús l'arribaven a escriure.* I trobem també la confluència a què ens estem referint quan ja han arribat a conclusions i contrasten la definició construïda amb la del diccionari; en aquest cas el que pot passar és el següent: *llavors inclús havia fet treballs d'escriure la meva definició/ la definició del diccionari*\. Notem que en les dues citacions que acabem de fer *escriure* va acompanyat del connector additiu *inclús*.

L'estratègia per arribar a definir una paraula es pot fer servir tant a l'hora de realitzar un *treball purament de llengua* com davant de qualsevol tema d'una altra àrea. Destaquem, però, que la Dúnia té dificultats per trobar un exemple relacionat de manera estricta amb la llengua. En concret, cita *sublimació* i *satèl·lit*. Pel que fa a *sublimació,* ella mateixa la descarta perquè la considera *massa difícil*. En el cas de *satèl·lit*, tot i que no ho comenta, sembla evident que és un terme impossible de definir si no s'usen conceptes (per exemple, *planeta*) propis d'altres matèries.

En aquesta seqüència la Dúnia fa una distinció clara entre una situació passada i l'actual. D'entrada apunta que la manera de tractar les definicions a l'aula *depèn [...] segons quins nens quin grup*. Tot seguit exposa com ho va fer el curs passat, quan tenia un grup de *quart* que *eren més espavilats.* Comença la descripció dels passos que seguia amb aquest grup de quart utilitzant sovint la primera persona del plural i les formes en passat del verb, per exemple: *ho dèiem en veu alta*. Però quan entra de ple en l'exposició fa un canvi i narra en present; aquest canvi de temps, afegit a la varietat de tons que utilitza, fa que el discurs guanyi en dinàmica, en proximitat. De fet, no torna a usar les formes del passat fins que no arriba al final de l'exposició. Cap a la meitat de l'experiència duta a terme amb els alumnes *espavilats*, a l'apartat que correspondria al segon punt del procés descrit més amunt, la Dúnia fa una valoració personal destacable: *això m'encanta fer-ho*.

Aquesta experiència passada contrasta amb allò que passa *a sisè aquest any*. El cas és que els alumnes no arriben a distingir entre les diferents accepcions que

presenta el diccionari. La Dúnia els ensenya com fer-ho, però la sensació que té és ben diferent, ja que en aquest cas afirma *em posaven negra*.

5.1.3.1.13. Tretzena seqüència

En la seqüència anterior hem destacat la relació entre oral i escrit. Aquest és el tema que planteja a través d'una nova pregunta l'entrevistador, amb la intenció de saber si és accidental o es repeteix en altres situacions.

a) Què diu? Com ho diu?

Quadre 66

Text	*Anàlisi interpretativa*
J.: i aquest pas que has explicat de la clau de primer definir-la i després escriure la definició | aquest pas del de l'oral/ de parlar molt d'un tema abans d'escriure'l ¿això ho feu sovint o no? | la pregunta era aquesta | |	L'entrevistador demana més informació sobre la relació que s'estableix a l'aula entre oral i escrit quan fan exercicis.
D.: e:: sí a veure normalment normalment | e:: per fer un treball {(AC) per exemple aquest treball de poesia que hem fet durant tot aquest trimestre | lògicament es parla de la poesia es llegeix es llegeix en diferents ritmes es talla per on | no està tallada a veure què passa} | i aleshores es treballa\ |	Després d'una sèrie de falsos inicis, inicia la resposta aportant un nou exemple, *el treball de poesia*. Es tracta d'un exemple que serveix per reflectir allò que fan *normalment*.
|mhm| poques vegades poques vegades fem per exemple de dir doncs feu un conte de terror | i escriviu el que vulgueu bueno no escriviu el que feu un conte de terror per tal dia i tal hora\ |	Exposa, en aquest cas a través de l'exemple d'un conte, allò que fan *poques vegades,* que és demanar que escriguin *per tal dia i tal hora* sense comentaris orals previs.
normalment primer se'n parla:: es parla per exemple dels sorolls/ es parla del que normalment entra en un conte de terror/ es parla de:: | |nxt| de crear sorpresa de:: de si:: bueno es parla una mica de tot | e:: algun |	Introdueix amb *normalment* l'explicació del procés que segueixen per escriure el conte.
fan aportacions els nens normalment | els hi preguntes o t'ho diuen ells estan:: normalment amb la mà enlaire dient jo jo jo jo jo/ és veritat\ | constantment |això no vol dir que t'escoltin sempre/ ni que diguin exactament el que:: estás parlant (rialles)	Descriu quin és el comportament dels *nens* quan parlen sobre el conte, com intenten prendre la paraula i quina actitud manifesten en algun cas.

QUADRE 66 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
però bueno | allavors bueno doncs tu ¿què vols dir? doncs que jo:: tinc un conte de terror a casa que:: era molt important que hi havia una tormenta\ i llavors explicava molt bé la tormenta ah *pues* molt bé ¿i què més? | ¿i un altre conte de terror què? doncs que les cortines es mouen o es tanca una porta de cop |	Exemplifica una presa de paraula i quina pot ser la informació aportada per un alumne.
bueno doncs molt bé normalment se'n pa...-normalment se'n parla | de qualsevol treball\ | o com a mínim s'explica els mínims del treball\ de dir és un conte de terro::r ha de ser així s e:: bueno llavors la la manera de fer el treball\ | |	Tanca la intervenció amb els marcadors *bueno doncs*. Insisteix en la idea que en *qualsevol treball normalment* la llengua oral acompanya l'escrita i a l'inrevés.

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

La Dúnia estableix una clara distinció quan exposa si els comentaris orals dels alumnes precedeixen o no el procés d'escriptura. D'una banda, situa allò que fa *poques vegades* i, d'altra banda, el que fa *normalment*. *Poques vegades* demana un text *per tal dia i tal hora*, sense parlar-ne abans. *Normalment* comenten de manera col·lectiva aspectes relacionats sobre el contingut de l'exercici a fer o sobre la manera de fer-lo.

La raó per la qual els comentaris orals precedeixen el text escrit no les sabem, perquè la Dúnia allò que fa en la seva exposició no és justificar la seva actuació, sinó mostrar-la o, més ben dit, exemplificar-la. Així que un cop més la nostra anàlisi s'ha de centrar en la narració de l'exemple, a fi d'obtenir informació sobre el tema apuntat. En aquest cas la Dúnia repeteix diverses vegades que abans d'escriure *es parla*. Per tant, ens podem plantejar dues preguntes clau: de què *es parla*? i com *es parla*?

En el cas de la poesia primer *es parla* del contingut i *es llegeix*, i després es fan els exercicis escrits. Parem atenció a quines són les paraules que utilitza la Dúnia per exposar aquest segon pas: *i aleshores es treballa*\. És a dir, associa *treballar* a la llengua escrita. Pel que fa al conte *es parla* primer d'aspectes diversos com són els *sorolls*, el que *entra en un conte*, la capacitat de *crear sorpresa* i, en general, *una mica de tot*. Notem tant en el cas de la poesia com en el cas del conte que els aspectes textuals tenen preeminència sobre els contextuals, que hi són pràcticament absents.

Amb relació a la manera com *es parla*, sabem per l'exemple citat que el comentari es fa amb el gran grup, que la Dúnia és qui reparteix el torn de paraules,

que són diversos els alumnes que volen intervenir i que no és clar que escoltin, ni que tractin el tema proposat.

Quan exposa el que fa *poques vegades*, la Dúnia utilitza la segona persona del plural del mode imperatiu. Manifesta que no acostuma a formular demandes com *feu un conte* o *escriviu*. En canvi, per fer explícit allò que fa *normalment* utilitza la construcció *es parla de...*, una construcció amb el pronom *es*, intermèdia entre l'oració activa i l'oració pròpiament passiva, que es caracteritza perquè introdueix en el discurs un to impersonal.

5.1.3.1.14. Catorzena seqüència

En el moment que a la Dúnia se li planteja quin és el nivell de competència dels alumnes de l'escola pel que fa a la llengua oral, ella respon establint una classificació en funció d'uns determinats coneixements i d'unes habilitats. En aquesta darrera seqüència centrarem bàsicament la nostra atenció en el paper que adquireixen en el discurs de la Dúnia aquests coneixements i aquestes habilitats.

a) Què diu? Com ho diu?

Quadre 67

Text	*Anàlisi interpretativa*
J.: hi ha una cosa | i:: si vols acabem aquí\ no hi ha una cosa que t'he preguntat abans i que:: ho hem relacionat amb el tema de:: de la llengua de casa si parlaven castellà o cas...- o català/ però:: llavors\ els nens de la vostra escola ¿trobes que a l'hora d'explicar-se oralment en la llengua que sigui | tenen riquesa vocabula::ri parlen molt a casa tots aquest exercicis que tu proposaves són són nens que els [veus] amb una agilitat? |	L'entrevistador fa dos moviments. Anuncia el tancament de l'entrevista i planteja una darrera qüestió relacionada amb el nivell de llengua que tenen els alumnes de l'escola.
D.: [no] no de vint-i-un jo et diria que n'hi ha e:: tres o quatre | que tenen un un nivell doncs que bé que es pot dir que són correctes de parla...- de vocabulari de d'expressió de saber el que volen dir/ | tres o quatre |	Estableix una classificació per nivells. En un costat situa *tres o quatre* alumnes *correctes.*
la majoria tinc molts molts molts molts | e:: ni vocabulari | ja no català ni castellà ni català ni castellà\ |	A l'altre costat situa *la majoria*, que són alumnes amb un nivell baix de vocabulari, tant català com castellà.

QUADRE 67 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
i sobreto...- si encara ho dificulta l'idioma pitjor | ni vocabulari | ni cap precisió |	Afegeix que la situació és *pitjor* quan hi ha canvi de llengua entre la família i l'escola.
una altra cosa que treballo veus això se m'havia oblidat | una altra co...- cosa que treballo molt és la precisió |	A partir de l'última idea que ha manifestat orienta la resposta cap a un nou tema: la *precisió* a l'hora d'expressar-se.
de dir estem parlant de tal cosa e:: no de tal cosa | ¿què és una cosa? estem parlant d'objectes o avui per exemple ¿què deien? objectes i materials | i em deien | he demanat un exemple | han vist l'exemple i em deien cassoles | jo li deia no jo no us demano un objecte us demano el material | que és conductor de calor\ | i llavors bueno i ¿per què es fan les cassoles de ferro o de:: del que sigui? perquè és bon conductor\ però ara fixeu-se | ara deixem si és bon conductor o no | jo us he demanat materials i vosaltres m' heu contestat amb un objecte |	Introdueix un exemple recent per aclarir com ajuda a millorar la precisió. Allò que pretèn és que els alumnes distingeixin entre *objectes* i *materials.*
precisió precisió | és una altra cosa que que penso que s'ha de treballar molt això i comprensió	Tanca l'exemple insistint en la importància de la *precisió* i de la *comprensió*.
i ara ja no sé què em preguntaves |	Confessa que no recorda a quina qüestió està donant resposta.
¡ah! que no tenen ni massa vocabulari ni gens de precisió/ | i moltes vegades no tenen clar el que et volen dir ||	Expressa amb la interjecció *¡ah!* que ja recorda quina era la pregunta i reprèn el fil inicial de la resposta tot insistint en allò que no sap fer la majoria d'alumnes.
o sigui parlen sense tenir clar el que et volen dir\ | no no |nxt| o no tenen mentalment un esquema d'allò que volen dir o l'esquema el tenen clar | però no tenen:: suficientment llengua oral perfeccionada com per dir | ajustar-ho amb l'esquema\	Després d'un silenci llarg, usa el marcador *o sigui* per aclarir la idea que vol comunicar: els alumnes no parlen de manera correcta o bé perquè no disposen d'un *esquema* d'allò que volen dir o bé perquè disposen de l'esquema, però no tenen al seu abast les paraules adequades per expressar-se.
{(AC) jo penso que moltes vegades no tenen clar ni el que et volen dir o tenen clar una cosa} | i ells els hi sembla que t'ho t'ho han de preguntar d'una altra manera perquè no s'ajusta | no s'ajusta gaire\	Incideix de nou en les idees ja manifestades, però aquest cop ho fa a títol personal: *jo penso que...*

QUADRE 67 *(Continuació)*

Text	*Anàlisi interpretativa*
J.: ¿i això perquè a casa deuen parlar poc o o a [casa seva::?]	L'entrevistador aporta un possible motiu que pugui justificar el nivell de competència oral dels alumnes.
D.: [perquè] perquè a casa seva parlen així s amb ells també no compto que a casa seva siguin | tinguin un lèxic i diguin allò que volen dir |deuen di::r pues jo què sé | com parlen ells suposo |	Sense deixar que l'entrevistador acabi la pregunta, intenta trobar un *perquè* a la situació descrita. Declara que no sap com parlen *a casa seva,* tot i que sospita que el registre és semblant al dels alumnes.
{(AC) fes el que has de fer} no que va (rialles) | o seu i i perquè perquè ho dic jo i aquí s'ha acabat la història i::	Exemplifica la idea que acaba d'apuntar. Segons l'exemple, a casa els alumnes aprenen només l'argument d'autoritat.
no ho sé | no ho sé |	Manifesta dubtes.
bé però:: Déu n'hi do la llengua oral/ ja ho veuràs (rialles) |	Tanca la intervenció expressant que la llengua oral presenta dificultats —*Déu n'hi do la llengua oral*— i que el mateix entrevistador podrà comprovar-ho quan faci les observacions a l'aula —*ja ho veuràs.*
J.: molt bé ¿ho deixem aquí?	L'entrevistador convida la Dúnia a tancar l'entrevista. Ella assenteix a la demanda.
D.: sí ||	

b) Anàlisi focalitzada de la seqüència

La Dúnia estableix dos grups entre els alumnes segons el nivell de competència en llengua oral; un grup el formen tres o quatre alumnes i l'altre disset o divuit, és a dir, *molts molts molts molts* alumnes. Les paraules associades als nivells que considera *correctes* són *vocabulari* i *saber què volen dir*; és a dir, la Dúnia manifesta que els pocs alumnes que tenen un bon nivell de llengua oral saben què volen exposar i disposen de les paraules que els han d'ajudar a concretar les seves idees. Contràriament, i aquest és el cas de la *majoria* d'alumnes, un baix nivell de llengua va associat a un vocabulari pobre, a la poca capacitat de *precisió* i a l'absència d'un *esquema* mental clar. A més, a parer de la Dúnia, la situació respecte al nivell de vocabulari encara s'agreuja més en els casos que la llengua de l'escola i la llengua de casa no coincideixen: *si encara ho dificulta l'idioma pitjor*.

Tot i que podem considerar que el gruix d'aquesta seqüència el forma la descripció que fa la Dúnia de les habilitats en llengua oral que tenen els alumnes, no podem passar per alt l'aportació d'un nou exemple, en aquest cas relacionat amb *la precisió* del vocabulari. Un cop més tenim informació sobre com actua a l'aula: s'adreça al grup i aprofita les respostes que obté per orientar l'atenció cap al contingut que li interessa introduir. En l'exemple que estem comentant, demana quin material és conductor de calor i els alumnes responen que les *cassoles* ho són; llavors ella fa veure la distinció entre el material i l'objecte: el material és el ferro i l'objecte, les *cassoles*.

En la situació d'aula que acabem de comentar la primera persona del singular és la Dúnia. D'entrada és ella qui considera important tractar el tema de *la precisió*: *una cosa que treballo molt és [...]*. I és ella qui condueix la classe davant d'uns alumnes que apareixen sota la forma de la segona persona del plural: *jo us he demanat materials i vosaltres m'heu contestat amb un objecte.* Fora d'aquest fragment també trobem un «jo» que planteja la situació i un «ells» que són tots els nens i totes les nenes sense distinció, malgrat la classificació inicial en dos grups. Això vol dir que el grup de tres o quatre que *són correctes* ha quedat pràcticament diluït en el gran grup, i que la Dúnia s'expressa en termes genèrics, centrant l'atenció en els que no tenen una *llengua oral perfeccionada*.

En un moment de la seqüència l'entrevistador procura introduir una raó que faci comprensible la situació descrita. La Dúnia llavors pren la paraula per ratificar la idea apuntada, però ho fa amb moltes expressions que denoten dubte, incertesa. Notem que en el fragment que parla de la situació lingüística que viuen a casa els nens i les nens hi ha moltes expressions que esmorteeixen l'efecte que podrien tenir les seves paraules. Ens referim a:

no compto que [...]
deuen di::r [...]
com parlen ells suposo [...]
no ho sé | no ho sé [...]

Constatem, per tant, que en el seu discurs la Dúnia no s'implica en les afirmacions que fan referència als models de llengua de què poden disposar els alumnes fora de l'escola. Aquest distanciament contrasta amb la manera com defensa la importància d'insistir en *la precisió*. En aquest cas fa ús en dues ocasions de *penso*, verb que indica implicació del parlant tot i que allò que afirma no es pugui considerar ni vertader ni fals. En una ocasió *penso* remet a *la precisió* i va acompanyat d'una perífrasi d'obligació: *penso que s'ha de treballar molt*. En una altra ocasió *penso* apareix en un fragment que la Dúnia pronuncia amb rapidesa i amb el qual introdueix una valoració sobre la competència oral dels alumnes:

{(AC) jo penso que moltes vegades no tenen clar ni el que et volen dir o tenen clar una cosa}.

Finalment, volem destacar les paraules que tanquen el text que ha creat la Dúnia: *Déu n'hi do la llengua oral.* Sens dubte, es tracta d'una expressió que recull la sensació de poc convenciment o d'inseguretat que al llarg de l'entrevista ha manifestat. Amb tot, subratllem que no formula cap altra demanda a l'entrevistador que no sigui la disposició de constatar la realitat apuntada a través de les observacions d'aula. Això sí, lluny de cap mena de dramatisme, tanca la seva exposició amb aparent bon humor: *ja ho veuràs (rialles)*.

5.1.3.2. Síntesi

Aquesta síntesi vol oferir una visió global de les opinions expressades al llarg de l'entrevista. Abans d'entrar en els diferents apartats que tractarem, volem subratllar que la Dúnia ha construït un discurs oral bàsicament amb seqüències textuals descriptives, que reflecteixen una manera d'actuar a l'aula; en la posterior anàlisi hem posat l'èmfasi en els criteris, explícits o implícits, que justifiquen aquesta manera d'actuar i el resultat ha estat una aproximació a quines són les caractetístiques pròpies de les situacions d'ensenyament-aprenentatge que la Dúnia considera rellevants. Ara bé, les poques raons adduïdes i la manca de referències a una seqüència dels continguts de llengua oral, no ens ha permès establir una visió coherent de conjunt de les intencions que donen sentit a cada una de les sessions d'aula descrites. En aquest punt és significatiu apuntar un cop més que la Dúnia assumeix durant l'entrevista el rol d'una persona que es mou de manera exclusiva en el terreny de la pràctica. Recordem que les seves paraules són: *{(AC) jo t'explico una mica com ho faig i si me'n surto millor i després la teoria ja li posaràs tu}*.

En el seguit de fragments descriptius que configuren el discurs de la Dúnia destaquen els falsos inicis, les demandes de confirmació i un bon nombre d'expressions del tipus *m'ho tenia d'haver preparat* o *no ho sabré*. Això, al costat de les frases inacabades, dels llargs silencis i dels canvis de ritme i to, no fa altra cosa que evidenciar la manca de punts de referència que té del tema que se li planteja.

A partir de l'anàlisi realitzada, hem establert en aquesta síntesi una sèrie d'apartats. En primer lloc, tractarem de la visió que té la Dúnia sobre la llengua i, en concret, sobre la relació entre la llengua que «porten» els alumnes de casa i els objectius lingüístics de l'escola. A continuació, abordarem aspectes més directament relacionats amb la llengua oral: objectius, continguts i la relació entre la llengua oral i l'escrita. Més endavant entrarem en les característiques que presenten les situacions d'aula descrites, i incidirem en el paper de la programació, el clima d'aula, la gestió de les activitats i la visió de la llengua oral com a eix tranversal. Finalment, dedicarem dos apartats a tractar sobre la reflexió metacomunicativa i l'avaluació.

A. La llengua: què és i per què cal ensenyar-la

La Dúnia defineix la llengua com un *element* que serveix *per comunicar-se*. Tot seguint la classificació establerta pel currículum prescriptiu, distingeix *dintre* de la llengua dues parts: una és la comunicació i correspon a la llengua parlada *que tenen*; l'altra part és l'anomenat *treball sistemàtic* i té a veure amb l'estructura de la llengua. La funció de l'escola és passar la llengua parlada dels nens i de les nenes a llengua escrita i ensenyar la llengua com a sistema.

Malgrat que la Dúnia adopta el vocabulari propi de les orientacions curriculars, al llarg de l'entrevista se li presenten molts dubtes sobre si els continguts implicats en les activitats que exposa corresponen a lèxic o a llengua parlada. Més d'una vegada fa comentaris del tipus *no sé si això és la llengua parlada exactament*\.

B. La llengua dels alumnes i la llengua de l'escola

La llengua de casa de bastants alumnes de l'escola Tramuntana és el castellà. La llengua vehicular de l'escola és el català, i la introducció a la lectura i a l'escriptura es fa en català. El castellà s'inicia de manera sistemàtica a tercer, tant la llengua oral com l'escrita. De tot aquest procés, allò que més crida l'atenció de la Dúnia és que els alumnes arriben a assolir un bon nivell escrit en català, escriuen *molt millor* en català, mentre que oralment *entre ells* usen el castellà.

Hi ha una formulació clara de quina llengua s'introdueix i del moment en el qual s'introdueix, i per això sabem que no s'ensenya *a escriure a expressar-se en castellà* fins al primer curs del cicle mijà. Ara bé, en cap moment es fa referència a la transferència d'habilitats lingüístiques, ni als punts en comú que es poden plantejar en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Entenem que la Dúnia considera que la confluència de llengües pot arribar a ser un inconvenient, perquè en un moment de l'entrevista explicita que pel que fa a la precisió del vocabulari *si encara ho dificulta l'idioma pitjor*.

Hi ha una clara consciència que hi ha diferents tipus d'oral. La llengua que normalment utilitzen els alumnes *és una* que no coincideix amb la de l'escola i que, per tant, no serveix per resoldre tot allò que *demanem a classe.* Hem de considerar que la distància que hi ha entre l'una i l'altra és considerable, ja que, encara que amb una prudència extrema, la Dúnia fa saber que la llengua que els alumnes aprenen en el seu entorn familiar no es caracteritza precisament per facilitar l'accés a registres més formals, a causa de la pobresa lèxica i estructural. D'aquí sorgeix un altre dels objectius de l'escola en l'ordre lingüístic: *treballar entre amb totes dues*\.

C. L'ENSENYAMENT DE LA LLENGUA ORAL

C.1. *Els objectius*

Quan l'entrevistador planteja el tema dels continguts, la Dúnia respon apel·lant també als objectius i repeteix de manera insistent que *els objectius segur.* Tot i això, són molt poques les intencions que la Dúnia declara en relació amb la llengua oral. En cap moment arriba a fer manifestacions que puguem relacionar amb la necessitat d'ensenyar les formes discursives de la societat o les característiques que presenten les interaccions pròpies de les interaccions quotidianes.

Diverses vegades distingeix entre la capacitat de generar idees i la capacitat d'expressar-les. La primera requereix un esquema mental clar i la segona, el domini de la llengua oral. La majoria d'alumnes del curs que imparteix tenen dificultats en un d'aquests aspectes, o en els dos. Després de seguir amb atenció cada un dels exemples exposats, podem concloure que a parer seu allò que cal fer per resoldre les mancances detectades és impregnar l'actuació a l'aula de reflexions sobre aspectes lingüístics, en concret sobre el significat de les paraules.

Destaquen en el discurs l'exposició d'exemples relacionats amb la precisió lèxica. En un moment determinat afirma: una *cosa que treballo molt és la precisió.* Es refereix a l'ús precís de les paraules, a saber respondre *ferro* i no *cassoles* quan demana quin material és bon conductor de calor. En un altre moment declara que és important fer que la *mateixa paraula* porti directament cap al *concepte*, i això és precisament el que pretén quan planteja la comprensió del text sobre l'Antàrtida a partir d'una sèrie de paraules clau. El procés que indica va de la comprensió del mot a la idea que representa, i de la idea cap a l'estructura del text. Això és el que haurien de saber fer els alumnes en les dues direccions: del mot a la comprensió del text i de l'esquema mental clar a l'explicitació a través dels mots.

Les referències a la importància dels mots i a la capacitat d'organitzar un discurs són nombroses. En canvi, només en una ocasió s'esmenta la importància de parlar *tenint en compte el qui t'escolta*, i en cap cas qüestions referides a la competència estratègica (reparar errors, evitar conflictes, etc.), marcadors de cohesió del text o marcadors de la interacció (elements cinèsics, proxèmics, díctics, etc.).

C.2. *Els continguts*

Aquest és un dels punts de l'entrevista en què són més evidents les marques de dubte, d'incertesa. La Dúnia no parteix d'un punt de referència com el llibre de text o la programació del centre, sinó que procura deduir els continguts de les ma-

teixes activitats que va enumerant. Troba força dificultats a l'hora de localitzar què és específic de la llengua oral, i com que afima *m'ho estic inventant ara*\ sembla que és un tema sobre el qual no ha reflexionat gaire.

Relaciona continguts amb procediments; per tant, tracta sempre d'un saber fer. I és del parer que els continguts específics de llengua oral no poden ser nombrosos. En concret, cita la *comprensió*, les *definicions,* la *precisió* i l'exposició d'un *raonament lògic*. Com a conseqüencia de les consideracions fetes a l'apartat anterior, tampoc no fa referència a aspectes relacionats amb la competència sociolingüística (context, destinatari, estatus, etc.) ni amb la competència estratègica. Per tant, podem afirmar que dóna molta importància a continguts relacionats amb la competència gramatical, sobretot al lèxic i, en un grau inferior, a l'estructura del text. Apuntem que la seva actitud quan cita els uns o els altres és ben diferent. En el seu moment ja hem analitzat la distinció que hi ha entre afirmar *les definicions moltíssim* i afirmar que fer un *raonament amb lògica [...] suposo que deuria ser un tipus de procediment*.

Quan cita gèneres propis de la llengua oral com poden ser el debat o la conferència, té interès a destacar que sempre en fa. Ara bé, això no vol dir que dediqui un temps a explicar quina és l'organització interna que caracteritza aquests gèneres, ni que incideixi en les seves característiques lingüístiques.

C.3. *Relació entre llengua oral i llengua escrita*

En el discurs analitzat comprensió lectora i expressió oral es barregen. Tot i això, podem discernir un clar paral·lelisme basat en la idea següent: no hi ha una bona expressió oral si no existeix una bona representació mental prèvia de les idees que es volen comunicar i, per altra banda, no hi ha una bona resposta a les preguntes plantejades si abans no hi ha una bona comprensió del text. Comprensió i expressió demanen dur a terme el mateix procés, però *al revés*. Es tracta, per dir-ho d'alguna manera, de les dues cares d'una mateixa moneda; la diferència és que en un cas s'explora primer el propi pensament i en l'altre cas s'analitza un pensament aliè. Són dos processos que es presenten com a inversos, amb la particularitat que al llarg de l'entrevista no es concreta quins són els sabers específics de cadascun.

Oral i escrit es barregen. La llengua oral es considera un ajut per a l'escrita. Recordem que a l'inici de l'entrevista la Dúnia explicita de manera clara un tipus de relació que hem anomenat *ontogènica*, segons la qual la llengua oral és el primer pas cap a l'escrita. Els nens i les nenes arriben a l'escola parlant una llengua i la funció de l'escola —allò que *ens toca a nosaltres*— és *passar-la* a llengua escrita. En els cursos superiors sempre és aconsellable parlar abans d'escriure. Això és el que fa la Dúnia quan *normalment* a classe deixa un espai perquè es parli del contingut

d'un conte abans d'escriure'l, i quan abans de concretar per escrit les respostes a un exercici que presenta dificultats en parlen col·lectivament. En cap cas es fa referència a les diferències que hi ha entre text oral i escrit; senzillament el primer es concep com un ajut per construir el segon.

Oral es pot associar a dinàmic, entretingut, actiu, etc., ja que fer llengua oral és un dels recursos que utilitza la Dúnia per motivar els alumnes quan detecta que estan *avorrits*. En canvi, escrit pot relacionar-se amb sistemàtic, pautat, individual, etc., perquè la Dúnia fa que escriguin quan estan *esbojarrats*.

C.4. *Les situacions d'ensenyament i d'aprenentatge*

C.4.1. La programació

Una idea que apareix moltes vegades en el transcurs de l'entrevista podria servir de síntesi per a aquest apartat; ens referim al comportament *gens sistemàtic* de la Dúnia pel que fa al tractament de la llengua oral. Consegüentment, és inútil parlar de seqüència de continguts, de programació o de qualsevol altre terme que remeti a actuació planificada. Com a contrapartida sí que trobem un interès per deixar clar que la insistència en la llengua oral impregna la vida de l'aula. Les paraules *em passo el dia [...]* són prou rellevants en aquest sentit. L'inconvenient que presenta aquesta opció, un inconvenient que la Dúnia fa explícit, és que els alumnes perden l'oportunitat de conèixer i exercitar-se en l'ús d'alguns continguts.

Aquesta idea inicial no és incompatible amb la possibilitat de seguir un llibre de text. La Dúnia considera que no és una entesa en l'àrea de llengua, raó per la qual troba justificat seguir el llibre de text. Ara bé, en alguns llibres no hi ha una programació clara de llengua oral i la que troba en d'altres no la convenç perquè les propostes de treball són massa complexes. És a dir, parteix del llibre per arribar a fer *el tema que em va bé en el moment que em ve bé*\, una manera d'actuar que sintetitza de manera clara quan afirma *canvio però no improviso*\.

Defuig de manera clara la responsabilitat de planificar els continguts, mentre que aprofita les propostes del llibre; però les fa quan les considera oportunes i adaptades al tema que considera adequat. Tot plegat és, per ella, coherent, perquè la poca organització personal se sosté en una relativa claredat respecte als propòsits. Recordem que en un moment de l'entrevista manifesta *tinc bastant clar el que fai*.

C.4.2. Els alumnes

La primera persona del plural apareix sovint quan la Dúnia exposa allò que passa a l'aula, allò que *fem*. Això no obstant, qui decideix el contingut del que es

fa i quan es fa, com acabem de veure, queda restringit al «jo». En funció del grup classe, perquè no tots són iguals, és la mestra qui decideix què cal aprendre i quan, qui gestiona, en definitiva, les seqüències d'ensenyament i d'aprenentatge. Recordem, per exemple, que en una ocasió el llibre de text proposa realitzar una col·lecció d'acudits i ella decideix mantenir la idea, però decideix també canviar els acudits per poesia.

Malgrat aquest comentari inicial, hem de tenir present que el motiu pel qual la Dúnia orienta en una direcció o en una altra les activitats no és la necessitat d'accedir a la cultura, ni la importància dels contiguts, ni tan sols les pressions externes a l'aula o a l'escola, sinó el mateix estat d'ànim dels alumnes. Són nombroses les ocasions en què apareixen qualificatius com ara *avorrits*, *esbojarrats*, *cansats*, t*ranquils*, etc. Es tracta d'evitar l'avorriment, de crear interès per les activitats a fer, de mantenir el grup tranquil, d'aconseguir una sensació col·lectiva d'èxit.

Aquest és un dels arguments que al·lega la Dúnia per evitar les seqüències didàctiques llargues. Es tracta d'evitar que els alumnes s'avorreixin i es tracta, també, d'evitar el seu propi avorriment.

C.4.3. Les activitats

L'alternativa a les seqüències específiques per ensenyar llengua oral on quedin implicats objectius, continguts i criteris per a l'avaluació és per la Dúnia la multiplicació de situacions. Això vol dir que considera que *constantment* fa llengua oral, perquè les reflexions sobre l'ús de la llengua són sempre presents a l'aula. Quan ho explica fa ús d'una expressió significativa: *intercalo*. Les actuacions cenyides a casos concrets supleixen qualsevol perspectiva orientada cap a la introducció més sistemàtica d'un oral públic o privat, ja que no es planteja l'estudi de cap gènere formal ni l'anàlisi de diàlegs en situació d'interacció.

L'absència de sessions específiques per ensenyar llengua oral comporta que no es plantegi dur a terme un debat o una conferència, per exemple. Per la Dúnia els alumnes es cansen quan ho han de fer; a més, considera que quan dóna el torn o demana que expliquin un paràgraf d'una lectura ja està fent debats i conferències. Constatem que en el cas del debat, per exemple, les reflexions que proposa sobre el tema són molt superficials, ja que només té en compte que sigui d'interès per als alumnes, i que en cap cas es planteja qüestions com quin ha de ser el paper del moderador o de la moderadora, quines són les característiques d'un text argumentatiu o de quina manera es poden ensenyar mecanismes importants com la refutació o la reformulació. Un comentari semblant el podem fer respecte a la conferència: no es plantegen els paràmetres de la situació comunicativa, ni la distinció entre idees principals i secundàries d'un tema, ni la manera de captar l'a-

tenció, de resumir, de no cansar, etc. A més, els alumnes no tenen a l'abast cap model de referència que puguin analitzar. En resum: l'alternativa a la sistematicitat, alternativa que considerem una opció molt valuosa i respectable, comporta en aquest cas uns buits importants respecte als continguts i una manca de concreció de criteris per dur a terme tant les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge com les activitats d'avaluació.

A partir dels seus comentaris, sabem que a l'aula la Dúnia actua seguint les pautes següents: planteja un tema o uns interrogants, deixa que els alumnes facin de manera col·lectiva les seves aportacions, formula després unes preguntes a fi que aprofundeixin en les respostes i, finalment, o bé fa una reflexió sobre l'aspecte tractat o bé elaboren un text escrit. És la Dúnia qui gestiona el tema i els torns; la reflexió sempre es planteja de manera col·lectiva, mai en grups petits o per parelles.

Els passos descrits són aplicables a diverses situacions; per tant, també a les que podem considerar reeixides. La Dúnia considera que aquesta és la seva manera de fer, una manera de fer que li resulta còmoda i que l'ajuda a passar-s'ho bé quan tracta algun aspecte que li agrada, com les definicions, amb alumnes que responen, amb alumnes *espavilats*.

C.5. *La llengua oral més enllà de la classe de llengua*

La llengua oral és present sempre i arreu, en totes les àrees curriculars i en les activitats pròpies de la vida de l'aula. La Dúnia manifesta que de llengua oral en fa *tot el que puc*\. De manera implícita aposta per l'opció d'abordar la llengua oral com a transversal. No hem d'oblidar que un dels exemples que exposa reflecteix un malentès relacionat amb l'organització de l'aula —en concret amb l'hora en què els alumnes han de desplaçar-se d'un espai a un altre— i que en la resta d'exemples destaca la presència important de conceptes propis de l'àrea del coneixement del medi natural i social.

La Dúnia ensenya a fer definicions, a copsar el significat de les paraules. Un punt en comú que podem trobar en les diferents activitats és la importància que adquireix l'aproximació al significat dels mots. En canvi, hi ha molt poques referències a l'estructura del text i, encara menys, a les operacions cognitives que comporta cada una de les habilitats destacades. Vegem-ho amb un exemple. La Dúnia insisteix en la precisió lèxica a l'hora de fer una definició; fa notar als nois i a les noies que no poden utilitzar el terme *cosa* per referir-se a objectes que són diferents. Ara bé, en cap moment planteja per a qui s'està elaborant la definició, ni explica com s'ha de construir.

C.6. *La reflexió sobre els processos*

Volem destacar en aquest apartat el paper de les reflexions orientades no cap al contingut, sinó cap als mateixos processos d'elaboració o d'adquisició dels continguts. En una ocasió, després de dur a terme una recerca de paraules que poden ajudar a fer la síntesi d'un text, la Dúnia pregunta *¿tot això per què ho hem fet?* A partir d'aquí insisteix en una manera de llegir que qualifica de *diferent*.

Es tracta d'una reflexió que proposa la Dúnia després de reorganitzar una lectura a partir de conceptes clau. A l'hora de descriure el procés no ho fan els mateixos alumnes, sinó ella. D'altra banda, ja hem destacat el paper de la perífrasi d'obligació en el moment que la Dúnia afirma *així és com heu d'estudiar a secundària pública*\, la qual cosa ens porta a afirmar que la reflexió sobre el procés té una funció bàsicament propedèutica, i queda en segon terme qualsevol altre valor que es vulgui atribuir a la presa de consciència per part dels alumnes dels mecanismes que entren en joc en les diferents activitats discursives.

C.7. *L'avaluació*

El terme avaluació és un dels grans absents de l'entrevista. Això vol dir que l'entrevistador no el planteja, però sobretot vol dir que la Dúnia en cap moment fa comentaris sobre aquesta qüestió. Alguna vegada, quan explica com duu a terme les activitats, apunta que fa comentaris valoratius. Es tracta de comentaris immediats que realitza mentre els alumnes parlen o quan han acabat una exposició. Sobretot allò que fa és interrompre els alumnes: *quan ell ho explica és quan insisteixo molt*; però quan han acabat també demana que la resta del grup opini, ja sigui sobre aspectes globals de l'exposició o sobre qüestions molt específiques, del tipus *¿quines paraules repetia massa?*

Per tant, les activitats que podem relacionar amb l'avaluació se situen en el context d'aquesta actuació *gens sistemàtica* que hem analitzat. De fet, no ens ha d'estranyar que si no hi ha una previsió pel que fa a les activitats per adquirir els continguts, tampoc no hi hagi una previsió sobre les activitats d'avaluació. En aquest sentit acabem de constatar l'absència d'una avaluació diferida; els problemes sempre es tracten en el mateix moment que sorgeixen. Però, més enllà d'això, convé destacar que en cap moment es fa referència als criteris per avaluar, ni a uns instruments específics, per la qual cosa podem deduir que els alumnes no disposen de l'oportunitat d'apropiar-se d'unes pautes que els orientin a l'hora de formular un judici sobre la capacitat que tenen d'expressar-se.

5.1.3.3. Creences, representacions i sabers rellevants

El primer que hem de manifestar en aquest punt és que el to eminentment pràctic i personal que té el text que ha creat la Dúnia converteix en inútil l'intent de subratllar representacions i sabers tal com els hem considerat en aquest treball. La teoria, o el que podríem entendre com la referència a sabers més consolidats, la deixa per a l'entrevistador. I, pel que fa a les representacions, allò que en podem afirmar és que si bé en algun moment cita quins són els propòsits que hauria d'assumir el claustre, també és cert que ho fa a títol personal. La conclusió que n'hem d'extreure, de tot plegat, sembla clara: després d'analitzar l'entrevista estem en condicions només d'incidir en algunes creences rellevants.

Situats en el marc de les creences, és pertinent orientar-nos pels elements modalitzadors que detectem en l'enunciat. Recordem, de tota manera, que ens interessa establir una línia divisòria clara entre allò que la Dúnia fa i allò que considera que s'ha de fer. Les creences que apuntarem tot seguit sorgeixen principalment del segon terreny esmentat.

Agruparem les creences al voltant dels aspectes següents:

a) La llengua.
b) Objectius i continguts de la llengua oral.
c) Continguts de llengua oral.
d) Com s'introdueixen els continguts.

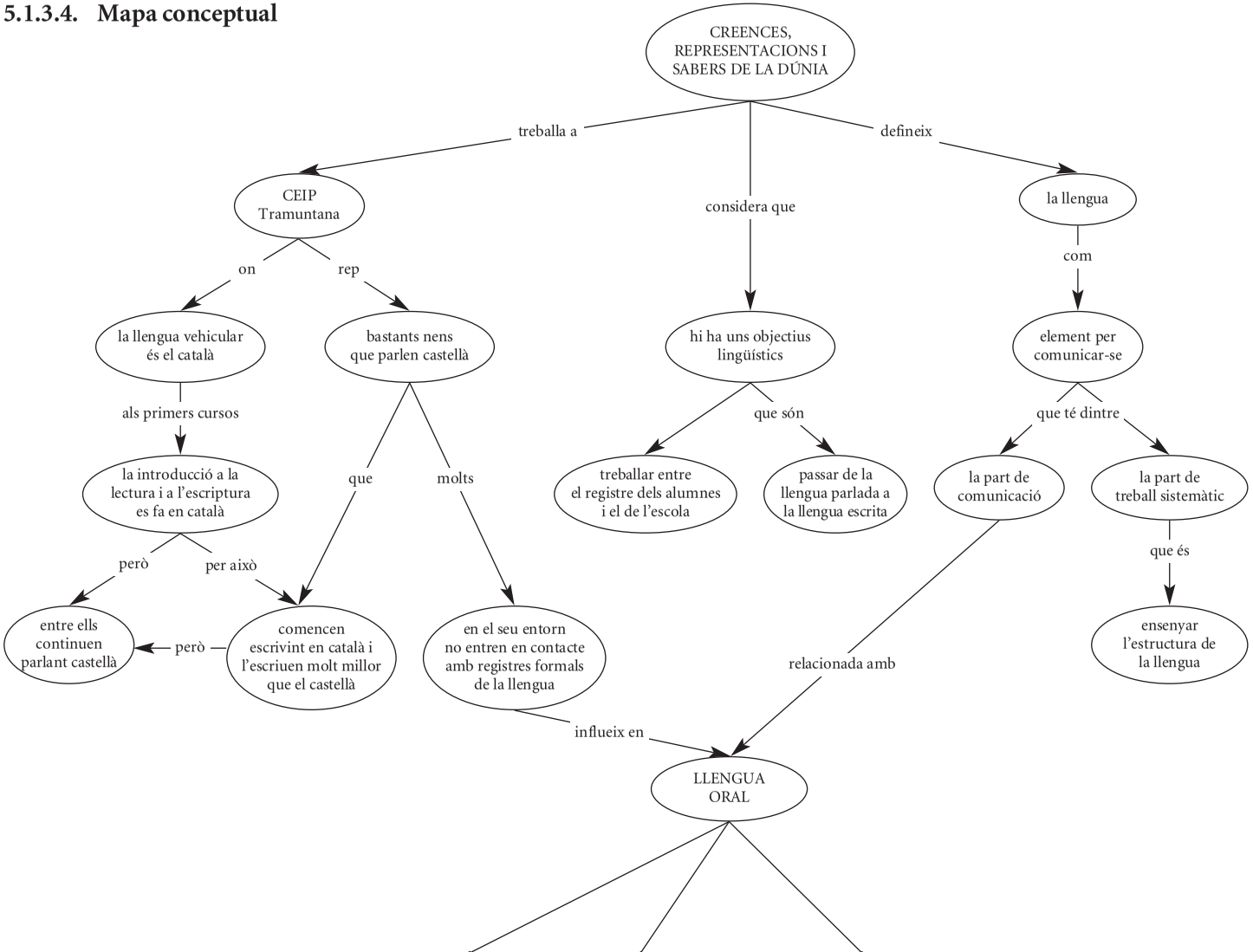
Pel que fa a la llengua, la Dúnia considera que és un element per comunicar-se. Considera també que dins de la llengua hi ha nivells diferents: un és el que els alumnes parlen entre ells i l'altre el propi de l'escola. Afirma que la funció de l'escola és incidir en les dues llengües. Una altra creença a ressaltar és que per arribar a expressar-se de manera correcta cal poder estructurar abans mentalment la informació a transmetre.

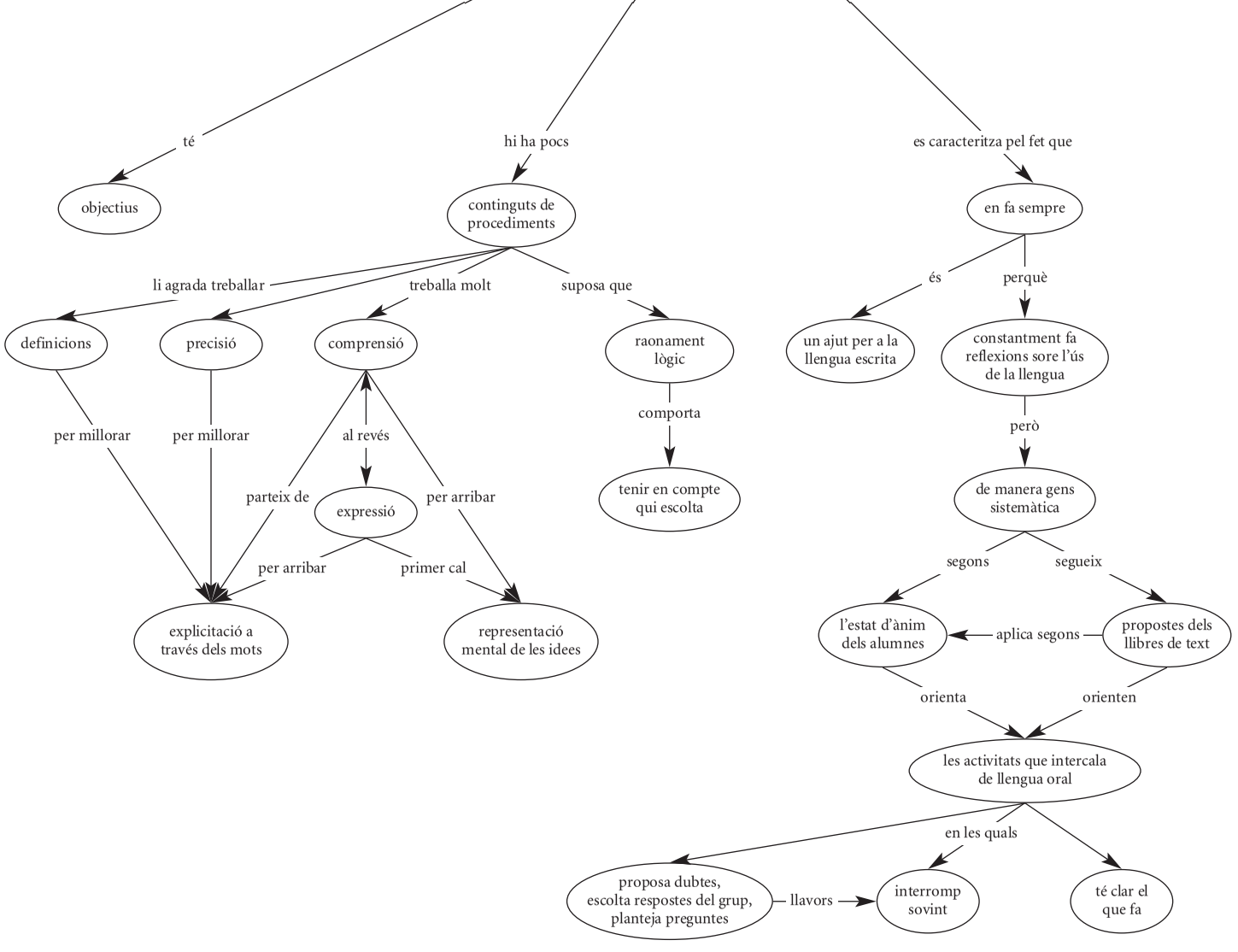
Defensa que hi ha uns objectius i uns continguts que són propis de la llengua oral. Recalca que els continguts corresponen al saber fer, és a dir, són procedimentals.

La forma verbal *penso* i les perífrasis d'obligació ens permeten saber que hi ha dos continguts que per la Dúnia són molt importants: la *comprensió* i la *precisió* en el vocabulari.

L'ús de la locució valorativa *mare meva* ens ajuda a entendre fins a quin punt la Dúnia és contrària a les seqüències llargues. Declara repetidament que els alumnes no s'ho passen bé, que s'avorreixen quan se'ls planteja una situació més complexa d'ensenyament-aprenentatge. I això la situa davant de la necessitat d'apostar de manera decidida, malgrat els dubtes i les incerteses, per una actuació puntual, allunyada de qualsevol planificació.

5.1.3.4. Mapa conceptual




té
hi ha pocs
es caracteritza pel fet que
objectius
continguts de procediments
en fa sempre
li agrada treballar
treballa molt
suposa que
és
perquè
definicions
precisió
comprensió
raonament lògic
un ajut per a la llengua escrita
constantment fa reflexions sore l'ús de la llengua
per millorar
per millorar
al revés
comporta
però
parteix de
per arribar
expressió
tenir en compte qui escolta
de manera gens sistemàtica
per arribar
primer cal
segons
segueix
explicitació a través dels mots
representació mental de les idees
l'estat d'ànim dels alumnes
aplica segons
propostes dels llibres de text
orienta
orienten
les activitats que intercala de llengua oral
en les quals
proposa dubtes, escolta respostes del grup, planteja preguntes
llavors
interromp sovint
té clar el que fa

5.2. Sessions de classe

5.2.1. *Sessions de classe de la Diana*

5.2.1.1. Context de la 1a sessió de la Diana

L'objectiu de la sessió és fer una lectura expressiva d'un acudit. Després de llegir-lo en silenci, els alumnes, un per un, l'han de llegir en veu alta. Quan acaba cada lectura en veu alta, la mestra deixa un temps perquè en puguin fer una valoració tot seguint unes pautes que ella mateixa els proporciona.

El text és el següent:

> A un soldat, mentre feia la mili, li van donar permís per a una setmana.
> Acabat el permís, el soldat no va tornar. Va passar un mes i el soldat no tornava. Van passar sis mesos i el soldat continuava sense tornar. Al cap d'un any, tornà. El coronel, estranyat, li va preguntar:
> —Però, què has fet tant de temps?
> —És que m'he perdut —va respondre el soldat.
> —Home, preguntant es va a Roma.
> —I d'on es pensa que vinc jo ara?

La pauta que tenen escrita preveu aquests aspectes:

L'entonació ha estat:

a) natural i amena
b) poc natural
c) molt forçada

El ritme ha estat:

a) adequat
b) desigual
c) ràpid

L'expressió ha estat:

a) àgil i fluïda
b) poc fluïda
c) amb entrebancs

Com ja hem pogut veure, la sessió es desenvolupa en aquest ordre:

a) La mestra explica l'exercici a fer i aclareix dubtes; tot seguit, els alumnes llegeixen el full on hi ha el text de l'acudit i la pauta de valoració.
b) Lectura en silenci de l'acudit.
c) Valoració, feta en silenci.
d) Posada en comú de la valoració.

e) Alguns alumnes expliquen acudits que saben.

f) Un alumne llegeix en veu alta el poema que tots hauran de llegir la propera sessió.

g) Comentaris sobre la lectura.

h) Nova lectura feta per dos alumnes.

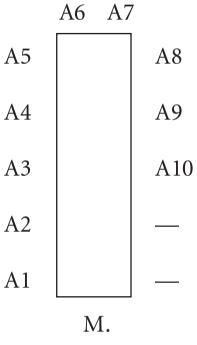
A l'apartat que segueix centrarem la nostra anàlisi en els segments en què la mestra i/o els alumnes fan comentaris sobre la lectura. Al costat de les valoracions sobre la lectura dels acudits i també sobre la lectura del poema, considerarem el segment en el qual la mestra fa explícites les instruccions per al desenvolupament de la sessió i el segment on valora la manera com els alumnes expliquen els seus acudits.

Aquesta seqüència es va realitzar el dia 24 de febrer del curs 1998-1999 i la seva durada és de trenta-cinc minuts i un segon. Els alumnes són del cicle superior de l'etapa primària. En els quadres que segueixen designem cada alumne amb una lletra (A) i un número: la Clara és l'A1, l'Anna és l'A2, l'Eva és l'A3, la Maria és l'A4, l'Elm és l'A5, en Roc és l'A6, l'Iu és l'A7, en Joel és l'A8, en Ramon és l'A9 i la Mercè és l'A10. La M. correspon a la mestra, la Diana.

5.2.1.2. Quadre de la 1a sessió de la Diana

Unitat didàctica: Un acudit

Data: 24-02-1999 Hora: de 15 h 10 min a 15 h 45 min

Temps	*Segment classe*	*Actuació*	*Tema*	*Participants*	*Distribució en l'espai*	*Material*
0 min	Primer	Preparació de l'exercici a fer i lectura de l'acudit		Mestra		Full de paper amb un acudit i dos exercicis a fer. En el primer es demana als alumnes que interpretin l'acudit a la resta del grup. En el segon, que valorin les diferències interpretatives a partir d'una fitxa
0 min 34 s 0 min 54 s	Segment subordinat	Explicació de la mestra a l'A1	Exercici a fer	Mestra, A1		
		Lectura en silenci		Alumnes		
2 min 18 s	Segon	Lectura en veu alta. Valoració		A5 Mestra		
4 min 37 s	Tercer	Lectura en veu alta. Valoració		A4		
5 min 51 s	Quart	Lectura en veu alta. Valoració en silenci		A6		
6 min 53 s	Cinquè	Lectura en veu alta. Valoració en silenci		A7		
7 min 43 s	Sisè	Lectura en veu alta. Valoració en silenci		A8		

8 min 33 s	Setè	Lectura en veu alta. Valoració	Nervis	A9 Mestra	
9 min 50 s	Vuitè	Lectura en veu alta. Valoració en silenci		A10	
10 min 52 s	Novè	Lectura en veu alta. Valoració en silenci		A2	
11 min 38 s	Desè	Lectura en veu alta. Valoració en silenci		A1	
12 min 31 s	Onzè	Lectura en veu alta. Valoració en silenci		A3	
13 min 26 s	Dotzè	Roda de valoració col·lectiva	Aspectes anotats a la fitxa		
16 min 24 s	1r segment subordinat	Proposta	Representació de l'acudit	Mestra	
17 min 10 s		Continuació de les valoracions			
19 min 17 s	2n segment subordinat	Proposta	Representació dels acudits	A8	
19 min 30 s		Continuació de les valoracions			
19 min 47 s	Tretzè	Proposta	Representació	A5	
20 min 51 s	Catorzè	Explicació de l'acudit			
21 min 27s	Quinzè	Explicació de l'acudit		A2	

Temps	*Segment classe*	*Actuació*	*Tema*	*Participants*	*Distribució en l'espai*	*Material*
21 min 54 s	Setzè	Explicació de l'acudit		A6		
22 min 33 s	Dissetè	Explicació de l'acudit		A8		
24 min 12 s	Divuitè	Explicació de l'acudit		A9		
25 min 16 s	Dinovè	Explicació de l'acudit		A4		
26 min 35 s	Segment subordinat	Comentari dels acudits		Mestra		
27 min 5 s	Vintè	Explicació de l'acudit		A6		
28 min 34 s	Vint-i-unè	Explicació de l'acudit		A2		
29 min 34 s	Vint-i-dosè	Es reparteix el text del poema		Mestra		
31 min 31 s	Vint-i-tresè	Lectura del poema		A6		
33 min 54 s	Vint-i-quatrè	Lectura del poema		A4 i A5		
35 min 1 s	Tancament		Preparació de la lectura del poema			

5.2.1.3. Anàlisi de la 1a sessió de la Diana

La intenció inicial de la mestra és fer que els alumnes llegeixin en veu alta una o dues vegades l'acudit, que valorin de manera col·lectiva les lectures i, a continuació, que el representin. Sabem que és així perquè ella mateixa ho manifesta cap al final de la sessió, quan li demanen de preparar representacions sobre acudits. Aquesta intenció inicial, que coincideix amb els interessos que mostren alguns alumnes, no es pot dur a terme bàsicament per una qüestió de temps, però també perquè la mestra percep que el fet d'insistir tant en el mateix text pot provocar un cert cansament:

151 MESTRA: jo havia proposat de representar aquest però potser ja el tenim una
152 mica avorrit ¿no? després de deu vegades d'explicar-nos el mateix\ | [...]

La mestra, un cop ha comprovat que no queda temps per a les representacions, proposa que els alumnes expliquin acudits. Alguns alumnes segueixen les seves indicacions, però comproven que la reacció de la resta del grup no és gaire entusiasta, ja que en cap moment riuen i més aviat posen en qüestió l'originalitat o el suposat enginy que hi ha darrere de cada un dels acudits. Tot plegat provoca que la mestra busqui un model que pugui servir de referència per fer les breus narracions amb la intensitat adequada. Aquest model és la dramatització pròpia de les representacions teatrals:

171 MESTRA: estic dient que em sembla que ho podríem fer més en plan com si
172 féssim teatre ¿no? | a vere el mateix acudit fet amb més:: | entonant millor/ i
173 més exagerat possiblement fa una mica més de gràcia/ | intentem millorar-
174 ho vinga va\

El cos central de la sessió l'ocupa la lectura del mateix text i la valoració col·lectiva. Pel que fa a la lectura, sabem que la mestra la considera un possible entrebanc per al mateix propòsit que ha de tenir un acudit, que és la capacitat de sorprendre l'auditori:

85 MESTRA: [...] un dels entrebancs que hi... - no | un dels entrebancs que hi havia ¿era
86 el fet de llegir-lo? |

Respecte a la valoració, es planteja com una estratègia que ha d'ajudar a millorar la lectura del text:

33 Mestra: a vere | nem a intentar a veure el:: ¿algú és capaç d'ajudar en el seu
34 company o companya | pe::r perquè ho faci millor en una altra en una altra
35 tanda? | [...]

En aquesta sessió no es presenta cap model a seguir. Les úniques indicacions que reben els alumnes sobre com cal actuar apareixen en dues comparacions. La primera, ja citada, fa referència a les representacions teatrals. La segona, com veurem més endavant, relaciona la lectura d'un poema amb la interpretació d'un fragment musical. Els ítems que han de servir per valorar la lectura no són en cap moment objecte de negociació.

Hi ha dues expressions sinònimes que la mestra utilitza sovint: *qui s'atreveix* i *qui es veu amb cor*. Les podem localitzar quan pregunta qui vol llegir l'acudit que tenen escrit al paper:

24 MESTRA: [...] va ¿qui s'atreveix? |
25 ¿qui s'atreveix? ¿tu Roc? vinga |

i també quan proposa que expliquin acudits:

93 MESTRA: ¿algú es veu amb cor? [...]

Entenem que són expressions que utilitza per encoratjar els alumnes, expressions que, al mateix temps, transmeten la sensació que l'exercici a fer no és gaire senzill.

5.2.1.3.1. L'ESCENARI DE LA INTERLOCUCIÓ: *EL PRIMER QUE ES VEGI AMB COR DE FER-HO/ | DONCS AIXECA LA MÀ I SI NO DONCS SERÉ JO QUI::* ||

5.2.1.3.1.1. *Les preses de paraula i els modes de transició*

La mestra convida els alumnes a participar i ells han d'autoseleccionar el seu torn. Actua d'aquesta manera tant quan es tracta de la lectura de l'acudit, com quan en fan la valoració. En el moment de la lectura és l'Elm qui pren la iniciativa i, a partir d'ell, els altres alumnes llegeixen seguint l'ordre del lloc que ocupen al voltant de la taula. En el segment dotzè la mestra proposa fer una roda oberta per tal que tothom tingui l'oportunitat de prendre la paraula, però només hi ha tres alumnes que autoseleccionen el seu torn: l'Elm, en Joel i en Ramon. Si tenim en compte que en Ramon es manté molt callat al llarg de la sessió, fàcilment podrem destacar que la dinàmica és molt relaxada. La mestra insisteix més d'una vegada en la necessitat que els alumnes es vagin afegint a la roda:

96 MESTRA: acabem de fer una roda per valorar tots\ | [...]

i molt sovint, davant del silenci dels alumnes, opta per demanar a algú en concret que prengui la paraula:

121 MESTRA: [...] ¿i tu Clara com creus que
122 t'ha sortit? |

Hi ha una sèrie d'aspectes interlocutius que corroboren la imatge d'una sessió que transcorre de manera distesa, sense cap tipus de polèmica. Ens estem referint als pocs encavalcaments que es produeixen, al fet que els parlants poden fer en el seu torn diversos silencis, sense que ningú no els interrompi,

123 CLARA: bueno | jo | he ficat | poc natural || i amb entrebancs\ |

i també a la presència de silencis remarcables entre dues preses de paraula:

111 MESTRA: Eva ¿tu què en penses de la Maria? ||
112 EVA: he posat | molt natural || molt adequada i àgil i fluida |

La mestra actua com a dinamitzadora de la sessió; és ella qui proposa la dinàmica interlocutiva, qui promou preses de torn quan els alumnes callen, qui els sanciona quan adopten una actitud relaxada,

61 MESTRA: ¿tens son Elm? || ((l'Elm és un alumne que té el cap recolzat sobre la
62 taula i somriu quan la mestra li crida l'atenció)) [...]

i l'única parlant que reclama, en dues ocasions, el seu espai interlocutiu:

181 MESTRA: [...] | a vere deixa'm acabar jo diria que | [...]

Una bona prova del paper rellevant que té la mestra a l'escenari de la interlocució són les més de quaranta preses de torn que es poden comptabilitzar en el segment dotzè, un nombre que supera amb escreix les de qualsevol participant. L'Elm, que és l'alumne que segueix la mestra pel que fa al nombre de preses, en té catorze i en Joel, dotze. A més, hem de tenir en compte que hi ha sis alumnes —la Clara, l'Anna, l'Eva, la Maria, en Roc i en Ramon— que no arriben a les cinc preses.

5.2.1.3.1.2. *El comportament interlocutiu*

A l'inici de la sessió —segment primer— les aportacions de la mestra tenen com a objectiu prioritari la gestió de l'activitat. Si tenim en compte les seves primeres indicacions, sembla que la proposta sigui explicar l'acudit i, en cas que algú no gosi fer-ho, també es pugui llegir:

5 MESTRA: a vere dic que quan ho expliqueu en els altres podeu tenir el text a la
6 mà\ podeu llegir\ | [...]

Sense tenir en compte aquesta doble opció, tots els alumnes opten per la lectura i l'executen l'un darrere de l'altre, pràcticament sense comentaris ni individuals ni col·lectius. Les assercions o aportacions d'informació més rellevants que fa la mestra les localitzem en els darrers segments —dinovè i vint-i-tresè— en el moment que els alumnes ja estan explicant els seus acudits o quan un alumne acaba de llegir el poema d'en Pere Quart.

Si a l'inici trobem comportaments lingüístics relacionats amb la gestió i al final se situen les explicacions, entremig, en el segment dotzè, destaca el parell pregunta-resposta o demanda-aportació d'informació. En aquest segment la mestra sovint pren el torn per fer dues operacions al mateix temps: demanar a un alumne o alumna que exposi el seu parer —per tant, per gestionar el torn— i per plantejar una pregunta que hem considerat de focalització, ja que incideix en qüestions puntuals, tancades, relacionades amb la pauta d'observació. Així, doncs, trobem tot sovint demandes com la següent:

102 MESTRA: [bueno] | a vere Maria| Maria Gil | ¿com penses que t'ha sortit? |

Les respostes dels alumnes no es posen en qüestió. Això explica l'absència de validacions de desacord i la presència notable de validacions d'iteració:

38 RAMON: [a mi al final] m'he ficat massa nerviós i [al final]
39 MESTRA: [tu et] refereixes que t'has ficat nerviós al final\ |
40 RAMON: m'he ficat | anava més ràpid
41 ELM: {(AC) jo que he anat massa ràpid} |
42 MESTRA: tu creus que has anat massa ràpid | {(P) pots anar una mica}
43 ELM: jo que estic acostumat a parlar ràpid
44 MESTRA: tu parles molt ràpid ¿eh? | [...]

Una vegada es presenta una divergència clara en la valoració. Un alumne considera poc fluïda, i un altre, fluïda la lectura d'un tercer alumne. En aquest cas, la mestra es limita a constatar els parers oposats i continua la roda, sense fer cap altre comentari, ni demanar raons:

72 MESTRA: no coincidiu\ | ¿tu com et valores Iu? |

Els diferents rols comunicatius que assumeixen la mestra i els alumnes en el segment dotzè queden reflectits en el quadre que hi ha a continuació. La seva lectura ens permet ressaltar la importància que té el parell pregunta-resposta. Notem que el paper interlocutiu de sis alumnes consisteix a respondre les demandes d'informació que formula la mestra.

QUADRE 68

	P		*R*		*A*	*V*				*G*				*Total*
	P	*DV*	*R*	*RV*		*VR*	*VA*	*VI*	*VD*	*GA*	*GT*	*GP*	*GC*	
Mestra	25	2	5		4	2		9		6		16	2	71
Clara			3											3
Anna			2											2
Eva			1											1
Maria			2											2
Elm	3		4	1	3									11
Roc			2	1										3
Iu			6											6
Joel			2				2	1		1		1		7
Ramon			1											1
Mercè	2		1											
Total	30	2	29	2	7	2	2	10	1	7		17	2	

P = pregunta; DV = demanda de validació; R = resposta; RV = resposta de validació; A = asserció; V = validació; VR = validació de resposta; VA = validació d'acord; VI = validació d'iteració; VD = validació de desacord; G = gestió; GA = gestió de les accions; GT = gestió del tema; GP = gestió de la presa; GC= gestió del contracte

5.2.1.3.2. LA CONSTRUCCIÓ DEL TEMA: *ROC ¿TENS ALGUNA COSA PER DIR?*

A continuació ens centrarem en l'anàlisi de l'aportació que fa cada un del participants respecte al tema que es tracta. En el cas de les intervencions no problematitzades hem indicat entre parèntesis la persona que la realitza, i en el cas de les intervencions problematitzades anotem en el quadre qui exerceix cada una de les cinc funcions possibles: directives (DIR), reactives (REAC), de rellançament (REL), continuatives (CON) i deslligades (DES).

Designem cada alumne amb una lletra (A) i un número: la Clara és l'A1, l'Anna és l'A2, l'Eva és l'A3, la Maria és l'A4, l'Elm és l'A5, en Roc és l'A6, l'Iu és l'A7, en Joel és l'A8, en Ramon és l'A9 i la Mercè és l'A10.

QUADRE 69
Segment primer

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
1-7	Explicació de l'exercici (M.)					
7-8	Dubtes sobre l'explicació	M.	A1			
9-14	Explicació de l'exercici		A1	M.		

Considerem problematitzada la intervenció de la mestra en la qual formula una pregunta a un alumne concret:

7 MESTRA: [...] || ¿ho entens Ramon? ||

Qui reacciona no és en Ramon, sinó la Clara. Els interrogants que planteja aquesta alumna fan que la mestra insisteixi en una qüestió important: l'acudit es pot explicar o llegir.

14 MESTRA: [...] si algú es veu amb cor d'explicar-lo o llegir el text doncs perfecte ||

En el full d'on la mestra ha tret aquest exercici hi podem llegir: «Interpreteu-lo en veu alta a la resta del grup». Si tenim en compte les explicacions prèvies, entendrem que en aquesta situació interpretar pot associar-se a llegir en veu alta, a explicar amb el suport del full o a explicar sense el suport del full, ja que aquestes són les possibilitats que tenen els alumnes. En qualsevol cas, allò que es manté invariable és la pauta de valoració, és a dir, els mateixos ítems hauran de servir per a cada una de les possibles realitzacions.

QUADRE 70
Segment tercer

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
15-19	Demanda de comentaris (M.)					
20-23	El to de veu	A5	A8	M.	A5	
24-25	Gestió (M.)					

L'Elm és el primer alumne a llegir l'acudit. Darrere seu, tots fan el mateix: el llegeixen. Quan un alumne acaba, hi ha un espai perquè de manera silenciosa en facin la valoració. Aquest ritual només es trenca en el segment tercer i en el setè. En el segment que ara tractem la mestra demana comentaris al grup i l'Elm valora el to de veu de l'alumna que acaba de llegir. Com que la pauta d'observació no preveu el to de veu, la mestra proposa a l'Elm que anoti el seu comentari a l'apartat que tracta sobre l'entonació:

23 MESTRA: sí va | tu que | si tu ho valores així doncs llavors en l'entonació
24 | tens:: | ho pots posar ¿eh? | que ha estat poc natural:: / [...]

QUADRE 71
Segment setè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
26-31	Nervis davant de la lectura (M., A9)					

Es tracta d'un intercanvi que no ha estat provocat per cap intervenció problematitzada. Si el destaquem és per deixar constància que en els casos d'alumnes que tenen dificultats per a la lectura en veu alta, la mestra tendeix a estimular-los, a tranquil·litzar-los:

27 MESTRA: no passa res | ens hem posat una mica nerviosos ¿eh? | [has...-]

En el segment que segueix, hem apuntat com a «valoració» sempre que els alumnes responen amb un dels ítems marcats sobre entonació, un altre sobre ritme i un altre sobre expressió.

QUADRE 72
Segment dotzè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
32-35	Gestió de l'activitat (M.)					
35-37	Demanda de comentaris (M.)					
38-39	Nervis	A9	M.		A9	
40-44	Rapidesa	A5	M.		A5	
45	Gestió de l'activitat (M.)					
46-50	Valoració	A8	M.			
51-52	Valoració	A5				
53-60	Valoració	M.	A7	M.		
61-63	Gestió del contracte (M.)					
64-69	Entonació i expressió	M.	A6, A5, M.		A6	
70-71	Valoració	M.	A8			
72-83	Valoració	M.	A7, A5	M		
84-101	Explicació d'acudits	M.	AA.			
102-107	Valoració	M.	A4			
107	Gestió del contracte (M.)					
108-120	Valoració		A5, A3, A2, A8, M.			M.
121-123	Entonació i expressió	M.	A1			
124-126	Valoració	M.	A2			
127-130	Valoració	M.	A10			
131	Demanda de comentaris	M.				
132-136	Representació d'acudits		M., A.	A.		A5
137-141	Entonació i ritme	M.	A1	M.		
142-164	Representació d'acudits		M., A10, A5, A8	M.		A5

Com ja hem indicat més amunt, a part dels comentaris inicials de tres alumnes, la funció directiva en aquest segment l'exerceix bàsicament la mestra. Ella indica qui ha de parlar i, pel que fa al contingut, també és ella qui, a través de la pauta de valoració, va marcant en quins aspectes han de centrar l'atenció. Així, doncs,

els intercanvis s'inicien amb una intervenció directiva de la mestra, sempre una pegunta. Els alumnes la majoria de vegades reaccionen a la demanda indicant què han anotat en el full sobre l'entonació, sobre el ritme i sobre l'expressió. No hi ha aportacions més enllà dels ítems indicats i tampoc no donen raons per justificar la seva valoració. Un cas representatiu podria ser el següent:

108 ELM: [de la Maria] (rialles) | e:: jo crec | que:: he posat que ha estat poc natural
109 | que:: primer anava un tros ha anat bastant ràpid i després bastant poc a
110 poc és igual | i:: àgil i fluida\ ai no sí | àgil i fluida\ |

La repetició del parell pregunta-resposta, juntament amb l'absència de debat, fa que el tractament del tema sigui força repetitiu. Tal vegada per això hi ha alumnes que intervenen per manifestar que volen representar acudits. Aquestes intervencions les hem considerat com a deslligades, ja que tot i la relació que mantenen amb el tema de la sessió, s'organitzen en paral·lel a l'intercanvi que en aquell moment es produeix a l'aula.

QUADRE 73
Segment dinovè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
165-174	Expressió d'acudits	M.	A10, A8, M.			

En la seva intervenció la mestra planteja una pregunta retòrica:

166 MESTRA: a vere || espera't un moment Roc | ¿podem millorar una mica la
167 manera d'expressar aquests acudits? | dintre de a vere jo trobo que:: || [que
168 fem una mica]
169 MERCÈ: [sí jo en sé un que és molt més xulo\]
170 JOEL: ¿el de Ramona i:: | ¡explica'l!
171 MESTRA: estic dient que em sembla que ho podríem fer més en plan com si
172 féssim teatre ¿no? | a vere el mateix acudit fet amb més:: | entonant millor/ i
173 més exagerat possiblement fa una mica més de gràcia/ | intentem millorar-
174 ho vinga va\

i davant de les vacil·lacions que té abans de respondre-la, un parell d'alumnes provoquen un encavalcament i prenen la paraula. La mestra, però, recupera el torn perquè vol donar algunes orientacions sobre com expressar-se. Recordem que en aquest moment de la classe els alumnes estan explicant acudits i que la resposta del grup és el silenci o la crítica, en cap moment la rialla.

Quadre 74
Segment vint-i-tresè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
175-187	Expressió del poema	M.	A6	M.		

De manera semblant al segment que acabem de comentar, la mestra planteja una pregunta retòrica:

176 Mestra: ¿no creieu que un poema és una mica com una:: una peça de música?

En Roc vol explicar allò que sap sobre el poema, però la mestra reclama el torn per acabar la seva exposició. En aquest cas allò que pretén és relacionar la lectura amb una interpretació musical i, en concret, acaba identificant un to de veu baix amb tristesa i un to de veu alt amb un contingut més alegre o més important:

183 Mestra: [...] en canvi si tu baixes el to
184 de veu quan una cosa és una mica més trista\ | el podem baixar quan estem
185 dient algo | més alegre o més important podem pujar o sigui també podem
186 jugar ¿no? \ [...]

5.2.1.3.3. Modalitats enunciatives i organització del discurs: *tu pots anar tocant una melodia però també de vegades toques fluix i de vegades toques fort en funció del [que dius] | ¿sí o no?*

La mestra s'implica en les activitats que proposa realitzar. Aquesta afirmació la podem fer després de constatar que quan explica l'activitat, o quan introdueix algun comentari per millorar la seva realització, usa la primera persona del plural. De manera que el «nosaltres» apareix a l'inici de la sessió:

2 Mestra: ens ho comencem a llegir\ [...]

quan fa una proposta perquè expliquin els acudits amb una altra actitud interpretativa:

171 Mestra: estic dient que em sembla que ho podríem fer [...]

i quan fa comentaris sobre el to de la lectura:

184 Mestra: [...] podem baixar quan estem
185 dient algo | [...]

Hi ha, encara, una altra ocasió en què apareix el «nosaltres», en el segment setè, en el moment que vol donar seguretat a l'alumne que acaba de llegir:

27 MESTRA: [...] ens hem posat una mica nerviosos ¿eh? | [has...-]

Si el «nosaltres» sempre el podem relacionar amb les reflexions més globals sobre l'activitat o sobre el seu desenvolupament, el «vosaltres» o el «tu» estan relacionats amb les actuacions concretes. Per exemple, la lectura en silenci de l'acudit la poden fer tots, la mestra inclosa; ara bé, qui haurà de fer-la en veu alta davant de la resta del grup seran els alumnes:

5 MESTRA: a vere dic que quan ho expliqueu en els altres podeu [...]

En el segment dotzè, el més llarg dels segment analitzats, la mestra fa que cada noi i cada noia manifesti el seu parer sobre les lectures que ha escoltat; els implica a tots en l'activitat demanant-los que aportin una informació concreta. Aquesta presència recurrent del parell pregunta-resposta ens permet afirmar que la modalitat apel·lativa és la que predomina al llarg de la sessió.

La modalitat elocutiva, és dir, el «jo» que opina, el «jo» que presenta el seu punt de vista sobre el tema que enuncia, la trobem en situacions molt puntuals, la més destacable de les quals és quan la mestra manifesta allò que pensa sobre l'exercici:

84 MESTRA: [...] | perquè jo penso
85 que un dels entrebancs que hi...- no | [...]

Aquesta idea que l'exercici no és senzill la trobem en una altra ocasió, quan expressa:

117 MESTRA: ¿estaves nerviosa Eva? |
118 JOEL: [sí ja se li notava]
119 MESTRA: [coneixent-la] coneixent-la era de preveure ¿oi? perquè | costa |

Més amunt hem afirmat que la mestra sovint fa ús de la primera persona del plural, és a dir, que s'implica com qualsevol altre en l'activitat que s'ha de realitzar o en la que proposa. Tot i això, també cal fer notar que és ella qui organitza, qui proposa i qui deixa fer o no. Per tant, és lògic que el «jo» aparegui en els enunciats que hem relacionat amb la gestió de l'activitat:

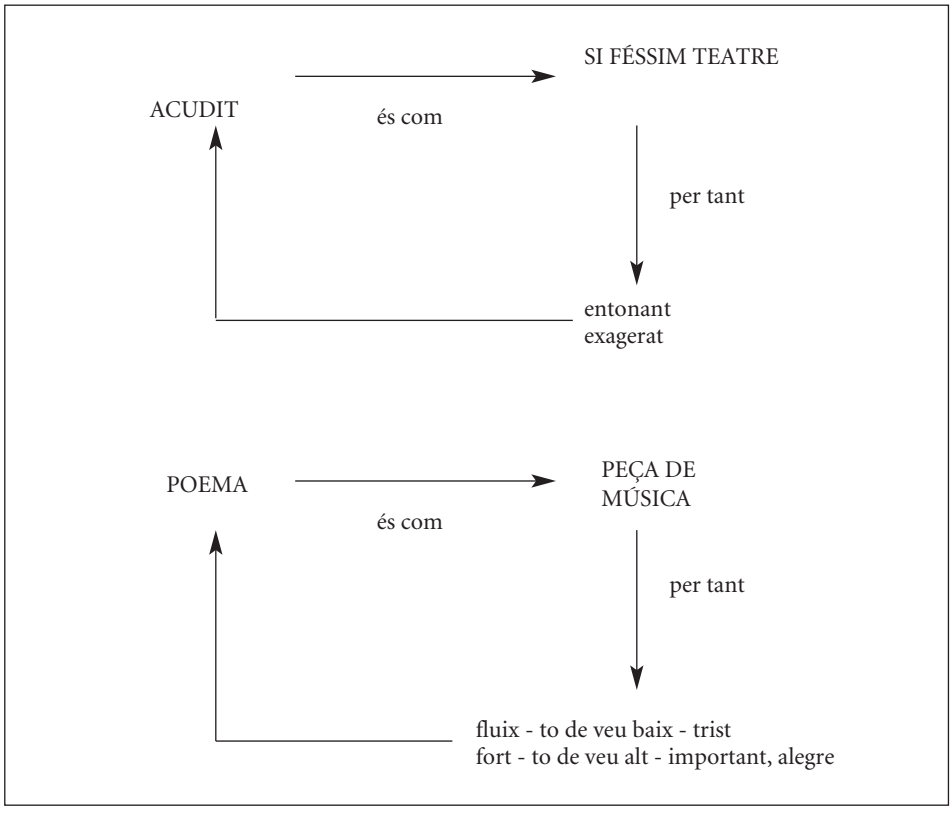
151 MESTRA: jo havia proposat de representar aquest però potser ja el tenim [...]

Pel que fa als modes d'organització del discurs podem constatar l'absència de discursos estructurats amb una o diverses tesis que calgui defensar o amb raons

que ajudin a millorar la comprensió d'un fenomen determinat. En conseqüència, ens sembla de poca rellevància destacar el predomini d'un mode argumentatiu o expositiu, per citar només dos exemples. Trobem, en canvi, enunciats curts, preguntes que demanen respostes tancades, aportacions breus que s'obren i es tanquen de manera contínua.

Les úniques excepcions a la idea que acabem d'exposar les trobaríem a l'inici del text, quan la mestra explicita les instruccions que caldrà seguir, i en les dues comparacions que hem ressaltat al llarg de l'anàlisi de la sessió. Aquestes comparacions les podem representar de manera gràfica:

QUADRE 75



En les dues comparacions la mestra remet a models que els alumnes han de conèixer o bé perquè els els han presentat en un altre moment de la seva escolarització, o bé pels coneixements adquirits fora de l'escola, a les classes de música, per exemple.

5.2.1.4. Síntesi de la 1a sessió de la Diana

Exposarem tot seguit les conclusions d'aquesta observació de classe tot respectant els apartats establerts a la síntesi de l'entrevista.

A. La llengua i el seu ensenyament

El propòsit inicial d'aquesta sessió de classe és llegir de manera expressiva un text. Es tracta d'un acudit; per tant, hem d'entendre que la mestra proposa la lectura d'una breu narració que pot tenir interès per als alumnes, que és fàcil de comprendre i que es caracteritza perquè conté un element sorpresa, un element que trenca la lògica més habitual. Segons el dispositiu establert, la lectura d'aquesta breu narració ha d'anar seguida de valoracions i de comentaris sobre l'entonació, el ritme i l'expressivitat. La intenció de la mestra és que l'exercitació i el comentari crític centrat en aquests fenòmens paralingüístics afavoreixi la millora de la lectura en veu alta en qualsevol altra situació. La llengua oral, per tant, es relaciona amb la lectura en veu alta.

B. L'ensenyament de la llengua al centre

Els tallers del cicle superior comporten una organització particular; s'organitzen per tractar de manera específica aspectes del currículum que l'equip de mestres considera importants. Això ens fa veure que la llengua oral té un reconeixement clar i que, gràcies a això, es creen unes condicions de treball que podem considerar òptimes, ja que per a un nombre reduït d'alumnes es poden utilitzar espais i un nombre considerable de recursos (vídeo, televisor, ordinadors...).

Malgrat les característiques que presenten els tallers, l'anàlisi que hem dut a terme ens permet afirmar que tant la mestra com els alumnes assumeixen el mateix rol que amb tota probabilitat exerceixen en qualsevol altra sessió. Ella ocupa gran part de l'espai interlocutiu, sovint per plantejar preguntes tancades; a més, orienta i condueix les qüestions que sorgeixen. Els alumnes, per la seva banda, sovint es limiten a respondre; destaquem que tot i que tenen la possibilitat de llegir quan volen, ho fan de manera ordenada, seguint una roda. Hi ha alumnes que prenen la paraula molt poques vegades. I n'hi ha d'altres que proposen la introducció de canvis en el desenvolupament de la sessió. Ho fan perquè els cansa la insistència en el mateix text. Quan ells acaben les seves breus narracions, aquest cop sense llegir, l'únic participant que fa algun comentari és la mestra; els altres es mostren passius, sense gaire interès per escoltar ni explicar més acudits.

C. L'ENSENYAMENT DE LA LLENGUA ORAL

C.1. *La llengua oral a la societat i a l'escola*

La mateixa mestra explicita una qüestió important: els contextos reals en què s'expliquen acudits no tenen res a veure amb la situació que han creat a l'aula. Al contrari, ja que el fet de llegir pot introduir una dificultat afegida.

El clima d'aula és molt tranquil. En cap moment es plantegen situacions conflictives. Destaquem l'interès de la mestra per protegir la imatge dels alumnes que presenten més dificultats a l'hora de llegir.

C.2. *Relació entre llengua oral i llengua escrita*

Tal com es planteja la sessió queda en el terreny de l'ambigüitat si es tracta d'un text escrit per ser dit o per ser llegit. Les dues actuacions són possibles. El cas és que no s'incideix en el trets que les caracteritzen, de manera que es presenten davant dels alumnes com si fossin una mateixa cosa. Tots opten per la lectura en veu alta. Preparen en silenci la lectura del text i l'executen per torns, davant d'un destinatari que ja el coneix.

C.3. *Els continguts de la llengua oral*

Els elements paralingüístics que apareixen en el full que la mestra reparteix entre els alumnes són continguts pertinents de la llengua oral. Però no hi ha un espai per tractar-ne el significat, i per això no sabem si existeix una representació mental compartida sobre què volen dir. Les orientacions que fa la mestra durant la sessió no només són discutibles, sinó que també són massa imprecises; ens referim, per exemple, al comentari en què indica que un to alt vol dir alegria, mentre que un to baix denota tristesa.

C.4. *Les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge*

La mestra no utilitza el llibre de text, sinó un llibre sobre l'expressió oral que formula propostes concretes de treball. Aquestes propostes les segueix sense introduir-hi cap modificació. Els alumnes no tenen cap model que puguin utilitzar com a punt de referència, ni abans ni després de realitzar la lectura.

Hi ha una primera lectura en silenci, que ha de servir perquè cada alumne s'apropiï del sentit general del text. A continuació ja s'inicia la lectura en veu alta. No es comenten de manera col·lectiva els aspectes que poden fer que la lectura sigui intel·ligible (intensitat de la veu...), expressiva (distinció entre fragments narrats i fragments de diàleg, la repetició com a element de cohesió textual...) i intel·ligent

(distribució de les unitats de sentit...). Aquests aspectes no es comenten ni s'exerciten abans de la lectura; per exemple, no contrasten diferents maneres de llegir la pregunta que formula el coronel.

C.5. *L'avaluació de la llengua oral*

Una de les característiques més destacables que planteja la sessió és el judici que han de fer sobre la lectura. En aquest sentit és important recordar que cada alumne disposa d'una taula d'observació que inclou tres aspectes: l'entonació, el ritme i l'expressió. Cada un d'aquests apectes es desglossa en tres ítems. Es tracta, però, d'uns ítems preestablerts, que la mestra no reconsidera amb els alumnes a fi de precisar-ne el significat, la intenció. Per exemple, no concreten què entenen per «ritme adequat».

La mestra facilita aquests ítems sense comentar-los. Quan apareixen valoracions oposades, en comptes de problematitzar la situació, opta per fer avançar la sessió, sense que els alumnes hagin de donar raons per justificar el seu comentari. A més, el fet que la lectura no hagi quedat enregistrada no afavoreix una valoració detinguda. Finalment, apuntem que no hi ha un retorn al text, per la qual cosa no podem comprovar si aquest dispositiu didàctic fa que la lectura dels alumnes millori en algun aspecte, així com tampoc no podem comprovar fins a quin punt s'han apropiat dels continguts implicats.

5.2.1.5. Context de la 2a sessió de la Diana

La classe que tot seguit analitzarem correspon a una seqüència de llengua oral en la qual la Diana fa llegir primer en silenci i després en veu alta el poema *Corrandes d'exili,* d'en Pere Quart.

En el cicle superior del centre s'organitzen tallers de llengua oral. En aquests tallers hi participen alumnes dels dos cursos del cicle superior i les mestres són les que imparteixen classes en aquests cursos. A la sessió que comentem hi participen nou alumnes. Es tracta d'una conversa plural i poligestionada centrada en la manera de llegir. Els aspectes a valorar estan pactats pel grup i la manera d'actuar segueix una pauta clara: lectura-comentari-lectura-comentari... La sessió, tal com ja ha quedat reflectit en els quadres anteriors, es desenvolupa de la manera següent:

a) Els alumnes llegeixen el text en silenci.

b) Hi ha un espai de temps per aclarir possibles dubtes sobre el vocabulari.

c) La mestra introdueix els continguts de la sessió.

d) Cada alumne llegeix el text en veu alta. Quan ha acabat, tothom té l'oportunitat de fer-ne una valoració.

e) Quan tots han llegit, la mestra proposa un comentari sobre el contingut.

f) Un alumne torna a llegir el poema.
g) El mateix alumne recita el poema de memòria.

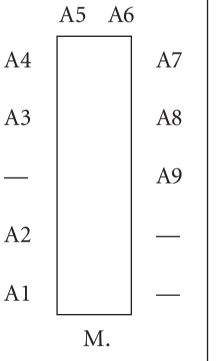
Els segments que en aquest cas analitzem corresponen a la introducció dels continguts —segment tercer del quadre— i a l'avaluació de la lectura —des del segment quart fins al final.

Aquesta seqüència consta d'una única sessió que té una durada de quaranta minuts i nou segons, i es va dur a terme el 3 de març del curs 1998-1999. En els quadres que segueixen designem cada alumne amb una lletra (A) i un número. L'A1 és la Clara, l'A2 és l'Anna, l'A3 és la Maria, l'A4 és en Roc, l'A5 és l'Iu, l'A6 és l'Elm, l'A7 és en Joel, l'A8 és en Ramon i l'A9 és la Mercè. La M. correspon a la mestra, la Diana.

5.2.1.6. Quadre de la 2a sessió de la Diana

Unitat didàctica: Lectura en veu alta de *Corrandes d'exili,* d'en Joan Oliver (Pere Quart)

Data: 03-03-1999 Hora: de 15 h 7 min a 15 h 47 min

Temps	*Segment classe*	*Actuació*	*Tema*	*Participants*	*Distribució en l'espai*	*Material*
0 min	Primer	Preparació. Lectura en silenci del text		Alumnes		Full de paper amb tres propostes. La primera demana als alumnes que llegeixin individualment el poema. La segona proposa que el recitin en veu alta. La tercera que comentin les intervencions, centrant els comentaris en: — el to de veu — la vocalització — l'entonació — l'expressivitat
2 min 18 s	Segon	Comentari sobre vocabulari. Recerca al diccionari	Vocabulari	Mestra A7, A3, A4, A6		
4 min 30 s	Tercer	Comentari sobre els continguts	To de veu, vocalització, entonació, expressivitat (rima)	Mestra		
9 min 10 s		S'anuncia l'inici de la lectura i es comunica que es comentarà cada intervenció		Mestra		
9 min 41 s	Quart	Lectura en veu alta		A6		
10 min 33 s		Valoració de la lectura	Pauses	A3, mestra		
11 min 59 s	Cinquè	Lectura en veu alta		A3		

13 min 1 s		Valoració de la lectura	Pauses Canvi de lletres	A6, mestra	
15 min	Segment subordinat		Seguiment de la lectura	A1, mestra	
15 min 26 s	Sisè	Lectura en veu alta		A4	
16 min 25 s		Valoració de la lectura	Rapidesa Expressió Canvi de lletres	A6, mestra	
18 min 20 s	Setè	Lectura en veu alta		A5	
19 min 35 s		Valoració de la lectura	Entonació Pauses	Mestra	
20 min 20 s	Vuitè	Lectura en veu alta		A2	
21 min 25 s		Valoració de la lectura	Expressió Pauses	A6, mestra	
24 min 29 s	Novè	Lectura en veu alta		A9	
25 min 33 s		Valoració de la lectura	Entonació Pauses	Mestra	
27 min 15 s	Desè	Lectura en veu alta		A8	
29 min 16 s		Valoració de la lectura	To Vocalització Pauses	A6, mestra	
30 min 21 s	Onzè	Lectura en veu alta		A7	
31 min 45 s		Valoració de la lectura	Entonació Canvi de lletres	Mestra, A4	

Temps	*Segment classe*	*Actuació*	*Tema*	*Participants*	*Distribució en l'espai*	*Material*
33 min 3 s	Dotzè	Lectura en veu alta		A1		
34 min	Segment subordinat		Comentari sobre la lectura	Mestra		
34 min 23 s		Seguiment de la lectura de l'alumna		A1		
34 min 51 s		Lectura model		Mestra		
35 min 7 s		Valoració de la lectura	Canvi de paraules To Pauses Rapidesa	A8, mestra, A6		
36 min 23 s	Tretzè	Comentari sobre el contingut	Contingut del text	Mestra		
36 min 47 s	Catorzè	Es proposa que llegeixi l'A6		Mestra		
37 min 13 s		Lectura en veu alta		A6		
38 min 4 s		Valoració de la lectura	Entonació Pauses	Mestra, A4, A6		
38 min 58 s	Quinzè	Es proposa que algú el reciti de memòria		Mestra		
39 min 18 s		Recitació		A6		
40 min 9 s		Tancament		Mestra		

5.2.1.7. Anàlisi de la 2a sessió de la Diana

En el primer segment de la sessió llegeixen en silenci el poema i en el segon aclareixen els dubtes sobre el vocabulari. En el tercer segment, la mestra centra l'atenció dels alumnes en un dels apartats del full que ha repartit. En aquest apartat podem llegir:

> 3. *Comenteu les diferents intervencions. Ens podem fixar especialment:*
> — *el to de veu* — *l'expressivitat*
> — *la vocalització* — *...*
> — *l'entonació*

Ens fixarem a continuació en els comentaris que sorgeixen en relació amb cada un d'aquests continguts.

a) El to de veu

La mestra relaciona el to de veu amb el fet de parlar fort o fluix, i també amb la música, és a dir, amb la corba melòdica que descriu la veu en pronunciar les paraules i les frases. Apunta que determinats tons són més adequats per a uns estats anímics; així, doncs, un to fluix escau a un moment trist. Tot i això, no vol que els alumnes identifiquin el poema que acaben de llegir amb un to de veu concret, perquè considera que un mateix poema es pot recitar, segons l'esperit de cadascú, de moltes maneres diferents.

b) La vocalització

Els alumnes, d'entrada, consideren que vocalitzar és igual a parlar bé i a fer-se entendre. Per tal d'aclarir el concepte, la mestra pronuncia unes paraules amb la boca mig tancada i després parla un moment accelerant el ritme; allò que pretén és fer notar que la vocalització es relaciona amb el fet de parlar de manera clara. També inclou en el concepte de vocalització el fet de no ometre cap síl·laba ni cap paraula.

c) L'entonació

Els alumnes identifiquen l'entonació amb el to de veu. Quan la mestra els demana aclariments, el que fan és recitar fragments del poema d'una manera que qualifiquen de «normal». És a dir, desconeixen el contingut que hi ha darrere d'aquest tret posòdic, si més no podem afirmar que no saben explicitar quines són les seves propietats. La mestra allò que fa és explicar-lo a través d'exemples, de manera

que el relaciona amb una pregunta i una admiració, sense referir-se en cap moment a conceptes com alçada dels tons, to agut, to greu o grup tonal.

d) L'expressivitat

La mestra estableix una relació entre expressivitat i rima. És per això que el fragment de la conversa que tracta sobre l'expressivitat gira sempre al voltant de qüestions relacionades amb els poemes, qüestions com la rima creuada, la rima perfecta, el vers i l'estrofa.

En el quadre següent destaquem quines són les paraules més rellevants que formen la constel·lació de cada un dels conceptes tractats. A més, afegim els exemples utilitzats amb el propòsit de facilitar-ne l'apropiació pels alumnes.

QUADRE 76

	Paraules asociades	*Exemples*
To de veu	fort fluix	*si hi ha moments més tristos\ | val la pena fer-los més fluixos*
Vocalització	clar sense ometre posar el ralentí	*(parla amb la boca tancada)* *{(AC) para para para a vere}*
Entonació	pregunta	*¿què vols això?* *¡escolta vols fer el favor d'estar quiet!*
Expressivitat	rima	*plena i carena i pena* *ple i re*

Fins aquí hem exposat com s'introdueixen els continguts que s'hauran de tenir en compte a l'hora de dur a terme la lectura; només ens resta fer notar que la mestra, en la darrera intervenció, abans que comencin a llegir en veu alta, remet, amb un èmfasi especial, a aspectes relacionats amb la puntuació, aspectes que fins al moment no havia esmentat:

89 MESTRA: [...] vinga marxa lenta eh fixa't bé
90 si hi ha punts i comes si hi ha punts suspensius\ | va

A partir del quart segment de la sessió s'inicia la lectura en veu alta dels alumnes i la posterior avaluació. En el quadre que segueix tenim la informació relativa a qui avalua, què avalua i quan avalua (vegeu les pàgines 374-375). A la part supe-

rior horitzontal consten la mestra i els alumnes, ordenats segons seuen al voltant de la taula i representats amb una sigla. La M. és la mestra, l'A1 és la Clara, l'A2 és l'Anna, l'A3 és la Maria, l'A4 és en Roc, l'A5 és l'Iu, l'A6 és l'Elm, l'A7 és en Joel, l'A8 és en Ramon i l'A9 és la Mercè. A la columna vertical de l'esquerra figuren també la mestra i els alumnes representats per les mateixes sigles, però en aquest cas ordenats de dalt a baix segons l'ordre en què realitzen la lectura. Així, el primer a llegir és l'Elm, és a dir, l'A1, el segon la Maria, que és l'A3, etc. En els quadres que es troben a la intersecció podem llegir quin és el comentari que fa l'alumne de l'eix horitzontal respecte a la lectura realitzada per l'alumne de l'eix vertical. El número que figura entre parèntesis indica si es tracta del primer, del segon, etc., comentari que es realitza.

Iniciarem l'anàlisi dels comentaris que han realitzat la mestra i els alumnes tot prenent com a punt de referència els continguts que s'han introduït en el segment tercer de la sessió, és a dir, el to de veu, la vocalització, l'entonació i l'expressivitat. Notem que la mestra de vegades fa ús d'un subjecte —explícit o no— que ens permet entendre que el veritable destinatari de les seves observacions no sempre és l'alumne que acaba de llegir, sinó que pot ser el conjunt del grup. Per exemple, quan afirma *entoneu poc*. Els alumnes sempre es refereixen a actuacions concretes; en cap cas fan comentaris que afectin una part o el conjunt del grup.

a) El to de veu

La referència explícita al to de veu apareix en dues ocasions. Després de la lectura d'en Ramon la mestra afirma que el to ha estat bastant fort. I el mateix Ramon manifesta que la Clara ha llegit en veu baixa.

b) La vocalització

La mestra s'hi refereix en una ocasió, també després que hagi llegit en Ramon, per manifestar que ha estat «perfecta». Notem que tant en aquesta ocasió com en l'anterior, relacionada amb el to, la intenció de la mestra és valorar de manera positiva l'actuació d'un alumne que presenta certes dificultats a l'hora de llegir en veu alta.

c) L'entonació

La mestra es refereix en quatre ocasions a l'entonació. En tres d'aquestes ocasions el destinatari és el conjunt d'alumnes, i per les afirmacions que fa podem deduir que a parer seu l'entonació no és l'adequada. Quan el comentari s'adreça a un alumne concret, és, un cop més, per motivar-lo, per subratllar davant del grup

QUADRE 77

	M.	*A1*	*A2*	*A3*	*A4*	*A5*	*A6*	*A7*	*A8*	*A9*
A6	— la mateixa pausa si hi havia coma com si no n'hi havia\ (2n)			— entre estrofa | que que no deixava gaire:: gaire temps ¿no? (1r)						
A3	— alguns moments has deixat|molta estona entre estrofa i en un altre [...] t'has quedat sense aire (4t)					— perquè ha dit una zeta (3r)	— ha fet una coma de més\ (1r) — [...] ha canviat una miqueta algunes lletres (2n)			
A4	— ha accelerat una mica\ (2n) — tots hauríeu de posar una mica {(DC) (P) més d'expressió} [...] aquests punts suspensius jo e:: sentir-los no els he sentit (4t)						— també ha ficat algu...- alguna coma de més (1r) — s'ha parat parat en una lletra bueno una lletra normal| paraules completes no (3r)			
A5	— entonació molt maca (2n)						— ha ficat més comes del			
A2	— el final de l'última estrofa és exactament igual que el final de les altres\[...] li hem de donar expressivitat (2n)						— s'ha saltat alguna coma\(1r)			

A9	— entoneu poc (1r) — no havia respirat a la coma\ (2n)									
A8	— el to de veu/ ha estat bastant fort (4t) — la vocalització/ perfecta\ [...] (5è)						— potser és el que ha entonat més bé/(1r) — en algunes paraules s'ha liat (2n) — que:: ha posat alguna coma més\ (3r)			
A7	— no hem vist que s'acabava (2n) — segueix | faltant-li vida ¿eh? [...] fins ara || falta alegria falta donar-li més vida a l'entonació\ (4t)				— ha afegit una cosa (3r)		— que al final no ha canviat (1r)			
A1	— podem recitar molt bé anant molt a poc a poc (1r) — no canviïs les paraules\ (2n) — aquesta l'has dit|| rapidíssament bé ¿eh? (6è)						— s'ha menjat paraules i ha afegit lletres i s'ha:: (7è)		— ha anat afegint comes (3r) — s'ha liat bastant (4t) — una mica baixet\ (5è)	
A6	— entonar || puc acabar donant un to una mica com si fos música ¿per què no? | (3r)				— [hi ha] fet com una coma (1r)		— l'he fet una mica:: com si fos música (2n)			

que amb preparació i esforç tothom pot llegir bé i que les dificultats poden tenir una raó externa, com poden ser els nervis que provoca el fet que es tracti d'una sessió de classe filmada.

Els alumnes fan tres comentaris sobre l'entonació. El primer és per valorar de manera positiva un alumne que té dificultats; el segon és per afegir-se a la idea de la mestra, segons la qual les lectures que fan són massa monòtones, i el tercer comentari el fa l'Elm i és l'única ocasió en què un alumne s'autoavalua.

d) L'expressivitat

Són tres les ocasions en què la mestra es refereix a l'expressivitat. En dues s'adreça al conjunt dels alumnes, ja que considera que no llegeixen de manera prou expressiva. En concret, considera que no marquen de manera clara la presència de punts suspensius en el text escrit, i que tampoc no tanquen prou bé la lectura. Per facilitar la comprensió d'allò que vol dir, la mestra recorre a l'execució d'un breu enunciat, en aquest cas inventat, i a les analogies. El breu enunciat és el següent:

153 MESTRA: he comprat pomes plàtans préssecs/ | ¿eh? més coses ¿no? | [...]

Amb el to ascendent després de *préssecs* vol indicar que l'enunciat no s'ha completat. Un cop citat aquest exemple, recita ella mateixa el fragment del text a què està fent referència, tot fent comentaris sobre com ho fa:

153 MESTRA: he comprat pomes plàtans préssecs/ | ¿eh? més coses ¿no? | una nit de
154 lluna plena tramuntàrem la carena\ | lentament\ | sense dir re\ | m'he
155 d'aturar he de deixar\ |si la lluna feia el ple\ també el feu la nostra pena\ | o
156 sigui hem de | pujar do...- donar-li més ¿eh?|

Les analogies que usa per tal de fer entendre que han de llegir el text de manera més animada són el teatre i les pel·lícules. Manifesta que han de llegir com si fessin teatre i que quan arriben al final del poema han de recordar que les imatges finals d'una pel·lícula acostumen a anar acompanyades de música amb l'objectiu de provocar un impacte determinat en els espectadors.

A més de fer referència als continguts comentats en el segment tercer, tant la mestra com els alumnes incideixen, a l'hora de valorar les lectures, en dues qüestions més: la rapidesa i el canvi de lletres.

e) Rapidesa

Agrupem en aquest apartat les valoracions fetes al voltant de la presència o de l'absència de pauses en la lectura. Les observacions sobre si fan o no fan pausa es

relacionen amb les comes que apareixen en el text. Es tracta de l'aspecte més comentat, tant per la mestra com pels alumnes.

La mestra insisteix en la importància de respirar bé i estableix una connexió clara entre llegir massa de pressa i quedar-se sense aire. Els recursos que utilitza per fer que els alumnes comprenguin els seus comentaris són el modelatge i l'analogia. Moltes vegades assumeix el paper de fer de model de lectura, tot i que en un moment de la sessió comenta que no hi ha ningú a l'aula que en sàpiga molt, de llegir, que si hi fos podria ensenyar-los com es fa. El segon recurs que utilitza és l'analogia. Estableix una clara equivalència entre llegir i fer música: a l'hora de cantar o de tocar un instrument cal saber fer pauses per agafar aire, de la mateixa manera que a l'hora de llegir cal saber fer pauses i rendibilitzar-les. Els alumnes, per la seva banda, es refereixen a la rapidesa indicant si qui acaba de llegir ha marcat una pausa, una coma, sobrera.

f) Canvi de paraules

Només en una ocasió la mestra repara el canvi d'una paraula per una altra, i ho fa al mig de la lectura que gairebé comparteix amb la Clara. En canvi, aquest és un del aspectes que més crida l'atenció dels alumnes.

Els comentaris avaluatius que expliciten la mestra i els alumnes es distribueixen per temes, segons queda recollit en el quadre següent:

QUADRE 78

Aspecte	*Mestra*	*Alumnes*
To de veu	1	1
Vocalització	1	—
Entonació	4	3
Expressivitat	3	—
Rapidesa	6	8
Canvi de paraules	1	7

5.2.1.7.1. L'ESCENARI DE LA INTERLOCUCIÓ: *JO JO JO* | *JO VULL RECITAR SENSE MIRAR-ME'L*

5.2.1.7.1.1. *Les preses de paraula i els modes de transició*

En aquest apartat centrarem la nostra atenció en la presència que tenen els participants en el que hem anomenat *l'escenari de la interlocució*. Constatem, d'entrada, que la mestra és la persona que hi té un paper més rellevant, ja que és

ella qui pren més vegades el torn i qui fa les aportacions més llargues. Respecte als alumnes, fem notar que l'Elm és l'únic que pren la paraula en tots els segments i l'únic que fa una aportació d'una llargada destacable. En el segment tercer, la mestra pren el torn en vint-i-quatre ocasions, l'Elm en vuit ocasions i en Roc en nou ocasions; aquesta actuació d'en Roc és excepcional, ja que més endavant hi ha segments en què no intervé i quan ho fa és en una o dues ocasions; en canvi, l'Elm no només pren el torn en cada segment, sinó que en algun, com és el cas de l'onzè, monopolitza, juntament amb la mestra, l'espai interlocutiu; la prova d'això és que ella fa onze preses i ell deu. Cal indicar que la resta d'alumnes es mantenen en silenci en més de la meitat dels segments i que n'hi ha dos, la Clara i l'Anna, que es limiten a llegir el poema, sense intervenir en cap dels segments que hem analitzat.

Pel que fa a l'origen de les preses, la situació més freqüent és que la mestra demani comentaris sobre la lectura, sense especificar qui els ha de fer; és per això que podem afirmar que els alumnes tenen la possibilitat d'autoseleccionar el seu torn; no localitzem cap situació en què s'estableixi una disputa clara per prendre'l. Els encavalcaments i les interrupcions són gairebé excepcionals. I si ens fixem en la durada en el temps, podrem comprovar que la gran majoria de les intervencions que fan són molt breus.

5.2.1.7.1.2. *El comportament interlocutiu*

Pel que fa als rols comunicatius, és a dir, a l'operació lingüística que fa cada parlant quan pren la paraula, l'anàlisi dels diferents segments ens permet fer les consideracions que segueixen:

a) La persona que planteja les preguntes, ja sigui a través de reclamar informació d'una manera directa o a través d'una demanda de validació, és la mestra. Pel que fa al tipus de preguntes, sobresurten en el conjunt dels segments analitzats les de facilitació, és a dir, les que tenen com a objectiu fer que els alumnes aprofundeixin més en les respostes aportades i, dins d'aquest grup, destaquen les de focalització o preguntes tancades sobre aspectes concrets. Per exemple:

272 MESTRA: de tota manera\ | segueix | faltant-li vida ¿eh? | vull dir això és una
273 història i és una història que us creieu que és ¿una història trista o alegre? ||

b) Per fer-nos una idea de la importància que tenen les preguntes de focalització, podem apuntar que de les trenta-sis preguntes que formula la mestra al llarg dels segments estudiats, dinou són de focalització. Les preguntes obertes o d'orientació tenen només una presència destacable en el segment tercer, quan la mestra introdueix els continguts propis de la sessió. En el conjunt dels segments apareixen nou preguntes d'orientació i tres les localitzem en el tercer:

— Qui fa més assercions és la mestra. L'únic alumne que té també aquest tipus de comportament interlocutiu és l'Elm.

— Els alumnes assumeixen poca varietat de rols. En general, es limiten a respondre les demandes que formula la mestra.

— Les úniques validacions de desacord que trobem es produeixen en els segments tercer i sisè. Això ens permet afirmar que es plantegen molt poques situacions de discrepància que calgui resoldre.

— Els alumnes pràcticament no assumeixen cap paper de gestió. L'únic segment on aquest tipus d'intervencions són significatives és en el quinzè, quan tracten sobre qui ha de llegir el poema sense mirar el full.

El quadre següent mostra quin és el rol de cada participant en el conjunt dels segments:

Quadre 79

	P		*R*		*A*	*V*				*G*				*Total*
	P	*DV*	*R*	*RV*		*VR*	*VA*	*VI*	*VD*	*GA*	*GT*	*GP*	*GC*	
Mestra	36	7	1	2	32	9	8	9	3	4	3	12		127
Clara														
Anna														
Maria			2											2
Roc			1		1		1							3
Iu			5											5
Elm		1	15	3	10		3	1				3		36
Joel	1	1	2	2	3	1	1		1			1		13
Ramon			1		2		1							4
Mercè			4	1				1				2		8
Total	37	9	31	8	48	10	14	11	4	4	3	18		

P = pregunta; DV = demanda de validació; R = resposta; RV = resposta de validació; A = asserció; V = validació; VR = validació de resposta; VA = validació d'acord; VI = validació d'iteració; VD = validació de desacord; G = gestió; GA = gestió de les accions; GT = gestió del tema; GP = gestió de la presa; GC = gestió del contracte

5.2.1.7.2. La construcció del tema: *¿qui s'atreveix a posar un exemple?*

Exposem a continuació els temes que es tracten en cada segment. En el cas de les intervencions no problematitzades hem indicat entre parèntesis qui la realitza. En el cas de les intervencions problematitzades anotem en el quadre qui exerceix cada una de les cinc funcions possibles: directives (DIR), reactives (REAC), de rellançament (REL), continuatives (CON) i deslligades (DES). Hem considerat com a problematitzades les intervencions referides a la gestió.

En aquest cas també usem les sigles. Recordem que M. és la mestra, l'A1 és la Clara, l'A2 és l'Anna, l'A3 és la Maria, l'A4 és en Roc, l'A5 és l'Iu, l'A6 és l'Elm, l'A7 és en Joel, l'A8 és en Ramon i l'A9 és la Mercè.

QUADRE 80
Segment tercer

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
1-4	Aspectes a comentar (M.)					
4-8	El to de veu (M.)					
8-16	La vocalització	M.	A7			
16-35	L'entonació	M.	A3, A6, A4	M.	A6	
35-48	L'expressivitat/La rima	M.	A7, A9			
48-58	L'estrofa	M.	A6	M.		
58-82	Tipus de rima	M.	A9, A7, A6			
83-87	Els comentaris a fer (M.)					
87-89	Inici de la lectura (M.)					
89-90	Els punts i les comes (M.)					

En aquest segment es formula en veu alta el significat que té cada un dels conceptes que figuren en el full: el to de veu, la vocalització, l'entonació i l'expressivitat. La mateixa mestra expressa què cal entendre per to de veu, sense demanar el parer dels alumnes; per això, hem considerat aquest fragment no problematitzat. En canvi, sí que obre interrogants relacionats amb els altres tres conceptes. En el cas de la vocalització i l'entonació segueix la seqüència tripartida: iniciació de la mestra - resposta de l'alumne - valoració. Aquesta valoració final la constitueix bàsicament una ampliació de les idees expressades pels alumnes. És fàcil constatar que no hi ha un espai per al contrast de parers, així com tampoc no hi ha la possibilitat que els alumnes puguin explicitar amb les seves pròpies paraules el significat del concepte. Notem també que la zona de ruptura que marca el final d'un tema i l'inici d'un altre està marcada clarament per les intervencions directives de la mestra. El fragment que segueix és un exemple clar dels comentaris que acabem de fer:

8 MESTRA: [...] || la vocalització
9 ¿què vol dir la vocalització? ¿qui ho sap? |
10 JOEL: vocalització\ que:: parlar bé ¿no?
11 A.: ¡que s'entengui!
12 MESTRA: sí però (parla amb la boca tancada) a vegades hi ha gent que parla molt
13 de pressa i jo li dic {(AC) para para para a vere} | torna a dir-ho clar perquè::
14 eh | algú d'aquests que parlen | que posen la directa\ com l'Elm a vegades\ |
15 eh li has de posar el ralentí per entendre\ | eh vocalitzar bé | sense ometre

16 cap síl·laba ni ometre cap paraula\ | eh que s'entengui bé\ | l'entonació ¿què
17 seria això? |

L'intercanvi al voltant del tema de l'expressivitat segueix globalment la mateixa estructura que acabem de comentar, però presenta dues característiques destacables: la primera és que la mestra l'allarga amb preguntes molt tancades que tenen relació amb el text poètic; la segona és que no el tanca, com fa en les altres ocasions, concretant què cal entendre per expressivitat.

QUADRE 81
Segment quart

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
91-93	Demanda de comentaris (M.)					
94-98	Temps entre estrofes	A3			M.	
98-99	Demanda de comentaris (M.)					
99-107	La pausa a les comes	M.				
107	Continuació de la lectura (M.)					
108-110	Demanda de recitació		M.			A6

Aquest segment s'inicia amb un intercanvi entre la Maria i la mestra. L'alumna pren el torn per fer una valoració sobre la lectura, però no recorda els termes que ha d'utilitzar. La mateixa mestra li recorda els termes adequats:

94 MARIA: que entre:: entre d'allò i de::
95 MESTRA: entre estrofa i estrofa |
96 MARIA: entre estrofa | que que no deixava gaire:: gaire temps ¿no? |

La intervenció de la Maria no obre cap debat. La mestra recull l'aportació, l'amplia, fa un tancament del tema i tot seguit enceta una altra qüestió: la pausa entre les comes, que és el tema que ocupa més espai (99-107), i sobre el qual els alumnes no fan cap comentari.

En aquest segment trobem una intervenció que hem considerat deslligada. La protagonitza l'Elm i es refereix a la possibilitat de recitar de memòria el poema quan tothom l'hagi llegit. Es tracta, per tant, d'una intervenció que no té relació amb allò que es planteja en aquell moment, encara que té relació amb la gestió del conjunt de l'activitat:

108 ELM: eh ¿el podré recitar de memòria després?
109 MESTRA: que sí el podràs recitar de memòria després\ | però amb punts i comes
110 | vinga Maria |

En l'intercanvi que es produeix la mestra dóna resposta a la demanda sense deixar que interfereixi en el ritme de la sessió.

QUADRE 82
Segment cinquè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
111-112	Demanda de comentaris (M.)					
113-121	Pauses i sons	A6			A5	
122-130	Temps entre estrofes			M.		
130	Continuació de la lectura (M.)					

L'Elm pren la iniciativa i fa una descripció bastant crítica de la lectura que ha realitzat la Maria. La mestra respon només a una part del comentari, i ho fa per esmorteir els possibles efectes de la crítica, per defensar la imatge de la Maria:

120 MESTRA: bueno perquè a vegades ens podem equivocar ¿no?

Fixem-nos que no entra a considerar els aspectes que ha tractat l'Elm, sinó que més aviat suggereix (amb una frase inacabada) que no és necessari aturar-se en detalls:

122 MESTRA: bé | de tota manera | no tampoc cal estar\ | [...]

Després de fer aquesta observació, continua la seva intervenció, i ho fa incidint en qüestions que ja han estat comentades per l'Elm. Així, doncs, si aquest ha valorat la pausa a les comes,

113 ELM: jo | que:: també:: a:: | jo he trobat un lloc | que:: no no ha fet una coma de
114 més\ | a la:: cinquena a dalt de tot/ | ha fet avui en terres de França\ | i
115 demà més lluny potser | ha fet així com més clar avui en terres de França i
116 demà més lluny potser | ha deixat una coma \ [...]

ella, encara que sense referir-se a cap signe de puntuació, també considera les pauses que ha fet la Maria:

122 MESTRA: [...] | en alguns moments has
123 deixat | molta estona entre estrofa i en un altre t'ha...- concretament t'has
124 quedat sense aire | que seria | sí em sembla que era la quarta estrofa\ que és
125 a Catalunya deixí el dia de ma partida mitja vida condormida\ | quan has
126 arribat a mitja has hagut de respirar perquè ja no et quedava aire\ [...]

Hem posat de costat aquests dos comentaris per fer notar que dues intervencions que tracten una mateixa qüestió poden transcórrer en paral·lel, sense que la mestra busqui les implicacions de l'una en l'altra, sense ressaltar coincidències i discrepàncies.

QUADRE 83
Segment sisè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
131-133	La pausa a les comes	A6				
134-138	La rapidesa		A4, A6	M.		
139-140	La pausa a les comes				A6	
140-141	Paraules no llegides			A6		
142-157	L'expressió	M.				
158-162	Comparació amb el teatre		A7	M.		
163	Continuació de la lectura (M.)					

L'Elm pren la paraula per valorar les pauses. La mestra segueix el tema, i reclama la intervenció de l'alumna que ha llegit, però aquesta no respon i de nou l'Elm pren el torn per insistir en les pauses i en si la Maria ha llegit o no totes les paraules. La mestra no respon a aquestes valoracions, ni demana que els altres alumnes ho facin, ni demana que l'Elm les justifiqui, sinó que intervé per aportar una valoració sobre la manera d'expressar-se, valoració recurrent al llarg de la sessió. És a dir, en comptes de problematitzar la intervenció de l'Elm, fa una ruptura temàtica per orientar la seva intervenció en un altre sentit:

142 MESTRA: de tota manera/ | jo diria que en general tots hauríeu de posar una
143 mica {(DC) (P) més d'expressió} ¿eh? |

Recordem que la mestra per explicar què entén per expressió recorre a un exemple i al teatre. Els alumnes no semblen gaire disposats a col·laborar, ja que o bé callen, o bé es mostren poc identificats amb les comparacions que estableix la mestra:

158 MESTRA: [més més] com si féssim teatre\ | s'ha d'exagerar ¿no?
159 JOEL: no n'he fet mai
160 MESTRA: ¿no n'has fet mai? doncs mira
161 JOEL: bueno vaig fer de petit els pastorets però no me'n recordo\
162 MESTRA: aquí a l'escola sí que n'has fet Joel\ no ens diguis que no n'has fet mai\
163 | ¡vinga! l'Iu |

QUADRE 84
Segment setè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
164-165	Les comes del text	A6				
166-168	L'entonació	M.				
168-174	Els nervis quan llegeixen	M.	A5			
174	Continuació de la lectura (M.)					

L'Elm pren la paraula per apuntar que l'alumne que ha llegit ha fet més comes que les indicades en el text. La mestra intervé a continuació per marcar un canvi temàtic:

166 MESTRA: bueno\ a part d'això | [...]

A partir d'aquí, fa dos moviments: primer valora de manera molt positiva l'entonació, i a continuació usa el connector *el que passa és que* per orientar en sentit més crític la intervenció:

167 MESTRA: [...] fins ara era era l'entonació que li donava més vida al
168 poema\ que jo havia sentit | el que passa és que llavors per mi que t'has posat
169 una mica nerviós ¿oi Iu? hi havien algunes\ ¿o te l'havies llegit poques
170 vegades?

Notem com deixa oberta la possibilitat que sigui el mateix alumne qui justifiqui la seva manca de seguretat a l'hora de llegir. Però ell no repon a les expectatives de la mestra:

171 IU: no si me l'he après

I és ella qui en darrera instància busca justificacions per protegir la imatge de l'alumne:

172 MESTRA: bueno doncs llavors t'has posat una mica nerviós\ és que això això de
173 que ens filmin\ ¿eh? | [...]

QUADRE 85
Segment vuitè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
175-176	Demanda de comentaris (M.)					
177-179	La pausa a les comes	A6				
180-188	Importància del darrer vers	M.	A7			

QUADRE 85 *(Continuació)*
Segment vuitè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
189-197	Comparació amb la música			M.		
197-203	Tipus d'importància (pena...)			M.		
204-208	Relació actriu-poeta			M.		
208-214	Lectura de l'última estrofa			M.		
214	Continuació de la lectura (M.)					

El segment s'inicia amb un fals començament de la mestra, que té la intenció de fer un comentari, però s'atura per cedir la paraula als alumnes:

176 MESTRA: fixeu-vos una cosa | ah no a vere

L'Elm comenta la lectura considerant si s'han marcat correctament o no les comes que hi ha en el text. La mestra, sense valorar l'aportació de l'Elm, intervé tot seguit per fer una llarga explicació sobre què vol dir expressivitat. En concret, vol fer entendre als alumnes que quan es llegeix sempre és necessari usar algun recurs prosòdic per indicar que s'acosta el desenllaç final del text. Per fer-ho més entenedor utiliza dues estratègies diferents: l'analogia i la modelització.

L'analogia remet a una situació que pot ser familiar per als alumnes:

191 MESTRA: ¿per què? perquè la música del final és do..._ dóna la impo...- o sigui
192 intueixes que ja s'ha acabat la pel·lícula i dius ara m'he adormit i no m'he
193 enterat del final\ |¿eh? doncs en un poema\ | [...]

Aquesta comparació li permet indicar que el final es pot marcar a través de la rapidesa, del silenci o de la intensitat:

194 MESTRA: [...] | tu veus quan arriba el
195 final doncs o toquen més de pressa o no hi ha més música o més suau\ | o bé |
196 va disminuint i cada vegada és més suau\ |en un poema passa el mateix |

Cal fer notar que insisteix sobretot en la intensitat o el volum de la veu com a recurs adequat per marcar el desenllaç:

197 MESTRA: [...] | o bé ¿quina importància podem
198 dir? li podem donar bé de tristesa\ o bé de de | de que ho dic més alt | ¿eh?
199 de bueno en tot cas seria de pena\ | però jo ho puc dir | més suaument ¿eh?

L'altra estratègia que utilitza és la modelització, és a dir, ella llegeix amb intensitat primer més forta i després més fluixa el mateix fragment. En el mateix moment que acaba la lectura indica que a la classe no hi ha ningú —i per tant, tampoc ella mateixa— que llegeixi molt bé, perquè els que en realitat ho fan bé són els actors i les actrius. La conclusió és que *mentrestant* cadascú ha de trobar la seva manera de fer:

207 MESTRA: [...] mentrestant cadascú ho fem com
208 nosatres creiem que ho hem de fer el millor possible\ | [...]

Aquest *mentrestant* no pressuposa que més tard puguin escoltar el text recitat o cantat pel que podríem considerar una persona experta.

QUADRE 86
Segment novè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
215-217	Estat d'ànim d'una alumna	M.	A9			
218	Demanda decomentaris (M.)					
218-220	L'entonació i les comes	M.				
220-228	Relació llegir-cantar		A5	M.		
229-234	La respiració a les comes			M.		
234-243	Qui ha de llegir	M.	A6, A7, A8			

Davant dels pocs comentaris que suggereix la lectura feta per la Mercè, la mestra intervé per insistir en la necessitat d'aturar-se a les comes i respirar. En aquest cas, relaciona la pausa quan hi ha una coma amb la importància que té respirar quan es toca la flauta, però no en qualsevol moment:

226 MESTRA: [...] ¿quan respires per tocar la flauta? al
227 mig de la melodia no quan hi ha una pausa ¿no?

Els alumnes no fan cap mena d'aportació, per la qual cosa la mestra demana qui vol llegir a continuació. Aquesta demanda provoca una breu negociació, ja que hi ha un alumne, en Ramon, que preveu que tindrà algunes dificultats. Hem considerat que aquest fragment es pot entendre com a problematitzat, ja que la mestra vol convèncer els alumnes de la gestió que realitza.

QUADRE 87
Segment desè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
244-245	Demanda de comentaris (M.)					
246-247	L'entonació i les pauses	A6				
248-257	To, entonació, vocalització		A6	M.		
257-259	Relació amb els nervis i la timidesa			M.		
259	Continuació de la lectura (M.)					

L'Elm pren la paraula. D'entrada fa una valoració molt positiva de la lectura realitzada per en Ramon i, a continuació, amb el connector *però*, orienta la seva intervenció en un altre sentit. Llavors la mestra intervé per recalcar els aspectes positius que ha tingut la lectura. Notem que és una de les poques ocasions en què la mestra apuja el to de veu i interromp un alumne:

250 ELM: és que [jo deia]
251 MESTRA: [{(F) se l'entenia}] se l'entenia molt bé\ [...]

I tot plegat a fi de prendre la paraula i evitar qualsevol crítica negativa. D'aquesta manera reforça la imatge d'en Ramon, reforç que es fa evident quan manifesta que:

256 MESTRA: molt bé/ vull dir a vere Ramon si vols dedicar-te a fer teatre | pots
257 perfectament\ | [...]

QUADRE 88
Segment onzè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
260-261	Demanda de comentaris (M.)					
262-264	El canvi al final	A6			M.	
265-271	Afegir paraules			A4	A6	
272-287	Tipus d'història	M.	A6	M.	A5	
288-289	Demanda de repetició	A6	M.			
289	Continuació de la lectura (M.)					

L'Elm és el primer a valorar una de les qüestions sobre les quals ha insistit la mestra:

262 ELM: que al final no ha canviat

La mestra en aquesta ocasió valida la resposta i segueix el comentari fet per l'Elm. Tot seguit, però, hi ha un alumne que aconsegueix prendre el torn per apartar-se d'aquesta qüestió i aportar-ne una de nova, a la qual també s'afegeix l'Elm:

267 ROC: ha afegit una cosa perquè ha dit\ | la:: aquella quatre pins un bosc espès
268 ha dit quatre pins [fan un bosc espès]
269 ELM: [fan un bosc espès] bueno

La mestra intervé ara per reorientar els comentaris en un altre sentit:

272 MESTRA: de tota manera\ | segueix |faltant-li vida ¿eh? | [...]

Tot i que demana el parer del alumnes sobre si es tracta d'una història en la qual s'expressa alegria o tristesa, aquests mantenen una actitud molt passiva i els pocs que responen ho fan repetint les paraules de la mestra, sense aportar cap idea nova, ni cap raó que justifiqui les seves respostes:

282 MESTRA: ¿hi ha alegria aquí? o més aviat [tristesa]
283 ELM: [més aviat tristesa]
284 MESTRA: per haver-se'n d'anar\ | d'algun lloc que t'estimes\ |
285 ELM: més aviat tristesa sí

QUADRE 89
Segment dotzè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
290-295	Negociació per a la lectura	M.				
296-304	Rapidesa i canvi de paraules	M.				
305-306	Les comes i el to	A8				
307-308	Demanda de torn	A6				
309-314	Preparació de la lectura	M.	A6			
315-323	Paraules no dites	A6	M.			

Aquest és l'únic cas en què la mestra intervé mentre una alumna llegeix. La reacció de l'alumna és continuar llegint, malgrat els comentaris. Al final se succeeixen diferents valoracions, però es tracta d'intercanvis de tipus acumulatiu, en els quals no es contrasten parers o opinions. La mestra intervé amb els alumnes, tot incidint en els aspectes més aviat negatius de la lectura. En un moment determinat, l'Elm enceta una descripció d'aspectes que no han funcionat; llavors la mestra protegeix la imatge de l'alumna tot aportant justificacions a les mancances detectades:

315 ELM: una cosa | que:: jo crec que:: s'ha menjat paraules i ha afegit paraules i ha
316 afegit lletres i s'ha::
317 MESTRA: vaja a vere | suposo que té | té un marge d'error perquè ella és
318 castellana i aquest aquest poema té un llenguatge català dificilet/ [...]

QUADRE 90
Segment tretzè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
329-331	Contingut de la lectura	M.	A6	M.		

Aquest intercanvi respon de manera clara a la tríada pregunta-resposta-avaluació. La pregunta la planteja la mestra, i tracta sobre el contingut del poema. La primera resposta la proporciona l'Elm, però la mestra no tanca la seqüència després de la intervenció d'aquest alumne, sinó que la manté oberta. Ho fa tornant a fer la pregunta al grup:

328 MESTRA: ¿quina creieu que és?

diversos alumnes responen

329 AA.: en ma terra del Vallès

i és en aquest moment quan la mestra en fa el tancament amb una valoració de la resposta:

330 MESTRA: almenys ¿eh? || és la que s'ha:: s'ha vist <u>més vegades</u> s'ha sentit <u>més</u>
331 <u>vegades</u>

QUADRE 91
Segment catorzè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
332-338	Negociació de la lectura	M.	A6			
339	Demanda de comentaris	M.				
340-345	Les comes a la lectura	A4	M.			
346-352	Canvi de paraules i música	A6	M.			

L'Elm repeteix la lectura del poema. En Roc comenta la pausa a les comes i a continuació la mestra pren la paraula per defensar la lectura feta per l'Elm i per justificar el fet que hagi llegit el poema de manera accelerada. És a dir, protegeix la imatge de l'Elm:

344 MESTRA: però Déu n'hi do | és un problema que a vere l'Elm ja el coneixem ¿eh?
345 és que | té pressa | el el el cap se li escapa\ | [...]

A l'altre intercanvi destacable del segment, l'Elm s'autoavalua. Apunta que ha canviat una paraula i que ha intentat llegir com si fos música, és a dir, seguint les orientacions fetes per la mestra al llarg de la sessió.

QUADRE 92
Segment quinzè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
353-360	Proposta d'una nova recitació	M.	A6, A9, A7			
361-363	Comentari de la lectura	A4			A7	
363-364	Tancament de la sessió (M.)					

En aquest segment debaten sobre qui ha de recitar el poema sense paper. Hem considerat que es tractava d'un fragment problematitzat, ja que no tots els alumnes troben correcte que sigui l'Elm qui reciti en veu alta. La mestra, davant de la falta d'acord i de les evasives que rep, deixa que l'Elm repeteixi:

359 MESTRA: tu Roc ¿vols? ¿tu no? doncs va

5.2.1.7.3. MODALITATS ENUNCIATIVES I ORGANITZACIÓ DEL DISCURS: *PUC ACABAR DONANT UN TO UNA MICA COM SI FOS MÚSICA ¿PER QUÈ NO?*

Comentarem en aquest apartat quines són les modalitas enunciatives més recurrents i quin són els models organitzadors que utilitza la mestra per presentar el seu punt de vista. Aquests comentaris consideraran, en primer lloc, el tercer segment, és a dir, quan tracten sobre els significats dels conceptes, i a continuació la resta de segments, els quals podem abordar de manera conjunta a causa de la seva gran similitud tant temàtica com estructural. L'única excepció que tindrem en compte és el segment tretzè, ja que en aquest cas en comptes de valorar la lectura allò que fan és posar-se d'acord sobre quina pot ser l'estrofa més emblemàtica del poema.

En el tercer segment les modalitats que predominen són l'apel·lativa i la delocutiva. La modalitat apel·lativa és la que utilitza la mestra quan organitza l'activitat, ja que demana als alumnes que actuïn d'una manera determinada:

2 MESTRA: [...] bé | vinga || fixem-nos e:: una mica en l'apartat tres | eh perquè és el
3 que haurem de comentar\ | les diferents intervencions\ | ens en fixem en/ |

I també la utilitza quan els demana que exposin els seus coneixements:

35 MESTRA: [...] l'expressivitat | els
36 poemes tenen rima ¿no? a vere el Joel per què no ens expliques a cinquè una
37 mica quines rimes té aquest poema [...]

La modalitat delocutiva apareix sempre que la mestra explicita continguts del tema:

15 MESTRA: [...] | eh vocalitzar bé | sense ometre
16 cap síl·laba ni ometre cap paraula\ | eh que s'entengui bé\ [...]

Trobem en aquest segment tres modes d'organització del discurs. Per aclarir el significat del to de veu la mestra recorre a la qualificació, tret característic del mode descriptiu:

4 MESTRA: [...] el to de veu\ | ¿eh? si el fem fort si el fem fluix\ | si fem:: una mica de
5 música\ no sempre tot ha de ser fort o fluix\ si hi ha moments més tristos\ |
6 val la pena fer-los més fluixos\ | eh una mica [...]

En canvi, la vocalització i l'entonació les comenta a partir d'una breu narració:

30 MESTRA: però bueno l'entonació seria una mica\ a vere entre nosaltres quan jo
31 faig una pregunta ¿que vols això? dono una entonació ¡escolta vols fer el favor
32 d'estar quiet! eh en dono una altra ¿no? eh |

En la resta dels segments analitzats, és a dir, en els segments on bàsicament s'avalua la lectura dels alumnes, la modalitat apel·lativa i l'elocutiva es van alternant. La primera la podem localitzar en cada una de les ocasions en què la mestra demana que comentin la lectura que acaben d'escoltar:

92 MESTRA: què:: ¿podem ajudar-lo d'alguna manera? ¿heu trobat alguna cosa que
93 pogués millorar? | tu |

La modalitat elocutiva és dominant quan algú exposa el seu parer sobre la lectura, ja que es tracta de la manifestació d'opinions que expressa un «jo»:

134 MESTRA: bueno jo diria que:: que:: a mesura que anava passant ha accelerat una
135 mica\

Després de cada lectura tots els participants tenen l'oportunitat de fer-ne una valoració. Els pocs alumnes que intervenen es limiten a enumerar qüestions pun-

tuals, sense establir cap tipus de relació entre la capacitat expressiva i el contingut. Al seu torn, la mestra acostuma a intervenir sense problematitzar el parer dels alumnes, per la qual cosa no s'estableix cap mena de debat. Cal dir, a més, que en aquest espai que s'enceta després de cada lectura la mestra hi juga un paper important, tant pel que fa al nivell qualitatiu com quantitatiu de les intervencions.

El mode d'organització que predomina en les intervencions de la mestra és l'argumentatiu. Per expressar el seu punt de vista acostuma a plantejar a l'inici la idea que defensa; a continuació les raons, sovint fonamentades a través d'exemples i de comparacions, i una repetició final de la idea que defensa. En el cas següent, exposa una opinió:

99 MESTRA: [...] jo hi ha hagut moments que | que | que:: feies la
100 mateixa pausa si hi havia coma com si no n'hi havia\ | [...]

A continuació, per defensar el seu parer, rellegeix el text intentant imitar la lectura de l'alumne, i acaba insistint de nou en la idea inicial:

105 MESTRA: [...] això ha passat en d'altres eh que has fet | t'has parat en
106 acabar un vers tant si hi hagués una coma com si no\ si hi havia coma al
107 principi t'aturaves una miqueta més/ però no gaire més || [...]

Mentre avança la sessió, la mestra troba oportú incidir de nou en el que vol dir l'expressivitat, un dels continguts que ja havia exposat a l'inici de la sessió. Per això, al costat de les opinions sobre la lectura, trobem fragments on predomina el mode expositiu. L'anàlisi d'aquests fragments ens mostra que la comparació és un dels recursos que utilitza amb més freqüència per matisar el significat dels continguts.

Én el segment tretzè el tema dominant no és la valoració de la lectura, sinó el contingut del poema. Notem que no es demana als alumnes que expliquin per què consideren que una estrofa és més emblemàtica que les altres. La mestra és qui dóna les raons, i per fer-ho recorre en aquest cas a l'argument d'autoritat: hi ha una estrofa que és més emblemàtica perquè tothom la cita:

330 MESTRA: almenys ¿eh? || és la que s'ha:: s'ha vist <u>més vegades</u> s'ha sentit <u>més</u>
331 <u>vegades</u> hi ha llibres que posen només aquesta estrofa i prou\ [...]

5.2.1.8. Síntesi de la 2a sessió de la Diana

Tot seguit apuntarem, respectant els apartats establerts a l'entrevista, les conclusions a què ens permet arribar l'anàlisi de la sessió.

A. La llengua i el seu ensenyament

La mestra vol ensenyar a llegir en veu alta un text, un poema. En cap moment indica en quines situacions de la vida, fora de l'escola, pot ser necessari llegir en veu alta, és a dir, la funcionalitat que té el procés d'ensenyament i d'aprenentatge que proposa. L'auditori el formen els mateixos participants. No es preveu llegir el poema davant d'altres destinataris que es limitin a escoltar, sense tenir accés directe al text.

Els lectors no fan de mitjancers entre text i públic. Llegeixen i a continuació els companys els avaluen. Després d'aquesta avaluació no retornen al text.

B. L'ensenyament de la llengua al centre

Un dels tallers que organitzen en el cicle superior del centre és el de llengua oral. L'objectiu del taller és proposar activitats d'ús de la llengua en un context que no és el propi de la classe de llengua. Els temes que es plantegen no tenen una relació directa amb les altres àrees curriculars.

La sessió transcorre de manera molt ordenada. La mestra hi té un paper molt rellevant. Distribueix els torns, obre i tanca els temes i, quan convé, introdueix reflexions i comentaris que considera convenients. És l'única participant que reformula les intervencions. En comptes de problematitzar la situació, és a dir, de generar interrogants oberts davant d'opinions discrepants, allò que fa és reconduir la qüestió per tancar-la i mantenir d'aquesta manera el ritme de la sessió. Tot plegat ens ajuda a veure que en aquest taller no hi ha un desplaçament de responsabilitats; el fet que la mestra assumeixi un protagonisme important fa que la sessió es pugui il·lustrar com una estrella: les intervencions sempre fan el mateix recorregut, mestra-alumne-mestra.

C. L'ensenyament de la llengua oral

C.1. *La llengua oral a la societat i a l'escola*

El poema d'en Pere Quart que llegeixen reflecteix un estat d'ànim i un comportament cívic que té relació amb un esdeveniment tan important com és la darrera Guerra Civil espanyola. L'actitud de desesperació i, al mateix temps, d'esperança que caracteritza el contingut del poema es comenta només de manera superficial. Només hi ha un intent molt tímid de relacionar el text amb un estat d'ànim. No trobem al llarg de la sessió cap èmfasi especial en el significat global del poema, ni en el seu valor simbòlic. També volem fer notar que no és difícil tenir accés a enregistraments que en permeten escoltar versions recitades o cantades. Però aquests models no són presents a l'aula, malgrat que la mestra manifesta davant dels alumnes que tots plegats podrien aprendre més si escoltessin algú que re-

cités bé el poema. Ella no el recita, només alguna vegada n'executa un breu fragment per il·lustrar la idea que en aquell moment vol transmetre.

És necessari destacar que hi ha alumnes que manifesten una certa por a l'hora de llegir. En aquests casos, tant la mestra com la resta del grup tendeixen a ferne valoracions molt positives, sense detectar problemes i sense precisar maneres de resoldre'ls.

C.2. *Relació entre llengua oral i llengua escrita*

Podem distingir entre fer una lectura per als altres i fer-la en veu alta. La primera és una lectura peparada amb la intenció de fer comprensible un text a algú que el desconeix. La segona és una lectura sense exercitació prèvia, sense retorn al text, centrada en aspectes més puntuals. En aquest cas, no hi ha dubte que ens trobem davant d'una lectura en veu alta. No entra dins de les perspectives de la mestra portar el text més enllà de l'àmbit estricte del taller. La llengua oral es relaciona amb la lectura en veu alta. La memorització i posterior recitació que fan al final de la sessió entren dins de l'àmbit de l'anècdota.

Tot i que els continguts que tracten a l'inici són propis de la llengua oral, no sembla que els alumnes els hagin interioritzat, ja que quan comenten les lectures apel·len a continguts propis del text escrit (comes i punts...). Les valoracions dels alumnes són un bon reflex que les normes de la llengua escrita envaeixen l'oral.

C.3. *Els continguts de la llengua oral*

Els continguts implicats en aquesta sessió són pertinents. Es tracta de continguts relacionats amb els fenòmens paralingüístics. La definició de cada un d'aquests continguts presenta alguns problemes. No es precisa de manera clara la distinció entre intensitat i to; en relació amb el to, no es comenta la importància que tenen les corbes melòdiques, tot i que es relaciona amb la modalitat interrogativa i l'exclamativa. Respecte a l'expressivitat, detectem una certa confusió, ja que s'assimila de manera automàtica a la rima dels poemes. Finalment, apuntem que no hi ha cap referència al ritme, contingut que podem considerar fonamental en el cas de la lectura de poemes.

Els diferents fenòmens paralingüístics que acabem d'esmentar no es relacionen de manera directa amb el contingut del text.

C.4. *Les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge*

La primera aproximació al text consisteix en una lectura feta en silenci. Tot seguit busquen el significat dels mots que no comprenen. Un cop aclarits els

dubtes de vocabulari, comenten els continguts que serviran de pauta per a l'avaluació. Tot i les imprecisions, destacades a l'apartat anterior, aquest comentari obre la possibilitat que els alumnes entrin en contacte amb continguts de la llengua oral. Com que ells no plantegen dubtes, la mestra formula només preguntes tancades i no hi ha un espai per a l'exercitació, no sabem fins a quin punt aquests comentaris previs faciliten l'apropiació dels continguts. En realitat, allò que podem constatar és que quan fan les valoracions no hi fan gaires referències. Després dels comentaris avaluatius els alumnes no retornen al text. Se sobreentén que en una altra ocasió, quan hagin de fer una nova lectura, tindran en compte aquests comentaris.

C.5. *L'avaluació de la llengua oral*

L'avaluació és immediata. Acaben de llegir i escolten el judici crític d'alguns companys i de la mestra. Només un alumne s'implica en cada ocasió. La resta no es mostren gens implicats. L'observació de cada un dels comentaris ens ha permès constatar que tant la mestra com els alumnes deixen força de banda les consideracions prèvies. Per exemple, només hi ha un comentari sobre el to. Els alumnes introdueixen en els ítems un element que no havien considerat: la rapidesa; a més, se centren molt en aspectes superficials, com el canvi de lletres. És a dir, hi ha un contrast evident entre els propòsits inicials i la realitat.

5.2.1.9. Context de la 3a sessió de la Diana

Aquesta classe consisteix en un joc de simulació, l'objectiu del qual és discutir per arribar a un acord entre tots els membres del grup. Es parteix del supòsit següent:

> Imagineu-vos que us trobeu al peu del Kilimanjaro. Esteu disposats a pujar fins al cim, però us veieu obligats a reduir considerablement l'equipatge. Només podeu endur-vos una dotzena d'objectes d'entre els trenta que inicialment havíeu previst per realitzar l'expedició.

Els objectes són:

1. Un sac de dormir per a cadascú.
2. Cantimplores d'aigua.
3. Deu cartrons de tabac.
4. Recanvis de mitjons.
5. Recanvis de roba interior.
6. Una farmaciola completa.
7. Un rellotge.

8. Una màquina de fotografiar.
9. Tres quilos de cafè o te.
10. Cinc quilos de sucre.
11. Quatre quilos de fruita seca.
12. Una motxilla per a cadascú.
13. Unes botes de recanvi per a cadascú.
14. Un fogó de butà.
15. Una paella i un pot per cuinar.
16. Llaunes de conserva.
17. Un anorac ben gruixut per a cadascú.
18. Diners en efectiu.
19. Llet en pols.
20. Un casset amb auriculars per escoltar música.
21. Un joc de cartes.
22. Llanternes amb piles de recanvi.
23. Paper i llapis.
24. Sis litres de conyac.
25. Uns guants per a cadascú.
26. Unes ulleres de sol per a cadascú.
27. Un necesser amb sabó, raspall de dents i tovallola.
28. Deu mantes.
29. Paper higiènic.
30. Crema per al sol.

I les condicions:

— L'expedició es fa durant el mes d'agost i dura una setmana.
— La temperatura és aproximadament d'11 °C durant el dia i de 5 °C a la nit.
— L'altitud és de 5.916 metres.
— A partir del segon refugi no trobareu ni tan sols aigua.

El joc de simulació que es proposa als alumnes consisteix a realitzar una discussió a classe a partir de la situació creada.

La sessió es desenvolupa com tot seguit apuntem:

a) Els alumnes llegeixen en silenci el full on s'explica el joc.
b) Hi ha un espai de temps per aclarir què cal fer.
c) La mestra explica el procés a seguir.
d) Els alumnes treballen per parelles.
e) Es fan grups de quatre i s'estableixen uns primers acords.
f) Es discuteix de manera col·lectiva, és a dir, es contrasten les dues llistes.

El canvi de constel·lació dels participants ens ha portat a tractar com a segments diferents el treball per parelles i el treball en grups de quatre. Ara bé, dins de cada un d'aquests segments, hem considerat segments subordinats les diferents intervencions que realitza la mestra, les quals tenen com a objectiu en alguna ocasió resoldre o plantejar dubtes i, en d'altres, incidir en el desenvolupament de l'exercici.

Per tal de conèixer de quina manera la Diana planteja la seqüència i com actua a l'aula, hem considerat oportú centrar la nostra anàlisi en els segments on planteja què cal fer i com —segments segon, tercer, quart i cinquè— en els segments subordinats dels segments sisè i setè —en els quals la Diana incideix a través de comentaris puntuals en el contingut del debat o en el procés a seguir— i, com és evident, també hem considerat en la nostra anàlisi quina és l'actuació de la Diana en el debat col·lectiu, en el segment vuitè.

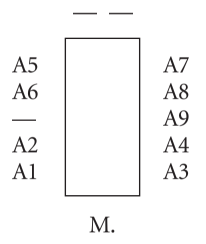
Aquesta seqüència es va realitzar el dia 10 de març del curs 1998-1999 i la seva durada és de trenta-nou minuts. Els alumnes són del cicle superior de l'etapa primària. En els quadres que segueixen ens referirem a cada alumne amb la lletra A i un número. L'A1 és la Clara, l'A2 és l'Eva, l'A3 és l'Anna, l'A4 és la Maria, l'A5 és l'Elm, l'A6 és en Roc, l'A7 és en Joel, l'A8 és en Ramon i l'A9 és la Mercè. La M. representa la mestra, la Diana.

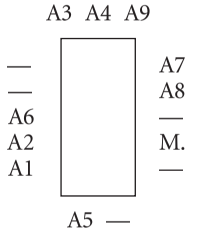
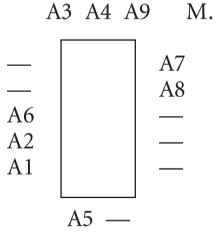
5.2.1.10. Quadre de la 3a sessió de la Diana

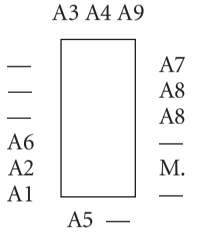
Unitat didàctica: Joc de simulació: *Una expedició al Kilimanjaro*

Data: 10-03-1999 Hora: de 15 h 9 min a 15 h 48 min

Temps	*Segment classe*	*Actuació*	*Tema*	*Participants*	*Distribució en l'espai*	*Material*
0 min	Primer	Repartiment de fulls. Lectura en silenci del contingut dels fulls. Es comenta la localització del Kilimanjaro	Contingut del full	Mestra A5, mestra	A6 — A5 A7 A4 A8 A3 A9 A2 — A1 —	Full de paper on hi ha la llista d'objectes que els alumnes han de seleccionar
1 min 49 s	Segon	Comentari sobre el contingut dels fulls	Objectiu de la sessió	Mestra, A4		
3 min 2 s	Tercer	Exposició del procés a seguir	Mètode de treball	Mestra	M.	
4 min 5 s	Quart	S'organitzen les parelles. Instruccions sobre com han de discutir	El to de veu	Mestra Mestra	— —	
5 min 8 s	Cinquè	Inici del treball per parelles	Objectes necessaris		A5 A7 A6 A8	
5 min 32 s 5 min 43 s	1r segment subordinat	S'insisteix que es tracta d'una expedició llarga	Objectes necessaris	Mestra	— A2 A9 A1 A4 A3	
6 min 15 s 6 min 17 s	2n segment subordinat	La mestra planteja dubtes	Objectes necessaris	Mestra	M.	

6 min 21 s	3r segment subordinat	La mestra s'adreça a A3, A4 i A9 perquè se situïn més bé. Tot seguit dóna instruccions als diferents grups		Mestra	
7 min 5 s 7 min 12 s	4t segment subordinat	Comentari sobre el resultat del treball	Objectes necessaris	Mestra	
7 min 19 s 7 min 22 s	5è segment subordinat	Comentari de la mestra		Mestra	
8 min 50 s 9 min 22 s	6è segment subordinat	Interacció mestra-alumne	Objectes necessaris	A7, A5, mestra	
10 min 38 s 11 min 2 s	7è segment subordinat	La mestra planteja dubtes a A2		Mestra, A2	
11 min 55 s 11 min 58 s	8è segment subordinat	La mestra fa un comentari a una de les parelles	Objectes necessaris	Mestra, A1	
12 min 22 s 12 min 28 s	9è segment subordinat	Interacció mestra-alumne	Temps que falta	Mestra, A6	
12 min 34 s 12 min 40 s	10è segment subordinat	La mestra fa un comentari a una de les parelles	Lectura	Mestra	
12 min 40 s 12 min 54 s	11è segment subordinat	Es comencen a organitzar els grups de quatre	Els nous grups de debat	Mestra	
12 min 56 s 13 min 55 s	12è segment subordinat	Interacció mestra-parella	Objectes necessaris	Mestra, A1, A2	
14 min 10 s 14 min 32 s	13è segment subordinat	Interacció mestra-parella	Objectes necessaris	Mestra, A1	

Temps	*Segment classe*	*Actuació*	*Tema*	*Participants*	*Distribució en l'espai*	*Material*
14 min 41 s 15 min 9 s	14è segment subordinat	Interacció mestra-parella	Objectes necessaris	Mestra, A7		
15 min 13 s 15 min 29 s	15è segment subordinat	Interacció mestra-alumna	Objectes necessaris	Mestra, A1		
15 min 30 s	Sisè	La mestra els situa en grups de quatre	Organització dels grups	Mestra, A6, A5		
16 min 1 s 16 min 43 s	1r segment subordinat	Interacció mestra-grup	Objectes necessaris. Procés de treball	Mestra, A5, A1, A2, A6		
16 min 46 s 17 min 4 s	2n segment subordinat	Comentari de la mestra a un grup	Objectes necessaris. Lloc que ocupen	Mestra		
17 min 23 s 17 min 34 s	3r segment subordinat	Comentari de la mestra a un grup	La llista d'objectes	Mestra, A6		
17 min 49 s 19 min 28 s	4t segment subordinat	La mestra es desplaça. Els alumnes d'un grup li llegeixen la llista	La llista d'objectes	Mestra, A3, A4, A9, A7, A8		

19 min 38 s 20 min 14 s	5è segment subordinat	La mestra es desplaça	Objectes necessaris	Mestra, A1, A6	
20 min 30 s 20 min 32 s	6è segment subordinat	Interacció mestra-grup	Objectes necessaris	Mestra, A5, A6	
20 min 58 s 21 min 36 s	7è segment subordinat	Interacció mestra-grup	Objectes necessaris	Mestra, A5, A6, A1	
21 min 53 s 22 min 23 s	8è segment subordinat	Interacció mestra-grup	Objectes necessaris	Mestra, A1, A2, A5, A6	
23 min 34 s 23 min 38 s	9è segment subordinat	Demanda de la mestra	Lectura	Mestra	
23 min 55 s 24 min 2 s	10è segment subordinat	Interacció mestra-alumna	La llista d'objectes	Mestra, A1	
24 min 48 s 25 min 2 s	11è segment subordinat	Demanda de la mestra a un grup	Elaboració de la llista	Mestra	
26 min 26 min 29 s	12è segment subordinat	La mestra s'adreça a un grup	Elaboració de la llista	Mestra	
26 min 33 s	13è segment subordinat	La mestra s'adreça a un grup	Lectura de la llista	Mestra	
26 min 39 s	Setè	La mestra s'adreça al grup	Posada en comú	Mestra	
27 min 13 s 27 min 52 s		Es negocia la manera de dur a terme la posada en comú	Mètode de treball	Mestra, A9, A6, A1, A5	
27 min 53 s		Un portaveu diu la llista d'objectes L'altre grup hi manifesta l'acord o el desacord	La llista d'objectes	A1, membres de l'altre grup	
33 min 31 s 34 min 16 s		Interacció mestra-alumna d'una altra classe		Mestra-alumna	
38 min 19 s 38 min 21 s	1r segment subordinat	Interacció mestra-alumna d'una altra classe	Tancament de la sessió	Mestra-alumna	
39 min 12 s	2n segment subordinat	S'acaba la sessió			

5.2.1.11. Anàlisi de la 3a sessió de la Diana

Entenem que l'objectiu d'aquesta seqüència és que els alumnes en primer lloc trobin arguments que donin suport al seu punt de vista, i a continuació mostrin la capacitat d'exposar-los amb claredat i de defensar-los davant d'un grup de persones més o menys nombrós, format per companys i companyes de la mateixa escola.

La mestra planteja una sessió en la qual els alumnes han d'aprendre a argumentar a partir de les pròpies capacitats i de les que puguin detectar i assimilar dels seus companys i companyes. Als apartats que segueixen centrarem la nostra atenció en la manera com actuen els participants a la sessió i, més concretament, en la manera com actua la mestra per tal que els nois i les noies aprenguin a participar de manera activa en un debat i, sobretot, a arribar a acords a partir de la discrepància.

5.2.1.11.1. L'ESCENARI DE LA INTERLOCUCIÓ: *NO NO JO DEIA PER:: UNA MANERA PER FER-HO ÉS QUE | UN QUE VAGI DIENT UN GRUP I [L'ALTRE]*

5.2.1.11.1.1. *Les preses de paraula i els modes de transició*

En els segments segon, tercer i quart el paper de la mestra és important, no només des del punt de vista d'allò que diu, sinó també des de la manera d'incidir en l'espai de la interlocució. Ella obre cada un d'aquests segments, en general, amb l'ús de *llavors*:

29 MESTRA: llavors\ ¿què farem? | primer [...]

i els tanca quan considera que les instruccions han estat enteses:

41 MESTRA: [...] ¿eh? ¿d'acord? ¿s'entén? | vale

Les aportacions més llargues de tota la sessió les trobem en aquests segments i corresponen a la mestra. Apuntem també que en el segment segon és ella qui selecciona l'individu que ha de prendre la paraula:

4 MESTRA: ¿eh? | sí | qui ho ha qui qui ha entès què | ¿tu Maria?

i que en el segment tercer exigeix l'espai necessari per poder intervenir-hi:

32 MESTRA: {(DC) espera't} deixa'm acabar ¿no? | [...]

En aquests primers segments l'espai que ocupen el alumnes en la interlocució és poc rellevant. Escolten les instruccions i participen poc. En el segment segon, tot i la selecció establerta per la mestra, n'hi ha alguns que interrompen l'alumna que exposa en veu alta les instruccions per rectificar allò que diu:

7 MARIA: do::ncs diu bueno | hem de:: d'escollir una d'aquestes quinze coses\
8 ELM: una no
9 ANNA: trenta [n'hi ha] \

o aprofiten les pauses que fa per prendre la paraula, amb la qual cosa es provoca algun encavalcament:

13 MARIA: ja pues dotze || i:: || [de les trenta]
14 MERCÈ: [els que ens facin més falta]
15 MARIA: les que facin més falta tenint en compte | [...]

A partir del segment cinquè es distribueixen per parelles; la mestra es manté asseguda al lloc que ocupava a l'inici de la classe i fa aportacions puntuals, adreçades sobretot a les dues nenes que té més a prop. En el segment sisè, quan se situen per grups de quatre, la mestra canvia de lloc; si convé, es desplaça per ajudar algun grup. En aquests dos segments hem seleccionat una sèrie de segments subordinats que consisteixen en breus preses de torn de la mestra, provocades sovint per les demandes que li plantegen els alumnes:

176 CLARA: Diana | si tu vols la llet calenteta | i l'aigua es freda\ ¿am...- amb el fogó
177 de butà?
178 MESTRA: clar | ¿què més necessites? |

A l'inici del segment setè la qüestio que tracten és de quina manera exposaran i debatran les conclusions dels dos grups. L'acord a què arriben és que el portaveu d'un grup anirà anomenant els objectes de la llista i els membres de l'altre grup manifestaran si hi coincideixen o no. La decisió sobre qui actuarà de portaveu és conflictiva en un grup, ja que hi ha dos alumnes que mostren el seu interès a assumir aquest paper:

248 CLARA: [jo]
249 ELM: [jo] ho he dit primer

Un dels dos acaba cedint:

255 ELM: bueno ja t'ho deixaré fer a tu

però en realitat aquesta cessió només és en aparença, ja que al llarg del segment podem comprovar com aquest alumne s'apropia de l'espai interlocutiu que en teoria ha cedit i interromp o provoca encavalcaments quan la seva companya té el torn:

286 ELM: [recanvi de mitjons]
287 CLARA: [recanvi de |] recanvi de mitjons\

La Clara, però, reclama el seu espai:

382 ELM: quatre quilos de fruita seca sí perquè va molt bé per caminar\
383 CLARA: no ho diguis tu\

Cada cop que s'anomena un objecte, els membres de l'altre grup hi manifesten el seu acord o el seu desacord. En el primer cas, la portaveu acostuma a seguir sense interrupcions. En el segon, s'enceta un debat en el qual la presa de paraula no està determinada. Alguna vegada els alumnes aixequen la mà abans de parlar, però com que no hi ha ningú que moderi, i la mestra ho fa de manera més aviat excepcional, el més freqüent és que s'autoseleccionin. Per això es produeixen una sèrie de preses de torn curtes, sovint fetes al mateix temps, fins al punt que en algun moment pot passar que tots els alumnes parlin alhora o que s'encavalquin converses paral·leles:

532 ROC.: [pedres | amb pedres ho pots fer]
533 MESTRA: (rialles)
534 CLARA: [crema pel sol\]
535 ANNA, MARIA, MERCÈ, JOEL, RAMON: no
536 ELM: sí et que...- [et queda un cul que::]
537 CLARA: [crema pel sol\]
538 AA.: sí sí sí
539 MERCÈ: ¡et cremes la cara eh!

En una ocasió dues alumnes protagonitzen un enfrontament. Les dues aixequen la mà per parlar i com que no queda clar qui té el dret a fer-ho es produeix un conflicte que no resolen fins que intervé la mestra:

553 MARIA: sí jo he aixecat mà abans que tu
554 MERCÈ: {(L2) ja} |
555 MARIA: {(L2) je} |
556 MERCÈ: {(L2) ji} |
557 MARIA: {(L2) jo} |
558 MERCÈ: {(L2) ju} |
559 MESTRA: ¿qui era la vostra representant? [...]

Aquestes situacions, tot i que es produeixen, no s'allarguen gaire, per la qual cosa el debat segueix sense problemes i amb una tendència clara a respectar el ritme establert i els diferents torns de paraula. El paper de la mestra en aquest punt és important, ja que marca el ritme de la sessió sense acaparar protagonisme:

361 MESTRA: [home podria estar bé] però tampoc és imprescindible | ¿no? | vinga
362 seguim\

Una prova de l'afirmació que acabem de fer és que quan entra a l'aula una alumna d'un altre grup per fer una consulta a la mestra, el debat segueix sense interrupcions i sense problemes, fins que decideixen aturar-lo, esperar que la consulta acabi i continuar tots junts.

En el segment setè l'espai que ocupen els diferents participants en la interlocució és força desigual. La persona que pren més vegades el torn és la mestra, que ho fa noranta-dues vegades. Tot seguit, destaca la quantitat de preses que fan els dos alumnes que discuteixen per ser els portaveus del seu grup: la Clara fa setanta-dues preses de torn i l'Elm, cinquanta-set. En canvi, l'Eva, l'Anna i en Ramon no arriben a fer deu preses de torn.

5.2.1.11.1.2. *El comportament interlocutiu*

Hem destacat que en els segments segon, tercer i quart es planteja què cal fer i com; el propòsit de la mestra al llarg d'aquests segments és orientar el desenvolupament de l'activitat. A continuació estudiarem amb detall quin és el rol comunicatiu que adopta per tal d'aconseguir-ho.

En el segment segon planteja una pregunta oberta; a continuació, dóna el torn de paraula i valida i repara les respostes que se succeeixen, fins que ella mateixa tanca el segment reformulant què cal fer:

22 MESTRA: [...] | llavors | el que se suposa que hem de
23 fer és això\ triar d'aquests objectes aquells que jo considero que són
24 imprescindibles\ i per tant es tenen que portar\ tenint en compte que la
25 motxilla l'he de carregar jo/ per tant he de seleccionar bé\ | una tria ben feta
26 | ¿sí? ¿d'acord?

En els segments tercer i quart assumeix el rol de gestió de l'activitat: aclareix el procés de treball, organitza les parelles i fa una breu indicació sobre el volum de la veu a l'hora de discutir entre ells.

En els diferents segments subordinats del segment cinquè, la mestra interacciona amb els alumnes que té més a prop per tal de respondre les qüestions que li plantegen o les demandes de validació. Ella, al seu torn, planteja també preguntes

de facilitació. Amb aquestes preguntes allò que pretén és o bé que els alumnes aprofundeixin en el seu pensament, cosa que fa que l'expressió *¿tu que creus?* aparegui de manera recurrent:

83 MESTRA: però de fet si te la porta el teu company no cal la motxilla ¿no?\ | ¿tu
84 què creus? | ¿què és millor? | ¿portar una motxilla amb tot el pes o portar una
85 motxilla amb el pes repartit? | ¿què creus que és millor?

o bé que completin com pensen resoldre qüestions puntuals,

96 MESTRA: [...] | ¿què penseu menjar?

o bé que comprovin si les seves raons resisteixen possibles contraarguments:

89 MESTRA: [...] | ¿amb el sol ja sabríeu l'hora que és? |
90 EVA: sí
91 MESTRA: ¿i si està núvol què passa? |

Alguna vegada —i això ho farà també en altres segments— adreça aquestes preguntes a una alumna en concret, l'Eva:

145 MESTRA: ¿tu què en penses Eva? ||

Insistim que la mestra, davant dels interrogants que li plantegen, allò que fa no és facilitar respostes, sinó obrir nous interrogants o demanar que revisin les seves propostes. Una prova evident d'això és que en aquest segment podem comptabilitzar una sola resposta, al costat de vuit preguntes i sis demandes de validació. El fragment que segueix exemplifica molt bé el comportament interlocutiu que estem comentant. Un alumne formula una demanda de validació:

128 JOEL: unes botes per fer el cim de recanvi són e:: fan falta ¿no? | [...]

a la qual no segueix una resposta de validació, sinó una invitació a establir un criteri abans de prendre una decisió:

130 MESTRA: depèn | clar has de has de veure si realment ja tens les dotze coses molt
131 imprescindibles potser has de deixar les botes\ | [...]

En el segment sisè hi ha dotze segments subordinats en els quals la mestra bàsicament orienta el desenvolupament de l'activitat. Si abans hem destacat l'ús de l'expressió *¿tu que creus?*, ara hem de fer el mateix amb *negociar*, un terme que apareix molt sovint al llarg del segment:

155 MESTRA: [...] | intenteu fer una | a vere Clara i Eva més l'Elm i el Roc heu d'arribar a
156 un acord entre tots quatre/ | per tant heu d'anar veient el que heu posat i uns
157 i altres\ i negociar-ho\ |

La mestra en aquest cas tampoc no adopta el rol comunicatiu de respondre, i això fa que la presència de les preguntes —dotze— destaqui molt més que la de les respostes —només dues. Els interrogants que la mestra planteja els podem considerar del tipus completiu, ja que serveixen per demanar més detalls:

179 CLARA: el fogó de butà/ la llet en pols\ | i amb l'aigua ja està\
180 MESTRA: ¿i com l'escalfes? |

de totes maneres també localitzem preguntes tancades o de focalització:

214 MESTRA: ¿què agafaries tu | el conyac o els guants?

Hi ha dues aportacions de la mestra que són molt significatives respecte a quin és el paper que vol assumir en aquesta sessió de classe. En la primera fa explícit que vol mantenir-se al marge del debat :

216 MESTRA: jo ho tinc claríssim \ però:: jo no jugo\

i a la segona aclareix que no vol aportar informació sobre algun dels temes que es plantegen, que ho deixa per a una altra ocasió:

207 MESTRA: ja en parlarem algun dia | de què passa si estic allà mort de fred i em
208 bec conyac

Sens dubte, aquestes manifestacions permeten entendre per quin motiu les operacions lingüístiques que realitza la mestra en les seves preses de paraula estan orientades cap a la gestió de l'activitat.

Fins aquí, hem analitzat aportacions molt puntuals distribuïdes en una sèrie de segments subordinats. En el segment que segueix, el setè, s'inicia el debat obert i, en conseqüència, es produeix una construcció col·lectiva del text. El segment s'inicia amb un procés de negociació sobre la manera de realitzar la posada en comú. La mestra incideix en aquesta qüestió en vint-i-dues ocasions al llarg del segment: deu per organitzar com ho faran i dotze per recordar els acords presos. Si ens fixem en les intervencions que es poden relacionar amb la gestió, també haurem de considerar els enunciats relatius a un comportament que els alumnes han de tenir interioritzat: aixecar la mà per demanar el torn. En un moment determinat la mestra expressa:

543 MESTRA: a vere este...- esteu parlamentant amb un to aixís\ | amb el
544 representa::nt aixecant la mà:: [tot això]

Tot i això, hem de recordar que els alumnes prenen la paraula per autoselecció, motiu pel qual no podem afirmar que la mestra assumeixi la gestió del torn.

Hi ha tres tipus de rols comunicatius que els alumnes assumeixen més que la mestra: les respostes, les demandes de validació i les validacions de desacord. La mestra, com en els altres segments, en comptes de respondre acostuma a retornar les preguntes que li plantegen amb noves preguntes obertes, que no pressuposin la resposta, i opta també per no manifestar en quins aspectes discrepa de les opinions que manifesten els alumnes. Les preguntes que planteja són o bé completives:

421 ROC: a vere un fogó de butà hem quedat que no
422 A.: hem quedat que sí
423 MESTRA: ¿per què no l'agafeu vosaltres? |

o de focalització:

453 MESTRA: ¿tots us emporteu le llaunes de conserva?

I acostuma a reaccionar a les afirmacions dels alumnes amb validacions d'acord:

461 ROC: [no] | si no és que trobes un que ven coca-coles\
462 MESTRA: exacte |no crec que te'l trobis eh

o amb validacions iteratives:

624 MERCÈ: no calen
625 MESTRA: no calen | [o sigui ja les heu renunciat vinga]

Alguna vegada fa una asserció amb l'objectiu que el text que es va construint de manera col·lectiva sigui coherent:

373 MESTRA: no perquè no no [vol dir res\]

L'acord a què arriben per contrastar les llistes que han elaborat és que la portaveu d'un grup, la Clara, anomeni en veu alta un per un els objectes, i que tot seguit l'altre grup, la portaveu del qual és la Mercè, hi manifesti el seu acord o el seu desacord. Cada cop que la Clara cita un objecte hem considerat que feia una demanda de validació. És fàcil constatar que en aquest grup l'Elm comparteix protagonisme amb la Clara. Pel que fa al grup receptor, en Joel i la Mercè destaquen

pel nombre de preses i pels rols que assumeixen. La resta d'alumnes, tret d'en Roc, tendeixen a mantenir-se en silenci.

Les reaccions dels cinc alumnes més actius fan que el debat progressi de manera dinàmica. Notem que la validació de desacord és un dels comportaments interlocutius que destaquen en les dues parelles d'alumnes de cada grup que prenen més vegades la paraula, i que en total aquest tipus de validació supera la d'acord. En el cas dels desacords, la situació es pot desencallar gràcies a la participació de la mestra o a la d'alguns alumnes que, si convé, no dubten a assumir el paper de gestió de l'activitat:

568 ELM: ¡eh! | jo crec que com no hi ha acord | deixem-ho\

Els alumnes que prenen la paraula en poques ocasions acostumen a fer assercions, és a dir, a aportar informacions puntuals i concretes:

560 ANNA: que és crema protectora igualment\ vull dir tant és pel fred com per la
561 calor\

i després no entren en polèmica amb el grup.

Els diferents rols comunicatius que assumeixen la mestra i els alumnes en el segment setè queden recollits en el quadre següent:

QUADRE 93

	P		*R*		*A*	*V*				*G*				*Total*
	P	*DV*	*R*	*RV*		*VR*	*VA*	*VI*	*VD*	*GA*	*GT*	*GP*	*GC*	
Mestra	26	2	1		9		6	8	1	10		1	11	75
Clara	7	23	4		7	1	2	3	8	2				57
Eva										1				1
Anna	1		2		3									6
Maria	1				3				1				2	7
Elm	3	8	9	1	9		2	1	7	2			3	45
Roc	1	2	4		5		4		1	1				18
Joel	2	1	8		4		2	1	4					22
Ramon														
Mercè	1	1	6				1		5	2			3	19
Total	42	37	34	1	40	1	17	13	27	18		1	19	

P = pregunta; DV = demanda de validació; R = resposta; RV = resposta de validació; A = asserció; V = validació; VR = validació de resposta; VA = validació d'acord; VI = validació d'iteració; VD = validació de desacord; G = gestió; GA = gestió de les accions; GT = gestió del tema; GP = gestió de la presa; GC= gestió del contracte

5.2.1.11.2. La construcció del tema: *[...] o sigui e:: el que farem avui és intentar arribar a un acord\ entre tots |*

L'anàlisi de la dimensió temàtica ens ha de permetre conèixer quin és el grau d'iniciativa que té cada participant en el desenvolupament del debat. Recordem que en el cas de les intervencions no problematitzades hem indicat entre parèntesis la persona que la realitza, i que en el cas de les intervencions problematitzades anotem en el quadre qui exerceix cada una de les cinc funcions possibles: directives (DIR), reactives (REAC), de rellançament (REL), continuatives (CON) i desllligades (DES).

En aquest cas, i per una qüestió d'espai, ens referim a cada alumne amb la lletra A i un número. L'A1 és la Clara, l'A2 és l'Eva, l'A3 és l'Anna, l'A4 és la Maria, l'A5 és l'Elm, l'A6 és en Roc, l'A7 és en Joel, l'A8 és en Ramon i l'A9 és la Mercè. La M. representa la mestra.

Quadre 94
Segment segon

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
2-5	Exposició de l'exercici (M., A5)					
6-22	Selecció d'objectes	M.	A4, A5, A3, A9, M.			
22-27	Tria d'objectes (M.)					

El tema que es tracta és l'exercici que planteja el full que els alumnes acaben de llegir. La mestra planteja l'interrogant inicial sobre què cal fer i diversos alumnes reaccionen per precisar la resposta de la Maria. Finalment, però, és la mestra qui fa una reformulació de l'exercici. Tot i que en el full han llegit el nom del Kilimanjaro, es refereix a l'Everest, perquè hi ha dubtes sobre on és exactament el Kilimanjaro.

En les seves intervencions la Maria pot usar paraules o expressions castellanes. En aquest cas l'Elm l'esmena, tot repetint amb èmfasi els mateixos termes, i a continuació la mestra tanca el procés de reparació aportant el mateix terme en català:

17 Maria: [...] bajo cero}
18 Elm: ¡{(L2) bajo cero}!
19 Mestra: sota zero

Quadre 95
Segment tercer

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
29	Treball per parelles (M.)					
30-31	Els acords (M.)					
32		El torn		M.		
33-41	Procés de treball (M).					

En principi la voluntat de la mestra no és plantejar cap tema, sinó explicar com es durà a terme el debat. Ara bé, davant d'una explicació que pot plantejar dubtes:

29 Mestra: llavors\ ¿què farem? | primer farem una tria per parelles\ | ¿eh? o sigui
30 e:: el que farem avui és intentar arribar a un acord\ entre tots |

un alumne planteja una qüestió:

31 A.: ¿entre tots o entre parelles?

La mestra reacciona tot defensant el seu torn, però també resol la pregunta plantejada:

32 Mestra.: {(DC) espera't} deixa'm acabar ¿no? | entre to::ts [...]

A continuació exposa com es durà terme el procés de discussió, sense que ningú formuli cap dubte. Destaquen els diferents marcadors que usa per tancar l'exposició:

41 Mestra.: [...] ¿eh? ¿d'acord? ¿s'entén? | vale

Quadre 96
Segment quart

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
42-56	Distribució per parelles	M.	A9			
57-60	El volum de la veu (M.)					

Es tracta de distribuir els alumnes per parelles i d'indicar que han de discutir sense pujar gaire la intensitat de la veu. La mestra els organitza, sense imposar res, tal com demostra l'ús del condicional:

43 Mestra: [...] jo faria les parelles així s |

i el fet que en un cas de dubte manifesti el següent:

51 MESTRA: doncs | a mi també m'és igual o sigui que com a totes dues ens és igual
52 | tria tu ¿no? que ets l'ha que t'has d'afegir\

En els segments següents, el cinquè i el sisè, hem anotat com a segments subordinats alguna intervenció puntual de la mestra, és a dir, alguna intervenció en la qual fa alguna aportació, però que no rep cap resposta dels alumnes. Per exemple:

67 MESTRA: ¿tu què creus? ¿que t'hauràs de canviar els mitjons algun dia?

Es tracta d'un interrogant que ens pot interessar des del punt de vista del rol comunicatiu, però que no genera cap estructura temàtica en què la mestra tingui un paper rellevant, ja que els alumnes segueixen amb el seu debat intern. Aquesta mena de segments subordinats en els quals no es produeix cap intercanvi no els tindrem ara en compte. Per contra, sí que fixarem la nostra atenció en els segments subordinats on apareguin agrupacions d'intervencions problematitzades al voltant d'un tema amb una aportació significativa de la mestra.

QUADRE 97
Segment cinquè
Segment subordinat sisè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
74-85	Tria de la motxilla	A7	A5, A7, M.	M.	A7	

En Joel vol plantejar un dubte a la mestra sobre la motxilla, malgrat que l'Elm no ho troba pertinent i que un altre alumne recorda que la mestra no és qui ha de resoldre els dubtes. Ella fa dues intervencions. En la primera accepta que li puguin demanar aclariments i, en conseqüència, reforça la postura d'en Joel:

79 MESTRA: què ¿què diu...- què preguntes?

En la segona intervenció allò que fa és rellançar el tema:

83 MESTRA: però de fet si te la porta el teu company no cal la motxilla ¿no?\ | ¿tu
84 què creus? | ¿què és millor? | ¿portar una motxilla amb tot el pes o portar una
85 motxilla amb el pes repartit? | ¿què creus que és millor? |

Quadre 98
Segment subordinat setè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
86-91	Tria del rellotge	M.	A2	M.		

Es tracta d'un segment subordinat amb una presa per part de la mestra, que té dues intervencions. Amb la primera vol promoure la participació d'una alumna:

87 Mestra: Eva ¿tu què en penses? || tu també has de tenir opinió ¿no? | [...]

Amb la segona rellança un tema que la parella formada per la Clara i per l'Eva no acaba de resoldre:

87 Mestra: [...] ¿tu creus
88 que t'emportaries el rellotge posat? | [...]

Insistim un cop més que la mestra no aporta solucions, sinó que problematitza els temes. Fixem-nos que immediatament després d'obtenir una resposta molt breu per part de l'alumna planteja nous dubtes:

90 Eva: sí
91 Mestra: ¿i si està núvol què passa? |

Quadre 99
Segment subordinat dotzè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
102-112	Els diners	A1	M., A1, A2	M.		
113-126	Tria de la llet en pols	A1	M., A1, A2	M.		

La Clara va plantejant dubtes. La mestra aprofita els interrogants per rellançar el tema i per fer intervenir més l'Eva. En aquest segment podem constatar que la ironia és un dels recursos que utilitza per retornar els dubtes:

103 Clara: ¿diners me'n puc endur?
104 Mestra: clar perquè és que et pots trobar un venedor de llaunes de coca-cola per
105 allà ¿no? | ¿què et sembla?

Notem a continuació de quina manera actua la mestra quan no comparteix un parer. En primer lloc, reacciona acceptant la resposta com si la considerés correcta:

114 MESTRA: ¿què es fa amb la llet en pols? | ¿tu que t'emportaries llet llet d'aquesta
115 líquida amb cartrons que...-?
116 CLARA: jo líquida
117 MESTRA: líquida ¿no? | [...]

però immediatament rellança el tema per introduir un nou raonament:

117 MESTRA: [...] o llet en pols que llavors ¿què es fa? ¿què es fa amb la llet
118 en pols?
119 EVA: s'hi posa aigua
120 MESTRA: exacte hi poses aigua | i quan estàs a la muntanya ¿aigua en trobes? |
121 CLARA: sí perquè\ (fragment ininteligible)

que condueixi a una altra conclusió:

122 MESTRA: per tant | si trobes aigua | i si tu portes la llet en pols t'estalvies de
123 portar l'aigua a l'esquena\ (fragment ininteligible)

QUADRE 100
Segment subordinat catorzè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
127-132	Tria de les botes	A1	M.			
132	La negociació (M.)					

Davant d'una demanda que formula en Joel, la mestra fa dues intervencions en la mateixa presa. Reacciona, sense aportar cap iniciativa:

130 MESTRA: depèn | [...]

i a continuació rellança el tema:

130 MESTRA: [...] clar has de has de veure si realment ja tens les dotze coses molt
131 imprescindibles potser has de deixar les botes\ | també has de partir que unes
132 botes Déu n'hi do lo que pesen\ | s'ha de negociar\

QUADRE 101
Segment subordinat quinzè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
133-138	Tria dels guants	A1	M.			

En aquest cas la mestra reacciona a les intervencions precedents, tot aprofundint en la mateixa idea que ja expressen els alumnes. Amb la seva intervenció facilita més arguments:

137 MESTRA: per la muntanya/ | que està plena de neu/ | i has d'escalar pujant per
138 la neu i si fas una etzabinada | et fas mal a les mans\ poden fer mal\ |

QUADRE 102
Segment sisè
Segment subordinat tercer

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
158-160	El temps	M.	A6			
161-162	La negociació (M.)					

És obvi que la resposta d'en Roc a una pregunta de la mestra no té cap sentit. Tot i això, ella no replica i insisteix en la manera d'arribar a acords:

159 MESTRA: ¿i si està núvol?
160 ROC: per le::s estrelles
161 MESTRA: bueno a vere negocieu-ho [...]

QUADRE 103
Segment subordinat cinquè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
175-186	Com escalfar la llet	A1	M., A1	M., A6		

La mestra reacciona a la demanda d'una alumna; quan aquesta torna a prendre el torn per tancar el tema la mestra rellança el tema:

180 MESTRA: ¿i com l'escalfes? |

En Roc intervé per conduir la situació cap a un absurd: o es porten llumins o el fogó, les dues coses alhora no poden ser. I en aquest cas la mestra tanca el malentès amb una de les poques aportacions d'informació que fa al llarg de la sessió:

182 MESTRA: bueno a vere | suposo que alguna cosa la devem portar a la butxaca\

Quadre 104
Segment subordinat sisè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
187-192	El menjar	M.	A5, A6	M.		

En aquest segment subordinat apareix una situació clara de pregunta-resposta. Destaquem que tot i l'acord que manifesten els alumnes en la seva resposta, la mestra fa una intervenció per demanar més arguments:

189 Elm: [llaunes de conserva\]
190 Roc: [llaunes de conserva hem agafat\]
191 Mestra: ¿per què?

Quadre 105
Segment subordinat setè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
193-212	Tria de begudes amb alcohol	A6	M., A1	M., A5, A6		

El tema que es planteja és la conveniència de portar begudes amb alcohol, en concret conyac o whisky. Es tracta que els alumnes trobin raons que els portin a prendre una opció. La mestra reformula d'entrada la pregunta inicial, i ho torna a fer quan considera que els alumnes amb les seves intervencions s'aparten de la qüestió central que es planteja:

201 Mestra: a vere | tant és que sigui conyac com whisky\ en tot cas decidiu si
202 creieu que:: s'ha de portar o no s'ha de portar\

Com hem indicat més amunt, ella mostra que sap quina és la resposta adequada, però no vol explicitar-la. L'actitud de situar-se al marge del debat també es manifesta quan repeteix sense refutar l'argument d'autoritat que fa servir en Roc:

211 Roc: el que diuen |
212 Mestra: el que diuen sí

Quadre 106
Segment subordinat vuitè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
213-226	Tria entre conyac o guants	M.	A1, A6, A2, A5			
226	La negociació (M.)					

En aquest segment subordinat es reprèn el tema plantejat en l'anterior, però amb una diferència destacable: la mestra situa ara la discussió entre el conyac i els guants. Ella recalca que és una discussió sobre la qual té una resposta clara:

216 MESTRA: jo ho tinc claríssim \ [...]

En canvi, els alumnes no coincideixen en la resposta:

217 CLARA: jo els guants | perquè si no |
218 ROC: el conyac | t'entra a tot el cos\

Davant d'aquesta situació la mestra opta per demanar el parer dels altres membres del grup, és a dir, per problematitzar la situació.

QUADRE 107
Segment subordinat desè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
227-230	L'expedició amb un nadó	A1	M.			

Segment subordinat amb una estructura pregunta-resposta. El destaquem per fer notar que la mestra desfà un cop més la possibilitat de debatre situacions sense sentit:

229 MESTRA: home si tens un {(L2) bebè/} no crec que te'n vagis a escalar una
230 muntanya\ si és acabat de néixer\

El tema del segment setè és el debat que genera el contrast de les dues llistes. Cada cop que s'anomena un objecte pot haver-hi acord o no, i en aquest darrer cas sorgeix el conflicte que cal resoldre amb raons. Per tant, hem considerat com a intervenció directiva sempre que un portaveu diu en veu alta algun dels objectes de la llista. Al grup format per A3, A4, A9, A7 i A8 l'anomenem Grup B (GB).

QUADRE 108
Segment setè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
243-261	Gestió (M., A1, A5)					
262-281	Mètode de treball	M.	A5, A1, A9	M., A6		
282-283	Sac de dormir	A1	GB			
284-285	Cantimplora d'aigua	A1	GB			
286-288	Recanvi de mitjons	A5, A1	GB			
289-296	El cartró de tabac	M.	A1, A5, A6, M.	M.		

QUADRE 108 *(Continuació)*
Segment setè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
296-298	Recanvi de mitjons		GB		A1	
299-307	Mètode de treball	M.	A7, A5	M.		
308-340	Recanvi de mitjons		A1, M., A9, A7, A5	A7, A6		
341-342	Roba interior	A6	A1			
342-343	Farmaciola	A1	GB			
344-345	Mètode de treball	A5				
346-354	Rellotge	A6	A1, M., A6, A3			
355-362	Màquina de fotos	A1	GB, M., A6, A5			
363-377	Cafè	A1	GB, A5, M., A1, A7	M.		
378-381	Sucre	A1	GB, M.			
382	Fruita seca	A5				
383	Presa de torn	A1				
384-388	Fruita seca		M.		A7	
389	Nou objecte	A1				
390-393	Mètode de treball	M.				
394-397	Fruita seca		A1	A6		
398-399	Mètode de treball	M.				
400-401	Motxilla	A1	GB			
402-417	Botes de recanvi	A1	GB, A7, M., A5, A1, A6	A3		
418	Fogó	A1				
419-420	Mètode de treball	M.				
421-437	Fogó		A3, M., A7, A9, A5	M., A1	A6	
438-450	Paella	A1	GB, A5, M., A7			
451-455	Llaunes de conserva	A1	GB, A7, A9	M.		
456-458	Anorac	A1	GB, A6			
459-462	Diners en efectiu	A1	GB, A6, M.			
463-466	Llet en pols	A1	GB, M., A5			
467-471	Casset	A6	GB, A5			
472-473	Joc de cartes	A1	A5			
474	Gestió (A2)					
475-476	Joc de cartes			A5		
477	Gestió (A9)					
478-479	Llanterna i piles	A1	GB			
480-481	Paper i llapis	A1	GB, A7			
482-483	Conyac	A7	A1			
483-484	Guants	A1	GB			
485-504	Ulleres de sol	A1	GB, A5, A7, A9, M.	A4		
505-506	Gestió (A5, M.)					
507-511	Necesser	A1	GB, A5, M.			
512-514	Mantes	A5	A1, GB			
515-519	Paper higiènic	A1	GB, A5, A1			
520	Crema per al sol	A6				

QUADRE 108 *(Continuació)*
Segment setè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
521-533	Paper higiènic		A7, A1, A5, A3, M.	M.		
534-535	Crema per al sol		GB	A1		
536	Paper higiènic				A5	
537-542	Crema per al sol		A9, A1, A7		A1	
543-544	Mètode de treball	M.				
545	Crema per al sol				A1	
546	Gestió (A9)					
547-552	Crema per al sol		A1, A7, A4		A7	
553-559	Presa de torn	A9	A4, M., A9			
560-562	Crema per al sol		A3, A4			
563-566	Presa de torn	A9	M., A4			
567	Crema per al sol				A4	
568	Mètode treball	A5			A9	
569-573	Crema per al sol		A4, A5, M.		A1	
574-596	Acords	M.	A1, A5, A9			
597-634	Objectes necessaris	M.	A5, A9, A7, A1	A5, A1		
635-656	Llista d'objectes	M.	A9, A5	A5		

El segment s'inicia amb dos temes que avancen en paral·lel. La mestra exposa que cal escollir un portaveu que es posi d'acord amb els altres i que justifiqui per quin motiu el seu grup ha decidit deixar o agafar un objecte. Mentrestant, dos alumnes es disputen el paper de portaveu. Just en el moment en què aquest petit conflicte es resol, la mestra indica com han d'actuar, fent referència a actituds que els alumnes ja han d'haver adquirit:

260 MESTRA: com ja sabeu | no no | vinga

A continuació posa a debat el mètode a seguir; en concret demana si prefereixen anomenar tots els objectes alhora o fer-ho un per un. Entre l'Elm i en Roc concreten una proposta:

277 ROC: no no jo deia per:: una manera per fer-ho és que |un que vagi dient un
278 grup i [l'altre]
279 ELM: [diu que sí] o bé
280 ROC: que aixequi la mà i digui no això no és | i després\

Tot i això, els alumnes poques vegades aixequen la mà. Com ja hem comentat més amunt, ells mateixos o la mestra apel·len a aquesta manera de fer només quan sorgeix algun conflicte relacionat amb la presa de torn.

Un cop enllestides les qüestions relacionades amb el mètode, la Clara, com a portaveu d'un grup, comença a anomenar un per un els objectes. Hi ha coincidència clara entre els dos grups pel que fa a: sac de dormir, cantimplora d'aigua, cartró de tabac, recanvi de roba interior, farmaciola, rellotge, màquina de fotografiar, cafè, sucre, motxilla, paella i pot per cuinar, llaunes de conserva, anorac, diners en efectiu, llet en pols, casset, joc de cartes, llanterna i piles, paper i llapis, conyac, guants, necesser, mantes i paper higiènic. En cas de coincidència, es pot produir un intercanvi breu:

284 CLARA: e:: una cantimplora d'aigua
285 ANNA, MARIA, MERCÈ, JOEL, RAMON: sí

o un intercanvi amb reaccions diverses d'alumnes dels dos grups que reforcen la decisió presa:

346 ROC: un rellotge
347 CLARA: [un rellotge]
348 MESTRA: [el rellotge]
349 ROC: hem quedat que no perquè:: perquè tu pots saber l'hora pel so::l/
350 ANNA: i a més a més ¿per què el necessites el rellotge?
351 ROC: ja saps ja saps que és el que fa...- no no has quedat amb la nòvia |
352 ANNA: per això que quan tinguis gana menges i quan tinguis [son vas a dormir]
353 A.: [o sigui que no e...-] no és imprescindible el rellotge\
354 ELM.: [quan és el migdia ja ho saps]

o un intercanvi amb una intervenció de la mestra en la qual demana raons:

291 MESTRA: e el cartró no te l'emportes\ en tot cas ho podem justificar ara\ ¿per què
292 no te l'emportes?

Els dos grups tenen parers diferents sobre els objectes següents: recanvi de mitjons, fruita seca, botes de recanvi, fogó de butà, ulleres de sol i crema per al sol. Respecte als mitjons la discrepància prové d'una qüestió de concepte:

308 JOEL: que e:: els mitjons no calen perquè en el:: cinc diu:: recanvis de roba interior
309 que ja ve de tot\ | tot

i provoca una de les poques ocasions en què la mestra ofereix la seva opinió:

319 MESTRA: a vere els mitjons són roba\ | més aviat exterior (rialla) als peus [¿no?]
320 no són tan interiors com això

Quan es planteja una discrepància, la mestra intervé per recordar i fer seguir el mètode de treball acordat:

419 MESTRA: no no | no estem en un acord | ¿ho posem en un interrogant o què? | no
420 hem arribat a un acord encara en aquest punt\

Si ens fixem en les intervencions dels alumnes, podem destacar que poques vegades introdueixen iniciatives en el tractament del tema. La Clara, l'Elm i en Roc són els únics que ho fan en més d'una ocasió:

397 CLARA: la fruita seca i ¿què menjaries?

Quan no hi ha coincidència en els objectes que han escollit, poden manifestar el seu paper sense aprofundir en el tema. Per exemple, quan tracten la qüestió de les botes de recanvi en Roc no refuta una opinió que no comparteix:

411 ROC: [imagina't | imagina't que caus o de tant caminar se...- se't trenquen o
412 imagina't que t'apreten molt o]
413 CLARA: [¿i si caus? | ¿com ho fas? | ¿les portaràs to...- tot? un a...- un mes amb les
414 botes ¿no?]
415 JOEL: ¿i què?

Una situació semblant es produeix davant la no-coincidència respecte a les ulleres de sol. Un grup pensa que se n'han d'agafar i l'altre no. Membres del primer grup defensen la seva opció amb arguments pragmàtics:

489 JOEL: ¡vés a Núria!
490 MERCÈ: ¡et cremes la cara! |
491 ELM: sí
492 JOEL: perquè [necessites e::]
493 MARIA: pots agafar {(L2) càncer}

Els altres no contraargumenten; senzillament es limiten a constatar que no comparteixen la mateixa opinió. Al final de la sessió, quan es fa la negociació dels objectes que no s'emporten, tampoc no s'aprofundeix en el tema de les ulleres. L'únic objecte que rep una certa atenció és el recanvi de botes. La Clara és l'única alumna que planteja interrogants per aprofundir en el tema:

629 CLARA: ¿i si:: un llac passa un llac?

L'absència d'intervencions deslligades ens permet afirmar que els alumnes troben versemblant el joc que es proposa i que la gran majoria s'implica en el seu desenvolupament.

5.2.1.11.3. MODALITATS ENUNCIATIVES I ORGANITZACIÓ DEL DISCURS: *¿QUÈ AGAFARIES TU | EL CONYAC O ELS GUANTS?*

El paper que assumeix la mestra al llarg de la sessió és el de conductora del joc, i això ho fa insistint una vegada i una altra en l'objectiu final i recordant quines són les normes que cal seguir. L'ús prioritari del «nosaltres» ens fa veure fins a quin punt s'implica en l'activitat. Aquest «nosaltres» el podem localitzar en l'exposició inicial:

6 MESTRA: que | bueno va | ¿què se suposa que hem de fer?

i quan recorda que la llista ha de ser el resultat d'un consens:

390 MESTRA: no no no a vere estem en un desacord\ | [o o el posem en un
391 interrogant i el deixem pel final | [...]]

En els enunciats en què la mestra assumeix el paper de conductora del joc, també podem localitzar la presència de la segona persona del plural i de la primera del singular. Usa el «vosaltres» sovint després del «nosaltres» que acabem de comentar, i l'usa per referir-se a la part de l'activitat que han de resoldre els alumnes, ells sols:

391 MESTRA: [...] | ¿per què? ¿per què?] |xst| ¿per què no feu
392 una cosa? ¿per què no negocieu primer tots els que esteu d'acord i després
393 amb els que hi hagi desacord?

El «jo» no remet necessàriament a la seva persona. Sovint vol aclarir que la decisió la prenen entre tots, però que per arribar a una decisió col·lectiva sempre cal partir de criteris personals; des d'aquesta perspectiva, cada alumne ha d'esdevenir un «jo» amb criteri, un «jo» amb opinió pròpia:

23 MESTRA: [...] triar d'aquests objectes aquells que jo considero que són
24 imprescindibles\ i per tant es tenen que portar\ tenint en compte que la
25 motxilla l'he de carregar jo/ per tant he de seleccionar bé\ [...]

Hem insistit en el fet que els segments cinquè i sisè recullen seqüències breus en les quals la mestra adreça la paraula a alumnes concrets per respondre a interrogants o per plantejar-ne. En aquests segments subordinats respectius una nova persona entra en escena, el «tu»:

143 MESTRA: ¿deu mantes? | ¿tu què creus? | si portes un sac de dormir\ |

Un «tu» que també usa de manera genèrica quan ajuda a desenvolupar un raonament:

122 MESTRA: per tant | si trobes aigua | i si tu portes la llet en pols t'estalvies [...]

Les intervencions de la mestra citades fins aquí tenen un propòsit clar: aconseguir que els alumnes se sentin immersos en el joc, que participin i que ho facin aportant raons que els ajudin a decidir. Per tant, els seus enunciats impliquen els receptors, per la qual cosa podem afirmar que la modalitat que destaca és l'apel·lativa. En la majoria de casos es manifesta a través d'interrogacions i alguna vegada a través de suggeriments:

131 MESTRA: [...] | també has de partir que unes
132 botes déu n'hi do lo que pesen\ | [...]

En el segment setè la majoria d'enunciats de la mestra incideixen en les instruccions del joc. Però també n'hi ha d'altres en els quals expressa quin és el seu punt de vista respecte als acords que van prenent; en aquestes ocasions acostuma a corroborar les decisions dels alumnes:

355 CLARA: [una màquina de fotografiar] una màquina de fotografiar
356 ANNA, MARIA, MERCÈ, JOEL, RAMON: no
357 MESTRA: tampoc és imprescindible
358 AA.: no
359 ROC: [no és imprescindible però si és clar]
360 ELM: [home podries porta::r]
361 MESTRA: [home podria estar bé] però tampoc és imprescindible | ¿no? | vinga

Al llarg del debat la mestra fa molt poques asseveracions i quan les fa és per desencallar algun malentès que tenen els alumnes. És el cas, per exemple, de si porten encenedor o no i de si els mitjons es poden considerar com a roba interior. Podem relacionar aquests actes enunciatius puntuals amb la modalitat delocutiva, ja que es tracta d'enunciats deslligats tant de la mestra com dels alumnes. D'altra banda, la seva posició més aviat externa als temes que es van plantejant justifica l'escassa presència de la modalitat elocutiva.

Pel que fa al mode d'organització del discurs ja hem apuntat la importància dels textos instructius, amb els quals es concreta què cal fer i quins són els passos per aconseguir-ho. El fragment que segueix és el text instructiu més important i més llarg de la sessió; hi hem destacat els connectors que introdueixen les diferents fases que ha de tenir el joc:

33 MESTRA: [...] | llavors primer agafarem per parelles\ |
34 ¿eh? i cada parella triarà els dotze objectes que considera | necessaris\
35 després aquestes parelles es juntarà amb una altra parella i |hauran
36 d'acordar/ quin dotze objectes entre els quatre considerem necessaris
37 | després tindrem dos grups de quatre | que haurem de |negociar i arribar a
38 un acord/ | ¿eh? ¿sí? ¿s'entén una mica? | llavors quan tinguem els dos grups
39 de quatre cada grup triarà un representant [...]

Si ens fixem en la construcció de seqüències argumentatives, podrem constatar que la mestra al llarg de la sessió exposa les normes del joc, interroga, ajuda a fer raonaments, etc., però en cap dels temes que es van plantejant sosté una tesi concreta, ni acostuma a donar arguments, ni refuta els dels alumnes, ni els ensenya a refutar-los. Aquests, al seu torn, acostumen a fer ús d'arguments de benefici:

382 ELM: quatre quilos de fruita seca sí perquè va molt bé per caminar\

454 JOEL: sí i a més a més amb el fogó fa dallò perquè fiques el pot i ja està\

Cal fer notar que a l'hora de posar en comú les llistes hi ha una instrucció concreta relacionada amb la capacitat de donar raons que no es compleix. Es tracta de la indicació següent:

253 MESTRA: Clara i que al mateix temps ha d'anar justificant allò que s'ha emportat i
254 allò que ha deixat\ |

La realitat és que quan hi ha acord no acostumen a donar raons per justificar la decisió, i davant d'un desacord, després d'una breu confrontació de parers, s'anota l'objecte en una llista que al final, per raons de temps i de la mateixa dinàmica de la sessió, tampoc no es discuteix. També cal fer notar que en cap moment els arguments tenen en compte les condicions que es plantegen a l'inici: durada de l'expedició, temperatura, altitud, absència d'aigua, etc.

El clima de la sessió és força distès i els alumnes mostren una actitud de col·laboració, encara que aquesta no sempre es tradueixi en intervencions. Una bona prova del bon ambient de l'aula són les bromes que fan al voltant de dos temes concrets: els mitjons i el paper higiènic. En aquestes dues ocasions la mestra i el alumnes riuen plegats.

5.2.1.12. Síntesi de la 3a sessió de la Diana

A. LA LLENGUA I EL SEU ENSENYAMENT

La sessió es planteja com un joc de simulació. Com en qualsevol altre joc, hi ha una regles que cal respectar i un objectiu a aconseguir, en aquest cas l'elabora-

ció d'una llista. Per assolir aquest objectiu es proposa un procés de discussió gradual; al debat amb tot el grup s'hi arriba després d'haver generat i contrastat arguments per parelles i en grups de quatre. Aquest és, sens dubte, un dels aspectes més interessants d'aquesta sessió, ja que els alumnes disposen de diferents espais per anar consolidant els criteris que sustenten la seva elecció.

La mestra, per la seva banda, no intervé de manera decisiva en les discussions. Quan li plantegen algun dubte no el tanca, sinó que el reformula amb el propòsit que siguin els mateixos alumnes els que prenguin les decisions.

Aquests dos factors, la gestió del grup i el paper que assumeix la mestra, fan que els alumnes mostrin interès i s'impliquin en el desenvolupament del joc. És cert que n'hi ha alguns que fan poques intervencions, però hem de fer notar que aquests alumnes quan prenen la paraula fan aportacions valuoses. A més, recordem que no hem detectat al llarg de la sessió cap intervenció deslligada.

B. L'ensenyament de la llengua al centre

El propòsit és trobar arguments i defensar-los en públic. El tema que tracten no té relació directa amb cap de les àrees curriculars. El debat es proposa a partir d'una situació que poden tractar des d'una certa distància, perquè no els afecta de manera directa. No es pot afirmar que es tracti d'un exercici retòric, perquè si fos així tant es podria acceptar una opinió com una altra. En aquest cas, entenem que hi ha algunes qüestions sobre les quals no pot haver-hi dubte, i unes altres que poden ser discutibles. Per exemple, un anorac és imprescindible per fer alta muntanya, mentre que el casset per escoltar música és prescindible; en canvi, caldria tenir coneixements específics sobre alta muntanya per saber si un rellotge és necessari o no. Per tant, no tot és discutible respecte al tema. I això obre un ventall de gran interès pel que fa al tipus d'arguments que es poden utilitzar.

El que passa al llarg de la sessió és que els intercanvis afecten més les preses de posició que els mateixos arguments. Hem pogut detectar també que hi ha alumnes que polemitzen de manera constant, mentre que d'altres es mantenen més al marge, tot i que, com ja hem dit, no vol dir que es desentenguin del tema.

C. L'ensenyament de la llengua oral

C.1. *La llengua oral a la societat i a l'escola*

La capacitat d'argumentar és necessària dins i fora de l'escola. Els ciutadans del demà necessiten participar en discussions amb criteris propis, amb recursos per defensar-los i una actitud d'arribar a acords amb els altres. En qualsevol debat és necessari tenir en compte el context en què es produeix i el seu objectiu final, qüestions que podem considerar restriccions pròpies del context.

En aquesta sessió hi ha un context clar: es tracta d'una expedició d'alta muntanya que exigeix fer una selecció no per gust, sinó per necessitat. Sembla que els participants no tenen gaire en compte aquest context. Quan defensen les seves raons s'hi refereixen de manera indirecta. Això fa que argumentin cas a cas, sense una visió de conjunt de la situació extrema en què el joc els vol situar.

C.2. *Relació entre llengua oral i llengua escrita*

La sessió s'inicia amb la lectura d'unes instruccions; la mestra demana que les expliquin, però és ella qui en darrera instància les reformula. Més endavant l'únic que han de fer és anotar els elements de la llista que seleccionen. La discussió es planteja en l'àmbit oral, amb un destinatari present que pot replicar de manera immediata. La llengua escrita, però, acompanya l'oral. En aquest cas es tracta d'una llista que ajuda a fer memòria d'una sèrie llarga d'elements.

C.3. *Els continguts de la llengua oral*

El fet de participar en un debat requereix mobilitzar continguts relacionats amb l'argumentació i continguts propis de la mateixa situació comunicativa, com és el paper del moderador. En aquest cas es demana als alumnes que argumentin, però en cap moment es tracta sobre què és un argument, ni sobre la necessitat d'escoltar els arguments dels altres i de preveure contraarguments. Així mateix, destaquem que no hi ha cap referència a les funcions que ha de realitzar la persona que modera un debat, és a dir: obrir i tancar el tema, centrar-lo i rellançar-lo sempre que sigui convenient.

Els alumnes demostren que tenen capacitat de localitzar arguments. El tipus d'arguments que utilitzen es basen en els exemples i en experiències que han viscut, és a dir, tendeixen a fonamentar la realitat a partir de casos particulars. No usen ni els arguments anomenats *quasi lògics*, ni els que parteixen de l'estructura del real, com pot ser l'argument d'autoritat. La validesa dels arguments que s'exposen no és motiu de reflexió. A més, no es parteix de cap model, i en cap moment es mostren exemples o maneres d'actuar que permetin tenir punts de referència pel que fa a la manera com es coprodueix un text argumentatiu oral.

C.4. *Les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge*

La gestió del grup, del temps i de l'espai facilita que els alumnes puguin comprendre millor el sentit de l'exercici i puguin descobrir noves raons per defensar el seu punt de vista. Això comporta que el tema de la controvèrsia s'identifica de manera clara, condició imprescindible per poder encarar amb possibilitats d'èxit

una discussió. Qui modera és la mestra, per la qual cosa els alumnes no tenen l'oportunitat de situar-se més enllà de la polèmica immediata a fi d'assumir les operacions pròpies del moderador que hem comentat a l'apartat anterior. Des del seu paper de moderadora la mestra no tendeix a tancar els desacords, però tampoc no proposa tractar-los amb més profunditat; això provoca que els alumnes vagin afegint criteris, sense arribar a contraargumentar.

Els alumnes discuteixen sense tractar els mecanismes propis d'un debat, com són la reformulació i la refutació, ni exercitar-s'hi prèviament.

C.5. *L'avaluació de la llengua oral*

Mentre progressa la sessió la mestra adopta el paper d'una espectadora passiva. No fa cap judici directe sobre les decisions que prenen els alumnes, de manera que al final no hi ha cap criteri que els permeti saber si totes les opcions preses són correctes o no ho són. És evident que la discussió es duu a terme; el que no podem saber és fins a quin punt aquesta acció puntual, sense uns continguts compartits i sense uns criteris de valoració, ajuda els alumnes a millorar la seva capacitat d'intervenir en qualsevol debat, en qualsevol altra situació.

5.2.2. *Sessió de classe de la Neus*

5.2.2.1. Context de la 1a sessió de la Neus

Dies abans d'aquesta sessió, la mestra i els alumnes havien col·laborat en un joc que es va organitzar a l'escola anomenat *El restaurant del món.* Per dur a terme aquest joc, els nois i les noies van portar menjar de casa seva. Aquest menjar es va distribuir expressament de manera desproporcionada en diferents taules; cada una tenia un color distintiu que representava o bé un país ric, o bé un país pobre. Al voltant de les taules dels països rics es troba un grup no gaire nombrós de nois i de noies, que es poden repartir menjars força variats; a les taules dels països pobres hi ha molta gent, el menjar és escàs i poc variat.

L'objectiu d'aquesta experiència és que els alumnes comprenguin que vivim en un món amb greus desequilibris. Després de realitzar el joc, s'organitza un debat que permeti arribar a conclusions sobre els problemes de la fam al món. En els quadres precedents, hem pogut veure que la seqüència dels diferents segments és:

1. Presentació de l'activitat i preparació del material per escriure.
2. Els alumnes escriuen allò que pensen sobre uns interrogants plantejats per la mestra.
3. Posada en comú de les respostes.
4. A partir de la posada en comú, els alumnes escriuen les conclusions.
5. Posada en comú de les conclusions.

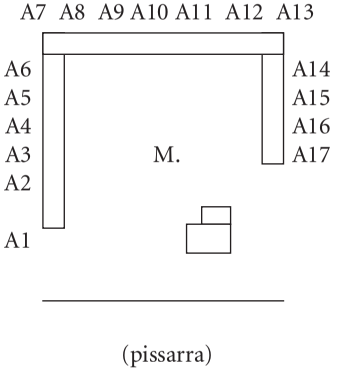
Centrarem la nostra anàlisi en els segments en els quals hi ha una interacció entre la mestra i els alumnes, és a dir, el segon, el quart i el sisè, que són els segments que hem transcrit. En el segon la mestra presenta l'activitat, en el quart comenten el desenvolupament del joc i en el sisè formulen les conclusions a què han arribat.

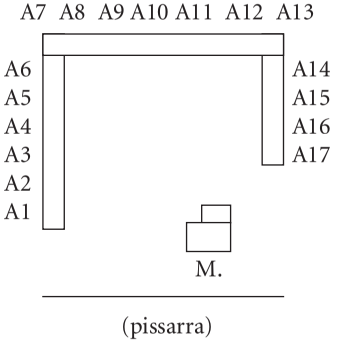
Aquesta seqüència es va realitzar el dia 16 de febrer de 1999 i la seva durada aproximada és de cinquanta minuts. Els alumnes cursen el primer any del cicle superior de l'etapa primària. En els quadres que segueixen, designem cada alumne amb una lletra (A) i un número: l'Anna és l'A1, en David és l'A2, la Mireia és l'A3, la Marta és l'A4, l'Isaac és l'A5, la Lluïsa és l'A6, la Sílvia és l'A7, la Carme és l'A8, en Jordi és l'A9, la Maria és l'A10, l'Emma és l'A11, en Daniel és l'A12, l'Adrià és l'A13, la Núria és l'A14, la Jordina és l'A15, en Santi és l'A16 i en Gerard és l'A17. La M. correspon a la mestra, la Neus.

5.2.2.2. Quadre de la 1a sessió de la Neus

Unitat didàctica: El restaurant del món

Data: 16-02-1999 Hora: de 9 h 30 min a 10 h 20 min

Temps classe	*Segment*	*Actuació*	*Tema*	*Participants*	*Distribució en l'espai*	*Material*
0 min	Primer	Presentació de l'activitat. La mestra reparteix fulls en blanc. Cada alumne doblega el seu full en quatre parts	Exercici a fer	Mestra i grup classe	 (pissarra)	Full de paper en blanc distribuït en quatre parts. Els títols d'aquestes quatre parts són: *a*) Observació *b*) Quina taula m'ha tocat? Què he fet? *c*) Com m'he sentit? *d*) El restaurant del món és just?
2 min 16 s		Escriu a la pissarra el tema del debat: el restaurant del món				
		Els alumnes escriuen el títol en cada part del full				
7 min 51 s	Segon	Comentari sobre què han d'apuntar en cada una de les quatre parts del full	El contingut dels diferents títols	M., A12, A2, A1 i grup classe		
9 min 50 s	Tercer	Apunten en el full les idees que volen exposar		Mestra i grup classe		

Temps classe	*Segment*	*Actuació*	*Tema*	*Participants*	*Distribució en l'espai*	*Material*
10 min 35 s	Quart	Cada alumne exposa el seu parer	La justícia al restaurant del món	Mestra i alumnes, un per un		
37 min 9 s	Cinquè	La mestra deixa un temps perquè escriguin les conclusions				
40 min 14 s	Sisè	Exposen les conclusions en veu alta	La justícia al restaurant del món			
47 min 13 s	Setè	La mestra reparteix mig full perquè passin les conclusions a net. Aquestes conclusions s'exposaran en un mural Els alumnes comencen a escriure o s'aixequen per preparar el mural o perquè donen per acabada la sessió				Mig full en blanc
49 min 48 s		Gairebé tots els alumnes drets. S'acaba la sessió				

5.2.2.3. Anàlisi de la 1a sessió de la Neus

El debat és en aquest cas un mitjà que ha de permetre passar de les experiències viscudes durant la realització del joc a l'establiment d'unes conclusions raonades en l'àmbit personal i col·lectiu. Les preguntes que a l'inici de la sessió formula la mestra són:

— Què vam observar?
— Quina taula m'ha tocat? Què he fet?
— Com m'he sentit?
— El restaurant del món és just?

Els alumnes han d'escriure en el seu full de manera individual les respostes i després exposar-les en veu alta. Un cop s'acaba aquesta primera part, es realitza el mateix procés amb les conclusions; els alumnes disposen d'una estona per escriure-les i tot seguit les comenten als seus companys i companyes. Aquestes són les paraules de la mestra que obren el segment cinquè.[8]

MESTRA: | bueno fem una cosa ara ara en a la pàgina a la part del darrere | hi escriviu les tres frases | com a màxim una o dues o tres les conclusions del joc | el que heu pensat si ha estat bé que el féssim si no ha estat bé que el féssim | eh |

L'observació dels diferents segments ens permet constatar com s'intercalen les activitats de llengua oral amb les activitats de llengua escrita. Sens dubte, podem afirmar que la llenga oral i l'escrita es confonen fins al punt que pot ser difícil delimitar l'espai que ocupen a la sessió. Hem de tenir en compte que, tal com es planteja la sessió, un alumne pot limitar la seva aportació a la lectura del text que prèviament hagi escrit. La mestra, per la seva banda, fa el procés a l'inrevés: primer escolta les diferents intervencions i tot seguit n'anota les idees principals en un paper. Les conclusions escrites han de quedar recollides en un mural de la classe. La mestra demana al final de la sessió que passin les conclusions a net i s'ofereix per corregir-les. El fragment que segueix pertany al darrer segment que tampoc no ha estat transcrit:

MESTRA: fem una cosa ara aniré aniré corregint | totes les frases\ us donaré mig full\ i després el penjarem\ | en aquí al costat del lloc dels càrrecs ¿d'acord?

Durant la sessió no es fa referència a cap model de debat que pugui orientar sobre el format. Tampoc no es fa referència a les característiques que són pròpies dels textos —orals o escrits— de tipus argumentatiu.

8. El segment cinquè no l'hem transcrit, és per això que les línies que segueixen estan sense numerar.

La llengua de casa de la majoria de nois i noies del grup és el castellà, i això es reflecteix tant fonèticament com en el vocabulari i les construccions gramaticals. A l'hora de transcriure la sessió hem destacat, seguint els criteris de transcripció apuntats més amunt, les paraules i expressions que els alumnes diuen en castellà, sense entrar en qüestions de tipus fonètic, com per exemple els ensordiments, que, malgrat ser importants, considerem poc rellevants per als propòsits de la recerca que estem realitzant. La presència d'expressions i paraules castellanes és evident en el segment segon, quan el format de la sessió encara no s'ha adequat a les característiques pròpies d'un debat i els alumnes, per tant, tenen la possibilitat de manifestar dubtes i opinions sense seguir un ordre:

36 A.: {(L2) dónde apuntamos?}
37 MESTRA: ¿eh? | el que vulguis |
38 A.: {(L2) ¿en to...- en el cuatro?} |

En els altres segments utilitzen sempre el català. Això no treu que alguna vegada intercalin mots castellans en les seves explicacions:

133 ADRIÀ: vaig agafar la coca-cola | i me la van {(L2) quitar} una altra vegada

que passin d'una llengua a una altra, és a dir, que alternin els codis:

117 ADRIÀ: la la grisa el Josep {(L2) que se esta...- i el Salvador nos estaban quitando
118 la coca-cola la margarita [la]}

i, sobretot, que ho facin en els moments més vius de la discussió:

446 MESTRA: segur que en quedava
447 MARIA: {(L2) no quedaba}
448 DANIEL: [{(L2) no quedaba}]

Més d'una vegada són els mateixos companys els que fan notar l'ús inadequat de determinades paraules:

105 DAVID: no perquè {(L2) estaba malísimo} |
106 A.: ¿què és {(L2) malísimo}? |

La mestra en cap moment sanciona ni en públic ni en privat el pas d'una llengua a l'altra que fan els alumnes. Quan repara, ofereix, sense imposar, la paraula o l'expressió que podria substituir la que usa l'alumne, amb la qual cosa preserva la imatge d'aquest, al mateix temps que li ofereix la possibilitat d'expressar-se de manera més correcta. Constatem que davant d'una reparació de la mestra, la con-

versa sempre segueix sense que els alumnes hi incorporin la paraula o l'expressió correcta:

260 DAVID: malament però:: solament per una cosa perquè no vull dir qui {(L2) ¡no
261 mires!} ((s'adreça a la Mireia, que li està mirant el full escrit)) | e:: estava
262 envidiant a la {(L2) mesa} del pobres\ |
263 MESTRA: ¿estava?
264 DAVID: envidiant |
265 MESTRA: ¿estava fent dentetes? |
266 DAVID: dient mira nyam nyam |
267 MESTRA: i això et va sentir:: fatal | et va fer sentir molt malament \ | ¿només
268 per això o pel fet que també tinguessis poc menjar? |
269 DAVID: però tampoc era:: era un joc però si t'estan envidiant\ |
270 MESTRA: a viam ¿i l'Anna? |

La perífrasi d'obligació formada pel verb *tenir* + *que* + infinitiu és la que motiva més reparacions de la mestra. En els segments analitzats trobem fins a cinc vegades situacions com la següent:

535 EMMA: no es tenia que fer perquè no era just
536 MESTRA: no s'hauria de fer el joc | [perquè no és just]

5.2.2.3.1. L'ESCENARI DE LA INTERLOCUCIÓ: *A VERE FEM U...- MIREM DE DE QUE LES PERSONES QUE NO HAN PARLAT PARLIN I AL REVÉS [...]*

5.2.2.3.1.1. *Les preses de paraula i els modes de transició*

Com ja hem apuntat, en aquesta sessió s'alternen els segments amb predomini de la llengua escrita amb segments amb predomini de la llengua oral. Les instruccions que acompanyen l'activitat escrita incideixen en la idea de treball personal:

33 MESTRA: doncs apunta-t'ho per què | sí perquè a tu sí que et fa falta\ ||
34 a vere cadascú rumia sol | cadascú rumia sol | pensa una mica i va fent lo
35 seu\ | sense parlar gaire amb els altres |

Les instruccions que acompanyen la llengua oral aclareixen qui distribuirà els torns:

45 MESTRA: a vere som-hi | farem el següent \ jo m'assec i aniré agafant paraules
46 ¿d'acord? |

Mentre parlen sobre l'activitat que faran —en el segment segon— els alumnes autoseleccionen el seu torn per poder plantejar els dubtes que tenen. En general,

esperen un silenci per prendre la paraula, cosa que fa que no hi hagi gaires encavalcaments. Si és el cas que diversos alumnes fan en veu alta i al mateix temps els seus comentaris, la mestra reclama atenció amb una expressió que indica silenci:

12 Mestra - |xit| | a vere no cal que posem tot el que [...]

En els altres fragments analitzats es produeix una heteroselecció, ja que és la mestra qui des de la seva taula demana que prenguin la paraula:

56 MESTRA: a viam comencem pel començament que és el que vam observar | qui
57 vulgui parlar aixeca la mà i anem dient | a viam Mireia |

Quan un alumne acaba de parlar, la mestra pot anotar en un full les idees que ha exposat i, mentrestant, la resta del grup acostuma a mantenir silenci. Això fa que en algun moment s'alenteixi el ritme de la sessió. En els segments quart i sisè tampoc no són freqüents les disputes per prendre la paraula, i només es produeixen situacions d'encavalcaments quan s'aparten del tema central i comenten com es va desenvolupar el joc:

436 MESTRA: és que quan vam preparar l'esmorzar el vam preparar des de la
437 biblioteca però quan co...- quan [vam començar a repartir-ho | ¿eh?]
438 ADRIÀ: [a la biblio...-] a plàstica n'hi havia un plat | de pizza | [per tothom |
439 per tothom]
440 MESTRA: [i en va quedar molta de pizza ¿eh?] | en va quedar de pizza | el que
441 passa és que no devies estar alerta Núria i quan vam dir baixar al pati tu
442 |zut| [devies ¿no?]
443 NÚRIA: [no] si em vaig quedar repetint

La intenció de la mestra és que tots els alumnes disposin d'un espai per poder exposar allò que han escrit en el full. Els demana el parer, però en cap cas pressiona els alumnes. Si algun alumne no es mostra gaire disposat a prendre la paraula o a aprofundir en allò que ha dit, ella no hi insisteix ni fa cap tipus de valoració; al contrari, acostuma a fer servir algun recurs per suavitzar la situació. Citem, com a exemple, la utilització d'un diminutiu:

506 MESTRA: a viam i la Jordina ¿què en pensa la Jordina? | ha parlat molt poquet

La sessió no és conflictiva. Els alumnes aixequen la mà i intervenen quan la mestra els dóna la paraula. Si convé, ella els reclama l'atenció amb l'expressió de silenci que ja hem comentat més amunt. La persona que ocupa més espai interlocutiu és la mestra. En el segment quart contrasten les seves cent trenta-set preses de torn, davant de les dinou de l'alumne que en té més, en Daniel. En el segment sisè la mestra pren

el torn en quaranta-dues ocasions; en canvi, només són cinc les ocasions en què ho fan els alumnes que destaquen més en aquest sentit: la Carme, l'Emma i en Daniel.

Entre els alumnes, detectem que les preses es reparteixen de manera més equilibrada en el segment sisè que en el quart: en el quart el nombre de preses se situa entre dinou i una, en el sisè, entre cinc i zero. La raó és que en aquest darrer segment hi ha més possibilitats d'intervenir sense seguir un ordre tan estricte. Destaquem també que en aquest mateix segment hi ha sis alumnes que no arriben a fer cinc preses de torn, la qual cosa ens fa veure que, com que la llargada de les preses no és en cap cas destacable, l'espai que ocupen aquests alumnes en el debat és força reduït.

5.2.2.3.1.2. *El comportament interlocutiu*

En el segment quart la mestra pren la paraula per organitzar el desenvolupament de l'activitat. Els alumnes plantegen preguntes, a les quals pot respondre la mestra o un company:

23 ANNA: però ¿què és? ¿que si t'agrada o no? |
24 DAVID: {(L2) no | justo}

En els altres segments, es parteix de les quatre preguntes que tothom ha escrit en el seu full. Aquestes preguntes inicials les podem considerar d'orientació, ja que es formulen de manera oberta a partir de l'activitat que ja han realitzat sobre el restaurant del món. Al llarg de la sessió, només localitzem en una altra ocasió una pregunta oberta que s'aparta del guió previ establert, quan la mestra els demana si saben establir relacions entre el tema que tracten i un altre que van fer anteriorment:

282 MESTRA: [...] a viam ¿algú va relacionar? ara això aquesta pregunta és de més a més eh de
283 la del full ¿algú va relacionar això amb el restaurant del món de les taules |
284 amb els continents i tot el treball que havíem estat fent d'Àfrica i tot plegat?

Per poder parlar els alumnes han d'aixecar el braç i esperar que la mestra els cedeixi el torn. Quan un alumne té el torn respon a una de les quatre preguntes i indica amb un to descendent o un silenci, o les dues coses al mateix temps, que ja ha dit tot el que volia manifestar. Llavors la mestra anota les idees més rellevants i tot seguit dóna el torn a un altre alumne. Per tant, ens trobem amb un predomini clar del binomi pregunta-resposta:

66 MESTRA: a viam Emma |
67 EMMA: a mi em va cridar l'atenció que algunes taules | eren riques i:: i a mi em
68 va tocar la dels pobres\ |
69 MESTRA: a viam Santi |

De vegades, en comptes de passar a un altre torn, com en l'exemple que acabem de citar, la mestra pot subratllar amb una validació d'iteració la resposta de l'alumne:

73 NÚRIA: jo quan vaig entrar no em vaig donar compte\ però després quan
74 portava u...- una estona vaig observar que les taules que tenien molt menjar
75 \ hi havia poca gent\ | i la que tenia | poc menjar hi havia molta gent|
76 MESTRA: a les taules que hi havia | poc menjar hi havia | molta gent i a la taula
77 que hi havia | molt menjar | hi havia poca gent asseguda al voltant\ [...]

També és freqüent que la mestra formuli preguntes per tal que els alumnes aprofundeixin en les respostes que acaben de donar. Les preguntes de focalització, és a dir, les preguntes tancades sobre aspectes concrets, són les més utilitzades. En formula trenta-sis:

64 MESTRA: ¿quina taula et va tocar? |

També hem de destacar les catorze preguntes completives, amb les quals demana més detalls, més justificacions:

174 MESTRA: t'has sentit pobre | i com se...- ¿com és aquest sentiment? |

I les cinc preguntes de comprovació, que utilitza amb l'objectiu que els alumnes tornin a pensar la resposta que acaben de dir:

215 CARME: m'he sentit injust perquè en altres taules no hi havia res\
216 MESTRA: ¿t'has sentit injusta o has sentit que hi havia injustícia? | ¿tu que has
217 sentit que la injustícia anava contra tu o que tu feies una cosa injusta? |

Tot i que, com acabem de comentar, la mestra no sempre passa d'una manera automàtica d'un torn a l'altre, això no ens permet afirmar que mantingui una actitud de polèmica. Les preguntes que tot sovint formula tracten qüestions puntuals, però molt poques vegades s'utilitzen per rebatre les aportacions puntuals o per donar més intensitat a la discussió. Molt poques vegades hi ha validacions de desacord, i les poques que hi ha es concentren en el moment en què tracten no el tema de fons, sinó la manera com es va desenvolupar el joc:

422 NÚRIA: que:: em va semblar bé que després repartissis tot el menjar però no
423 quedava res\ |
424 MESTRA: ¡ala! deia que no quedava res | vam anar repartint tot el menjar a la
425 biblioteca a la part de da...- els que:: |

La mestra és qui gestiona en tot moment l'activitat i qui indica quan cal passar d'una pregunta a una altra, és a dir, també gestiona el tema:

170 MESTRA: a vere | a vere passem a l'altre quadrant a vere com ens hem sentit |
171 tal com heu sentit cadascú | eh | el el següent part que seria ¿com m'he
172 sentit? | a viam Santi |

Els alumnes respecten les normes establertes i la sessió és tranquil·la. Només en una ocasió es planteja un petit conflicte, quan un alumne llança una goma a un altre. Hem considerat que la mestra en aquest cas pren la paraula per incidir en la gestió del contracte:

307 MESTRA: [un moment] Emma | Adrià si ara tu li prens el llapis això serà una
308 baralla que no acabarem mai més [...]

En el quadre que segueix queden reflectits els rols comunicatius que assumeixen la mestra i els alumnes.

QUADRE 109

	P		*R*		*A*	*V*				*G*				*Total*
	P	*DV*	*R*	*RV*		*VR*	*VA*	*VI*	*VD*	*GA*	*GT*	*GP*	*GC*	
Mestra	56	2	3		10		3	34	5	8	5	73	1	200
Anna	1		10											11
David	1		11						1					13
Mireia			6											6
Marta			8											8
Isaac			4											4
Lluïsa			4											4
Sílvia			5											5
Carme	1		8											9
Jordi			11											11
Maria			7						1					8
Emma			8						1					9
Daniel	1		12		1			1	3					18
Adrià	1		13		1				2					17
Núria			11						2					13
Jordina			4											4
Santi			4											4
Gerard			2											2
Total	61	2	131		12		3	35	15	8	5	73	1	

P = pregunta; DV = demanda de validació; R = resposta; RV = resposta de validació; A = asserció; V = validació; VR = validació de resposta; VA = validació d'acord; VI = validació d'iteració; VD = validació de desacord; G = gestió; GA = gestió de les accions; GT = gestió del tema; GP = gestió de la presa; GC= gestió del contracte

5.2.2.3.2. La construcció del tema: *les coses que creguis més interessants\ | que vols dir/*

Tractarem en aquest apartat sobre les intervencions no problematitzades, és a dir, intervencions en les quals no es fa cap aportació rellevant respecte al tema de discussió, i les problematitzades, que mostren una presa de posició respecte al tema. Tal com ja hem exposat, distingirem en aquestes últimes cinc funcions possibles: directives (DIR), reactives (REAC), de rellançament (REL), continuatives (CON) i deslligades (DES).

En els requadres designem cada alumne amb una lletra (A) i un número: l'Anna l'A1, en David és l'A2, la Mireia és l'A3, la Marta és l'A4, l'Isaac és l'A5, la Lluïsa és l'A6, la Sílvia és l'A7, la Carme és l'A8, en Jordi és l'A9, la Maria és l'A10, l'Emma és l'A11, en Daniel és l'A12, l'Adrià és l'A13, la Núria és l'A14, la Jordina és l'A15, en Santi és l'A16 i en Gerard és l'A17. La M. correspon a la mestra, la Neus.

Quadre 110
Segment segon

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
1-28	Organització de l'activitat (M.)					
29-33	Redacció de la resposta	M.	A.			
34-43	Elaboració de l'escrit (M.)					

L'objectiu d'aquest segment de la sessió és organitzar l'activitat; per aquest motiu hem considerat no problematitzades les intervencions que fa la mestra. En les seves explicacions, subratlla que no cal anotar-ho tot:

6 Mestra: les coses que creguis més interessants\ | [...]

La paraula *interessant* la trobem relacionada amb *impactar*. És a dir, la mestra insisteix en l'elaboració d'un escrit més aviat selectiu i subjectiu.

Considerem que s'inicia un intercanvi problematitzat quan un alumne manifesta que ha respost totes les preguntes amb un sí o un no. En aquest moment la mestra ha d'afegir a la seva explicació inicial la necessitat de donar raons per defensar algunes respostes:

29 Mestra: home però per què:: | si no ¿com vols fer un debat? no sí

L'intercanvi que es produeix amb l'alumne ens fa veure que la mestra considera que el grup entén, sense necessitat d'aclariments, que hi ha determinades respostes que demanen arguments:

31 MESTRA: home però ¡ja se suposa Adrià! |
32 ADRIÀ: no
33 MESTRA: doncs apunta-t'ho per què | sí perquè a tu sí que et fa falta\ ||

Un cop finalitzat aquest intercanvi, la mestra demana als alumnes que a l'hora d'escriure és millor que no parlin amb els companys, que pensin de manera individual allò que més endavant voldran exposar:

34 MESTRA: [...] a vere cadascú rumia sol | cadascú rumia sol | pensa una mica i va fent lo
35 seu\ | sense parlar gaire amb els altres |

QUADRE 111
Segment quart

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
44-55	Organització de l'activitat (M.)					
56-86	Comentari: què vam observar?	M.	A3, A1, A11, A16, A14, A9	M.		
86-89	Canvi de tema (M.)					
89-169	Comentari: què vam fer?	M.	A9, A2, A10, A5, A13, A15, A3, A1, A12, A11, A14	M., A13		
170-172	Canvi de tema (M.)					
173-253	Comentari: com m'he sentit?	M.	A16, A14, A12, A13, A11, A10, A9, M., A6, A7, A5, A4	M., A13, A2	A4	A12
254-256	Gestió de l'activitat (M.)					
257-277	Comentari: com m'he sentit?	M.	A3, A2, A1	M.		
278-281	Assistència a un alumne (M.)					
282-300	Comentari: relació entre treballs	M.	A14, A17, A12	M.		
301-304	Gestió del contracte		M.			A2
305-306	Comentari: relació entre treballs	M.	A11			
307-314	Gestió del contracte	M.	A12, M.			
315-339	Comentari: relació entre treballs	M.	A9, A4, A1, A3, A14	M.	A11	
340-342	Canvi de tema (M.)					
342-410	Comentari: el restaurant és just?	M.	A8, A9, A10, A11, A12, A13, A16	M.	A9,	M.
411-412	Gestió de la presa (M.)					
413-421	Comentari: el restaurant és just?	M.	A14	M.	A14	
422-473	Desenvolupament joc	A14	M., A13, A10, A12, A11, A14			
474-495	Comentari: el restaurant és just?	M.	A1, A2, A3, A4, A9			
496	Gestió de l'activitat (M.)					

En aquest segment els alumnes responen a les preguntes plantejades, és a dir: què vam observar?, quina taula m'ha tocat?, què he fet?, com m'he sentit? i el restaurant del món és just? A l'inici, en una intervenció que hem considerat no problematitzada, la mestra aclareix que allò que han escrit ha de servir de pauta per a les exposicions orals, que no es tracta de llegir, encara que si volen ho poden fer. Aclarit això, i després de demanar que per parlar aixequin la mà, s'inicia el torn d'intervencions. Si abans ja hem observat que és la mestra qui selecciona els parlants, ara cal apuntar que també assumeix la funció directiva, perquè és ella qui proposa els temes de discussió. El segment es construeix amb una sèrie llarga d'intercanvis breus, organitzats segons el parell pregunta-resposta. Els marcadors del discurs que la mestra fa servir per indicar que té intenció de passar d'un tema a un altre són a *vere* o *a viam*:

170 MESTRA: a vere | a vere passem a un altre quadrant a vere com ens hem sentit |
171 tal com heu sentit cadascú | eh | el el següent part que seria ¿com m'he
172 sentit? | a viam Santi |

La primera pregunta que es planteja és: què vam observar? Els alumnes amb les seves respostes fan una descripció de la situació tot destacant allò que més els ha impactat, tal com ha demanat la mestra:

67 EMMA: a mi em va cridar l'atenció que algunes taules | eren riques i:: i a mi em
68 va tocar la dels pobres\ |

L'única alumna que estableix una relació entre variables diferents del joc és la Núria:

73 NÚRIA: jo quan vaig entrar no em vaig donar compte\ però després quan
74 portava u...- una estona vaig observar que les taules que tenien molt menjar
75 \ hi havia poca gent\ | i la que tenia | poc menjar hi havia molta gent |

Més endavant, aquesta alumna estableix un paral·lelisme clar entre el joc i la situació al món pel que fa a la relació entre aliments i habitants:

288 NÚRIA: que:: els de l'Àfrica | tenen molt poc menjar i són molta gent | i per
289 exemple en un altre país més ric tenen més menjar i són menys gent |

i acaba amb una conclusió personal:

337 NÚRIA: que nosa...- que:: nosaltres a vegades malgastem el menja::r i totes i:: no
338 estem | i no som conscients de que a l'Àfrica | no:: li falten moltes coses o a
339 un altre països ||

La segona pregunta és doble: quina taula m'ha tocat?, què he fet? Els alumnes cenyeixen les seves respostes a les dues preguntes:

97 MESTRA: a viam Maria
98 MARIA: que a mi m'ha tocat la taula rica i que (fragment ininteꞏligible) i ¿què
99 he fet? menjar |
100 MESTRA: val a viam David |

Alguna vegada la mestra demana que concretin quin va ser el seu comportament; sobretot vol que expliquin quina reacció van tenir quan van veure que el menjar estava repartit de manera desigual per les taules:

154 MESTRA: i ¿què vas fer? ¿t'ho vas posar a menjar? |
155 DANIEL: sí una mica |
156 MESTRA: ¿o vas intentar arreplegar alguna cosa? |
157 DANIEL: així només estaven mirant |

Però les respostes dels alumnes, com acabem de veure, aporten molt poca informació, de tal manera que no sabem què opinen sobre les reaccions dels rics i dels pobres davant de la clara situació d'injustícia que planteja aquest joc de simulació.

La tercera pregunta és: com m'he sentit? En aquest cas es poden subratllar les intervencions que fa la mestra amb l'objectiu que els alumnes perfilin amb més nitidesa el sentiment que manifesten:

173 SANTI: m'he sentit pobre |
174 MESTRA: t'has sentit pobre | i com se...- ¿com és aquest sentiment? |

190 EMMA: jo em vaig sentir regular i pobra\ |
191 MESTRA: regular i pobra | ¿què vol dir regular? |

En Jordi respon a la pregunta llegint allò que ha escrit en el seu full. En David considera que això trenca la manera de fer que han seguit i es queixa:

207 JORDI: malament i m'agradaria poder ajudar a la gent | i perquè | jo crec que
208 només {(L2) haya} sigut cinc minuts però ja ja ja m'he sentit molt malament
209 MESTRA: molt bé |
210 DAVID: {(L2) esto está arreglao lo ha leído | está [muy arreglao]}

La mestra recorda que llegir el text també és possible, i que és un recurs que poden utilitzar per expressar *millor* la resposta:

212 MESTRA: bueno i què que ho hagi llegit s'ho ha apuntat per poder-ho dir
213 després bé mi...- millor perquè era un sentiment una mica difícil d'explicar
214 no passa re | a vere Carme ||

Abans de passar a la darrera de les preguntes anotades en el full, la mestra demana si poden establir algun tipus de relació entre aquest exercici i un treball fet a classe sobre l'Àfrica i la resta de continents. En aquest moment, en la majoria d'intervencions apareix el nom propi d'Àfrica, però la relació que hi estableixen és força superficial, com per exemple:

315 EMMA: que jo quan vaig sentar vaig pensar en Àfrica perquè | vaig veure que
316 ells passen molta gana\ |

Només hi ha dues alumnes que facin relacions de causa-efecte; es tracta de la Núria i de la Mireia. Les intervencions de la Núria ja les hem comentat més amunt, i pel que fa a la Mireia cal destacar que al llarg de la sessió també mostra la capacitat suficient per anar de la situació concreta del joc a una reflexió més general:

333 MIREIA: [...] vaig
334 pensar que si jo no menjava a lo millor els altres era jo com si fos el país i ells
335 menjaven més\ |

La darrera pregunta del full és: el restaurant del món és just? Els alumnes responen segons la seva experiència en el joc:

372 EMMA: no és just perquè jo | vaig veure la taula dels rics | i em cridà la
373 temptació |

I això els porta a la discussió de detalls que tenen poc a veure amb el tema que es planteja. És per aquest motiu que la mestra recorda el contingut de la pregunta:

388 MESTRA: [...] la idea de la discussió d'ara era
389 el restaurant està ben repartit o esta mal repartit o:: és divertit o no és divertit
390 o el que us sembli\ |

Mentre responen al darrer interrogant, la Núria fa una intervenció per posar de manifest la seva posició crítica respecte al desenvolupament del joc. Aquesta intervenció destaca perquè és l'única ocasió en què algú que no és la mestra assumeix la funció directiva i perquè provoca una sèrie d'intercanvis en els quals diversos alumnes autoseleccionen el seu torn per replicar intervencions precedents. En aquest moment el debat pren un to de polèmica molt diferent del de la resta de la sessió.

Al llarg del segment hem localitzat comentaris que pel seu contingut o per la manera com s'expressen s'aparten de la dinàmica general de la sessió i, alguna vegada, arriben a distorsionar-ne el desenvolupament. Ens referim a casos com la intervenció d'en Daniel a l'intercanvi següent:

185 MESTRA: i l'Adrià ¿com es va sentir? |
186 ADRIÀ: bé |
187 MESTRA: bé | i quan veies que els altres tenien poques coses ¿com et vas sentir?
188 DANIEL: {(L2) mientras que él tenga todo lo que quiera/} |

o la d'en David, que arriba a provocar un petit conflicte d'ordre que la mestra resol immediatament:

299 DANIEL: que jo quan estava menjant em pensava que estava a l'Àfrica | que era
300 un nen de l'Àfrica\ |
301 DAVID: {(L2) es que lo es que lo pareces eh}
302 AA.: (rialles)
303 DANIEL: ((llença una goma a en David))
304 MESTRA: ¡Daniel! vés-la a collir | Emma

Aquest tipus de comentaris els hem considerat com a intervencions deslligades.

QUADRE 112
Segment sisè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
497-499	Lectura de les conclusions (M.)					
500-590	Conclusions	M.	A16, A14, A15, A12, A13, A11, A10, A9, A8, A7, A6, A5, A4	A11, A7		
591-594	Valoració del treball (M., A4)					
595-613	Conclusions	M.	A3, A8, A2, A1	M.		
614	Gestió de l'activitat (M.)					

En aquest segment es tracta d'explicitar les conclusions que han tret del joc. La mestra dóna el torn amb un cert ordre: comença per la seva dreta i avança en sentit contrari a les agulles del rellotge. Un per un, tots els alumnes exposen la seva opinió, tret d'en Gerard i de l'Isaac; el primer perquè no hi era el dia que van fer el joc i el segon perquè no ha escrit les conclusions. Dins dels alumnes podem distingir tres grups:

a) Els alumnes que fan una valoració negativa del joc, és perquè només tenen en compte com es va desenvolupar. Aquests alumnes remeten a raons puntuals i concretes. Aquesta és la valoració de l'Emma:

535 EMMA: no es tenia que fer perquè no era just
536 MESTRA: no s'hauria de fer el joc | [perquè no és just]
537 EMMA: [perquè no era just] | perquè el menjar que jo vaig | que jo vaig
538 | portar no el vaig veure ni en pintura\ |

I aquesta la de la Jordina:

507 JORDINA: que no el tindríem que haver fet |
508 MESTRA: que no tindríem que haver fet el joc | ¿per què no l'havíem d'haver
509 fet? |
510 JORDINA: perquè unes taules s'han quedat sense menjar i les altres han menjat
511 molt bé |

b) Alumnes que valoren de manera negativa el joc, però, a diferència del grup anterior, introdueixen una valoració global. És el cas de la Carme, una alumna que llegeix les respostes que ha escrit:

563 CARME: tothom té dret a menjar |
564 MESTRA: a viam tothom té dret a menjar | tu és el que la conclusió que arribes |
565 val | ¿i alguna cosa més? |
566 CARME: no està bé perquè alguns li va tocar la taula dels pobres |

Hem d'incloure també en aquest grup la resposta de la Marta, una alumna que llegeix el text que ha escrit i que rep la felicitació per part de la mestra:

588 MARTA: que a mi no em va agradar perquè em sentia molt injusta i perquè em
589 va | agrada...- no em va agradar gens ni mica perquè és és injust\ tothom
590 som iguals |
591 MESTRA: molt bé una pregunta Marta ¿això ho tens escrit? |
592 MARTA: sí |
593 MESTRA: ¿i ho has llegit així de bé? |
594 MARTA: sí
595 MESTRA: et felicito | molt bé | molt bé doncs | digues |

c) Aquest grup el formen els alumnes que valoren de manera positiva el joc. En aquest cas les raons sempre es refereixen a qüestions més generals. Com a exemples podem citar la resposta d'en Santi i la de la Maria:

500 SANTI: jo crec que el joc està bé | perquè ens ensenya a:: com són els llocs
501 pobres i com són els llocs rics\ |

550 MARIA: ha estat molt bé perquè així podem saber com se si...- | com se senten
551 els d'Àfrica i també perquè no tenim que malgastar el menjar\ |

5.2.2.3.3. MODALITATS ENUNCIATIVES I ORGANITZACIÓ DEL DISCURS: *HOME PERÒ PER QUÈ::* | *SI NO ¿COM VOLS FER UN DEBAT?*

A l'inici de cada segment, la mestra fa ús de la primera persona del plural per indicar què cal fer:

2 MESTRA: Ara deixem cinc minutets | [...]

45 MESTRA: a vere som-hi | farem el següent \ [...]

498 MESTRA: a viam llegim les conclu...- [...]

En el segment segon, quan explica el tipus de notes que han d'escriure en el full, aquest ús del «nosaltres» apareix diverses vegades, amb la qual cosa queda clar que tant ella com els alumnes queden implicats en el desenvolupament del joc:

16 MESTRA: [que es el que] volem dir en veu alta si és que volem dir alguna cosa
17 |d'aquest apartat\ | ¿d'acord? |

En els altres segments el paper de la mestra se cenyeix a donar paraules, a anar indicant quan han de canviar de tema i, si convé, a restablir l'ordre. Les seves intervencions tenen com a objectiu demanar el parer dels alumnes, fer que es manifestin sobre un interrogant concret. És per això que podem afirmar que en aquesta sessió predomina la modalitat apel·lativa. Aquesta modalitat predomina també quan la mestra sanciona el comportament dels alumnes, sobretot quan demana que respectin unes determinades normes de comportament.

La mestra no defensa cap posició, és a dir, la modalitat declarativa és quasi inexistent. El «jo» que opina, que s'expressa, que s'implica en unes afirmacions determinades, el trobem sempre en les intervencions dels alumnes, però pràcticament no apareix en les de la mestra. L'excepció més clara a aquesta afirmació que acabem de fer és el moment en què una alumna critica el funcionament del joc. Llavors la mestra defensa la seva manera d'actuar i la de les altres mestres; defensa, en definitiva, la capacitat organitzativa. En aquests moments sí que usa la primera persona del singular:

449 MESTRA: [i com és] que no vau dir-ho que volíeu pizza si jo vaig anar-ho
450 repetint amb la Maite | [...]

L'anàlisi dels modes d'organització del discurs ens porta a rellegir de nou les quatre preguntes inicials, cosa que ens permet constatar que l'exercici, tal com es planteja, demana als alumnes que elaborin descripcions, narracions i textos argumentatius. Les descripcions i les narracions que han de construir els alumnes es-

tan estretament lligades a una experiència viscuda i tenen poca complexitat, tant temàtica com estructural. Les intervencions que fan són del tipus:

58 MIREIA: que:: quan vaig entrar vaig veure | que ha...- havia una taula que havia
59 molt menjar molta verdura i havia altres tres que no tenia:: no tenien
60 (paraula ininteꞏligible) per picar i aigua |
61 MESTRA: val | a viam Anna |

Quan la mestra els pregunta què van fer, també poden respondre sense necessitat de fer una narració complexa:

142 MIREIA: a mi em va tocar a la:: taula de:: biblioteca a la taula dels pobres gris i
143 no vaig menjar |

Entenem que els alumnes han d'elaborar textos argumentatius en el moment que han de respondre a la pregunta: el restaurant del món és just?, i ho han de fer també quan arriben a les conclusions. En el primer cas tots els alumnes, tret d'un, consideren que el restaurant del món no és just. Ara bé, els arguments que trobem en les respostes se sostenen només en l'experiència personal, és a dir, no aconsegueixen explicitar les relacions entre el joc i l'alimentació al món:

376 DANIEL: que:: no no perquè hi ha hi ha qui no portava:: *casi* menjar i li tocava
377 la:: taula dels rics | i hi ha gent que portaven | menjar i li tocava la taula dels
378 pobres\

L'alumna que considera just el restaurant el món també respon sense afegir cap comentari quan la mestra li demana que faci la relació entre el joc i la realitat:

362 MARIA sí:: | sí perquè | si ets pobre com si ets ric pots agafar les taules dels
363 demés | també | si ets pobre pots agafar les taules dels rics |
364 MESTRA: ah en el joc |
365 MARIA: sí
366 MESTRA: en el joc | i en la realitat ¿que seria així de fàcil?
367 MARIA: no

Només hi ha dos alumnes que parteixin d'una tesi general i que busquin raons per defensar-la. Aquest és el cas de la Mireia, que, amb una estructura argumental que podem considerar quasi lògica, destaca una contradicció greu, que a més afecta subjectes propers:

482 MIREIA: que jo:: crec que és injust aquest joc perquè | tots els homes són iguals i
483 en canvi | hi ha:: nens d'aquí al colꞏlegi que són pobres | [...]

L'ús del connector contrastiu *en canvi* fa que el text canviï de direcció, i posa en evidència una situació d'injustícia. Si seguim la intervenció, podrem observar que amb la combinació del subjuntiu *tinguéssim* i les formes del condicional *podríem* i *tindríem*, la Mireia indica que l'única conclusió que es pot desprendre del joc és la que ella planteja a l'inici, que el restaurant del món és injust:

483 [...] i si nosaltres
484 tinguéssim que estar amb el que hem jugat | no:: podríem viure així a lo
485 millor també tindríem que estar dient és que no m'agrada jo no vull estar
486 així\ i coses així\ |

Aquesta combinació que acabem d'analitzar de tesis i d'arguments és excepcional, ja que en la majoria de respostes la capacitat argumentativa es redueix a l'exposició d'una opinió personal.

Quan analitzem la construcció temàtica en el segment sisè, també constatem que són pocs els alumnes que aconsegueixen anar més enllà del que és concret per fer una valoració global de les desigualtats que es viuen al món. Des de la dimensió enunciativa, hem de ressaltar que hi ha una diferència important entre els alumnes que a l'hora de treure conclusions es queden en l'àmbit de la seva experiència personal i els que remeten a qüestions més globals. En les manifestacions dels primers, el «jo» hi té una importància considerable:

582 LLUÏSA: que no m'ha agradat i ha sigut molt avorrit\ |

En canvi, gairebé tots els alumnes que valoren de manera positiva el joc, quan n'expliciten el motiu, utilitzen una paraula relacionada amb el procés d'ensenyament-aprenentatge i, en general, remeten a la primera persona del plural. Ho podem observar en els fragments següents:

500 SANTI: jo crec que el joc està bé | perquè ens ensenya a:: [...]

503 NÚRIA: per una part sí que ha estat bé | perquè hem après lo que [...]

550 MARIA: ha estat molt bé perquè així podem saber com se si...- | [...]

553 JORDI: [i perquè] així saps com e:: com es senten i pots averiguar [...]

596 MIREIA: que ha estat molt bé per | perquè així veiem com | [...]

5.2.2.4. Síntesi de la 1a sessió de la Neus

Farem coincidir els apartats d'aquesta síntesi amb els apartats de la síntesi de l'entrevista. D'aquesta manera podrem, més endavant, relacionar d'una ma-

nera més clara allò que diu, allò que diu que fa i allò que fa la Neus. L'únic apartat que per raons òbvies no coincidirà és el que a l'entrevista tracta sobre les perspectives.

A. La llengua i el seu ensenyament

L'origen de l'activitat analitzada és un joc que els alumnes van fer conjuntament amb la col·laboració d'altres cursos i tutors del centre. L'objectiu final del joc és prendre consciència que vivim en un món en què la riquesa està repartida de manera desigual. L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua es troben relacionats amb la capacitat de poder tractar de manera col·lectiva sobre la injustícia.

La situació discursiva seleccionada és el debat, un debat que parteix d'unes preguntes prèvies; les tres primeres —què vam observar?, quina taula m'ha tocat i què he fet?, i com m'he sentit?— poden generar textos descriptius i narratius dels alumnes, mentre que la darrera —el restaurant del món és just?— està orientada cap a les raons que poden produir els alumnes. La informació que es requereix està molt relacionada amb l'experiència concreta del joc; per aquest motiu potser no ens ha d'estranyar que moltes de les valoracions fetes siguin negatives; els alumnes, en definitiva, opinen sobre la seva manera de viure el joc, no sobre el problema de la fam al món.

Hem pogut constatar que en un moment determinat de la sessió la mestra apel·la a un treball anterior que van fer sobre l'Àfrica; són pocs els que estableixen connexions entre els continguts de les dues situacions. Tal vegada, les valoracions finals no serien les mateixes si els alumnes, abans d'encetar el debat, haguessin tingut l'oportunitat d'establir lligams entre allò que ja sabien i la nova situació.

La reflexió prèvia sobre quina serà la seva aportació l'han de fer sols. La mestra no proposa que parlin entre ells, que generin dubtes en petits grups per tractar-los a continuació amb el grup gran.

B. L'ensenyament de la llengua al centre

B.1. *Les diferències de nivell*

La mestra gestiona la presa de paraules, és a dir, és ella qui indica la persona que ha de parlar. No obliga cap alumne a intervenir i actua amb tacte quan algun alumne mostra dificultats d'expressió. Fa que el grup respecti els que llegeixen el que volen dir i, en algun cas, valora de manera positiva la intervenció. Notem que hi ha alguns alumnes que participen molt poc.

B.2. *L'educació bilingüe*

Pel que fa a l'ús de les llengües catalana i castellana per part dels alumnes, observem que la segona té una presència important en el segment segon, quan els alumnes prenen lliurement la paraula per plantejar dubtes sobre l'activitat que han de realitzar. Durant el debat, la llengua que predomina és el català, tot i que hi ha alumnes que fan alternances al castellà. Quan això passa, la mestra no fa cap comentari, és a dir, en cap moment els recorda que han de parlar en català. De la mateixa manera, hem pogut observar que la mestra protegeix la imatge dels alumnes sempre que fa una reparació. Amb les seves intervencions no avalua, ni obliga a rectificar, sinó que suggereix de manera indirecta la forma adequada. Constatem que els alumnes no incorporen al seu discurs les reparacions suggerides per la mestra.

B.3. *Els objectius fonamentals a l'àrea de llengua*

Els alumnes usen la llengua per tractar sobre un tema tan important com és la fam al món. Es parteix d'una experiència concreta, de fets viscuts, propers, per arribar a plantejar qüestions més llunyanes i complexes. El propòsit és la formació de ciutadans responsables.

C. L'ensenyament de la llengua oral

C.1. *Raons per ensenyar la llengua oral*

La resposta pot ser la següent: per participar de manera activa en un debat sobre un tema d'interès general. S'ensenya a parlar per tenir una opinió i per saber-la exposar davant dels altres. S'ensenya a parlar per afavorir la capacitat d'arribar a extreure conclusions, tant individualment com col·lectivament.

C.2. *Relació entre llengua oral i llengua escrita*

A l'inici, la mestra deixa un temps perquè els alumnes responguin les preguntes formulades; després inicien el debat. Quan acaba aquesta primera part, tornem a trobar un espai de temps durant el qual els alumnes han d'escriure les conclusions abans d'exposar-les en públic. Finalment, cal tornar a escriure les conclusions amb l'objectiu de fer un mural per a la classe. En cada ocasió la mestra explicita quin ha de ser el contingut de l'escrit. Tot plegat ens fa veure que, tal com es planteja la sessió, l'elaboració d'un text escrit sempre precedeix el text oral. Això tret del cas de la mestra, que escriu després de la intervenció dels alumnes.

Destaquen, per tant, tres tipus de text escrit:

a) La pauta, que ha de ser una guia que els alumnes podran modificar a mesura que avanci el debat.

b) Un primer full de conclusions que reculli les idees sorgides i que també ha de servir per fer progressar el debat.

c) Un segon full de conclusions que hauran de penjar al mural.

Sempre escriuen a títol individual i només en el darrer cas la mestra apunta la necessitat de dur a terme una correcció de cada text.

Hem de destacar en aquest apartat que els alumnes que segueixen de manera més estricta el text que prèviament han escrit fan aportacions més generals, no tan cenyides a l'experiència individual. Aquesta observació no és reversible, és a dir, no tots els alumnes que fan aportacions generals se cenyeixen necessàriament al text que han escrit. En aquest cas es tracta d'alumnes que manifesten una bona capacitat per anar més enllà del raonament concret, i ho manifesten a través d'intervencions que els suggereix la mateixa dinàmica del debat.

C.3. *Els continguts*

La mestra indica com es desenvoluparà el debat, sense que els alumnes tinguin ocasió de formular les seves idees sobre aquest tipus d'intercanvi comunicatiu. Així mateix, ella n'assumeix el paper de moderadora. Entenem que qui modera ha de concretar la qüestió a debatre, distribuir el torn, obrir i tancar el debat, fer síntesis puntuals i identificar controvèrsies. És evident que de totes aquestes funcions la mestra n'exerceix molt bé unes i no té en compte unes altres. En general, podem constatar que exerceix amb precisió les relacionades amb l'ordre, mentre que en cap moment proposa síntesis, ni fomenta la controvèrsia. Tot plegat fa que els alumnes no tinguin l'oportunitat d'entrar en contacte amb alguns dels continguts propis de la situació comunicativa en què se situen.

En aquest debat els alumnes hauran de fer explicacions i de donar raons per defensar el seu punt de vista. No hem trobat cap segment en què es faci referència a les característiques que presenten aquestes conductes discursives. No s'expliciten els continguts propis de l'interior de les intervencions (arguments, elements de cohesió textual...), ni de les represes diafòniques (cortesia, reformulació, refutació...).

C.4. *Activitats que afavoreixen l'aprenentatge de la llengua oral*

Podem considerar l'activitat analitzada com una activitat excepcional, fruit d'una experiència puntual més que d'una programació establerta. Els alumnes es distribueixen a l'aula d'una manera no habitual, en cercle, per afavorir que es ve-

gin les cares quan parlen. Es parteix d'una situació comunicativa plurigestionada, és a dir, el text col·lectiu que es generi anirà creixent a partir de les intervencions dels alumnes. No parteixen de models, ni hi contrasten les seves actuacions. Abans d'encetar el debat, la mestra deixa un temps per tal que els alumnes elaborin la pauta que ha de guiar la seva intervenció. Ara bé, com hem indicat en el punt anterior, se'ls demana que preparin allò que volen exposar sense fer esment, en cap cas, de les intervencions que poden preveure dels altres. És a dir, no hi ha previsió de contraarguments per a les rèpliques.

L'heteroselecció i el mateix ritme que la mestra marca —recordem que després de cada intervenció hi ha un espai de silenci mentre ella pren notes en un full— fa que l'activitat transcorri de manera tranquil·la. Els alumnes intervenen després d'un silenci i els encavalcaments són escassos. D'altra banda, hem pogut constatar que les seves aportacions són força breus en el temps. La mestra és qui ocupa més espai interlocutiu. Intervé per gestionar el torn i el tema, i per fer, principalment, preguntes de focalització. Com hem comentat, ni amb les seves intervencions, ni a partir de les intervencions dels alumnes, genera polèmica. Per això podem considerar que modera en excés, ja que no afavoreix el contrast entre les diferents representacions. La dinàmica que resulta de tot plegat és la clàssica de les situacions d'aula: pregunta de la mestra, resposta dels alumnes, avaluació de la mestra.

L'única ocasió en què la discussió canvia el ritme és quan els alumnes parlen no estrictament sobre el contingut del joc, sinó sobre el seu desenvolupament. És en aquest moment quan es produeixen les poques validacions de desacord que hem pogut localitzar a la sessió.

Pel que fa a la construcció del tema, la mestra és qui assumeix la funció directiva i qui rellança les qüestions a tractar, mentre que els alumnes es limiten bàsicament a respondre. Les reaccions dels alumnes acostumen a cenyir-se a les demandes que se'ls formulen, sense tenir en compte les idees expressades per la resta del grup.

C.5. *La llengua oral més enllà de la classe de llengua*

El tema que es tracta el podem considerar transversal. En qualsevol cas, allò que podem afirmar és que no es refereix de manera estricta a cap dels continguts propis de l'àrea de llengua. La mestra no explicita allò que opina sobre el tema; en les seves intervencions predomina la funció apel·lativa, ja que acostuma a requerir què en pensen els altres. Usa la primera persona del plural per exposar què cal fer i la primera persona del singular per defensar el desenvolupament del joc.

La capacitat d'argumentar és necessària a les diferents àrees del currículum. Però per tal que els alumnes identifiquin de manera clara els trets propis d'una conducta discursiva és necessari provocar reflexions de tipus metalingüístic. Aquest tipus de

reflexió pot ajudar-los a transferir els aprenentatges que realitzen en un context concret com el que acabem d'analitzar. Per això, és destacable que durant la sessió no es puguin localitzar intervencions que tractin sobre què és un argument, com s'articula en la defensa d'una opinió i com s'ha de tenir en compte el parer dels altres.

Un cop analitzada la sessió, hem pogut constatar que són pocs els alumnes que estableixen un paral·lelisme clar entre el joc i la fam al món. Recordem que els que arriben a establir aquest paral·lelisme i fan una valoració positiva del joc, usen la primera persona del plural i una expressió relacionada amb el procés d'ensenyament-aprenentatge. Per exemple: *ha estat molt bé perquè així podem saber [...]*. En canvi, els que no van en les seves conclusions gaire més enllà de l'experiència concreta, recolzen el seu parer en la primera persona del singular.

5.2.3. *Sessions de classe de la Dúnia*

5.2.3.1. Context de la 1a sessió de la Dúnia

La sessió que analitzarem a continuació s'emmarca en el Projecte de Filosofia 6/18, promogut per l'Institut de Recerca per l'Ensenyament de la Filosofia, amb el suport del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Es tracta d'un projecte creat als Estats Units per Matthew Lipman amb el nom de Philosophy for Children, que s'aplica a una trentena de països d'arreu del món. A Catalunya hi ha un bon nombre d'escoles que el segueixen. El propòsit fonamental és afavorir la pràctica de les habilitats cognitives mitjançant la reflexió individual i el diàleg.

Cada alumne té un llibre, titulat *Kio i Gus*, on s'explica una història protagonitzada per aquests dos personatges. La mestra disposa d'un llibre del mestre en què apareixen una sèrie d'orientacions i propostes per fomentar, a partir de la lectura del llibre dels alumnes, el diàleg a l'aula. El fragment del llibre que durant aquesta sessió llegeixen en veu alta és el següent:

> Capítol Cinc
> 1
>
> M'estic assegut a prop de la finestra, mirant la casa de la Gus[9] i amb un gran desig de poder muntar en Txaikovski.[10]
>
> Penso en allò que va passar ahir, quan l'avi em va portar al poble. Vam anar a una hamburgueseria, i l'avi no es podia ni *creure* la quantitat de quètxup que vaig posar-me a les patates fregides. ¡S'admira d'unes coses! Em pregunto si tota la gent gran és així, si tots es queden astorats per les coses que qualsevol nen troba perfectament naturals.

9. La Gus és la nena cega que viu a la casa del costat.
10. Nom del cavall de la Gus.

Jo poso quètxup pràcticament a tot arreu. ¿Vosaltres no?

Al costat de la taula on sèiem hi havia un penja-robes, amb un cartell que deia: «Vigileu els vostres abrics i barrets». El penja-robes era buit, és clar, perquè ara som a l'estiu.

Com que havia quedat capficat pel cartell, vaig dir:

—Avi, ¿per què diu: Vigileu els vostres abrics i barrets?

Ell va dir:

—Perquè podrien desaparèixer.

¡O sigui que hi ha coses al món que desapareixen si les perds de vista! ¡Quina cosa més estranya!

La Suki em crida des de la cuina. Salto de la cadira, on seia amb les cames creuades, i començo a córrer per la sala. Però m'entrebanco amb l'estora i faig caure una de les plantes de l'àvia. La Suki entra, veu tot l'escampall, i diu:

—Ja porto l'escombra.

Va fins a l'armari, però l'escombra no hi és.

—¡No ho entenc! —diu—. *Sempre* és aquí. ¿On pot ser? ¡No pot haver *desaparegut*!

¿O potser sí que pot? ¿Què hi ha d'aquells abrics i barrets? ¿I si les escombres també són així, i es queden al seu llloc només mentre algú se les mira? Li explico a la Suki tot això que estic pensant.

—Nooo... —diu ella—. És igual si perdem o no de vista una escombra. No pot anar-se'n sense més ni més. Sempre es queda allà on la deixem.

—Però Suki —dic—, ¿com en pots estar segura? Pel que nosaltres sabem, potser el món sencer desapareix quan ningú se'l mira.

La Suki fa una mena de rebuf i diu:

—Kio, si ningú estigués mirant quan el món desaparegués, ningú notaria la diferència, ¿oi que no? —Llavors riu i diu:— ¡Ah, mira, és aquí, entre la nevera i la paret!

—Em sembla que valdria més que no li traguéssim els ulls de sobre —dic—. La propera vegada que la perdem de vista, potser no tornarà, sigui on sigui *el lloc on* la busquem.

Arriba la Gus. Li explico la història del penja-robes i la de l'escombra. Ella pica de mans i diu:

—¡Oh, entenc perfectament què vols dir! ¡Això, a mi, em passa constantment! Quan no puc tocar les coses, no puc estar segura que encara hi són. És per això que m'agrada tant notar el terra sota els peus, i tocar les taules i les cadires i tots els mobles del món. Sempre m'espanto moltíssim quan no tinc res per tocar, perquè em fa por que el món hagi decidit marxar a fer una volta sense mi.

La Suki fa cara de preocupada, i diu:

—Però tot i això, Gus, *ho saps*, oi, que el món encara hi és? ¿No t'ho creus *de debò* que hagi desaparegut, oi?

La Gus riu.

—No desapareix, perquè per mi, no ha aparegut mai. Només apareix a la gent que s'hi veu.

A continuació indiquem quina és la seqüència de segments de la sessió de classe:

1r. Els alumnes, per torns, llegeixen poc més de dues pàgines del capítol cinc del llibre.

2n. La mestra recorda alguns aspectes de la sessió anterior i els demana que explicitin allò que els ha cridat l'atenció del fragment llegit.

3r. Els alumnes responen a la demanda formulada per la mestra. Ella anota els temes a la pissarra.

4t. La mestra demana que es preguntin entre ells per quin motiu els crida l'atenció el tema exposat.

5è. Seleccionen quin és el tema que volen tractar en primer lloc.

6è. Inicien la discussió sobre el tema.

7è. La mestra demana a un alumne que torni a llegir un fragment del llibre.

8è. La mestra comenta la diferència que hi ha entre «estranyar-se» per una cosa i «admirar-se» per una cosa.

9è. La mestra planteja un exercici del llibre del mestre. Ella comença una frase en què sempre apareix algú que s'admira i els alumnes l'acaben. Per exemple:

> Quan jugo a alguna cosa m'admiro de...
> Quan corro m'admiro de...
> Quan respiro m'admiro de...

10è. La mestra demana als alumnes que pensin i diguin alguna cosa que els admira.

11è. La mestra proposa un altre exercici del llibre del mestre. En aquest cas es tracta de discernir quin és el valor que té la paraula «món» en una frase. Per exemple:

> «Estic molt preocupat per la gana que hi ha al *món*.»
> En aquest cas *món* vol dir:
> *a*) Tot el que existeix.
> *b*) El planeta Terra.
> *c*) Tothom.
> *d*) Cap de les dues coses.

Hem transcrit tots els segments, tret d'aquells en què els alumnes llegeixen o la mestra duu a terme un exercici amb respostes tancades. Tindrem en compte alguns dels comentaris que es fan en aquests fragments no trancrits, però bàsicament centrarem la nostra anàlisi en els trancrits, que és on la mestra i els alumnes interactuen a partir de qüestions més obertes.

Durant el segment desè la mestra ha de sortir de l'aula per anar a buscar unes pastilles per a la tos. Llavors els alumnes parlen entre ells de temes diversos i al-

guns fan bromes amb la càmera. El tema s'interromp per uns segons, però no per la incursió al mig del segment d'una activitat o d'un tema diferent, sinó per una circumstància molt específica. És per això que aquest parèntesi no l'hem considerat com un segment subordinat al segment principal de referència.

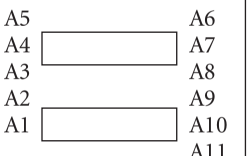
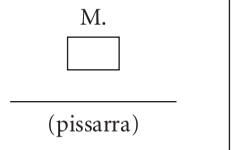
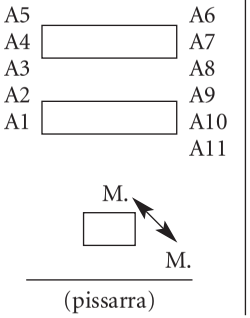
Els onze alumnes que participen en aquesta sessió de classe constitueixen mig grup d'un dels cursos del cicle superior de l'etapa primària. Un dels alumnes, el que hem anomet Oriol, és cec, i té també problemes d'oïda i d'obesitat. Quan llegeix ho fa en Braille, resseguint el seu text adaptat amb el capciró dels dits; quan la mestra se li adreça, acostuma a pujar el to de veu.

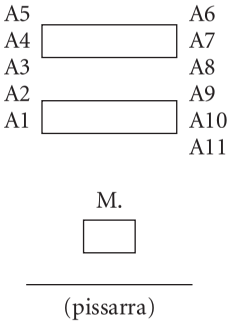
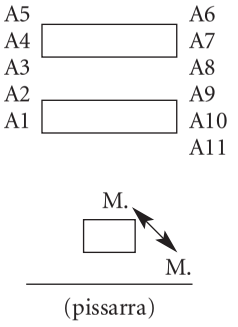
Aquesta sessió de classe es va enregistrar el 22 de març de 1999. Dura poc més de cinquanta minuts. Amb els quadres que segueixen pretenem oferir una visió global del desenvolupament de la sessió, abans d'entrar en una anàlisi més detallada. En els quadres designem cada alumne amb una lletra (A) i un número: l'Oriol és l'A1, en Xesco és l'A2, en Màrius és l'A3, la Sara és l'A4, en Guifré és l'A5, la Jordina és l'A6, l'Anna és l'A7, l'Òscar és l'A8, la Tània és l'A9, en Josep és l'A10 i en Ximo és l'A11. La M. correspon a la mestra, la Dúnia.

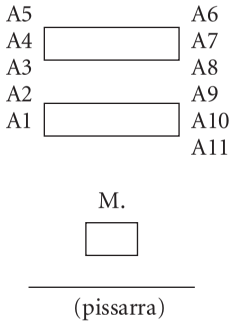
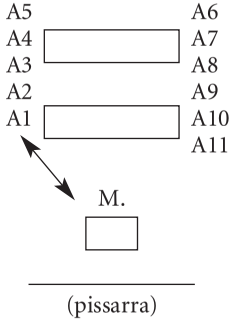
5.2.3.2. Quadre de la 1a sessió de la Dúnia

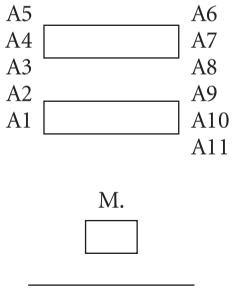
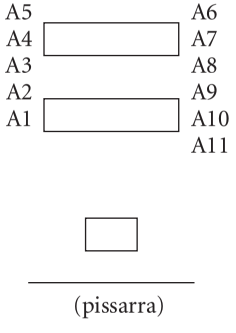
Unitat didàctica: Kio i Gus

Data: 22-03-1999 Hora: de 12 h a 12.51 h

Temps	*Segment classe*	*Actuació*	*Tema*	*Participants*	*Distribució en l'espai*	*Material*
0 min	Primer	La mestra demana que llegeixin un fragment del llibre *Kio i Gus*. Els alumnes, per torns, llegeixen	Lectura del text	Mestra i grup classe		Llibre: LIPMAN, M., *Kio i Gus*. Vic: Eumo. (Filosofia 6/18)
6 min 6 s	Segon	La mestra demana que explicitin els temes que volen discutir. Usa com a model la manera de procedir de la sessió anterior	Interrogants que ha suggerit la lectura del fragment del llibre	Mestra i grup classe		
7 min 56 s	Tercer	La mestra cedeix la paraula als alumnes. Aquests formulen preguntes i ella les anota a la pissarra	Interrogants que ha suggerit la lectura	Mestra. Els alumnes que plantegen preguntes són: l'A1, l'A9 i l'A11		S'anoten a la pissarra els temes a tractar

12 min 46 s	Quart	La mestra demana que es preguntin entre ells per quin motiu han plantejat la qüestió que ha quedat anotada a la pissarra	El perquè de cada qüestió plantejada	Mestra. Els alumnes que demanen el perquè són l'A7, l'A6 i l'A5. Responen l'A1, l'A7 i l'A11	
16 min 17 s	Cinquè	La mestra demana per quina de les preguntes plantejades volen començar	L'ordre en què volen tractar les preguntes	Mestra i grup classe	

Temps	*Segment classe*	*Actuació*	*Tema*	*Participants*	*Distribució en l'espai*	*Material*
18 min 6 s	Sisè	Inicien la discussió sobre els temes plantejats	Les preguntes plantejades	Mestra i grup classe		
22 min 15 s	Setè	La mestra demana a un alumne que torni a llegir un fragment del text	Lectura del fragment del text	Mestra. L'alumne que llegeix és l'A11		Llibre: LIPMAN, M., *Kio i Gus*. Vic: Eumo. (Filosofia 6/18)
23 min 55 s	Vuitè	La mestra demana quina diferència hi ha entre *estranya*, *admira* i *admirar-se*	Diferència entre *estranya*, *admira* i *admirar-se*	Mestra i grup classe		Llibre del mestre del Projecte de Filosofia 6/18

34 min 39 s	Novè	La mestra fa un exercici del llibre del mestre. Ella inicia una frase i cada alumne ha de dir una cosa que l'admiri	La capacitat d'admirar-se	Mestra i grup classe		Llibre del mestre del Projecte de Filosofia 6/18
38 min 40 s	Desè	La mestra demana als alumnes que pensin coses que els admiren. Els alumnes exposen què els admira i el perquè	La capacitat d'admirar-se	Mestra i grup classe		
41 min 40 s		La mestra surt de classe per anar a buscar unes pastilles per a la tos. Els alumnes fan comentaris diversos entre ells, no sobre el tema que tracten				

Temps	*Segment classe*	*Actuació*	*Tema*	*Participants*	*Distribució en l'espai*	*Material*
42 min 24 s		La mestra torna			A5 A6 A4 A7 A3 A8 A2 A9 A1 A10 A11	Llibre del mestre del Projecte de Filosofia 6/18
48 min 27 s	Onzè	La mestra planteja un exercici del llibre Ella formula una frase on apareix el terme *món* i els alumnes han de saber a què fa referència en cada cas la paraula *món*	Àmbits a què pot referir-se el terme *món*	Mestra i grup classe	M. (pissarra)	
51 min 29 s		La mestra tanca la sessió				

5.2.3.3. Anàlisi de la 1a sessió de la Dúnia

En aquesta sessió de classe es realitzen tres tipus d'activitats: lectura, debat oral i respostes a algunes preguntes tancades extretes del llibre del mestre.

Com poden ser les coses quan no són observades i la capacitat d'admirar-se[11] són els dos temes filosòfics que, d'una manera més clara, suggereix la lectura del fragment. Els alumnes decideixen centrar-se en el segon. La mestra ho accepta, entre altres raons perquè forma part de les regles del joc, i en una línia completament aristotèlica vol fer entendre que l'admiració és el pas previ a la reflexió sobre el món, que l'admiració és el motor del pensament:

458 [...] una persona que admira | és una persona que té interès en
459 conèixer les coses\ | [...]

Si en els quadres precedents hem escrit que en algun segment els alumnes discutien una qüestió, no ha estat per casualitat, sinó perquè allò que proposa la mestra quan inicia la sessió és discutir sobre un dels temes que planteja la lectura. Sobre com es duu a terme una discussió l'únic que apunta és que ha de fer-se *raonablement*, i sobre per què cal discutir afirma que *és per aprendre alguna cosa*. Tret d'aquestes orientacions generals, no trobem cap incidència en la situació comunicativa, ni en l'organització interna del discurs, ni en les característiques lingüístiques del text argumentatiu. Pel que fa a possibles models, el punt de referència són les sessions ja fetes a classe que tenen a veure amb el programa de filosofia.

Es tracta d'una sessió de classe molt estructurada. Primer la lectura, després el comentari sobre els temes que volen discutir, a continuació la reflexió sobre per què volen comentar aquests temes, etc. El pas d'un segment a un altre es fa a través d'un marcador d'iniciació i, en general, per un breu fragment instructiu a través del qual s'indica als alumnes quina ha de ser la manera de procedir. Citem, com a exemple, el pas del segment quart al cinquè:

155 MESTRA: bé anem a veure ¿per quina comencem? ((la mestra s'aixeca)) a veure
156 per quina comencem\ | els que no teniu res escrit ho dieu els que teniu coses
157 escrites no\ Oriol ¿quina altra pregunta volies fer?

Tot i que sembla que la sessió estigui orientada cap a la realització d'un debat, podem constatar que el temps que es dedica a la discussió és inferior al que ocupen el comentari sobre què vol dir *estranyar-se* i què vol dir *admirar*, i és inferior també a l'exposició que fan els alumnes de temes que els criden l'atenció. En con-

11. Aristòtil a la *Metafísica* defensa que l'origen de la filosofia és l'admiració davant de la realitat.

cret, el segment sisè, el de la discussió, té una durada de sis minuts, mentre que els altres dos, el vuitè i el desè, passen dels deu minuts.

En el segment novè i en l'onzè la mestra formula unes preguntes tancades que extreu del llibre del mestre que facilita el mateix Projecte de Filosofia 6/18. No considerem que les preguntes que es plantegen en el darrer segment tinguin gaire relació amb l'activitat —si més no tal com les formula la mestra—, ja que els alumnes només han de copsar a què fa referència la paraula *món* en una frase del tipus que hem citat més amunt, quan ens hem referit al context de la sessió. Més interès té l'observació d'allò que passa quan la mestra inicia una frase que els alumnes, un per un, han d'acabar relacionant amb alguna cosa que els admiri. En aquest cas, poden donar respostes que encaixin amb la idea que admirar-se és obrir-se al món de la reflexió, però també pot passar que les respostes tinguin poc a veure amb aquest pensament. A parer nostre, això és el que passa quan la mestra demana de què s'admiren quan van cap a l'escola i la resposta és *dels arbres,* o quan la resposta a allò que els admira dels llibres són *els dibuixos*, sense cap aclariment, ni cap explicació.

La llengua que utilitzen la mestra i els alumnes és el català. La llengua castellana apareix en dues ocasions, quan la mestra surt de classe per anar a buscar unes pastilles, i quan en Josep i la Tània intercanvien aquestes paraules:

556 TÀNIA: [...] i una mèdium/ passats
557 quatre dies\ va poder comunicar amb el capità de l'avió ja mort | i va
558 explicar el siste...- e:: com va passar la caiguda\ |
559 JOSEP: {(L2) ¿tu ves muchas pelis?} |
600 TÀNIA: {(L2) sí y tanto (somriu)}

La mestra no repara de cap manera les construccions gramaticals que no són pròpies de la llengua catalana —com ara la perífrasi d'obligació formada amb *tenir + que* o la construcció *la seva casa*—, ni els mots que no es poden considerar correctes —com ara *quadro* o *enfermetat*. Notem que alguna vegada no només no repara, sinó que reprodueix el mateix mot que fan servir els alumnes:

338 MESTRA: un quadro pintat\ ¿què podries admirar d'un quadro pintat? | [...]

i que no intervé en un moment concret de la sessió, quan una alumna fa una demanda:

263 ANNA: té:: no sé li passa:: | no sé com es diu e:: en català sí una enfermetat i:: li
264 ha dit el metge que no pot menjar unes quantes coses\ |
265 MESTRA: però per això no s'estranyaria potser | a vere Òscar

Els alumnes seuen formant un rectangle. La mestra se situa a prop de la porta, davant mateix de la pissarra i al costat de l'Oriol i d'en Ximo, dos nois que demanen una atenció especial, un per les raons que ja hem comentat i l'altre perquè es mostra molt actiu. Algunes vegades fa canviar de posició un alumne amb l'objectiu que ella pugui veure tot el grup:

278 [...] | tira't una mica endarrere
279 Oriol ((s'aixeca i retira l'Oriol cap endarrere, després torna a seure)) és que et
280 poses així tira't endarrere i no vec ni en Màrius ni en Xesco ara

A continuació analitzarem com es produeixen les preses de paraula i quin és el paper comunicatiu que adopta cada participant.

5.2.3.3.1. L'ESCENARI DE LA INTERLOCUCIÓ: *US DEIXO PARLAR SENSE INTERVENIR/ D'UNA AMB UN/ PERÒ D'UN AMB UN\ | VINGA TU | ARA JA QUE QUE:: DESBARREM UNA MICA\ NO PASSA RE CINC MINUTS*

5.2.3.3.1.1. *Les preses de paraula i els modes de transició*

La mestra organitza la sessió de manera que les estones de debat s'intercalin amb els exercicis. Per ella fer exercicis vol dir plantejar les preguntes que es troben en el llibre del mestre. Sempre que fan exercicis, com quan llegeixen, se segueix un ordre estricte, en el mateix sentit, o el contrari, que les agulles del rellotge. Aclarit això, comentem tot seguit què passa quan preparen o duen a terme la discussió.

Entenem que els segments segon, tercer, quart i cinquè formen part del que podríem considerar la preparació per a la discussió. En aquests segments la mestra fa les explicacions que considera oportunes i demana als alumnes que si volen parlar aixequin la mà. Poden prendre la paraula quan ella els selecciona. En el segment cinquè, quan pregunta per quin tema volen començar, la presa de paraules no es produeix de la mateixa manera, ja que la mestra pregunta als alumnes seguint l'ordre invers de les agulles del rellotge. Sigui com sigui, el que predomina en aquesta part preparatòria és l'heteroselecció i la manca d'encavalcaments, la qual cosa ens permet afirmar que ens trobem davant d'una interlocució molt ordenada. Evidentment qui té sempre el torn obert és la mestra. Ella és qui monopolitza l'escenari interlocutiu, fins al punt que al llarg d'aquests quatre primers segments pren el torn unes seixanta vegades, nombre que contrasta amb les vegades que el prenen els alumnes: només la Tània i l'Oriol passen de les deu, mentre que la resta no hi arriben. A aquestes consideracions cal afegir-hi que en Xesco, en Màrius, la Sara i en Josep no prenen la paraula fins al segment cinquè.

Alguna vegada, al marge de quan segueix un ordre, la mestra dóna la paraula a algun alumne, encara que no hagi aixecat el braç. Això passa en concret amb dues nenes, la Jordina i l'Anna. Mereix també un comentari especial el que passa amb l'Oriol, el nen cec que seu al costat de la mestra. L'Oriol capta i respecta els moments de silenci col·lectiu i sovint, encara que no sempre, aixeca el braç per sol·licitar la paraula. La mestra, per tal que segueixi la dinàmica de la sessió, augmenta la intensitat de la veu, o demana que ho facin els companys del grup:

112 MESTRA: a qui ¿a qui li preguntes? [¿a l'Oriol a la Tània?]
113 ANNA: [la primera] a l'Oriol
114 MESTRA: doncs crida una mica més\ {(F) Oriol et pregunta a tu l'Anna\} |

Ella sovint el fa callar o li demana que s'esperi per intervenir. Quan actua d'aquesta manera, acostuma a fer explícits els motius verbalment, com passa en aquests dos fragments:

99 ORIOL: (fragment ininteL·ligible)
100 MESTRA: ¿el què? espera't espera't que encara no he començat a parlar\ | ho
101 estic escrivint\
102 ORIOL: és que li estic fent una pregunta\ |
103 MESTRA: {(F) no és que encara no he començat Oriol |no he començat a
104 preguntar encara estem escrivint} | [...]

110 [...] Oriol para un momentet que ja et vec\ ara parla l'Anna ||

Aquesta actitud envers l'Oriol és una constant al llarg de tota la sessió.

Entenem que en el segment sisè és quan ha de tenir lloc la discussió al voltant dels temes. Amb relació al que pot passar pel que fa a l'escenari interlocutiu, la mestra ho apunta de manera clara quan tanca el segment cinquè:

196 MESTRA: molt bé\ doncs comencem per aquesta/ comencem per aquesta ja
197 podeu començar/ a veure\ avui jo gairebé no diré res ho dieu tot vosaltres\ |

La intenció és que participin tots. Això sí, cal demanar el torn aixecant el braç i, sobretot, evitar els comentaris entre dos, al marge del grup. El resultat és un segment amb més de vint preses de paraula per part de la mestra i amb una participació escassa per part dels alumnes. Entre una intervenció i l'altra acostuma a produir-se un silenci, això vol dir que pràcticament no hi ha interrupcions, ni encavalcaments, i que la sessió, en definitiva, es manté en la línia d'ordre que ja hem apuntat abans.

Aquest mateix to perdura en el segment vuitè, quan vol fer entendre la diferència entre admirar-se d'una cosa i estranyar-se d'una cosa. En aquest segment la mestra intervé gairebé en seixanta ocasions, mentre que cap alumne pren el torn més de deu vegades. Les regles pel que fa a la manera com es pot prendre el torn són les mateixes que en els segments anteriors. Així ho recorda quan considera que és necessari:

345 MESTRA: |xit| |xit| no si no aixeques la mà no tu

Com que el ritme no és gaire dinàmic, més d'una vegada demana la participació d'alumnes concrets, com per exemple:

291 [...] vinga Xesco tant que parlaves l'últim dia | que no vas callar/ || a
292 veure Sara què diries que és s'admira\ | [...]

o fins i tot apel·la a la responsabilitat del grup:

309 [...] va us ha de sortir una mica de vosaltres [...]

Potser amb la intenció d'invertir el to pausat de la sessió, a l'inici del segment desè proposa una modificació: en comptes de seguir un ordre, la selecció del torn es farà segons l'interès que els alumnes manifestin per exposar alguna idea. Ho anuncia amb aquestes paraules:

475 [...] ara farem en comptes de per ordre/ per ordre de de saber-ho\
476 vinga

El que passa, però, és que la mestra comença a preguntar al primer alumne que té a mà dreta i segueix la roda fins que pràcticament han parlat tots. Llavors anuncia un tancament:

553 MESTRA: i va recorreguent\ vinga l'últim/

I és just en aquest moment quan intervé una alumna, la Tània, per introduir el tema de les mèdiums. A partir d'aquí el to de la sessió canvia de manera considerable. Algun alumne fa ús del castellà per fer comentaris, els encavalcaments i les interrupcions se succeeixen i fins i tot prenen la paraula alumnes que s'han mantingut molt callats durant la resta de la sessió. La conseqüència de tot plegat és una sèrie d'indicacions per part de la mestra per retornar a l'ordre:

579 MESTRA: d'un amb un d'un amb un ara que coincidiu parlar tots\

I quan ho aconsegueix, ella mateixa proposa seguir la discussió sense pautes pel que fa a la manera d'intervenir i a les raons de fer-ho:

615 MESTRA: no mireu/ |us deixo si ho feu bé/ us deixo parlar sense intervenir/
616 d'una amb un/ però d'un amb un\ | vinga tu | ara ja que que:: desbarrem
617 una mica\ no passa re cinc minuts\

L'estona que resta del fragment, fins que la mestra proposa realitzar un exercici, és molt breu. Només hi participen cinc alumnes, i ella encara selecciona qui ha de parlar:

619 MESTRA: Anna |xit| no t'he dit a tu ((s'adreça a en Josep)) |

5.2.3.3.1.2. *El comportament interlocutiu*

Quan ens aturem a observar què fa la mestra en els moments que pren el torn, el que més destaca és que bàsicament s'ocupa de la gestió de l'activitat i de plantejar preguntes als alumnes; també podem constatar que molt poques vegades aporta informació.

Ens trobem davant d'una sessió de classe amb molts segments diferents, en cadascun dels quals es duu a terme una activitat concreta relacionada amb el conjunt, però amb unes característiques pròpies ben marcades. Ara la mestra condueix els alumnes cap a una discussió, ara els fa respondre preguntes tancades, ara els fa reflexionar sobre què vol dir *admirar*... Això comporta que sigui necessari indicar d'una manera clara el pas d'un segment a l'altre, cosa que la mestra fa, com ja hem comentat, emprant marcadors d'iniciació. Es tracta d'una sessió que transcorre de manera tranquil·la, ja que els alumnes respecten molt les normes i fan cas cada vegada que la mestra recorda com s'han de comportar. Notem que són poques les ocasions en què pren el torn per incidir en la gestió del contracte, és a dir, per recordar quines són les normes de comportament que vol que regeixin la situació.

La mestra és l'únic participant que orienta el tema. Ho fa recordant quina és la qüestió que tracten:

223 MESTRA: bueno però això\ | això pot passar moltes coses ¿no? que els agradi als
224 néts i els avis s'estranyin\ | és que no ara no parlem de si se'n poden o no
225 se'n poden posar\ parlem de per què s'estranya l'avi/ | no parlem de si està
226 bé/ si està malament/ |

o evitant polèmiques que podrien desfer les seves expectatives respecte al contingut i al ritme de la sessió. Hi ha un únic, però significatiu, exemple que ens ajuda

a confirmar l'afirmació que acabem de formular. Es tracta del moment en què una alumna introdueix el cas de les mèdiums. Si ens fixem com actua la mestra, notarem que al principi deixa que els alumnes es manifestin sobre el tema, però més endavant els talla argumentant que d'aquest tema ja en van tractar un altre dia. Si abans hem vist que era en aquest moment quan es produïen més encavalcaments, ara hem d'afegir que també és aquí quan alguns alumnes adopten comportaments interlocutius diferents, quan plantegen preguntes o quan aporten informació, per exemple.

A més de la gestió, l'altra operació lingüística que acostuma a realitzar la mestra quan pren la paraula és preguntar. Només formula dues preguntes de comprovació, mentre que destaquen les trenta-quatre de focalització, és a dir, tancades:

351 MESTRA: [i llavors] què miraries el quadro o l'autor\ | en aquest cas\ |

i les trenta-una completives, amb les quals allò que pretén és que els alumnes exposin de manera més completa un pensament o una resposta prèvia:

495 ÒSCAR: a mi l'electricitat
496 MESTRA: ¿per què t'admira?

Una de les operacions lingüístiques recurrents per part de la mestra són les validacions d'iteració o repeticions en ressò de l'enunciat precedent, que sovint donen peu a una altra pregunta, com en el cas següent:

337 XIMO: un quadro un quadro de:: un quadro pintat\ |
338 MESTRA: un quadro pintat\ ¿què podries admirar d'un quadro pintat? | [...]

Els alumnes, tret de les excepcions ja indicades del segment desè, no plantegen preguntes, i si ho fan és perquè la mestra els ho demana. El rol que tenen en la interlocució és respondre les preguntes que se'ls plantegen. Ho fan en ordre, de manera individual i, en general, amb intervencions breus. Si en el moment que són requerits no tenen res a dir també ho poden manifestar, sense que això comporti una pressió per part de la mestra. I si les idees que manifesten no són les esperades, tampoc no s'origina cap polèmica, tal com posa en relleu el poc nombre de validacions de desacord que es produeixen al llarg de la sessió.

El conjunt de rols comunicatius que assumeixen mestra i alumnes queda reflectit en el quadre següent:

QUADRE 113

	P		*R*		*A*	*V*				*G*				*Total*
	P	*DV*	*R*	*RV*		*VR*	*VA*	*VI*	*VD*	*GA*	*GT*	*GP*	*GC*	
Dúnia	67	1		2	3		5	26	3	17	20	32	9	185
Oriol			16	1										17
Xesco			6											6
Màrius			10											10
Sara			2											2
Guifré	1	1	9											11
Jordina			3											3
Anna	1		4		1				1					7
Òscar			9		2									11
Tània	1	1	15	1	2									20
Josep	2	1	11											14
Ximo			17		1			1						19
Total	72	4	102	4	9		5	27	4	17	20	32	9	

P = pregunta; DV = demanda de validació; R = resposta; RV = resposta de validació; A = asserció; V = validació; VR = validació de resposta; VA = validació d'acord; VI = validació d'iteració; VD = validació de desacord; G = gestió; GA = gestió de les accions; GT = gestió del tema; GP = gestió de la presa; GC= gestió del contracte

5.2.3.3.2. La construcció del tema: *¿hi ha algú que pensi diferent?*

En aquest apartat analitzarem de quina manera mestra i alumnes col·laboren en la construcció dels diferents temes que es tracten. Distingim entre les intervencions que no aporten res al tema, les no problematitzades, i les que contribueixen de manera clara a la construcció temàtica, les problematitzades. Amb relació a aquestes, mantenim les categories següents: directives (DIR), reactives (REAC), de rellançament (REL), continuatives (CON) i deslligades (DES).

Per una qüestió d'espai, en els requadres designem cada alumne amb una lletra (A) i un número: l'Oriol és l'A1, en Xesco és l'A2, en Màrius és l'A3, la Sara és l'A4, en Guifré és l'A5, la Jordina és l'A6, l'Anna és l'A7, l'Òscar és l'A8, la Tània és l'A9, en Josep és l'A10 i en Ximo és l'A11. La M. correspon a la mestra, la Dúnia.

QUADRE 114
Segment segon

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
1-9	Organització de l'activitat (M.)					
10-20	Relació amb el tema de la sessió anterior	M.	A8, A1	M.		
21-22	Gestió del contracte (M.)					

QUADRE 114 *(Continuació)*
Segment segon

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
22-33	Com s'ha de discutir (M.)					
33-35	Organització de l'activitat (M.)					

La majoria d'intervencions les hem considerat no problematitzades, ja que en aquest segment la intenció de la mestra és organitzar l'activitat. Per fer-ho, intenta establir connexions amb una sessió precedent. En concret, vol que els alumnes recordin el tema que van tractar, així com els comentaris fets sobre què vol dir discutir.

L'Òscar recorda que van parlar dels esquirols. Com que no utilitza el vocabulari adequat, la mestra el repara suggerint un canvi de terme, i ell l'incorpora quan torna a intervenir:

12 ÒSCAR: que si sabia comptar el:: per exemple els els seu::s fills/
13 MESTRA: les cries
14 ÒSCAR: les se:: les seves cries que si sabia comptar-les o no \ [...]

No hi ha cap alumne que expliciti el tema de la discussió. És per això que la mestra recorre a l'estratègia de dir la meitat de la paraula, esperant que els alumnes la completin:

27 MESTRA: [...] com havíem de portar una
28 discu...- |
29 AA.: ssió

La perífrasi d'obligació *tenia de ser* ens fa veure que la discussió es planteja com una estratègia que requereix intervencions amb continguts específics. Segons exposa la mestra, actuar d'una altra manera comportaria caure en una confrontació banal, en el fet de *discutir per discutir*.

El tema tractat a la sessió anterior, els esquirols, és de naturalesa científica. Això vol dir que les possibles discrepàncies que poguessin sorgir durant la discussió s'havien de contrastar posteriorment amb uns sabers d'ordre científic. Una mostra d'això és la reparació ja comentada. Més endavant tindrem l'oportunitat de saber si el tema que en aquesta sessió es posa a debat és o no del mateix ordre i, sobretot, si la mestra té en compte la distinció o no.

QUADRE 115
Segment tercer

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
36-50	Organització de l'activitat (M.)					
50-64	Tema a tractar: les coses que desapareixen	M.	A1	M.		
65-92	Tema a tractar: estranyar-se per la desaparició d'un objecte	M.	A9	M.		
92-99	Tema a tractar: l'avi i la quantitat de quètxup	M.	A11	M.		
100-104	Gestió de l'activitat (M.)					

Per poder comprendre el significat del conjunt de les intervencions és important que abans ens aturem en el contingut del text que han llegit a l'inici de la sessió. Una de les qüestions que sorgeix és l'existència dels objectes que ens envolten —i en darrera instància del món— al marge d'algú que les pugui percebre. En Kio arriba a expressar *[...] potser el món sencer desapareix quan ningú se'l mira*. La Suki troba una resposta de tipus lògic per al problema: *si ningú estigués mirant quan el món desparegués, ningú notaria la diferència*. Per ella no és probable que els objectes que estem acostumats a veure quiets en un lloc estiguin en un altre lloc durant el temps que no són observats. La Gus, la noia cega, es basa en l'experiència personal: *No desapareix, perquè per mi, no ha aparegut mai*.

La mestra deixa un temps per tal que els alumnes pensin què volen preguntar després de llegir el fragment que més amunt hem transcrit. Hi ha dos silencis molt llargs que sens dubte manifesten una falta d'implicació dels alumnes en les reflexions que fan els protagonistes de la ficció. Finalment l'Oriol, l'alumne cec, apunta una qüestió que té poc a veure amb les seves característiques personals. Allò que fa l'Oriol és situar el tema en un terreny més concret, com mostra l'ús de la segona persona del singular; a més, dóna una raó senzilla, però molt plausible, per al cas que es planteja:

57 ORIOL: [...] de que si:: | les coses primer les deixaves
58 en un en un lloc | on sigui i després no estaven allà:: o:: o a lo millor pot ser
59 que no te'n recordes o mires i no [estan]

Per ell, si no trobem una cosa el més probable és que l'hàgim deixada en un altre lloc. La mestra, en les intervencions posteriors, reformula les paraules de l'Oriol. Primer situa la qüestió en un terreny més general i impersonal:

60 MESTRA: [o sigui] si les coses desapareixen a veure què passa\ |
61 ORIOL: sí ||

A continuació introdueix una disjunció que no figurava en el raonament inicial de l'Oriol, ja que ell acceptava d'entrada que les coses poden desaparèixer:

62 MESTRA: ((la mestra s'aixeca i se'n va cap a la pissarra)) si poden desaparèixer
63 les coses o pot ser una altra cosa |
64 ORIOL: sí ||

Finalment, acaba formulant una pregunta que no té gaire a veure amb la intervenció de l'Oriol, tot i que aquest hagi donat el seu consentiment a les successives reformulacions:

65 MESTRA: ((la mestra escriu a la pissarra: «¿poden desaparèixer les coses?
66 (Oriol)»)) || [...]

L'altra alumna que vol suggerir un tema a discutir és la Tània. En realitat planteja amb paraules diferents la mateixa qüestió que l'Oriol, és a dir, si una cosa desapareix probablement és perquè l'hem deixada en un altre lloc. Coincideix també amb ell a l'hora de situar-se en un terreny més concret, com mostra l'ús repetit de *per exemple*. En aquest cas la mestra demana què passa en el llibre, si troben o no l'escombra. La Tània no entén el sentit de la pregunta, perquè en comptes de respondre amb una afirmació comença a explicar part de la història. Davant el malentès, la mestra fa un seguit de preguntes tancades i acaba demanant a la Tània que concreti quin és l'interrogant que proposa. L'alumna manifesta:

88 TÀNIA: que:: per què el Kio s'estranya\ de que la seva germana no trobi
89 l'escombra\ al lloc on té que estar sempre\ |

I la mestra reformula la pregunta en aquest cas modificant el paper dels personatges. Entenem que ara és en Kio qui mostra desconcert davant del fet que l'escombra no comparegui.

91 MESTRA: [...] ((la mestra escriu a la pissarra: «¿per què s'estranya
92 al no trobar l'escombra? (Tània)»)) ||

El darrer alumne que intervé és en Ximo. En aquest cas, expressa l'interrogant tot llegint directament el llibre, per la qual cosa no es produeix cap reformulació rellevant de la mestra.

QUADRE 116
Segment quart

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
105-109	Gestió tema (M.)					
109-125	Justificació de la pregunta feta	M.	A7, A1	M.		
125-137	Justificació de la pregunta feta	M.	A9	M.		
137-153	Justificació de la pregunta feta	M.	A6, A5, A11	M.		

La intenció és que els alumnes demanin a l'Oriol, a la Tània i a en Ximo què els ha portat a plantejar aquella pregunta. Hi intervenen la mateixa mestra i, a petició seva, l'Anna i en Guifré, mentre que una altra alumna que disposa del torn no és capaç de formular la demanda. Tot plegat mostra un nivell d'implicació en el tema força baix.

Els alumnes que a petició de la mestra prenen la paraula no hi fan cap aportació personal, sinó que cenyeixen la seva intervenció a una pregunta protocol·lària:

115 ANNA: que per què has triat aquesta\ |

L'Oriol respon gairebé repetint el text que ja ha creat abans, fins i tot utilitza els mateixos connectors, *primer* i *després*:

118 ORIOL: l'he triat m'ha cridat l'atenció pel fet de que primer la deixes en un lloc i
119 després no:: desapareix no sé una mica:: | com dir-ho |

En aquest cas no aporta cap raó i es limita a qualificar el fet d'*estrany,* mot suggerit per la mestra. Ella mateixa, en successives reformulacions, s'acosta a la idea de l'Oriol, el qual considera que si les coses desapareixen a la vida real és perquè canvien de lloc, i no acaba de captar per quin motiu hi ha gent que no ho entén d'aquesta manera. Al capdavall, la pregunta originària de l'Oriol era la següent: *¿per què hi ha gent que pensa que les coses desapareixen quan no les veiem?* Recordem que a la pissarra, amb el seu nom, hi ha escrit: *¿poden desaparèixer les coses?*

La Tània, en el moment que li demanen que justifiqui la seva pregunta, fa de nou l'explicació del text, per acabar manifestant que considera *tonto* que algú es plantegi tants dubtes quan no troba alguna cosa. La mestra fa una reparació i anomena *exagerat* allò que per a la Tània és *tonto*. Apuntem només que hi ha una diferència important en el contingut semàntic d'aquests dos mots: *tonto* s'associa a mancat de sentit; en canvi *exagerar* vol dir portar més enllà de la mesura justa, de la mesura considerada com a normal, però sense caure necessàriament en el terreny de l'absurd.

En Ximo aporta les seves raons de manera clara, i introdueix un personatge col·lectiu nou, *els nens d'avui*. La mestra en el moment que reformula les seves paraules, encara concreta més, i associa *els nens d'avui* als mateixos nens i nenes de la classe:

152 MESTRA: i volies saber el perquè | passen aquestes coses\ que s'estranyin els
153 avis | de coses que el nens tobeu normals\ ¿eh? |

En el proper segment els alumnes han de decidir quin és el tema a discutir. Segons l'anàlisi feta, les opcions són les següents: o bé escullen una de les dues primeres preguntes, amb la qual cosa optaran per un tema que no han acabat de copsar i que, per tant, no han formulat amb gaire claredat, o bé opten per tractar una qüestió que s'ha plantejat amb uns contorns molt més delimitats i que a més connecta amb les seves vivències personals.

QUADRE 117
Segment cinquè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
154-157	Organització de l'activitat (M.)					
157-166	Demanda de nou tema a tractar	M.	A1	M.		
167-182	Tema pel qual iniciar el debat	M.	A10, A8, A7, A6 A5, A4, A3	M.		
183-195	Justificació del tema seleccionat	M.	A7, A3	M.		
196-198	Organització de l'activitat (M.)					

El primer alumne que concreta per quin dels interrogants que hi ha escrits a la pissarra vol començar a discutir ho fa amb aquestes paraules:

172 JOSEP: per la de de:: per la de l'avi no es podia creure | el quètxup

Darrere seu, l'explicació s'abreuja progressivament, fins que arriba un moment que responen limitant-se a repetir, entre rialles, gairebé com en un joc, l'expressió *l'avi*. La mestra mostra una certa sorpresa davant de la coincidència, cosa que fa que demani més explicacions. L'Anna respon de manera molt concisa:

188 ANNA: jo vull saber lo que | perquè una un nen és normal per ell\ i per l'avi
189 no\

El Màrius intenta d'entrada estalviar-se una explicació personal:

190 MESTRA: i Màrius ¿tu per què?
191 MÀRIUS: per lo per això per lo que ha dit ella |

Però la mestra li demana que busqui la seva manera de dir-ho. Llavors en Màrius estableix un bon paral·lelisme, que pot portar a concloure que una generació envellida acostuma a mirar amb sorpresa la capacitat de renovació de les generacions més joves:

192 MESTRA: digue-ho d'una altra manera
193 MÀRIUS: a vere |que els avis | que:: al seu temps a lo millor també ho feien que
194 trobaven normal i ara com és que són grans i:: | i s'estranyen tant perquè els
195 nens petits ho troben molt normal/ |

QUADRE 118
Segment sisè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
199-207	Gestió del tema i activitat (M.)					
208-272	Discussió: per què s'estranya l'avi?	M.	A9, A11, A5, A2, A3, A10, A1, A7, A8	M.	A11	
273	Organització de l'activitat (M.)					

Dues consideracions prèvies: la primera és que la mestra tanca el segment precedent explicitant la seva intenció de no dir res, *gairebé*; la segona és per aclarir que tot i que en el requadre hem considerat el segment com a unitari, per la senzilla raó que s'hi tracta el mateix tema, a l'hora d'analitzar-lo establirem dues parts: la primera anirà fins a la línia 248, quan els alumnes ja han aportat raons i la mestra cedeix el torn a en Ximo perquè expliqui què li va dir un dia el seu avi; la segona part comença amb la intervenció d'en Ximo i s'acaba quasi al final del segment.

Fins al punt que acabem d'esmentar, les raons que troben els alumnes són aquestes:

a) quan els avis eren petits no tenien quètxup,
b) a l'avi d'en Kio no li agrada el quètxup.

El primer argument el defensen dos alumnes. Amb tot, el segon que el cita en cap moment relaciona la seva aportació amb la de l'alumne que l'ha precedit. Per expressar-les fan ús del connector *perquè*, i usen també verbs modals del tipus *crec que* i matisadors com *potser*, els quals indiquen un nivell relatiu d'identificació respecte a les afirmacions fetes.

Per la seva banda, la mestra només fa una intervenció llarga per tal de resituar el tema de debat. En la resta d'intervencions es limita a gestionar el torn i a demanar que aportin arguments o a fer que es replantegin els ja exposats:

228 MESTRA: perquè no li agrada a l'avi ¿creus tu? |

Abans de cedir el torn a en Ximo, fa un primer tancament. Abans de fer-lo no posa en relleu ni les coincidències entre els arguments ni les diferències:

234 MESTRA: o sigui que més o menys tothom tothom opina igual\ [...]

Si en aquesta primera part del segment la demanda bàsica de la mestra és que aportin raons, a la segona part, a partir de la narració feta per en Ximo, allò que demana és que es defineixen al voltant d'un argument concret. En Ximo acaba d'exposar que segons la seva àvia l'oli és més sa que el quètxup. A partir d'aquí la mestra pregunta:

244 MESTRA: ¿podria ser una raó?

Ara es tracta de definir-se, no d'acumular respostes. I, pel que sembla, aquest és un argument que pot dividir el grup. La mestra cedeix el torn a l'Oriol, un alumne que fa un règim especial a causa de la seva obesitat, el qual s'hi decanta a favor. Però d'altres, com l'Anna, s'hi manifesten de manera clara en contra. Seguint el fil de la salut, en Guifré aporta les seves raons:

270 GUIFRÉ: que l'avi s'estranya de que els nens mengin quètxup | quètxup |
271 s'estranya perquè està envasat en un pot de plàstic \| que es creu que li han
272 passat mo::lt d'això de químic\ | l'han manipulat/ |

No obstant això, la possible controvèrsia no va més enllà perquè la mestra intervé amb la intenció de canviar el tipus d'activitat:

273 MESTRA: bé ara anem a fer una cosa\ | anem a fer una cosa agafeu la pàgina 37

No sabem, per tant, si l'explicació de l'àvia d'en Ximo és convincent o no. Alguns alumnes fan aportacions, entre les quals, però, no s'estableixen connexions clares, amb la qual cosa el segment dedicat de manera prioritària a la discussió —segment que ha requerit una preparació prèvia considerable— acaba convertint-se en un cúmul d'opinions que no troben gaire ressò ni en les rèpliques dels alumnes, ni en les intervencions de la mestra, la qual sembla força disposada a no perdre el ritme que té previst per a la sessió.

QUADRE 119
Segment vuitè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
271-284	Gestió del tema i l'activitat (M.)					
285-359	Distinció entre *s'estranya* i *s'admira*	M.	A11, A1, A4, A5, A8, A9, A3, A7, A10	M.	A10	
359-383	Què vol dir *admirar-se*	M.	A11, A1, A9, A4	M.	A9	
383-456	Relació entre *admirar* i el títol del llibre del mestre	M.	A3, A2, A10, A1, A11	M.	A1	
457-463	Gestió del tema i l'activitat (M.)					

En aquest segment la mestra proposa, per una banda, establir la distinció entre *s'estranya* i *s'admira*, i, per l'altra, entre *admira* i *admirar-se*.

Segons el llibre del mestre, quan ens plantegem interrogants concrets (per què, com és que, on...) podem afirmar que ens *admirem de coses*. Generalitzant, es pot arribar a considerar que *admirar-se d'una cosa* inclou totes les preguntes concretes. En canvi, *admirar una cosa* no consisteix a admirar-se o sorprendre's, sinó apreciar i valorar allò que és en si mateixa. En resum, que hi ha un *admirar de*, que es relaciona amb una sèrie d'interrogants concrets que poden tenir una resposta (*com és que s'ha escapat el gat?*), i un *admirar una cosa,* que vol dir meravellar-se pel fet mateix que la cosa existeixi. Més enllà de la capacitat d'admiració hauríem de referir-nos a *entendre*, que es relaciona amb la capacitat de comprensió.

Al principi la mestra proposa que distingeixin entre *s'estranya* i *s'admira*. De manera més concreta, allò que els anirà plantejant és que trobin de quina manera definir cada terme. El primer alumne a intervenir fa aquesta proposta:

> *s'estranya* pot ser que no ho troba normal
> *s'admira* pot ser que li crida l'atenció

La mestra intervé per repetir en eco i per demanar que pensin altres maneres de dir-ho; en definitiva, perquè precisin els termes de la definició. Una alumna, la Sara, introdueix un matís nou relacionat amb *s'estranya*:

> *assustar-se* d'una cosa que no trobes normal

I un altre alumne, l'Oriol, fa aportacions relacionades amb *s'admira*:

> anar al darrere d'una cosa perquè t'agrada molt

Els alumnes intervenen sense tenir gaire en compte les aportacions dels companys que els han precedit. Per la seva banda, la mestra, com a persona que ges-

tiona en tot moment la sessió, no estableix cap mena de relació entre les definicions fetes, no precisa aspectes puntuals com la relació entre *trobar estrany* i *tenir un ensurt*, per exemple, i tot plegat porta cap a una imprecisió que fa molt difícil arribar a un consens sobre el significat i sobre l'ús dels termes focalitzats. Sense tenir en compte les coincidències i les discrepàncies entre les definicions, dóna com a bona l'aportació de l'Oriol amb relació a *s'admira* —sobre s'*estranya* no se'n parla més— i demana a la resta del grup que posin exemples, cosa que fan cenyint-se en algun cas de manera molt estricta a la demanda:

314 GUIFRÉ: un cotxe\ |
315 MESTRA: ¿què més?
316 GUIFRÉ: un cotxe nou\
317 MESTRA: ¿i què podries admirar d'un cotxe?
318 GUIFRÉ: que és molt ràpid\ |
319 MESTRA: ¿i què més? |
320 GUIFRÉ: que és molt confortable\ |
321 MESTRA: que és molt confortable\ | tu

Més endavant la mestra demana al grup el significat del terme *admirar-se*. La resposta que obté és que vol dir el mateix que *admirar*, però en aquest cas d'un mateix. La Tània ho exemplifica amb aquestes paraules:

376 TÀNIA.: e:: | e:: | per exemple un pintor que diu estic meravellat de l'obra que
377 he fet\ | oh estic meravellat de mi mateix\ |

La mestra accepta la distinció que han establert entre *admirar* i *admirar-se*. A partir d'aquí demana que trobin punts de contacte entre el terme *admirar* i el contingut global del text que en diverses sessions han anat llegint. Els alumnes no mostren gaire interès a intervenir i només un parell fan esment a les experiències de la Gus, la protagonista cega de la història. Però la mestra considera que no és el moment de tractar aquest tema. Davant de la passivitat dels alumnes fa un seguit d'intervencions llargues que la porten a concretar quin és el significat que ella atorga a la capacitat d'admirar-se. Mostra interès per precisar que *admirar-se* és renunciar a trobar normals les coses que passen al voltant nostre. Fem notar que en darrer terme allò que està fent és incidir en el contingut del fragment del llibre que han llegit, on hi ha un avi que és capaç de sorprendre's quan veu que el seu nét es posa quètxup a les patates. Però la mestra no explicita aquesta relació entre el significat del terme *admirar* i l'experiència de l'avi d'en Kio. I com que passa immediatament a *fer un exercici*, no tenim l'oportunitat de saber si els alumnes seran capaços d'interpretar el text des d'aquesta perspectiva.

QUADRE 120
Segment desè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
464-476	Gestió del tema i l'activitat (M.)					
477-591	Què provoca l'admiració dels alumnes?	M.	A11, A9, A8, A5, A3, A2, A1, A10	A9	M. A10	
591-614	Criteris per creure una cosa	M.				
615-642	Qualsevol tema que vulguin tractar	M.	A2, A5, A9, A11, A10, A7, A6, A8		A11	
643-644	Gestió del tema i l'activitat (M.)					

La mestra demana als nois i a les noies quines són les coses que els admiren. Els termes sinònims d'*admirar* que utilitza són *sorprenent* i allò que et *fa pensar*, és a dir, termes que, si seguim la distinció establerta més amunt, tenen més a veure amb *admirar-se de* que amb *admirar una cosa*. Els alumnes responen de manera ordenada. Cada un exposa què admira i respon a les concrecions que demana la mestra. En general, remeten a temes concrets relacionats amb l'àrea de coneixement del medi social i natural (volcans, serps, electricitat, etc.). Acumulen, per dir-ho així, temes, sense fer comentaris sobre els que ja han aparegut. Només quan sorgeix la qüestió dels volcans algú manifesta que té respostes, però la mestra segueix seleccionant el torn sense atendre els comentaris:

531 MÀRIUS: els volcans\ |
532 MESTRA: ¿per què? seu bé\ |
533 MÂRIUS: m'interessa perquè:: co::m com pot sortir de la terra a:: | com un | la
534 lava\ |
535 A.: jo/ jo ho sé\
536 MESTRA:Xesco ¿a tu no t'admira re? |

Els alumnes manifesten interès per qüestions concretes sobre les quals ja acostumen a tenir alguna resposta, resposta que sovint desconeix la mestra:

530 MESTRA: ¿ah sí? | esteu dient unes coses que jo no ho sabia\ |¿i tu?

En un moment determinat, quan la mestra està a punt de tancar el segment, una alumna treu el tema dels poders de les mèdiums. És en aquest moment quan apareixen dubtes que són compartits:

576 JOSEP: però/ i a més ¿com es pot comunicar si està mort? |
577 TÀNIA: això/ dic jo/

I és també quan apareixen les hipòtesis explicatives i les discrepàncies:

633 Òscar: mi...- jo no:: ho veig impossible\ | mira e si:: viu algú a::l costat\ | això
634 perquè:: ho entenguis\per exemple el quadro pot tenir algun imant\ | o
635 algun fi::l des de dalt\ | i a vegades això jo ho he vist a la televisió que surt
636 això\ |
637 Anna: però però:: es van tornar a posar tot bé\ o sea |

Lingüísticament, detectem que els alumnes fan ús de connectors com *però* que orienta el contingut de la seva intervenció en una direcció contrària a la precedent, matisadors com *potser* i marcadors reactius, com *home clar*. Tot plegat és un indicador clar d'un nivell de polèmica més accentuat que en altres segments. Però sobretot és un indicador d'una implicació diferent en la construcció de l'univers temàtic.

Quan centren l'interès en el paper de les mèdiums, la mestra procura que es mantingui l'ordre en les intervencions i fa constants al·lusions al temps que queda. La seva idea és resituar el tema en els paràmetres que ella considera adequats; probablement per aquest motiu recorda que aquesta qüestió ja la van tractar, i introdueix una pregunta que podria situar el debat en un àmbit diferent. La pregunta és aquesta: *una cosa us la creieu perquè ¿quan us la creieu?* Com que els comentaris dels alumnes, malgrat els intents de la mestra, continuen tractant sobre les mèdiums, la mestra opta per deixar un espai en què puguin discutir lliurement. Això sí, a parer seu allò que faran en aquest espai no és discutir, sinó *desbarrar*.

A l'hora de la veritat, els cinc minuts que afirma que els deixarà no són reals. Ben aviat la mestra proposa realitzar un darrer exercici del llibre que, com hem comentat, té molt poca relació amb els interrogants tractats fins en aquest moment.

5.2.3.3.3. Modalitats enunciatives i organització del discurs: *no no no no ara no diem això*

La gran majoria de vegades la mestra intervé per incidir en la gestió o per implicar els alumnes en la sessió a través de preguntes. És per això que podem afirmar que la modalitat que predomina és l'apel·lativa.

Alguna vegada el seu discurs remet a coneixements que considera que els alumnes tenen adquirits gràcies als comentaris que ha generat la lectura del llibre. En aquests casos, poc freqüents al llarg de la sessió, considerem que predomina la modalitat delocutiva, ja que apareix un discurs referit. Es tracta d'un discurs que en algun moment va consensuar el grup classe amb l'ajut de la mestra, i que ara actua com a argument d'autoritat.

La mestra sovint fa ús de la primera persona del plural, que pot referir-se a ella i als alumnes, o només a aquests. Com acabem de veure, és un «nosaltres» que té

l'autoria del discurs citat, però és sobretot un «nosaltres» que ha d'assumir la responsabilitat de la tasca que es proposa dur a terme en aquesta sessió:

107 MESTRA: [...] si preguntem és perquè ens interessa per alguna cosa\ |

El «jo» és pràcticament absent. No sabem quina postura adopta la mestra respecte als temes que tracta, senzillament perquè en cap moment la manifesta. Demana respostes a interrogants puntuals i, en general, manifesta el seu acord a través de la repetició d'un fragment del discurs de l'alumne. Directament, però, no pren partit.

La sessió que assumeixen de manera compartida ha de respondre als interessos dels alumnes, com mostra l'ús de la segona persona del plural quan afirma:

33 MESTRA: [...] | doncs ara continuem/ nem a veure què trobem per discutir/ però
34 que que cridi una mica l'atenció/ que vulgueu parlar d'allò/ | [...]

Destaca l'absència d'un text, monogestionat o creat amb la participació dels alumnes, en el qual puguem distingir de manera clara una sèrie de raons a favor o en contra d'una tesi. Insistim que en línies generals allò que fa la mestra és intervenir per conduir la sessió i per obtenir respostes.

La univocitat és la característica principal de les aportacions que fan els alumnes. En les seves intervencions sí que predomina de manera clara el «jo», un «jo» que modalitza amb verbs d'opinió (crec, penso, etc.) les respostes. Ara bé, la seva és l'única veu que posen en joc. Les referències a «tu» o a «nosaltres» són pràcticament nul·les.

Quan apareix el tema de les mèdiums és tal vegada l'única ocasió en què localitzem un objecte de controvèrsia clar, unes tesis diferents i l'oposició d'arguments i de contraarguments. És en aquest moment quan un alumne inclou en el seu discurs la segona persona del singular, amb la clara intenció d'arribar a convèncer: *[...] mira e si [...] perquè:: ho entenguis*.

5.2.3.4. Síntesi de la 1a sessió de la Dúnia

A continuació, agruparem el contingut de les conclusions segons els apartats de la síntesi de l'entrevista.

A. LA LLENGUA: QUÈ ÉS I PER QUÈ CAL ENSENYAR-LA

La mestra considera que la sessió d'aula que acabem d'analitzar es relaciona de manera clara amb l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral. Es tracta

d'una sessió dins de l'horari escolar que tracta sobre qüestions pròpies de la reflexió filosòfica.

La seva intenció, d'acord amb el Projecte de Filosofia 6/18, és ensenyar als alumnes conductes discursives que els ajudin a reflexionar sobre qüestions que no tenen una adscripció tancada. Amb unes altres paraules: es tracta d'agitar les ments. Així, doncs, la llengua oral es relaciona amb una discussió reflexiva, ja que el propòsit és ensenyar a usar la llengua a partir d'una situació en la qual es planteja una controvèrsia.

B. La llengua dels alumnes i la llengua de l'escola

La llengua que utilitzen mestra i alumnes és el català. Durant la sessió els alumnes l'usen amb naturalitat i sense dificultats. En situacions de parla més espontània poden fer ús del castellà. Això passa quan un alumne reacciona davant del tema de les mèdiums, i succeeix també quan la mestra surt de l'aula; en aquest moment alguns alumnes entre ells parlen en castellà.

La mestra alguna vegada pot proposar una paraula, però es tracta d'una actuació puntual. De cap manera podem considerar que doni molta importància als nivells més formals de la llengua.

C. L'ensenyament de la llengua oral

C.1. *Els objectius*

L'objectiu de la sessió és dur a terme un debat sobre un dels temes seleccionats a partir de la lectura. Aquest debat els ha d'ajudar a precisar quina és la diferència que en termes filosòfics es pot establir entre *admirar* i *admirar-se*.

C.2. *Els continguts*

L'objectiu que acabem d'apuntar es concreta en un sèrie de continguts que configuren cada un dels segments analitzats.

El primer que podem apuntar és la capacitat de detectar les idees més rellevants que ens vol transmetre un text. A continuació, la formulació de raons que justifiquin per quin motiu les idees citades són importants. Tot plegat condueix cap a un debat en el qual entra en joc el contingut més rellevant de la sessió: el desenvolupament de conductes argumentatives.

Amb relació a què és un debat, la mestra fa unes consideracions prèvies molt generals, que li són útils per recordar que el debat ha de servir per aprendre alguna cosa i que requereix actituds de consens. No trobem cap altra indicació que tingui com a objectiu especificar quines són les normes que regeixen qualsevol de-

bat, ni la importància d'identificar i de tenir en compte el rol que hi assumeix cada un dels participants.

L'anàlisi de la sessió posa en evidència que no s'incideix de cap manera en la capacitat de refutar, ni en la reformulació, dos mecanismes clau per millorar les conductes argumentatives. Així mateix, trobem a faltar referències als marcadors i connectors textuals que permeten formular de manera més adequada els arguments.

El tema que es planteja, com ja hem comentat, és propi de la reflexió filosòfica. No es tracta en aquest cas de contrastar representacions que es puguin validar posteriorment considerant els coneixements científics consolidats; no es tracta tampoc de demostrar el coneixement sobre una qüestió concreta. Per la seva naturalesa, el tema que es posa a debat demana una discussió retòrica, en la qual cada alumne ha de mostrar la capacitat que té de convèncer els altres i d'acostar-los a les seves posicions. Ho hem dit més amunt, el Projecte de Filosofia 6/18 pretén agitar les ments, moure a la reflexió sobre qüestions que no tenen una adscripció tancada.

Per poder dur a terme una discussió retòrica amb èxit és necessari delimitar bé el tema, centrar quins són els punts de la controvèrsia, incidir en la dinàmica dels intercanvis, ajudar a justificar les pròpies idees i a realitzar represes diafòniques. Tret d'una aproximació molt pautada al tema de debat, no detectem que al llarg de la sessió hi hagi un espai en el qual els alumnes puguin exercitar de manera conscient els continguts que acabem d'esmentar.

En aquesta sessió entren en joc tres representacions diferents. D'una banda, situaríem les propostes i les intencionalitats del Projecte de Filosofia 6/18. D'altra banda, la idea que té la mestra sobre els temes a tractar. I, com és evident, cal tenir també molt en compte de quina manera interpreten els alumnes les accions i les reflexions que se succeeixen en el llibre. La no-coincidència entre aquestes tres representacions provoca que sovint el diàleg a l'aula s'estableixi a nivells diferents. En concret, allò que pot passar és que els alumnes tradueixin a termes vivencials i evidents les qüestions de caire filosòfic que es plantegen, mentre que la mestra, probablement influenciada pels continguts del mateix programa, es mantingui en un nivell més elevat d'abstracció.

C.3. *Relació entre llengua oral i llengua escrita*

En aquesta sessió de classe la llengua escrita també hi té un paper important. D'entrada es parteix de la lectura en veu alta d'un text. Es demana als alumnes que el segueixin amb atenció i que, a partir del text llegit, pensin quins són els temes que volen tractar. Es tracta, per tant, d'una activitat de lectura lligada a la modalitat literal, ja que han de detectar-ne les idees principals. Més endavant la mestra

escriu a la pissarra les preguntes dels alumnes. Ja hem vist que entre la pregunta tal com ells la plantegen fins al text de la pissarra hi ha una sèrie de modificacions; a la base d'aquestes modificacions no només hi podem trobar la capacitat de reinterpretar el text oral d'un altre, sinó que també hi ha les restriccions pròpies de cada codi. En altres moments de la sessió la mestra agafa el llibre, l'ensenya i fa establir relacions entre el títol i el tema que tracten. A més, hi ha segments en què la mestra formula preguntes que llegeix directament del seu llibre. Tot plegat ens fa veure que, fins i tot en un debat oral, l'escrit hi ocupa un lloc important.

C.4. *Les situacions d'ensenyament i d'aprenentatge*

C.4.1. La programació

La sessió analitzada no correspon a una classe normal de l'àrea de llengua, sinó que s'emmarca en el Projecte de Filosofia 6/18. Es tracta d'un programa específic que ofereix un gran nombre de pautes i de recursos per als mestres. Una de les activitats proposades és la realització de debats. És per aquest motiu que la mestra ha relacionat aquesta sessió amb la llengua oral. Cal fer notar que en el transcurs de la sessió se segueixen fil per randa els passos que proposa el llibre del mestre.

C.4.2. Els alumnes

Un dels participants en el debat és un alumne amb necessitats educatives especials. Té un llibre que llegeix amb facilitat en Braille. Tot i que a la història que segueixen apareix una nena, la Gus, que també és cega i que alguna vegada explica les seves experiències del món, la mestra no demana mai res a l'Oriol que pugui tenir relació amb la ceguesa. Per això podem afirmar que no és en el contingut de la sessió on es troba un tracte especial de la mestra, sinó en tot allò que fa per tal que l'Oriol la segueixi amb les millors condicions possibles. El fa seure a prop seu, li explicita en més d'una ocasió què fan en aquell moment a l'aula i quan se li adreça procura apujar el volum de la veu. A més, tot i que ell aixeca el braç com els altres per demanar el torn, ella procura donar-l'hi molt sovint, encara que no el sol·liciti.

Pel que fa al conjunt del grup, destaca el fet que segueixen la sessió amb molt d'ordre. Les preses de paraula es produeixen quasi sempre per heteroselecció. La mestra és qui selecciona i també qui ocupa la major part de l'espai interlocutiu. Els alumnes demanen el torn amb la mà alçada, i gairebé sempre esperen ser seleccionats abans de parlar. Pràcticament no fan interrupcions, ni encavalcaments i s'adapten en tot moment a les activitats que la mestra introdueix durant la sessió. Així, doncs, podem constatar que malgrat els canvis introduïts en l'espai físic de l'aula, malgrat el nombre no habitual d'alumnes i malgrat que es tractin uns con-

tinguts diferents dels de les àrees tradicionals, els alumnes mantenen en el debat el mateix rol i les mateixes funcions que assumeixen en les altres sessions de classe.

En moments determinats demostren capacitat de donar arguments per defensar una tesi. Això no obstant, el nivell d'implicació en el debat tal com es planteja és baix. Sovint es limiten a respondre les preguntes de la mestra, però no fan cap aportació personal d'interès al tema. Quan prenen la paraula no incorporen la veu dels interlocutors presents. Parlen des de la univocitat, i això fa que acumulin raons sense detectar coincidències i discrepàncies entre les diferents intervencions.

C.4.3. Les activitats

La sessió es realitza a l'aula ordinària. La distribució en l'espai no és l'habitual. Per tal que la paraula circuli amb facilitat, els alumnes es distribueixen formant un rectangle; es veuen entre ells i, sobretot, ningú queda fora del camp visual de la mestra. Ella és qui té l'accés més fàcil a la pissarra, que és on escriu les possibles preguntes a debatre.

La mestra obre i tanca cada segment, i la sessió. Intervé bàsicament per gestionar el tema i l'activitat i per interpel·lar els alumnes. Això vol dir que la dinàmica que predomina és la de pregunta-resposta.

Hi ha dos tipus d'habilitats cognitivolingüístiques implicades en les activitats que es proposen: l'argumentació i la definició. Es demana als alumnes que argumentin i que defineixin el significat de paraules concretes, però en cap moment se'ls mostra com ho poden fer. No hi ha models que puguin orientar l'organització i la realització del debat.

No hem distingit un espai dedicat a tractar els trets més rellevants que té la dimensió interlocutiva en les converses plurals. Això vol dir que del paper del moderador, per exemple, ni se'n parla ni es negocia. L'assumeix la mestra sense fer explícit quines són les funcions que hauria de complir, és a dir, obrir i tancar el debat, concretar el tema, indicir en els punts de controvèrsia i de coincidència, centrar el tema i fer recapitulacions.

Com que es tracta de reflexionar al voltant de qüestions que tenen poc a veure amb les vivències més immediates dels alumnes, hi ha diverses activitats encaminades a precisar què discuteixen i per quin motiu ho fan. Certament arriben a concretar un tema. Ara bé, per tal de poder iniciar un debat cal que la qüestió plantejada sigui susceptible de tenir respostes diferents, però cal també delimitar quins són els punts de la controvèrsia. Això és precisament el que no queda clar en aquesta sessió. La mestra, en el seu hipotètic paper de moderadora, en cap moment indica discrepàncies i analogies entre les diferents intervencions. Ella pren la paraula per validar o plantejar preguntes tancades, i és evident que aquesta actitud discursiva no afavoreix de cap manera la polèmica.

Una mostra de les afirmacions que acabem de fer és que la mestra canvia d'activitat quan ja ha cedit la paraula a tots els alumnes, seguint un ordre. Això és el que marca la dinàmica, i no la capacitat que pot tenir el grup d'arribar a acords o a desacords.

C.5. *La llengua oral més enllà de la classe de llengua*

El tema s'inclou dins del que podem anomenar *currículum transversal del centre*. Es tracta d'ajudar a pensar els alumnes, per tal que aprenguin a interrogar-se sobre fenòmens i situacions que sense una mirada més profunda poden semblar d'una obvietat absoluta. La capacitat de raonar s'ha d'aplicar a totes les àrees i, evidentment, també a l'àrea de llengua.

C.6. *La reflexió sobre els processos*

L'únic comentari en el terreny metacognitiu és el que fa la mestra sobre el significat que té un debat. Es tracta d'un comentari personal que no parteix de la idea que en tenen els alumnes, ni intenta modificar-la a partir de les consideracions crítiques que aquests puguin fer. En el transcurs de la sessió no hi ha un espai de reflexió sobre les característiques pròpies de les conductes argumentatives. Per exemple, no tracten sobre les normes de cortesia que poden seguir per no ferir la imatge de l'altre.

C.7. *L'avaluació*

En aquesta sessió no podem identificar activitats específiques d'avaluació. Els pocs judicis valoratius que emet la mestra remeten a la pertinència dels arguments, una qüestió que valora, però que en cap moment ha estat objecte de reflexió per part del grup.

5.2.3.5. Context de la 2a sessió de la Dúnia

La sessió s'emmarca, com la precedent, en el Projecte de Filosofia 6/18. En aquest cas l'objectiu és doble. En primer lloc es tracta que els alumnes aprenguin a definir un mot; en segon lloc que puguin justificar una actuació concreta.

Per aconseguir el primer objectiu cada alumne tret de l'Oriol, per les raons que més endavant exposarem, disposa d'un diccionari. L'activitat que fan consisteix a definir de manera col·lectiva un mot proposat per la mestra i a contrastar aquesta definició amb la del diccionari. En canvi, per aprendre a justificar allò que se'ls demana és que expliquin per quin motiu miren o no un tipus de programa

televisiu. La definició de paraules ocupa una mica més de trenta minuts i la justificació la resta de la sessió, és a dir quinze minuts, aproximadament.

Els segments se succeeixen de la manera següent:

1r. De manera col·lectiva defineixen la paraula *clau*.
2n. Busquen el significat de *clau* al diccionari.
3r. Defineixen el verb *clavar*.
4t. Busquen el significat de *clavar* al diccionari.
5è. Defineixen el mot *retrat*.
6è. Busquen el significat de *retrat* al diccionari.
7è. Defineixen el mot *història*.
8è. Busquen el significat del mot *història* al diccionari.
9è. Defineixen el mot *alegria*.
10è. Busquen el significat del mot *alegria* al diccionari.
11è. Defineixen el mot *ala*.
12è. Busquen el significat del mot *ala* al diccionari.
13è. Diuen quin tipus de programa miren a la televisió i justifiquen l'opció.

Hem transcrit les interaccions que tenen com a objectiu concretar el significat d'una paraula. També hem transcrit de manera íntegra el darrer segment, quan donen raons. Els segments que se succeeixen entre definició i definició no els hem transcrit per la senzilla raó que a la pràctica es limiten a llegir el fragment corresponen del diccionari. Només la mestra fa en algun cas algunes consideracions d'interès, consideracions que rebran la nostra atenció.

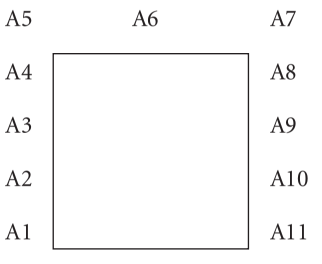
L'espai que ocupen no és l'aula ordinària, sinó la biblioteca de l'escola. El grup el componen la mestra i dotze alumnes, la meitat del segon curs del cicle mitjà de l'etapa primària. L'alumne que anomenem Oriol és cec, amb problemes d'oïda i d'obesitat; porta un aparell a l'orella que li facilita l'audició de les interaccions que se succeeixen a l'aula. Cal aclarir que l'Oriol segueix de manera atenta la sessió i si en algun cas no arriba a copsar què està succeint demana explicacions a la mestra, la qual sempre respon de manera pacient. L'Oriol disposa d'un diccionari adaptat al mètode Braille, però el té a la classe, segons sembla perquè no és fàcil transporta-lo d'un lloc a un altre; és per aquest motiu que no pot buscar el significat de les paraules.

La sessió que tot seguit analitzarem la vam enregistrar el 26 d'abril de 1999. Té una durada aproximada de quaranta-cinc minuts. Els quadres que vénen a continuació donen una visió global del desenvolupament de la sessió. Designem cada alumne amb una lletra (A) i un número: en Ximo és l'A1, la Jordina és l'A2, l'Oriol és l'A3, en Xesco és l'A4, la Sara és l'A5, la Tània és l'A6, en Josep és l'A7, l'Anna és l'A8, l'Òscar és l'A9, l'Emma és l'A10, en Guifré és l'A11 i en Màrius és l'A12. La M. correspon a la mestra, la Dúnia.

5.2.3.6. Quadre de la 2a sessió de la Dúnia

Unitat didàctica: Definició de paraules. Justificació.

Data: 26-04-1999 Hora: de 12 h a 12.45 h

Temps	*Segment classe*	*Actuació*	*Tema*	*Participants*	*Distribució en l'espai*	*Material*
0 min	Primer	La mestra demana que defineixin *clau*	La definició d'un nom concret	Mestra i grup classe		Cada alumne té un diccionari davant seu, tret de l'Oriol
5 min 52 s	Segon	Busquen al diccionari *clau*	La definició del diccionari	Mestra i grup classe		La mestra té també el llibre del mestre del Projecte de Filosofia 6/18
9 min 22 s	Tercer	Defineixen el verb *clavar*	Definició d'una acció	Mestra i grup classe		
12 min 42 s	Quart	Busquen al diccionari *clavar*	La definició del diccionari	Mestra i grup classe		
14 min 4 s	Cinquè	Defineixen el mot *retrat*	Definició d'un nom concret	Mestra i grup classe		
16 min 18 s	Sisè	Busquen al diccionari *retrat*	La definició del diccionari	Mestra i grup classe		
17 min 24 s	Setè	Defineixen el mot *història*	Definició d'un concepte	Mestra i grup classe		
19 min 56 s	Vuitè	Busquen el mot *història* al diccionari	Definició del diccionari	Mestra i grup classe		

Temps	*Segment classe*	*Actuació*	*Tema*	*Participants*	*Distribució en l'espai*	*Material*
21 min 12 s	Novè	Definició del mot *alegria*	La definició d'un nom abstracte	Mestra i grup classe		
24 min 24 s	Desè	Busquen el mot *alegria* al diccionari	Definició del diccionari	Mestra i grup classe	A5 46 A7 A4 48 A3 A9 A2 A10 A1 A11 M. A12	
24 min 41 s	Onzè	Definició del mot *ala*	Definició d'un mot amb diferents accepcions	Mestra i grup classe		
30 min 3 s	Dotzè	Busquen el mot *ala* al diccionari	La definició del diccionari	Mestra i grup		
32 min 24 s	Tretzè	Expliquen quins programes de televisió veuen i en justifiquen el perquè	Justificació d'una acció com és mirar un programa determinat de televisió	Mestra i grup classe		Deixen tots els diccionaris al centre de la taula La mestra utilitza el llibre del mestre del Projecte de Filosofia 6/18
44 min 18 s	Tancament de la sessió					

5.2.3.7. Anàlisi de la 2a sessió de la Dúnia

La sessió transcorre a la biblioteca, al voltant d'una taula quadrada, per tant tots els participants es poden veure la cara. Al costat de la mestra seu en Màrius, un alumne que segueix bé les diferents activitats, però que alguna vegada es comporta d'una manera que la mestra sanciona.

A la primera part de la sessió de classe l'exposició oral i la lectura s'alternen. A la segona part no hi ha cap relació amb el text escrit. La llengua que utilitzen mestra i alumnes és el català. Ella només repara en una ocasió un alumne, i en una altra ocasió s'autorepara:

133 MESTRA: no molt però:: lo suficient\ | el suficient\ va | [...]

L'ordre en què se succeeixen les activitats és molt clar. La mestra és qui marca el pas d'un segment a un altre, donant instruccions clares i precises, com ara: *busqueu la paraula clau.* Els marcadors d'iniciació que utilitza per encetar un nou segment acostumen a anar acompanyats d'una valoració del grau de dificultat que planteja la nova paraula que han de definir:

306 MESTRA: vinga una altra una altra una altra difícil\ [...]

Durant la primera mitja hora de la sessió, la part que comprèn del primer segment al dotzè, la mestra pretén que els nois i les noies arribin a definir un terme de manera semblant a com ho fan els diccionaris de la llengua. Ella mateixa proposa una sèrie de mots; parteix d'objectes concrets, materials, i progressivament va introduint termes més abstractes i immaterials. Pel que fa a l'habilitat lingüística que comporta fer una definició, l'única indicació que localitzem és aquesta:

30 MESTRA: a viam les definicions han de ser/ com més curtetes millor però s'ha
31 de dir tot el tot lo important\ però com més |curtetes millor\ | [...]

Per la manera com incideix en les produccions provisionals que elaboren els alumnes, queda clar que a l'hora de definir no es pot apel·lar a un terme gaire genèric com *cosa* o *objecte*:

266 MESTRA: història | la història | a veure Oriol |
267 ORIOL: una cosa que ja [fa temps]
268 MESTRA: [no] cosa no serveix no és cap cosa/ | hem de buscar una altra
269 paraula\

i queda clar també que no es pot fer ús d'analogies o de narracions paral·leles, és a dir, no poden recórrer a exemples:

259 MESTRA: ara nem a fer ja una més difícil | que ja no és una cosa/ que ja no és tan
260 material/ que ja veurem què passa\ | la paraula història què és la història | i
261 no em digueu és la història per exemple de:: |

Fins aquí hem concretat tot el que saben sobre què és una definició i els criteris que segueix la mestra per orientar el grup en la seva construcció. Cal afegir que en determinats moments esmenta també la qüestió de les accepcions, però que el tracta com un tema propi d'una altra sessió. Amb aquestes indicacions precisen el significat de cada mot. Quan la mestra considera que la definició és prou completa, fan el pas següent: buscar la paraula al diccionari. En relació amb aquesta recerca al diccionari el primer que constatem és que per a la majoria d'alumnes és com un joc, en el qual guanya qui aconsegueix trobar primer la paraula. En algun cas sembla que l'interès per dur a terme la recerca supera de llarg l'interès per precisar un significat. Exemple clar d'aquest capteniment és la Jordina, una alumna que no intervé pràcticament durant tota la sessió, però que canvia de postura i d'actitud quan han de buscar la paraula al diccionari.

Els alumnes no comenten les semblances i les diferències que hi ha entre la seva definició i la que llegeixen. Les úniques intervencions que destaquen són les de la mestra, que segons el contingut podem distingir en quatre grups:

a) Intervencions en què posa de relleu allò que *ens hem deixat*. Aquest grup és el majoritari i inclou els comentaris que segueixen a la definició de *retrat*, *història* i *ala*. En el cas de *història*, per exemple, fa notar que no havien previst el sentit figurat que adquireix la paraula història en expressions del tipus *no em vinguis amb històries*.

b) La intervenció en què explicita què vol dir que un mot tingui accepcions. Això succeeix quan llegeixen la definició de *clavar* que fa el diccionari de la llengua.

c) La intervenció en què manifesta *ens hem equivocat*. És el cas del mot *alegria* que considera mal definit per un error de plantejament:

MESTRA: a veure | aquí ens hem equivocat perquè de l'alegria només hem dit és un estat d'ànim és un estat d'ànim però no en què consistia\ i hem buscat directament al diccionari\ ¿us n'heu donat compte quan ho ha definit?[12]

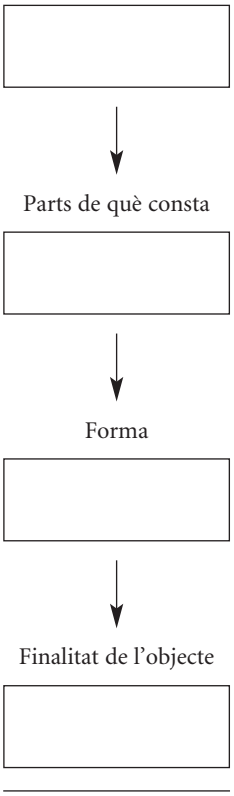
d) La intervenció en què valora la definició que llegeixen i, en general, la manca de capacitat que tenen els diccionaris per adaptar-se als canvis. En aquest cas la mestra expressa de manera clara el seu desacord amb la definició del diccionari i la raó que al·lega és que es tracta d'una definició amb opcions tancades pel que fa al material. Justifica la seva crítica amb aquestes paraules:

12. Els fragments sense numerar corresponen a segments no inclosos en la transcripció de la sessió.

MESTRA: ¿sí o no? | per tant quan es diu que una clau és una peça de metall e:: hem de pensar o que podria dir/ perquè els diccionaris fa molts anys que estan fets i s'hi van afegint paraules o se n'hi van rectificant\ que aquesta es podria rectificar de metall o d'un altre material\ i podríem dir sovint sovint o gairebé sempre de metall | {(AC) però també pot ser d'un altre material} ¿sí o no? perquè de plàstic ara se'n poden fer de claus de plàstic\ o que hi ha una altra paraula que no és clau i que serveix per designar aquest altre objecte que estic dient jo | que és com una clau però de plàstic | ¿ho enteneu? o una de dos | o diem que també pot ser d'altres materials\ perquè és veritat/ | també pot ser una clau d'or ¿o no? |

Ni en aquesta darrera intervenció ni en les precedents la mestra concreta com s'organitza la definició d'una paraula al diccionari. Ens estem referint a la possibilitat d'elaborar, per exemple, una base d'orientació que faciliti la presa de consciència del procés que cal seguir. La que exposem a continuació podria servir per a la definició d'un nom:

QUADRE 121



Aquesta manca d'orientació pot provocar que els alumnes, molt conduïts per la mestra, hagin arribat a formular una bona definició sense interioritzar el procés que cal seguir i, en conseqüència, no puguin aplicar-lo a altres situacions. De fet, no hi ha diferències substancials entre el significat de *clau* que s'explicita abans de buscar al diccionari:

119 MESTRA: que tenen pany |eh un objecte metàl·lic que s'introdueix al pany i | e::
120 serveix per obrir i tancar portes i moltes altres coses que has dit tu\

i el que llegeixen:

MESTRA: ((llegeix del diccionari)) una clau és una peça de metall que s'introdueix en el forat d'un pany/ per obrir o tancar una porta\ un calaix o una capsa\ |

Però, malgrat els resultats de l'èxit, no és clar que al final del procés puguin valorar de manera crítica la proposta inicial d'en Ximo:

33 XIMO: objecte metàl·lic | e:: amb amb un cap amb forma de toro | i:: i amb un
34 relleu muntanyós\

I més quan els comentaris que fa la mestra no ajuden a fer-se una representació clara d'on es localitza l'error:

MESTRA: ¿tothom hi està d'acord amb aquesta definició? és curta no ens parla del toro/ però bueno\ ni de les muntanyetes/ però ja està bé\

El darrer quart d'hora de la sessió l'activitat que realitzen varia. Ara es tracta de donar raons que ajudin a entendre a la resta del grup per quin motiu miren o no uns programes de televisió. No han de convèncer ningú, només han de justificar la selecció que fan de programes. Els destinataris de les argumentacions són els companys del grup. Com que els alumnes no acaben d'implicar-se gaire en aquesta nova proposta, la mestra els ofereix una sèrie d'opcions, és a dir, de raons, que els poden ser d'utilitat. D'alguna manera actua mostrant ella mateixa quin és el resultat que espera de la demanda que ha formulat. A més, ella és l'única que valora si la justificació que fan és o no convincent.

Tot seguit centrarem la nostra atenció en com es produeixen les preses de parla i quin és el paper comunicatiu que adopta cada participant.

5.2.3.7.1. L'ESCENARI DE LA INTERLOCUCIÓ: *ARA QUE COMENCI ALGÚ QUE NO HAGI DIT RES FINS ARA*\

5.2.3.7.1.1. *Les preses de paraula i els modes de transició*

La mestra deixa ben clar a l'inici de la sessió quina és la norma que cal seguir a fi de poder parlar:

8 MESTRA: [...] qui ja ho ha hagi pensat que aixequi la mà\ |

El mecanisme que regeix el canvi de torn és la heteroselecció. Ella és qui selecciona el proper parlant, tot i que quan es troben immersos en el comentari de qualsevol dels temes que tracten alguns alumnes prenen la paraula de manera espontània. La mestra aprofita l'inici d'un nou segment per cedir la paraula als alumnes que participen menys:

133 MESTRA: [...] vinga
134 ara que comenci algú que no hagi dit res fins ara\ |

La dinàmica que comporta el binomi pregunta-resposta fa que l'alternança de presa de paraules estigui molt regulada. La transicció d'un parlant a un altre es produeix de manera ràpida i dinàmica, això sí, procurant evitar els encavalcaments. La mestra interromp de vegades la presa de qualsevol alumne; quan això succeeix, l'alumne pot tornar a prendre el torn per prosseguir amb el contingut de la seva intervenció, però com a molt aconsegueix tancar o completar allò que vol dir, ja que el torn només resta obert per a la mestra:

97 MESTRA: ¿què diries?
98 ÒSCAR: una porta un armari una finestra/ |
99 MESTRA: aquí queda una part una part jo no l'he llegit eh de totes maneres |
100 ÒSCAR: una vitrina d'aquestes de::
101 MESTRA: una vitrina amb vidres\ digues Oriol

En tot moment procura evitar que facin comentaris entre ells o que en un mateix moment siguin diversos els alumnes que fan ús de la paraula, cosa que, sense arribar en cap moment a crear una sensació de descontrol, sí que succeeix més sovint a mesura que la sessió progressa. Llavors, per recuperar l'ordre, o bé demana silenci amb l'expressió *xit*, o bé posa en evidència el capteniment que no està disposada a acceptar, o bé proposa de tancar la sessió i tornar cap a la classe:

441 MESTRA: ¿esteu cansats?
442 ÒSCAR: sí:: |
443 MESTRA: ¿sí? doncs anem cap a la classe\ | [...]

Aquesta última actitud és una nova mostra que la sessió que comentem s'ha d'entendre com una proposta més aviat excepcional. És precisament aquest context d'excepcionalitat el que converteix l'intercanvi que acabem de comentar en pura retòrica, ja que la mestra sap molt bé que els alumnes faran el que convingui per continuar a la biblioteca.

Una observació detallada de la transcripció ens mostra que només dos alumnes prenen el torn en cada segment, es tracta d'en Ximo i de l'Òscar. També són dues les alumnes que gairebé no fan cap presa en tots els segments, l'Emma i la Jordina, la noia que acostuma a trobar abans que els altres les paraules al diccionari. Sense cap mena de dubte la mestra és qui ocupa més espai en l'escenari de la interlocució, tant en els segments en què defineixen mots, com en el segment en què justifiquen per què miren o no un determinat tipus de programa a la televisió. En el primer segment, destaquen les quaranta-nou preses de la mestra, al costat de les deu de l'alumne que més intervé. En el tercer, les trenta-tres, al costat de sis. En el cinquè, les dinou, al costat de les quatre. I la mateixa proporció es manté en els segments setè, novè i onzè. Pel que fa al tretzè, quan donen raons, podem comptabilitzar que la mestra pren el torn en setanta-dues ocasions, mentre que l'Òscar, l'alumne que més intervé, ho fa en tretze ocasions.

Al proper apartat centrarem la nostra atenció en el rol comunicatiu que assumeixen mestra i alumnes.

5.2.3.7.1.2. *El comportament interlocutiu*

Les operacions lingüístiques que realitza la mestra quan defineixen un mot no són substancialment diferents de les que realitza quan demana justificacions. En ambdós casos ella gestiona el tema, concreta sobre què cal parlar i quan cal fer-ho. També és ella qui obre i tanca cada segment, qui dóna el torn i qui recorda les pautes de comportament que cal seguir i què pot passar si no ho fan. En resum: la mestra és l'únic participant que al llarg de la sessió assumeix la gestió de l'activitat discursiva.

Hi ha una altra operació lingüística que també destaca a les dues parts en què podem dividir la sessió, ens estem referint a la pregunta. La majoria dels enunciats de la mestra tenen com a objectiu aconseguir informació sobre els coneixements que tenen els seus interlocutors. Per aconseguir-ho els acostuma a demanar en primer lloc que es manifestin sobre la qüestió que tracten i molt sovint, després de la primera resposta, formula una nova pregunta per sol·licitar que amplïïn la informació. En aquest cas pot tractar-se d'un pregunta completiva:

503 MESTRA: si veus dibuixos animats i les raons per què sí o per què no\ |
504 GUIFRÉ: en veig pocs |
505 MESTRA: ¿quines raons? |

o d'una pregunta molt més focalitzada:

193 MESTRA: [...]clavar clavar ¿què vol dir què? que s'in...- |
194 A.: s'introdueix
195 MESTRA.: ¿s'introdueix què?

Un cop l'alumne ha respost, la mestra manifesta l'acord o el desacord. Considerem que les validacions d'iteració, és a dir, aquelles en què repeteix en ressò l'enunciat precedent, són una manera de donar per bona l'aportació de l'alumne. Per exemple:

41 XESCO: és un objecte que serveix per obrir portes\
42 MESTRA: per obrir portes\

Convé fer notar que en aquesta sessió si bé les validacions d'acord i d'iteració són molt nombroses, sumades no superen de molt les validacions de desacord. Això vol dir que moltes vegades la mestra no accepta com a vàlida la proposició d'un alumne. Sanciona, per exemple, de manera negativa les definicions construïdes amb el mot *cosa* o les que s'inicien amb un *per exemple*.

El desacord el pot mostrar d'una manera directa o amb una dosi considerable d'ironia. En aquests casos hem considerat que ens trobàvem davant d'un parell adjacent format per una demanda de validació i una resposta de validació. Hem utilitzat aquest criteri perquè en situacions com la que citem a continuació allò que predomina és un joc de desacord sobre una informació donada, per cert un joc que els alumnes d'aquestes edats no arriben a captar fins que es formula en termes molt evidents:

56 MÀRIUS: per obrir i tancar coses com per exemple po::rtes arma::ris
57 MESTRA: lli::bres
58 MÀRIUS: també tot
59 MESTRA: tot una po::ma
60 AA.: (rialles)

Pel que fa al rol comunicatiu que exerceixen els alumnes sobresurten els enunciats que produeixen com a destinataris de les preguntes. Alguns es limiten a respondre només quan la mestra els interpel·la de manera molt directa. D'altres, la majoria, mostren interès per participar, i alguna vegada prenen la paraula per aportar alguna informació rellevant o per manifestar el seu desacord amb companys que els han precedit o amb la mateixa mestra. Amb tot, es tracta de casos aïllats, d'aportacions excepcionals que en comptades ocasions trenquen el ritme de pregunta-resposta que predomina durant tota la sessió.

A la primera part és clar que els alumnes, en la seva majoria, no tenen ben interioritzat el paper d'interlocutors que a través de la interacció han d'arribar a definir un mot amb una precisió comparable a la que caracteritza qualsevol diccionari de la llengua. Hi ha algunes raons que poden ajudar a entendre el seu comportament: la primera, la més evident, perquè es limiten a donar resposta a les sol·licituds de la mestra; la segona, perquè no disposen d'uns criteris clars sobre el procés que cal seguir per elaborar una definició; la tercera, perquè no tenen l'oportunitat d'indicar quan queda tancada una definició ni el perquè; la quarta, perquè no són ells, sinó la mestra, qui té el torn obert per contrastar la definició del grup amb la del diccionari. Unes consideracions similars es poden desprendre de l'anàlisi de la darrera part de la sessió. En aquest cas es limiten a donar raons que la mestra valida o no; per tant, el paper que assumeixen no és el d'un interlocutor que argumenta per conduir un altre interlocutor cap a les seves opcions, sinó que amb tota probabilitat actuen reproduint el mateix comportament que a les àrees més convencionals del currículum.

La lectura del quadre següent pot corroborar les afirmacions que hem fet en aquest apartat sobre quin és el comportament interlocutiu que assumeix la mestra i cada un dels alumnes.

Quadre 122

	P		*R*		*A*	*V*				*G*				*Total*
	P	*DV*	*R*	*RV*		*VR*	*VA*	*VI*	*VD*	*GA*	*GT*	*GP*	*GC*	
Dúnia	86	6	4	7	13		7	24	26	15	20	34	8	250
Ximo	2	3	19	1	2			1	5					33
Jordina	1		2											3
Oriol	1	2	11			1								15
Xesco	1		14						2					17
Sara		1	10											11
Tània			14	1					1					16
Josep			6						1					7
Anna			4											4
Òscar		1	20		4				2					27
Emma			1						2					3
Guifré			8					1						9
Màrius			3	3			1		1					8
Total	91	13	116	12	19	1	8	26	40	15	20	34	8	

P = pregunta; DV = demanda de validació; R = resposta; RV = resposta de validació; A = asserció; V = validació; VR = validació de resposta; VA = validació d'acord; VI = validació d'iteració; VD = validació de desacord; G = gestió; GA = gestió de les accions; GT = gestió del tema; GP = gestió de la presa; GC= gestió del contracte

5.2.3.7.2. La construcció del tema: *aquest objecte l'hauríem de definir més*\

En aquest apartat analitzarem de quina manera mestra i alumnes col·laboren en la construcció dels diferents temes que es tracten. Distingim les intervencions que no aporten res al tema, les no problematitzades, i les que contribueixen de manera clara a la construcció temàtica, les problematitzades. En relació amb aquestes, mantenim la distinció següent: directives (DIR), reactives (REAC), de rellançament (REL), continuatives (CON) i deslligades (DES).

Per una qüestió d'espai, en els requadres designem cada alumne amb una lletra (A) i un número: en Ximo és l'A1, la Jordina és l'A2, l'Oriol és l'A3, en Xesco és l'A4, la Sara és l'A5, la Tània és l'A6, en Josep és l'A7, l'Anna és l'A8, l'Òscar és l'A9, l'Emma és l'A10 , en Guifré és l'A11 i en Màrius és l'A12. La M. correspon a la mestra, la Dúnia.

Quadre 123
Segment primer

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
1-5	Gestió de l'activitat (M.)					
6-7	Mot que cal definir	A3	M.			
7-10	Gestió del torn (M.)					
10-49	Definició del mot *clau*	M.	A1, A4, A9	M.	A1	
50-51	Tipus de *clau* que cal definir	A1	M.			
52-121	Definició del mot *clau*	M.	A12, A9, A6, A1, A3	M.	A12, A9, A3	
122-125	Recerca al diccionari (M.)					

La primera paraula que la mestra proposa definir és *clau*. Es tracta d'una paraula amb diferents accepcions, cosa que planteja dubtes a alguns alumnes. La mestra, però, no sembla decidida a explicar de manera clara a quin tipus de *clau* s'està referint. Aquesta és la resposta que dóna quan, només iniciar la sessió, un alumne li planteja el tema:

6 Oriol: però pot ser més d'una cosa ¿oi? |
7 Mestra: bueno això és un altre tema que també ja sortirà\ | [...]

De manera semblant respon a dos alumnes més. Un alumne d'aquests és el primer que ha proposat una definició, tot i això al cap d'una estona fa aquesta pregunta:

50 Ximo: ¿però a quina clau et refereixes? |

I aquesta és la resposta que obté:

51 MESTRA: jo clau he dit la paraula clau\

El fet de no aclarir aquest dubte provoca la següent definició d'una alumna:

72 TÀNIA: un número secret | per obrir alguna cosa\

Però la mestra es manté ferma en la seva decisió de no precisar quina de les accepcions està demananat que defineixin. Així i tot, els alumnes van fent les seves propostes. La majoria s'adrecen a la definició de *clau* com l'objecte que introduïm al forat d'un pany. Té molt d'interès observar de manera detallada quina és l'aportació dels alumnes i les consideracions que en cada cas fa la mestra. Per veureho d'una manera més clara farem servir el quadre que hem elaborat atenent, d'una banda, les pautes per a la definició d'un mot ja exposades més amunt i, d'altra banda, les paraules dels alumnes que intervenen en aquest primer segment de la sessió.

QUADRE 124

	Classe d'objecte	*Parts*	*Forma*	*Finalitat*
Ximo	Objecte metàl·lic	(Cap)	Cap amb forma de toro i relleu muntanyós	
Xesco	Objecte			Que serveix per obrir portes
Màrius	Objecte metàl·lic			Que serveix per obrir coses com per exemple portes, armaris...
Tània	Número secret			Per obrir alguna cosa
Òscar	Objecte metàl·lic			Que serveix per obrir i tancar una porta, un armari, una finestra, una vitrina
Oriol	Objecte metàl·lic		Amb dues punxes, com dos palets	Que serveix per obrir coses que tenen la ferradura
Diccionari	Peça de metall			Que s'introdueix en el forat d'un pany per obrir o tancar una porta, un calaix o una capsa

Un cop en Ximo ha fet la primera proposta, la mestra no valora de manera positiva la precisió respecte a la classe d'objecte que és una clau, ni fa cap comentari directe sobre l'ús de les metàfores en les definicions. L'únic que manifesta és que les definicions han de ser *curtetes*. És per aquest motiu que l'alumne que segueix, en Xesco, es planteja només el repte d'arribar a expressar més o menys el mateix, però amb menys paraules. Quan la mestra li pregunta si pot millllorar la definició, ell respon:

37 XESCO: millorar no però fer-la més curta sí

Observem que en la definició d'en Xesco es considera la finalitat, però desapareixen tant la metàfora com el terme *metàl·lic*. En Màrius, l'alumne que segueix, recupera la classe d'objecte i introdueix un genèric, *coses,* abans de parlar de portes. A l'apartat anterior ja hem fet notar que l'ús de genèrics és sancionat de manera clara per la mestra. La resposta d'alguns alumnes a aquesta restricció és desplegar en el lloc de *coses* una llarga enumeració d'objectes. Aquesta és l'estratègia que utilitza l'Òscar. La mestra no la valora de cap manera, però sobretot hem de fer notar que no ofereix cap altra alternativa. Al marge de la intervenció de la Tània, que ja hem comentat més amunt, queda la de l'Oriol, el primer a apuntar la part de la definició que la mestra estava esperant. Ens estem referint al fet de concretar que la clau s'introdueix en un lloc que l'Oriol anomena *ferradura*, i *pany* la mestra. Ella valora de manera positiva aquesta aportació, obviant, d'altra banda, que aquesta darrera definició inclou una comparació i de nou la paraula *coses*.

Tot plegat ens permet fer una primera aproximació al tipus d'actuació que té la mestra davantde les definicions que proposen els alumnes:

— Pot fer valoracions de tipus quantitatiu: les definicions han de ser curtes.

— Es refereix a alguns dels components que han de tenir una definició, però no ho fa de manera explícita.

— Evita l'ús de genèrics, principalment quan s'usen en termes molt generals, sense matisar.

— No fa cap indicació quan les definicions inclouen metàfores o comparacions.

— No concreta de manera clara quina part de la definició proposada està ben resolta i quina cal millorar.

QUADRE 125
Segment tercer

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
126-136	Gestió de la presa i el tema (M.)					
137-148	La definició de *clavar*	M.	A3, A12	M.		
149-150	Gestió del contracte (M.)					
151-169	La definició de *clavar*	M.	A6, A3, A9	M., A12	A6	
170-176	Demana què és un verb	M.				
176-208	La definició de *clavar*	M.	A8, A1, A6, A3, A4			
208-209	Recerca al diccionari (M.)					

Iniciarem el comentari d'aquest segment fent referència a les definicions que més endavant llegeixen al diccionari:

> *clavar*: fer entrar a cops de martell un clau en una fusta, una paret o un altre lloc || introduir un objecte que punxa, com una agulla o una espasa, en un altre objecte o en el cos d'una persona.

L'únic comentari que segueix la lectura d'aquestes definicions és: *veiem que hi ha accepcions diferents*.

Aquest és, per dir-ho així, el punt d'arribada. Per assolir-lo hi ha un camí que els alumnes han d'anar descobrint i que la mestra ja coneix, tal com revelen les seves pròpies paraules:

202 MESTRA: [...] eh a veure si la si:: entre tots ara penseu un momentet intenteu definir\ ara ja
203 hem trobat el camí\ introduir |

Aquest camí respon a un esquema subjacent a la definició d'un verb que consta d'aquestes fases:

Tipus d'acció ⟶ Objecte ⟶ Destinació

Hi ha tres moments en aquest tecer segment que ens ajuden a constatar que és aquest i no un altre el procés a seguir. Ens referim a aquestes tres sol·licituds d'informació que se succeeixen de manera consecutiva:

174 MESTRA: ¿i què sempre dic que és un verb? és |

195 MESTRA: ¿s'introdueix què?

197 MESTRA: ¿a on?

Però fixem-nos en allò que succeeix abans que es plantegin aquestes preguntes. D'entrada dos alumnes enceten una definició seguint encara el clixé, tant pel que fa al procés com al contingut, del primer segment. Però ara la mestra no els deixa passar de les primeres paraules, perquè no accepta ni *cosa*, ni que *clavar* és *una paraula*, ni que és com *per exemple*. Els fa veure que *clavar* no és pot associar ni a un animal, ni a una persona, ni a un objecte, sinó que és un verb i que per tant indica una acció.[13] Notem que en aquest punt fa un salt qualitatiu, ja que introdueix sense dir-ho la idea que és important posar atenció a la categoria gramatical de la paraula. Fins aquí, només un alumne ha provat de fer una definició completa, una definició que no està massa allunyada de la que llegiran més endavant:

165 Òscar: donar un cop de martell/ | a un clau\

Ara bé, la mestra en comptes de prendre aquesta proposta com a punt de partida, decideix centrar-se en la idea d'acció i sobretot a quin tipus d'acció remet *clavar*. Els alumnes fan intents que ella de nou rebutja de manera raonada o per reducció a l'absurd:

183 Ximo: l'acció de:: d'enganxar un clau\
184 Mestra: ¿enganxar amb cel·lo?

De manera que davant de la gran imprecisió que mostren els alumnes, és la mateixa mestra qui pràcticament enllesteix la definició abans de fer-la buscar al diccionari.

Tot plegat ens porta a reforçar les puntualitzacions fetes al final del segment anterior, sobretot la darrera. Aquí hem pogut constatar que hi ha un procés subjacent a les definicions, un procés que la mestra no expressa d'una manera clara. I hem pogut constatar també que no hi ha un espai destinat a l'estructuració del nou coneixement per part dels alumnes.

Quadre 126
Segment cinquè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
210-219	Gestió del tema i l'activitat (M.)					
220-256	Definició de *retrat*	M.	A11, A5, A12, A1, A9	M.		
257	Gestió de l'activitat (M.)					

13. Es tracta d'una definició incorrecta des d'un punt de vista gramatical, però que tant els llibres de text com els mestres utilitzen molt sovint.

El dubte que aquí es planteja és com arribar a una re-presentació. Es tracta de saber si un retrat és un dibuix, una fotografia... A més, cal saber també si afecta només les persones o un retrat pot ser de qualsevol objecte. Pel que fa a la primera qüestió les propostes que fan els alumnes són:

— imatge
— dibuixem
— pintura
— fotografia

De totes, l'única que la mestra qüestiona de manera clara és *imatge*; fa notar que es tracta d'un terme més ampli que retrat, perquè el mirall, per exemple, ofereix una imatge que no podem considerar un retrat. Certament també mostra el seu desacord quan una alumna manifesta que un retrat és sempre que dibuixes alguna persona, però en aquest cas allò que sanciona no és la idea de dibuixar, sinó la possibilitat que la definició inclogui persones imaginàries. En conclusió: accepta *dibuixem, pintura i fotografia*, i fa veure que la re-presentació s'ha de poder associar al món real.

Pel que fa al tema del retrat la qüestió és saber si la idea de retrat afecta només les persones o també qualsevol altre objecte. Els alumnes discrepen. I en aquest cas la mestra, a més de demanar amb preguntes molt concretes que precisin allò que volen dir, fa una intervenció més llarga on per primera vegada sintetitza quines són les diverses opcions:

249 MESTRA: això és una cosa i això és una altra\ a veure | tu has dit dibuixar coses
250 i ell et diu ha de ser una persona i ella et diu no té per què ser dibuix\ nem
251 a veure tu | què diries que és un retrat\

En aquesta intervenció no manifesta acord, ni desacord. Manifesta dubtes, uns dubtes que trasllada als alumnes i que aquests poden resoldre optant de manera conscient per una opció o una altra. En Ximo construeix aquesta definició final:

252 XIMO: pues una pintura o un dibuix | e:: d'una d'una persona\

que un altre alumne completa encara amb la paraula *fotografia.* La definició que llegeixen al diccionari és:

retrat: quadre, gravat o fotografia que representa una persona

En el seu comentari posterior la mestra només apunta que no havien fet referència a gravat.

QUADRE 127
Segment setè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
258-266	Gestió del tema i la presa (M.)					
266-292	Definició del mot *història*	M.	A3, A9, A1, A10, A4	M.	A9	
293-304	Definició final (M., A4)					

La mestra anuncia d'entrada que definir *història* no és senzill perquè no és *una cosa* i perquè no és *tan material*. Mostra un cop més que l'ús de *cosa* i de *per exemple* no és adequat per al tipus de text que volen crear. A partir d'aquí els alumnes discrepen entre ells sobre si el mot *història* remet només al passat o també pot incloure present i futur. Hi ha un intercanvi que mostra de manera clara com la mestra tanca aquest dilema per obrir un altre interrogant:

284 MESTRA: ¿és el futur o el passat?
285 ÒSCAR: no el passat el passat
286 MESTRA: millor el passat | però ¿què és? ¿què és el passat? [...]

No trobem cap justificació. Tot i això els alumnes que defensaven altres opcions no intervenen més i el segment acaba amb la definició *d'història* com l'explicació d'allò que va passar. La mestra, després d'advertir que a l'hora de buscar al diccionari poden trobar altres accepcions, tanca el segment tal com l'ha iniciat, és a dir, indicant que la paraula que acaben de definir és més difícil perquè no és un objecte, ni res material. Això és el que ella afirma. Pel que a fa què en pensen els alumnes no en sabem res, senzillament perquè no tenen ocasió de manifestar el seu punt de vista.

QUADRE 128
Segment novè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
305-306	Gestió del tema (M.)					
306-326	Definició del mot *alegria*	M.	A3, A1, A9	M.		
327-336	Gestió del tema i contracte (M.)					

La paraula *alegria* també forma part, a parer de la mestra, del grup de paraules que no és fàcil definir, perquè no és una cosa, perquè no es pot tocar. Malgrat el pronòstic, els alumnes ràpidament identifiquen alegria amb *sentiment*. Tret d'un, que afirma que és *una expressió*, tots els que intervenen parteixen de la idea

que l'alegria és un *sentiment*, i així queda recollit en la definició més completa que elaboren:

322 Òscar: [és un sentiment] quan estàs content ha passat alguna co::sa | que:: t'ha
323 agradat o per exemple li no res no puc dir exemples ¿no? |

En aquest curt segment hi ha dues observacions d'interès que cal fer. La primera és que, davant de la sorpresa de la mestra, els alumnes no mostren vacil·lacions a l'hora de trobar una paraula que defineixi *alegria*. Afirmen que per a ells no és difícil per una raó:

314 A.: [perquè ho vam estudiar]

Però la mestra discrepa:

315 Mestra: no ho vam estudiar | en tot cas en vam parlar i potser sí que va sortir
316 la paraula\ | [...]

Queden clares les dues representacions diferents. Per a la mestra el Projecte de Filosofia 6/18 introdueix una manera de fer que no es pot identificar amb la que segueixen a les àrees curriculars. Per als alumnes aquesta diferència no és tan evident. Per a ells, tot cau dins del camp estrictament escolar de l'estudi.

Una segona observació. Quan els alumnes ja han definit el mot, la mestra manifesta dubtes sobre si l'alegria és un sentiment o una emoció, i introdueix la idea d'un estat d'ànim. La definició del diccionari comença amb aquestes paraules: *sentiment de satisfacció i de plaer que...* El comentari que fa la mestra és:[14]

Mestra: a veure | aquí ens hem equivocat perquè de l'alegria només hem dit és un estat d'ànim és un estat d'ànim però no en què consitia\ i hem buscat directament al diccionari\

Si els alumnes haguessin tingut l'oportunitat d'establir de manera autònoma la comparació entre les dues definicions, la valoració final amb tota probabilitat seria ben diferent. Constatem, un altre cop, que el judici que emet la mestra està molt condicionat pel seu punt de vista particular.

14. Fragment sense numerar perquè correspon a un segment no transcrit, però que reproduïm a causa del seu interès.

QUADRE 129
Segment onzè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
337-340	Gestió del tema (M.)					
340-358	Concreten el tipus de *ala*	M.	A3, A1, A5, A12			
359-361	Comportament (M.)					
361-382	Definició del mot *ala*	M.	A5, A1, A10, A9	M.	A10	
382-432	Accepcions del mot *ala*	M.	A9, A4, A11, A1, A12	M., A3	A9	
433-434	Recerca al diccionari (A2, M.)					

En aquest segment la mestra tracta sobre els diferents significats d'un mot polisèmic com és *ala*. Tot i que en altres ocasions cita el terme precís, *accepcions*, a l'hora d'abordar-lo d'una manera més directa ho fa amb aquestes paraules:

338 MESTRA: [...] dic una paraula |
339 i:: veurem | quantes coses podem dir amb aquesta paraula\ eh després ho
340 veurem\ però a veure quantes definicions ens surten a nosaltres\ la paraula
341 ala\

D'entrada negocien quin tipus d'*ala* han de definir, i també si es tracta de *hala*, amb *h*, o de *ala* sense hac. No hi ha una reflexió col·lectiva prèvia sobre com es pot definir el terme, en canvi sí que hi ha un intercanvi amb una alumna que mostra que la definició ha de constar de dues parts, a la primera cal explicar quin tipus d'objecte és i a la segona, la finalitat:

369 SARA: l'ala | e:: serveix per volar\
370 MESTRA: serveix sí però ¿què és?

La Sara no troba altra paraula que *cosa* per completar la definició, però la mestra no l'accepta. Sí que accepta la proposta d'una altra alumna:

374 EMMA: una part d'un ocell\ |
375 MESTRA: una part
376 EMMA: que fa servir per volar\

La definició que ha completat l'Emma podem considerar-la correcta, entre altres raons perquè és molt semblant a la que proposa el diccionari de la llengua que utilitzen. Tot i haver arribat a aquesta definició, un altre alumne proposa una ampliació interessant, però inadequada, a causa de l'excés d'informació:

380 ÒSCAR: l'ala és la una part de l'ocell/ formada per carn/ óssos i:: plomes |

La mestra no en fa cap valoració, amb la qual cosa és difícil compartir el criteri de validesa que utilitza. Aquesta manca de concreció de criteris fa que no sigui fàcil l'entesa de la mestra amb alguns alumnes quan, cap al final de la seqüència, discuteixen si en la nova definició podien dir o no que *sigui per volar*, és a dir, quan discuteixen sobre si la nova definició exigia canviar el tipus d'objecte i la finalitat o només una de les dues parts.

En aquest segment podem comprovar que la mestra quan defineix pot fer ús d'exemples, una extratègia que censura si la utilitzen els alumnes. A l'hora d'explicar quin sentit té el mot *ala* quan es parla de *l'ala est*, comença amb aquestes paraules:

403 MESTRA: al mar no | molt ho diuen en un edifici gran eh | quan entra la policia |
404 quan entra la policia i diuen estan a l'ala est a l'ala est de l'hospital d'un
405 centre molt gran/ eh | [...]

paraules que li serveixen de preàmbul en la definició que segueix:

406 MESTRA: [...] és una estructura d'un edifici que sí
407 que té una part i una altra part eh com si potser sí que té que veure amb les
408 ales\ que està als laterals eh a l'ala est a l'ala oest\

QUADRE 130
Segment tretzè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
435-443	Canvi del tipus d'activitat (M.)					
443-456	Selecció d'una nova activitat	M.	A6, A9, A1	M.		
456-470	Gestió del tema i l'activitat (M.)					
470-646	Raons per veure o no un programa	M.	A7, A4, A11, A6, A9, A8, A3, A1, A5, A2	M., A1, A5, A12, A4	A6	
647	Tanca la sessió (M.)					

En aquest segment hi ha un canvi del tipus d'activitat. La modificació que això comporta en la manera de procedir i probablement el fet que es produeixi quan queden uns deu minuts de classe provoca que alguns alumnes facin més comentaris entre ells. És per aquest motiu que a l'inici del segment la mestra fa una sèrie d'intervencions que tenen com a objectiu recordar les pautes de comportament que cal seguir.

Aquesta nova activitat no està predeterminada. Els alumnes han d'escollir entre dues opcions: justificar una actuació o construir un text narratiu. Si focalitzem el tipus de text no és per casualitat. Fixem-nos que les primeres paraules de la mestra són:

443 MESTRA: [...] mira us deixo triar | entre
444 discutir | uns programes de televisió/ | però donant raons que:: ja explicaré
445 el perquè o durant dos minuts que cada nen ha d'explicar una cosa que li
446 agradi i els demés l'han d'endevinar/ sense dir aquesta cosa\ |

Els alumnes demanen una opció o una altra centrant-se en una part de la proposta:

447 TÀNIA: {(F) endevinar endevinar}
448 ÒSCAR: discutir de *Malalts de tele*

I això provoca una contradicció clara:

450 MESTRA: |xit| jo no he dit discutir he dit donar raons
451 TÀNIA: {(F) endevinar endevinar}
452 MESTRA: no endevinar tampoc he dit res\

Davant del conflicte, l'alternativa és prendre una opció sense saber què opina la majoria del grup. És a dir, en realitat és la mestra qui decideix optar per la proposta relacionada amb la capacitat de donar raons per justificar una actuació. La pauta a seguir és molt clara: ella cita un tipus de programa i l'alumne que seleccioni ha de respondre en primer lloc si veu o no aquests programes, i a continuació donar raons. Per tal que tothom sàpiga a què fa referència quan parla de donar raons, cita dos exemples: *m'agrada* i *m'avorreixo*. Que és necessari fer dues respostes, encara que una fóra suficient, queda clar quan li demana a l'Òscar si veu documentals:

540 ÒSCAR: pe...- per què els veig ¿no?
541 MESTRA: no primer digues si els veus o no que no ho sabem\

Els intercanvis que predominen al llarg del segment segueixen l'estructura pregunta-resposta-valoració. Molt sovint abans de tancar l'intercanvi la mestra intenta a través de validacions o de noves preguntes que els alumnes ampliïn la resposta. Vegem-ho en aquests dos exemples:

511 GUIFRÉ: [perquè m'avorreixo]
512 MESTRA: perquè t'avorreixes veus aquests dibuixos\
513 GUIFRÉ: sí perquè m'avorreixo veig dibuixos\
514 MESTRA: molt bé/ és una bo...- és una raó clara\ a veure Tània

550 ANNA: perquè no m'agraden\ |
551 MESTRA: perquè no t'agraden\ ¿per què? ¿què els hi trobes a fa...-?

552 ANNA: perquè no m'agraden els animals\ bueno els animals i:: |
553 MESTRA: o no t'interessen gaire\ no t'interessa gaire els estudis que fan sobre
554 animals/ o la vida dels animals\ | i per tant no els veus\ | Oriol

La mestra tanca els intercanvis i cedeix el torn a un altre alumne. Si és el cas que un company fa algun comentari sobre la resposta, encara que sigui un comentari que podria donar peu a un debat entre ells, la mestra no l'integra en la dinàmica de la sessió i segueix el ritme establert. Un dels casos en què això es fa evident és quan la Tània justifica la seva opció:

520 TÀNIA: tots no només veig per exemple els *Teletubis* i una altra sèrie i ja està |
521 MESTRA: ¿i per quines raons veus aquests? |
522 TÀNIA: perquè:: els trobo [divertits]
523 AA.: ((fan comentaris))
524 MESTRA: ¿per què rieu?
525 XESCO: perquè no fan res els Teletubis
526 MESTRA: però escolta està parlant ella està par...- |xit| està parlant de la seva
527 opinió i del que amb ella li agrada\ | deixa-la que parli |

La majoria d'intercanvis segueixen la pauta que acabem de comentar. Ara bé, n'hi ha tres que analitzarem amb més detall per conèixer més a fons quina és la incidència que tenen les intervencions de la mestra en la construcció temàtica. Es tracta dels intercanvis que es produeixen amb en Josep, en Ximo i la Tània.

En Josep és un alumne a qui la mestra ha fet aquesta indicació en el segment novè:

330 MESTRA: [...] | estàs interrompent contínuament/ | i d'aportacions poques/ | [...]

Ara, quan li demana que justifiqui per quin motiu segueix o no els dibuixos animats, respon de manera vaga, amb silencis molt llargs. La mestra aprofita alguns dels silencis per demanar concrecions:

470 MESTRA: [...] vinga Josep | ¿què? dibuixos animats els
471 veus no els veus |
472 JOSEP: una mica |
473 MESTRA: dóna les raons a veure de per què una mica |
474 JOSEP: perquè |

En Josep no arriba a precisar, per la qual cosa la mestra li suggereix pautes per a la resposta. El fet que no segueixi gaire les pautes, afegit a una inconcreció en el contingut de les intervencions, provoca, en primer lloc, un malentès i, en darrera instància, que la mestra tanqui l'intercanvi sense reconèixer com a vàlides les justificacions d'en Josep.

477 JOSEP: depèn ||que ||depèn de que depèn de qui...- de quin programa\
478 MESTRA: bueno però parla una mica més depèn de quin programa | si és així sí
479 si és de l'altra manera no o depèn del temps o depèn del dia o depèn de si et
480 deixen |o depèn de l'hora o depèn dels deures \ |
481 JOSEP: bueno pràcticament quan arribo del col·legi ja s'ha acabat |
482 MESTRA: ¿s'ha acabat què?
483 JOSEP: el programa |
484 MESTRA: ¿i els dissabtes i els diumenges? || ¿què? |
485 JOSEP: no sé
486 MESTRA: no s'han acabat perquè no a... no arribes del col·legi\ per tant aquesta
487 raó pel dissabte i pel diumenge no serveix\

A l'altre pol trobaríem la Tània. Ella manifesta amb claredat que veu dibuixos, en concret els *Teletubis*, i, tal com hem pogut comprovar més amunt, justifica sense dubtes la seva opció. Però la Tània quan té la possibilitat d'intervenir, a més de respondre en concret a la demanda feta, vol aportar més informació. Li agrada construir narracions més àmplies, sovint protagonitzades per ella mateixa, narracions que no sabem fins a quin punt s'aparten o no del tema tractat per una raó ben senzilla, perquè la mestra sempre les interromp:

528 TÀNIA: i perquè m'agraden i perquè crec que estan ben fets i això | i e...- i els
529 dissabtes no puc tampoc veure els dibuixos pel matí perquè tinc que [anar a]
530 MESTRA: [a veure no::] em parlis del que has de fer\ jo només et pregunto si els
531 veus per què els veus i si no els veus és perquè no pots\

Si ens fixem ara en l'intercanvi que es produeix amb en Ximo, allò que haurem de destacar és que aquest se cenyeix perfectament a les pautes indicades per la mestra. D'entrada diu quins dibuixos veu:

493 XESCO: jo veig els dissabtes i els diumenges *Bola de Drac Z*

I a continuació justifica la seva opció amb una de les raons que la mestra ha citat com a exemple:

496 XESCO: perquè m'agrada

No obstant això, la mestra considera ara que aquesta raó és massa general. En la seva intervenció, després de fer dos silencis llargs durant els quals no obté cap resposta, valora com a insuficient la resposta d'en Xesco:

497 MESTRA: ¿i què és el que t'agrada? | com estan fets/ el que passa/ | perquè són
498 divertits/ | perquè esta::n molt ben dibuixats/ perquè es mouen molt /
499 perquè surt bona música/ tot això és perquè m'agrada però ¿què t'agrada?

500 || perquè són originals/ perquè fan por/ perquè són terrorífics/ || ¿per què
501 t'agraden? no ho saps\ a veure e:: Guifré

L'anàlisi d'aquestes tres situacions ens permet veure fins a quin punt la mestra ocupa un espai de privilegi en cada un dels intercanvis. D'una banda, ella estableix les pautes que cal seguir; si considera que la resposta no se cenyeix a la demanda que formula, com succeeix amb en Josep i la Tània, els pot retirar el torn. D'altra banda, com que no existeix el que podríem anomenar *un contracte didàctic* en relació amb les pautes, ella valora les produccions de manera positiva o negativa segons uns criteris personals que els alumnes difícilment poden compartir; la interacció amb en Ximo en ha permès constatar que per rebre una valoració positiva de la mestra no sempre és suficient seguir de manera estricta les seves indicacions prèvies.

El segment es tanca amb una sèrie d'intervencions que reflecteixen un ambient molt més distès. El punt d'inflexió es produeix poc abans de tancar la sessió, quan un alumne declara que l'única raó que té per veure les notícies és que li agrada mirar la tele, i atès que els seus pares miren les notícies doncs ell també les mira. Molts alumnes s'afegeixen a la justificació, davant de l'actitud una mica sorpresa de la mestra. En aquest moment el torn queda molt obert i els comentaris que es fan no s'allunyen del tema que es tracta. La mestra, amb un to de veu més alt, demana primer que expliquin què fan casa, i a continuació contraargumenta de manera irònica:

634 MESTRA: però llavors podries fer una altra cosa\ podries fer deures per
635 exemple\

Tot plegat la porta cap a una conclusió final amb diverses connotacions, alguna de les quals és probable que tingui repercussions en la visió que té d'ella mateixa com a mestra i en la seva concepció sobre l'ofici d'educar:

643 MESTRA: i no tens res més a fer\ | com que no t'interessa més veus [les notícies
644 perquè el teu pare i la teva mare volen\]

5.2.3.7.3. MODALITATS ENUNCIATIVES I ORGANITZACIÓ DEL DISCURS: *DÓNA LES RAONS A VEURE DE PER QUÈ UNA MICA*

Com que la majoria d'intervencions de la mestra tenen com a objectiu sol·licitar una resposta dels alumnes, podem afirmar que la modalitat enunciativa que sense cap mena de dubte predomina és l'apel·lativa. Recordem que fa una asseveració, per tant un acte delocutiu, quan exposa què és una definició i molt poques vegades més. També són escassos els actes elocutius, és a dir, els actes en els quals s'implica de manera clara respecte a la declaració que fa.

La primera persona del singular apareix en el moment que valora els diccionaris i en dues ocasions més. La primera és quan la mestra remet a la definició del verb. Així, queda clar que és la mestra qui dóna contingut als conceptes que s'introdueixen a l'aula:

174 MESTRA: ¿i què sempre dic que és un verb? és |

La segona ocasió en què trobem la primera persona del singular és quan fa referència a aspectes relacionats amb la gestió de l'activitat o del tema:

262 XIMO: ¿història deu ser la més difícil?
263 MESTRA: no encara en tinc de més difícils | [...]

Es tracta d'un «jo» que demana als altres que formulin una definició o que la justifiquin. Són els alumnes els qui han de donar resposta:

205 MESTRA: no no és la mateixa la mateixa\ a veure si l'arrodoniu una mica més i
206 l'anem a buscar\ |

Però, com acabem de llegir, han de donar resposta a un problema que ha plantejat un «nosaltres» que inclou la mestra i els alumnes. L'activitat afecta a tothom, és per això que la majoria de vegades la mestra modalitza els enunciats amb la primera persona del plural:

107 MESTRA: ¿es tira contra la porta i la porta s'obre? | doncs tornem a fer la
108 definició/ [...]

Pel que fa al mode d'organització del discurs, ja hem destacat que tret d'algun fragment expositiu, l'activitat lingüística de la mestra consisteix bàsicament a plantejar interrogants a fi que els alumnes elaborin les definicions o arribin a justificar una opció. Podríem parlar de la capacitat argumentativa de la mestra o dels alumnes si l'objectiu de la sessió fos arribar a convèncer els altres d'unes tesis determinades. Però entenem que la realitat no és aquesta. Els alumnes tenen un marc molt limitat d'acció i, pel que fa a la mestra, constatem que són poques les ocasions en què argumenta amb l'objectiu de decantar cap a un costat o cap a un altre les aportacions dels alumnes. Ho fa, per exemple, quan afirma que:

192 MESTRA: col·locar tampoc perquè col·locar és posar una cosa en algun lloc\ [...]

Insistim, però, que la majoria de vegades dirigeix el tema amb preguntes molt focalitzades, que posen l'accent en les mancances o les incoherències que presen-

ten les aportacions dels alumnes o, més ben dit, de cada alumne en concret. Això és evident quan justifiquen per quin motiu veuen o no un programa de la televisió. En aquest cas ells donen raons i la mestra les accepta o no. Ni ella acostuma a contraargumentar, ni ells es plantegen la necessitat de portar un altre cap al seu punt de vista. Per això, insistim, és difícil parlar de la creació d'un text argumentatiu. D'altra banda, si ens fixem què succeeix quan defineixen un mot podrem constatar que tot i que tenen en compte les aportacions que els han precedit, en cap moment expliciten de quina manera integren en la seva aportació la veu dels altres. La mestra pregunta i ells responen sempre a partir del «jo».

Aquesta absència de represes ens permet constatar que els discursos es van articulant a partir de la univocitat, és a dir, sense tenir gaire en compte la veu dels altres interlocutors presents en la situació comunicativa.

5.2.3.8. Síntesi de la 2a sessió de la Dúnia

En aquest apartat apuntarem les conclusions més rellevants que podem extreure de l'anàlisi de la sessió. Per tal de facilitar-nos la posterior conjunció d'actuacions i de creences, agruparem aquestes conclusions respectant els apartats que hem establert a la síntesi de l'entrevista.

A. La llengua: què és i per què cal ensenyar-la

La sessió es realitza dins de l'horari escolar. Tant per l'espai on es duu a terme com pel mateix contingut es tracta d'una activitat especial, ja que formalment es gestiona de manera diferent de la resta d'àrees curriculars. Una bona prova d'això és que quan els alumnes fan comentaris entre ells, la mestra avisa que si el comportament no millora tornaran a l'aula.

Es tracta d'una activitat de llengua oral emmarcada en el Projecte de Filosofia 6/18, un projecte que se segueix per fer madurar el nivell de reflexió dels nois i de les noies. L'objectiu concret de la sessió que estem analitzant és aprendre a definir i a justificar. Com que no es limiten a formular definicions, ni a justificar una actuació, sinó que parlen també sobre aquestes habilitats, podem considerar que el propòsit real de la sessió és dur a terme una activitat metalingüística. Cal precisar que la mestra en cap moment comenta per quin motiu és important aprendre aquestes habilitats lingüístiques.

B. La llengua dels alumnes i la llengua de l'escola

La llengua que utilitzen mestra i alumnes és el català. Els alumnes el parlen amb fluïdesa, i no hem detectat que parlin castellà ni en els moments que fan co-

mentaris entre ells. Tot i que de vegades utilitzen mots i construccions gramaticals que des d'un punt de vista formal no són correctes, la mestra només repara de manera molt excepcional.

C. L'ensenyament de la llengua oral

C.1. *Els objectius*

Es tracta d'una activitat metalingüística, amb dos objectius prioritaris. Primer: aprendre a definir un mot tal com ho fan els diccionaris de la llengua. Segon: saber donar raons sobre unes preferències, en aquest cas relacionades amb els programes de televisió. Es tracta de dos objectius que tenen molt més a veure amb l'àmbit públic que amb el privat.

Insistim que aquests objectius es desprenen de la mateixa dinàmica de la sessió, atès que la mestra no dedica un temps a fer-los explícits, ni tampoc a fer veure per quin motiu és important assolir-los.

C.2. *Els continguts*

Com és lògic, hem d'iniciar aquest apartat citant els dos continguts que són objecte d'aprenentatge: la definició i la justificació. Es tracta de dos continguts que es relacionen de manera clara tant amb aspectes conceptuals —cal saber què és un definició—, com procedimentals —és necessari saber el procés que s'ha de seguir per fer una definició—, com actitudinals —és important saber la importància que tenen els diccionaris de la llengua. Abans de comentar com es presenten aquests dos continguts a l'aula, comentarem quines són les seves característiques més rellevants.

La idea de definició s'ha d'associar a l'expressió de les característiques essencials, necessàries i suficients d'un objecte o d'un concepte. A fi d'elaborar-la es pot seguir un procés que no tornem a exposar, perquè ja ho hem fet de manera repetida a les pàgines que precedeixen aquesta síntesi. Respecte a la capacitat de donar raons cal tenir en compte dos criteris importants: que siguin acceptables, és a dir, pertinents al contingut, i que siguin fortes, és a dir, que puguin resistir contraarguments.

La mestra presenta les definicions com un tipus de text que ha de ser curt, però que ha de contenir tot el que és important de la paraula. En cap moment s'atura a reflexionar sobre el procés que es pot seguir per elaborar una definició; certament en trobem indicis que emergeixen al llarg dels intercanvis, però no es planteja com un contingut procedimental que també cal ensenyar. El procés d'adquisició es planteja com si el mateix fer portés de manera automàtica a aprendre a fer.

L'única indicació que hem localitzat sobre la justificació és que es tracta d'explicar el perquè. Els exemples que aporta la mestra són *m'avorreixo* i *m'agrada*. És fàcil constatar que es tracta de dos exemples massa genèrics, que poden ser pertinents, però difícilment tindran la qualitat de forts. La prova més evident és que la mateixa mestra els valora de manera negativa quan els utilitzen els alumnes. Hi ha, per tant, una manca de concreció de les característiques que han de tenir els arguments i, en conseqüència, no hi ha un espai on els alumnes puguin exercitar-les de manera reflexiva.

Destaca l'absència de continguts d'ordre gramatical. L'únic comentari és accidental i té a veure amb la definició d'un verb. No s'incideix, per exemple, en la importància que tenen els connectors lògics a l'hora de donar raons.

C.3. *Relació entre llengua oral i llengua escrita*

El text escrit és present a la sessió per mitjà del diccionari. Els alumnes també han de llegir en veu alta de manera entenedora i clara. Ara bé, la situació comunicativa que es planteja és més pròpia de l'àmbit escolar que de qualsevol altre, ja que un alumne ha de llegir en veu alta al mateix temps que la resta del grup, tret de l'Oriol, que ho fa en silenci.

Ja hem comentat que en algun cas l'atractiu de la sessió es troba precisament en la petita competició que s'estableix a l'hora de buscar una paraula al diccionari, entre altres raons perquè el fet de ser el primer o la primera a trobar el mot pot comportar ser també qui el llegeix en veu alta.

C.4. *Les situacions d'ensenyament i d'aprenentatge*

C.4.1. La programació

El Projecte de Filosofia 6/18 no forma part del currículum habitual dels centres. Ara bé, els que decideixen seguir-lo disposen d'una proposta molt estructurada, que conté un gran nombre d'activitats i unes pautes molt clares sobre com aplicar-les.

La idea que té la mestra quan duu a terme les activitats d'aquest projecte és que reuneix el grup —sempre mig grup— per parlar d'unes qüestions determinades. Amb tota probabilitat, considera també que l'interès no recau tant en els temes que es plantegen com en la manera d'abordar-los, perquè en darrera instància allò que pretén el projecte és promoure la capacitat de reflexionar, ensenyar que res no es pot donar per sabut i que és necessari replantejar-se sempre les qüestions que afecten el món que ens envolta.

Caldria saber ara quin és el parer dels alumnes. No és del tot clar que distingeixin entre aquestes sessions i les pròpies de les àrees curriculars. Ho podem afir-

mar perquè quan defineixen *alegria* algú manifesta que no han tingut dificultat a fer-ho perquè ja ho *vam estudiar*. La mestra replica ràpidament per defensar que no ho han estudiat, sinó que *en vam parlar*. Es tracta de dues representacions diferents que fóra interessant analitzar més a fons. Al nostre entendre, allò que podria justificar aquesta identificació que fan alguns alumnes entre les sessions d'aquest projecte i les d'una àrea curricular és que, tret de les condicions ambientals, en un cas i en un altre coincideixen el rol que assumeixen com a interlocutors i l'objectiu de les seves intervencions.

C.4.2. Els alumnes

Participen a la sessió la meitat del grup classe. Entre aquests participants hi ha l'Oriol, l'únic que no pot consultar directament les paraules al diccionari. La mestra li dóna el torn sovint i això, afegit a la seva predisposició a participar, fa que sigui un dels alumnes amb un comportament interlocutiu més rellevant.

La mestra modalitza molts enunciats amb un «nosaltres» que afecta tant a ella com els alumnes. De tota manera, l'anàlisi dels rols interlocutius i de l'aportació temàtica ha posat en evidència que la seva influència en el desenvolupament de la sessió de cap manera es pot comparar a la dels alumnes.

D'entrada les preses de paraula es fan per heteroselecció. La mestra decideix qui pot parlar i l'estona que pot fer-ho. Hi ha uns sis alumnes que demanen el torn sovint, tres ho fan de manera esporàdica i tres més no arriben a les cinc preses. Pel que fa a les relacions interlocutives hem pogut constatar que quan els alumnes tenen el torn molt sovint s'han de limitar a respondre les preguntes de la mestra. Si ens fixem ara en el tipus d'aportacions que fan, hem de destacar que les seves intervencions són bàsicament reactives, és a dir, reaccionen sense aportar cap iniciativa important a la construcció del tema. Aquestes intervencions parteixen sempre d'un «jo» que parla sense incorporar en el discurs la veu dels altres participants en la situació comunicativa.

La distribució en l'espai facilita la circulació de la paraula. Ara bé, tal com s'organitza la sessió, les preses van de mestra a alumne, de mestra a un altre alumne, de mestra a... És a dir, s'acaba generant una estrella que reprodueix amb tota probabilitat allò que succeeix a les classes ordinàries.

C.4.3. Les activitats

La sessió transcorre no a l'aula, sinó a la biblioteca. La meitat del grup se situa al voltant d'una taula, amb un diccionari a l'abast. La sessió segueix un ordre clar, sostingut per una dinàmica de pregunta-resposta que la mestra controla en tot moment. Ella gestiona el tema i la manera com es desenvolupa. Els alumnes mos-

tren una actitud de col·laboració, i una bona prova és que no hem detectat intervencions deslligades de les qüestions que es tracten a l'aula.

A la primer part de la sessió, no hi ha activitats que tinguin com a objectiu compartir l'objecte d'aprenentatge i la seva utilitat, ni encaminades a reconèixer quins són els coneixements previs dels alumnes. La mestra demana que elaborin definicions i a través de preguntes intenta orientar el text resultant en un sentit o en un altre. La proposta que es planteja consisteix a aprendre fent. Accedeixen al model, és a dir, al diccionari, quan han acabat la primera definició. Però el contrast entre el text del grup i el del diccionari el realitza la mestra, sense la col·laboració dels alumnes. No hi ha, per tant, activitats que facilitin la sistematització del coneixement.

Les observacions que acabem de fer poden servir també per a la segona part de la sessió. En aquest cas tampoc no es fan activitats que ajudin els alumnes a prendre consciència sobre com justifiquen un comportament, i per quin motiu ho fan o és important saber-ho fer. Així mateix, no localitzem cap activitat que tingui com a objectiu fer que s'apropiïn d'uns criteris per considerar la validesa de les seves raons. El model de referència són els exemples que ofereix la mestra i les intervencions d'alumnes que ella valora de manera positiva. Com veiem, es tracta de models poc consistents que, a més a més, en cap moment es comenten de manera crítica.

C.5. *La llengua oral més enllà de la classe de llengua*

La mestra vol que els alumnes interioritzin dues habilitats cognitivolingüístiques. No les ensenya dins de l'horari de l'àrea de llengua, sinó en el context d'un projecte específic que no pretén altra cosa que afavorir la capacitat de reflexió i d'anàlisi dels alumnes. Podrem considerar que la sessió que hem analitzat és com un taller on es planteja un treball específic sobre una habilitat que els alumnes poden aplicar a les diferents disciplines curriculars.

C.6. *La reflexió sobre els processos*

En aquesta sessió de classe no hi ha espais dedicats a la reflexió compartida sobre els continguts, sobre quina és la seva naturalesa conceptual, ni sobre com es construeixen. És cert que la mestra dóna algunes orientacions respecte a què és una definició i com es pot justificar, i és cert també que orienta els alumnes quan ho fan. Ara bé, es tracta d'instruccions, de pautes que ella coneix i que aplica per guiar l'elaboració del text, no d'activitats que tinguin com a propòsit específic l'objetivació per part dels alumnes del coneixement.

Amb tota probablilitat un consens previ sobre els criteris a seguir a l'hora de formular la definició, així com una explicitació clara d'aquests criteris, hauria es-

tat un bon punt de referència per valorar de manera positiva una part de la definició de la Sara i de manera més crítica la proposta de l'Òscar. És probable també que aquesta concreció de criteris hauria facilitat l'avaluació.

C.7. *L'avaluació*

La mestra constantment emet judicis sobre l'ús que fan els alumnes de la llengua. Els fa a través de comentaris immediats que reflecteixen el seu acord o desacord amb cada aportació. Alguns dels criteris que sostenen aquests judicis els explicita de manera insistent i clara. Per exemple, els alumnes saben que no poden iniciar la definició d'un mot amb el genèric *cosa*. N'hi ha d'altres, però, que no són tan evidents, la qual cosa dificulta que els alumnes se'n puguin apropiar. Ens estem referint, per exemple, al procés a seguir per definir un mot o als requisits que han de complir les raons que justifiquen una opció. Fixem-nos, d'altra banda, que es tracta de continguts que han estat definits de manera imprecisa, per la qual cosa no ens ha d'estranyar que no hi hagi unes pautes clares per avaluar-los.

5.2.3.9. Context de la 3a sessió de la Dúnia

En aquesta sessió de classe se succeeixen una sèrie d'exposicions orals entre les quals hi ha coincidències i divergències que responen al context de la producció i a les característiques del text. És d'acord amb aquests dos paràmetres que hem establert els segments que tot seguit apuntem:

1r. Instruccions que cal seguir per jugar a un joc de cartes.

2n. Explicació sobre què és i com funciona un temporitzador.

3r. Descripció d'un rellotge de sorra i explicació del funcionament.

4t. Explicació de la morfologia de les plantes en flor a partir d'un mapa conceptual.

5è. Explicació del procés de la digestió.

En algun d'aquests segments els alumnes disposen de l'ajut de textos escrits; llavors intercalen la lectura en veu alta amb l'exposició oral. Com que allò que pretenem és indagar el procés que segueixen per construir el text, no hem pogut deixar de banda els fragments llegits. Això vol dir que la transcripció que hi ha als annexos recull totes les aportacions dels participants, i que aquest és el material sobre el qual hem aplicat la nostra anàlisi.

La sessió transcorre a la biblioteca, al voltant d'una gran taula quadrada. Seuen agrupats en funció del tema que han d'exposar:

QUADRE 131

	Sara Emma Anna	
Guifré		Òscar
Xesco		Oriol
Jordina		Josep
Tània		Màrius
	Mestra Ximo	

La Tània i la Jordina expliquen el joc de cartes. En Xesco, en Guifré, la Sara, l'Emma i l'Anna el mapa conceptual, l'Òscar el temporitzador i el rellotge de sorra, l'Oriol no té un tema assignat i en Josep, en Màrius i en Ximo tracten sobre el procés de la digestió.

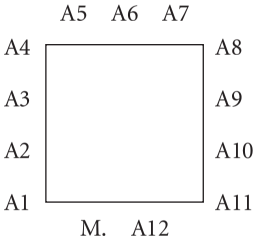
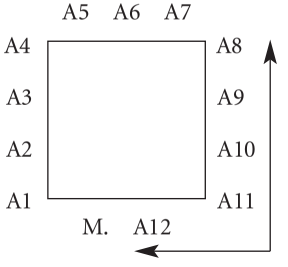
Componen el grup la mestra i dotze alumnes, la meitat d'un grup del cicle superior de l'etapa primària. Les dues noies que han d'explicar el joc de cartes les tenen a les mans; el noi que ha d'explicar com funciona un temporitzador el té davant seu i la mestra disposa del mapa conceptual que vol fer llegir i del rellotge de sorra que vol que descobreixi l'Oriol, un alumne cec, que a més té greus problemes d'oïda i d'obesitat. Els alumnes saben amb antel·lació quin és el tema que hauran de tractar.

La sessió de classe que a continuació analitzarem va ser enregistrada el 10 de maig de 1999. La durada aproximada és de trenta-cinc minuts. Els quadres següents mostren a grans trets com es va desenvolupar la sessió. Designem cada alumne amb una lletra (A) i un número: la Tània és l'A1, la Jordina és l'A2, en Xesco és l'A3, en Guifré és l'A4, la Sara és l'A5, l'Emma és l'A6, l'Anna és l'A7, l'Òscar és l'A8, l'Oriol és l'A9, en Josep és l'A10, en Màrius és l'A11 i en Ximo és l'A12. La M. correspon a la mestra, la Dúnia.

5.2.3.10. Quadre de la 3a sessió de la Dúnia

Unitat didàctica: Text instructiu i text expositiu

Data: 10-05-1999 Hora: de 12 h a 12.35 h

Temps	*Segment classe*	*Actuació*	*Tema*	*Participants*	*Distribució en l'espai*	*Material*
0 min	Primer	La mestra demana a dues alumnes que expliquin com es juga a un joc de cartes i el valor de les cartes	El joc de l'*Uno*: text instructiu i explicatiu	M., A1 i A2		La Tània i la Jordina tenen les cartes del joc de l'*Uno* a les mans. Sovint les ensenyen a la resta del grup per il·lustrar la seva exposició
7 min 30 s	Segon	Un alumne explica què és i com funciona un temporitzador	El temporitzador: text explicatiu	M. i A8	 (La mestra situa la gravadora davant de l'Òscar)	L'Òscar té un full sobre la taula que tracta sobre el tema que està exposant. El llegeix sovint

Temps	*Segment classe*	*Actuació*	*Tema*	*Participants*	*Distribució en l'espai*	*Material*
11 min 26 s	Tercer	Un alumne explica a un altre com és i com funciona un rellotge de sorra	El rellotge de sorra: text explicatiu	M., A8 i A9		L'Oriol manipula un rellotge de sorra
13 min 50 s	Quart	Uns alumnes expliquen què és un mapa conceptual. A continuació n'expliquen un en concret que tracta sobre la morfologia de les plantes en flor	El mapa conceptual: explicació sobre què és i per a què serveix. Lectura del mapa i exposició de continguts	M., A3, A7, A6, A5, A4, A9 i A12		Els alumnes tenen davant seu un mapa conceptual que tracta sobre el tema que estant exposant. El llegeixen i el consulten molt sovint
29 min 47 s	Cinquè	Uns alumnes han d'explicar un tema que ja coneixen	Explicació d'un tema: el procés de la digestió	M., A8, A11, A12, A10 i A2	A5 A6 A7 A4 A8 A3 A9 A2 A10 A1 A11 M. A12	
34 min 44 s	Tancament de la sessió de classe					

5.2.3.11. Anàlisi de la 3a sessió de la Dúnia

Els participants en aquesta sessió de classe es troben en un espai que no és l'habitual, la biblioteca, i distribuïts d'una manera que tampoc no és habitual, al voltant d'una gran taula quadrada. La raó que justifica els canvis és aconseguir que la paraula circuli lliurement, en una situació on tots es veuen les cares, mentre construeixen una sèrie de textos orals. Aquests textos tenen relació amb tres habilitats, que són: explicar, descriure i donar instruccions.

La mestra no dedica un temps a comentar quines són les característiques dels textos que han de construir. No incideix, per exemple, en la importància de seguir un ordre o en el paper que tenen les perífrasis d'obligació a l'hora de confegir unes instruccions. Desconeixem si aquest és un tema tractat prèviament. L'únic que podem constatar és que en aquesta sessió en cap moment s'hi remet, de manera que no hi ha un consens explícit sobre les operacions cognitives i lingüístiques que entren en joc en cada situació. En conseqüència, tampoc no hi ha uns criteris d'avaluació compartits. Com veurem més endavant, la mestra és l'única participant amb capacitat i possibilitats de validar o no una aportació.

Per tal de fer una primera aproximació a la sessió de classe, hem sintetitzat en el quadre següent les diferents aportacions. El criteri seguit per establir els apartats tenen relació amb el text i amb els paràmetres de la situació de producció:

QUADRE 132

Text			*Context*		
Tema	*Relació amb les àrees*	*Tipus de text*	*Emissor*	*Material suport*	*Destinatari*
Joc de cartes	No integrat a les àrees del currículum	Instructiu	Dues alumnes que saben jugar-hi	El joc de cartes	Molts no coneixen el joc
Temporitzador	No integrat a les àrees del currículum	Explicatiu	Un alumne que coneix l'aparell	El temporitzador i un full d'instruccions	La resta del grup que no saben com funciona
Rellotge de sorra	No integrat a les àrees del currículum	Descriptiu Explicatiu	L'alumne que seu al costat del noi cec	El rellotge de sorra que manipula el destinatari	L'alumne cec, que en desconeix el funcionament
Mapa conceptual. Morfologia plantes en flor	Integrat a les àrees del currículum	Explicatiu	Cinc alumnes que han estudiat el tema	El mapa conceptual: morfologia plantes en flor	La resta del grup que també ha estudiat el tema

QUADRE 132 *(Continuació)*

Text			*Context*		
Tema	*Relació amb les àrees*	*Tipus de text*	*Emissor*	*Material suport*	*Destinatari*
El procés de la digestió	Integrat a les àrees del currículum	Explicatiu	Tres alumnes que han estudiat el tema		La resta del grup que també ha estudiat el tema

La mestra indica els temes que cal tractar i marca el pas de l'un a l'altre. En general, la manera de validar una exposició és demanant al grup en conjunt o a alguns alumnes si n'han entès el contingut; si la resposta és afirmativa, obre una nova qüestió. L'Oriol és un dels alumnes a qui més demana si s'ha fet una idea correcta sobre el tema exposat:

128 MESTRA: [...] | Oriol ¿t'has en...- enterat una mica?
129 ORIOL: una mica
130 MESTRA: una mica/ | a veure ara e::l tu [...]

Una lectura atenta del quadre permet d'entrada insistir en alguns dels aspectes que ja hem apuntat, com ara que es tracten temes diferents, alguns dels quals estan completament integrats al currículum escolar, i que es demana als alumnes que facin ús de diferents tipus de text. Però, a més, la lectura del quadre també ens permet avançar que la relació entre emissor i destinatari pot ser asimètrica o simètrica, segons el volum de coneixements. Es tracta d'una relació asimètrica quan l'emissor sap uns continguts que el destinatari ignora, i es tracta d'una relació simètrica quan ambdós comparteixen, si més no teòricament, la informació. Seguint aquest criteri, observem que en els tres primers segments es produeix una situació d'asimetria, mentre que en els dos darrers hi ha una situació simètrica. D'acord amb aquestes consideracions, podem afirmar que en els dos darrers segments es reprodueix més que en els altres la situació més freqüent en una classe ordinària, ja que es panteja una situació comunicativa en la qual un emissor ha de mostrar davant d'uns destinataris que disposa d'uns sabers i que sap expressar-los; i això bàsicament ha de demostrar-ho a la mestra, que és en darrera instància qui emetrà un judici sobre l'exposició.

La llengua que utilitzen els participants és el català. Si ens remetem als dos darrers segments, això és, als segments en què exposen continguts molt conceptuals, podem constatar que utilitzen amb gran correcció la terminologia pròpia del tema que exposen, per exemple: polpa, pecíol, peduncle, etc. És evident que el

suport del text que tenen davant és un ajut clau, però tot i això no podem passar per alt que es tracta d'una terminologia que tenen força interioritzada i que usen de manera correcta —en aquest cas volem dir sense castellanismes— també quan no recolzen les seves explicacions en el text escrit.

En el conjunt de la sessió només hem detectat dues reparacions relacionades amb una qüestió formal. Els alumnes incorporen aquestes reparacions al seu discurs:

161 ÒSCAR: aquesta capsa va aquí\ | això va aquí dintre/ però l'he sacat [perquè
162 vegi...-]
163 MESTRA: [l'he tret]
164 ÒSCAR: l'he tret perquè es vegi totes les coses\ |

Però la mestra no intervé de cap manera en cap d'aquestes situacions:

— ús de castellanismes com *enxufar*, tot i que ella utilitza *endollar*;

— paraules usades de manera incorrecta, com *ficar*;

— marcadors d'iniciació com ara *pues* o *bueno*; que alguna vegada ella també utilitza;

— la perífrasi d'obligació *tenir* + *que*.

Fetes aquestes consideracions més generals, entrem ara en una anàlisi més detallada de com es desenvolupa la sessió. Per això, ens fixarem d'entrada en la manera com cada participant pren la paraula i quin és el seu paper comunicatiu.

5.2.3.11.1. L'ESCENARI DE LA INTERLOCUCIÓ: *¿HI HA ALGÚ QUE TINGUI RES A DIR?*

5.2.3.11.1.1. *Les preses de paraula i els modes de transició*

Ja hem indicat que els alumnes seuen al voltant de la taula agrupats en funció del tema que han d'exposar. La mestra selecciona sempre el parlant següent, de manera que la transició d'un torn a un altre es produeix per heteroselecció. Quan un alumne té el torn inicia l'exposició, una exposició que, en general, acostuma a ser breu i molt cenyida al tema. Quan un alumne disposa del torn, l'única persona que pot interrompre o que pot aprofitar un silenci per demanar més informació o per fer una precisió és la mestra. Vegem-ho en tres exemples:

27 TÀNIA: [...] el que treu el número més gran/ és el que comenca tirant\ | i e::l
28 següent si veu que té una de [les se...-]
29 MESTRA: [¿i què tira?] ¿què tira?

113 JORDINA: sí aquesta | aquesta tens de canviar de color\ |
114 MESTRA: ¿què vol dir?

210 Òscar: és un tub | llarg que al mig es fa més petit/ |
211 Mestra: molt estret\ |

La mestra se situa d'aquesta manera en un espai privilegiat, assumint el paper d'intermediària entre les diferents aportacions i els dubtes que es puguin suscitar:

189 Mestra: vec molts problemes jo amb tantes piles i comptadors i històr...-
190 ¿ho heu entès bé? |

La sessió transcorre de manera ordenada, amb molt poca polèmica, amb un predomini clar del binomi pregunta-resposta. Hi ha molts pocs encavalcaments i els que es produeixen no porten a cap disputa per retenir el torn.

No hi ha dubte que la mestra és la participant que ocupa més espai en l'escenari interlocutiu. Només en un segment les seves preses de torn no superen de llarg les d'un alumne; ens estem referint al segment segon, quan l'Òscar explica com funciona un temporitzador, on hem pogut comptabilitzar disset preses d'aquest alumne i dinou de la mestra. A la resta de la sessió es trenca de manera clara aquesta paritat i ella se situa molt per sobre dels alumnes. En el primer segment, per exemple, fa quaranta-quatre preses, mentre que la Tània i la Jordina se situen al voltant de les vint. Una altra observació d'interès a fer és que alguns participants en la sessió prenen la paraula molt poques vegades; és el cas d'en Josep i d'en Màrius, que en el darrer segment ho fan en quatre i set ocasions respectivament, nombre que contrasta amb les dinou d'en Ximo, que és l'alumne que conjuntament amb ells ha d'explicar el funcionament de l'aparell digestiu. I pel que fa al segment quart, un segment on teòricament cinc alumnes s'han de repartir l'explicació d'un mapa conceptual, fem notar que en Guifré només fa quatre preses i la Sara set, que contrasten al costat de les vint-i-dues de l'Anna i, no cal dir-ho, al costat de les vuitanta-tres preses de la mestra.

5.2.3.11.1.2. *El comportament interlocutiu*

Quan els alumnes se situen al voltant de la taula, ja saben quin tema han de tractar. La presència de l'Oriol, l'alumne amb discapacitats, fa que la situació presenti unes característiques peculiars. El fet de ser cec el converteix en un destinatari no habitual, que exigeix un tipus de recursos i habilitats comunicatives específiques, sens dubte molt cenyides al llenguatge verbal.

La representació que tenen de la situació els participants no és compartida. D'una banda, els alumnes la identifiquen a una típica seqüència d'aula, en la qual se succeeixen les accions següents: lectura de llibre de text, estudi i exposició de sabers adquirits. Aquesta percepció, l'expliciten a través d'expressions del tipus

això no ho posa o *això no tocava*. Per ells es tractava d'estudiar i de retenir la informació del llibre. D'altra banda, la mestra entén des d'una altra perspectiva el mateix paisatge. Per ella no es tracta que els alumnes recitin allò que han estudiat, sinó que exposin uns coneixements ja interioritzats, per tant disponibles en qualsevol situació. Podem precisar aquesta idea a partir d'exemples concrets. Fixem-nos, d'entrada, com demana a un alumne que faci una explicació davant dels companys:

501 MESTRA: sí | el tenies d'estudiar/ tu el tenies d'explicar el procés de [la digestió]

Si durant l'explicació es produeix un buit en relació amb determinats coneixements, els alumnes no dubten a trobar en l'absència d'estudi la raó que l'explica. En canvi, la mestra el justifica d'una altra manera:

305 ANNA: {(P) les axonoformes (fragment ininteꞏligible} || l'axonoforme/ | les
306 napiformes com per exemple el nap\ |
307 MESTRA: però això no és explicar com són |
308 ANNA: sí no ho he estudiat\
309 MESTRA: no te'n recordes |
310 ANNA: no no ho he estudiat molt |

Les dues cites següents són un reflex de la tendència que tenen els alumnes a circumscriure els seus sabers a allò que *toca*, tendència que contrasta amb la percepció més àmplia i generosa de la mestra respecte al tema. El saber, en definitiva, no és per ella el saber del llibre:

562 MÀRIUS: a vere boca/ és que jo he estudiat una altra [cosa]
563 MESTRA: [és igual] però ho has de saber\ aquí estaríem [arreglats\]

526 XIMO: no però això no ho posava en el llibre\ |
527 MESTRA: però ¿tu ho saps?

Sembla lògic que els alumnes assimilin aquesta sessió de classe a qualsevol altra d'una àrea curricular, ja que amb tota probabilitat en un cas i en l'altre assumeixen el mateix paper. Al cap i a la fi, malgrat el canvi d'escenari, en aquest cas l'únic destinatari real gairebé sempre és la mestra, ja que és ella qui solꞏlicita la informació i qui emet els judicis valoratius.

Una anàlisi detinguda del comportament interlocutiu que té la mestra ens ajuda a entendre el motiu pel qual els alumnes no troben gaire diferències de fons entre aquesta sessió i qualsevol altra classe. La mestra assumeix tots els rols relacionats amb la gestió. A més, formula moltes preguntes amb el propòsit que l'emissor aporti més informació. La majoria d'aquestes preguntes, en concret cin-

quanta-tres, són de focalització o preguntes tancades sobre aspectes concrets. Al costat d'aquestes, hem localitzat dotze preguntes completives formulades amb la intenció de demanar més detalls, i cinc preguntes de comprovació que exigeixen tornar a pensar allò que s'ha dit. El fragment que segueix, a més de ser una mostra clara del paper rellevant que ocupa la mestra, serveix per exemplificar els diferents tipus de preguntes que acabem de citar, i a més en el mateix ordre (focalització-completiva-comprovació):

180 MESTRA: i això no va no va endo...- endollat enlloc ni re\
181 ÒSCAR: sí
182 MESTRA: ah doncs explica-ho/ |
183 ÒSCAR: al comptador/ | de la llum\ |
184 MESTRA: ¿al comptador de la llum? || [...]

No hi ha cap ocasió en què la mestra aprofiti una manca d'informació o una imprecisió per problematitzar el tema i conduir-lo fins a un debat col·lectiu. Sempre és ella qui resol, qui condueix ràpidament cap a les solucions, qui aporta la informació complementària. Els alumnes, mentrestant, callen. No qüestionen en cap moment allò que diu la mestra i quan aquesta els demana si han entès bé una exposició no plantegen interrogants. Només l'Oriol alguna vegada reobre una qüestió que no ha entès. Per exemple:

480 ORIOL: una pregunta que:: | que:: quan fem el mapa conceptual/ que és el que
481 estàveu explicant ara\ ¿de quina manera podem saber en quants en quants
482 apartats l'hem de dividir?

La primera reacció de la mestra és deixar per un altre dia el tema; tot i això, acaba dedicant-li un breu espai de temps:

483 MESTRA: bueno això ho explicarem/ un dia que tingue::m temps i sigui un de
484 més fàcil amb el dit t'anirem senyalant encara que tu t'hauràs d'inventar una
485 altra manera de fer-ho que sigui menys gràfica ¿eh? | per exemple | e:: si de
486 títol poses | l'alimentació dels animals ¿en quantes parts ho dividiries? |

Aquesta darrera intervenció ens fa veure també fins a quin punt el temps, la manca de temps, és un factor important. Fixem-nos en un altre cas. Quan la mestra demana quins són els òrgans implicats en el procés de la digestió, l'alumne que ha d'intervenir és en Josep. Com que en l'intercanvi que es produeix no arriben a posar-se d'acord sobre com cal respondre, la mestra cedeix el torn a en Màrius, que entén la demanda de la mestra, però té dubtes a l'hora de respondre. En Josep i en Màrius no han intervingut en tota la sessió. Quan disposen de la seva oportunitat o bé no saben què se'ls demana, o bé no saben com respondre. Davant

d'aquesta situació la mestra opta per cedir el torn a un altre alumne que amb tota probabilitat respondrà de manera adequada.

568 MÀRIUS: me...- ||
569 MESTRA: va continua tu si no ens passa el temps\
570 ÒSCAR: faringe\

La lectura del quadre que segueix permet confirmar i, si cal, ampliar moltes de les afirmacions que hem fet fins aquí. Hem considerat una aportació d'informació nova, cada una de les ocasions en què un alumne enceta un tema. Per això, a l'apartat corresponent al comportament interlocutiu dels alumnes hi ha gairebé sempre una asserció, al costat de diverses respostes.

QUADRE 133

	P		*R*		*A*	*V*				*G*				*Total*
	P	*DV*	*R*	*RV*		*VR*	*VA*	*VI*	*VD*	*GA*	*GT*	*GP*	*GC*	
Dúnia	70	16	3		8		8	2	4	12	18	18	4	163
Tània			11		1									12
Jordina			14	3	1									18
Xesco			8	2	2									12
Guifré			2		1									3
Sara			3		1									4
Emma	1		3		1									5
Anna			11	1	1									14
Òscar			9	3	3									15
Oriol	3		4	4										11
Josep				1	1									2
Màrius				1	1									2
Ximo			7		2									9
Total	74	16	75	15	23		8	2	4	12	18	18	4	

P = pregunta; DV = demanda de validació; R = resposta; RV = resposta de validació; A = asserció; V = validació; VR = validació de resposta; VA = validació d'acord; VI = validació d'iteració; VD = validació de desacord; G = gestió; GA = gestió de les accions; GT = gestió del tema; GP = gestió de la presa; GC= gestió del contracte

5.2.3.11.2. LA CONSTRUCCIÓ DEL TEMA: *QUI S'ATREVEIX DE VOSALTRES CINC A EXPLICAR*

A continuació centrarem la nostra anàlisi en la manera com els participants construeixen els diferents discursos orals. Distingim entre les intervencions que no aporten res al tema, les no problematitzades, i les que contribueixen de mane-

ra clara a la construcció temàtica, les problematitzades. En relació amb aquestes, mantenim la distinció següent: directives (DIR), reactives (REAC), de rellançament (REL), continuatives (CON) i deslligades (DES).

Per una qüestió d'espai, en els requadres designem cada alumne amb una lletra (A) i un número: la Tània és l'A1, la Jordina és l'A2, en Xesco és l'A3, en Guifré és l'A4, la Sara és l'A5, l'Emma és l'A6, l'Anna és l'A7, l'Òscar és l'A8, l'Òriol és l'A9, en Josep és l'A10 , en Màrius és l'A11 i en Ximo és l'A12. La M. correspon a la mestra, la Dúnia.

QUADRE 134
Segment primer

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
1-14	Organització de l'activitat (M.)					
15-80	Les instruccions del joc de cartes	M., A1	A1, A9	M.	A1	
80-130	Presentció de les cartes del joc	M., A2	A2, A9	M.	A2	
130-131	Organitza l'activitat (M.)					

Dues alumnes han d'ensenyar a la resta del grup a jugar a un joc de cartes. Per tant, se'ls demana que construeixin un text instructiu; una d'elles ha d'explicitar les regles del joc i l'altra el valor que tenen les cartes. L'activitat consisteix a explicar el joc, no a fer-lo, per aquest motiu és impossible que es produeixi una confrontació real entre el text creat i les accions que comporta. Aquesta absència no passa desapercebuda a la mestra, que abans de tancar el tema manifesta:

127 MESTRA: [...] si ens posséssim a | si ens posséssim jugar i
128 sortís la carta ho preguntaríem\ | [...]

Abans d'iniciar l'exposició no hi ha un espai per compartir criteris sobre les característiques de la situació de comunicació, ni sobre el mateix objecte d'aprenentatge, el text instructiu. Això provoca que la mestra repari les alumnes en qüestions que prèviament no han estat negociades. Quan la Tània comença l'exposició, la mestra intervé per demanar-li que es presenti:

15 TÀNIA: primer de tot/|
16 MESTRA: primer de tot presenta't |
17 TÀNIA: sóc Tània Gómez Pou i:: la Jordina Morán Vizcaya i explicarem com es
18 juga al joc de l'*Uno*\ |

Es tracta d'una presentació poc justificada, ja que evidentment l'aluma és ben coneguda pels seus companys; a més, és una demanda excepcional que no es repe-

teix en cap altra exposició. Com a conseqüència també de la manca d'un contracte didàctic previ, es produeix un desfasament entre la manera de procedir que desitja la mestra i la que fan en realitat les alumnes. Elles tenen les cartes a les mans, i tendeixen a exemplificar allò que afirmen de paraula. Considerem que és un comportament raonable i propi d'una situació comunicativa real. Però com que l'acció transcorre en un context escolar, no perdre el ritme de la sessió és una qüestió prioritària i per això la mestra demana una exposició ràpida, sense intermitències:

85 JORDINA: aquesta que té una mà amb dos cartes diu que:: tens d'agafar dos
86 cartes\ |
87 MESTRA: en comptes d'una dues\ |
88 JORDINA: sí || ((busca una carta))
89 MESTRA: és igual | explica-la

Una altra qüestió que haurien pogut negociar abans de començar fa referència als díctics, als gestos..., és a dir, als comportaments que aporten informació rellevant. La ráo és clara: l'Oriol necessita, a causa de la seva discapacitat, que els continguts s'expressin de manera oral. És un aspecte que alguna vegada la mestra recorda:

83 JORDINA: no les:: que tenen això\ |
84 MESTRA: oh les que tenen això no vol dir res perquè l'Oriol no se n'entera\

Però que altres vegades passa desapercebut tant a la mestra com als alumnes:

98 MESTRA: canviar de sentit què vol dir |
99 JORDINA: que:: si anem així, ((indica amb la mà, sobre la taula, el sentit invers a
100 les agulles del rellotge i després canvia de sentit)) tens d'anar així\

Mentre les alumnes van fent la seva exposició, la mestra acostuma a aprofitar els silencis que es produeixen per demanar més informació. Alguna vegada proposa que facin aclariments importants, d'altres incideix en qüestions irrellevants que el mateix context pot aclarir, com ara:

28 TÀNIA: [...] següent si veu que té una de [les se...-]
29 MESTRA: [¿i què tira?] ¿què tira?
30 TÀNIA: una carta

Les alumnes, quan es produeixen les situacions que acabem de descriure, responen de manera breu i concisa, i continuen la seva intervenció. En el text que construeixen destaquen la presència de marcadors d'ordre, l'ús de formes impersonals i les perífrasis d'obligació. No hi ha cap reflexió col·lectiva, ni prèvia ni posterior, sobre aquestes marques lingüístiques que són les que caracteritzen els textos instructius.

Com que la Tània i la Jordina no contrasten l'exposició amb la resta del grup d'una manera directa, ja que la mestra fa d'intermediària, no tenen necessitat de fer cap reformulació. La mestra tampoc no els ho demana i és ella mateixa qui la fa quan cal aclarir a l'Oriol com funciona el joc:

55 MESTRA: i aquestes cartes tenen colors/ de fons\ i un número\ | pots anar-te
56 descartant tirant cartes/ | segons si tens o el color o el número\ si tens el
57 número pots tirar qualsevol color/ | si tens el color pots tirar qualsevol
58 número/ | i guanya el primer que es queda sense cartes\ | ¿és això? | ¿i no
59 es pilla mai carta? |

Aquesta actitud d'intervenir en lloc dels alumnes per aclarir o millorar una aportació, la detectem també en l'única ocasió en què demana raons per sostenir una afirmació:

103 MESTRA: ¿i és bo o dolent treure aquestes cartes?
104 JORDINA: aquesta |dolenta
105 MESTRA: ¿per què?

La Jordina inicia la resposta amb el connnector *perquè* i a continuació introdueix de manera vacil·lant una raó una mica confusa. Immediatament la mestra, en comptes d'ajudar la Jordina a expressar-se amb més claredat, se situa en el seu lloc per aportar la informació que considera necessària:

106 JORDINA: perquè si té si:: guanya qui:: es queda sense cartes/ || perdrà
107 MESTRA: te'n carregues amb [quatre i te'n] carregues amb dues\ [...]

Convé destacar també que en un moment determinat s'adreça al grup amb el propòsit que algú faci una síntesi. Com que ningú no mostra interès a fer-la, decideix donar ja per vàlida l'exposició. Ella és qui aprova o no la qualitat del text i, encara que en un segon pla, també l'Oriol, ja que la mestra sempre li demana si segueix o no; quan ell respon de manera negativa, el tema es torna a obrir, però llavors, com hem comentat, sempre és la mestra qui el reformula.

QUADRE 135
Segment segon

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
132-188	Funcionament d'un temporitzador	M., A8	A8	M.	A8	
189-195	Valoració de l'exposició	M.	A9			
195-198	Gestió del tema (M.)					

En aquest segment l'alumne ha d'explicar com funciona un temporitzador. Tot i que en aquest cas tampoc no hi ha un consens previ sobre què és una explicació, ni sobre quines habilitats lingüístiques comporta, entenem que es tracta de produir un text amb raons i arguments que portin cap a la modificació de l'estat dels coneixements dels destintaris.

D'entrada hem de tenir en compte que l'Òscar fa la seva exposició amb un temporitzador a la mà i un full d'instruccions que llegeix de tant en tant, malgrat les indicacions en sentit contrari de la mestra:

148 MESTRA: [a veure] explica-ho tu explica-ho tu sense llegir-ho\ [...]

Destaquen en la seva intervenció molts elements descriptius, un nombre considerable de díctics i la manca de connectors lògics, motiu pel qual les raons que exposa no es distingeixen de manera clara. El fragment que segueix és un exemple clar de les afirmacions que acabem de fer:

150 ÒSCAR: posar a l'hora que vulguis/ | mitja hora una hora o | aquí només té
151 vint-i-quatre hores/ un dia | i:: pues et baixes un tubet d'aquests | cap a baix
152 ((ho fa amb les mans)) i això toca en aquesta cosa que s'encén la llum\ | ((ho
153 fa i s'encén una bombeta)) i llavorens si tu tens posat la televisió i vols posar-
154 la:: una hora o una altra cosa pues la deixes engegada i després l'electricitat i
155 s'engega sola\ |

La mestra es limita a plantejar preguntes molt puntuals i a demanar no raons més precises, sinó un resum general que dóna peu a una altra intervenció de l'Òscar en la qual es limita a enumerar les accions que cal fer per tal que l'aparell funcioni. Com que la mestra percep la manca de raons, a l'hora d'emetre un judici afirma que:

192 MESTRA: el funcionament | bastant ¿no? que és un rellotge que vas posant | ara
193 el perquè funciona això ja és una mica més complicat [per mi] ¿eh? |

Notem que la persona implicada en aquesta valoració és ella mateixa. Tret de l'Oriol, a qui com anem veient acostuma a demanar el parer, els altres alumnes no opinen, la qual cosa confirma que l'únic destinatari real és la mestra. Ella fa una demanda gens personalitzada:

190 MESTRA: [...] ¿ho heu entès bé? |

Però els alumnes es limiten a fer comentaris entre ells, sense explicitar cap dubte. Aquesta manca d'un retorn real, no tan mediatitzat per la mestra, fa que

l'Òscar no hagi de reformular la seva explicació atenent els dubtes cognitius generats en la resta del grup. És molt probable que en el diàleg hipotètic a què ens estem referint l'Òscar hauria tingut la necessitat d'emprar altres estratègies lingüístiques, com per exemple introduir el connector *perquè*.

QUADRE 136
Segment tercer

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
199-205	Gestió del tema (M.)					
205-242	El rellotge de sorra	M., A8	A8, A9	A9	A8	
242-245	Gestió del tema (M.)					

No hi ha dubte que les circumstàncies que concorren en aquest segment el converteixen en un dels potencialment més significatius, en un dels menys afectats per les restriccions que imposa el context escolar. Hi ha un emissor, l'Òscar, que ha d'explicar a un receptor que és cec, l'Oriol, com és i com funciona un rellotge de sorra. Disposen d'un rellotge de sorra que poden tocar; seuen l'un al costat de l'altre, de manera que en determinats moments l'Òscar pot conduir el gest de l'Oriol. Aquestes són les circumstàncies, ara cal analitzar com intervenen els participants.

La mestra presenta l'activitat insistint en un fet concret: el rellotge de sorra es troba recobert per un cilindre de vidre, per la qual cosa amb el tacte no s'identifiquen els dos cons invertits que el componen. Com que insisteix molt en aquest detall, i com no hi ha un consens previ sobre com cal fer l'explicació, l'Òscar inicia la seva intervenció destacant aquest aspecte:

205 MESTRA: [...] explica-li bé | primer te l'explica | però
206 lo del mig lo del mig li has d'explicar\ perquè no es pot tocar bé\ perquè hi
207 ha un tubo que ho recobreix |
208 ÒSCAR: aquí al mig |

La mestra el rectifica immediatament per demanar-li que comenci anomenant l'objecte:

209 MESTRA: no aquí al mig no comencis explica digues què vas a explicar/ |

L'Òscar fa una descripció dels diferents elements que componen un rellotge de sorra, obviant que té una disposició vertical, i sense incidir en la seva funcionalitat. És l'Oriol qui planteja aquesta darrera qüestió:

215 ORIOL: ¿i cada granet què significa? |

La mestra no aprofita per problematitzar la situació, sinó que s'interposa en l'exposició i intervé repetidament fins que l'Oriol manifesta que ja ha aclarit els dubtes. En aquest fragment, durant el qual hi ha un problema real a resoldre, l'Òscar només complementa una intervenció de la mestra:

220 MESTRA: no no es medeix així\ explica-li a veure com se medeix\ per la
221 quantitat de què |
222 ÒSCAR: per la quantitat de la sorra\ |
223 MESTRA: per la quantitat de la sorra\ [...]

En les aportacions posteriors que fa es limita a seguir fil per randa les indicacions que rep:

230 MESTRA: i ara digues-li com se fa quan han passat tres minuts o dos o [el que
231 sigui] ((indica un gir amb les mans))
232 ÒSCAR: [quan han passat] tres minuts/ | li donen la volta | i torna a:: |
233 MESTRA: a passar la sorra\
234 ÒSCAR: a passar la sorra pe...- pel lloc que és més estret\ |
235 MESTRA: digues-li on és la sorra ara\ |
236 ÒSCAR: ara la sorra està a dalt [...]

En aquest segment, un cop més, l'Òscar es limita a fer avançar un text sempre en la mateixa línia, relacionant les diferents proposicions amb connectors additius. Com que no pot respondre en el moment que l'Oriol planteja dubtes, perd l'oportunitat d'usar connectors que orientin el text en una altra direcció, o que estableixin relacions de causa-efecte, o que introdueixin una conseqüència, etc. Abans de tancar l'anàlisi d'aquest segment, volem subratllar que és molt probable que els participants tinguin una percepció diferent pel que fa a les dificultats de l'Oriol; però com que no les poden tractar, si no és a través de la mestra, no hi ha una negociació real sobre les característiques particulars que presenta la situació comunicativa.

QUADRE 137
Segment quart

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
246-253	Gestió de l'activitat i el tema (M.)					
253-268	Elaboració d'un mapa conceptual	M., A3	A3	A3		
268-282	Organitza l'activitat (M.)					
283-323	L'arrel	M., A7	A7	M.	A7	
324-372	La tija	M., A6	A6	M.		
372-399	La fulla	M., A5	A5	M.	A5	

QUADRE 137 *(Continuació)*
Segment quart

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
400-417	La flor	M., A4	A4	M.	A4	
417-479	El fruit. Diferència fruit-fruita	M., A3	A3, A9, A12, A7	M.	A3	
480-497	Elaboració d'un mapa conceptual	A9	M., A9	M.		
497-499	Gestió de l'activitat (M.)					

Les intervencions d'aquest segment giren al voltant de la lectura d'un mapa conceptual intitulat *la morfologia de les plantes en flor*. La mestra el facilita als alumnes per tal que vagin exposant les diferents parts que el componen. Abans, però, d'entrar en el contingut, vol que expliquin què és un mapa conceptual, per a què serveix i com l'elaboren. Tot seguit analitzarem de quina manera coconstrueixen aquest text i relacionarem la idea que trasmet la mestra sobre els mapes conceptuals amb la que defensen els autors que van introduir-los en el discurs educatiu, Joseph D. Novak i D. B. Gowin (1988).

Tot i que la mestra planteja en un primer moment els tres interrogants que acabem de citar, a l'hora de concretar la seva demanda només en formula un:

253 MESTRA: [...] vinga Xesco explica ¿com el fas un mapa conceptual? |

En Xesco respon fent referència a l'ordre. Per ell, es tracta d'escriure en primer lloc el títol i a continuació dibuixar les fletxes que condueixen cap a les diverses qüestions que es volen incloure. La iniciativa de la resposta la té només al principi; a partir del moment en què fa una intervenció amb aturades i silencis llargs —cosa que succeeix a la línia 269— la mestra capgira la situació, de manera que llavors és ella qui va aportant la informació més rellevant, mentre que ell es limita a validar-la i a completar-la:

254 XESCO: primer fiques el títol del que vols fer\ | e:: després el divideixes pe::r |
255 per unes parts\ |
256 MESTRA: {(AC) si es pot dividir clar]
257 XESCO: clar | e:: i:: ||
258 MESTRA: i et pots ajudar de paraules que diu què és |
259 XESCO: sí què és què fa o:: alguna cosa així\ |
260 MESTRA: o la definició/ | ¿no?

Sobretot, la idea que comparteixen és que un mapa conceptual recull una informació de manera ordenada. Al llarg del segment la mestra usa en dues ocasions la paraula *esquema* per referir-s'hi. I certament, segons els autors citats, un

mapa conceptual és un resum esquemàtic. Però aquest és, per di-ho d'alguna manera, el resultat, el punt d'arribada. Cal destacar que sempre es parteix d'uns conceptes que s'han d'estructurar de manera jeràrquica, ja que alguns són més inclusius que altres; a més, sempre que s'elabora un mapa conceptual és necessari preveure que les relacions significatives que s'estableixen entre els diferents conceptes s'han de poder llegir en forma de proposicions. Aquestes característiques preses en conjunt fan dels mapes conceptuals un dels recursos més potents a l'hora d'explicitar i compartir els conceptes que s'associen a un tema i les connexions que s'estableixen entre ells. Hem insistit en aquest punt per posar de manifest que de totes les possibilitats que ofereixen els mapes conceptuals, en aquest segment se'n prioritza una: la que els associa a un resum esquemàtic de la lliçó. No es tracten com un instrument dinàmic, de contrast de representacions, sinó com a dipositaris d'un informació puntual i estructurada que els alumnes han de conèixer.

Sigui com sigui, l'explicació que construeixen de manera conjunta la mestra i l'alumne no és fàcil de captar si no existeix un coneixement previ sobre el tema. Per aquest motiu no sorprèn que l'Oriol, com ja hem destacat, reobri el tema per exposar un dubte molt raonable. Recordem que la mestra, en comptes de problematitzar la situació, allò que fa és en un primer moment intentar deixar pendent el tema i, a continuació, resoldre'l amb una aportació personal.

De manera conseqüent amb la idea que un mapa conceptual és un esquema que serveix per estudiar amb ordre, allò que demana la mestra en aquest segment és que els alumnes exposin mitjançant el mapa conceptual els coneixements adquirits en relació amb la morfologia de les plantes en flor. De nou, un intercanvi amb l'Oriol ens ajuda a entendre que no es tracta de contrastar representacions, sinó d'expressar sabers que ja han d'estar assumits:

452 MESTRA: no dintre està la llavor Oriol | el que passa que la setmana passada tu
453 gairebé no vas venir en tota la setmana i ho vam explicar\ | i no es tracta de
454 que t'ho imaginis és tracta de saber-ho perquè ho vam explicar el que passa
455 és que tu no hi eres \ | escolta bé fruit i fruita va | Ximo: ¿ho saps? ||

Els alumnes han d'explicitar, amb el suport del mapa conceptual, els temes que han estudiat. Ells intervenen per fer la seva explicació. I la mestra intervé per sol·licitar, bàsicament a través de preguntes tancades, nova informació. Quan en un d'aquests intercanvis es produeix un silenci llarg, demana a la resta del grup si volen fer alguna aportació:

339 EMMA: e:: i i les parts són les gemmes i els nusos\ | i:: els tipus de:: les tiges
340 són els | e::ls herbàcies i llenyoses\ |
341 MESTRA: i ara explica-ho | ¿què vol dir condueix això tan raro? ¿què vol dir que

342 la tija condueix? || si no no serveix per res\ | si dius la tija condueix perquè
343 aquí ho posa || ¿què condueix? ¿qui ho sap? va |

Però la resta del grup es manté a l'expectativa, diríem que amb una consciència clara que el tema que es planteja no els pertoca. Per això, malgrat aquest comportament estratègic de la mestra, sempre es fa càrrec de la pregunta l'alumne implicat de manera més directa en l'intercanvi. En el cas que acabem de citar, per exemple, qui respon és la mateixa Emma. És clar que una altra possibilitat que es produeix és que, davant de l'actitud passiva del grup, la mestra reformuli el tema:

475 MESTRA: fruit ho és tot | i la fruita és una part del fruit de la planta que nosaltres
476 ens mengem i normalment és més dolça\ | ¿no us en recordeu que ho vam
477 comentar? |
478 AA.: sí
479 MESTRA: sí sí però no ho sabem explicar\ [...]

Una bona prova que la capacitat de respondre individualment és prioritària sobre una familiarització col·lectiva amb els continguts introduïts és que en dues ocasions els dubtes que es plantegen queden oberts, sense resoldre. Ens estem referint a l'intercanvi que es produeix amb la mateixa Emma:

371 EMMA: ¿què he d'explicar les gemmes i els nusos?
372 MESTRA: no cal | a veure | següent\ |

i amb l'Anna:

311 MESTRA: [...] a veure els
312 demés si se'n recorden\ | ¿quina és que es veu l'arrel principal i les demés
313 són més petites més estretetes? | ¿quin grup és aquest? || ¿i les que són totes
314 igual?
315 ANNA: totes igual |
316 MESTRA: no te'n recordes\ pues per això estan els llibres si un no se'n recorda
317 quan arriba aquí/ | consulta el llibre eh o s'ho estudia/ [...]

En quest segment trobem una de les poques ocasions en què la mestra dóna raons per justificar la seva avaluació. Aquestes raons les introdueix amb el connector perquè:

417 MESTRA: val | a veure explica el fruit\ això de la flor està bé perquè has dit <u>les</u>
418 <u>parts</u> només i el perquè ser...- la funció i prou |

QUADRE 138
Segment cinquè

Línies	*Tema*	*DIR*	*REAC*	*REL*	*CON*	*DES*
500-519	Gestió de l'activitat (M.)					
520-549	El procés de la digestió	M., A12	A12,	M.	A12	
550-573	Òrgans que intervenen en el procés de la digestió	M., A10	A10, A11, A8,	M.	A11	
573-597	Les glàndules digestives	M.	A2, A12	M.		
597-598	Tanca la sessió (M.)					

En aquest segment no hi ha el suport de cap text escrit. D'entrada un alumne exposa quin és el procés que segueix la digestió. Un cop més podem constatar que si bé és ell qui pren la iniciativa, la mestra intervé de manera contínua per formular preguntes tancades, en algun cas sobre aspectes que l'alumne no considera pertinents, per la senzilla raó que no figuren en el llibre. Quan és la mestra qui planteja dubtes, aquests dubtes s'han de resoldre; en canvi, quan és el mateix alumne qui detecta una llacuna en la seva exposició, el dubte pot restar obert. Així, quan en Ximo no recorda que el bol alimentari es transforma en una substància que rep el nom de *quim*, es produeix l'intercanvi següent:

533 XIMO: bueno | l'esòfag fins arribar a l'estómac | on e:: | on es | on es
534 converteix en en uns ¿com es diuen?
535 MESTRA: ¿sucs?
536 XIMO: no || jo ||
537 MESTRA: no és igual encara que no ho sàpigues ¿en què? ¿què et sembla que
538 tindria? ¿com una consistència de papilla? ((s'obre la porta de la biblioteca))
539 XIMO: sí
540 MESTRA: doncs com una papilla\ [...]

En Ximo construeix un text molt descriptiu, en el qual se superposen les informacions sense que s'estableixin relacions de causa-efecte. Això provoca que no es tractin amb profunditat aspectes especialment complexos del procés de la digestió, com pot ser el pas de les substàncies nutritives a la sang. La mestra en un primer moment fa una valoració positiva de l'explicació, però més endavant manifesta un retret:

580 MESTRA: ((s'adreça a en Ximo)) tu noi | les glàndules i el fetge ¿tu funciones
581 sense gla...- ai sense fetge i sense pàncrees? te l'has deixat | no has dit per a què
582 servien ni els has [anomenat]

Notem que en aquesta represa a més d'una imprecisió conceptual destaca la mateixa vaguetat d'idees que ja hem apuntat. Considerem que no s'explicita de

manera clara com passen a la sang les substàncies nutritives senzilles o, amb unes altres paraules, la transformació del quim en una massa gairebé líquida anomenada *quil*:

593 XIMO: llencen uns líquids | que ajuden a que es faci com aque...- una papilla
594 perquè l'intestí prim el pugui digerir\
595 MESTRA: absorbir
596 XIMO: absorbir
597 MESTRA: que pugui passar a la sang\ [...]

5.2.3.11.3. MODALITATS ENUNCIATIVES I ORGANITZACIÓ DEL DISCURS: *ÉS L'EXPLICACIÓ EL QUE SERVEIX*

Si observem a quina persona remet la mestra en cada ocasió que obre un segment, podrem comprovar que la primera del plural s'alterna amb la segona del singular. El segment primer s'inicia amb un «nosaltres» que inclou mestra i alumnes:

2 MESTRA: Oriol anem a explicar com se juga [...]

En canvi, en el segment cinquè la demanda es formula amb aquestes paraules:

501 MESTRA: sí | el tenies d'estudiar/ tu el tenies d'explicar [...]

En qualsevol cas, el desenvolupament de tots els segments és similar: la mestra sol·licita a un alumne que exposi un tema acordat amb antel·lació. Així que el «nosaltres» l'hem de prendre com un recurs més aviat retòric, perquè sempre es parteix d'una aportació individual feta davant d'un grup que es mostra silenciós, i completament mediatitzada per la mestra.

Els alumnes generen un text instructiu o explicatiu relacionat amb algun saber sobre el món, un saber al voltant del qual hi ha un consens. Per tant, les seves exposicions estan deslligades de qualsevol implicació personal. No es tracta, per citar un exemple, de defensar una opinió sobre la conveniència o no de disposar de temporitzadors, sinó de produir raons ordenades que portin a modificar l'estat de coneixements d'un destinatari pel que fa a què és i com funciona un temporitzador. Aquesta manca d'implicació personal en l'enunciat, ens permet afirmar que en les intervencions dels alumnes predomina de manera clara la modalitat delocutiva.

Al contrari del que podríem esperar, la resta del grup es manté sempre distant. En realitat només hi ha una interlocutora, la mestra, que planteja preguntes molt puntuals. En els seus enunciats predomina la modalitat apel·lativa, ja que cons-

tantment interroga els seus interlocutors. Només destacaríem la modalitat delocutiva en cada una de les ocasions en què fa una reformulació.

Allò que pretén la mestra és precisar cada una de les aportacions a fi i efecte d'apropar-les al saber de referència. És clar que no té intenció d'encetar nous dubtes, ni d'establir un contrast de representacions al voltant dels temes que tracten. Per aquest motiu, els alumnes no tenen l'oportunitat de reformular les seves pròpies paraules en funció de les inclusions dels altres en el seu discurs. Es mantenen en la univocitat. L'única veu que han de prendre en consideració és la del saber establert, transmès a través de la lletra escrita (apunts, llibres...) i reorientada per les aportacions orals de la mestra.

Com que els enunciats, tractin del tema que tractin, asseveren alguna cosa sobre el món, és lògic que destaqui l'absència de la primera persona del singular. El «jo» el localitzem només quan algun dels participants declara un desconeixement. Tal com es desenvolupa la sessió, no sorprèn que aquest desconeixement el manifesti la mestra respecte a algun emissor:

142 MESTRA: a viam a viam a viam\ | no ho entenc jo [...]

I que en canvi els alumnes, tret del cas de l'Oriol, no el manifestin en relació amb les exposicions dels altres, sinó amb la pròpia:

360 EMMA: [...] el maduixer/ | i:: ara no me'n recordo l'altre\

Pel que fa als modes d'organització del discurs, ja hem apuntat en diverses ocasions que la demanda que es planteja als alumnes es que construeixin textos instructius i explicatius. El cas és que al llarg de la sessió si bé hem pogut localitzar moltes preguntes i observacions sobre el contingut de les exposicions, en cap moment hem localitzat comentaris relacionats amb com s'organitza la informació en un text instructiu o en un text explicatiu, ni sobre quines són les característiques lingüístiques que presenten aquests dos tipus de text.

5.2.3.12. Síntesi de la 3a sessió de la Dúnia

A l'apartat que segueix exposarem una síntesi de les observacions fetes a l'anàlisi precedent. Els diferents apartats que la componen coincideixen amb els de la síntesi de l'entrevista realitzada a la Dúnia. Aquesta coincidència ens ha de permetre més endavant relacionar les creences i les representacions, expressades al llarg de l'entrevista, amb l'actuació a l'aula, tal com l'hem pogut observar.

A. La llengua: què és i per què cal ensenyar-la

Es tracta d'una sessió de classe que es realitza durant l'horari escolar, però que en conjunt no correspon a cap àrea específica de currículum, ni es fa a l'espai habitual, l'aula. Els participants, part del grup classe i la mestra, es troben a la biblioteca asseguts al voltant d'una taula quadrada, la qual cosa permet que es vegin quan parlen. Allò que han de fer és exposar el coneixement que tenen al voltant d'un tema concret.

Utilitzen la llengua en alguns casos per modificar l'estat de coneixements dels altres i en d'altres per recitar uns sabers que han de tenir assolits. Sigui quina sigui la situació comunicativa, no hi ha una reflexió sobre com es pot usar la llengua per tal de fer més entenedors uns sabers, així com tampoc no es creen unes condicions (absència de destinataris reals, etc.) que afavoreixin l'exercitació d'estratègies lingüístiques diverses per part dels alumnes.

B. La llengua dels alumnes i la llengua de l'escola

La llengua vehicular de la sessió és el català. No hem detectat que els alumnes tinguin cap mena de dificultat per expressar-se en aquesta llengua, i tampoc no podem saber si és la que utilitzen a l'aula entre ells, per la senzilla raó que els comentaris que fan en veu alta s'adrecen al grup, i llavors ho fan sempre en català.

La mestra repara molt poques incorreccions lingüístiques. I com succeeix sovint en la llengua oral, ella també utilitza marcadors que són propis de la llengua castellana. Entre els mateixos alumnes tampoc no es fan cap tipus de reparació lingüística. Cal fer notar que en els dos últims segments utilitzen de manera correcta els conceptes propis del tema que tracten.

C. L'ensenyament de la llengua oral

C.1. *Els objectius*

Entenem que l'objectiu bàsic és comunicar a la mestra i als companys un saber sobre el món. En alguns casos es tracta d'un saber compartit i en d'altres no. Al llarg de l'anàlisi que hem realitzat hem insistit que als alumnes se'ls demana que vehiculin aquest saber a través de textos que tenen característiques diferents. En concret, hem destacat la presència de fragments clarament instructius, d'altres explicatius i d'alguns fragments descriptius. Es tracta d'una consideració feta des de la nostra posició d'observadors de la sessió. Si ens cenyim al que succeeix a l'aula hem de fer notar que la mestra en cap moment estableix aquesta distinció i, en conseqüència, no posa en relleu els diferents modes d'organització que pot presentar cada discurs, ni les seves característiques lingüístiques.

No hi ha, per tant, una comunicació prèvia i compartida sobre els objectius d'ensenyament-aprenentatge que durant la sessió es posen en joc.

C.2. *Els continguts*

Sembla fora de dubte que en els tres primers segments els continguts a ensenyar són les capacitats discursives que condueixen a l'elaboració de seqüències textuals instructives i explicatives. A parer nostre, aquest mateix criteri es pot aplicar als dos darrers segments, és a dir, el centre d'atenció no se situa en la morfologia de les plantes en flor o en el procés de la digestió, sinó en una determinada conducta discursiva. Aquests continguts estan en consonància amb els objectius apuntats a l'apartat anterior. Són tres les raons que ens ajuden a entendre que els objectius i els continguts prioritaris són els comentats i no uns altres. Primer: la sessió no coincideix amb l'horari que correspon a l'àrea de coneixement del medi social i natural. Segon: durant la mateixa sessió s'inclouen temes diferents. Tercer: tot i que en aquest cas la mestra no utilitza el llibre *Admirant el món*, del Projecte de Filosofia 6/18, la situació de comunicació creada és similar a les que planteja quan duu a terme l'esmentat projecte.

Des del moment que no hi ha una reflexió metalingüística sobre els trets que caracteritzen els textos instructius, els descriptius i els explicatius, hem d'entendre que la mestra considera que els alumnes aprendran a construir-los a través de la pràctica, en un procés d'impregnació.

Hem pogut constatar que la tendència dels alumnes a crear textos descriptius quan se'ls demana que expliquin, juntament amb l'actitud de la mestra de resoldre, en comptes de problematitzar les situacions, fa que els alumnes no tinguin necessitat d'usar connectors lògics.

Finalment, apuntem que els continguts que en aquest cas són objecte d'aprenentatge es poden aplicar a àmbits molt diversos, dins i fora de l'escola. Trobem a faltar un espai en què els alumnes tinguin la possibilitat de reconèixer en quines situacions usen aquest tipus de text i què pot representar per a ells disposar de les estratègies per millorar-ne la realització.

C.3. *Relació entre llengua oral i llengua escrita*

El text escrit de suport és present en dos segments, el del temporitzador i el del mapa conceptual. En el primer, l'alumne comença l'exposició llegint i només abandona la lectura per mostrar les peces de l'aparell. La mestra, però, li demana que segueixi l'explicació sense cenyir-se al text, i per això l'encoratja tot manifestant que ell ja ho sap explicar bé. En aquest cas queda clar que no hi ha un acord sobre la funció que ha de complir l'escrit. En canvi, els comentaris al voltant del

mapa conceptuals són diferents. La intenció de la mestra és que aprenguin a llegir-lo per tal que el puguin utilitzar sempre com un guió.

Aquest podria ser un altre dels propòsits de la sessió: la lectura en veu alta d'un mapa conceptual. En aquest cas, la mestra sí que explicita quines són les característiques de l'objecte d'aprenentatge i quina és la seva utilitat.

C.4. *Les situacions d'ensenyament i d'aprenentatge*

C.4.1. La programació

La sessió de classe analitzada no correspon de manera estricta a cap de les àrees curriculars. Ja hem comentat que presenta les mateixes característiques que les sessions dedicades al Projecte de Filosofia 6/18. De tota manera en aquest cas ni la mestra ni els alumnes tenen el llibre a l'abast, tampoc no es fa cap referència explícita a l'esmentat projecte.

Els continguts no s'introdueixen a l'atzar, sinó que es realitzen unes activitats sustentades en un dispositiu pedagògic clar. No hi ha un consens previ al voltant dels continguts que tracten, així com no hi ha uns models de referència que puguin donar pautes per adquirir-los. Això ens fa concloure que tot i que la sessió respon a un interès per fer que els alumnes adquireixin una sèrie d'habilitats comunicatives, interès que ja hem detectat a d'altres sessions, no hi ha punts de referència que els orientin sobre què saben fer i sobre què els resta per aprendre.

Hem fet notar també que alguna vegada mentre els alumnes verbalitzen allò que succeeix a l'aula a partir de la dicotomia estudiar/no estudiar, la mestra tendeix a matisar-ho amb termes com *saber* i *recordar* o explicant de quina manera es poden aprendre els continguts. És a dir, amb tota probabilitat el que la mestra concep com una sessió al marge de les àrees que ha d'afavorir la reflexió sobre unes habilitats que afecten de manera transversal el currículum, els alumnes, per la seva part, ho entenen com una sessió que presenta unes característiques especials (espai, distribució...), durant la qual, en darrera instància, se'ls demana que assumeixin un paper semblant al de qualsevol altra classe.

C.4.2. Els alumnes

Els participants són una part del grup classe. La mestra té un tracte especial envers l'Oriol: li demana si ha entès les explicacions, li cedeix sovint el torn i procura fer veure a la resta del grup que ell no pot seguir les explicacions quan utilitzen segons quins díctics. Pel que fa a aquesta darrera qüestió apuntem que les observacions esporàdiques de la mestra tenen un efecte molt limitat en les pro-

duccions dels alumnes. D'altra banda hem pogut constatar que quan cal explicar a l'Oriol com funciona un rellotge de sorra, les contínues intervencions de la mestra no afavoreixen que els alumnes puguin construir i reconstruir el seu text segons les característiques tan específiques que presenta el destinatari.

La sessió transcorre de manera molt ordenada. La mestra té una gran presència en l'escenari interlocutiu i sempre és ella qui selecciona el proper parlant. Hi ha, per tant, una heteroselecció. Sovint planteja el tema i a continuació un alumne fa proposicions de tipus assertiu. Ara bé, la mestra pren el torn ben aviat per formular un seguit d'interrogants, amb la qual cosa allò que aconsegueix és capgirar els rols comunicatius: l'alumne passa de tenir la iniciativa pel que fa a l'aportació d'informació a emetre enunciats reactius.

L'Oriol és l'únic participant que formula dubtes significatius. La resta del grup s'implica només en l'activitat quan els toca intervenir. La mestra rellança els temes i els alumnes reaccionen a les seves demandes. És d'aquesta manera com es construeixen els significats.

La univocitat és el tret més rellevant de les intervencions dels alumnes. Parlen en primera persona i exposen allò que saben. En el seu discurs no incorporen la veu dels altres, probablement perquè el context comunicatiu en aquest cas tampoc ho requereix.

C.4.3. Les activitats

Les activitats estan molt pautades. Els alumnes elaboren un text amb contínues aportacions de la mestra. El prioritari és el text, no la seva efectivitat, ni els conflictes cognitius que pugui suggerir. Això explica que les instruccions no serveixin per realitzar el joc o que ningú no plantegi dubtes en relació amb el temporitzador. La mestra és pràcticament l'única que intervé per plantejar preguntes, molt sovint de focalització. Predomina, per tant, el binomi pregunta-resposta. Els alumnes segueixen de manera atenta l'activitat i una bona prova és que no es produeix cap intervenció deslligada.

Les activitats que proposa la mestra permeten que els alumnes de manera intuïtiva manipulin l'objecte d'ensenyament. Aquesta manipulació fa emergir de manera espontània alguns dels trets bàsics de la tipologia textual implicada. Això succeeix de manera clara en el primer segment, en relació amb el text instructiu. Falten, però, activitats que tinguin com a objectiu posar en relleu aquests trets emergents, relacionar-los, classificar-los, indicar la seva rellevància; falten, en definitiva, activitats que afavoreixin la identificació i l'estructuració dels nous continguts d'ensenyament-aprenentatge.

C.5. *La llengua oral més enllà de la classe de llengua*

Ens trobem davant d'una activitat de llengua oral que se situa fora de l'àmbit de la classe de llengua i que no tracta sobre aspectes literaris o lingüístics. El contingut de la sessió i el mateix dispositiu pedagògic ens fan entendre que la mestra considera adequat i convenient crear contextos significatius per fer que la parau-la circuli, i que aquests contextos poden implicar totes les àrees curriculars.

C.6. *La reflexió sobre els processos*

Insistim en aquest apartat en l'absència d'activitats reflexives d'objectivació del coneixement. Els alumnes no tenen l'oportunitat d'explicitar quines són les característiques del context, ni quines són les estratègies que poden utilitzar per tal de fer més entenedor el contingut de la seva exposició.

C.7. *L'avaluació*

Qui valora les exposicions sempre és la mestra. Ho fa emprant recursos diferents. El més freqüent és una intervenció immediata en la qual o bé puntualitza algun aspecte concret del contingut, o bé valida en general l'exposició, o no. En aquest darrer cas no reobre el tema, no el problematitza, fins al punt que el pot arribar a tancar acceptant que l'exposició no ha estat prou aclaridora. A més, només en una ocasió dóna raons per justificar la seva valoració, és a dir, el més habitual és que els alumnes desconeguin els criteris que han d'orientar el seu comportament lingüístic. Un altre recurs que la mestra utilitza és la reformulació d'enunciats. Qui reformula sempre és ella, però no indica per quin motiu la seva exposició millora la de l'alumne. Finalment, la mestra també pot apel·lar a la capacitat de comprensió del grup, i ja hem comentat quina resposta genera aquesta demanda.

6. Resultats, discussió de resultats i conclusió

6.1. Resultats

Aquest apartat té dues parts. A la primera, d'acord amb els propòsits que han orientat aquesta recerca, es presenten tres síntesis en les quals es relaciona *allò que diu, allò que diu que fa* i *allò que fa* cada una de les mestres. La presentació d'aquestes síntesis consta de:

— Un quadre, en què se situen de costat creences i actuacions i els temes que han guiat les conclusions de l'anàlisi de l'entrevista i de les sessions de classe. A l'hora d'elaborar aquest quadre ens hem intentat cenyir al màxim a les pròpies paraules de les mestres.

— Una exposició de les congruències i les incongruències detectades en cada cas.

A la segona part, s'apunten i es comenten els temes que han emergit de manera recurrent durant la recerca. És clar que no es pot pretendre fer generalitzacions que vagin més enllà de les situacions observades; no obstant això, els temes emergents poden ser un bon punt de referència a tenir en compte en altres aproximacions a la didàctica de la llengua oral; per aquest motiu aquest apartat, el 6.1.2, porta per títol «L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral: creences i actuacions».

6.1.1. *Relació entre* allò que diu, allò que diu que fa *i* allò que fa

6.1.1.1. Diana

QUADRE 139

Tema	*Què diu?*	*Què diu que fa?*	*Què fa?*
A. La llengua i el seu ensenyament	L'ensenyament de la llengua s'ha de plantejar des de la perspectiva de l'ús, ha de ser funcional.		Organitzen tallers per treballar de manera específica la llengua oral.
	Ensenyament funcional vol dir prioritzar-ne l'ús per sobre de la gramàtica i l'ortografia enteses des d'una perspectiva tradicional.	A la pràctica no sempre es parteix de l'ús.	Els destinataris de les produccions són els mateixos alumnes que participen en el taller. Fa molt poques referències a les característiques que presenta la situació comunicativa.
		A l'escola es prioritza el paper del tutor per sobre de l'especialista.	Proposa la lectura en veu alta, no per als altres. El lector no és mitjancer entre text i públic.
			Quan comenta amb els alumnes les produccions a fer (lectura i argumentació) no incideix en qüestions gramaticalas.
		És difícil arribar a acords amb altres centres, també amb els de secundària.	
B. L'ensenyament de la llengua al centre	En els cicles mitjà i superior és més difícil articular propostes d'acord amb el plantejament constructivista.	Assumeix els canvis curriculars pel que fa a l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura.	Els tallers que organitzen en el cicle superior comporten una situació òptima de treball.
		En els cicles alts hi ha un predomini del llibre de text. Es perd el plantejament global.	Les activitats que es proposen als tallers no són del llibre de text, sinó de llibres que fan propostes específiques sobre la llengua oral.

QUADRE 139 *(Continuació)*

Tema	*Què diu?*	*Què diu que fa?*	*Què fa?*
		Hi ha una mestra, externa al centre, que fa de logopeda.	No hi ha propostes específiques per als alumnes que tenen dificultats.
C. L'ensenyament de la llengua oral			
C.1. Per què cal ensenyar llengua oral?	Aprendre a parlar és molt important. Els objectius bàsics són fer-se entendre i ser capaç d'escoltar.		
	Els alumnes consideren que les activitats de llengua oral són més lúdiques.		No comenta davant dels alumnes per què és important apropiar-se dels continguts propis de cada sessió.
	A la llarga, als alumnes que es quedin al poble els serà més útil tenir més destresa en la llengua oral que l'escrita, perquè és possible que escriguin poc.		
	De parlar se n'aprèn parlant, però la millora en les produccions no es pot confiar a l'espontaneïtat. Al llarg d'un dia es fa molta llengua oral, però es programa poc. Se sent insegura en aquest tema. És més fàcil ensenyar els altres aspectes de la llengua.	Té dificultats a l'hora de dissenyar unitats específiques relacionades amb la llengua oral.	Segueix de manera escrupolosa les propostes del llibre que utilitza.

QUADRE 139 *(Continuació)*

Tema	*Què diu?*	*Què diu que fa?*	*Què fa?*
	Els mestres han rebut una formació inicial deficient tant pel que fa a la llengua escrita com l'oral. Tot i això, són models. Tenir organitzat el pensament ajuda a parlar millor.	Ensenya com pot. Agafa un llibre de text i parteix de les propostes plantejades. Li costa, a títol personal, seguir el guió previ d'una exposició.	En cap ocasió modela les produccions dels alumnes a partir de la seva manera d'actuar. No llegeix en veu alta, ni mostra com se sosté i defensa un argument. En el cas de la lectura indica que el model hauria de ser un actor.
C.2. Quina relació hi ha entre llengua oral i llengua escrita?	Llengua oral i llengua escrita estan lligades. Parlar millor ajuda a escriure millor i a l'inrevés.		La lectura és una activitat important. Els criteris de l'escrit envaeixen els comentaris sobre la lectura en veu alta. No aclareix la distinció entre la llengua oral per ser dita i la llengua oral per ser llegida. La llengua escrita és present en totes les activitats que proposa. No hi ha comentaris adreçats a fer veure coincidències entre la llengua oral i l'escrita i peculiaritats de cadascuna.
C.3. Quins són els continguts propis de la llengua oral?	Suposa que la llengua oral té uns continguts específics a ensenyar. Els mestres no tenen clar quins són aquests continguts.	Ensenya a narrar, a fer col·loquis, a argumentar, etc. L'argumentació l'ensenya més en altres matèries.	Comenta amb els alumnes els continguts de la sessió. Els continguts són pertinents, però sovint els defineix de manera imprecisa. Proposa una unitat basada en la capacitat d'argumentar. El tema no és propi de cap àrea curricular.

QUADRE 139 *(Continuació)*

Tema	*Què diu?*	*Què diu que fa?*	*Què fa?*
	Són continguts: la vocalització i l'entonació. La gesticulació no és un contingut tan propi de la llengua oral.		A l'hora de llegir, dóna molta importància als elements paralingüístics, però no els relaciona amb el sentit del text. No proposa l'exercitació en els continguts.
C.4. Com es pot avaluar la llengua oral?	L'aspecte que més la preocupa és l'avaluació de l'expressió oral. La llengua oral és efímera i per això costa incidir en les produccions. Caldria incidir en les frases mal expressades i en el vocabulari. El nivell emocional té influència en la manera d'expressar-se.	No té criteris per avaluar la llengua oral. Els alumnes queden tallats quan se'ls repara. Incideix en les expressions ambigües, encara que les informacions del context trenquin aquesta ambigüitat.	Els alumnes, a partir d'unes pautes, fan comentaris sobre les produccions. Aquestes pautes no estan consensuades; són les que proposa el llibre que utilitza. Les pautes d'avaluació tracten aspectes paralingüístics. No problematitza les valoracions que discrepen sobre la manera de llegir. A l'hora de fer judicis sobre la producció dels alumnes, té molt en compte de no ferir la imatge d'aquells que presenten més dificultats. L'avaluació de la lectura no comporta un retorn al text. No fa ús d'aparells per enregistrar.
D. Perspectives	Debatre al centre de quina manera cal ensenyar la llengua en el cicle mitjà i superior. D'una manera especial, abordar el tema de la llengua oral.		

QUADRE 139 *(Continuació)*

Tema	*Què diu?*	*Què diu que fa?*	*Què fa?*
	Potser aniria bé pensar a introduir a l'aula aparells de gravació, sobretot per avaluar.		

Al llarg de l'entrevista la Diana insisteix en la importància d'adoptar una perspectiva funcional a l'hora d'ensenyar la llengua. Això vol dir que cal ensenyar a fer-se entendre, i això no es fa prenent com a punt de partida l'ortografia i la gramàtica. Es tracta de situar-se en una altra dimensió; aquesta idea la comparteix gairebé tot el claustre i ja es practica en els cursos de parvulari i del cicle inicial. En el cicle superior hi ha també una decidida voluntat de canvi; es tracta d'una voluntat difícil de concretar, però que es tradueix en actuacions decidides com l'organització d'un taller per ensenyar de manera específica la llengua oral. La llengua oral té un paper fonamental en totes les àrees, però l'equip del cicle superior considera oportú crear espais per tractar-la de manera específica i ajudar, d'aquesta manera, a modificar l'actuació dels alumnes, el gran repte que la Diana formula de manera repetida durant l'entrevista. Els tallers no responen a cap programació establerta segons el criteri de l'escola. Per dur-los a terme la Diana fa exactament allò que declara a l'entrevista: segueix de manera escrupolosa les propostes d'un llibre que no és el llibre de text ni hi té cap relació directa.

No queda clar, ni en les declaracions ni a la pràctica, de quina manera s'articulen gramàtica i ensenyament funcional de la llengua. L'únic que manifesta la Diana és que la gramàtica no es pot plantejar de manera deslligada a les necessitats comunicatives. Ara bé, a les sessions que he analitzat els aspectes gramaticals no reben cap tipus d'atenció o, amb unes altres paraules, no es comenten les característiques lingüístiques dels textos que cal llegir ni de les diferents conductes discursives.

A les sessions de classe analitzades he constatat que la Diana formula la proposta de treball als alumnes sense precisar quina aplicació poden tenir més enllà de l'aula els aprenentatges que realitzin. Aquestes propostes sempre tenen com a destinataris els mateixos alumnes del taller. Es tracta d'una actuació que contrasta amb la creença manifestada durant l'entrevista segons la qual la llengua oral s'ha d'ensenyar per fer que els altres t'entenguin. Aquests «altres», insisteixo, a la pràctica són els mateixos alumnes; de vegades esdevenen destinataris que no necessiten fer cap esforç per comprendre el contingut del missatge. Això passa, per

exemple, en cada una de les lectures en veu alta que fan, ja que llegeixen per torns el mateix text.

Amb relació als continguts, es pot establir un clar paral·lelisme entre allò que declara i allò que fa. Declara que no estan clars i en cita alguns de pertinents, al costat d'altres propis de l'escrit; a l'aula tots els que ella introdueix, seguint el llibre, són pertinents, però alguns els defineix amb l'ajut dels alumnes de manera adequada mentre que uns altres els defineix de manera massa genèrica i uns altres no els defineix. Precisa el significat dels continguts relacionats amb qüestions paralingüístiques i, en canvi, en cap moment exposa les característiques de conductes discursives com l'argumentació. Això vol dir que no fa veure ni les característiques que presenten els mateixos arguments ni el valor que tenen en el debat les represes diafòniques. Per tant, proposa als alumnes una situació argumentativa d'interès, però no precisa quines són les dimensions a ensenyar.

En relació encara amb l'argumentació, a l'entrevista manifesta que l'ensenya a l'àrea de llengua, però sobretot a les diferents àrees; es tracta d'una capacitat que s'exercita en àmbits i temes diferents. A la sessió de classe analitzada el tema no té cap relació amb les àrees curriculars; es tracta de polemitzar al voltant d'una qüestió que ni implica de manera directa els alumnes ni es recolza en uns sabers acceptats des d'un àmbit específic del coneixement; considero d'interès deixar constància que aquest darrer aspecte, la naturalesa pròpia del tema que es posa a debat, no suscita cap tipus de comentari de la Diana.

La Diana manifesta que els mestres són models d'ús de la llengua davant dels seus alumnes; constatar aquesta evidència li planteja una certa contradicció, ja que ella reconeix que també té dificultats a l'hora de fer una exposició, entre altres raons perquè mai no ha rebut la formació adequada per fer-la. A l'aula, la Diana defuig de manera clara la responsabilitat de modelar ella mateixa l'actuació dels alumnes; però no només això, sinó que en cap moment els presenta altres possibles models per tal que puguin analitzar-los.

Al llarg de l'entrevista la Diana no distingeix entre actuacions monogestionades i plurigestionades, ni fa consideracions gaire precises sobre la relació que pot haver-hi entre la llengua oral i l'escrita. A les sessions d'aula que planteja, la llengua escrita hi té un paper important; sovint no queda clar el propòsit específic que es planteja, ja que pot demanar que llegeixin un fragment o que el recitin, que llegeixin un acudit o que el representin, com si les habilitats que requereix cada una d'aquestes actuacions fossin les mateixes. En el cas de la discussió el procés sí que és clar i ben explícit: es parteix del treball per parelles fins a la discussió davant tot el grup. Considero d'interès detacar aquí que durant l'entrevista no indica la importància de treballar en grups reduïts, ni de fer que els alumnes aprenguin a assumir altres rols. Tal vegada per aquest motiu, quan proposa el debat a l'aula se cenyeix de manera estricta a la proposta del llibre sense gosar introduir-hi innovacions,

com podria ser que un alumne assumís el paper de moderador, després d'aclarir, és clar, quin paper té un moderador en un debat i quines són les funcions lingüístiques que ha de dur a terme.

La Diana no posa l'èmfasi en les opcions que ofereix el treball en grups petits, sinó en la valoració que pot fer el grup d'una actuació individual. Sembla que el fet de valorar de manera col·lectiva una actuació pot incidir en la seva millora. En aquest punt he de recordar que una de les grans preocupacions que manifesta és que el fet de no saber què pot demanar als alumnes li impedeix saber què ha de modificar. L'observació de la pràctica mostra de manera clara que pretén aconseguir aquesta modificació a partir de la valoració col·lectiva de les produccions. Apunta uns ítems inicials i demana als alumnes que valorin la lectura a partir d'aquests ítems. Però el cas és que no es tracta d'aspectes consensuats i que més d'una vegada són objecte de definicions imprecises, massa vagues perquè els alumnes se'n puguin fer una representació clara. En el cas de la lectura les valoracions fetes pel grup no porten cap a una nova lectura feta pel mateix alumne que ha estat valorat, per la qual cosa no es pot saber fins a quin punt els comentaris s'integren o no s'integren. El fet de llegir seguint un torn, sense enregistrar les intervencions i sense retornar al text, no afavoreix que els alumnes prenguin consciència del seu progrés. Amb tota probabilitat, tampoc no ho afavoreix que cada sessió es plantegi com una sessió nova, incidint en algun cas en els mateixos continguts, però sense establir-hi connexions ni deixar un espai a l'inici per tractar sobre allò que ja resolen bé i allò que presenta dificultats. Insisteixo en aquesta qüestió perquè té una relació clara amb un dels aspectes que més destaca a l'entrevista: les dificultats d'avaluar les produccions dels alumnes.

L'avaluació és immediata i assumida pel conjunt de participants, tot i que la Diana hi té un paper molt rellevant. La idea que exposa ella mateixa a l'entrevista és que la llengua oral és la destresa més difícil d'avaluar perquè és efímer i perquè la imatge de l'alumne sempre hi està implicada. Afirma que quan emet judicis sobre les produccions orals, molt sovint queden tallats, de manera que llavors es produeix un efecte contraproduent. Aquesta por a ferir la imatge dels alumnes queda ben palesa a les sessions de classe, en les quals no força ningú a intervenir, i valora de manera molt positiva les produccions d'alguns dels alumnes que presenten més dificultats.

6.1.1.2. Neus

QUADRE 140

Tema	*Què diu?*	*Què diu que fa?*	*Què fa?*
A. La llengua i el seu ensenyament	La llengua és un sistema de codificació per entendre'ns. És una eina. En el nivell de la llengua, hi ha un camp que té espais amb riquesa més alta. Cal empènyer cap a aquests espais els alumnes que s'hi troben fora. La llengua s'ensenya per tal que els alumnes puguin ser autosuficients.		A partir d'una experiència de caràcter educatiu, organitzada a l'escola, duu a terme un debat. No obliga els alumnes a parlar, tot i que els estimula.
B. L'ensenyament de la llengua al centre			
B.1. Les diferències de nivell	Hi ha diferències. El motiu és: grups familiars, culturals, d'on provenen. Diferents grups no arriben a un nivell òptim. Un grupet mostra un bon domini de les habilitats lingüístiques. Aquest grupet no usa el català de manera espontània: tenen un català passiu total.		Deixa un espai perquè tothom pugui intervenir. Valora les intervencions dels alumnes que tenen dificultats per expressar-se. Reacciona igual tant si els alumnes es mostren capaços d'anar del que és concret al que és general com si no.
B.2. L'educació bilingüe	Vivim en un país sense cohesió lingüística: no hi ha coincidència entre la cultura de l'escola i la cultura de casa. Per aquest motiu és important la llengua oral a l'escola.		El debat es fa en català. Els alumnes usen de vegades el castellà, però ella en cap cas sanciona aquest comportament.

QUADRE 140 *(Continuació)*

Tema	*Què diu?*	*Què diu que fa?*	*Què fa?*
			Fa reparacions tot suggerint la forma adequada. Els alumnes no incorporen la forma suggerida al seu discurs.
B.3. Els objectius fonamentals a l'àrea de llengua	Abans hi havia uns mínims més amplis. Ara, després de la reforma, el propòsit és que els alumnes puguin resoldre situacions en què es puguin trobar. És necessari incidir en la capacitat d'expressió dels alumnes.	Topa amb l'objectiu proposat, perquè a la pràctica surten els resultats no previstos.	Organitzen un joc en l'àmbit de l'escola: El restaurant del món. Un cop fet el joc, cada alumne haurà d'establir el paral·lelisme entre la situació viscuda i la realitat. Per això caldrà anar d'allò concret i viscut a allò abstracte i llunyà.
C. L'ensenyament de la llengua oral C.1. Raons per ensenyar la llengua oral	És una matèria etèria, que en contextos d'immersió adquireix una importància especial. Els alumnes han d'arribar a tenir un esquema mental en català i poder dur a terme un estudi de la llengua.		La llengua s'usa per tractar un tema social important. Els alumnes han de respondre unes preguntes concretes i aquestes respostes els han de conduir a unes conclusions. Fa preguntes de focalització per tal que s'expressin d'una manera més clara.
C.2. Relació entre llengua oral i llengua escrita	La llengua escrita hauria de penjar de l'oral. Primer va la llengua oral i després l'escrita. La llengua escrita i l'oral són de vegades complementàries, ja que l'escrita pot servir de pauta per a l'oral.	A l'escola, a poc a poc, la llengua escrita guanya terreny a l'oral fins que acaba predominant.	Els alumnes elaboren tres tipus de text escrit: *a*) una pauta, *b*) unes conclusions que han d'exposar en veu alta, *c*) unes conclusions per al mural de la classe. No sols accepta sinó que també defensa l'actuació dels alumnes que quan tenen el torn llegeixen allò que han escrit.

QUADRE 140 *(Continuació)*

Tema	*Què diu?*	*Què diu que fa?*	*Què fa?*
C.3. Continguts propis de la lengua oral	Té un forat, un handicap. Es tracta d'un handicap que té l'escola i que és general. A l'escola no hi ha una programació clara.	Intenta, a títol personal, fer el màxim. Ha dut a terme activitats en les quals ha prioritzat la memorització, l'anàlisi del text llegit, l'entonació i la dramatització.	Sobre el debat explica que ella gestionarà la distribució de torn i que seguirà un ordre. Sobre els textos escrits, dóna algunes orientacions sobre què han d'apuntar.
C.4. Activitats que afavoreixen l'aprenentatge de la llengua oral	És difícil concretar quines habilitats cal prioritzar. Es poden fer moltes coses. És poc partidària dels llibres de text, perquè dirigeixen massa. Els mínims a ensenyar no estan clars, ni cap a on volen anar pel que fa a la seva escola. Quan hi ha una idea clara de cap a on es vol anar, trobar material no és cap problema.	Fa el que pot, és a dir, no hi ha un treball sistematitzat. Fa activitats saltejades, algunes de les quals valora de manera positiva. Les característiques d'aquestes activitats són: s'hi ha centrat molt, hi ha un treball dirigit i han partit de situacions reals. Fa activitats relacionades amb el llibre de text, tot aprofitant situacions de classe: diàlegs orals i, sobretot, lectura en veu alta.	Duu a terme una activitat que podem considerar excepcional. Planteja una situació comunicativa plurigestionada. Ella assumeix la gestió del tema i de la presa de paraula. No hi ha cap anàlisi de models. L'activitat transcorre amb poca polèmica: hi ha força silencis, pocs encavalcaments i poques interrupcions. Les situacions més polèmiques es produeixen quan tracten sobre el desenvolupament del joc. Els alumnes fan aportacions breus i alguns intervenen poques vegades. Ella té una presència destacable en l'espai interlocutiu.

QUADRE 140 *(Continuació)*

Tema	*Què diu?*	*Què diu que fa?*	*Què fa?*
			Predomina el binomi pregunta-resposta. La mestra orienta el tema i els alumnes responen a les seves demandes. No hi ha reflexions metalingüístiques.
C.5. La llengua oral més enllà de la classe de llengua	Un dels grans objectius de l'escola és que els alumnes arribin a tenir un bon ús de la paraula. S'hauria d'ensenyar a poder parlar de tot.	Els alumnes fan exposicions orals a les diferents àrees. També fan exàmens orals. Ensenya a matisar el llenguatge quan hi ha un conflicte amb algú, a fi que aprenguin a trobar coses positives de l'altre.	Planteja un tema transversal del currículum.
D. Perspectives	Hi ha una mancança pel que fa a l'escola i globalment. Cal treballar al centre amb la perspectiva d'arribar a establir uns acords clars sobre què és important i què no és important.	S'ha dut a terme una reflexió a l'escola. S'ha fet un esforç per aprofundir en el tractament de la llengua. Hi ha temes urgents que passen davant.	

La Neus considera que la llengua és una eina important de comunicació i una de les seves representacions, relacionada amb la cultura de l'escola, és que un dels objectius ha de ser que els alumnes arribin a ser autosuficients. Això vol dir que tinguin la capacitat de fer ús de la llengua en contextos comunicatius diferents. És molt probable que sigui aquesta representació el motiu pel qual al centre s'organitza un joc sobre un tema transversal del currículum, un joc durant el qual els

alumnes hauran de parlar i arribar a acords sobre qüestions que tenen una gran importància per a la seva formació personal i cívica.

Una de les creences més consistents que he detectat és que el material no representa cap problema, per la senzilla raó que hi ha moltes situacions que poden motivar les situacions de producció de llengua oral. L'activitat analitzada corrobora aquesta idea, ja que es parteix d'una proposta que no planteja el llibre de text. Per tant, entenc que es tracta d'una activitat puntual, extraordinària, que no necessàriament encaixa en una programació sistemàtica sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral.

L'anàlisi dels paràmetres d'aquesta situació discursiva em permet constatar que es demana als alumnes que expressin les seves opinions personals, com a primer pas per arribar a establir unes conclusions col·lectives que hauran de quedar penjades en un mural de la classe. Es tracta, per tant, de generar un text de manera conjunta per deixar-ne constància pública. La preparació d'allò que volen dir la fan de manera individual, sense poder contrastar abans, per parelles o en grups petits, els seus parers. Parlen a títol personal i els destinataris són els membres del grup classe i, sobretot, la mestra. El mural quedarà penjat a l'aula, per la qual cosa hem d'entendre que les conclusions a què arribin no tindran ressò en els altres cursos. Tal com es planteja, aquesta situació comunicativa no reuneix les característiques d'altres que la Neus considera reeixides. En aquest cas la col·laboració amb altres cursos es limita a l'elaboració del joc; en canvi en el cas dels titelles, per exemple, aquesta col·laboració comportava la necessitat de tenir en compte altres destinataris.

El text que ha de quedar penjat al mural ha de ser fruit d'uns acords, d'una visió majoritàriament compartida. Per això s'organitza un debat, és a dir, una activitat plurigestionada, amb la participació de diversos interlocutors i amb una persona que assumirà el paper, sens dubte important, de gestionar el temps, les preses de paraula i el tractament del tema. Les orientacions que he localitzat en l'anàlisi de la sessió són molt generals i cenyides al text que han d'escriure els alumnes, en cap cas relacionades amb les característiques del format adoptat per dur a terme la discussió. La Neus anuncia que ella serà qui assumirà la distribució dels torns i, a partir d'aquí, s'inicia la sessió. L'explicitació prèvia dels continguts de treball es limita a aspectes força epidèrmics, la qual cosa pot ser un reflex de la creença exposada amb convicció que els mínims a ensenyar no són clars. A l'entrevista, la Neus, si bé apunta la necessitat d'ensenyar determinades conductes discursives, en cap moment precisa una manera de fer-ho, ni els continguts que estan implicats en aquestes conductes. Aspectes com la cortesia o la refutació, per exemple, no els anomena en cap moment. Tot plegat em porta a pensar que el fet de no explicitar davant dels alumnes quin són els continguts a aprendre, així com el fet de no crear situacions en què els puguin exercitar i de no proposar cap anàlisi de models, tenen una causa evident: la manca d'un bagatge teòric. La Neus té clar per quina raó vol en-

senyar la llengua oral, però els únics referents són la programació d'uns llibres —que no valora de manera positiva— i unes pràctiques concretes, que considera reeixides, però fonamentant-se només en uns criteris molt generals.

Pel que fa a l'absència de models, tinc interès a indicar que malgrat que la Neus considera que no hi ha problema a l'hora de trobar material per dur a terme activitats de llengua oral, en cap moment mostra com pot ser un debat, ni com es poden donar raons per defensar una presa de posició. Convé apuntar també que les intervencions que podria fer servir com a punt de referència no les destaca en cap moment. Això fa que a la pràctica tingui el mateix pes una aportació que no va més enllà dels aspectes concrets, que una altra en què es manifesta una certa capacitat per arribar, partint també del que és concret, a alguna idea més complexa.

La Neus és del parer que els currículums prescriptius situen en un lloc prioritari els aspectes instructius, és a dir, els aspectes que no incideixen en les qüestions més formals del sistema lingüístic, sinó en la capacitat de comprensió i d'expressió. Durant la sessió que he analitzat no hi ha cap referència a les característiques lingüístiques de les conductes discursives implicades.

Mentre es desenvolupa el debat se succeeixen amb molt d'ordre les intervencions dels alumnes. La Neus dóna el torn i és llavors quan intervenen. Si convé, la Neus fa preguntes, bàsicament de focalització, i ells responen. Tot plegat fa que la sessió transcorri amb poca polèmica i que, al capdavall, es converteixi més en una suma d'opinions que no pas en un veritable debat. Hi ha poc espai per a la improvisació, la qual cosa pot contrastar amb la creença que a la pràctica sorgeixen aspectes que condueixen la situació cap a resultats no previstos.

En relació amb la creença que és important forçar els alumnes perquè facin ús del català i que per això cal plantejar activitats molt dirigides, destaquem que durant el debat tots els alumnes disposen d'un espai per expressar-se en català, però que en cap moment reben cap tipus de pressió. La Neus protegeix la imatge dels alumnes de diverses maneres: en alguns casos deixa que no intervinguin, en d'altres permet que llegeixin allò que han escrit i, en general, estimula els que tenen dificultats o mostren timidesa. Al costat d'aquestes actuacions concretes, apuntem que no sanciona els alumnes en moments que canvien de llengua i que, tot i que fa reparacions, permet que continuin parlant sense incorporar els suggeriments fets.

En aquesta sessió la llengua escrita hi té un paper important. Recordem que una de les creences de la Neus és que la llengua escrita és posterior a l'oral, però que també pot ser d'utilitat quan s'usa de manera complementària, com és el cas de l'elaboració d'una pauta que reculli les idees que volen expressar. Aquesta és precisament la situació que hem pogut observar: els alumnes escriuen una pauta i elaboren dos textos de conclusions, el segon dels quals es penjarà al mural després que la Neus l'hagi corregit.

El fet que molts alumnes no facin el pas de l'experiència concreta a una visió més global del tema plantejat pot ser atribuïble a diverses raons. Una és l'edat dels alumnes; una altra, la procedència familiar de cada alumne concret, qüestió que estaria relacionada amb la creença expressada per la Neus que a l'escola hi ha alumnes amb capacitats que varien en funció dels grups familiars d'on procedeixen. Sigui com sigui, la qüestió és que són pocs els que arriben a establir el paral·lelisme que justifica el joc. Aquesta constatació, juntament amb la indefinició dels continguts que hem constatat, permet comprendre amb més precisió la representació que té la Neus sobre la necessitat de dur a terme una feina, al centre, que permeti establir de manera més clara i concisa què és important aprendre respecte a la llengua oral.

6.1.1.3. Dúnia

Quadre 141

Tema	*Què diu?*	*Què diu que fa?*	*Què fa?*
A. La llengua: què és i per què cal ensenyar-la	La llengua és un element que serveix per comunicar-se. Dins de la llengua hi ha dues parts: comunicació i treball sistemàtic. Ella no es considera una entesa en l'àrea de llengua. La funció de l'escola és passar de la llengua parlada a la llengua escrita.	Insisteix molt en la comprensió perquè els alumnes adquireixin una lògica, ja que sense lògica no hi ha una bona comprensió, ni una bona expressió.	Duu a terme sessions en què els alumnes han de mostrar les seves capacitats pel que fa a l'ús oral de la llengua. En aquestes sessions el que és prioritari, per ella, no són els continguts conceptuals —els alumnes no han de recitar una lliçó estudiada— sinó l'adquisició de determinades conductes discursives (definició, justificació...).
B. La llengua dels alumnes i la llengua de l'escola	Molts alumnes a casa parlen castellà. A l'escola la llengua vehicular és el català.	A l'escola la llengua vehicular i d'aprenentatge és el català. Introdueixen la llengua escrita en castellà a l'inici del cicle mitjà.	Usen el català com a llengua vehicular. Els alumnes, entre ells, fan comentaris en castellà, però davant del grup sempre parlen, sense problemes, català. Les reparacions relacionades amb els nivells formals de la llengua són molt excepcionals.

QUADRE 141 *(Continuació)*

Tema	*Què diu?*	*Què diu que fa?*	*Què fa?*
	Suposa que els alumnes no tenen a casa bons models pel que fa a l'ús oral de la llengua. La confluència de llengües pot arribar a ser un inconvenient. La llengua que normalment usen els alumnes entre ells no serveix per resoldre les qüestions que es plantegen a l'escola.		
C. L'ensenyament de la llengua oral			
C.1. Els objectius	Hi ha uns objectius que justifiquen l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral. És necessari que els alumnes tinguin un esquema mental clar que els permeti generar idees, i que tinguin el vocabulari adequat per expressar aquestes idees.		Proposa reflexions sobre qüestions filosòfiques per fomentar el raonament lògic.
	És important que la mateixa paraula porti al concepte. Els alumnes haurien d'anar de la comprensió del mot a la idea que representa, i d'aquí cap a l'estructura del text.	Dóna importància a la precisió lèxica.	Els alumnes han de comunicar sabers, compartits o no. Per desplegar aquests sabers han de mostrar unes determinades capacitats discursives, per exemple la definició.
C.2. Els continguts	Relaciona continguts de la llengua oral amb procediments.		No concreta característiques de la conducta discursiva. Els alumnes l'han d'aprendre a partir de l'ús.

QUADRE 141 *(Continuació)*

Tema	*Què diu?*	*Què diu que fa?*	*Què fa?*
	Dubta sobre si el treball sobre lèxic i ortografia es pot considerar llengua parlada.		Proposa moltes reflexions sobre el contingut semàntic de les paraules. No incideix en aspectes lingüístics, ni en els mecanismes de coherència i de cohesió textual (ús de connectors, etc.).
		Treballa molt l'argumentació.	Fa consideracions molt generals i imprecises sobre què és un debat i les capacitats que requereix.
		Treballa molt les definicions, seguint el procés següent: *a*) els proposa un objecte, *b*) els alumnes el defineixen, *c*) orienta l'elaboració d'una definició més precisa, *d*) contrasten la definició amb la del diccionari.	Segueix un procés per dur a terme les definicions: *a*) ella proposa el terme, *b*) els alumnes elaboren definicions, *c*) ella les valora, *d*) contrasten les definicions amb les del diccionari.
C.3. Relació entre llengua oral i llengua escrita	No hi ha una bona expressió si no hi ha una representació prèvia de les idees que es volen expressar. Fer exercicis orals pot estimular els alumnes, fer que no s'avorreixin. La llengua escrita pot ser útil per calmar-los.	Parlen del contingut dels contes abans d'escriure'ls. Demana que els alumnes s'expressin oralment quan es mostren avorrits, i per escrit quan estan esbojarrats.	La llengua escrita és present a la majoria d'activitats. En general, sempre han de recórrer a un text escrit (diccionari, conte, mapa conceptual...).
C.4. Les situacions d'ensenyament-aprenentatge			

QUADRE 141 *(Continuació)*

Tema	*Què diu?*	*Què diu que fa?*	*Què fa?*
C.4.1. La programació	L'actuació no és sistemàtica. No hi ha una actuació planificada, ni creu que pugui preveure allò que farà. Les reflexions sobre aspectes lingüístics han de sorgir a partir de l'actuació quotidiana.	Aprofita situacions quotidianes. Provoca sempre reflexions sobre la llengua oral; això no garanteix que tracti els diferents continguts.	Segueix un programa molt pautat, amb indicacions molt precises sobre què cal fer. No proposa reflexions sobre aspectes lingüístics.
C.4.2. Els alumnes	L'estat d'ànim dels alumnes fa que les activitats a l'aula s'orientin en un sentit o en un altre.	Per evitar l'avorriment dels alumnes evita les seqüències didàctiques llargues. Actua amb rapidesa.	Les sessions duren uns quaranta-cinc minuts. Els alumnes no es mostren gaire actius. Les seves intervencions són, majoritàriament, reactives. Sempre hi ha heteroselecció. Alguns alumnes ocupen poc espai interlocutiu. El principal destinatari de les intervencions és la mestra.
C.4.3. Les activitats			Les activitats es realitzen dins de l'horari escolar, sovint fora de l'aula, amb grups partits i una distribució de l'espai diferent de l'habitual.
	Ella té clar quins són els propòsits de cada activitat.	Segueix el llibre de text, però introdueix modificacions. Canvia, pero no improvisa.	Tenen un ordre clar. No improvisen. Segueixen un programa molt estructurat. Cada activitat té un propòsit clar, que no s'explicita davant dels alumnes.

QUADRE 141 *(Continuació)*

Tema	*Què diu?*	*Què diu que fa?*	*Què fa?*
	Els costa argumentar. Argumenten com ho fan a casa, no com cal fer-ho en les activitats pròpies de l'escola.	No duu a terme debats ni conferències com a activitats estructurades. El treball no és sistemàtic, perquè no sap fer-ho ni sap com es podria fer. No dedica tota una sessió a la llengua parlada. En fa, però sempre a partir de situacions d'aula, de manera gens sistemàtica. Planteja dubtes, deixa que els alumnes responguin; a continuació planteja preguntes que porten a una reflexió final.	Realitza activitats llargues, molt estructurades, en què els alumnes han de prendre la paraula i mostrar determinades capacitats discursives. El context reprodueix l'esquema típic d'aula: pregunta-resposta-avaluació. Es parteix de situacions no integrades al currículum escolar. No es presenten models, ni els alumnes reflexionen sobre la seva actuació. A l'hora d'argumentar no s'ensenyen mecanismes (refutació...), ni aspectes discursius (organització del discurs, ús de connectors...).
C.5. La llengua oral més enllà de la classe de llengua	La llengua oral és arreu, tant a les altres àrees com a les actuacions relacionades amb la gestió de l'aula.	Fa el que pot. Es passa el dia preguntant. Les preguntes són puntuals i condueixen a l'elaboració de síntesis i d'esquemes. Barreja tutoria, expressió oral i comprensió.	S'introdueix l'ús de conductes discursives aplicables a qualsevol àrea curricular. Les preguntes que planteja són focalitzades. Falta un espai per a l'estructuració dels aprenentatges introduïts.

QUADRE 141 *(Continuació)*

Tema	*Què diu?*	*Què diu que fa?*	*Què fa?*
		Proposa reflexions a totes les àrees sobre el significat dels mots. Es tracta de reflexions no previstes, ni sistemàtiques.	Ensenya a precisar el significat dels mots.
C.6. La reflexió sobre els processos		Explicita davant dels alumnes com han d'estudiar a secundària.	No hi ha una reflexió sobre les característiques de les conductes discursives o sobre els trets que han de tenir els textos que han d'elaborar (text instructiu, etc.).
C.7. L'avaluació		Valora de manera immediata l'actuació dels alumnes. Interromp. Demana el parer del grup.	Valida de manera immediata. No s'expliciten uns criteris d'avaluació. Demana el parer del grup. A l'hora de definir paraules, contrasta les definicions elaborades amb les que proposa el diccionari.

En el discurs de la Dúnia no apareix cap referent de tipus teòric sobre què és la llengua i quins són els objectius que han d'orientar els processos per ensenyar-la. De manera explícita afirma que ella no és una experta en l'àrea de llengua, que no sap elaborar la teoria —tasca que delega a l'entrevistador— i que prefereix exposar els criteris que orienten la seva manera d'actuar a partir d'exemples concrets. Tot i això, la breu exposició teòrica que fa ajuda a pensar que s'adscriu al discurs de la reforma, sobretot perquè esmenta la distinció proposada pel currículum prescriptiu entre l'ús funcional de la llengua i el treball sistemàtic. Al llarg del discurs, però, en cap moment exposa de quina manera es poden articular aquestes dues dimensions. I l'anàlisi d'allò que passa a l'aula fa veure que el component lingüístic és totalment absent en les reflexions que proposa sobre les con-

ductes discursives. Això em permet afirmar que hi ha una relació molt directa entre la manca de reflexió teòrica i l'actuació a l'aula.

La Dúnia té interès pels interlocutors que cada dia té davant seu, a l'aula. Allò que vol és que arribin a tenir un esquema mental clar, perquè, per ella, aquesta és una condició prèvia per poder-se expressar de manera correcta. Indica un trajecte que s'inicia en la paraula, passa pel concepte i acaba en la idea. Aquest trajecte la porta a considerar que és molt important treballar la definició precisa dels mots. Si aquest tema la preocupa és perquè veu un desnivell considerable entre la llengua que parlen els alumnes entre ells i la llengua de l'escola. La llengua que molts alumnes usen a casa no els ajuda a accedir a registres més formals, que són els registres propis de l'escola. A casa, per exemple, no donen raons per defensar les seves preses de posició; en canvi, a l'escola se'ls demana que aportin raons com a pas previ a la interiorització dels coneixements i com a estratègia per gestionar la convivència. La Dúnia manifesta que a les classes de llengua oral dóna molta importància a l'argumentació, al raonament. I allò que fa corrobora amb escreix allò que diu i allò que diu que fa. Certament, la capacitat de raonar, de reflexionar sobre temes curriculars o sobre qüestions més retòriques ocupa un espai molt important en la seva actuació. El que no he pogut detectar, ni en el text de l'entrevista ni en la manera de fer a l'aula, és de quina manera la llengua de l'escola s'apropa a la llengua dels alumnes; amb unes altres paraules, no estableix connexions entre les diferents maneres de parlar del món i sobre el món. Les anàlisis de les sessions d'aula em permeten concloure que la Dúnia pretén que assimilin la llengua oral escolar, és a dir, la llengua oral pròpia de les diferents disciplines, per impregnació; per fer-ho, no té en compte la possibilitat que els alumnes reflexionin de manera crítica sobre les seves pròpies produccions.

Respecte a quina llengua parlen els alumnes, he constatat que la llengua vehicular és el català, fet que no presenta cap problema de comunicació. La Dúnia l'usa sempre, sense excepcions; els alumnes també, encara que alguna vegada, quan fan comentaris informals, poden passar al castellà. Aquesta realitat contrasta amb algunes de les consideracions que fa la Dúnia, ja que a parer seu el repte de l'escola és doble: d'una banda, acostar els alumnes cap als registres més formals; d'altra banda, fer-ho en una llengua que no és la mateixa que els alumnes parlen a casa. En aquest punt és necessari subratllar que la Dúnia considera que l'escolarització amb canvi de llengua suposa un problema afegit.

El propòsit de la Dúnia és que els alumnes adquireixin unes conductes discursives a través de l'exercitació, unes conductes discursives que els han d'ajudar a formar-se un esquema mental de la realitat. En les seves declaracions en cap moment he trobat referències a una perspectiva cognitiva que vagi més enllà d'aquest propòsit, que incideixi, per exemple, en la construcció compartida del coneixement, o en la necessitat de fer que els alumnes aprenguin les formes discursives

pròpies d'una societat democràtica. Per tant, la llengua oral queda reduïda a una dimensió individual.

La Dúnia defensa amb insistència un ensenyament de la llengua oral integrat a les àrees, a partir d'exercicis puntuals, gens sistemàtics; defensa aquest tipus d'ensenyament perquè considera que la llengua oral s'adquireix quan s'exercita en situacions concretes. Manifesta que no sabria concebre un tipus d'actuació planificada. Les actuacions reeixides les relaciona amb la rapidesa i la immediatesa; són actuacions que diu que duu a terme quan els alumnes mostren símptomes d'avorriment i que sempre tenen relació amb la vida de l'aula. Entenc que aquesta és la llengua oral que es planteja com a mestra generalista. Pel que fa a l'àmbit de la classe de llengua, afirma que té com a referència les propostes del llibre, però que no les segueix de manera estricta. Ara bé, hi ha un contrast evident entre les declaracions que fa i la realitat, un contrast que demana un aclariment. La Dúnia em va convidar a observar no una classe de llengua, ni una classe de qualsevol altra àrea del currículum, sinó unes sessions del Projecte de Filosofia 6/18. Ja he exposat en altres apartats del treball quins són els propòsits d'aquest projecte i les modificacions que comporta pel que fa a la gestió de l'aula; per tant, no m'estendré ara en aquest punt. Allò que vull destacar són dues qüestions. La primera és que entra dins de tota lògica que la Dúnia, que en les seves declaracions dóna una gran importància a la necessitat d'estructurar el pensament dels alumnes, vegi en els exercicis del Projecte de Filosofia 6/18 un bon recurs per apropar-se als seus propòsits. La segona qüestió és que malgrat les declaracions, en les quals fa una gran defensa de la seva actuació no sistemàtica, la Dúnia va preferir que observés unes sessions d'oral amb característiques ben diferents de les exposades durant l'entrevista. Entenc que la raó és que ella se sentia més segura si l'observació se centrava en una sessió pautada, amb uns objectius, uns continguts i unes activitats delimitats de manera clara i amb gran precisió pel programa esmentat.

De l'anàlisi de les sessions es desprèn que el treball sobre la llengua oral no es planteja com una activitat amb un propòsit puntual que es duu a terme d'acord amb la mateixa dinàmica de la classe. Al contrari, es tracta de sessions llargues —d'uns tres quarts d'hora de durada— durant les quals els alumnes adopten el mateix rol interlocutiu que a la resta de classes. En aquestes sessions la llengua escrita té una importància cabdal. Si a l'entrevista la Dúnia manifesta que abans d'escriure un text sempre en parlen, la seva actuació a l'aula ens mostra que sovint vol conduir la llengua oral dels alumnes cap al model del text escrit. En cap moment s'analitzen diàlegs reals, converses espontànies, les maneres de narrar o d'explicar, sinó que s'orienta els alumnes cap a l'elaboració d'un text oral que presenta el mateix nivell de formalitat que els textos escrits. En aquest sentit, la visió ontogènica defensada al llarg de l'entrevista té el seu reflex en la manera de fer a

l'aula. Una altra característica de les sessions és que mai no es comparteixen amb els alumnes ni els objectius ni els continguts. Recordem que a l'entrevista, quan la Dúnia vol concretar objectius i continguts de la llengua oral, apareixen respostes molt poc precises, envoltades de moltes expressions de vacil·lació i de dubte.

L'anàlisi de l'espai interlocutiu que ocupen els participants a les sessions mostra el paper rellevant que hi té la Dúnia. Ella adopta els rols de gestió, ella formula les preguntes i ella obre i tanca el tema quan ho considera oportú. A l'aula no es crea un context, ni real ni simulat, en els qual els alumnes s'hagin de preguntar quin és el seu paper com a emissors o quines són les característiques del destinatari. Els paràmetres de la situació discursiva no varien: ells actuen com a alumnes i la Dúnia com la mestra a qui, en darrera instància, s'adrecen les produccions. Ella planteja la situació inicial i els alumnes, a indicació seva, responen. Les seves produccions les comenten molt poc entre ells i si les arriben a modificar és només perquè la Dúnia ho suggereix així. Notem també l'absència de models de la llengua oral. L'únic punt de referència de què disposen els alumnes, hi insistim, són les indicacions que fa la Dúnia. Aquesta manera de procedir és exactament la que ella descriu durant l'entrevista. Es tracta, per tant, d'una actuació que no preveu en cap nivell la importància del treball cooperatiu entre els alumnes, o la possibilitat que el docent, a través del diàleg, es proposi problematitzar situacions, en comptes de limitar-se a tancar interrogants puntuals. A més, la necessitat de deixar un espai per a les activitats d'objectivació del coneixement la Dúnia no la preveu ni a les entrevistes, ni en el seu dispositiu pedagògic.

L'avaluació immediata, no diferida, és la que La Dúnia diu que fa, tot i que no justifica per què. L'observació de les sessions així ho confirma, ja que interromp i destaca els errors en el mateix moment en què es produeixen. No fa ús —ni entra dins de les seves previsions— d'instruments d'avaluació, ni d'enregistraments que permetin tornar sobre el text; cal dir que molt poques vegades comunica als alumnes quins criteris seguirà per avaluar les produccions. Incideix en la competència discursiva; en aquest sentit considero d'interès apuntar que les reparacions que afecten qüestions relacionades amb la competència lingüística són molt excepcionals, la qual cosa fa veure que els aspectes més normatius no ocupen per a la Dúnia un espai prioritari, ni en el discurs ni a la pràctica.

6.1.2. *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral: creences i actuacions*

Com he comentat més amunt en aquest apartat em cenyiré a l'exposició de les qüestions que de manera recurrent han emergit en les anàlisis que he realitzat.

— Un únic punt de referència teòric: els postulats del currículum prescriptiu

Els pressupòsits del currículum prescriptiu són l'únic punt de referència en què les mestres fonamenten les seves consideracions teòriques. S'adhereixen, per dir-ho així, al discurs oficial. I ho fan sobretot per distingir dos àmbits: d'una banda, la comunicació, la funcionalitat; de l'altra, la llengua com a sistema, la gramàtica. Allò que pretenen és ensenyar la llengua prioritzant-ne la funcionalitat, però sovint aquesta pretensió és més un desig que una realitat. Aquest desig no és només individual, sinó que acostuma a ser compartit pel claustre.

A la pràctica, i per facilitar un ensenyament de la llengua que estigui d'acord amb els supòsits que defensen, organitzen dispositius que es poden considerar facilitadors (tallers, grups partits...). Ara bé, això no suposa un canvi substancial respecte als rols que assumeixen (la mestra modera, pregunta, fa progressar els temes...), ni respecte als paràmetres de la situació comunicativa (la lectura no és per als altres, els destinataris sempre són ells mateixos i, sobretot, la mestra...).

— Hi ha diferents llengües orals

No estableixen una distinció entre el que és públic i el que és privat, sinó entre la llengua oral que els alumnes parlen entre ells i la que es parla a l'escola. Cal dir que aquesta distinció la fan les dues mestres que treballen en escoles amb més alumnes de parla castellana. No precisen les característiques de l'una i de l'altra, però tenen clar que el registre escolar deixa de banda alguns alumnes. Per tant, l'escola ha d'assumir una funció compensatòria.

L'anàlisi d'allò que fan mostra que s'estableixen molt poques connexions entre la manera com parlen els alumnes sobre el món i com se'n parla en el context escolar: no s'analitzen converses reals, es conceptualitza a partir del saber propi de la disciplina (lectura de mapes conceptuals...) i sovint se'ls demana que construeixin textos orals descontextualitzats, com si fossin per ser escrits (definicions de diccionari...).

— La llengua oral s'ha d'ensenyar

Malgrat que una de les mestres té dubtes seriosos sobre si la llengua oral que volen ensenyar (conferència, etc.) serà d'alguna utilitat per als nois i per les noies que té davant seu, no hi ha dubte que les tres coincideixen a l'hora de defensar l'ensenyament de la llengua oral. Les raons són clares: la llengua oral és arreu; per tant, els alumnes la necessitaran per poder participar de manera activa en els afers socials, per expressar els sentiments personals i, en darrera instància, per gestionar la seva vida amb els altres. La llengua oral, que a l'escola també troben en to-

tes les activitats, no s'aprèn només per impregnació. Per modificar-la cal un ensenyament específic.

A les diferents unitats analitzades hi ha orientacions precises sobre el desenvolupament de la sessió i, en algun cas, sobre els continguts implicats, però no hi ha espais on s'expliciti per quina raó és important l'aprenentatge que es vol fomentar.

— La confluència de llengües: una qüestió conflictiva

És una qüestió que sorgeix en les dues mestres que treballen en escoles on, per a alguns nens i per a algunes nenes, l'escolarització comporta un canvi de llengua. La presència de dues llengües —en aquest cas es tracta del català i del castellà— comporta un element afegit de complexitat que les mestres valoren de manera problemàtica. Una d'elles fa explícit que si només hi hagués una llengua no hi hauria problemes afegits, és a dir, llavors la preocupació seria només pel desfasament cultural, no lingüístic. Una altra consideració important que cal fer és que les mestres assumeixen que no han assolit un objectiu: que els alumnes parlin de manera habitual el català en situacions més informals, dins i fora de l'escola.

A totes les sessions analitzades la llengua vehicular és el català. Els alumnes el parlen sense cap dificultat, encara que els comentaris més informals els poden fer en castellà. Les mestres reparen molt poc. Quan ho fan és sobre aspectes formals de la llengua; els alumnes, per la seva banda, no acostumen a integrar les reparacions en el seu discurs.

— Llengua oral i llengua escrita, una relació confusa

En el terreny de les declaracions preval una concepció de la llengua oral *versus* l'escrita, concepció que en un altre apartat hem qualificat d'*ontogènica*. Exemples: la llengua castellana s'introdueix primer en l'àmbit oral i després en l'àmbit escrit; abans d'escriure un text se'n parla; la creença que la funció de l'escola és passar la llengua oral que ja tenen a l'escrita, etc. De manera gràfica, una mestra manifesta que una «penja» de l'altra. La idea que comparteixen és que la llengua oral té un paper important fins al cicle inicial i, després, en concret en el cicle mitjà, cedeix el protagonisme a l'escrita.

No hi ha un model explicatiu de les relacions entre llengua oral i llengua escrita. L'absència d'aquest model es fa evident a les sessions de classe, en les quals es proposen activitats en què s'ha de fer ús de la llengua oral i de la llengua escrita, però molt sovint sense precisar quin paper hi ha de tenir cadascuna. No es distingeix entre les diferents modalitats d'ús: la llengua escrita per ser recitada, per ser llegida, per ser dita o per ser dita com si no estigués escrita.

Dos apunts finals. Primer: hi ha una tendència a considerar que ensenyar la llengua oral és més difícil que ensenyar l'escrita, perquè no deixa traces. Segon: un exercici oral s'associa a un treball més superficial, que de vegades es proposa quan els alumnes es mostren més cansats o més avorrits; la llengua escrita, a més de generar fulls, s'associa a un ambient més tranquil. Aquestes són les representacions. Allò que passa a les classes analitzades és que les activitats sobre la llengua oral transcorren en un ambient absolutament ordenat i controlat per les normes que fan seguir les mestres.

— La seqüenciació de continguts és una mancança

Cap de les tres escoles disposa d'una seqüenciació de la llengua oral. Tampoc no saben com realitzar-la. Això sí, hi ha la voluntat d'elaborar-la, tot i que aquesta voluntat va per la via de les coses necessàries, però no urgents. Mentrestant, l'opció és proposar activitats concretes, encara que no s'hagi reflexionat sobre quina és la progressió més adequada per a l'adquisició dels continguts. Les mestres manifesten que fan el que poden, sense estar convençudes que això respongui a cap altra lògica que no sigui la necessitat d'incidir en continguts que consideren importants. Aquesta realitat, però, no provoca cap tipus de neguit. Les mestres, tal vegada a causa de la seva experiència, la perceben com una mancança que no afecta de manera greu ni la seva professionalitat, ni la formació dels alumnes.

— Un primer obstacle important: les dificultats per precisar quins són els continguts propis de la llengua oral i el seu significat

Aquest és un dels punts on les mestres expressen més dubtes i vacil·lacions. Comparteixen el parer que hi ha uns continguts específics de la llengua oral, però els concreten només de manera parcial i imprecisa. Es tracta de continguts pertinents que poden estar relacionats amb fenòmens paralingüístics (to...), conductes discursives (argumentació...) o fins i tot amb aspectes no lingüístics (gestos...). Els citen sense precisar a quin tipus de competència remeten (sociolingüística, lingüística, discursiva o estratègica).

Quan proposen una activitat poden explicitar quins són els continguts que cal interioritzar, però els defineixen de manera molt genèrica i amb imprecisions, i sobretot defineixen aquells que tenen relació amb qüestions més superficials de les conductes discursives. Això vol dir que no expliquen ni analitzen l'organització interna de les intervencions (elements de coherència, paper dels connectors...), ni els fenòmens relacionats amb les represes diafòniques (cortesia, refutació...).

— L'ensenyament de la llengua oral s'associa a projectes i propostes molt estructurats que no formen part de manera estricta de la classe de llengua

Una de les creences que manifesten les mestres que han col·laborat en aquesta recerca és que la llengua oral s'ensenya en múltiples situacions d'aula, no només des de la classe de llengua, sinó en totes les àrees. En un cas aquesta creença porta a justificar una actuació allunyada de qualsevol intent de sistematització. No obstant això, les classes que consideren més adequades per dur a terme una observació de la llengua oral són classes molt estructurades, que segueixen una pauta estricta i que tenen més o menys la mateixa durada que qualsevol altra sessió. A més, també tenen en comú que formen part de programes o projectes que van més enllà de la classe de llengua, que responen a uns objectius i uns continguts propis.

— La lectura en veu alta i el debat, les dues activitats més freqüents

En un altre apartat ha quedat clara la distinció entre lectura en veu alta i lectura per als altres. Les mestres es refereixen i practiquen sempre la lectura en veu alta. Les indicacions que proposen abans i després de la lectura estan adreçades a fer intel·ligible el text i a fenòmens relacionats amb l'expressivitat. La relació entre aquests aspectes i la comprensió del text es tracta de manera molt superficial.

Quan es realitza un debat es proposa un tema que no té relació directa amb cap àrea curricular, ni amb els interessos més immediats dels alumnes; aquest tema es formula de manera clara, però sense cap reflexió prèvia sobre quina és la seva naturalesa (si és una qüestió retòrica, si darrere hi ha un saber científic, etc.). Es fan consideracions sobre què és un debat, però no es concreta quin paper hi ha de tenir cada participant i tampoc no es concreten quines són les funcions del moderador. Aquest rol sempre l'exerceix la mestra. Les característiques pròpies de la conducta argumentativa no són objecte d'anàlisi. Els alumnes, en general, usen arguments basats en narracions breus, que fan la funció d'exemples, i els exposen des de la univocitat.

— Els llibres de text no són, en el cas de la llengua oral, un bon punt de referència

La tendència que predomina en els cicles mitjà i superior de l'etapa primària és utilitzar el llibre de text com a material curricular. Les mestres el segueixen, entre altres raons per justificar davant de les famílies la despesa que comporten. Però no valoren de manera positiva les propostes relacionades amb la llengua oral, o bé perquè n'hi ha molt poques, o bé perquè les consideren poc motivadores. Aquesta és una de les raons que porten les mestres a agafar-se a altres propostes.

— Malgrat els canvis en el context, les mestres assumeixen un paper molt rellevant

A l'hora d'ensenyar la llengua oral el context es pot modificar. Tot i així, l'anàlisi detinguda de cada una de les sessions mostra que les mestres:

— Ocupen molt d'espai en l'escenari de la interlocució.
— Distribueixen els torns.
— Sol·liciten proposicions de la resta de participants, els quals sovint es limiten a respondre.
— Assumeixen els rols relacionats amb la gestió (paraula, contracte...).
— Introdueixen, rellancen i tanquen els temes.
— Fan ús de la modalitat apel·lativa en els seus enunciats.

Les mestres tendeixen a no problematitzar les situacions, és a dir, a donar rellevància només als interrogants que elles plantegen, i deixen de banda altres qüestions que puguin sorgir o possibles confrontacions de parers entre els alumnes. Aquesta absència de polèmica real i una moderació excessiva garanteixen, sens dubte, l'ordre en què transcorre cada sessió.

— Disposen d'experiències reeixides relacionades amb la llengua oral

La percepció que tenen les mestres és que sempre han treballat la llengua oral. Això permet entendre que en un moment o altre de l'entrevista remetin a experiències que valoren com a reeixides. Les poden descriure amb detall, fins i tot subratllar-ne algun dels trets que les caracteritzen. Això no vol dir que les prenguin com a model per a les actuacions que ara realitzen.

— La llengua oral s'ensenya sense models

En cap moment consideren la possibilitat de presentar diàlegs, entrevistes, etc., enregistrats per analitzar-los. L'únic model a què apel·len és el personal, a elles mateixes. A la pràctica no tenen com a punt de referència cap actuació transcrita o enregistrada, i elles tampoc no assumeixen aquest rol, ja que davant dels alumnes no llegeixen ni argumenten, per citar-ne només dos exemples. Tampoc no destaquen les intervencions més elaborades que fan alguns dels participants.

— No hi ha espais per exercitar ni per analitzar les conductes comunicatives

Tal com es plantegen les sessions, els alumnes es troben en un context en el qual se'ls demana que actualitzin unes determinades conductes comunicatives, sense que hagin tingut l'oportunitat d'exercitar-les prèviament i sense la possibilitat de comentar-les després de manera crítica. Això vol dir que el procés d'apro-

piació dels instruments lingüístics es produeix —en cas que es produeixi— de manera espontània, al marge de qualsevol activitat encaminada a la seva observació, anàlisi i exercitació.

— Un segon obstacle important: les dificultats per avaluar la llengua oral

La indefinició dels continguts té una conseqüència clara: la imprecisió total de criteris sobre què cal avaluar. L'absència d'una tradició en l'avaluació formativa aplicada al camp de la llengua provoca un desconeixement considerable de les estratègies i dels recursos que es poden utilitzar. L'únic criteri que apunten dues de les mestres no té relació ni amb el *què*, ni amb el *com*, sinó amb el *quan,* ja que afirmen que l'avaluació de la llengua oral acostuma a ser immediata, al moment; tot i això, consideren la possibilitat que el fet d'interrompre pugui ferir la imatge de l'alumne i provoqui un efecte inesperat. Com que el text oral és efímer i no enregistren les produccions dels alumnes, l'avaluació només pot ser immediata.

Les mestres recondueixen les actuacions dels alumnes sense explicitar de manera clara uns criteris. En algun cas proposen una valoració col·lectiva a partir d'uns ítems concrets, però es tracta d'ítems preelaborats, massa genèrics, que no ajuden a aprofundir en la producció. Una altra manera de fer que cal destacar és l'excés de validacions en els debats, un excés de validacions que no orienta sobre si els arguments són pertinents o no, o sobre si són consistents o no ho són.

— La dificultat de distingir entre la persona i les seves manifestacions

La lengua oral s'associa a l'expressió dels sentiments i també al caràcter, a la manera de ser de les persones. Una mestra es refereix a alumnes tímids, que són els que parlen poc, i a alumnes xerraires. El problema és fer que els primers s'expressin, sense que això suposi una amenaça per a la seva imatge. Les mestres mostren en aquesta qüestió un tacte especial. A totes les sessions hi ha alumnes que fan poques, molt poques, intervencions, de la qual cosa no es pot deduir de manera directa que no tinguin interès. En algun d'aquests casos les mestres accentuen les valoracions d'elogi i, si convé, salten el torn o introdueixen modificacions en l'exercici per tal de no posar en evidència les mancances de certs alumnes.

En els debats els alumnes fan més esforç per defensar la seva presa de partit que per fonamentar els seus arguments. Davant d'opinions contraposades les mestres, en comptes de prendre-les com a oportunitats per fer veure coincidències i discrepàncies, en comptes d'ajudar a distingir entre la persona i l'argument, allò que fan és tancar la situació plantejada, molt sovint fent que continuï la roda d'intervencions.

— La llengua oral a les àrees curriculars

Tot i que les sessions observades corresponen a programes que sovint van més enllà de les àrees tradicionals del currículum, convé subratllar que en les seves manifestacions les mestres associen sovint les conductes discursives orals amb les actuacions en altres àrees curriculars que no són la llengua. Consideren que les habilitats que relacionen amb la llengua oral (precisió en les definicions de conceptes, debats sobre qüestions socials...) les practiquen amb tanta o més insistència a les altres àrees del currículum. Ara bé, que les practiquin no vol dir que ensenyin com s'articula el discurs en aquestes àrees.

— El paper irrellevant de les reflexions metalingüístiques o metacognitives

Una de les mestres apunta durant l'entrevista un tímid procés de reflexió sobre com aprenen. I ho fa per indicar als seus alumnes de quina manera hauran d'estudiar el proper curs, a l'institut. Tret d'aquesta menció, amb una clara finalitat propedèutica, són pràcticament nul·les les referències a activitats reflexives d'objectivació del coneixement. A les sessions de classe també es detecta la manca d'un espai on, amb l'ajut de la mestra, els alumnes prenguin consciència de certes formes lingüístiques o de les característiques del context i de les estratègies comunicatives.

6.2. Discussió de resultats

La discussió de resultats es planteja en tres apartats. Al primer es contrasten els resultats obtinguts amb les preguntes i les hipòtesis formulades al capítol 3 i amb les conclusions d'altres estudis i recerques. La segona part incideix en les opcions metodològiques que s'han adoptat. Finalment, a la tercera i última part, els resultats es relacionen amb altres estudis comentats en el marc teòric en el qual s'ha fonamentat la recerca.

6.2.1. *Sobre les preguntes i les hipòtesis*

— Quines creences tenen sobre l'ensenyament de la llengua?

La hipòtesi de partida era que les mestres s'adscriuen als pressupòsits del currículum prescriptiu, als qual han accedit a través de la formació permanent.

Com he comentat més amunt, el referent teòric de què disposen les mestres són els pressupòsits explicitats al currículum prescriptiu. Aquests pressupòsits els han pogut conèixer i discutir en cursos de formació permanent. La síntesi que en

fan és que cal prioritzar la funcionalitat per sobre de l'aproximació més formal. Abans d'apuntar dues de les qüestions que suscita la constatació precedent, vull recordar que les mestres que han col·laborat en aquesta recerca no se senten ni són exclusivament mestres de llengua. En aquest sentit, com destaca Ballesteros (2000), hi ha diferències importants entre els docents de l'etapa secundària i els de l'etapa primària, ja que els primers apel·len a la seva formació i als coneixements que van adquirir de forma tradicional, mentre que en el discurs dels mestres de primària aquesta qüestió no és rellevant. És possible que les característiques de la seva formació tinguin influència en les dues qüestions que considero més destacables. La primera és el perill que la línia divisòria que estableixen entre funcionalitat i sistema no tingui retorn, és a dir, que la reflexió gramatical no trobi el seu lloc en una didàctica que s'autoproclama funcional. La segona és una pobra disposició a la reflexió més teòrica, talment com si la teoria fos una mera abstracció didacticolingüística, sense cap connexió amb la realitat que viuen a l'aula. En aquest sentit sembla necessari implicar-se i implicar els docents en l'elaboració de coneixements teòrics que, tal com proposa Camps (2000*a*), permetin comprendre i interpretar l'activitat d'ensenyar i aprendre llengua i donar-ne compte.

— Quines creences tenen sobre l'ensenyament de la llengua oral?

El coneixement de diversos equips docents em va portar a manifestar que consideren que la llengua oral és important, tant com l'escrita, però la manca de tradició a l'escola i de punts de referència fa que no sàpiguen com abordar-ne l'ensenyament.

Tot i que a grans trets la hipòtesi es compleix, les anàlisis precedents m'obliguen a fer algunes precisions. És cert que la tradició escolar reposa sobre la llengua escrita, però la llengua oral no és cap novetat; les tres mestres remeten a experiències que han dut a terme en el passat, un passat que no coincideix necessàriament amb les darreres prescripcions curriculars. Per tant, la llengua oral té una presència a l'escola, una presència que no és nova i que ha generat experiències reeixides. Un altre aspecte a destacar és la manca d'un model explicatiu de les relacions entre oral i escrit. Amb tota probabilitat la discussió al voltant d'un model més elaborat i més complex permetria anar més enllà de la visió *ontogènica* a què ens hem referit en diverses ocasions; també permetria, com indica Halté (2002), considerar oral i escrit sense fer referència al seu mode de producció més freqüent, és a dir, el temps real per a la llengua oral i un temps més diferit per a l'escrita. Afegim, encara, que aquesta perspectiva facilitaria una lectura més generosa i profunda de la relació que tenen avui els alumnes amb la llengua (missatges a través del mòbil, el correu electrònic...).

— Per què és necessari ensenyar la llengua oral?

En aquest cas la hipòtesi que vaig formular és la següent: perquè és el vehicle més habitual de comunicació i pel paper mediador que té en la construcció del coneixement.

Es tracta d'una hipòtesi amb dues parts. La primera es pot continuar mantenint, ja que les tres mestres han expressat d'una manera o una altra que la llengua oral és important perquè omple la nostra vida. Ja he apuntat que es refereixen a la llengua oral privada i a la pública sense establir-hi línies divisòries. A la pràctica, he exposat també que destaquen dues activitats, que són la lectura en veu alta i el debat. Aquest estudi, per tant, coincideix amb les conclusions de Pietro i Wirthner (1996).

Si la primera part de la hipòtesi s'adiu a la realitat analitzada, no puc afirmar el mateix respecte a la segona part. Ras i curt: les mestres no preveuen la funció de la llengua com a mediadora de les activitats cognitives. La imatge que preval és que hi ha un pas previ, que és tenir el cap endreçat, i un pas posterior, que és expressar-se de manera correcta. En algun cas poden manifestar que aquest procés també és reversible, però sense arribar a plantejar ni a formular el lloc de la llengua en la construcció del coneixement. La conceben com a vehicle, no com a conductor. Al meu entendre aquest pot ser un punt clau per entendre el paper tan poc rellevant que tenen en les activitats l'acció conjunta dels alumnes. Seguint la distinció que Lancien (2002), a partir de les aportacions d'altres autors, estableix de manera clara, cal fer veure que la llengua oral és important no per arribar a discursos amb paraules juxtaposades, sinó per aconseguir paraules intercanviades que ajudin a estructurar el pensament.

— Quins són els continguts de la llengua oral?

Segons la hipòtesi, les mestres remeten en aquest apartat als continguts que preveu el currículum prescriptiu.

Es tracta d'una hipòtesi que no es compleix, la qual cosa demostra que si bé les mestres han interioritzat en línies generals el discurs oficial sobre la didàctica de la llengua, no passa el mateix amb les seves concrecions que, o bé desconeixen, o bé reinterpreten a partir de la seva pròpia experiència. Sigui com sigui, en aquest punt, a més d'explicitar que tenen grans llacunes, citen de manera aïllada un nombre escàs de continguts pertinents. En la mateixa línia de les conclusions a què arriben Cambra *et al.* (2000) puc assenyalar que en els textos analitzats destaca l'absència dels conceptes metalingüístics introduïts per les tendències més actuals de l'anàlisi del discurs; em referixo a conceptes com *context*, *interacció*, *presa de paraula*, *cortesia*, etc. Comparteixo amb Camps (2000*a*) la idea que en l'àmbit

de la didàctica és imprescindible la delimitació dels continguts de l'ensenyament de la llengua a partir dels objectius que es proposen. En el cas que tractem, però, es planteja un dubte important: hi ha uns continguts que es puguin considerar *absolutament* específics de la llengua oral? Segons Halte (2002) en el pla lingüístic no hi ha pràcticament res, tret que la llengua oral passa per la boca i l'escrita per la grafia. Per aquest motiu, és lògic que ens plantegem què és més convenient, si formular un marc de continguts relacionats de manera específica amb la llengua oral o abordar un marc més ampli que pugui servir de referència davant de qualsevol situació comunicativa. Al meu entendre aquesta segona proposta pot ajudar a entendre, com també defensa Camps (2000*a*), que el repte no s'acaba en la selecció d'uns continguts per ser ensenyats, sinó que afecta el procés d'adequació d'aquests continguts als objectius i a les múltiples situacions de l'ensenyament. A més, aquesta sembla també la via més adequada a l'hora de concebre un nou model curricular com el que proposen Lladó i Llobera (1999), i que comento a l'apartat 1.4, centrat en les habilitats productives, receptives, interactives i de mediació.

— Quines activitats d'ensenyament i d'aprenentatge poden afavorir l'apropiació dels continguts per part dels alumnes?

Segons la hipòtesi formulada, les mestres se centren en l'anàlisi de situacions comunicatives monogestionades (conferències...) o poligestionades (assemblea de classe, debats...) que, per la seva temàtica, no tenen necessàriament una relació directa amb la classe de llengua.

És important recordar les dues perspectives apuntades al capítol 1. Una d'aquestes perspectives defensa una didàctica de la llengua oral a partir de seqüències específiques, mentre que l'altra opta per una actuació integrada a les diverses àrees del currículum. Wirthner *et al.* (1991, p. 228), després de fer notar que la primera comporta una modificació de la metodologia i del currículum, mentre que la segona exigeix una determinada relació pedagògica i una gestió de l'aula diferent de la tradicional, afirmen que des d'una visió realista cal acceptar que és més factible la primera que la segona opció. Això no exclou que en determinats contextos es pugui optar per la segona. Al capdavall es tracta d'acceptar que hi ha diverses maneres de procedir i que totes tenen dret a l'existència.

Puc constatar que les mestres no planifiquen de manera explícita actuacions monogestionades o poligestionades. No fan aquesta distinció i, en conseqüència, tampoc preveuen les habilitats lingüístiques que cadascuna requereix. En canvi, sí que he pogut constatar que els temes que tracten no són exclusius de l'àrea de llengua. Ara bé, si en aquest punt he retornat a les possibles opcions que es plantegen en l'ensenyament de la llengua oral és per fer veure que quan ens acostem a

les creences dels docents les coses són més complexes, que no ens podem donar per satisfets amb la solució quasi salomònica que formulen els autors citats. He subratllat en diverses ocasions que si partim de les declaracions, les mestres apunten cap a una actuació no sistematitzada que a grans trets es pot identificar amb una intervenció integrada. En canvi, allò que fan són sessions molt específiques, més pròximes a una didàctica per seqüències, encara que sense gran part dels seus components essencials. D'altra banda, en els tres casos hi ha modificacions importants relacionades amb l'espai, el nombre de participants, etc. Ara bé, aquestes modificacions no comporten una major presència dels alumnes en l'espai interlocutiu, ni un canvi de rols, ni la major presència d'intercanvis entre iguals per construir coneixement.

Tot plegat ens fa entendre que la tradició pedagògica, concretada en uns hàbits i en unes rutines, té un pes molt important, de tal manera que els canvis necessàriament han d'afectar un ampli ventall del paisatge pedagògic. Si no és així, qualsevol opció és susceptible de ser desvirtuada.

— Quin tipus de material és més adequat per ensenyar la llengua oral?

La hipòtesi inicial donava un protagonisme destacable al llibre de text.

És obvi que aquesta hipòtesi no la puc sostenir en aquests moments. Les mestres segueixen, certament, el llibre de text, però no en el cas de la llengua oral. En aquest cas opten per altres propostes. De tota manera, l'aspecte més destacable en aquest apartat és que no hi hagi cap referència a l'ús de materials enregistrats. Nonnon (1999), Dolz i Schneuwly (2000) i molts altres autors coincideixen a l'hora d'afirmar que l'observació i l'anàlisi de models orals és una de les actuacions que més pot ajudar els alumnes a fer-se una representació clara del tipus d'aprenentatge que han de dur a terme. És important enregistrar gèneres orals escolars (la lectura per als altres que preparen els alumnes, la defensa d'un llibre de lectura...) o gèneres orals públics (entrevistes, debats...) i seleccionar alguns elements per a l'observació i el posterior comentari. Amb tota probabilitat les mestres no preveuen aquesta possibilitat per una raó ben senzilla: elles no l'han practicada com a alumnes i, per tant, no disposen d'un marc conceptual prou complet i consistent per fer front a una anàlisi interpretativa.

— Com es pot avaluar la llengua oral?

Les hipòtesis en aquest darrer interrogant apuntaven que les mestres havien de trobar serioses dificultats per avaluar un aspecte que, d'entrada, no és susceptible de successives revisions, com és el cas de l'escrit; a més, preveien la possibilitat que fessin referència a processos d'avaluació formativa, encara que no hagues-

sin incorporat a la seva manera de fer la possibilitat d'elaborar de manera conjunta amb els alumnes instruments per a l'avaluació.

Queda clar que les dificultats hi són. I semblen respondre a una certa lògica, ja que si no hi ha una definició clara sobre què ensenyar és impossible establir criteris sobre què avaluar. Però els problemes que presenta l'avaluació de la llengua oral no s'acaben aquí, fins al punt que els resultats d'aquest estudi permeten subscriure gairebé totes les dificultats indicades a l'apartat 1.7. La llengua oral és complexa d'analitzar perquè, certament, passa per la boca, però, a més, com indica François (2002), se sosté en el propi cos i en el dels altres, en les mirades i en tot allò que fa que la paraula dita tingui sentit.

Més enllà d'aquestes dificultats, lligades en gran part a la naturalesa del tema que tractem, és necessari destacar que les referències a l'avaluació formativa són nul·les. Si alguna vegada apareix algun qualificatiu relacionat amb l'avaluació és *immediata*; en cap cas termes que puguin tenir relació amb una valoració dels coneixements inicials dels alumnes, amb la necessitat d'incidir en el procés o amb la importància que els mateixos alumnes s'apropiïn dels criteris avaluatius. Aquesta absència de conceptes, que comporta una manera de concebre l'avaluació des del seu vessant pedagògic i no només certificatiu, va acompanyada d'unes mancances importants pel que fa a l'anàlisi de les actuacions dels alumnes i pel que fa a la interpretació dels errors des de la perspectica didàctica. L'absència d'instruments, una altra de les hipòtesis que havia formulat, corrobora encara més aquesta realitat. Per això, seguint la proposta de Mendoza (2001*b*) cal destacar que els treballs que tracten sobre l'avaluació des d'una perspectiva genèrica són necessaris, però no suficients. Per a la millora del procés avaluatiu, cal entrar en contacte amb models integrals, qualitatius, que ajudin els mestres a emetre judicis sobre els progressos i les dificultats.

6.2.2. *Sobre la metodologia*

L'entrevista, concebuda com una conversa orientada, és un mètode de recerca que ha estat de gran utilitat a l'hora de fer emergir les creences de les mestres que han col·laborat en aquest estudi. El fet de vetllar perquè la conversa pogués transcórrer en un ambient tranquil, sense pressions ambientals, així com l'actitud de deixar el torn obert perquè les mestres s'esplaiessin, han permès construir un discurs generós sobre el tema; de manera que es pot corroborar l'afirmació feta a 4.4.2.1 segons la qual les persones estan disposades a parlar d'alguna cosa que els interessa sempre que hi hagi algú amb bona disposició per escoltar.

Per a futures recerques considero necessari fer dues apreciacions. La primera afecta el tipus de pregunta i té relació amb els advertiments que fa D. Woods (1996), quan exposa el perill que les persones entrevistades responguin allò que consideren que és correcte, allò que suposen que l'entrevistador vol escoltar, en

comptes de respondre allò que en realitat pensen. Si bé sóc del parer que en el conjunt de l'entrevista he evitat aquest perill, també vull apuntar els dubtes sobre si les respostes al primer interrogant, és a dir, què és la llengua i quins criteris segueixen a l'hora d'ensenyar-la, no estan, per dir-ho d'alguna manera, massa contaminades pel currículum oficial. Tal vegada hi ha un recurs que ajudaria a sortir d'aquest dubte. I aquesta és la segona apreciació que vull apuntar. Es tracta de l'elaboració de metaentrevistes (Clarke i Robertson, 2001) a les quals m'he referit a l'apartat 4.3.2. El propòsit seria saber, a través d'una conversa amb un tercer investigador, com es van sentir mentre vam realitzar l'entrevista i com valoren les preguntes plantejades.

En relació amb les observacions de classe considero que és en aquests moments, després d'haver seguit tot un llarg procés, que puc valorar més a fons la necessitat de tenir molta cura d'una sèrie de protocols que a primer cop d'ull poden semblar superficials; m'estic referint a la necessitat de fer diverses observacions, d'entrar primer a l'aula sense filmar, de compartir estones amb la mestra, amb els alumnes, de passejar per l'escola, d'aclarir molt bé amb la mestra i amb els alumnes el propòsit de la filmació, si un altre dia podran veure la cinta, si la mestra disposarà d'un enregistrament per a ella, etc. Totes aquestes qüestions se m'han plantejat sobretot durant el procés de recerca. I considero que mereixen una resposta atenta i rigorosa, perquè tothom necessita saber quin és el seu lloc en cada situació. Amb unes altres paraules: no es pot posar de manera gratuïta la màquina de filmar davant d'una persona i demanar-li que actuï amb naturalitat. L'apropament a la manera de fer de l'altre, sigui infant o adult, exigeix tenir sempre en compte què en rebem i què li oferim.

Hi ha, encara, algunes qüestions que afecten tant les entrevistes com les observacions de classe, que no puc passar per alt. Una és l'anàlisi del gest; es tracta d'un aspecte que en aquest cas no he considerat, per les raons ja exposades a la introducció, i que amb tota probabilitat convindria tenir en compte en altres recerques. Un altra qüestió és la importància que té en un estudi complex i no immediat com aquest, el fet de poder contrastar mètodes d'anàlisi i resultats parcials amb altres investigadors i altres grups de recerca. La darrera qüestió a què vull referir-me és la necessitat de saber moure's en el camp de la interpretació respectant en tot moment els criteris d'anàlisi establerts, és a dir, sense caure en la sobreinterpretació gratuïta i acceptant en tot moment que no sempre es disposa de les claus necessàries o adequades per donar resposta als fenòmens que s'observen.

6.2.3. *Sobre el marc teòric*

Els principis que sostenen la recerca etnogràfica ens ofereixen un marc innovador, ampli i sòlid a l'hora d'apropar-nos al que realment passa a les aules. En-

tenc que per la seva naturalesa dinàmica és necessari adaptar aquests principis a l'àmbit concret de cada estudi. Aquest procés d'adaptació l'he dut a terme a partir dels propòsits perseguits, els contextos d'observació i les meves pròpies limitacions com a investigador.

Les recerques al voltant de la qüestió que em vaig plantejar són més aviat escasses, i encara més al nostre país. Això no treu que a l'hora de submergir-m'hi no hagi tingut en compte diversos estudis relacionats amb les creences i les actuacions dels docents al voltant de la didàctica de la llengua. Tenir-les en compte no vol dir partir del seu punt final, perquè la recerca etnogràfica no avança en línia recta, sinó que progressa com una espiral. Tenir-les en compte vol dir prendre-les com a referència per orientar-me de manera més precisa amb relació als temes emergents. Aquest ha estat el punt de partida. Pel que fa al d'arribada, considero que té una gran diversitat de fites. Ho és cada una de les microanàlisis que he realitzat de les diverses seqüències de les entrevistes i dels diferents segments de classe. Ho és també cada una de les conclusions parcials que he redactat. I ho és, evidentment, aquest darrer capítol. El procés és tan valuós com els mateixos resultats finals. El fet de constatar-ho recompensa la sensació d'haver dedicat molts esforços a la transcripció i a l'anàlisi de situacions molt puntuals, sense que això comporti formular uns resultats que es puguin validar sense reserves. Sens dubte, aquest és un dels grans reptes que planteja, i que cal assumir, la recerca etnogràfica: es generalitza no a partir del que és particular, sinó dins del que és particular.

Per tot plegat, el punt final d'aquest estudi tampoc no pot ser l'inici d'un altre. Això vol dir que els nous dubtes que s'hagin pogut generar podran ser considerats per altres recerques que es realitzin, sigui des d'una perspectiva quantitativa, sigui des d'una perspectiva qualitativa, que és la que he procurat seguir en aquesta ocasió.

6.3. Conclusió

Gairebé tots els estudis que he consultat durant aquests anys sobre la didàctica de la llengua oral acaben apel·lant a la necessitat de la formació. No cal dir que es tracta d'una demanda que subscric sense reserves. Hi afegiria, tan sols, que a hores d'ara quan usem el mot *formació* és imprescindible qualificar-lo. I no em refereixo ara als qualificatius que ens situen en una línia temporal, com són *inicial* o *permanent*, sinó als que ens orienten en l'espai. Allò que hem de precisar és a quina distància dels centres educatius se situa la formació, a quina distància dels mestres i dels professors. Hem pogut comprovar que la formació vertical no és suficient. Amb unes altres paraules: l'alteració en el discurs teòric no té com a conseqüència la innovació de la pràctica docent. El nucli de la formació s'ha de des-

plaçar en l'espai fins a situar-se al costat de la veu dels mestres, per saber què pensen, com se senten, què diuen que fan i què fan.

Aquesta formació, que se situa al costat dels docents i que s'orienta a partir de les seves creences, del seus sabers i de les seves representacions, ha d'avançar en tres direccions. La primera incideix en la planificació del dispositiu didàctic i comporta activitats com l'anàlisi d'experiències reeixides, l'organització de seqüències didàctiques i l'elaboració de programacions pel que fa al cicle o l'etapa que considerin una progressió en espiral dels continguts. La segona direcció apunta cap a l'anàlisi crítica d'allò que passa a l'aula; es pot dur a terme a partir de segments com els que hem seleccionat en aquesta recerca o d'altres mètodes com l'estimulació del record a partir de sessions de classe enregistrades. Finalment és important deixar espais per a la reflexió crítica, en els quals es puguin tractar des d'una certa distància les qüestions que ens hem plantejat en aquestes pàgines: hi ha uns continguts propis de la llengua oral?, la llengua oral a través de seqüències específiques o integrada?, com es pot avaluar la llengua oral?...

No hi ha dubte que la formació és imprescindible per a la innovació de les pràctiques educatives. Al meu entendre, però, apel·lar a la formació no és suficient. Ens calen també recerques específiques que ens ajudin a ampliar el camp dels sabers en l'àmbit de la didàctica. I en aquest punt considero important aclarir que és necessari que els resultats de les recerques amarin els processos de formació, i a l'inrevés; però això no vol dir que recerca i formació s'hagin de confondre. Són àmbits diferents que, com a tals, requereixen uns recursos, una disponibilitat, unes estratègies i un temps específic. En la mesura que sigui possible, aquestes recerques han d'implicar docents de tot l'espectre educatiu, des dels inicis de l'escolaritat fins a la universitat i han de tractar sobre qüestions que ens acostin a allò que passa a les aules.

Formació i recerca han d'afavorir experiències locals innovadores. Per la seva banda, els responsables de l'administració del sistema educatiu han de crear marcs on sigui possible debatre a partir de l'intercanvi d'aquestes experiències. Per tant, m'estic referint a un repte que demana un compromís compartit. És així perquè la innovació en el camp de la didàctica no es prepara als laboratoris, ni sorgeix de manera espontània a les aules. La didàctica és una ciència complexa, íntimament relacionada amb l'acció, que exigeix, com l'argumentació dels nois i de les noies, alguna cosa molt més profunda que la juxtaposició de discursos: la didàctica exigeix un intercanvi de paraules que ajudi a modificar el pensament. Aquest treball vol ser una nova col·laboració en aquesta línia. Les limitacions pròpies de la recerca m'han fet centrar l'atenció en unes escoles, en unes mestres i en un àmbit concret, l'ensenyament de la llengua oral. La selecció de les escoles i de les mestres respon sobretot a un criteri: són escoles amb debats oberts i són mestres amb interès per col·laborar de manera activa en pro-

cessos d'innovació. Pel que fa a la llengua oral la selecció ha estat provocada per una paradoxa molt senzilla: se sap que la llengua oral és important, però no se sap gaire com ensenyar-la. Espero amb aquesta contribució ajudar a trobar sortides a aquesta paradoxa; ho espero per la senzilla raó que ensenyar a parlar és un dels reptes que tenim avui a l'escola. I no és un repte banal, perquè com afirma la Ció, veïna del poble de la Pera, on escric aquestes últimes ratlles, «parlar fa anar el món».

Bibliografia

Abascal, D. (1993). «La lengua oral en la enseñanza secundaria». A: Lomas, C.; Osoro, A. [comp.]. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, p. 159- 179.

— (1997). «Didáctica de lo oral». A: Serrano, J.; Martínez, J. E. [coord.]. *Didáctica de la lengua y literatura*. Barcelona: Oikos-Tau, p. 155-180.

Abascal, D.; Beneito, J. M.; Valero, F. (1993). *Hablar y escuchar*. Barcelona: Octaedro.

Abelson, R. (1979). «Differences between belief systems and knowledge systems». *Cognitive Science*, núm. 3, p. 355-366.

Adam, J.-M. (1985). «Quels types de textes?». *Le Français Dans le Monde*, núm. 192, p. 39-43.

— (1987). «Types de séquences textuelles élémentaires». *Pratiques*, núm. 56, p. 54-79.

— (1992). *Les textes: Types et prototypes*. París: Nathan.

Adler, P.; Adler, P. (1994). «Observational Techniques». A: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. [ed.]. *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage Publications, p. 377-392.

Allal, L. (1979). «Stratégies d'évaluation formative: conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application». A: Allal, L.; Cardinet, J.; Perrenoud, Ph. [ed.]. *L'évaluation formative dans un enseignement differencié*. Berna: Peter Lang, p. 130-156.

Allwright, D.; Bailey, K. (1991). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Arborio, A.-M.; Fournier, P. (1999). *L'enquête et ses méthodes: L'observation directe*. París: Nathan.

Aristòtil (1998). *Retòrica: Poètica*. Barcelona: Edicions 62. [Text original, 350-335 aC]

Arnal, J.; Rincón, D. del; Latorre, A. (1994). *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. Reimpr. Barcelona: Labor.

Arnaus, R. (1996). *Complicitat i interpretació: El relat d'una etnografia educativa*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Arnaus, R.; Contreras, J. (1995). «El compromís ètic en la investigació etnogràfica». *Temps d'Educació*, núm. 14, p. 33-59.

Atienza, J. L. (1997). «Formación del profesorado: la dimensión olvidada». *Signos: Teoría y Práctica de la Educación*, núm. 22, p. 86-93.

Austin, J. L. (1971). *Palabras y acciones*. Buenos Aires: Paidós. [1a ed., 1962]

BADDELEY, G. (1995). «El valor del treball oral a l'escola: el 'National Oracy Project'». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 6, p. 101-114.

BADGER, R.; MACDONALD, M.; WHITE, G. (2001). «Changing values: what use are theories of language learning and teaching?». *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, p. 949-963.

BAKHTINE, M. (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. París: Les Éditions de Minuit. [1a ed., 1929]

— (1992). *Estética de la creación verbal*. 5a ed. Madrid: Siglo XXI. [1a ed., 1979]

BALLESTEROS, C. (1999). «Creencias y actitudes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral». Comunicació presentada al *Congreso Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Universidad de Córdoba.

— (2000). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO)*. Tesi doctoral no publicada. Universitat de Barcelona.

BALLESTEROS, C.; LLOBERA, M.; CAMBRA, M.; PALOU, J.; RIERA, M.; CIVERA, I.; PERERA, J. (2001). «El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma». A: CAMPS, A. [coord.]. *El aula como espacio de investigación y reflexión: Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, p. 195-207.

BALLESTEROS, C.; PALOU, J.; CAMBRA, M.; RIERA, M.; CIVERA, I.; PERERA, J.; LLOBERA, M. (1998). «¿Qué dicen los profesores que es enseñar lengua? Datos introspectivos para el estudio de sus creencias». A: *Actas del Congreso Internacional de la SEDLL*. Coïmbra, octubre de 1998.

BÁRCENA, F.; MÈLICH, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.

BARTHES, R. (1993). *La aventura semiològica*. 2a ed. Barcelona: Paidós. [1a ed., 1985]

BASSEDAS, M.; VILÀ, M. (1993). «¿Qué escuelas para niños de tres años?». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 11, p. 9-12.

BASSOLS, M. (2001). *Les claus de la pragmàtica*. Vic: Eumo.

BEIJAARD, D.; VERLOOP, N.; VERMUNT, J. (2000). «Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective». *Teaching and Teacher Education*, vol. 16, núm. 7, p. 749-764.

BELLO, G. (1997). *La construcción ètica del otro*. Oviedo: Nobel.

BENVENISTE, E. (1974). «L'appareil formel de l'énonciation». A: *Problèmes de linguistique générale II*. París: Gallimard, p. 79-88.

BERSET, B. (1991). «Évaluer certificativement l'expression orale... ou se battre contre des moulins à vent». A: WIRTHNER, M.; MARTIN, D.; PERRENOUD, Ph. [ed.]. *Parole étouffée, parole libérée: Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Neuchâtel: Delachaux; París: Niestlé, p. 183-194.

BESSON, M.-J.; CANELAS-TREVISI, S. (1994). «Para una pedagogía de la lengua oral. Los discursos orales en clase». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 23, p. 29-43.

BETRIX, D.; PIGUET, A.-M. (1991). «Ils parlent, que peut-on évaluer?». A: WIRTHNER, M.; MARTIN, D.; PERRENOUD, Ph. [ed.]. *Parole étouffée, parole libérée: Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Neuchâtel: Delachaux; París: Niestlé, p. 171-182.

BIDDLE, B. J.; ANDERSON, D. S.; ERICKSON, F. (1997). «Teoría, métodos, conocimiento y investigación sobre la enseñanza». A: WITTROCK, C. [comp.]. *La investigación de la enseñanza, I: Métodos cualitativos y de observación*. Vol. I. Reimpr. Barcelona: Paidós, p. 93-148. [1a ed., 1986]

Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
Blanchet, A.; Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. París: Nathan.
Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?: Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal Universitaria.
Boyle, J. S. (1994). «Styles of Ethnography». A: Morse, J. M. [ed.]. *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. Califòrnia: Sage Publications, p. 158-185.
Breen, M. (1996). «Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (I)». *Signos: Teoría y Práctica de la Educación*, núm. 19, p. 50-64.
— (1997). «Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (y II)». *Signos: Teoría y Práctica de la Educación*, núm. 20, p. 52- 73.
Briscol, C. (1991). «The dynamic interactions among beliefs. Role metaphors, and teaching practices: a case study of teacher change». *Science Education*, vol. 75, núm. 2, p. 185-199.
Briz, A. (1997). «De lo oral y lo escrito y entre lo oral y lo escrito». A: Briz, A.; Cuenca, M. J.; Serra, E. [ed.]. *Sobre l'oral i l'escrit*, València: Universitat de València, p. 1-5.
Bronckart, J. P. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel: Delachaux; París: Niestlé.
— (1989). «Du statut des didactiques des matières scolaires». *Langue Française*, núm. 82, p. 53-66.
— (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Neuchâtel: Delachaux; París: Niestlé.
Bronckart, J. P.; Brun, J.; Roulet, E. (1991). «Quelles directions de recherche pour la didactique du FLM». *Études de Linguistique Appliquée* [París: Didier Erudition], núm. 84, p. 111-121.
Brown, J. S.; Collins, A.; Duguid, P. (1989). «Situated cognition and the culture of learning». *Educational Researcher*, vol. 18, núm. 1, p. 32-41.
Brown, P.; Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza. [1a ed., 1990]
Burgess, R. (1988). «Conversation with a purpose: the ethnographic interview in educational research». *Studies in Qualitive Methodology,* 1, p. 137-155.
Calderhead, J. (1989) «Reflective teaching and teacher education». *Teaching and Teacher Education*, vol. 5, núm. 1, p. 43-51.
— (1991). «The nature and growth of knowlege in student teaching». *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, núm. 5-6, p. 531-535.
— (1996). «Teachers: Beliefs and knowledge». A: Berliner, D. C.; Calfee, R. C. [ed.]. *Handbook of Educational Psychology*. Nova York: Macmillan, p. 709-725.
Calderhead, J.; Robson, M. (1991). «Images of teaching: student teachers' early conceptions of classroom practice». *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, núm. 1, p. 1-8.
Calsamiglia, H.; Cots, J. M.; Lorda, C. U.; Nussbaum, L.; Payrató, Ll.; Tusón, A. (1997). *La parla com a espectacle*: *Estudi d'un debat televisiu*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. [Cercle d'Anàlisi del Discurs]
Calsamiglia, H.; Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

CAMBRA, M. (1998). «El discurso en el aula». A: MENDOZA, A. [coord.]. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL: Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació: Horsori, p. 227-238.

— (2000). «El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva». A: CAMPS, A.; RÍOS, I.; CAMBRA, M. [coord.]. *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó, p. 161-172.

— (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. París: Didier.

CAMBRA, M.; BALLESTEROS, C.; PALOU, J.; CIVERA, I.; RIERA, M.; PERERA, J.; LLOBERA, M. (2000). «Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral». *Cultura y Educación*, núm. 17-18, p. 25-41.

CAMERON, L.; LOW, G. (1999). «Metaphor». *Language Teaching*, núm 32, p. 77-96.

CAMPS, A. (1998*a*). «Els objectius i els continguts de llengua i literatura a l'educació secundària». A: CAMPS, A.; COLOMER, T. [coord.]. *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació: Horsori, p. 15-33.

— (1998*b*). «L'ensenyament de la gramàtica». A: CAMPS, A.; COLOMER, T. [coord.]. *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació: Horsori, p. 105-126.

— (2000*a*). «Objecte, modalitats i àmbits de la recerca en didàctica de la llengua». A: CAMPS, A.; RÍOS, I.; CAMBRA, M. [coord.]. *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó, p. 9-22.

— (2000*b*). «Aprendre gramàtica». A: CAMPS, A.; FERRER, M. [coord.]. *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó, p. 101-118.

CAMPS, A.; COLOMER, T. (1991). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Rosa Sensat: Edicions 62.

CAMPS, A.; MILIAN, M. (1990). «L'espai de la didàctica de la llengua i la literatura». *Interaula: Butlletí de les Escoles Catalanes de Mestres*, núm. 11.

CANALE, M. (1995). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». A: LLOBERA, M. [coord.]. *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, p. 63-81. [1a ed., 1983]

CANTERO, F. J. (1998). «Conceptos clave en lengua oral». A: MENDOZA, A. [coord.]. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL: Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació: Horsori, p. 141-153.

CARR, W.; KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

CASELLAS, E.; JORBA, J. (1996). *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*. Vol 1. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.

CASSANY, D. (1999). *Construir l'escriptura*. Barcelona: Empúries.

CASTELLÀ, J. M. (1995). «Diversitat discursiva i gramàtica». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 4, p. 73-82.

CAZDEN, C. B. (1991). *El discurso en el aula: El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós. [1a ed., 1988]

CHAFE, W. (1982). «Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature». A: TANNEN, D. [ed.]. *Spoken and written language: Exploring orality and literacy*. Norwood (NJ): Ablex.

CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. París: Hachette.

CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge (Mass.): MIT Press.

CICERÓ (1931). *De l'orador*. Barcelona: Alpha: Fundació Bernat Metge. [Text original, 106-43 aC]

CLARK, C. M.; PETERSON, P. L. (1990). «Procesos de pensamiento de los docentes». A: WITTROCK, C. [comp.]. *La investigación de la enseñanza, III: Profesores y alumnos*. Vol. III. Barcelona: Paidós, p. 443-539. [1a ed., 1986]

CLARK, C. M.; YINGER, R. (1977). «Research on teacher thinking». *Curriculum Inquiry*, 7 (abril), p. 279-394.

— (1979). *Three studies of teacher planning*. East Lansing: Michigan State University. (Research Series; 55)

CLARKE, A.; ROBERTSON, A. (2001). «Lifting a corner of the research rug: a case for meta-interviews in qualitative studies». *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, p. 773-782.

COLL, C. (1986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

COLL, C.; BOLEA, E.; COLOMINA, R.; GISPERT, I. de; MAYORDOMO, R. M.; ONRUBIA, J; ROCHERA, M. J.; SEGUÉS, M. T. (1992). «Interacció, influència educativa i formes d'organització de l'activitat conjunta». *Temps d'Educació*, núm. 7, p. 11-89.

CONCA, M.; COSTA, A.; CUENCA, M. J.; LLUCH, G. (1998). *Text i gramàtica: Teoria i pràctica de la competència discursiva*. Barcelona: Teide.

CONTRERAS, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal Universitaria.

CORSON, D. (1988). *Oral language across the curriculum*. Clevedon: Multilingual Matters.

COSNIER, J.; KERBRAT-ORECCHIONI, C. [ed.] (1987). *Décrire la conversation*. Lió: Presses Universitaires Lyon.

COTS, J. M. (1995). «El desarrollo de la competencia comunicativa oral». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 3, p. 17-23.

— (2000). «El discurso de los profesores de lenguas sobre su práctica docente». *Discurso y Sociedad*, núm. 2 (setembre), p. 9-31.

COTS, J. M.; NUSSBAUM, L. (1999). «Schooling, language and teachers: language awareness and the discourse of the Educational Reform in Catalonia». *Language Awareness*, vol. 8, núm. 3-4, p. 174-189.

COTS, J. M.; NUSSBAUM, L.; PAYRATÓ, Ll.; TUSÓN, A. (1990). «Conversa(r)». *Caplletra: Revista de Filologia*, núm. 7.

COULON, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós. [1a ed., 1993]

CROS, A.; VILÀ, M. (1995*a*). «La argumentación oral: una propuesta para la enseñanza secundaria (I)». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm 3, p. 52-58.

— (1995*b*). «La argumentación oral: una propuesta para la enseñanza secundaria (II)». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 4, p. 101-107.

— (1996). «La lengua oral en la enseñanza secundaria: propuestas didácticas». A: CASSANY, D.; COLOMER, T.; CROS, A.; MARTOS, E.; VILÀ, M. *Aspectos didácticos de lengua y literatura*. Vol. 8. Saragossa: Universidad de Zaragoza. Instituto de Ciencias de la Educación.

— (1997*a*). «La discussió oral: arguments i fal·làcies». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 12, p. 19-33.

— (1997*b*). «La llengua oral: propostes per a l'avaluació». A: RIBAS, T. [coord.]. *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó, p. 187-208.

— (1998). «L'ensenyament de la lengua oral». A: CAMPS, A.; COLOMER, T. [coord.]. *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació: Horsori, p. 35-48.

CROS, A.; VILÀ, M. (1999). «Planificar l'oral: la defensa d'un punt de vista». A: *Actes de les Jornades sobre l'Ensenyament de la Llengua Oral*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
— (2002). «El oral formal. La discusión oral: argumentos y falacias». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm 29, p. 31-46.
CRYSTAL, D.; DAVY, D. (1969). *Investigation english style*. Londres: Longman.
CUENCA, M. J. (1992). *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. València: Tàndem.
CUENCA, M. J.; HILFERTY, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
Currículum educació primària (1992). Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
Currículum educació secundària obligatòria (1993). Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
DARGIROLLE, F. (1999). «L'évolution de la conception de l'observation de classe en didactique des langues étrangères». *Études de Linguistique Appliquée*, núm. 114, p. 141-153.
DEMAZIÈRE, D.; DUBAR, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques: L'exemple des récits d'insertion*. París: Nathan.
DENZIN, N. K. (1970). *The Research act in Sociology: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Londres: Butterworth.
DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (1994). «Introduction: entering the field of qualitative research». A: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. [ed.]. *Handbook of Qualitative Research*. Londres: SAGE.
DEPREZ, Ch. (1993). «L'entretien (auto)biographique et la représentation de soi: un exemple de dialogue à trois». *CaLaP*, núm. 10.
— (1994). *Les enfants bilingues: langues et familles*. París: Didier.
— (1996). «Parler de soi, parler de son bilinguisme (récits de vie d'apprenants et de bilingues)». A: PY, B.; DESCH SERRA, C. [ed.]. *Aile,* 7: *Le bilinguisme*. París: Université de Paris.
DÍAZ DE RADA, A.; VELASCO, H. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica: Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
DIJK, T. van (1977). *Texto y contexto: Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.
— (1997). «Discurso, cognición y sociedad». *Signos: Teoría y Práctica de la Educación*, núm. 22, p. 66-74.
— (1998). *Ideología: Un enfoque multidisciplinario*. Barcelona: Gedisa.
— (2001). «Knowledge, discourse processing and education». Congress Cátedra Unesco, Cartagena de Indias (Colòmbia), p. 9-13.
DOLZ, J.; MORO, Ch.; ÉRARD, S. (1996-1997). «L'interview radiophonique, lieu de médiation entre contenus et actants de la situation communicative. Une approche pour le primaire». *Enjeux*, núm. 39-40, p. 130-158.
DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (2000). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. 2a. ed. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur.
DUCH, Ll. (1996). *Mite i interpretació*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
— (2000). «Lectura i societat». *Enrahonar*, núm. 31, p. 69-79.
DUCROT, O. (1982). *Decir y no decir: Principios de semántica lingüística*. Barcelona: Anagrama. [1a ed., 1972]
— (1986). *El decir y lo dicho: Polifonía de la enunciación*. Barcelona: Paidós. [1a ed., 1984]
DUNCAN, G. (1973). *Historia de la sociología*. Madrid: Guadarrama. 2 v.

DURANTI, A. (2000). *Antropología lingüística*. Cambridge: Cambridge University Press. [1a ed., 1997]
DUVAL, R. (1992-1993). «Argumenter, demontrer, expliquer: continuité ou rupture cognitive?». *Petit x*, núm. 31, p. 37-61.
EDWARDS, D.; MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós. [1a ed., 1987]
ELBAZ, F. (1991). «Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse». *Journal of Curriculum Studies*, vol. 23, núm. 1, p. 1-19.
— (2001). «Understanding what goes on in the heart and the mind: learning about diversity and co-existence through storytelling». *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, núm. 2, p. 133-146.
ELLIOT, J. (1989). *Pràctica, recerca i teoria en educació*. Vic: Eumo.
— (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
ERICKSON, F. (1997). «Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza». A: WITTROCK, C. [comp.]. *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*. Vol. II. Reimpr. Barcelona: Paidós, p. 195-301. [1a ed., 1986]
EVERTSON, C. M.; GREEN, J. L. (1997). «La observación como indagación y método». A: WITTROCK, C. [comp.]. *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*. Vol. II. Reimpr. Barcelona: Paidós, p. 303-421. [1a ed., 1986]
FENSTERMACHER, G. D. (1994). «The knower and know: the nature of knowledge in research on teaching». *Review of Research on Teaching*, núm. 20, p. 3-56.
FLANDERS, N. A. (1977). *Análisis de la interacción didáctica en clase*. Madrid: Anaya. [1a ed., 1960]
FONTANA, A.; FREY, J. H. (1994). «Interviewing. The art of science». A: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. [ed.]. *Handbook of Qualitative Research*. Londres: SAGE, p. 361-376.
FOUCAULT, M. (1972). *La arqueología del saber*. Mèxic: Siglo XXI. [1a ed., 1969]
FRANÇOIS, F. (2002). «Contours de l'oral?». *Les Cahiers Pedagogiques*, núm. 400, p. 57-58.
FREEMAN, D. (1996). «The 'unstudied problem': research on teacher learning in language teaching». A: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. C. [ed.]. *Teacher Learning in Language Teaching*. Nova York: Cambridge University Press, p. 351-378.
GARCIA-DEBANC, Cl. (1994). «Aprendre à justifier par écrit une réponse: analyses lingüistiques et perspectives didactiques». *Pratiques*, núm. 84.
— (1996). «Quand des élèves de CM 1 argumentent». *Langue Française*, núm. 112, p. 50-66.
— (1996-1997). «Pour une didactique de l'argumentation orale avec des élèves de 10 ans». *Enjeux*, núm. 39-40, p. 50-79.
— (1998). «Une argumentation orale dans une demarche scientifique au cycle 3. Ce que les reformulations et les connecteurs nous disent des spécificités d'une interaction en situation scolaire». *Repères*, núm. 17, p. 89-108.
— (1999). «Évaluer l'oral». *Pratiques*, núm. 103-104, p. 193-212.
GARDNER, H. (1993). *La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo debrían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
GARFINKEL, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
GARTON, A. F. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós. [1a ed., 1992]
GEERTZ, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Reimpr. Barcelona: Gedisa. [1a ed., 1973]

GHAITH, G.; YAGHI, H. (1997). «Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes towards the implementation of instructional innovation». *Teaching and Teacher Education*, vol. 13, núm. 4, p. 451-458.
GOETZ, J. P.; LE COMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
GOFFMAN, E. (1981). *Forms of talk*. Filadèlfia: University of Pennsylvania Press.
— (1987). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid: Martínez de Murguía. [1a ed., 1959]
GOMBROWICZ, W. (1997). *Curs de filosofia en sis hores i quart*. Barcelona: Edicions 62. [1a ed., 1995]
GÓMEZ, I. (1998). «Bases teòriques d'una proposta didàctica per afavorir la comunicació a l'aula». A: JORBA, J.; GÓMEZ, I.; PRAT, A. [ed.]. *Parlar i escriure per aprendre: Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació, p. 23-35.
GOODY, J. (1985). *La domesticación del pensamiento salvaje*. Madrid: Akal Universitaria. [1a ed., 1977]
GRANDATY, M. (1998). «Élaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences, au cycle 2». *Repères*, núm. 17, p. 109-125.
GREGORY, M.; CARROLL, S. (1986). *Lenguaje y situación: Variedades del lenguaje y sus contextos sociales*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica. [1a ed., 1978]
GRIMMETT, P. P.; MACKINNON, A. A. (1992). «Craft knowledge and the education of teachers». *Review of Research in Education*, vol. 18, p. 385-456.
GUMPERZ, J. J. (1972). «Preface». A: GUMPERZ, J. J.; HYMES, D. [ed.]. *Directions in Sociolinguistics: The Etnography of Communication*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston.
— (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
— (1988). «La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización». A: COOK, J.; GUMPERZ, J. J. [ed.]. *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
HABERMAS, J. (1991). *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Paidós: Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.
— (1997). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra. [1a ed., 1984]
— (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Trotta. [1a ed., 1991]
HALKES, R.; OLSON, J. (1984). *Teacher thinking: A new perspective on persisting problems in education*. Lisse, Països Baixos: Swets and Zeitlinger.
HALLIDAY, M. A. K. (1978). *Language as a social semiotic*. Londres: Arnold.
— (1985). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. (1989). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
HALTÉ, J.-F. (2002). «Pourquoi faut-il oser l'oral?». *Les Cahiers Pedagogiques*, núm. 400, p. 16-17.
HAMMERSLEY, M. (1990). *Classroom Ethnography*: *Empirical and Methodological Essays*. Filadèlfia: Open University Press.
HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata. [1a ed., 1994]
— (1999). «Sentir-se mestre: les emocions d'ensenyar i el canvi educatiu». *Temps d'Educació*, núm. 22, p. 271-291, 33-59.

HARGREAVES, A.; TUCKER, E. (1991). «Teaching and guilt: exploring the feelings of teaching». *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, núm. 5-6, p. 491-505.
HAVELOCK, E. A. (1994). *Prefacio a Platón*. Madrid: Visor. [1a ed., 1963]
— (1995). «La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna». A: OLSON, D.; TORRANCE, N. [comp.]. *Cultura escrita y oralidad*, p. 25-46.
HUBER, G. L.; MARTÍNEZ, M. A.; SAULEDA, N. (2001). «Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning». *Teaching and Teacher Education*, vol. 17, p. 965-977.
HUTCHINSON, S.; WILSON, H. (1994). «Research and therapeutic interviews: a poststructuralist perspective». A: MORSE, J. M. [ed.]. *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. Califòrnia: Sage Publications, p. 300-315.
HYMES, D. (1971). *On communicative competence*. Filadèlfia: University of Pennsylvania Press.
— (1999). «¿Qué es la etnografía?». A: DÍAZ, A.; GARCÍA, F. J.; VELASCO, H. M. [ed.]. *Lecturas de antropología par educadores*. Reimpr. Madrid: Trotta, p. 175-192. [1a ed., 1982]
JACKSON, P. W. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova. [1a ed., 1968]
JAKOBSON, R. (1981). *Ensayos de lingüística general*. 2a. ed. Barcelona: Seix Barral. [1a ed., 1974]
— (1989). *Lingüística i poètica i altres assaigs*. Barcelona: Edicions 62. [1a ed., 1960]
JODELET, D. (1994). «Représentations sociales: un domaine en expansion». A: JODELET, D. [dir.] *Les représentations sociales*. 4a ed. París: Presses Universitaires de France, p. 31-62.
JORAM, E.; GABRIELE, A. J. (1998). «Preservice teachers' prior beliefs: transforming obstacles into opportunities». *Teaching and Teacher Education*, vol. 14, núm. 2, p. 175-191.
JORBA, J. (1998). «La comunicació i les habilitats cognitivolingüístiques». A: JORBA, J.; GÓMEZ, I.; PRAT, A. [ed.]. *Parlar i escriure per aprendre: Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació, p. 37-58.
KAGAN, D. M. (1992). «Professional growth among preservice and beginning teachers». *Review of Educational Research*, núm. 62, p. 129-169.
KAUFMANN, J. C. (1996). *L'entretien compréhensif*. París: Nathan.
KEMMIS, S. (1992). «La unión entre teoría y práctica». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 209, p. 56-60.
KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). *La enunciación: De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette. [1a ed., 1980]
— (1995). *Les interactions verbales*. Vol. I. 10a ed. París: Armand Colin.
— (2001). *Les actes de langage dans le discourse: Théorie et fonctionnement*. París: Nathan.
KRAMSCH, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
KUHN, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica. [1a ed., 1962]
— (1978). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid: Tecnos.
— (1989). *¿Qué son las revoluciones científicas? y otros ensayos*. Barcelona: Paidós: Universitat Autònoma de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. [1a ed., 1987]
KVALE, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.
LABORDA, X. (1993). *De retòrica: La comunicació persuasiva*. Barcelona: Barcanova.
LABOV, W. (1970). «The study of language in its social context». *Studium Generale*, núm. 23.
LAKOFF, G.; JOHNSON, M. (1991). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra. [1a ed., 1980]

LANCIEN, B. (2002). «Prendre le risque de parler». *Les Cahiers Pedagogiques*, núm. 400, p. 18.
LAPLANTINE, F. (1996). *La description ethnographique*. París: Nathan.
LARROSA, J. (1996). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
LAZURE, R. (1991). «Sur les 'traces' de la didactique du français oral: critique du parcours des deux dernières décennies de recherche». *Études de Linguistique Appliquée*, núm. 84, p. 23-35.
LEBRE, M. (1999). «Vidéogramme de classe et formation d'enseignants. Compte rendu d'expérience» *Études de Linguistique Appliquée*, núm. 114, p. 227-246.
LEINHARDT, G. (1988). «Situated knowledge and expertise in teaching». A: CALDERHEAD, J. [ed.]. *Teachers' professional learning*. Londres: Falmer, p. 146-168.
LEMKE, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia: Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós. [1a ed., 1993]
LEVINAS, E. (1987). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme. [1a ed., 1961]
— (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Visor. [1a ed., 1982]
LIER, L. van (1988). *The classroom and the language learner*. Londres: Longman.
— (1995). «Lingüística educativa». *Signos: Teoría y Práctica de la Educación*, núm. 14.
— (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, Autonomy & Autenticity*. Londres: Longman.
LIGHTBOWN, P. (1985). «Great expectations: second-language acquisition research and clasroom teaching». *Applied Linguistics*, núm. 6, p. 173-189.
LITTLEWOOD, W. (1994). *La enseñanza de la comunicación oral: Un marco metodológico*. Barcelona: Paidós.
LLADÓ, J.; LLOBERA, M. (1999). *Reflexions i propostes per al tractament de les llengües en els centres d'ensenyament*. Mallorca: COFUC: Moll.
LLOBERA, M. (1995*a*). «Discurso generado y aportado en la enseñanza de las lenguas extranjeras». A: SIGUAN, M. [coord.]. *La enseñanza de la lengua por tareas*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació: Horsori, p. 17-38.
— (1995*b*).) «Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras». A: LLOBERA, M. [coord.]. *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, p. 5-26.
— (2000). «El cambio durante dos décadas de los conceptos de lengua subyacentes a la didáctica de L2 y LE». A: SIGUAN, M. [coord.]. *La educación bilingüe: Veinte años del seminario sobre lenguas y educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació, pàg. 17-32.
LLOBERA, M.; PERERA, J. (1999). «El discurso de los profesores: sus creencias sobre el concepto de lengua». A: *Actas del XVII Congreso de AESLA*. Alcalá de Henares.
LOMAS, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol. 1. Barcelona: Paidós.
LOMAS, C.; OSORO, A.; TUSÓN, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
LÓPEZ, M. (1990). *Saber enseñar a escribir, definir, argumentar*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
LÓPEZ, A.; MARTOS, E.; MENDOZA, A. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal Universitaria.

MALINOWSKY, W. (1949). «El problema del significado en las lenguas primitivas». A: OGDEN, C. K.; RICHARDS, I. A. *El significado del significado*. Buenos Aires: Paidós.
— (1986). *Los argonautas del Pacífico occidental: Un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea melanésica*. Barcelona: Planeta-Agostini. [1a ed., 1922]
MANEN, Max van (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
MARCELO, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
MARRERO, J. (1991). «Teorías implícitas del profesorado y curriculum». *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 197, p. 66-69.
MARTIN, D. (1991). «(Méta)communiquer pour apprendre, c'est faire de l'oral à plein temps». A: WIRTHNER, M.; MARTIN, D.; PERRENOUD, Ph. [ed.]. *Parole étouffée, parole libérée: Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Neuchâtel: Delachaux; París: Niestlé, p. 205-219.
MARTÍNEZ, J. B. (1990). «Algunas ideas para aplicar la metodología etnográfica al desarrollo del currículum». A: MARTÍNEZ, J. B. [ed.]. *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada, p. 9-50.
MARTON, F. (1981). «Phenomenography: describing conceptions of the world around us». *Instructional Science,* núm. 10, p. 177-200.
MASON, J. (1996). *Qualitative researching*. Londres: SAGE.
MEAD, M. (1984). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Planeta-Agostini. [1a ed., 1928]
MEHAN, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge; Massachussets: Harvard University Press.
MEIJER, P. C.; VERLOOP, N.; BEIJAARD, D. (1999). «Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension». *Teaching and Teacher Education*, núm. 15, p. 59-84.
MEIRIEU, Ph. (1990). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. 3a ed. París: ESF Éditeur.
— (1996). «Accès à la parole et accès au récit». *Tranel*, núm. 25, p. 81-88.
— (2001). *La opción de educar: Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro. [1a ed., 1995]
MÈLICH, J.-C. (2001). *La ausencia del testimonio: Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Barcelona: Anthropos.
MENDOZA, A. (1996). «La coherencia conversacional: aspecto clave en la didáctica de la expresión oral». *Lenguaje y Textos*, núm. 9, p. 163-183.
— (2001*a*). *El intertexto lector: El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha.
— (2001*b*). «Una propuesta de evaluación formativa para el área de lenguaje». Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura.
MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós. [1a ed., 1995]
— (2001). *Palabras y mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós. [1a ed., 2000]
MISHLER, E. G. (1986). *Research interviewing: Context and narrative*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
— (1991). «Representing discourse: the rhetoric of transcription». *Journal of Narrative and Life History,* núm. 1 (4), p. 255-280.

MORIN, E. (2000). *Els 7 coneixements necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya. [1a ed., 1999]
— (2001). *Tenir el cap clar: Per organitzar els coneixements i aprendre a viure*. Barcelona: La Campana. [1a ed., 1999]
MORSE, J. M. (1994). «Emerging from the data': the cognitive processes of analysis in qualitative inquiry». A: MORSE, J. M. [ed.]. *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. Califòrnia: Sage Publications, p. 23-43.
NETTLE, E. B. (1998). «Stability and change in the beliefs of student teachers during practice teaching». *Teaching and Teacher Education*, vol. 14, núm. 2, p. 193-204.
NISBETT, R. E.; ROOS, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
NOGUEROL, A. (1995). *Bases lingüístiques i psicolingüístiques per a l'ensenyament de la llengua i la literatura a Catalunya*. Tesi doctoral no publicada. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
— (1998). «Investigación y didàctica de la lengua y la literatura». A: MENDOZA, A. [coord.]. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL: Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació: Horsori, p. 61-74.
NONNON, E. (1994). «La didactique de l'oral: un chantier à ouvrir». *La Lettre de l'Association DFLM*, núm. 15, p. 3-9.
— (1996). «Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles: le dialogue comme espace d'exploration». *Langue Française*, núm. 112, p. 67-89.
— (1996-1997). «Quels outils se donner pou lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours?». *Enjeux*, núm. 39-40, p. 12-49.
— (1999). «L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe: champs de référence et problématiques (Aperçu des ressources en langue française)». *Revue Française de Pédagogie*, núm. 129, p. 87-131.
NORMAN, K. [ed.] (1992). *Thinking voices: The work of the National Oracy Project*. Londres: Hodder & Stoughton.
NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca. [1a ed., 1984]
NUSSBAUM, L. (1991). «De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral». *Signos: Teoría y Práctica de la Educación*, núm. 2, p. 60-67.
OESTERREICHER, W. (1996). «Lo hablado en lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología». A: KOTSCHI, T.; OESTERREICHER, W.; ZIMMERMANN, K. [ed.]. *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Madrid: Vervuert: Iberoamericana, p. 317-340.
OGBU, J. U. (1999). «Etnografia escolar. Una aproximación a nivel múltiple». A: DÍAZ, A.; GARCÍA, F. J.; VELASCO, H. M. [ed.]. *Lecturas de antropología par educadores*. Reimpr. Madrid: Trotta, p. 145-174. [1a ed., 1981]
OLSON, D. (1998). *El mundo sobre el papel: El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
OLSON, D. R.; HILDYARD, A.; TORRANCE, N. (1985). *Literacy, language, and learning: the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
ONG, W. J. (1996). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. Reimpr. Mèxic: Fondo de Cultura Económica. [1a ed., 1982]

Ouaknin, M. A. (1999). *El libro quemado: Filosofia del Talmud*. Barcelona: Riopiedras. [1a ed., 1993]

Pajares, M. F. (1992). «Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct». *Review of Educational Research*, vol. 62, núm. 3, p. 307-332.

Palou, J.; Cambra, M.; Riera, M. (2000*a*). «La lectura en voz alta como práctica de lengua oral en la enseñanza primaria». A: *Actas del VI Congreso Internacional de la SEDLL*. Granada: Universidad de Granada.

Palou, J.; Riera, M.; Cambra, M.; Civera, I. (2000*b*). «Els professors de llengua: entre el desig i la realitat». A: Camps, A.; Ríos, I.; Cambra, M. [coord.]. *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó, p. 173-182.

Pastor, A. (2000) «Dire et faire. Pratique des situations problèmes en formation d'enseignants». Grenoble: Inspection Académique de l'Isère. Formation des Conseillers Pédagogiques de l'Isère.

Payrató, Ll. (1988). *Català col·loquial: Aspectes de l'ús corrent de la llengua catalana*. València: Universitat de València.

— (1997). *De professió, lingüista: Panorama de la lingüística aplicada*. Barcelona: Empúries.

— (1998). «Variació funcional, llengua oral i registres». A: *Oralment: Estudis de variació funcional*. Ed. a cura de Lluís Payrató. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Peacock, M. (1999). «Beliefs about language learning and their relationship to proficiency». *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 9, núm. 2, p. 247-265.

— (2001). «Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study». *System*, vol. 29, núm. 2, p. 177-195.

Perelman, Ch.; Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación: La nueva retórica*. Madrid: Gredos.

Pérez, M. (1997). «Tres parámetros para una caracterización del concepto de escritura». A: Briz, A.; Cuenca, M. J.; Serra, E. [ed.]. *Sobre l'oral i l'escrit*. València: Universitat de València. Facultat de Filologia, p. 25-38.

Pérez Gómez, A. (1983). «Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica». A: Gimeno Sacristan, J.; Pérez Gómez, A. [dir.] *La enseñanza: Su teoría y su* práctica. Madrid: Akal Universitaria, p. 95-138.

Perrenoud, Ph. (1991). «Bouche cousue ou langue bien pendue?». A: Wirthner, M.; Martin, D.; Perrenoud, Ph. [ed.]. *Parole étouffée, parole libérée: Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Neuchâtel: Delachaux; París: Niestlé, p. 15- 40.

Pietro, J.-F. de (1998). «L'oral, bon a tout faire (1)?... État d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires». *Repères*, núm. 17.

Pietro, J.-F. de; Érard, S.; Kaneman-Pougatch, M. (1996-1997). «Un modèle didactique du 'débat': de l'object social à la pratique scolaire». *Enjeux*, núm. 39-40, p. 100-129.

Pietro, J.-F. de; Wirthner, M. (1996). «Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français». *Tranel*, núm. 25, p. 29-49.

Plató (1997). *El banquet: Fedre*. Barcelona: Edicions 62. [Text original, 428-347 aC]

Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.

Pujol-Berché, M. (1994). «La pedagogía del texto: Enseñanza/aprendizaje del producto final y del proceso de producción verbal». *Comunicación, Lenguaje y Educación,* núm. 23, p. 9-16.

Pulido, R. (1995). «Etnografia i investigació educativa: concepcions esbiaixades, relacions malenteses». *Temps d'Educació*, núm. 14, p. 11-31.

Reyzábal, V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.

RIBAS, T. [coord.] (1997*a*). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó.
— (1997*b*). «L'avaluació formativa en el procés d'escriptura: un instrument per a l'aprenentatge». A: RIBAS, T. [coord.]. *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó, p. 131- 155.
RIBAS, T.; VILÀ, M. (1993). «La lengua oral en la formación inicial del profesorado». A: SIGUAN, M. [ed.]. *Enseñanza en dos lenguas*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació: Horsori, p. 275-287.
RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. [ed.] (1990). *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
RIERA, M.; CAMBRA, M.; CIVERA, I. (1998). «Les représentations des professeurs de langue étrangère sur le concept de langue à enseigner». A: *Actes de l'Euroconférence sur l'Enseignement des langues étrangères dans les Éxoles Primaires Européennes: Évaluer l'Innovation et établir des Priorités de Recherche*. París.
RÍO, M. J. del (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació: Horsori.
RÍOS, I. (2000). «Formació del professorat i recerca en didàctica de la llengua». A: CAMPS, A.; RÍOS, I.; CAMBRA, M. [coord.]. *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó, p. 25-33.
ROULET, E. (1991). «La pédagogie de l'oral en question(s)». A: WIRTHNER, M.; MARTIN, D.; PERRENOUD, Ph. [ed.]. *Parole étouffée, parole libérée: Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Neuchâtel: Delachaux; París: Niestlé, p. 41-54.
ROUSSEAU, J.-J. (1973). *Emilio o de la educación*. Barcelona: Fontanella. [1a ed., 1958]
SACKS, H.; SCHEGLOFF, C. A.; JEFFERSON, G. (1974). «A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation». *Language*, núm. 50.
SAUSSURE, F. (1973). *Curso de lingüística general*. 12a ed. Buenos Aires: Losada. [1a ed., 1915]
SCHNEUWLY, B. (1997). «Vers une didactique du français oral?». *Enjeux*, núm. 39-40, p. 3-12.
SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J.-F.; DOLZ, J.; DUFOUR, J.; ÉRARD, S.; HALLER, S.; KANEMAN, M.; MORO, Ch.; ZAHND, G. (1997). «'L'oral' s'enseigne! Eléments pour une didactique de la production orale». *Enjeux*, núm. 39-40, p. 80-99.
SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner: How profeessionals think in action*. Londres: Temple Smith.
— (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós: MEC.
SEARLE, J. (1980). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra. [1a ed., 1969]
SERRANO, S. (1999). *Comprendre la comunicació: El llibre del sexe, la poesia i l'empresa*. Barcelona: Proa.
SHAVELSON, R. J.; STERN, P. (1981). «Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior». *Review of Educational Researcher*, vol. 51, núm. 4, p. 455-498.
SHULMAN, L. S. (1997). «Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea». A: WITTROCK, C. [comp.]. *La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos*. Vol. I. Reimpr. Barcelona: Paidós, p. 9-91. [1a ed., 1986]
SINCLAIR, J.; COULTHARD, R. M. (1974). *Towards the analysis of discourse: The english used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.

Soulé-Susbielles, N. (1994). «La recherche en DLE. La classe de langue étrangère (CLE), centre de recherche». A: *La classe de FLE, lieu de* recherche. Sevilla: LOUD. Universidad de Sevilla, p. 11-28.
Spindler, G. (1982). *Doing the ethnography of schooling: educational anthropology in action*. Nova York: Holt, Rinehart & Winston.
Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Nova York: Holt, Rinehart & Winston.
Springer, C. (1999). «Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues à l'école?». *Les Langues Modernes*, núm. 3, p. 42- 56.
Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata. [1a ed., 1981]
Stocking, G. W. (1999). «La magia del etnógrafo. El trabajo de campo en la antropología británica desde Tylor a Malinowski». A: Díaz, A.; García, F. J.; Velasco, H. M. [ed.]. *Lecturas de antropología para educadores*. Reimpr. Madrid: Trotta, p. 43-93. [1a ed., 1983]
Stubbs, M. (1982). *El llenguatge i l'escola: Cap a una anàlisi sociolingüística del llenguatge en l'educació*. Barcelona: Rosa Sensat: Edicions 62. [1a ed., 1976]
Taylor, S. J.; Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
Tillema, H. (2000). «Belief change towards self-directed learning in student teachers: immersion in practice or reflection on action». *Teaching and Teacher Education*, vol. 16, núm. 5-6, p. 575-591.
Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
Tough, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación*: *El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*. Madrid: Visor. [1a ed., 1979]
Traverso, V. (1999). *L'analyse des conversations*. París: Nathan.
— (2000). «La politesse et les usages dans les interactions: quelques aspects interculturels». *Les Langues Modernes*, 1, p. 9-19.
Traverso, V. [dir.] (2000). *Perspectives interculturelles sur l'interaction*. Lió: Presses Universitaires de Lyon.
Tusón, A. (1995*a*). «L'etnografia de la comunicació i la investigació educativa: l'aula com a microcosmos». *Temps d'Educació*, núm. 14, p. 149-160.
— (1995*b*). *Anàlisi de la conversa*. Barcelona: Empúries.
— (1996). «El estudio del uso lingüístico». A: Lomas, C. [ed.]. *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació: Horsori, p. 67-108.
Vigotski, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Visor. [1a ed., 1962]
— (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo. [1a ed., 1978]
Vilà, M. (1995). «De l'entrevista al reportatge periodístic (o de la llengua oral a l'escrita)». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 6, p. 37-45.
— (2000). «Recerca sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral formal: propostes d'un model». A: Camps, A.; Ríos, I.; Cambra, M. [coord.]. *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó, p. 91-108.
Vila, I.; Vilà, M. (1992). «La enseñanza de la lengua oral en la enseñanza secundaria». Barcelona: Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. [Informe no publicat]
Vion, R. (1992). *La communication verbale: Analyse des interactions*. París: Hachette.
Watson-Gegeo, K. A. (1988). «Ethnography in ESL: defining the essentials». *Tesol Quarterly*, vol. 22, núm. 4, p. 575-585.

WATSON-GEGEO, K. A. (1992). «Thick explanation in the ethnographic study of child socialization: a longitudinal study of the problem of schooling for Kwara'ae (Solomon Islands) children». A: WILLIAM, C.; PEGGY, J. M. [ed.]. *Interpretive approaches to children's socialization*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 51-66.

WEBER, M. (1974). *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. Barcelona: Península. [1a ed., 1969]

WERTSCH, J. (1993). *Voces de la mente: Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor. [1a ed., 1991]

WIDDOWSON, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

— (1990). «Fonaments per a la formació del professorat». *Temps d'Educació*, núm. 3, p. 101-138.

— (1998). «Aspectos de la enseñanza del lenguaje». A: MENDOZA, A. [coord.]. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL: Institut de Ciències de l'Educació: Horsori, p. 1-22, 61-74.

WILCOX, F (1999). «La etnografia como una metodologia y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión». A: DÍAZ, A.; GARCÍA, F. J.; VELASCO, H. M. [ed.]. *Lecturas de antropología para educadores*. Reimpr. Madrid: Trotta, p. 95-126. [1a ed., 1982]

WIRTHNER, M. (1991). «L'oral, comme expression de soi et rapport à l'autre». A: WIRTHNER, M.; MARTIN, D.; PERRENOUD, Ph. [ed.]. *Parole étouffée, parole libérée: Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Neuchâtel: Delachaux; París: Niestlé, p. 195-203.

WIRTHNER, M.; MARTIN, D.; PERRENOUD, Ph. (1991). «Oral: questions ouvertes». A: WIRTHNER, M.; MARTIN, D.; PERRENOUD, Ph. [ed.]. *Parole étouffée, parole libérée: Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Neuchâtel: Delachaux; París: Niestlé, p. 221-230.

WOLCOTT, H. F. (1999). «Sobre la intención etnográfica». A: DÍAZ, A.; GARCÍA, F. J.; VELASCO, H. M. [ed.]. *Lecturas de antropología para educadores*. Reimpr. Madrid: Trotta, p. 127-144. [1a ed., 1985]

WOLFSON, N. (1986). «Research methodology and the question of validity». *Tesol Quarterly*, vol. 20, núm. 4.

WOODS, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

WOODS, P. (1995*a*). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Reimpr. Barcelona: Paidós. [1a ed., 1986]

— (1995*b*). «Aprofundir en la vida de les coses: l'etnografia a la investigació educativa». *Temps d'Educació*, núm. 14, p. 107-131.

— (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós. [1a ed., 1996]

YINGER, R. J. (1986). «Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional». A: VILLAR, L. M. *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, p. 1-29. [Separata]

YOUNG, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós. [1a ed., 1992]

YUS, F. (1997). *La preeminencia de la voz*. Alacant: Universitat d'Alacant.

ZAHND, G. (1998). «L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs». *Repères*, núm. 17.

ZOLA, E. (1972). *El naturalismo*. Barcelona: Península. [1a ed., 1880]

Annexos

Annex I : Transcripció de les entrevistes

Transcripció de l'entrevista de la Diana

J.: ((la primera pregunta no va quedar enregistrada)) ja està eh | la pregunta ja està feta
D.: ja està feta (rialla)a vere e:: |aquí:: suposo que:: a partir de de d'aquests últims anys que ens ho hem començat a replantejar\ intentem que:: ensenyar llengua sigui\ ho que n'estem dient una una cosa funcional ¿no? que serveixi | {(AC) el que passa és que a vegades potser/} | ho ho pensem més que no pas ho fem\ perquè encara acabes caient en moltes coses que:: | que després quan les has fetes veus que potser t'hauries d'haver haver replantejat d'una altra manera/ {(AC) jo concretament per exemple sóc de matemàtiques} i resulta que m'he dedicat més a fer llengua que a fer matemàtiques\ però malgrat tot jo em sento més segura de | d'improvisar/ o de o de de de no sé de pensar-me una activitat per:: acabar de...- en matemàtiques que no pas en llengua | llavors en llengua encara:: anem una mica | sobretot a cicle superior anem una mica a remolc de de dels llibres de text que tenim pensem que | en saben més que nosaltres els que els han fet/ i llavors | segueixes una mica::/ | el que t'ofereixen/ qüestionant-te puntualment doncs algunes coses que no veus clares | la idea que hem anant agafant és la que hem parlat amb tu/ durant tot aquest temps\ o sigui és la que algun hora que hem parlat amb l'institut jo he defensat/ la llengua funcional per sobre doncs de l'ortografi::a de:: | la gramàtica/ almenys aquesta ortografia o aquesta gramàtica amb una funció | doncs de d'expressió o perquè un altre ho pugui entendre
J.: molt bé | ¿que heu tingut reunions amb l'institut?
D.: sí/ vam tenir u::n | parell de reunions/per intentar unifica::r | els criteris de llengua/ sobretot a les escoles/ però clar és és molt difícil perquè | barreges:: | la a la metodologia/ | amb els | concep...- i llavors clar els conceptes podem acabar arribant en un acord en el moment en què ja entres en en segons quins procediments i segons quina metodologia no arribem a cap acord/| llavors | pràcticament no es va arribar a cap acord l'acord era que han de llegir i han d'escriure molt (rialles) i aquí clar i llavors hi havia escola que deia jo/ cada dia

una mica de text escrit/ i totes les faltes e:: corregides i no sé què i dius no no jo no clar no no:: és | molt difícil/ arribar a acords mínims entre\ diferentes escoles llavors no\ | se suposa que han de seguir les trobades aquestes/ | però ara de moment estan aparcades que jo sàpiga/
J.: és interessant això/
D.: sí/
J.: molt bé/ |do::ncs no/ llavors dins dins d'aquesta visió més funcional el que potser estaria bé és això/ parlar la llengua oral\ | una mica si penses si s'ha d'ensenyar/ | si té uns continguts específics a ensenyar la llengua oral/ o no té uns continguts/ que ja n'aprenen parlant/ o amb el que saben de casa/ o com tu planteges tu o::
D.: {(AC) a vere jo suposo} la llengua oral {(DC) sí que té} uns continguts específics a ensenyar/ | però/ penso que un dels problemes és que els:: propis mestres no els tenim clars/ | llavors a:: vere e | costa molt/ sabe::r com ensenyar la llengua oral/ que que és lo que vas a ensenyar i sobretot com avaluar-la\ a aquí jo ja:: em desmunto del tot/ perquè no o sigui és vist i no vist ¿no? ja no:: no sé amb quins criteris avaluar-los com/ | com fer per exemple que un nen que t'està explicant algu i no ho explica:: prou correctament | donar-li la volta canviar-lo a no ser que fos doncs amb aparells potser de gravació/ que seria la manera de poder-se\ | i no sé\ eh no sé
J.: llavors dins dels continguts a ensenyar/
D.: sí
J.: quins destacaries |per exemple
D.: dins dels continguts a ensenyar
J.: de llengua oral és a dir ¿què et sembla que s'ha d'ensenyar de llengua oral?
D.: home suposo que s'ha s'ha d'ensenya::r a a | primera a a intentar que els altres t'entenguin/ | eh o sigui | a vocalitzar bé/ | l'entonació/ a potser fer servi::r | els altres e e la gesticulació/ vull dir aquestes aquests atres continguts que no són tant de llengua però que ajuden/ a a que els co...- els atres t'entenguin | i paral·lelament també ser capaç de de potser d'escoltar ¿no? perquè no té sentit la llengua oral sense un | un que t'entengui | {(AC) llavors potser és una mica que el mateix que quan parlàvem} a a escriure/ vull dir en els mestres no ens van ensenyar en cap moment a escriure bé/ i tampoc ens han ensenyat/| a parlar i llavors cadascú fa una mica com\ | i de fet som el model ¿no? | vull dir que nosatres ho fem com podem/ com ens en sortim | i els nens potser acaben:: imitant el mateix/ | llavors | ja et dic després normalment agafes un llibre/ segueixes més o menys les pautes/i exerci...- a vere llengua oral suposo que al cap del dia n'acabes fent moltíssima | eh i que potser una mica sí que a parlar s'aprèn parlant/ | però que aquest parlar el modifiquis una mica pel fet de fer llengua oral/ ja ja no ho veig tan clar/ |eh i exercicis o dir ara anem a fer una:: unitat didàctica de llengua oral | ((soroll d'algú que entra a la sala on es fa l'entrevista)) anem a fer una unitat didàctica n'hi ha/ | n'hi ha poques de programades\ eh i una mica doncs
J.: perquè en els llibres tens la sensació que n'hi ha o:: [ho tenen en compte]
D.: [algu] algu algu | algu | però poca cosa eh \ | és dir que [no sé és molt]
J.: [¿quin tipus] d'unitats plantegen els llibres que:: feu anar a l'escola?

D.: no sé do...- plantegen des de | narrar per exemple/ | o sigui narrar alguna cosa:: en els companys/ | fer/ fer un col·loqui o sigui argumentar algun tema que d'això/ | clar/ | a vere que està molt bé/ i que ja de fet ja ho fas tot això\ | però un cop un cop ho tens plant...- jo és que no sé a vere el que no sé és la continuació\ no sé què més | què més fer/ | per modifica::r aquesta\ | aquesta llengua oral que se suposa que | que si la fas és perquè puguin/ | aprendre | i en aquí sí que realment doncs no\ | em perdo molt (rialles) ja et dic d'entrada quan m'ho vas dir/ és allò que dius gluc | perquè:: potser és és el punt que realment em sento més insegura/ però al mateix temps dius bueno doncs/ | a vere agafem la banda positiva com a mínim servirà/ | perquè després ho fem millor doncs | fem-ho/

J.: ¿perquè tu tens la sensació que a l'escola hi ha | com un plantejament:: global | sobre què vol dir ensenyar a parlar o no?

D.: potser hi és molt més a:: jo diria que:: a parvulari cicle inicial\ a cicle mitjà:: a aquest plantejament global es va:: | es va perdent\ ((soroll d'algú que entra a la sala; la Diana li diu hola)) sí jo no:: a vere hi ha el plantejament que hi ha és de quan hem fet el PCC doncs que hem {(DC) hem discutit una mica i està una mica estructurat/} | però és a partir també del || del que diu el llibre pistatxo ¿no? | com a escola jo diria que/ no està massa clar\ o sigui que se'n fa molta/ | segur perquè a...-parles molt amb els nens | eh i parles a llengua i en parles a naturals/ i o sigui que suposo que tot acabes fent d'alguna mane..- però que allò que sigui que que realment acabi | fent que els nens modifiquin la seva manera {(F) de parlar/} | potser no masses vegades || anem o anem a preparar/ | una una exposició als altres sí que els hi fas/ però/ | clar un cop l'han prepar... és que és de fet és això/ jo jo no {(AC) no sé com modificar-los amb ells mateixos/ potser perquè jo tampoc no tinc clar/ què és el que els hi he de demanar/} | eh

J.: ¿i això ho heu discutit per exemple al cicle superior o no?

D.: no | no ho hem discutit | no | no no ja ho discutirem després d'això/ (rialles) però primer clar és que si a priori li dic/ | (rialles) no/ i a més a:: vere a sisè hi tenim la la noia que està a sisè i que fa llengua a sisè precisament és castellanoparlant ella no tenia ganes de fer llengua catalana | però per muntatge d'escola doncs no no vèiem cap altra\ | a més que és una mica dir-li ets capaç ho pots fer perquè si no no ens en sortim aquí a l'escola/ si cada tutor no assumeix/ | un mínim de matèries del seu curs/ no no donem l'abast a:: i seria semblaria un institut això tots seríem especialistes | i llavors abans de donar-li un susto amb ella penso que (rialles) {(AC) clar a vere que abans de fer una proposta/} primer ho has de tenir clar tu | almenys el que sembla que pot tenir-ho més clar/ | i suposo que és un dels temes a a anar parlant/ i anar a vere s'intenta qu...- quan vam començar a fer constructivisme de fet era a partir de parvulari va va pujant cap a cicle inicial/ |eh {(AC) i això sí que en parlem moltes vegades} o sigui que | aquest aquest ensenyament constructivista cos...- conforme ets més amunt/| costa més de trobar-li el camí/potser ara amb l'assessorament de fet jo li vaig veient més | eh

J.: perquè quan dius quan vam començar a fer constructivisme ¿a què ho identifiques això?

D.: ¿a què ho identifico? bue...- en un moment donat que es va planteja::r nem a::

a canviar la metodologia d'escola per sobretot de a nivell era de l'ensenyament de la llengua/ | sobretot en lectoescriptura/ | però que llavors també era l'època aquella que:: començava a entra::r els nous plantejaments de la reforma i allò que | dèiem però si al fi i al cap és el mateix ¿no? és {(F) partir del que el nen sap/} | perquè vagi avançant i modifiqui a partir de de doncs d'aquests coneixements previs de a a:: o sigui estar al ¿com en diuen? la zona de desenvolupament proper i totes aquest...- o sigui que de fet era la mateixa filosofia que la reforma/ i llavors d'entrada tots ho vam veure molt clar/

J.: i a l'escola | l'aprenentatge de la lectura/ i l'aprenentatge de l'escriptura ¿què va canviar o què es va modificar ?

D.: ¿què es va modi...-? jo a vere es va modi,,,- | pels cicles:: baixos segur que es va modificar molt/ | eh perquè suposo que feien servir el mètode | típic d'abans em sembla que era el global/ però barrejat amb l'analític però era allò tenien {(DC) a les classes} doncs | les lletres/ | amb els sons i:: treballaven una lletra cada mes/ o sigui era tota una *atra* mentalitat molt diferenta/ | eh i han modificat tot el mun...- tot el muntatge aquest /|a baix/ a dalt/ | és on:: ha costat molt més/ | de modificar\ | i jo veig que es va modi...- jo penso que realment es va modificant/ | més ara a partir de l'assessorament\ | {(AC) com a mínim} e:: ens ho nem replantejant | eh | i potser no tothom/ | potser encara hi ha algú que veu molt important per exemple fer l'ortografia com ortografia i la gramàtica com a gramàtica | doncs perquè en aquest moment/ | fan moltes faltes i m'interessa/ | i és clar\ vull dir tampoc pots:: | forçar suposo que és un | un canvi progressiu/ | i lent possiblement/

J.: molt bé/ i:: llavors el que aniria bé és veure | quan tu dissenyes una activitat allò per:: | per ara ara anem a fer llengua oral/ | què tens en compte/ què:: | ¿com intentes fer-ho? | ¿què fas | a la classe o:: ?

D.: {(AC) o sigui normalment quan} e..- és és una mica ja et dic a...- arrel de les propostes de/ o sigui que la jo la dissenyi:: com a activitat de llengua oral/ o sigui parteixes d'una proposta del llibre | i llavors doncs e:: (expressió ininteligible) ¿què anem a fer? doncs a | a aconseguir doncs que per exemple jo sigui capaç d'explica::r de narrar en els altres que els altres m'entenguin que:: faci les pauses corresponents/ que | eh | o que podem/ estar parlant entre tots/ perquè volem arribar en una conclusió/ volem fer algu | i doncs he...- he...- hem d'argumentar una pot..- això potser ho fas més en altres matèries ¿no? això jo estic a favor jo no el perquè el per què això sí per què no ||

J.: {(P) molt bé}

D.: però *a vere* el | o sigui {(F) com modificar/} el que | si això no surt correcte i jo | com | fer que això es modifiqui això és el que ja com a mestra diguem-ne que:: ja em perdo | o sigui quines són les activitats d'avaluació/ aquí també em perdo/ vull dir no no ho sé vull dir clar avalues el que t'està/ sí que estàs avaluant/ però/ | que que ho tingui::s no sé | costa costa molt/ és més fàcil avaluar el text escrit/ | entre atres coses perquè | tornes a {(F) | cla::r} és que és/ | en canvi se t'es..- vist i no vist se t'escapa i vull dir hi ha | i si l'interrompeixes per co...- a vere o sigui t'està explicant alguna cosa/ si tu agafes aquest nen i l'interrompeixes/ | li has tallat el fil/ i llavors ja ja no sé | eh llavors | ¿en quin moment dir? és que goita quan necessita e...- o sigui no sigui

és més fàcil la:: la llengua/ jo veig que és més fàcil tots els atres aspectes per mi són més fàcils/ | fins i tot la lectura vull dir poden llegir d'això però clar si talles ho tenen allà sobre continua goita ho has pronunciat malament o goita fes la coma | però en canvi la llengua oral i és molt important perquè en el fons doncs nem a això ¿no? vull dir a:: necessites dominar la la part oral cada vegada més potser en aquest món és vull dir que e...- | es fa molta m...- cosa oral i nosaltres mateixos ja et dic jo en sóc molt conscient que no\ et fas un lio i no no tens clar a vere el saber estructurar algo que has de dir tenir-ho estructurat i fer-ho servir | després a l'hora de la veritat jo ho he fe..- jo personalment ja no amb els nens allò de dir a vere he d'explicar {(AC) això això això i això} i quan | quan estàs en el segon punt ja t'has fet un garbuix ja has perdut els altres\ | i ja dius bueno deixem-ho estar quan me'n torni a enrecordar ja us ho diré | eh o sigui que || no sé

J.: molt bé | veig que ho identifiques bastant amb:: | amb altres àrees | [dius ensenyar argumenta::r o ensenyar]

D.: [sí/ | jo pen...-] perquè és clar/ és que de fet estàs fent/ | supo...- sempre que estàs argumentant/ | parlant/ re...- no sé est...- de fet estàs fent llengua oral\ | {(AC) el que passa és que} no estàs modificant potser\ | o potser una mica sí ¿no? perquè suposo que a còpia de fer-ne molt/ | també van ad...- ad...- adquirint més fluïdesa i van aplicant/ | però no perquè:: |com a mestra en en tingui consciència sinó que és allò que/ | en fem molt i potser n'acaben aprenent una mica/

J.: quan dius modificar/ | en | tu a un alumne quan està parlant/ ¿en quins aspectes consideres que se l'hauria de modificar? | o ¿què és convenient modificar-lo? | quan veus que està parlant i que::

D.: a vere et pot e...- et pot dir una paraula:: malament\ | o po...- t'està introduint una frase:: | que no es...- no estigui ben expressada/ que esti...- i llavors/ | no sé l'atre dia hi havia una nena que em deia la/ | va venir i diu la Tere:: | e:: diu que:: a on va néixer Picasso/ | venia a la classe va fer aquesta pregunta\ | dic doncs jo ja em va agafar amb mal d'all...- d'això i dic/ | pues si ho diu la Tere no cal que/ | digue-m'ho | diu no/ clar llavors | es va quedar com molt tallada volguent dir que |¡però què dius! ¿no? ella ja no m'entenia ¿no?| diu a vere ¿què és lo que vols? llavors li vaig pregun...- què ¿què em preguntes? | ¿em preguntes algu? diu sí que la Tere diu/ | dic però ¿ho diu la Tere o m'ho preguntes en a mi? | i llavors al final va dir/ | clar | si entres per aquí els ta...- els ta...- vull dir la vaig deixar molt tallada/ jo sabia que em preguntava a on va néixer Picasso/ | ¿no? però diguem-ne que li vaig contesta::r di...- volguent dir no est..- no t...- no estàs preguntant-t'ho bé/ no ho estàs dient correc...- eh llavors dic ¿que vols saber on va néixer Picasso? diu sí/ ¿em pregunta? diu val...- et pregunta i a...- dius que vinguis a preguntar/ diu sí sí vale\ doncs va néixer a Màlaga/ oi no sé què |clar a...- això no els hi pots fe::r cada moment perquè els deixes |o sigui ja està/ en allà s'havia acabat el que ella/ estava/ | l'havia deixat fora | fora de joc/ | llavors clar/ quan un està parlant si li di...- alguna vegada els hi dius no és que no es diu així eh goita | però si t'estan explicant alguna cosa i normalment no s...- quan parlen els hi agrada explicar vivències o he fe...- | llavors dir és que:: ho has expressat

malament/ | havies d'haver-ho dit així\ no no trobes el moment | eh
J.: i de vegades tenim por ¿no? que se sentin com::
D.: ¡ah sí! això/ |també/
J.: com ferits/ o que no:: s'ho prenguin malament/ [o que]
D.: [i què | i què passa] que passa perquè segons co...- segons quin nen/ segons com hi entris/ doncs/ | és igual/ et diuen no n...- deixem-ho | o que no t'he entès/ ¿què dius? bueno és igual/ | no home no que | n'hi han que ja | ja no hi tornen o sigui\ | és que no t'he entès/ explica-m'ho bé | {(AC) és igual és igual} deixa-ho | clar/ | *a vere* potser també e...- | suposo que en el fons e...- el problema és que ells tampoc tenen clar/ que en aquest aixís com tu els hi dius/ a...- nem a fe::r tal exercici nem a fe::r a escriure una carta nem o sigui una feina escrita/ | dóna la impressió que la valoren\ com a | com a feina de llengua o com | eh una feina:: que sigui:: parlada per ells no és tanta feina és mé::s doncs | que avui estem fent una cosa més lúdica ¿no? i no | potser ja no hi entren tant/ | {(P) suposo que en el fons som nosaltres que no hem sapigut | portar-ho bé però mira\} | millorarem/
J.: molt bé/ | i i llavors una altra cosa/ |entre:: | tu veus que:: o creus que:: ensenyar a parlar i ensenyar a escriure/ | ¿hi ha relació o no? | hi ha punts de:: ¿ensenyar a parlar millora ensenyar a escriure? ¿l'ensenyar a escriure millora l'ensenyar a parlar? ¿hi ha punts de contacte/ no hi ha punts de contacte entre una:: | habilitat i l'altra o no?
D.: home n'hi ha n'hi ha d'haver/ | n'hi ha d'haver perquè de fet/ | si si parles:: | millor també has de ser capaç/ de\ vol dir que t'expresses | t'expresses relativament bé/ i pots ser capaç d'expressar-te millor per escrit també/ | i a al revés ¿no? | si tens | fluïdesa escrita/ tens un domini del vocabulari/ | has de ser capaç de parla::r | millor/ al marge doncs de del nivell emocional de cada nen/ de si és tímid si no és tímid que:: això són coses que a més dificulten el:: | el parlar ¿no? hi ha el que té molt desparpajo i aquell/ | bueno no és la paraula catala...- (rialles) ¡borra-la! (rialles) no sé com se'n diu ara en aquest moment/eh | bueno això ¿no? el que té més cara i aquest xerra que xerra i hi ha l'altre que per aconseguir treure-li tres paraules la feina que tens/ | eh llavors aquí també hi entra molt ¿no? el | però que d'entrada han d'estar lli...- a vere no sé com però que han d'estar lligades/ | que han d'estar lligades segur/ | seguríssim/
J.: molt bé/
D.: clar com que ara em faràs un [mapa conceptual ja:: | sabré com estan lligades (rialles)]
J.: [molt bé/ no (rialles)] no doncs la idea era aquesta/ eh si hi ha alguna cosa més que vulgui::s | comentar sobre:: | sobre això/ | no | hi ha una cosa | al començament jo t'he dit/ els nens d'aquesta escola/ | tu creus | ¿quines necessitats tenen els nens d'aquesta escola respecte a llengua oral? ¿coincideixen amb els d'un altre:: | centre o no:: o ten...- hi ha unes necessitats específiques? || o:: ¿per què és important ensenyar-los a parlar en aquests nens?
D.: home jo | a vere jo suposo que tots els nens és important ensenyar-los a parlar/ | potser e...- ai no és que això sí que e...- potser en funció de l'entorn puguin tenir més sortida cap a parla::r o no/ | això ja no ho sé/ | però que::

l'experiència que tenim és que aquí se'ns queden molt nens/ | que després es fan nois/ i es queden tancats a ((cita el nom del poble on es troba l'escola)) i que possiblement la llengua escrita la faran/ | acabaran fent servir molt poc/ | per tant/ pue...- si saben/ | dominen la llengua oral/ tot això que tindran/ | d'avantatge
J.: molt bé/ perquè el nivell de llengua\ dels nens/ que vénen a l'escola/ | ¿com el veieu?
D.: ¿els que vénen a P3 vols dir?
J.: sí els que entren a l'escola/ | ¿detecteu algunes necessita::ts/ molt específiques d'aquests nens o no?
D.: no/| no jo diria que no/ eh sempre hi ha algú/ que:: sents/ que parla malament/ per...- | però en principi a més és/ un entorn bastant català/ i tots solen parlar si a P3 n'hi han que | e:: quequegen/ una mica:: o et pronuncien sons/ llavors tenim una noia que els ajuda una mica\ |a | a fer logopèdia i en princi...- logopèdia per això o sigui allò d'ajudar la pronúncia\ no tant a/ | organitzar el pensament {(AC) que suposo que la base és aquesta} ¿no? a mesura que tens organitzat el pensament pots/ | parlar i explicar-te millor/ | jo a vere no s...- no m'atreveria a dir que necessiten més o menys la llengua oral que en un altre entorn/ no ho sé/ | la veritat és que/ que la necessiten segur | ¿més que els de ((cita el nom del poble veí))? | no ho sé\ la veritat/ | clar potser depèn de de del que es vulgui dedicar si després vol ser locuto::r (rialles) o vol ser polític segur/ però si el nano va doncs/ per fer d'administratiu/ doncs
J.: clar/ (rialles) molt bé/ | do::ncs és això eh

TRANSCRIPCIÓ DE L'ENTREVISTA DE LA NEUS

J.: la primera qüestió és saber la teva visió sobre què vol dir ensenyar i aprendre llengua i sobretot | saber què vol dir amb els alumnes de l'escola Migjorn | N.: a vere el primer tema seria/ | visió/ | espera't visió sobre el que ens...- què vol dir ensenyar i què vol dir | aprendre llengua\ | bé | primer què vol dir llengua ¿no? ¿potser? | a vere entenem per llengua doncs un idioma/ | entenc\ | jo parlo en primera persona ¿no? | o:: par...- o a nivell d'escola és igual suposo que | e:: entenem per llengua doncs un sistema doncs de codificació per per entendre'ns ¿no? per entendre'ns i per poguer doncs participar {(AC) d'una vida social activa per part de l'alumnat\} |això vol dir/ | que/ | en totes les seves vessants doncs ha de ser competent i ha de tenir els estris:: | o sigui conèixer les eines | i a nivell instructiu doncs ser autosuficient per pogue::r resoldre les situacions en què es pugui trobar\ | tant sigui a nivell escrit doncs pues | per això\ | doncs per demana::r una instància/ | com per tema oral/ | doncs per saber expressar correctament | e:: doncs uns sentiments que pugui tenir en un moment donat\ | ¿eh? o:: o qualsevol o fer una conferència/ en fi qualsevol cosa que es vagi trobant en qualsevol cas ens situem només fins a sisè/ | bueno no en el meu cas seria cinquè/ | per tant | aquest seria l'objectiu a gran:: a grans trets | a cinquè doncs |ens e:: ens sentiríem satisfets si arribéssim en què el nano pogués explicar/ | e:: en un ordre |bueno en un discurs ordenat | ¿eh? | a nivell oral/ i evidentment sapigués transcriure doncs allò que vol | expressar a nivell escrit\| jo no sé si et diria gaires coses més aquí ¿eh? | ¿què vol dir ensenyar als alumnes del Migjorn? a vere {(AC) els alumnes del Migjorn en concret aquest any/} | ja que ens hem de centrar/ | el grup de cinquè/ | e:: hi ha una diferència:: de nivells | e:: molt àmplia| molt àmplia | perquè ja vénen també en funció del de de de:: dels grups familiars dels grups culturals d'on pertanyen ¿no? aleshores doncs hi ha un petit grup | que és capaç d'expressar a nivell oral i escrit | e:: d'una manera molt correcta amb un nivell molt bo/ |vull dir m'atreviria a dir que:: | que en aquests moments podria estar a un nivell d'ESO/ | i e:: doncs e:: | diferents grups de nanos/ en els que/| no arriben doncs a un nivell | podríem dir/ |nxt| | òptim/ de de nivell de cinquè ¿eh? ja llavors | això també ens trobarem en la lectura ens trobaríem igual/en l'escriptura ens trobarem igual/ en la comprensió ens trobarem igual/ | i/ hi ha alguns matisos a nivell de comprensió però també com que la riquesa cultural |nxt| va associada en aquests mateixos grups aleshores ens trobarem en que | en que:: | en que per tant en el moment en què | e:: doncs hi ha un treball/ en la comprensió:: ((en aquest moment l'entrevistador comprova el funcionament de la cinta)) sí sí vés mirant si va bé perquè a vere (rialles) o en la comprensió:: lectora/| és | a:: o la comprensió lectora o la comprensió oral en el moment que jo explico/ o algun altre company explica/ | doncs hi ha també aquesta:: aquesta divergència ¿eh? | això ens suposa un problema a l'hora d'ensenyar però bueno en tot cas és un altre tema ¿no? | e:: el que pretenem a nivell general doncs és això que els nanos/ | el que tenim molt clar/ | és que:: fins a primària | e:: els nanos doncs haurien d'assumir aquestes:: aquestes:: | a nivell instructiu bàsic per poder doncs | e:: resoldre | e:: situacions que es puguin esdevenir després/ | a dintre de de del camp de la llengua | prioritzem | almenys

a nivell d'objectius del professorat {(AC) això no vol dir que a vegades ens trobem mancats en en la instrumentació/} ens trobem mancats de recursos o simplement | e:: el temps i els condicionants:: no no no fets diguéssim sinó que que ens són imposats pel tipu de nanos/ pel tipus de material {(AC) etc. etc.} doncs no sigui així\ ¿no? però en qualsevol cas sí que el el:: | el que seria inicial/ o sigui el que seria l'objectiu més més clar és | aquest ¿no? o sigui les les | el que podríem dir el nivell instructiu/ i/ el nivell instructiu bàsic\ | en canvi no entrem tant en lo que és gramàtica/ no entrem tant en lo que és | e:: podríem di::r | lèxic més acurat/ ¿eh? sinó que en estructures senzilles/ o sigui que | i sobretot doncs àmbits de lectura/ i àmbits d'expressió/ molt de | diguéssim més | que es podrien considerar e e | diferent e:: a nivell més baix\ | això ha suposat un canvi amb la reforma | perquè abans el nano fins a vuitè/ | havíem de/ | garantir-li/ tots aquests mínims/ | però a la vegada havíem de | uns mínims concep...- conceptuals molt més amplis/ sigui de literatura sigui de | e:: de d'eines concretes de llengua etc. ara no ara si convé no parlarem mai de la narració/ | a vere per entendre'ns | a grans trets | però sí que farem un esforç doncs en en lectura o en expressió\ ¿no? o sigui aquesta seria la idea | a nivell | o sigui això és el món de les idees que és el més maco (rialles) ¿no? després ve la | la praxis que és quan | ens entopem, ¿no? quan ens entopem i quan no esperem o sigui quan ens surten els resultats que no no prevèiem etc. etc. ¿no? | en principi seria això ¿eh? el tema doncs del Migjorn en concret seria/ | |nxt| evidentment també l'efecte compensatori escolar/ a nivell doncs que que aquests nanos/ que estan més mancats/| per l'entorn doncs més | més empobrit e:: culturalment doncs empenye'l ¿no? empenye'l més i mirar doncs de | que se sentin més còmodes dintre una llengua doncs podríem dir on on hi hagi una riquesa més més alta\ ¿no? | no sé ja em sembla que ja t'ho he dit casi tot\ del primer tema\ (rialles) a viam

J.: l'altre seria aquest | el tema:: llengua oral/ la importància que penses que té en:: | en l'ense...- a l'hora d'ensenyar llengua/ | si s'ha d'ensenyar d'una manera:: específica/|¿per què? | ¿quin espai ha d'ocupar en les programacions/ o en les activitats?

N.: a vere en això sí que parlo a nivell molt personal ¿eh? | per una llengua oral/ | és m...- molt important/ molt | tant més | tant més amb un lloc on/ la immer...- la immersió on:: podríem dir el el el:: la problemàtica/ que no té per què ser negativa/ ¿eh? sinó simplement la situació que hi ha en aquests moments | a molta part de Catalunya no no pas només a:: a la perifèria diguéssim de Barcelona sinó vull dir | he treballat a:: | a Girona a varios llocs i també doncs | la situació també és molt molt semblant ¿no? | on hi ha un un:: una im...- immigració | cap aquestes zones diguéssim cap a aquests llocs on estem ara ¿no? | però aquesta immigració és de segona i tercera generació/ on | ha pesat molt | el:: el guany econòmic/ la la diguéssim que és lògic/ {(AC) no es pot pensar sinó es té el ventre ple/} vull dir que | no no | en cap moment és criticable/ | però sí que és clar que això ens dóna una un tipus una tipologia doncs de població molt molt molt concreta\ ¿no? | ens dóna una població en què e:: hi ha poc | poca vivència:: cultural i poca:: doncs riquesa en aquest nivell ¿no? e:: | de totes maneres hi ha un nivell de felicitat alt/ ¿no?| és prou important (rialles) ¿no? en el sentit de que

s'han aconseguit doncs tota una sèrie de de reptes que es tenien abans d'arribar aquí\ al ser de segona i tercera generació/ | jo penso que això ja transgredeix diguéssim o:: va més enllà del problema:: | purament escolar/ o:: o fins i tot social sinó que ja | té unes connotacions absolutament polítiques ¿no? vull dir perquè en aquí hi ha molta parafernàlia/ de que | de que fem català/ de que fem:: la llei del del 84/ o no sé què/ | bueno tota una sèrie de de mesures correctores |nxt| i en realitat | després el mateix Govern les desestima ¿no? al projecte d'immersió/ | s'hi va:: dedicar uns recursos/ | s'hi va:: donar uns materials/ hi va haver-hi tota una sèrie | es va fer doncs enviant a les escoles | a:: com ensenyar una segona llengua:: amb amb immersió/ etc. etc. | i aquest problema ara com que ja va passar de moda | perquè això és així/ ¿no? sembla que ara els nens ja ens vinguin catalans/ | ja parlin\ | i això no és així\ i aleshores el problema és molt més greu quan/ | s'allarga l'escolaritat fins a P3/ | quan s'augmenta fins a vint-i-cinc nanos per aula/ | i quan | doncs hi ha una problemàtica en allà/| de poc interès social per part de les famílies\ les famílies/ no en tenen consciència de que estan en un altre país\ | lingüístic com a mínim/ | ¿eh? sinó que tenen consciència de que això és Espanya i que per tant | no |o sigui en tant en quant no veuen el problema/ | díficilment el poden resoldre/ | ¿no? | a:: la política no ho ha fet això ¿no? de resoldre'l per tant és on jo penso que és un problema/ | afegit o bastant greu en el moment doncs de | de saber què treballem perquè estem treballant amb una llengua amb la qual/ | m:: o sigui les les famílies/ no hi tenen cap mena d'interès\ | ¿no? | i és la llengua vehicular del centre/ i és la llengua | d'ensenyament i és la llengua oficial de de | del país | ¿no? i així estem\ (somriu) | {(AC) no ho dic perquè tot això} penso que és com molt | com molt i molt greu a l'hora d'ensenyar/ | i per tant a mi a:: a:: per per tot això per mi és més important la llengua oral/ | que amb un país on |nxt| en sigui diguéssim | o fos França o fos Castella ¿no? on | a:: diguéssim la:: | la vivència personal/ amb la vivència escolar/ | tenen una:: | una cohesió com a mínim a nivell lingüístic\ en aquí tenim dos desfasos el cultural/ | i el lingüístic\ són dos | dos que s'encavalquen i per tant el fan més distant | encara\ {| aleshores el llenguatg...- ai la llengua oral penso que s'ha de treballar moltíssim/} primera per | interioritzar-la | per fer un concepte/ | un concepte o sigui que els nanos puguin arribar a tenir un esquema mental en català/ | que en aquests moments jo penso que no el tenen/ | ¿no? | i per tant a partir de:: o sigui i a més a més de tot això doncs per se...- per tenir una riquesa doncs pròpia del que seria ja un estudi de la llengua\ o sigui tenim dos dos feines ¿eh? una afegida de l'altra\ || ¿què s'ha d'ensenyar i per què? a vere s'ha d'ensenyar | considero jo/ | allò que creiem necessari per re...- | per resoldre situacions en què ens podem trobar\ | tot patina molt\ |tot patina molt\ | clar/ tot patina molt perquè | a viam| ¿haurem de fer mai una conferència? | no ho sabem ni els mestres que estem aquí {(AC) que som persones adultes} ¿no? | o haurem de fer mai/ | e:: una explicació/ | amb una persona/ | que està:: | molt malalta | i li haurem d'explicar que s'ha de morir | i ho haurem de fer molt bé/ | i per tant haurem de tenir un bon ús de la paraula?| m:: | ¿qui ho sap això no? vull dir | i fins a quin punt no serà l'altre | que en sabrà més que nosaltres i encara ens | ens resoldrà no sí | ho dic perquè o sigui | quins són els problemes que ens podem trobar per tant com que són |els problemes són molt eteris | és molt difícil

saber com ens en podem ensortir ¿no? | però clar/ | el que s'ha d'ensenyar en tot cas doncs és:: | amb una previsió doncs bueno doncs és que el nano pugui expressar-se en totes les:: | en tot l'àmbit escolar/ i a més a més fer tota una sèrie de tasques ¿no? | doncs expressar doncs | si li ha agradat una pel·lícula una pel·lícula o no per exemple podria ser una activitat/ o:: fer una representació/o fer titelles/ | en el qual doncs hi ha |nxt| el descans de que no és el mateix personatge per tant pot parlar amb més llibertat/ | etc. | es poden parlar | o sigui es poden fer moltes coses\ | no ho tenim | considero |nxt| o sigui | s'ha s'ha fet reflexió sobre el tema/ | en aquests moments a l'escola/ | però no tenim | en el paper | ¿no? o sigui allò de dir va | aquest any fem això i ara jo haig d'anar i parlem d'aquest conte i aquest conte el el el muntem el creem el verbalitzem | e:: i després doncs en fem una representació\ o sigui | aquesta última part no hi és per tant | una mica anem | almenys jo | que potser sóc | reincorporada/ doncs | vas una mica doncs fent el que pots ¿no? vull dir des de:: doncs | e:: també es treballa molt la lectura en veu alta/ ¿eh? tot i que quedes | molt curt de temps | i bé i:: explicar coses ¿no? | tot i que ja dic ¿eh? | tenim un problema afegit\ ((en aquest moment la Neus demana que es tanqui l'aparell d'enregistrar))

J.: ara potser aniria bé | fer referència a si veus relacions entre l'oral i l'escrit ||

N.: sí |

J.: si millorar l'oral té alguna cosa a veure en l'escrit | si no/ si:: ¿com ho veus això?

N.: a vere en aquí hi ha vàries coses vàries no sé si:: | això ho estic fent molt així a la brava ¿eh? | a mi em dóna la sensació per un costat que tenim la llengua:: | escrita/que és un recolzament | on els nanos | que van bé | i se saben segurs | i que més o menys tenen un entorn cultural alt encara que el lingüístic | e:: sigui d'un altre idioma | ¿no? | i aquests nanos un cop van aprenent a:: escriure/ | tenen un to...- o sigui a més a més també l'escola arriba un moment que que prepondera ja directament ¿no? o sigui | a millo...- o sigui va augmentant | a l'escrit sobre l'oral ¿no? o sigui les converses que es fan a a P5 deixen de fer-se a tercer ¿no? vull dir |nxt| d'alguna manera a viam | no tant:: no tant així de cop/ | perquè se'n continuen fent però ja no tenen el mateix èmfasi ¿no? | per part del professorat\ | aleshores quan el nano es va agafant en aquesta llengua escrita i e:: té un nivell d'èxit elevat/ | es converteix jo penso amb un català passiu total\ o sigui són nanos que entenen tot en català/ | que són capaços de llegir llibres sencers en català en un en un nivell de de lèxic doncs | de certa compli...- e:: complexitat i en canvi/ | e se'ls fa molt difícil/ parlar-lo |i és també perquè el seu nivell d'èxit és un | i parlar-lo representa | baixar-lo molt\ | ¿eh? llavors aquí ja tenim un grupet de nanos/ | que serien els que bueno amb amb amb una:: amb un tractament de xoc jo penso sempre he pensat perquè es difícil (fa mitja rialla) sí amb un tractament molt acurat i molt dirigit | farien un salt perquè són nanos amb capacitat alta perquè són nanos que tenen una:: o sigui que tenen recursos que que saben llegir que que que tenen | o sigui que el nivell de comprensió és bo\ per tant aquest seria un un grup de nanos | que Déu n'hi do | ¿eh? Déu n'hi do el català que arriben a saber/ | o la llengua que arriben a a tenir passiva | i que en canvi/ | no produeixen\ | ¿no? |

J.: ¿com com el veus un tractament de xoc? | ¿com hauria de ser?

N.: un tractament de xoc seria com si féssim:: | unes colònies catalanes amb:: o sigui fer una mica de de trencar les relacions personals sense ferir sentiments evidentment ¿no? però vull dir | no sé ara et dic una bestiesa ¿eh? | e si tu agafessis doncs diferents na...- nanos de diferents llocs i només es pogués parlar en català/ | començant només en jocs en català/ | on hi haguessin jo què sé targetes | que només poguessin dir el que hi ha allà per coneixe's entraries ja en una llengua que només seria la catalana la d'ús | i en la mesura que això ho poguessis anar-ho mantenint a vere | no vol dir que això fos èxit ¿eh? | ¿no? | seria possible ¿no? si fessis jo què sé dos nanos de cada escola d'aquí tot el barri | i només poguessin parlar amb aquelles targetes o amb signes\ | posem per cas o sigui que fessis un joc ja molt dirigit | i amb una setmana jo penso que aquests nanos | amb una mica de d'allò de dir doncs bueno doncs ara | fem una representació ara vull dir | sortirien lo que tenen dormit tot o sigui lo que | tenen interioritzat/ | és només que ho treguin\ | no és pas complicat\ ¿eh? | aquests nanos es curiós perquè tots aquests nanos que tenen tan bon nivell ortogràfic no produeixen els sons en català/ molts d'ells\ | i en canvi no fan fallos o sigui tenen més memòria visual | Déu n'hi do ¿eh? vull dir | vaja sobretot abans quan feia 7è i 8è dius Déu n'hi do/ | perquè | aquest nivell i no el parlen/ o sigui que | faci que posin pronoms que posin ¿no? i en canvi no l'utilitzin ¿no? o sigui jo penso que té una una dificultat bastant alta per això dic que si se'ls hi fes | alg...- un tipus d'allò molt dirigit i dir bueno doncs aquesta setmana o aquests quinze dies/ | ho traiem tot lo altre ¿no? | però bueno és | home jo quan amb aquest amb aquest d'allò que et vaig dir d'un trimestre que em vaig centrar molt/ o sigui que no va ser fer-ho de més a més sinó que va ser tot titelles anuncis en català:: | o sigui que vam fer tota una sèrie de representacions diferents situacions doncs de compra amb una botiga situacions | molt molt reals i tal | Déu n'hi do lo que va sortir ¿no? de nanes que que i nanos que que deies bueno no deien mai res/ | i surt vull dir que:: el que passa és que no acostumem a forçar-ho ¿eh? no acostumem a forçar-ho perquè per això perquè la llengua escrita preval a la societat ¿eh? | però no només l'escola jo penso que és | és molt més ampli ¿no? vull dir si tu vas a fer un examen no sé què | el que tu facis faltes o no és casi | bueno | sovint | si no passes l'escrit ja no parles (rialles) ¿no? vull dir que ja després a l'oral en tot cas serà:: on on faran un filtre | però vull dir l'escrit és molt important\ ¿no? | i bueno la presentació a vegades doncs de les coses i:: la lletra i tot | ¿no? a l'escrit penso que és:: | se li dóna més importància en general\ ¿no? || tot i que bueno el que sap parlar bé doncs perfecte ¿no? perquè té més:: ¿no? més gràcia més no sé què i també pot | donar-li això no vol dir que això també li pugui donar facilitar la seva |la seva vida | laboral per exemple ¿no? |

J.: el el per què s'ha d'ensenyar ho estàs lligant molt amb el tema de:: de dues llengües/ | ¿si pensem només en una llengua?

N.: en una llengua ¿per què s'ha d'ensenyar? perquè no té sentit explicar-ho\ (rialles) ¿no? s'ha d'ensenyar perquè és l'única manera és la manera d'expressió:: e:: | doncs de de de vida ¿no? o sigui a viam | és molt important | que un sàpiga explicar els seus sentiments al seu veí | sense ferir el veí per exemple/ o que sàpiga:: | explica::r | una co:: pel·lícula que ha vist sense que els altres s'adormin | ¿no? | o que sàpiga:: pregunta::r en el moment que toca | i no sé/i:: i que tingui

vocabulari suficient per puguer expressar les seves idees amb certa:: | amb certa:: | ¿no? riquesa\ ¿no? no sé/ és que no no li pu...- o sigui | és és és de la lògica ¿no? | facilita l'estructura mental/ ¿no? facilita la la o sigui el llenguatge oral per a mi és | molt important (rialles) però és que ¿no? és tan és tan clar ¿no? que a lo millor no | no ho sé explicar prou bé ¿no? però vull dir és l'eina de comunicació més bàsic\ jo penso que hauria de ser l'altre que hauria d'aprendre de l'oral\ | des del meu punt de vista ¿no? hauria de ser | |mmm| a l'escrit hauria de penjar de l'oral\ | no pas l'oral de l'escrit\ ¿no? i | o sigui i a partir de l'oral/ doncs saber doncs això tenir el discurs ordenat etc. etc. {(AC) d'acord que quan expliques una cosa molt llarga a vegades et va bé tenir una pauta ¿no?} | i bueno i no vol dir que la llengua escrita també té molt és molt important/ ¿no? | i:: i que d'això\ però clar el que no ho té clar/ a nivell oral jo penso que és difícil ¿no? | un nano petit per exemple el procés d'aprenentatge de lectura/ | si no pronuncia sons/ si no parla/ si no d'allò/ vull di::r | no no aprèn a llegir és impossible perquè primer ha d'aprendre a parlar és que és ben bé això\ s'ha d'aprendre a parlar per aprendre a llegir ¿no? |(rialles) [així de senzill ¿no?]

J.: [això de] de parlar sense ferir l'altre/ | ¿penses que s'ha d'ensenyar a l'escola? |

N.: a viam | això entraria potser din...- no no no amb amb un treball propi de de llengua/ però jo penso que/ || a vere || ensenyar/ | a aprendre/ | donar situ...- situacions d'aprenentatge\ | no sé a quina de les tres coses\ potser donar situacions d'aprenentatge\ | dintre d'un terme més tutorial/ dintre d'un terme més de:: | de no-violència:: etc. penso que és important ¿no? saber sabe::r | trobar una cosa positiva d'un altre/ saber troba::r | o sigui ja seria un àmbit | a vere la la llengua en aquí és l'eina | en tot cas del missatge el missatge és l'important ¿no? però penso que bueno que a vegades el missatge/|| |mmm| si no s'ha sapigut explicar no arriba ¿no? i i aleshores doncs sovint | hi ha uns conflictes entre nanos o entre persones adultes/ | que són per no saber matisar el llenguatge o no sabe::r| e:: ¿no? vull dir a vegades et poses entre dos persones que estan (somriu) enfadades i a viam ¿què és el que passa?¿no? | ¡ah! ¿no passa re? pues no passava res només passava que que havies d'apuntar-ho/ | i cadascú s'havia de donar compte ¿no? que no | que no passava re\ | però bueno\ si han arribat a un nivell doncs de | de que no s'han entès en el que deien/ i s'han començat a insultar/ per exemple pues hagués arribat en un punt que si no |si jo o sigui si jo no sóc partidària de dir no no s'ha de a vere demanem perdó/ doncs quan demanem perdó/ | ens hem de mostrar/ no sé què/ i com si fes una obra de teatre\ ¿no? jo no em refereixo a això em refereixo doncs dona...- donada una situació doncs | de d'un joc de rol/ per exemple doncs poguer/ | parlar/ doncs de de lo que sent cada un/ o de:: i poguer-ho dir/i sense que els altres se n'enriguin / i que aquell sigui capaç després d'explicar-ho ¿no? | tot això o sigui ja entra en un àmbit | que no és propi de la llengua (l'entrevistador somriu) | no home si no seria molt complicat ¿no? | però si ¿eh? que s'hauria d'ensenyar/ a poguer parlar de tot ¿no? és difícil hi ha molts temes que no es pot parlar ¿no? ni ni amb les persones adultes ¿no? aquest dematí ((la Neus demana que s'apagui la gravadora)) bueno aquest any/ | aquest any ja et dic és és és el:: |

primer any que torno a fer cinquè/ el primer any que vaig fer cinquè/ | d'això ja en farà vint casi casi ¿no? o sigui que/ | ha representat una:: | un | un retorna::r

bastant | bastant important (somriu) diguéssim [¿no?]
J.: [¿fa vint] anys vas fer cinquè? |
N.: sí | fa/ | divuit anys deu fer\ divuit anys |
J.: i entremig | ¿on has estat? a cursos de::
N.: ui he fet de tot jo (rialles) no he fet vuitè/ | he fet o sigui jo sóc de naturals/ però també he fet socials/ | he fet gimnàstica/ | [he fet]
J.: [a cicle] superior estaves\
N.: sí però també he fet parvulari/ he fet immersió/ he fet primer/ | ¿eh? vull dir he fet | no em sembla que que | l'únic curs que no he fet aixins pròpiament dit és tercer i segon\ | em sembla\ | de tot o sigui de totes les tutories/ | i P3\ | ara no sé si a P4 tampoc | però bueno he tret una visió una mica general\ | no ho dic en el sentit de que bueno doncs aquest retornar vulguis que no doncs ha sigut un tornar-se a posar a més a més | {(LE) off the record} també | ara aquest any estic amb el tema de l'anglès i ho tinc bastant complicat\ | aleshores bueno el que he estat fent | fins ara/ | és una mica:: resituar-nos/ ¿no? | resituar-nos una mica amb aquest tema/ | a nivell també tota la gent que està fent en aquests moments cicle:: superior bueno de tercer a sisè | també és relativament nova/ | i aleshores estem molt/ | prioritzant a veure què és important què no és important ¿no? | centrant-nos en la meva classe/ doncs jo doncs bé quan faig llengua oral/ | ho faig | aprofitant situacions gairebé sempre de classe/ | ¿eh? | excepte doncs coses a:: amb l'objectiu únic | com per exemple va ser un dia que vam fer titelles/ i les vam passar als altres cursos\ ¿no? llavors vam fer titelles/ | d'un text aprofitat de la class...- del llibre mateix/ ¿eh? vam vam fer doncs | activitat/ amb amb ex...- explicant bueno fent la | la representació de titelles/ | doncs en els altres | en els altres companys\ ¿no? des de P3 a:: |als grans | els de P3 segurament no ho devien entendre perquè no és:: no era propi (somriu) però bé només veure els titelles i així doncs ja va se::r també va ser prou | prou | distret\ | a:: aleshores doncs bé també alguna vegada molt sovint | e:: fem lectures en veu alta/ | e:: estem hem hem treballat aquest primer trimestre bastant textos | producció de textos i aleshores expli...- dir-los en veu alta per tant en aquí només entraria la part de la llengua/ | només podríem dir que re...- reflexi... reflectida (somriure) la producció fonètica/ | l'entonació/ i la:: l'efecte d'estar davant de tota la classe/ | que això sempre impressiona i també és un aprenentatge/ | ¿no? | d'haver de dir:: | allò que hem escrit nosatres mateixos és una cosa ben bé nostra ¿no? que no és llegir un llibre sinó que és allò nostre i/ dir-ho davant de la classe sense e:: | sense diguéssim:: | doncs a:: | o superant les vergonyes per dir-ho d'alguna manera ¿no? | ¿què més hem fet? és que he anat fent coses molt saltejades ¿eh? | després també hem| hem explicat | avui explicàvem/ com a treball també:: | algun dels llibres que han llegit/ que l'expliquessin a vere a la resta de companys/ | si els hi havia agradat/ si no/ |una mica la:: l'argument | ¿no? s'observa ràpidament que hi ha nanos doncs que | necessiten un referent i agafen l'argument i ¡pam! ¡pam! ¡pam! ¡pam! ¿no? | o sigui van seguint fil per randa per no marxar de de | d'allò | tant si és important com no i hi ha nanos que no que tenen una capacitat doncs que | de seguida doncs | jerarquitzen i només diuen allò que és | fonamental en el llibre/ lo altre ho deixen i llavors donen una opinió personal doncs més | més àmplia\ ¿no? | en principi ja et dic per ara hem anat fent aquest tipu de

d'activitats més saltejades/ | ¿eh? més d'explicar també a nivell a nivell grupal també/ | ¿eh? doncs per exemple en el tema de les plantes/ doncs bueno ara | conclusions a què arribem/ què observem/ na...- ¿eh? fer el e::l tema de treball oral\ | també a vegades els hi acostumo a fer amb les altres matèries | e:: exàmens orals que els hi dic després pràcticament (somriure) surt lo que surt ¿no? però vull dir que el fet de que l'oral és important doncs també | també li o sigui més que res perquè ells el tinguin clar que també és important (somriure) perquè de fet vull dir és és és expressar-ho ¿no?només | i ja està\ en principi no:: | ara que ho recordi aixins a:: hauria de de de | de fer una reflexió perquè jo sóc una mica desordenada\ | a aquest nivell ¿no? |

J.: llavors l'última qüestió que hi havia:: (estossega) és si penses que el material/ | els llibres | o:: altre material/ | si:: | d'una banda el tipus de material que utilitzes/ | i si penses que els llibres ho treballen prou això\ | o et serveixen o et són útils per treballar-ho\ |

N.: jo ara m'és difícil fer una:: una d'allò sobre els llibres en general perquè ara estic treballant aquest llibre i no n'he vist gaires més\ |o sigui a nivell | no sóc massa partidària dels llibres a nivell global\ | potser és per la meva manera de fer\ | ¿no? de que no de que a vegades em em em et dirigeixen cap un costat i no hi estic d'acord i {(AC) jo a més a més és que m'acostumo} a no posar d'acord de seguida (rialles) o sigui a no estar d'acord amb una cosa/ llavors allò em fa nosa/ i i i d'alguna manera si fas comprar un llibre que val uns diners/ | el que tampoc pots anar fent és dir això està malament llavors dirien bueno | per què el comprem ¿no? per tant | és una situació una mica:: una mica així\ | les propostes del llibre doncs bé/ e:: en en quant per exemple a vegades doncs hi han:: | no sé diàlegs orals/ i que això també ho han fet clar ¿eh? vull dir quan he dit | de coses de fer-les i tal tot lo que proposa el llibre més o menys que m'ha anat bé/ | ho he anat fent ¿no? com això | diàlegs orals/ o memoritzacions de vers del vers de Nadal també el vam fer/ ¿eh? vull di::r que que vas treballant coses ¿no? ara m'he despistat\ | m'he despistat | això els llibres | do::ncs | de totes maneres jo penso que el problema no està en els llibres sinó que està amb la:: amb la idea clara que tenim el professorat\ ¿eh? d'una manera comuna\ | perquè:: no sé per exemple quan he treballat en cursos | més baixos/ | fins i tot quan feia:: quan feia cursos me...- més alts/ | amb setè i vuitè/ | a:: amb els cursos baixos hi ha molt suport visual\ | de de:: murals i tal | i aleshores jo havia agafat murals de primer/ | els havia portat a vuitè/ | i feia jocs per exemple {(AC) va a veure ara avui} direm paraules apuntem paraules que que en...- en...- que comencen amb p avui paraules ¿no? fas una mica de joc i llavors en parles/ ells ho diuen fan una:: a vere | de vocabulari ¿no? un repàs de vocabulari que sovint a més a més | coses molt senzilles no no | costaven de sortir vegades segons qui ¿no? vull dir que | i:: si tens clar que vols fer això per exemple material en tens a dojo | ¿no? si tens clar agafes una fotografia i dius va en aquí | ¿què podem fer en aquí? ¿què què què li va passar en aquest senyor o en aquesta persona abans de:: d'arribar en aquí? | què li passarà ¿no? quan vull dir | jo el material no | no crec que sigui:: | aquest nivell difícil | el difícil en tot cas és | el consens | anterior/ ¿no? de tenir molt clar | què és on volem anar/ | i què és el que ens hem d'autoexigir com a mestres al moment d'ensenyar/ ¿no? com a mínims a ensenyar/ | i què ens agradaria

evidentment que aprenguessin això no els mínims d'aprenentatge bueno per dona'ls-hi en tot cas el títol o no però aprendran o no aprendran segons | (rialles) segons d'això\ ¿no? i aleshores doncs jo penso que de material n'hi ha n'hi ha molt\ n'hi ha molt vull dir agafes un *Cavall Fort*/ | agafes | vull di::r | no li veig en aquí no veig que hi hagi problema el que hi ha problema potser és | de clarificació per part del professor ¿no? de part del professorat de dir bueno és que jo ara estic fent això/ | i així com per exemple quan està fent lectura sap tan clar que ha de millora::r la rapidesa que ha d'entonar bé que no sé què és molt clar/ l'objectiu del mestre no no el fet de de de l'acte de llegir | en aquí sí que hi ha una mancança\ | a nivell global ¿eh? no en aquesta escola jo penso que a nivell més | i a nivell de coses que estan editades\ ¿eh? | vull dir hi ha més més mancança de de quins serien els objectius de quin:: de què què què hem d'exigir en un nano de cinquè per exemple/ li hem d'exigir que ens | que ens faci una de...- una demanda completa fins a quin punt | pot se::r acceptable per cinquè o hauríem d'exigir-li més | o menys o ¿no? és difícil en canvi amb la lectura ho tenim molt clar ¿no? agafem a vere quantes paraules ha de fer per minut a viam quantes n'ha llegit bé (somriu) és molt més senzill ¿no? per tant la pauta en aquí de treball del mestre/ | està més buida\ | però no vol dir que no hi hagi material\ ¿eh? jo penso que hi ha material/ (sospira) | ¿no?

J.: llavors lligant amb això que deies | quins continguts millor però tu com a continguts de llengua oral/ | almenys en el curs que estàs/ | ¿quins et sembla que s'haurien de prioritzar? ||

N.: ¿continguts? ||no t'entenc\ |

J.: els continguts d'aprenentatge\ és a dir què ensenyes | de llengua oral | i quins et sembla que serien fonamentals\ || o quins penses que s'haurien [de]

N.: [bé] en aquí això | és és és un handicap meu ¿eh? handicap que és un forat que tinc ara ¿eh? o sigui el tinc (rialles) ¿no? | és un forat que tinc i en sóc conscient o sigui això no ho tenim no ho tenim | e:: | diguéssim | gradua::t/ e:: | ¿no? jerarquitzat | mirat fins a quin punt/ | quin tipus de treball i per tant doncs e:: {(AC) allò que diuen} en castellà {(L2) río revuelto} ¿no? pues intentar fer el màxim (somriure) que puguis ¿no? aleshores | e:: e dintre d'aquest objectiu general ¿no? de de de parlar de tal i qual doncs vas fent ¿no? | sabent també què és una matèria molt etèria ¿no? o sigui que no | que és difícil | jutjar ¿no? quan en tens prou o quan n'han de saber més o què és el que has d'ensenyar\ | i el que estic fent doncs és molt això molt mol::t | doncs de treball a nivell:: molt personal ¿no? no vull dir ara si faig aquests titelles doncs a viam tot el procés ja considero | a veure el que estic ensenyant/ jo sóc conscient que no és el que m'interessa | a mi que sàpiga allò de memòria | per fer-ho en una representació/ | sóc perfectament o sigui sóc perfectament conscient que no és allò el que m'interessa | m'interessa el treball de memorització/ m'interessa | l'anàlisi | del del del del que llegeixo | del que estic aprenent i m'interesso | ai i m'interessa doncs l'entonació/ etc. etc. i | la dramatització/ ¿no? en tant en quant doncs estem fent el d'allò però en si mateix el text ni el que s'aprèn | no interessa ¿no? doncs de la mateixa manera és una mica d'allò de dir | que mira que el moviment es demostra caminant ¿no? o sigui vas fent (somriure) i una mica vas fent sense | aturar-te massa perquè a vegades també passa de que quan | una cosa dius a viam | posem-s'hi tal i qual | arriba

un moment que també et pots perdre/ i com que:: | n'hi han molt de handicaps | a nivell d'escola doncs jo penso que aquest és un més\ i tot i que l'any passat vam fer un treball i jo encara no me l'he mirat\ ¿eh? | no home t'ho dic sí perquè | perquè vam dir-ho al cicle hem d'agafar-lo tornar-lo a mirar/ i fer a nivell concret què volem fer/ | i tal però bueno allò de l'urgent i lo important doncs bueno això és lo important i l'urgent és lo que hem fet fins ara (rialles) ¿no? | [una mica és tot això]
J.: [molt bé/] doncs:: no sé si hi ha alguna cosa |
N.: jo ja he dit proutes coses e jo |
J.: doncs ¿ho deixem aquí doncs?
N.: jo n'havia fet moltes de reflexions a nivell oral i tenia moltes coses escrites que me les miraré perquè fa:: potser | ((la Neus demana que tanqui la gravadora))

TRANSCRIPCIÓ DE L'ENTREVISTA DE LA DÚNIA

J.: et deia | visió general sobre què vol dir ensenyar i aprendre llengua/ | i i concretament què vol dir a l'escola Tramuntana\ | que és la vostra\ pels alumnes que teniu/ per les seves caracterí::stiques procedè::ncia llengua:: [de casa]
D.: [això] m'ho tenia d'haver preparat (rialles) ¿ensenyar i aprendre llengua? | en gene...- {(AC) ensenyar i aprendre llengua en general} |
J.: sí |
D.: {(DC) ensenyar i aprendre llengua\} | a veure de fet bueno és:: la llengua penso que és un element de bueno per comunicar-se | aleshores a veure | dintre primària || els nens et vénen ja amb:: | amb la llengua parlada/ || e:: el que ens toca a nosaltres és suposo doncs aquesta llengua parlada passar-la a:: a llengua escrita per comunicar-se || i:: || i dintre la llengua hi ha bueno clar/ la part | la part de comunicació de de de no ho sabré\ de redacció/ | de:: | de comunicar el que ells saben amb amb la llengua pa:: parlada que tenen/ | i una altra una altra part que seria tota la part de de treball sistemàtic que és crear doncs com un:: ensenyar l'estructura de la llengua\ | no no::\ | a veure torna-la a repetir (rialles) [és que no no sé\]
J.: [no una mi...-] la idea seria/ | mhm | i a...- i aquest ensenyar a comunicar-se\ amb els alumnes que teniu a la vostra escola\ | o la llengua parlada que porten de casa els alumnes que:: de la vostra escola\ que és diferent/ o que és peculiar | mhm e:: | ¿penses que té algun tret específic o alguna característica o::?
D.: ¿els d'aquesta escola?
J.: sí |
D.: en aquesta escola hi ha bastants castellanoparlants\ | aleshores vénen e:: bueno com a moltes escoles\ vénen casi bé gairebé tots parlant castellà/ | la majoria de cursos és ma...- és majoria | aquí a l'escola se'ls hi parla en català/ amb els mestres parlen en català/ entre ells continuen parlant castellà/ | i s'ensenya a:: escriure en català des del començament {(AC) vull dir la llengua escrita no es comença gairebé fins a tercer encara que:: a segon s'haigui de fer alguna coseta/} i a primer però:: més que tot és a tercer | aleshores\ e:: bueno {(AC) lo curiós com a moltes escoles és això que::} ells parlen entre ells en castellà/ i en canvi escriuen molt millor el català | o comencen escrivint en català\ | aleshores això bueno {(AC) no és propi d'aquesta escola suposo que els problemes que comporta això és tot}| és tot | ¿la llengua parlada? la llengua parlada\ | a veure:: |
J.: perdona
D.: digues/
J.: ¿la llengua escrita no s'ensenya en català fins a tercer? |
D.: ¿en català? no a partir de primer/ | o de P5 | no a escriure en castellà [a escriure]
J.: [ah a escriure en castellà]
D.: {(AC) o sigui es pot ensenyar vocabulari es pot ensenyar alguna cosa però a escriure a expressar-se en castellà} | fins a tercer no es comença\ || aleshores ¿què et deia a veure? |
J.: la llengua parlada\
D.: la llengua parlada que m'és més fácil\ la llengua parlada\ | ells aprenen ja e::

{(AC) sobretot quan m'arriben a sisè} e:: bueno amb un tipus de de:: | de llengua parlada que e...- que els serveix per expressar-se entre ells\ que és una | la que els serveix per fer els deures per redactar per:: al que demanem a classe\ | que representa que és una altra || i:: penso que hem de treballar entre amb totes dues\ | aleshores la llengua | parlada\ | jo com ho faig {(AC) jo t'explico una mica com ho faig i si me'n surto millor i després la teoria ja l'hi posaràs tu} ((rialles de l'entrevistador i de l'entrevistada)) la llengua parlada\ la llengua parlada || jo el que treballo sobretot {(AC) i penso que s'ha de treballar} és la comprensió\ vull dir si ells no no:: | no | si ells no tenen una lògica del que volen dir i i adeqüen la llengua amb allò que pensen | et diuen coses que no no és el que et volen dir | o:: o no saben expressar/ | amb amb llengua | oral/ allò allò que ells:: que ells volen:: volen explicar-te\ | i al revés\ la llengua escrita si la comprensió d'allò no:: no la tenen molt clara vull dir no saben {(AC) ni què els preguntes ni què llegeixen ni què han de contestar\} aleshores jo gairebé\ la llengua parlada que no sé si és aquest el cas\ | e treballo {(AC) sobre sobretot la comprensió i l'expressió\} que el que pensin | que volen dir ho sàpiguen dir\ | i que el que llegeixin sàpiguen el que:: el que vol dir allò/ no el que ells es pensen que diu allà/ | encara que ho llegeixin\ aleshores jo no és que faci classes | de dir ara vaig a fer mitja hora de classe de llengua parlada\ | ni:: potser en alguna ocasió sí però | molt poc {(AC) sobretot en sisè/ que si dius un debat mare meva per preparar-se el debat | constantment ja estàs dient torns de paraula ho fas amb tot | el debat és preparar-s'ho} | ho faig més e:: | gens sistemàtic | gens sistemàtic\ | vull dir jo e:: em passo el dia per exemple preguntant\ | quan em fan una pregunta moltes vegades | li fai tornar a repetir i llavors li dic però tu ¿què és el que em vols dir? | m'estàs dient això ¿tu em vols dir això? no | ¿què em vols dir? ¿tu em vols dir això això i això? sí | doncs digue'm això/ per tal cosa\ | no sé si m'explico\ |

J.: sí::\ |

D.: doncs constantment ho fai amb això\ | constantment\ | e:: ¿què et diré? | això no ho tindria de dir si no ho tatxes [perquè]

J.: [¿com dius?] | (rialles)

D.: digues | perquè possiblement/ (rialles) no/ per exemple la paraula e:: vocabulari\ {(AC) la paraula vocabulari s'equivoquen amb les bes les uves i la ve baixa\} | ¿no? | llavors jo li dic | la paraula vocabulari això segurament és una incorrecció eh (rialles) ¿ve de? | ¿ve de? ¿ve de boca? | tots diuen sí però s'escriu amb ve baixa ¿què pot ser? a lo millor ve de vocal | bueno si ve de vocal/ doncs allavors ja penseu | vull dir això ¿és correcte o no és correcte? (rialles) [no]

J.: [(comentari ininteligible)]

D.: sí (rialles) jo tampoc però bueno (rialles) si no tatxes aquest i busco un altre exemple\ | aleshores això és el que faig constantment en totes les àrees | e:: perquè si no ells es es cansen molt vull dir es cansen aquest curs i perden l'interès al cap de vint minuts de sentir-te parlar\ al cap de vint minuts de parlar/i escoltar-se entre ells\ al cap de deu minuts de llegir/ una lectura sobre un tema\ | llavors intercalo| i portava per exemple un exemple que vai fer ahir\ no preparat ni sistematitzat\ | però:: el tinc aquí vull dir per veure una mica\ | el caire aquest de la llengua parlada\ |

J.: ¿de què? [¿i en què consisteix l'exemple?]

D.: [mira] jo t'ho dic perquè em va sortir ahir perquè hi ha moments que:: els veus més {(AC) que estan d'una manera i moments que estan d'una altra moments que tu estàs\ | de dir tinc més temps tinc menys temps} |a vere si me'n recordo eh! | espera't ((busca uns papers)) || a part que | constantme...- per exemple |això no era ahir\ això era la setmana passada després et diré el d'ahir\ de l'Antàrtida ¿no? això era ja un treball que no havíem tingut massa temps de fer/ que és una lectura/ que vai pensar que els podria agradar/ | bueno allavors parlava de l'Antàrtida i e:: en comptes de llegir-ho en veu alta cosa que es veu que no es pot fer tots alhora però {(AC) de tant en tant ho fai d'una manera de tant en tant ho fai d'una altra jo vario molt} | allavors de l'Antártida els hi vai dir que cada punt i a part | amb una paraula si podia ser amb una sola paraula | em diguessin de què tractava | {(AC) i amb una altra paraula i amb una altra paraula i amb una altra paraula} això individual\ aleshores discutíem per exemple l'Antàrtida és un continent tal tal tal llavors buscàvem la paraula més aproximada que amb aquella paraula/ | ells tinguessin clar que parlava/ d'això\ aleshores aquí vem posar/ pues situació/ i extensió\ | aleshores d'aquí e::\ ja no me'n recordo bé perquè va ser aquell moment que em va sortir\ aquí em sembla que em sortia la paraula relleu | que vem buscar\ aleshores pe...- per arribar a buscar la paraula relleu\ una em deia/ | no sé què i vai dir {(AC) bueno pues quan estudiàvem Espanya} que en comptes de gel hi havia muntanyes hi havia tal hi havia qual \ ¿què en dèiem de tot això? | un no tots eh un relleu {(AC) ¿us e sembla més apropiada aquesta paraula o en trobarem una altra? no relleu} pues va posem relleu aquí\ aquí ehm temperatura em sembla que era doncs clima\ aquí {(AC) és que ademés era fàcil aquí} no ho tenia preparat/ {(AC) però és d'aquelles coses que et surten en aquell moment i dius aprofita això per això} ehm bueno vegetació i tal\ aquest era fàcil perquè havíem fet més treballat\ aquí | aquí va sortir primer l'exploració però després vem arribar a la conclusió que en comptes d'exploració/ teníem d'haver posat el primer punt i a part e:: ¿com se'n diu? | descobriment i en canvi aquí/ exploració i el que va ser una mica més complicat va ser aquest de la protecció/ que:: no hi havia cap punt i a part i vem anar fent posant coses i al final final final vem arribar a la conclusió de que era\ e:: aquest ens va costar una mica més que era jo no m'ho vai apuntar per cert\ | el tractat/ | la paraula tractat/ | no explotació/ explotació/ tractat/ | e:: que es via tornat a revisar aquest tractat/ i es via tornat a aprovar | i l'explotació per fins científics/ | i tal\ vem sortir d'aquí per exemple què volia dir no mi...- no militaritzat | bé aleshores quan vem tenir fet això vem dir bueno {(AC) ¿i ara això per què ens e serveix?} llavors no és que faci\ fai una mica de barreja de tot/ de tutoria d'expressió oral i de comprensió\ {(AC) jo els hi dic bueno ¿tot això per què ho hem fet? ¿per què us he fet llegir diferent?} doncs bueno perquè ara | si vosaltres teniu aquestes paraules de memòria | de memòria heu d'estudiar aquestes paraules\ i si teniu situació tal tal tal estudiades quan digui un continent cobert de gel/ tu allavors amb el que t'haigui cridat més l'atenció d'aquí\ | pots parlar/ i no pots i no em diràs/ és un te...- s'ha...- hi ha tractat que no és de cap país i té gel/ i és molt extens/ i:: només hi ha mamífers\ o hi hi ha tres tipus de:: hi ha mamífers hi ha aus hi ha | hi ha peixos o només hi ha do...- perdó dos tipus de peixos\ no m'ho barrejaràs ¿per què? perquè t'has fet un esquema i així és com heu d'estudiar a secundària pública\ | tot això/ a part de

que és un mètode d'estudi o diga-n'hi com vulguis/ aquí buscar les paraules vem ta...- vem tardar força en vem buscar moltes perquè una aquí | no tothom va posar situació i extensió\ | o bé ¿per què primer la situació i després l'extensió sobretot aquí? ¿per què primer | no posem l'exploració com posa aquí sinó que primer posem descobriment aquí i exploració aquí? ¿m'explico? |
J.: sí |
D.: doncs això és la llengua oral que fai jo\ | amb maneres diferents\ |
J.: per tant aquí ajudaves a fer un resum oral [entre tots ¿no?]
D.: [sí sí sí] el que passa que mira va ser punt i a part perquè em va semblar que | al mateix llegir-ho que podria ser d'aquesta manera\ | {(P) ai ¿què és el que et deia que vem fer?} || després t'explicaré un altre exemple d'una cosa que m'ha passat avui || aquí per exemple doncs tenir molt clar/ aquests puntets bueno doncs a:: |ara fem els efectes progressius i regressius {(AC) analitzem la paraula} i per tant ha de ha de | ha de quedar fixat aquest concepte només de sentir la paraula/ perquè la mateixa paraula ja ja porta el concepte ¿no? bueno el concepte més o menys\ |
J.: ¿i la paraula com l'analitzeu? | ¿ho expliques tu | o ells diuen què entenen [per progressiu o regressiu?]
D.: [sí sí sí] en aquest cas sí/ | o de vegades els hi dic doncs pro...- sí progressar va ¿què vol dir progressar? | o regressiu a lo millor no/ és que també depèn del temps tampoc pots estar si ho has fet abans/ | no ho fai*c* dues o tres vegades seguides perquè llavors s'avorreixen ha de ser | si ho fet aquí pel que sigui/ | doncs allavors no:: | no ho fai*c* aquí aquesta l'explico jo | i a lo millor una altra doncs quan ja fa rato que no ho he fet ho fai que ho expliquin tots i aleshores en comptes d'escoltar-ne dos n'escoltem deu o quinze\ | això és com quan llegim una:: poesia\ | estem treballant poesia tot aquest trimestre\ | el projecte de poesia\ | doncs hi ha:: dies que:: gairebé els llegeixen tots ¿per què? perquè estan interessats/ perquè estan més tranquils perquè han fet un treball | que és més fácil/ que els hi ha sortit lògicament millor | si ha sortit bastant malament doncs allavors aquell dia llegeixen tres i diem mireu aquest no aquest no e:: llegeixe'l tu ¿veieu la diferència entre que tingui ritme o no tingui ritme poètic? sí doncs vinga fora no cal llegir-ho tots\ | i si aquell dia ho han fet molt bé pues llegir-ho tots i analitzar pues menys | jo és que sóc <u>molt</u> poc | organitzada treballant\ (rialles) | sí és veritat tinc bastant <u>clar</u> el que fai però:: | depèn és que si no ho avorriria jo i tot (paraula inintel·ligible) (rialles) | allavors per exemple aquí/ | això et volia explicar/ per exemple vem treballar/ aquí e:: canvis d'estat ¿quants canvis d'estats hi haurà? {(AC) això ho he fet dues o tres vegades però bueno/ } feia dies que no ho feia | pues un dos tres quatre cinc/ | cinc | a veure no/ mireu-s'ho bé no els que ja:: ho tenen més clar/ un dos tres molt bé/ la fusió vem subratllar <u>només</u> la definició del què era fusió i la vem estudiar a fons | vaporització ¿però ara aquestes dues en negreta què seran? | seran bueno la fusió\ la vaporització\ aquí ho han vist doncs allavors vem estudiar que estaven aquestes due...- dintre d'aquesta que eren totes dues vaporització/ ¿però quins elements | e:: què diuen que és la vaporització i què és l'ebullició? | bueno pues la vaporització <u>¿què</u> hi ha en comú? | que tots dos s'evaporen | ¿què hi ha | de diferent? que un es produeix a la superfície/ que l'altra es produeix tot alhora\ que una a molta temperatura

que l'altra amb poca temperatura/ molt bé/ ¿veiem alguna altra diferència? pu...- pues sí o no em sembla que no\ ¿veiem alguna altra:: | la que és igual? pues la vaporització\ molt bé | pues:: coses d'aquestes\ aleshores subratllar <u>només</u> les paraules que diguin ben bé d'això\ | ¿i què més vem fer? bé/ treballar sobre aquests termes | aleshores això i després en llenguatge diguem-ne:: sense:: llegir sense quan ells expliquen coses | doncs per exemple avui ¿què m'ha passat? | sí que tenia exàmens de matemàtica ¿ho fai massa::? |
J.: no no molt bé |
D.: ¿massa explicat?
J.: no molt bé\
D.: teníem examen de matemàtiques i uns quants tenien d'anar a fer aquest dictat aleshores ells acaben a les deu i quart/ | i jo volia fe::r un dictat amb ells bueno total que han pujat a les deu menys deu\ | i dic aquí ¿com és que m'arribeu ara? diu és que la Marina | i un altre ha protestat ben bé no sé com ha anat\ un altre ha protestat dient | ¿pues no havies dit que faríem? dic mira sí però ara veureu el que és la incorrecció del llenguatge\ jo a la Marina li he dit fes-els pujar deu minuts abans\ deu o cinc minuts abans de les deu | i han pujat deu o cinc minuts abans de les deu i jo no m'he recordat <u>que era fins a les deu i quart avui</u>/ | total que en comptes de dir/ | deu minuts abans de l'hora he dit deu minuts abans de les deu\ ¿què ha passat? que han pujat vint i cinc minuts abans | per tant | i és perquè algú ademés m'ha dit això/ ¿no em vies dit que | que seria a vint o perquè han pujat? bueno com recriminant-me una mica | perquè m'equivocava no sé què llavors els hi explicat el perquè | vull dir que aprofito/ | aprofito coses [d'aquestes]\
J.: [sí però és clar]
D.: {(AC) vull dir ¿veieu la diferència de dir deu minuts abans de l'hora o deu minuts abans de les deu? | sí que l'hora era a les deu però avui acabava a les deu i quart} | per tant ha passat això\ | <u>molt</u> el que em vols dir\ | a veure torna'm a repetir ¿què m'estàs dient? ¿què és el que em vols dir? això ho faic contínuament || ¿què més t'expli...-? jo és que és <u>molt molt</u> poc sistemàtic per això et dic que no sé si:: || si no pregunta'm tu alguna cosa (rialles) | e:: tipu això tipu conferència ara prepareu-s'ho tots oral\ no de vegades els hi dic doncs mira e:: | de qualsevol tema d'hist...- de de socials del que estem fent\ tu et prepares u::n el paràgraf que t'agradi més/ o de vegades aquestes lectures del final sobretot/ que és com més les treballo/ perquè són com temes més:: | que els hi poden interessar/ (busca al llibre de text) || de fet això surt a tema per setmana perquè jo vaic a tota pastilla\ || doncs bé aca...- aquí parla de tot el mateix però:: de vegades surten tres o quatre coses diferents\ doncs cadascú es prepara | s'ho llegeix i ho sortirà a explicar\ | llavors quan ell ho explica és quan insisteixo molt jo vaic interrompint | o:: quan acaba\ o a lo millor no dic res\ quan acaba a veure tu/ | ¿tu et sembla que ho ha explicat bé? s'ha quedat alguna cosa ¿què és el que no | no s'ha acabat d'entendre? | e ¿quines paraules repetia massa? | és que depèn | depèn |
J.: els exemples que:: que estàs explicant són:: molt relacionats amb amb altres àrees\ |
D.: sí\ |
J.: des de llengua | des de l'àrea de llengua | ¿hi ha algun? || ¿sortiria algun

exemple o:: |
D.: home mira [per exemple]
J.: [perquè veig] que relaciones [molt]
D.: [molt]
J.: l'aprenentatge de la llengua oral amb tot el que [és]
D.: [sí] molt\ |
J.: les totes les àrees del [currículum]
D.: [com la] comprensió també\ | la com...- és que ho relaciono molt amb qualsevol:: cosa tot tot el que puc\ però no és d'una forma sistemàtica eh és més com a mètode de:: | com a metodologia no ho sé com dir-t'ho\ com a fer les coses\ | [de llengua]
J.: [potser] que quan dius no no és d'una forma sistemàtica\ |
D.: que jo no m'ho preparo\ dic aquesta setmana/ tornaràs a insistir/ a que els tres apartats/ e:: són tres apartats\ o aquesta setmana no insistiré amb:: | jo què sé en la introducció i que després tal cosa no | no | el que veic és que ho veic {(AC) que allò va bé per allò} allà (rialles de l'entrevistador) | que que veic que estan molt cansats doncs mira\ doncs no insisteixo tant que estan menys cansats que estan una mica avorrits doncs cadascú que s'ho prepari i sortirà a fer l'oral\ | que:: veic que estan una mica:: esbojarrats doncs tots amb llapis i busqueu-me tres paraules que defineixin bé això | i allavors analitzem per què aquelles tres paraules i no una altra\ | és que no t'ho puc sistematitzar\ | amb llengua | amb llengua pròpiament | és clar {(P) jo tinc aquest llibre no m'agrada gens} | he:: he treballat tot un projecte tot aquest trimestre projecte de poesia\ és clar en poesia\ | analitzar/ vull dir analitzar en cada poesia cada frase el ritme | aquella paraula per què ho deia així si rimava ho deia per rimar no ho deia per rimar si:: què volia dir amb aquella poesia en general hem analitzat llengua oralment molt oralment perquè {(P) és clar} ho hem fet molt més oral que no pas escriure ells poesies com que poesies ja:: i per tant ho fèiem oral\ e:: ¿en treball sistemàtic? la gramàtica | sí hi insisteixo però també molt de comprensió\ el que et deia jo || posar adverbi que veguin que verbi e:: té alguna cosa a veure amb verb ¿no? | i allavors els hi resulta com més fàcil lligar-ho amb el verb | no sé com dir\ de gramàtica ara no se m'acut\ hauria de mirar el llibre i pensar en coses que he dit en aquell moment ¿no? |
J.: mhm ||
D.: ara dir avui tota una sessió la dedicaré a la llengua parlada\ | no ho fai*c*\ | la veritat és que no ho fai*c*\ |
J.: ¿i en llengua escrita ho fas? | [és a dir]
D.: [¿què?]
J.: mhm | la relació allò l'oral\ l'escrit | ¿a l'escrit ets sistemàtica o no? | l'aprenentatge de l'escrit\ ¿el procures fer de manera sistemática o no? |
D.: ¿l'aprenentatge de l'escrit? | sí:: sí però això no en sé gai...- és que no sé ben bé com es podria fer molt sistemàtic perquè si tu | jo de llengua n:: n'he fet molt anys però bueno no sóc una entesa\ aleshores e:: més o menys segueixo el llibre/ | sí que hi ha treballs i coses que els hi poso de més o de menys o que les rectifico o que els hi dic no {(AC) això en comptes de fer-ho d'aquesta manera ho farem d'aquesta altra} | perquè penso que hi:: por...- hi poso algun element que els hi

faria falta | ara segueixo bastant el llibre\ vull dir jo no dic doncs em prepararé/ i faré/ | encara que em toqui fer un projecte de poesia tot aquest trimestre | e:: aquest trimestre o el que ve o l'altre però vull dir aquest any/ | no dic això m'ho passo i ensenyaré d'una altra manera totalment diferent\ no aprofito això\ | allavors sistemàtic || una mica el que em ve donat/ e:: si em ve donat doncs el primer trimestre era molt sobre la imatge/ | aleshores jo trobava que faltava | una mica\ és que ho hauria de mirar per veure exercicis així s que no estan (consulta el llibre) || això m'ho hauries de deixar pensar una mica perquè || això els hi va costar molt/ | no me'n vai sortir gaire bé\ ¿eh? l'argumentació era el primer trimestre els hi costava molt e::ntendre com jo explicava vull di::r centrar-se una mica | el que volia dir argumentar i argumentar i donar una raó i tal cosa ho vem treballar molt\ això vam treballar l'oral ja ni me'n recordava\ || però això per ells per ells tot aquest tema és:: molt molt molt no no se'n sortien\ per exemple\
J.: argumentar costa\
D.: bueno triar un tema buscar quines favors en contra\ quines a favor quines en contra\ tot lo més bueno llavors sí que els hi posava per escrit\ pensa que tu vols anar al cine | i:: no tens diners/ | i te'ls has gastat doncs e:: durant la setmana per comprar-te | una llibreta que necessitaves\ posem-hi\ | a veure tu ara arriba el diumenge vols sortir amb les teves amigues/ argumenta amb el teu pare i la teva mare que t'han de donar diners / perquè te'ls has gastat per aquella llibreta o crea tu la situació/ o de vegades els hi feia més fàcil i els hi creava jo\ | o bueno t'has comprat i llavors ells tenien de triar | això mhm oral ho fèiem entre tots a l'hora d'escriure | {(P) és difícil} és molt difícil per uns nens que no estan acostumats a escriure/ i a argumentar menys\ argumenten d'una altra manera en tot cas (rialles) | però | com toca no (rialles)
J.: (rialles) ¿com argumenten?
D.: ¿com argumenten? {(L2) pues porque me da la gana i si no} (rialles) és clar llavors (paraula ininteligible) no s'argumenta així sí però jo amb el meu pare | això no/ | l'argumentació no és aquesta || lo de poesia sí ja t'ho he dit ho hem treballat molt\ | és que lo demés l'ortografia és l'ortografia\ el lèxic és tot com a jocs però no és | no és una llengua | parlada que tingui molt molt sentit és | bueno/ avui parlarem de sinònims vinga va busquem sinònims d'això pim pam pim pam avui què són els antònims vinga va però:: | no sé si això és la llengua parlada exactament\ | (rialles) ¡és que no sé què és ben bé! (rialles) ||
J.: això serien treballs sobre el lèxic [¿no?] que també ajuda i reforça la llengua parlada [i::]
D.: [ja] [però] és que si no la llengua parlada\ una programació de llengua parlada\ | aquí no hi és | i en d'altres llibres en d'altres programacions una programació de llengua parlada que dius vint minuts a la llengua parlada jo no ho he fet\ | mai | mai | inventar-me-la jo i no ho he trobat tampoc\ |
J.: i trobes que en e...- en els llibres no:: no té gaire im...- o no té presència o no té:: gaire importància ||
D.: ehhh per exemple en aquest\ i en el de castellà que no l'he portat\ | sí però no m'agrada com se tracta i la veritat que me la passo\ perquè ara entre tots | e:: feu tal cosa i discutiu tal cosa i quan us poseu d'acord/ | tal | bueno hi ha moments que això no es pot fe::r/ en aquell tema a lo millor no és un tema que | no/ jo

m'estimo més fer-ho en temes que estem treballant/ | en naturals en socials en el que calgui\ | que no pas dir ara aquí el llibre ens diu/ que us poseu d'acord perquè com solen ser de vegades uns llibres una mica | molt molt |nxt| || no molt pràctics mo::lt actius/ | doncs mira | un joc d'associació han d'associar no sé què que bastant:: tal | un de vosaltres ha de dir una paraula en veu alta durant cinc minuts s'escriu en un paper cinc paraules després un surt a la pissarra después es comenta aquesta paraula | sí tot això a mi ja m'està molt bé\ però en comptes de color perfum flaire | i nas que això ho puc fer d'una altra manera/ això ho fai*c* amb el tema que estem donant/ de la mediterrània\ || no sé com dir-t'ho ho trobo com forçat fer un joc perquè toca un joc aquella hora | i tampoc pots agafar un llibre i dir doncs mira ara el fai*c* d'aquesta manera\ vai*c* a buscar un joc\ no | toca el joc si toca el dimarts fer llengua/ | o jo ho fai*c* així vull dir jo no no:: no improviso jo | canvio però no improviso\ aleshores si em toca llengua i aquella setmana doncs e:: fai*c* lèxic fai*c* lèxic\ si aquí aquest full resulta que hem de jugar mig hora/ i fer paperets i retallar/ a lo millor no em va bé per...- perquè aquell moment acaben de fer matemàtiques o perquè acaben de pujar de gimnàstica i estan esvalotats\ | allavors m'estimo més explicar-ho i el joc fer-ho d'una altra cosa\ si:: fai*c* el joc d'una altra cosa me l'invento quan em ve bé | amb el tema que em va bé en el moment que em ve bé\ || que segurament que em deixo moltes coses però\ || és que no és | una col·lecció d'acudits molt bé nosaltres no en vem fer perquè perquè:: tenen un d'allò que només faltaria que féssim una col·lecció d'acudits\ no en fem de poesia a veure si es sensibilitzen una mica més (rialles) perquè d'acudits ja se la fan ells la col·lecció (rialles) | no sé com explicar-t'ho gaire bé || |nxt| per exemple am...- amb coses d'aquestes sí que els hi explico de vegades inclús els explico historietes\ | i va ¿i per què us e sembla? doncs mira això es diu quan/ jo era petita passava això i això ¿què:: què devíem dir? | ah pues li va obrir el seu cor\ aquesta la sabien totes\ ¿eh? o:: se li'n va el cor\ bueno\ |

J.: escolta i:: a veure de la mateixa manera que:: en llengua escrita o:: comprensió potser trobaríem uns continguts allò específics ¿no? | la narració o fer una descripció o:: o en ortografia també hi ha uns continguts específics/ o en gramàtica\ ¿et sembla que hi són de llengua oral o no? ||

D.: ¿uns continguts? || m'ho hauries de deixar pensar perquè no ho sé (rialles) estic pensant eh estic pensant | de procediment/ | bueno els objectius segur que hi són clar/ els objectius segur || que tampoc perquè jo tinc molt poca facilitat per escriure i per parlar\ | però:: no els e sabria ni redactar-te els objectius els objectius el..- clar segur que sí | que hi són\ | continguts || continguts de procediments\ | ¿quins procediments? | és que ho trobo difi...- [de la llengua parlada\]

J.: [tu per exemple] has insistit en:: en comprendre [¿no? en comprensió oral\]

D.: [sí però] estic pensant que hi ha d'altres coses que no és comprensió clar || jo insisteixo molt en comprensió perquè aquests nens el que:: penso que han de tenir clar | és això\ | però per exemple exposar un raonament lògic/ | deuria poder ser un procediment ¿no? | un raonament amb lògica | amb un amb un | amb una sèrie | suposo que deuria ser un tipus de procediment | i m'ho hauria de pensar més\ no compto que n'hi hagi molts molts ti...- ||

J.: [i aquest tipus]

D.: [exposar] entre diferents entre diferents | persones que t'escolten/ | saber

arribar a diferents nivells | o a nivells diferents d'expressió diguem-ne oral | tenint en compte el qui t'escolta/ | però això m'ho estic inventant ara\ vull dir inventant | hi estic pensant ara no ho he vist mai escrit | seguit (rialles) |
J.: no perquè | un un dels continguts/ e:: que tu has fet referència arribar a fe::r resums en veu alta ¿no? seria [un] en veu alta e:: arribar a fer la síntesi d'un tema [que::] que heu treballat\ seria un contingut [de comprensió\]
D.: [|mhm |] [ah sí sí sí clar] [contingut] que sàpiguen quina és la primera paraula que han de dir/ | les definicions moltíssim {(AC) ja m'aniran sortint coses\} les definicions m'agrada treballar-les molt/ | per exemple el joc de [de dir]
J.: [¿com] com les treballes les definicions?
D.: també una mica pues mira | és que depèn inclús del curs que toca\ segons quins nens quin grup\ | l'any passat fèiem molt perquè eren nens mo::lt eren de quart eren més espavilats | diguem-ne |e:: per exemple els hi deia tal paraula | cada nen es pensava com ell la diria de vegades ho dèiem en veu alta de vegades inclús l'arribaven a escriure\ però molt en veu alta | llavors a veure e:: ¿com definiries:: la clau? | una clau | és una cosa/ a veure e:: tal i deien una definició no deia re ¿i tu com la definiries? és una cosa tal | un altre bueno ara anem a veure ¿què es pot millorar? | és una cosa ¿una muntanya és una cosa? sí\ i:: ¿la lluna és una cosa? sí\ ¿no tenim una paraula que:: | |nxt| que sigui més concreta? vinga fins que arribem a un objecte ¿no? suposem | e:: que és de colo::r | això ho faic molt això m'encanta fer-ho\ | que és de color platejat bueno ¿i si és vermella no és una clau? sí\ doncs traiem el color platejat\ | a veure e:: que és de:: ferro ¿sol ser de ferro sempre? | ¿una clau de plàstic d'una joguina serveix? sí\ | traiem de ferro però/ | ¿gairebé totes les que són claus de veritat són de ferro? sí\ | tot això m'ho invento ara ¿eh? ho tinc (paraula ininteꞏligible) una barbaritat\ | bé doncs podem posar sempre o mai són de ferro | solen ser de ferro solen ser de ferro | vale | llavors quan tenim la definició feta/ | busquem al diccionari\ i llavors inclús havia fet treballs d'escriure la meva definició/ la definició del diccionari\
J.: ¿i primer l'heu fet oralment?
D.: hi havia vegades que ho posava de vegades | per un treball allavors concret d'aquí | de si ho havien entès d'aquí d'un d'un tema que estàvem treballant podia posar d'aquella paraula/ la seva i la del diccionari\ | perquè llavors aprenia e:: el tema que estàvem fent i d'altres vegades ho fèiem com a treball purament de llengua\ que podia ser la paraula que fos | i de vegades pues una paraula que | sublimació suposem ¿no? | no massa difícil e:: | {(P) no ho sé} | és igual qualsevol | satèꞏlit | ¿eh? satèꞏlit ¿què diries que és? fes la teva definició/ i después busca al diccionari i busca al llibre\ | una altra és que això no és llengua parlada em sembla però bueno és igual | e:: lo del lèxic de:: | que això ho feien molt a sisè aquest any i em posaven negra | de no saber distingir dintre del de les accepcions d'una paraula al diccionari si estaven treballant un tema buscaven les paraules al diccionari | llavors deia busca aquesta paraula al diccionari busca-la aquí | aquí si posava:: | és clar |am...- am...- aquí tu no hi ha una paraula que pot ser tal cosa | i és una accepció d'aquella paraula però en general pot ser doncs objecte que serveix per tal altre | ¿m'explico? | llavors pe...- fulla | ¿eh? estava parlant de les fulles bueno full o fulla és igual | aleshores si sortia {(AC) la fulla de no sé què la fulla dominical la fulla de l'arbre} | doncs no havien de buscar al diccionari però

413 además d'aquí | tot això ho fem molt explicant-ho | per mi això és la llengua
414 parlada que que sàpiguen del que es parla no tant de la feina\
415 J.: i aquest pas que has explicat de la clau de primer definir-la i després escriure la
416 definició | aquest pas del de l'oral/ de parlar molt d'un tema abans d'escriure'l
417 ¿això ho feu sovint o no? | la pregunta era aquesta ||
418 D.: e:: sí a veure normalment normalment | e:: per fer un treball {(AC) per exemple
419 aquest treball de poesia que hem fet durant tot aquest trimestre | lògicament es
420 parla de la poesia es llegeix es llegeix en diferents ritmes es talla per on | no està
421 tallada a veure què passa} | i aleshores es treballa\ | |mhm| poques vegades
422 poques vegades fem per exemple de dir doncs feu un conte de terror | i escriviu el
423 que vulgueu bueno no escriviu el que feu un conte de terror per tal dia i tal hora\
424 | normalment primer se'n parla:: es parla per exemple dels sorolls/ es parla del
425 que <u>normalment</u> entra en un conte de terror/ es parla de:: | |nxt| de crear
426 sorpresa de:: de si:: bueno es parla una mica de tot | e:: algun | fan aportacions els
427 nens normalment | els hi preguntes o t'ho diuen ells estan:: normalment amb la mà
428 enlaire dient jo jo jo jo jo/ és veritat\ | constantment | això no vol dir que
429 t'escoltin sempre/ ni que diguin exactament el que:: estàs parlant (rialles) però
430 bueno | allavors bueno doncs tu ¿què vols dir? doncs que jo:: tinc un conte de
431 terror a casa que:: era molt important que hi havia una tormenta\ i llavors
432 explicava molt bé la tormenta ah pues molt bé ¿i què més? | ¿i un altre conte de
433 terror què? doncs que les cortines es mouen o es tanca una porta de cop | bueno
434 doncs molt bé normalment se'n pa...- normalment se'n parla | de qualsevol
435 treball\ | o com a mínim s'explica els mínims del treball\ de dir és un conte de
436 terro::r ha de ser així:s e:: bueno llavors la la manera de fer el treball\ | |
437 J.: hi ha una cosa | i:: si vols acabem aquí\ no hi ha una cosa que t'he preguntat
438 abans i que:: ho hem relacionat amb el tema de:: de la llengua de casa si parlaven
439 castellà o cas...- o català/ però:: llavors\ <u>els nens</u> de la vostra escola ¿trobes que a
440 l'hora d'explicar-se oralment en la llengua que sigui | tenen riquesa vocabula::ri
441 parlen molt a casa tots aquest exercicis que tu proposaves són són nens que els
442 [veus] amb una agilitat? |
443 D.: [no] no de vint-i-un jo et diria que n'hi ha e:: tres o quatre | que tenen un un
444 nivell doncs que bé que es pot dir que són correctes de parla...- de vocabulari de
445 d'expressió de saber el que volen dir/ | tres o quatre | la majoria tinc molts molts
446 molts molts | e:: ni vocabulari | ja no català ni castellà ni català ni castellà\ | i
447 sobreto...- si encara ho dificulta l'idioma pitjor | ni vocabulari | ni cap precisió |
448 una altra cosa que treballo veus això se m'havia oblidat | una altra co...- cosa que
449 treballo molt és la precisió | de dir estem parlant de tal cosa e:: no de tal cosa |
450 ¿què és una cosa? estem parlant d'objectes o avui per exemple ¿què deien? objectes
451 i materials | i em deien | he demanat un exemple | han vist l'exemple i em deien
452 <u>cassoles</u> | jo li deia no jo no us demano un objecte us demano el material | que és
453 conductor de calor\ | i llavors bueno i ¿per què es fan les cassoles de ferro o de::
454 del que sigui? perquè és bon conductor\ però ara fixeu-se | ara deixem si és bon
455 conductor o no | jo us he demanat materials i vosaltres m'heu contestat amb un
456 objecte | precisió precisió | és una altra cosa que que penso que s'ha de treballar
457 molt això i comprensió i ara ja no sé què em preguntaves | ¡ah! que no tenen ni
458 massa vocabulari ni <u>gens</u> de precisió/ | i moltes vegades no tenen clar el que et

459 volen dir || o sigui parlen sense tenir clar el que et volen dir\ | no no |nxt| o no
460 tenen mentalment un esquema d'allò que volen dir o l'esquema el tenen clar | però
461 no tenen:: suficientment llengua oral perfeccionada com per dir | ajustar-ho amb
462 l'esquema\ {(AC) jo penso que moltes vegades no tenen clar ni el que et volen dir
463 o tenen clar una cosa} | i ells els hi sembla que t'ho t'ho han de preguntar d'una
464 altra manera perquè no s'ajusta | no s'ajusta gaire\
465 J.: ¿i això perquè a casa deuen parlar poc o o a [casa seva::?]
466 D.: [perquè] perquè a casa seva parlen així amb ells també no compto que a casa
467 seva siguin | tinguin un lèxic i diguin allò que volen dir | deuen di::r pues jo què
468 sé | com parlen ells suposo | {(AC) fes el que has de fer} no <u>que va</u> (rialles) | o seu
469 i i perquè perquè ho dic jo i aquí s'ha acabat la història i:: no ho sé | no ho sé | bé
470 però:: Déu n'hi do la llengua oral/ ja ho veuràs (rialles) |
471 J.: molt bé ¿ho deixem aquí?
472 D.: sí ||

Annex II: Transcripció de les sessions de classe

Transcripció de la 1a sessió de classe de la Diana

Segment primer
Mestra: ens ho comencem a llegir\ i el primer que es vegi amb cor | de:: es pot llegir eh |
Joel: ¿i el nom? |
Mestra: a vere dic que quan ho expliqueu en els altres podeu tenir el text a la mà\ podeu llegir\ | el primer que es vegi amb cor de fer-ho/ | doncs aixeca la mà i si no doncs seré jo qui:: || ¿ho entens Ramon? ||
Clara: jo no gaire|
Mestra: tu no | a veure et llegeixes això | és un acudit\ | vale | el llegeixes un parell de vegades per saber de què va | i després | tot i tenint el text a la mà | l'has d'explicar en els altres |
Clara: jo l'explicaré
Mestra: exac...- no no tu ho has d'explicar a tots | ¿d'acord? sí ¿ho has entès o no? || si algú es veu amb cor d'explicar-lo o llegir el text doncs perfecte ||

Segment tercer
Mestra: els companys penseu:: com ho ha fet i si hi ha alguna cosa per dir-li per:: ¿eh?
Elm: és que ||
Mestra: què | ¿no ha dit res? |
Elm: sí bueno | que parla tota l'estona amb el mate::ix e::
Joel: veu ||
Elm: sí amb la mateixa veu |
Mestra: sí va | tu que | si tu ho valores així doncs llavors en l'entonació | tens:: | ho pots posar ¿eh? | que ha estat poc natural:: / va ¿qui s'atreveix? | ¿qui s'atreveix? ¿tu Roc? vinga |

Segment setè
MESTRA: no passa res | ens hem posat una mica nerviosos ¿eh? | [has...-]
RAMON: [perquè] he anat baixant el to |
MESTRA: t'has anat posant una mica nerviós \ ¿a que sí? |
RAMON: sí i anava baixant el to
MESTRA: després:: si tenim temps i:: |

Segment dotzè
MESTRA: a vere | nem a intentar a veure el:: ¿algú és capaç d'ajudar en el seu company o companya | pe::r perquè ho faci millor en una altra en una altra tanda? | ¿eh? | tu ¿has aca...- | a vere ¿fem una ronda a veure què creieu que:: | què és el que ha sortit millor o pitjor o què és el que s'hauria [de canviar?]
RAMON: [a mi al final] m'he ficat massa nerviós i [al final]
MESTRA: [tu et] refereixes que t'has ficat nerviós al final\ |
RAMON: m'he ficat | anava més ràpid
ELM: {(AC) jo que he anant massa ràpid} |
MESTRA: tu creus que has anat massa ràpid | {(P) pots anar una mica}
ELM: jo que estic acostumat a parlar ràpid
MESTRA: tu parles molt ràpid ¿eh? | has posat la directa per agafar avantatge || vinga | ¿us voleu valorar vosaltres mateixos?
JOEL: jo ja m'he valorat
MESTRA: ¿què dius Joel? | ¿què creus que t'ha passat?
JOEL: jo poc natural | adequat i:: poc fluid |
MESTRA: o sigui l'entonació poc natural dius\ | el ritme adequat i poc fluid\ | això és el que dius
ELM: jo he ficat | bueno | e:: l'entonació he ficat natural el:: ritme massa ràpid i l'expressió ha estat poc fluida |
MESTRA: ¿i l'Iu? ¿què en penses?
IU: no no ho he posat |
MESTRA: ¿què has posat del Roc i del Joel? | o no has posat res perquè ¿què en penses?
IU: sí | del Roc he posat que marcava el | l'entonació ha estat natural |
A.: l'entonació
IU: el ritme ha estat bastant adequat | i l'expressió una mica amb entrebancs\ |
MESTRA: ¿tens son Elm? || ((l'Elm és un alumne que té el cap recolzat sobre la taula i somriu quan la mestra li crida l'atenció)) Roc ¿tens alguna cosa per dir? teva [o de l'Iu o de l'Elm]
ROC: [de l'Elm] molt natural | perquè perquè [si no va ràpid]
ELM: [has ficat] el mateix que jo
ROC: [sí com que]
MESTRA: [com que ja] sem...- com que te'l coneixes ¿oi?
ROC: sí ràpid i:: i:: àgil i fluida\ després del:: de l'Iu primer poc natural\ | després desigual\ | després poc flui...- poc fluida\

MESTRA: poc fluida\ ¿tu què has posat de l'Iu? Joel |
JOEL: jo de l'Iu poc natural adequat i àgil i fluida\ |
MESTRA: no coincidiu\ | ¿tu com et valores Iu? |
IU: no ho tinc
MESTRA: no t'ho ha...- ¿com creus que t'ha sortit? | ¿o creus que ho pots millorar?
IU: poc natural\
MESTRA: no a vere | ¿ho creus de veritat?
IU: {(P) sí}
MESTRA: ¿sí?
IU: ah i | adequat | i poc fluida\ |
ELM: una mica de cada\ |
MESTRA: ¿creus que:: sabent-ho més ho pots millorar? |
IU: jo crec [que sí]
MESTRA: [ara] ¿us veieu amb cor d'explicar-lo sense:: llegir? | perquè jo penso que un dels entrebancs que hi...- no | un dels entrebancs que hi havia ¿era el fet de llegir-lo? |
AA.: sí
MESTRA: quan expliquem acudits ¿els llegim? |
AA.: no
MESTRA: no | ¿en sabem algun d'acudit? |
AA.: sí
A.: bastants
MESTRA: ¿algú es veu amb cor? | ¿acabem de fer una roda i:: llavors fem una roda d'acudits que siguin?
ELM: ¿què vols dir de de fer una roda?
MESTRA: acabem de fer una roda per valorar tots\ | [i fem una roda]
MERCÈ: [però ¿sense llegir?] ¿sense llegir?
MESTRA: no aquí no n'hi ha cap més\ un acudit que sàpigues tu
JOEL: un dels teus\ |
MERCÈ: dels teus
JOEL: bueno ja m'entens [dels que sàpigues tu]
MESTRA: [bueno]| a vere Maria | Maria Gil| ¿com penses que t'ha sortit?
MARIA: no m'he posat\
MESTRA: no t'has posat | i:: Elm i Eva ¿què en penseu de la Maria?
MARIA: de l'Elm pues molt natural (fragment ininteꞏligible)
MESTRA: no a vere de l'Elm a viam | però deia l'Elm que abans ho has dit ¿no? una mica\ què quina ¿què has trobat de la Maria? Elm| [¡Elm estàs dormint!]
ELM: [de la Maria] (rialles) | e:: jo crec | que:: he posat que ha estat poc natural | que:: primer anava un tros ha anat bastant ràpid i després bastant poc a poc és igual | i:: àgil i fluida\ ai no sí | àgil i fluida\ |
MESTRA: Eva ¿tu què en penses de la Maria? ||
EVA: he posat | molt natural || molt adequada i àgil i fluida |
MESTRA: o sigui a tu t'ha estat bé t'ha agradat com ho ha fet | ¿i tu Anna? | de l'Eva o et valores en a tu o com ¿com creus que t'ha sortit?
ANNA: jo de l'Eva li he posat que un pèl forçada perquè anava molt | i el llegir

desigual | i també amb entrebancs\ perquè s'entrebancava molt\
MESTRA: ¿estaves nerviosa Eva? |
JOEL: [sí ja se li notava]
MESTRA: [coneixent-la] coneixent-la era de preveure ¿oi? perquè | costa |
ELM: a tots (fragment ininteligible)
MESTRA: davant de tots però té molt mèrit també\ | ¿i tu Clara com creus que t'ha sortit? |
CLARA: bueno | jo | he ficat | poc natural || i amb entrebancs\ |
MESTRA: i amb entrebancs\ | tu Anna ¿què has posat de la Clara?
ANNA: jo de la Clara he posat | un pèl poc natural\ bastant forçada\ molt desigual i amb entrebancs\
MESTRA: i amb entrebancs\ | tu Mercè
MERCÈ: del Ramon | poc natural adequat i:: poc fluid\
MESTRA: poc fluid
CLARA: (fragment ininteligible)
MESTRA: ¿eh? | ¿i de:: [la Clara?]
ELM: [¡eh! ¿podem?] ¿podem representar un acudit? |
MESTRA: sí ||
A.: ¿en saps algun?
A.: jo ja ho tinc
A.: ¿quin saps?
MESTRA: ¿què vols dir? ¿de qui de l'Anna? | ¿què què valores de l'Anna? |
CLARA: jo | poc natural\
MESTRA: ¿poc natural dius de l'Anna? | ¿què més? |
CLARA: [ràpid] ||
JOEL: [sí sí sí]
ELM: eh Diana ¿podem anar a assajar una mica aquí al costat?
MESTRA: ((fa que no amb el cap)) ¿eh?
ELM: és que el volem representar
A.: és que hi ha gent [que...-]
JOEL: [el volem] fer nosaltres cinc\ |
MESTRA: a vere són dos quarts\ si ara sortim a repre...- a assajar a:: |
MERCÈ: [el que n'hagi d'explicar un]
MESTRA: [no hi serem] a temps | llavors partim a vere |
JOEL: en fem un cada un\
MESTRA: jo havia proposat de representar aquest però potser ja el tenim una mica avorrit ¿no? després de deu vegades d'explicar-nos el mateix\ | llavors jo el que deia és si cadascú se'n sap un | el que no tenim temps és de sortir fora [preparar-lo]
MERCÈ: [i representar-lo] com vols dir
MESTRA: explicar-lo | a vere tu imagina't que estàs a casa teva sopant i que:: doncs | acabant de sopar tothom es posa a explicar acudits | a vere quin acudit explicaries tu o quin se t'acudeix que pots explicar\ || ¿què? |
ELM: jo en tinc un
MESTRA: ¿tu en tens un? [doncs vinga]
JOEL: [jo també]

MESTRA: a vere acudits | [que siguin adequa...-] |
JOEL: [que no siguin verds]
MESTRA: adequats per una escola ¿eh? | sense passar-nos\ |

Segment dinovè
MESTRA: a vere || espera't un moment Roc | ¿podem millorar una mica la manera d'expressar aquests acudits? | dintre de a vere jo trobo que:: || [que fem una mica]
MERCÈ: [sí jo en sé un que és molt més xulo\]
JOEL: ¿el de Ramona i:: | ¡explica'l!
MESTRA: estic dient que em sembla que ho podríem fer més en plan com si féssim teatre ¿no? | a vere el mateix acudit fet amb més:: | entonant millor/ i més exagerat possiblement fa una mica més de gràcia/ | intentem millorar-ho vinga va\

Segment vint-i-tresè
MESTRA: ¿no creieu que un poema és una mica com una:: una peça de música? tu fas música Roc i saps que el piano\ tu pots anar tocant una melodia però també de vegades toques fluix i de vegades toques fort en funció del [que dius] | ¿sí o no? | ¿oi? [en canvi] jo diria
ROC: [ah bueno] tocar fort | [jo la sé] amb solfeig
MESTRA: no no vull que la cantis | a vere deixa'm acabar jo diria que | o sigui | e...- si això fos una peça de música | tu tota l'estona has estat tocant la música al mateix nivell\ | o sigui igual d'alt ¿eh? | en canvi si tu baixes el to de veu quan una cosa és una mica més trista\ | el podem baixar quan estem dient algo | més alegre o més important podem pujar o sigui també podem jugar ¿no? | amb això | sobretot amb un poema\ hem sentit recitar poemes ¿eh? |

TRANSCRIPCIÓ DE LA 2A SESSIÓ DE CLASSE DE LA DIANA

Segment tercer
MESTRA: bé | vinga || fixem-nos e:: una mica en l'apartat tres | eh perquè és el que haurem de comentar\ | les diferents intervencions\ | ens en fixem en/ | el to de veu\ | ¿eh? si el fem fort si el fem fluix\ | si fem:: una mica de música\ no sempre tot ha de ser fort o fluix\ si hi ha moments més tristos\ | val la pena fer-los més fluixos\ | eh una mica suposo que hi ha | a vere jo crec que aquest poema es pot recitar de moltes maneres diferents\ depèn de l'esperit de cadascú (entra una mestra i deixa uns papers) || la vocalització ¿què vol dir la vocalització? ¿qui ho sap? |
JOEL: vocalització\ que:: parlar bé ¿no?
A.: ¡que s'entengui!
MESTRA: sí però (parla amb la boca tancada) a vegades hi ha gent que parla molt de pressa i jo li dic {(AC) para para para a vere} | torna a dir-ho clar perquè:: eh | algú d'aquests que parlen | que posen la directa\ com l'Elm a vegades\ | eh li has de posar el ralentí per entendre\ | eh vocalitzar bé | sense ometre cap síl·laba ni ometre cap paraula\ | eh que s'entengui bé\ | l'entonació ¿què seria això? |
MARIA: el to de veu |
AA.: el to de veu
MESTRA: ¿qui s'atreveix a posar un exemple?
ELM: un to (fragment ininteł·ligible) [un to de veu normal]
ROC: [(fragment ininteł·ligible)]
MESTRA: mira | no has vocalitzat bé | perdona però
ROC: bueno (fragment ininteł·ligible) [to seguit]
ELM: [lentament] sense dir res\ si la lluna feia el ple/ també el féu la nostra pena\ ||
MESTRA: això què és ¿un to de veu?
AA.: sí sí sí
ELM: més aviat normal\ |
MESTRA: però bueno l'entonació seria una mica\ a vere entre nosaltres quan jo faig una pregunta ¿que vols això? dono una entonació ¡escolta vols fer el favor d'estar quiet! eh en dono una altra ¿no? eh |
ELM: quan jo dic ¡ai t'estimo! ((s'agafa al braç de l'Iu))
MESTRA: exacte en dones una altra\ eh doncs a vere segons el vers\ | o el poema que jo reciti donaré una entonació o una altra\ | ¿sí? | l'expressivitat | els poemes tenen rima ¿no? a vere el Joel per què no ens expliques a cinquè una mica quines rimes té aquest poema ¿t'ho has mirat? a vere estem fent poemes ¿no? llavors hem parlat de la rima |
JOEL: sí a vale que [per fer]
MESTRA: [¿com rima aquest poema?] |
MERCÈ: plena i carena ||
MESTRA: plena i carena ||
JOEL: sí i per fer
AA.: plena i carena i pena

MESTRA: i pena sí senyor | això seria o sigui la rima són els finals de cada vers\ | sabeu que cada vers és [cada tira]
A.: [i ple i re]
MESTRA: ple i re eh cada tira d'aquestes és un vers\ | cada paquet de cinc versos això seria una estrofa ¿ho sabeu això? |
ELM: cinc quatre cinc
A.: estrofa
MESTRA: llavors | aquí hi ha | ¿quantes estrofes hi ha? ||
AA.: vuit
MESTRA: vuit estrofes\ ¿i totes les estrofes tenen els mateixos versos? ||
AA.: no
MESTRA: no | val | ¿i la rima? ||
AA.: tampoc no
MESTRA: tampoc | però ¿com rima? rima:: d'aquella manera que en dèiem perfecta o rima:: |
MERCÈ: [creuada]
JOEL: [depèn depèn]
MESTRA: ¿depèn? ¿estàs segur que depèn? |
JOEL: pe:: per exemple
MERCÈ: sí perquè plena ai plena ple i re no::
MESTRA: ¿ple i re no rima? |
JOEL: sí |
MESTRA: com acaba | quina és la la
MERCÈ: la e
MESTRA: la tònica és la e ¿no? a partir de la e totes les | ¿tots els sons són iguals? per tant |
JOEL: la primera:: ai la segona estrofa també és perfecta\ greu i Déu i:: [m'acompanya i]
MERCÈ: [companya]
MESTRA: i companya |
ELM: sí però hi ha:: hi ha un | hi ha una ela | suposo que l'han posada ells
MESTRA: ¿què dius? |
ELM: que hi ha una ela que hi sobra aquí |
JOEL: [¿què dius?]
MESTRA: [¿a on?]
JOEL: mira | mira això com una Mare de Déu veus és del parèntesis i això també ||
ELM: ah ||
MESTRA: vinga | qui:: vol co...- | ¿sí? ¿esteu una mica al cas de les coses que heu de tenir en compte? | vinga fem fem una primera roda\ i intentem::\ | escoltar bé en el company que ho recita\ eh i intentem ajudar-lo\ | si hi ha alguna cosa que us sembla que no ha anat prou bé li diem per ajudar-lo a millorar | ¿d'acord? va | ¿hi ha algú que ho vulgui començar? l'Elm ||
A.: (fragment ininteligible)
MESTRA: no | ara no diguis res\ ara escolta ¿val? | vinga marxa lenta eh fixa't bé si hi ha punts i comes si hi ha punts suspensius\ | va |

Segment quart
MESTRA: què:: ¿podem ajudar-lo d'alguna manera? ¿heu trobat alguna cosa que pogués millorar? | tu |
MARIA: que entre:: entre d'allò i de::
MESTRA: entre estrofa i estrofa |
MARIA: entre estrofa | que que no deixava gaire:: gaire temps ¿no? |
MESTRA: no és que l'Elm necessita poc aire\ no necessita respirar a fons ¿oi? (rialles) dius que no deixava que | temps entre estrofa i estrofa ¿hi heu trobat alguna altra cosa? || jo hi ha hagut moments que | que | que:: feies la mateixa pausa si hi havia coma com si no n'hi havia\ | eh en l'estrofa per exemple la que fa sis | diu en ma terra del Vallès\ tres turons fan una serra\ tu has dit \ ¡en ma terra del Vallès! | tres turons fan una serra | quatre pins un o sigui com si hi hagués una coma a dalt de tot i és en ma terra del Vallès\ tres turons fan una serra/ quatre pins | un bosc espès\ cinc quarteres\ | massa terra\ |eh o sigui això ha passat en d'altres eh que has fet | t'has parat en acabar un vers tant si hi hagués una coma com si no\ si hi havia coma al principi t'aturaves una miqueta més/ però no gaire més || ¿qui més?
ELM: eh ¿el podré recitar de memòria després?
MESTRA: que sí el podràs recitar de memòria després\ | però amb punts i comes | vinga Maria |

Segment cinquè
MESTRA: ¿Teniu alguna cosa?
ELM: jo |que:: també:: a:: | jo he trobat un lloc | que:: no no ha fet una coma de més\ | a la:: cinquena a dalt de tot/ | ha fet avui en terres de França\ | i demà més lluny potser | ha fet així com més clar avui en terres de França i demà més lluny potser | ha deixat una coma \ no gaire (paraula ininteꞏligible) | i que ah i sí que:: ha canviat una miqueta algunes lletres |
IU: perquè ha dit | una zeta
ELM: ha dit que cenyeixin que ecs serveixin
MESTRA: bueno perquè a vegades ens podem equivocar ¿no?
ELM: sí
MESTRA: bé | de tota manera | no tampoc cal estar\ | en alguns moments has deixat | molta estona entre estrofa i en un altre t'ha...- concretament t'has quedat sense aire | que seria | sí em sembla que era la quarta estrofa\ que és a Catalunya deixí el dia de ma partida mitja vida condormida\ | quan has arribat a mitja has hagut de respirar perquè ja no et quedava aire\ ¿eh? llavors | aprofitem és com una mica com quan cantem ¿no? |que quan hi ha pauses | és quan hem d'aprofitar per agafar aire\ | perquè després si a mitja cançó | hem de parar i la música segueix i jo he d'agafar aire doncs llavors és quan trenco | vinga | qui és | ¿qui més s'atreveix? ||

Segment sisè
ELM: que:: a me...- bueno | a la:: sisena estrofa/ | no s'ha (paraula ininteꞏligible)

i que:: també ha ficat algu...- alguna coma de més i::
MESTRA: bueno jo diria que:: que:: a mesura que anava passant ha accelerat una mica\
ROC: [sí]
ELM: [i ha] anat fent més ràpid
MESTRA: ¿tenies més ganes d'acabar potser? [¿eh?]
ELM: [i aquí] a la sisena les comes\ | ha ficat alguna coma més/ | i s'ha parat parat en una lletra bueno una lletra normal\ | paraules completes no se n'ha (paraula ininteligible)
MESTRA: de tota manera/ | jo diria que en general tots hauríeu de posar una mica {(DC) (P) més d'expressió} ¿eh? |
A.: [aquí diu]
MESTRA: [perquè guaiteu] a la primera estrofa\ per exemple\ a la primera estrofa diu\ una nit de lluna plena tramuntàrem la carena\ hi ha coma després diu\ lentament\ una altra coma | sense dir re\ | aquests punts suspensius jo e:: sentir-los no els he sentit cap vegada\ | ¿com ho podríem dir uns punts suspensius? ¿com els d'això?
AA.: sense dir re\
MESTRA: sense dir re:: o sigui [fem]
AA.: [re::]
MESTRA: he comprat pomes plàtans préssecs/ | ¿eh? més coses ¿no? | una nit de lluna plena tramuntàrem la carena\ | lentament\ | sense dir re\ | m'he d'aturar he de deixar\ | si la lluna feia el ple\ també el feu la nostra pena\ |o sigui hem de | pujar do...- donar-li més ¿eh? |
ELM: [després]
MESTRA: [més més] com si féssim teatre\ | s'ha d'exagerar ¿no?
JOEL: no n'he fet mai
MESTRA: ¿no n'has fet mai? doncs mira
JOEL: bueno vaig fer de petit els pastorets però no me'n recordo\
MESTRA: aquí a l'escola sí que n'has fet Joel\ no ens diguis que no n'has fet mai\ | ¡vinga! l'Iu |

Segment setè
ELM: ha ficat més comes del compte\
MESTRA: bueno\ a part d'això | e:: jo diria que ha començat\ donant-hi una entonació molt maca/ fins ara era era l'entonació que li donava més vida al poema\ que jo havia sentit | el que passa és que llavors per mi que t'has posat una mica nerviós ¿oi Iu? hi havien algunes\ ¿o te l'havies llegit poques vegades?
IU: no si me l'he après
MESTRA: bueno doncs llavors t'has posat una mica nerviós\ és que això això de que ens filmin\ ¿eh? | fa posar nerviós | després l'últim dia ens haurà d'explicar algo i el filmarem nosaltres a ell\ | vinga l'Anna |

Segment vuitè
MESTRA: fixeu-vos una cosa | ah no a vere
ELM: primer/ | ha començat molt bé | però:: s'ha...- s'ha saltat alguna coma\
MESTRA: bueno
ELM: [(paraula ininteꞏligible)]
MESTRA: [fixeu-vos] a l'apartat de | a l'apartat de de sota diu l'expressivitat ¿ha rimat bé? ¿ha donat importància al darrer vers? | o sigui el darrer vers | és com el final d'una peꞏlícula\ |
JOEL: l'últim
MESTRA: clar que | d'alguna manera la gent que escolta si escoltessin e e recitar aquest poema\ | però no entenguéssim | d'alguna manera s'ha d'intuir que aquí s'ha acabat\ | ¿m'enteneu?
AA.: (rialles)
MESTRA: no m'enteneu\ | a vere ¿alguna vegada us heu quedat adormits davant de la televisió i us heu despertat amb la música del final? |
AA.: sí
MESTRA: ¿per què? perquè la música del final és do..._ dóna la impo...- o sigui intueixes que ja s'ha acabat la peꞏlícula i dius ara m'he adormit i no m'he enterat del final\ | ¿eh? doncs en un poema\ | ¿eh? és una mica com una cançó\ que al final en una cançó passa el mateix ¿no? | tu veus quan arriba el final doncs o toquen més de pressa o no hi ha més música o més suau\ | o bé | va disminuint i cada vegada és més suau\ | en un poema passa el mateix | al final li hem de donar una importància\ | o bé ¿quina importància podem dir? li podem donar bé de tristesa\ o bé de de | de que ho dic més alt | ¿eh? de bueno en tot cas seria de pena\ | però jo ho puc dir | més suaument ¿eh? {(P) una esperança desfeta\ una recança infinita\ i una pàtria tan petita que la somnio completa\} o puc fer-ho al revés {(F) una esperança desfeta | una recança infinita |i una pàtria tan petita | que la somnio completa\} no sé ¿eh? podríem que de tota ma..- tant si és un com l'altre segons com ho considereu\ | perquè aquí no hi ha ningú que sigui un | un poeta de de bueno una actriu suposo que seria més perquè un poeta és el que escriu\ i un atre és el que declama\ o recita poemes\ o els actors o actrius | si hi hagués algú que en sabés molt ens ho podria ensenyar\ | mentrestant cadascú ho fem com nosatres creiem que ho hem de fer el millor possible\ | fins ara el final de l'última estrofa és exactament igual que el final de les altres\ | o sigui podríem perfectament seguir una altra estrofa | i llavors li hem de donar expressivitat per veure aquí s'ha acabat || cadascú que triï | si és de pena o és de ràbia pèrquè m'està passant això que jo estic fora de la meva terra ¿eh? | si és una mica com la gelosia que parlem al matí ¿eh? que pot provocar pena o ràbia | depèn del punt on estigui | ¿qui s'atreveix ara? la Mercè | vinga Mercè ||

Segment novè
MESTRA: ¿estaves enfadada o estaves trista Mercè?
MERCÈ: no ho sé (rialles)
MESTRA: doncs || què ¿teniu alguna cosa per dir-li? | una mica el mateix ¿eh?

entoneu poc hi ha llocs que falten comes\ ¿eh? per exemple hi ha hi ha una cosa que no sé si us doneu compte que | ¿algú ha anat? ¿algú és del grup de coral d'aquí del poble? | no llavors ¿què passa quan canteu? us diuen quan heu de respirar\ em sembla que ja ho hem dit abans\
IU: no és que jo no canto
MESTRA: ah no cantes pues així's
IU: no canto però\ no canto toco:: toco la flauta
MESTRA: bueno doncs toque...- és el mateix\ ¿quan respires per tocar la flauta? al mig de la melodia no quan hi ha una pausa ¿no?
IU: sí
MESTRA: doncs ¿quan hem de respirar aquí? hem de respirar a les comes\ | i si hi ha una coma que no respiro vol dir que a la següent frase possiblement em quedaré sense aire al mig | de la frase i | em para...- i això ho ha fet la la Mercè a la tercera estrofa\ | aquí teniu abans de passar la ratlla m'ajec i beso la terra | hi ha hagut de respirar | i l'acarono amb l'espatlla | perquè no havia respirat a la coma\ || sí | ¿qui li falta? | ¿eh? ¿qui vol fer-ho? | ¿eh? |
JOEL: [en Ramon i a mi també]
RAMON: [jo]
MESTRA: tu ho fas tu (paraula ininteꞏligible) | però estic segura que pots fer-ho molt bé ¿eh? va no et posis nerviós\
ELM: és que hi ha unes quantes paraules (paraula ininteꞏligible)
RAMON: ja per això
MESTRA: però a vere |
RAMON: és igual
MESTRA: és igual eh |

Segment desè
MESTRA: digues |
ELM: que:: que és el que:: potser és el que ha entonat més bé/ | però que s'ha en algunes paraules s'ha liat i que:: ha posat alguna coma més\
MESTRA: a vere | però el cert és que per exemple el to de veu/ ha estat bastant fort hi havia gent que ho ha fet molt més fluix\ ¿eh? la vocalització/ perfecta\
ELM: és que [jo deia]
MESTRA: [{(F) se l'entenia}] se l'entenia molt bé\ si tens alguna dificultat en la erra t'asseguro que | l'has superat bastant |
AA.: ((comentaris ininteꞏligibles))
MESTRA: la l'entonació |
A.: perfecta
MESTRA: molt bé/ vull dir a vere Ramon si vols dedicar-te a fer teatre | pots perfectament\ | llavors ¿què passa? que coneixem el Ramon que és tímid i que:: | davant de tota la gent i filmant-nos s'ha posat nerviós\ | si li ha sortit tan bé amb totes aquestes condicions\ molt bé ¿eh? | vinga |

Segment onzè
MESTRA: ¿què voleu dir?
ELM: que al final no ha canviat
MESTRA: no al final no hem vist que s'acabava\ | o si...- podries empalmar/ i tornar a començar\ |
ROC: [ha afegit]
MESTRA: [perquè no li dones]
ROC: ha afegit una cosa perquè ha dit\ | la:: aquella quatre pins un bosc espès ha dit quatre pins [fan un bosc espès]
ELM: [fan un bosc espès] bueno
ROC: aquesta:: hi ha [(paraula inintel·ligible)]
ELM: [(paraula inintel·ligible)]
MESTRA: de tota manera\ | segueix | faltant-li vida ¿eh? | vull dir això és una història i és una història que us creieu que és ¿una història trista o alegre? ||
ELM: {(L2) por ahí por ahí}
MESTRA: {(L2) por ahí por ahí} ¿què vol dir?
ELM: [mig de cada]
IU: [mig mig]
MESTRA: ¿mig mig?
ELM: {(L2) por ahí por ahí}
MESTRA: ¿mig alegre?
ELM: sí o potser és una mica [més]
MESTRA: ¿hi ha alegria aquí? o més aviat [tristesa]
ELM: [més aviat tristesa]
MESTRA: per haver-se'n d'anar\ | d'algun lloc que t'estimes\ |
ELM: més aviat tristesa sí
MESTRA: ja dic fins ara || falta alegria falta donar-li més vida a l'entonació\ o [sigui més]
ELM: [jo la] voldré repetir
MESTRA: sí ja ja et donaré l'oportunitat de tornar-la a dir\ | falta la Clara ||

Segment dotzè
CLARA: una nit de lluna plena\
MESTRA: ¿vols fer-la tota o un tros? un tros\ | va prova
((l'alumna s'atura en més d'una ocasió davant d'una paraula; quan això succeeix la mestra diu en veu alta la paraula i, de vegades, avança fragments més amplis del text; a continuació transcrivim la reparació que hem considerat un intercanvi subordinat dins del segment dotzè))
CLARA: a Catalunya eixí el dia [de ma]
MESTRA: [què què]
CLARA: no | a Catalunya/ |
MESTRA: a vere el Ramon ho feia molt a poc a poc\ i en cap moment li he dit que anés més de pressa\ | podem recitar <u>molt bé</u> anant molt a poc a poc\ | ¿eh? ara no canviïs les paraules\ a Catalunya deixí | el dia de ma partida\ mitja vida condormida [l'altra meitat vingué amb mi\ per no deixar-me sens vida\

|]
CLARA: [l'altra meitat vingué amb mi per no deixar-me sense vida]
MESTRA: no sense sens\ | repeteix
((la Clara acaba la lectura del poema))
MESTRA: digues Ramon
RAMON: que:: ha:: ha anat afegint comes i s'ha liat bastant/ com jo/| i:: una mica baixet\ |
MESTRA: a vere\ |
ELM: un moment [vull dir una cosa]
MESTRA: [jo diria que] te l'havies preparada poc\ |
ELM: sí no se l'ha estudiat
MESTRA: perquè fixa't una cosa\ | quin quin quin poe...- ¿quina d'aquestes estrofes havíeu fet amb la Montserrat?
AA.: en ma terra del Vallès
MESTRA: aquesta l'has dit || rapidíssamament bé ¿eh?
Elm: una cosa | que:: jo crec que:: s'ha menjat paraules i ha afegit paraules i ha afegit lletres i s'ha::
MESTRA: vaja a vere | suposo que té | té un marge d'error perquè ella és castellana i aquest aquest poema té un llenguatge català dificilet/ | que no no és el que nosaltres fem servir avui en dia ¿eh? és és més culte per tant moltes paraules per ella són desconegudes\ |llavors no sap com es pronuncien les ha canviades\ | però això és un error | del poema ¿eh?\ | bueno del poema no no és un error de pel fet de ser catalana ella castellana i el poema ser | un català molt culte ||

Segment tretzè
MESTRA: ¿quin seria l'estrofa més | important més emblemàtica més? [de tot el poema]
ELM: [jo crec que ma terra del Vallès]
MESTRA: ¿quina creieu que és?
AA.: en ma terra del Vallès
MESTRA: almenys ¿eh? || és la que s'ha:: s'ha vist <u>més vegades</u> s'ha sentit <u>més vegades</u> hi ha llibres que posen només aquesta estrofa i prou\ ¿eh? | és gairebé una canç...- una estrofa al Vallès\ on esteu vosaltres\ |

Segment catorzè
MESTRA: a vere ¡va! si no l'Elm ens agafa alguna cosa\ però ho has de fer <u>molt bé</u> | <u>molt bé</u> | com si fossis un actor\ | vinga | ja et potser dret i tot ¿no? | ¿t'aixeques? | ¿t'atreveixes? |
ELM: home sí
MESTRA: home sí
((l'Elm llegeix el poema))
MESTRA: bueno | a vere |
ROC: per exemple que | per exemple en ma terra del Vallès |

MESTRA: però [nxt]
ROC: [hi ha] fet com una coma | per mi
MESTRA: però Déu n'hi do | és un problema que a vere l'Elm ja el coneixem ¿eh? és que | té pressa | el el el cap se li escapa\ | i llavors per dir tot lo que té en el cap | ha de:: parlar molt de pressa ¿oi que és així això Elm?
ELM: i:: hi ha sempre (fragment ininteligible) ho volia dir però | m'ho pensava
MESTRA: ¿el que?
ELM: (fragment ininteligible) turrons per dir turons (rialles) i que:: en ma terra del Vallès (paraula ininteligible) l'he fet una mica:: com si fos música no pe...- |
MESTRA: cla...- | a vere entonar || puc acabar donant un to una mica com si fos música ¿per què no? |

Segment quinzè
MESTRA: ¿algú s'atreveix a fer un últim? ¿algú vol recitar sense mirar-se'l?
ELM: jo jo jo | jo vull recitar sense mirar-me'l
MERCÈ: ¿un altre cop?
JOEL: l'Elm
MESTRA: tu Roc ¿vols? ¿tu no? doncs va
MERCÈ: ¡aixeca't!
((l'Elm recita el poema sense paper))
ROC: (fragment ininteligible)
JOEL: bueno però l'ha l'ha fet sense paper ¿eh?
MESTRA: està bé | vinga doncs ¿ho deixem aquí? | va guardem el full a la carpeta i els de cinquè cap a cinquè\ ||

Transcripció de la 3a sessió de classe de la Diana

Segment segon
Mestra: bé | a vere se suposa/ |
Elm: sí ja ho he vist\
Mestra: ¿eh? | sí | qui ho ha qui qui ha entès què | ¿tu Maria?
Elm: que::
Mestra: que | bueno va | ¿què se suposa que hem de fer?
Maria: do::ncs diu bueno | hem de:: d'escollir una d'aquestes quinze coses\
Elm: una no
Anna: trenta [n'hi ha] \
Mestra: [aquí] hi ha trenta objectes\
Maria: ja pues n'he...-
Elm: dotze em sembla
Maria: ja pues dotze || i:: || [de les trenta]
Mercè: [els que ens facin més falta]
Maria: les que facin més falta tenint en compte|que diu que està a l'agost i dura una setmana\ | que:: la | temperatura de dia és d'onze graus i de nit {(L2) bajo cero}
Elm: ¡{(L2) bajo cero}!
Mestra: sota zero
Maria: i l'altitud és molt alta i:: i [a par...-]
Mestra: [imagineu-vos com] si fos l'Everest\ | és un dels cims d'aquests m:: molt alts ¿eh? | hi han neus a dalt de tot/ | llavors | el que se suposa que hem de fer és això\ triar d'aquests objectes aquells que jo considero que són imprescindibles\ i per tant es tenen que portar\ tenint en compte que la motxilla l'he de carregar jo/ per tant he de seleccionar bé\ | una tria ben feta | ¿sí? ¿d'acord?
AA.: sí

Segment tercer
Mestra: llavors\ ¿què farem? |primer farem una tria per parelles\ | ¿eh? o sigui e:: el que farem avui és intentar arribar a un acord\ entre tots |
A.: ¿entre tots o entre parelles?
Mestra: {(DC) espera't} deixa'm acabar ¿no? | entre to::ts de quins objectes d'aquests seran els hem d'agafar\ | llavors primer agafarem per parelles\ | ¿eh? i cada parella triarà els dotze objectes que considera | necessaris\ después aquestes parelles es juntarà amb una altra parella i | hauran d'acordar/ quin dotze objectes entre els quatre considerem necessaris |després tindrem dos grups de quatre | que haurem de |negociar i arribar a un acord/ | ¿eh? ¿sí? ¿s'entén una mica? | llavors quan tinguem els dos grups de quatre cada grup triarà un representant un delegat diguem-li com vulguem que serà una mica el que | el que negocia amb l'altre grup o el que dóna la paraula\ | ara encara no no els fem ¿eh? ¿d'acord? ¿s'entén? | vale

Segment quart
MESTRA: llavors co...- com ja estem una mica assentats jo faria les parelles així | tal com esteu\ per exemple una parella la Maria i l'Anna |
A.: i el Roc
MESTRA: el Roc el::
A.: i l'Elm
MESTRA: i llavors la Mercè Puig\ pot afegir-se amb el Ramon i el Joel o si et vo...- o jo faria un grup de tres una parella | de tres ¿no? |¿on et vols afegir?
MERCÈ: m'és igual
MESTRA: doncs | a mi també m'és igual o sigui que com a totes dues ens és igual | tria tu ¿no? que ets l'ha que t'has d'afegir\
MERCÈ: amb la Maria
MESTRA: doncs vinga\ | va | ens canviem de lloc o:: [fem una cosa] Maria i Anna veniu aquí\ no tu queda't aquí\ i:: | llavors vénen aquí ||
A.: [Elm ves allà]
MESTRA: llavors inte...- penseu que ho estem discutint entre tots per tant vol dir que hem de discutir amb un to de veu prou adequat perquè els altres no::
A.: no se n'enterin
MESTRA: no se n'enterin massa o com a mínim que no els molestem\ ||

Segment cinquè
1r segment subordinat
MESTRA: ¿tu creus que per anar-se'n | a escalar? | no l'escales en un dia una muntanya així eh necessites | {(F) a vere penseu que podeu necessitar una setmana o quinze dies tres setmanes / això són expedicions} | vinga doncs

2n segment subordinat
MESTRA: ¿tu què creus? ¿que t'hauràs de canviar els mitjons algun dia?

4t segment subordinat
MESTRA: espera/tranqui...- {(F) repasseu torneu a:: veure si en teniu dotze\ mireu si realment} |

5è segment subordinat
MESTRA: aneu fent\ aneu fent\ | després us en poden faltar o us en poden sobrar\ |

6è segment subordinat
JOEL: Diana | [que]
ELM: {(F) [passa] una motxilla per cadascú\}
JOEL: per cadascú no [cal]
ELM: [sí sí]
MESTRA: què ¿què diu...- què preguntes?
JOEL: que aquí |al dotze
A.: ho has de mirar tu [no t'ho pot respondre]

JOEL: [calla] | una motxilla per cadascú\ però no cal amb un que la porti\ |
MESTRA: però de fet si te la porta el teu company no cal la motxilla ¿no?\ | ¿tu què creus? | ¿què és millor? | ¿portar una motxilla amb tot el pes o portar una motxilla amb el pes repartit? | ¿què creus que és millor? |

7è segment subordinat
MESTRA: Eva ¿tu què en penses? || tu també has de tenir opinió ¿no? | ¿tu creus que t'emportaries el rellotge posat? | si creus que te l'emportaries contesta\ | no es tracta de que\ | no | ¿no cal? | ¿amb el sol ja sabríeu l'hora que és? |
EVA: sí
MESTRA: ¿i si està núvol què passa? |

8è segment subordinat
MESTRA: la motxilla no ha sortit fins ara |
CLARA: la motxilla Eva\ |

10è segment subordinat
MESTRA: va | seguiu llegint l'altra banda vinga\ | ¿què penseu menjar?

11è segment subordinat
MERCÈ: ¡ja estem!
MESTRA: ¿ja esteu? doncs a vere el Joel el Ramon i la Maria i la Mercè i l'Anna | amb un grup perquè no serem un grup de nens i un altre de nenes\
compreneu que::\

12è segment subordinat
CLARA: ¿diners me'n puc endur?
MESTRA: clar perquè és que et pots trobar un venedor de llaunes de coca-cola per allà ¿no? | ¿què et sembla?
CLARA: sí (somriu)
MESTRA: sí ¿creus que t'has d'emportar diners en efectiu? | ¿què? ¿tu què en penses Eva ?
EVA: no
MESTRA: que no\ l'Eva pensa que no pensa que t'he volgut prendre el pèl i te l'has deixat prendre | ¿tu creus que al mig d'una muntanya trobaràs un venedor de coca-coles? |
CLARA: ¿i llet en pols?
MESTRA: ¿què es fa amb la llet en pols? | ¿tu que t'emportaries llet llet d'aquesta líquida amb cartrons que...-?
CLARA: jo líquida
MESTRA: líquida ¿no? | o llet en pols que llavors ¿què es fa? ¿què es fa amb la llet en pols?
EVA: s'hi posa aigua
MESTRA: exacte hi poses aigua | i quan estàs a la muntanya ¿aigua en trobes? |
CLARA: sí perquè\ (fragment ininteꞏligible)

MESTRA: per tant | si trobes aigua | i si tu portes la llet en pols t'estalvies de portar l'aigua a l'esquena\ (fragment ininteligible)

13è segment subordinat
MESTRA: llanterna i piles de recanvi | així m'agrada Eva que prenguis la iniciativa vinga | va |

14è segment subordinat
JOEL: unes botes per fer el cim de recanvi són e:: fan falta ¿no? | perquè | si estan allà una setmana se'ls infla...-
MESTRA: depèn | clar has de has de veure si realment ja tens les dotze coses molt imprescindibles potser has de deixar les botes\ | també has de partir que unes botes déu n'hi do lo que pesen\ | s'ha de negociar\

15è segment subordinat
CLARA: ¿uns guants calents?
A.: perquè a la nit estàs a sota zero | i si no ¿què fas? |
CLARA: per la muntanya
MESTRA: per la muntanya/ | que està plena de neu/ | i has d'escalar pujant per la neu i si fas una etzabinada | et fas mal a les mans\ poden fer mal\ |

Segment sisè
MESTRA: Roc/ i Elm ¿per què no veniu pe...- cap aquí?

1r segment subordinat
CLARA: ¿deu mantes? |
MESTRA: ¿deu mantes? | ¿tu què creus? | si portes un sac de dormir\ |
ELM, CLARA, EVA, ROC: ((fan comentaris entre ells))
MESTRA: ¿tu què en penses Eva? ||
ELM, CLARA, EVA, ROC: ((comenten la llista))
MESTRA: ¿quantes coses teniu? a vere compteu-les\
ELM, CLARA, EVA, ROC: ((comenten la llista))
MESTRA: bueno | doncs ara el que heu de fer és\ ||
ELM, CLARA, EVA, ROC: ((fan comentaris entre ells))
MESTRA: ¿havíeu apuntat les deu mantes també? | ¿i co...- i com us les pensàveu carregar deu mantes a l'esquena? | més el sac de dormir\ |

2n segment subordinat
MESTRA: bé ¿vols venir aquí Roc o estàs bé aquí? | va a vere in...- | intenteu fe...- | intenteu fer una | a vere Clara i Eva més l'Elm i el Roc heu d'arribar a un acord entre tots quatre/ | per tant heu d'anar veient el que heu posat i uns i altres\ i negociar-ho\ |

3r segment subordinat
MESTRA: ¿i si està núvol?

ROC: per le::s estrelles
MESTRA: bueno a vere negocieu-ho deixeu un interrogant en el rellotge si ells no el tenen i potser si hi quep l'agafarem i potser no\ no ho sé\

4t segment subordinat
MESTRA: d'això es tracta/ de que ho negocieu
MERCÈ: ((llegeix la llista d'objectes))
MESTRA: i un pot per cuinar\
ANNA, MARIA, JOEL, RAMON, MERCÈ: ((fan comentaris entre ells))
MESTRA: home doncs ara negocieu què és més important\ el paper higiènic o la crema pel sol\ | ¿què passa si ens cremem la cara i ens quedem amb la cara tota cremada? | ¿eh? |
ANNA, MARIA, JOEL, RAMON, MERCÈ: ((fan comentaris entre ells))
MESTRA: home la la:: del sol també es derriteix (fragment ininitel·ligible) || a vere | he...- heu de negociar si hi ha alguna alternativa/ | alguna cosa d'aquestes que us la podríeu trobar a la muntanya\ |

5è segment subordinat
CLARA: Diana | si tu vols la llet calenteta | i l'aigua es freda\ ¿am...- amb el fogó de butà?
MESTRA: clar | ¿què més necessites? |
CLARA: el fogó de butà/ la llet en pols\ | i amb l'aigua ja està\
MESTRA: ¿i com l'escalfes? |
ROC: amb el fog..- amb llumins\ | amb el fogó però necessites llumins\ |
MESTRA: bueno a vere | suposo que alguna cosa la devem portar a la butxaca\ | potser portem un encenedor a la butxaca allà\ |
CLARA: sí | perquè si fumes |
ROC: ¡no! | no ens emportem fogó
MESTRA: a vere l'encenedor donem-lo\ | pesa poc el portem\

6è segment subordinat
MESTRA: alguna cosa de mejar heu d'agafar ¿no? | però heu de negociar què
ELM: [llaunes de conserva\]
ROC: [llaunes de conserva hem agafat\]
MESTRA: ¿per què?
ELM: perquè duren més\

7è segment subordinat
ROC: ¿el conyac va bé? | conyac per calentar |
MESTRA: ¿eh?
ROC: ¡conyac! | [per cale...-]
MESTRA: [a vere] | ¿el conyac per calentar? | ¿ a tu què et sembla?
CLARA: ¡el conyac!
ELM: ¿era el conyac o era el whisky? (fragment ininitel·ligible)
CLARA: mola més el whisky
MESTRA: a vere | tant és que sigui conyac com whisky\ en tot cas decidiu si

creieu que:: s'ha de portar o no s'ha de portar\
ROC: ¿s'ha de portar?
CLARA: ¡no! perquè si ja portes aigua i llet en pols\
ROC: però imagina't que un està allà | sense sentit ni (paraula ininteŀligible) beu un glopet d'allò i agafa tot\
MESTRA: ja en parlarem algun dia | de què passa si estic allà mort de fred i em bec conyac
ROC: els gossos | d'aquests de caça | porten aquí un barril amb conyac\
MESTRA: ja això a...- almenys és el que:: |
ROC: el que diuen |
MESTRA: el que diuen sí

8è segment subordinat
MESTRA: ¿què agafaries tu | el conyac o els guants?
AA.: ((parlen al mateix temps))
MESTRA: jo ho tinc claríssim \ però:: jo no jugo\
CLARA: jo els guants | perquè si no |
ROC: el conyac | t'entra a tot el cos\
MESTRA: ¿tu què agafaries Eva?
EVA: ¿què?
MESTRA: ¿el...-uns guants o conyac?
EVA: uns guants
MESTRA: ¿i l'Elm?
ELM: no ho sé\ | ¿i tu Roc?
MESTRA: ¿i tu Roc? perquè si n'hi ha dos que tenen clar que són els guants\ | un que no ho té clar i l'altre:: que tampoc\ | negocieu\

10è segment subordinat
CLARA: és veritat Diana si tens un {(L2) bebè/} ¿què vols fer?
MESTRA: home si tens un {(L2) bebè/} no crec que te'n vagis a escalar una muntanya\ si és acabat de néixer\

11è segment subordinat
MESTRA: bé en tot cas aneu pensa::nt\ que quan parleu amb l'altre grup heu de justificar/ el que agafeu i el que deixeu |¿eh? | o sigui el que deixem ¿per què ho deixem? | ¿per què creiem que no fa falta?

12è segment subordinat
MESTRA: ¿esteu? | a vere | ¿que est...-? | a vere us dic el mateix que als altres\ | heu de justificar allò que us emporteu i allò que deixeu\ | o sigui que ara quan | parlem els amb altres hem de discutir | amb això \ amb aquestes dues premisses | és a dir quan jo deixo una cosa per què la deixo i si n'agafo una altra per què l'agafo || trieu | trieu un:: portanveu del grup | que sigui el que parli més amb l'altre grup | a part de que els altres també pugueu intervenir\ |

Segment setè
MESTRA: a vere | ¡ei! | sisplau | un portaveu de cada grup\ |
CLARA: [jo]
ELM: [jo]
MESTRA: que intenta posar-se d'acord amb els altres\ |
CLARA: [jo]
ELM: [jo] ho he dit primer
MESTRA: i que |
CLARA: ai m'ho deixes fer
ELM: bueno
MESTRA: Clara i que al mateix temps ha d'anar justificant allò que s'ha emportat i allò que ha deixat\ |
ELM: bueno ja t'ho deixaré fer a tu
CLARA: vale
MESTRA: bé |ara se suposa que | ho hem de parlar i:: des d'aquí fins allà |un per un [| eh |]
ELM: [((amb les mans al voltant de la boca imita un crit))]
MESTRA: com ja sabeu | no no | vinga
CLARA: ¿començo?
MESTRA: ¿com ho faríeu? | com qui...- ¿quin mètode [creieu que seria més efectiu?]
ELM: [debat sobre] el que portaríem
MESTRA: però ¿com aniríeu? | tots alhora enumerem tot els objectes [anem un per un intentem establir un acord\]
ELM: [no no]
MESTRA: ¿els que estem d'acord els hi fem una creu i els que...-?
CLARA: [un delegat] | un per un
MERCÈ: anem un per un
MESTRA: ¿un per un?
MERCÈ: sí cada dalló
MESTRA: vinga | doncs va | comenceu
CLARA: va un per un
ROC: ei espera't
MESTRA: digues Roc
ROC: no no jo deia per:: una manera per fer-ho és que | un que vagi dient un grup i [l'altre]
ELM: [diu que sí] o bé
ROC: que aixequi la mà i digui no això no és | i després\
MESTRA: vinga
CLARA: un sac de dormir
ANNA, MARIA, MERCÈ, JOEL, RAMON: sí
CLARA: e:: una cantimplora d'aigua
ANNA, MARIA, MERCÈ, JOEL, RAMON: sí
ELM: [recanvi de mitjons]
CLARA: [recanvi de |] recanvi de mitjons\
ANNA, MARIA, MERCÈ, JOEL, RAMON: no

289 MESTRA: a vere | e:: t'has saltat el cartró:: de tabac\
290 CLARA: ja però
291 MESTRA: e el cartró no te l'emportes\ en tot cas ho podem justificar ara\ ¿per què
292 no te l'emportes?
293 ELM: perquè no el necessites\
294 ROC: perquè no el necessites quan vas d'excursió no vas a fumar
295 MESTRA: no vas a fumar\ | exacte per tant el deixem el tabac\ molt bé Roc
296 CLARA: e:: ¿recanvi de mitjons?
297 ANNA, MARIA, MERCÈ, JOEL, RAMON: no
298 JOEL: [però roba interior sí]
299 MESTRA : [¿no? | a vere] ells han dit que no/ vosaltres dieu que sí [ja està]
300 arribem |
301 JOEL: [a vere]
302 ELM: no perquè sí ells no porten recanvis de mi...-
303 MESTRA: ho ¿ho deixem aparcat per després o arribem a un acord ara?
304 AA.: no ara ara
305 MESTRA : doncs vinga
306 JOEL: jo jo
307 MESTRA: no a vere
308 JOEL: que e:: els mitjons no calen perquè en el:: cinc diu:: recanvis de roba interior
309 que ja ve de tot\ | tot
310 MESTRA: ¡oh!
311 JOEL: ¡clar roba interior són els mitjons també!
312 CLARA: no perquè [és la samarreta]
313 MESTRA: [roba interior] | no té perquè [ser]
314 AA.: ((fan comentaris tots alhora))
315 CLARA: samarreta i calçotets i calces de tot\
316 MERCÈ: [per això mateix]
317 JOEL: [¡per això!]
318 A.: mitjons no
319 MESTRA: a vere els mitjons són roba\ | més aviat exterior (rialla) als peus [¿no?]
320 no són tan interiors com això
321 ELM: [perquè tu els veus] els tenim als peus\
322 MESTRA: no sé si estan contemplats
323 CLARA: una cosa és (fragment ininteligible)
324 MESTRA: [hauríem d'arribar a un acord] | ¿vosaltres considereu que:: en el
325 recanvi de roba interior hi ha mitjons?
326 CLARA, ELM: no
327 MESTRA: bueno | ¿partim de que no n'hi ha de mitjons? | en el recanvi de roba
328 interior i {(AC) llavors si en el recanvi de roba interior no hi ha mitjons}
329 ELM: continuem
330 MESTRA: ¿els agafem o no els agafem?
331 ROC: sí perquè | anar caminant i amb uns mitjons que estan suats\
332 CLARA: i fan una mica [de::]
333 ROC: [i fan]
334 ELM: sobretot els teus

AA.: (rialles)
MESTRA: que quan te'ls traiessis es quedaran tiesos
ROC: una miqueta de formatge
MESTRA: ¿què? | ¿sí? ¿mitjons o no mitjons?
MERCÈ: va continuem
MESTRA: ¿què dieu que sí al final? | va continueu\
ROC: recanvi de roba interior
CLARA: no una farmaciola completa
ANNA, MARIA, MERCÈ, JOEL, RAMON: sí
CLARA: e::
ELM: digues el que no
ROC: un rellotge
CLARA: [un rellotge]
MESTRA: [el rellotge]
ROC: hem quedat que no perquè:: perquè tu pots saber l'hora pel so::l/
ANNA: i a més a més ¿per què el necessites el rellotge?
ROC: ja saps ja saps que és el que fa...- no no has quedat amb la nòvia |
ANNA: per això que quan tinguis gana menges i quan tinguis [son vas a dormir]
A.: [o sigui que no e...-] no és imprescindible el rellotge\
ELM: [quan és el migdia ja ho saps]
CLARA: [una màquina de fotografiar] una màquina de fotografiar
ANNA, MARIA, MERCÈ, JOEL, RAMON: no
MESTRA: tampoc és imprescindible
AA.: no
ROC: [no és imprescindible però si és clar]
ELM: [home podries porta::r]
MESTRA: [home podria estar bé] però tampoc és imprescindible | ¿no? | vinga seguim\
CLARA: vale | e:: tres quilos de cafè
ANNA, MARIA, MERCÈ, JOEL, RAMON: no
ELM: o te
CLARA: o te
MESTRA: o te | ¿què? ¿sí o no?
AA.: no
MESTRA: no ¿per què?
A.: perquè no | perquè::
CLARA: perquè
ELM: {(AC) perquè no}
MESTRA: no perquè no no [vol dir res\]
ELM: [perquè] no és necessari
JOEL: no es necessita | es necessita més les llaunes de conserva\
A.: [perquè no es necessita]
MESTRA: [a vere | perquè] no necessites prendre cafè per viure\ | va vinga
CLARA: cinc quilos de sucre\
ANNA, MARIA, MERCÈ, JOEL, RAMON: no
MESTRA: ¿no? ¿tampoc?

AA.: tampoc
ELM: quatre quilos de fruita seca sí perquè va molt bé per caminar\
CLARA: no ho diguis tu\
AA.: no
JOEL: no però
MESTRA: vosatres dieu que sí\ | vosatres dieu que no
A.: és que jo dic que sí però és que (fragment ininteꞏligible)
MESTRA: bueno ¿què? |
CLARA: una::
MESTRA: no no no a vere estem en un desacord\ | [o o el posem en un interrogant i el deixem pel final | ¿per què? ¿per què?] |xst| ¿per què no feu una cosa? ¿per què no negocieu primer tots els que esteu d'acord i després amb els que hi hagi desacord?
ROC: [no a vere ¿vosaltres què dieu que no?]
A.: [jo dic que sí però el (paraula ininteꞏligible) ha dit que no\]
ROC: [jo dic]
CLARA: la fruita seca i ¿què menjaries?
MESTRA: ¿m'estàs sentint Clara? | estic dient | que hi deixeu un interrogant i seguiu amb els que esteu d'acord i després ho discutireu
CLARA: vale | una motxilla per cadascú\
ANNA, MARIA, MERCÈ, JOEL, RAMON: sí
CLARA: e:: une...-unes botes de recanvi per cadascú\
AA.: sí
ANNA, MARIA, MERCÈ, JOEL, RAMON: no
ANNA: {(P) nosaltres hem dit que sí}
JOEL: no
MESTRA: vosatres dieu que sí ¿i vosaltres?
JOEL: [no perquè no]
ELM: [sí aniràs amb unes botes | <u>és el mateix que els mitjons</u>]
JOEL: [no és el mateix | no és el mateix]
ROC: [imagina't | imagina't que caus o de tant caminar se...- se't trenquen o imagina't que t'apreten molt o]
CLARA: [¿i si caus? | ¿com ho fas? | ¿les portaràs to...- tot? un a...- un mes amb les botes ¿no?]
JOEL: ¿i què?
MERCÈ: (paraula ininteꞏligible)
JOEL: no home | vas amb botes\
CLARA: e:: un fogó
MESTRA: no no | no estem en un acord | ¿ho posem en un interrogant o què? | no hem arribat a un acord encara en aquest punt\
ROC: a vere un fogó de butà hem quedat que no
A.: hem quedat que sí
MESTRA: ¿per què no l'agafeu vosaltres? |
ANNA: perquè a més a més ens hem quedat les llaunes de conserva\
CLARA: ¿i el metxero? |
MESTRA: bueno | el metxero el portem [a la butxaca]

427 JOEL: [sí el metxero]
428 MERCÈ: [amb pedres es pot]
429 ELM: ¡sí un fogó de butà també!
430 MESTRA: no és un problema\
431 CLARA: bueno | vale
432 MESTRA: no ¿vale què? | ¿què què vale Clara? |
433 ELM: jo crec que jo estic d'acord amb tu Eva\
434 MESTRA: [¿estàs d'acord amb el fogó de butà?]
435 CLARA: [ja ho he dit jo] i m'heu dit que no pues bueno\ |
436 MESTRA: o sigui que ara us poseu que sí que un fogó de butà\
437 ELM: (fragment ininteꞏligible)
438 CLARA: bueno || una paella
439 ELM: ¡anda ja! | sí sí digues digues\
440 CLARA: una paella i un pot per |
441 MESTRA: per cuinar\
442 ANNA, MARIA, MERCÈ, JOEL, RAMON: no
443 ELM: si ja tens el fogó ¿per què ho vols?
444 MESTRA: cla...- exacte és que | amb el fogó ja fas ¿no?
445 JOEL: [no però]
446 MESTRA: [no necessites] una paella i el pot\
447 JOEL: no perquè hi ha el fogó i després sí |
448 MERCÈ: (fragment ininteꞏligible)
449 JOEL: val val
450 ELM: ¿no hem quedat que no? |
451 CLARA: llaunes de conserva
452 ANNA, MARIA, MERCÈ, JOEL, RAMON: sí
453 MESTRA: ¿tots us emporteu les llaunes de conserva?
454 JOEL: sí i a més a més amb el fogó fa dallò perquè fiques el pot i ja està\
455 MERCÈ: perquè és de ferro\
456 CLARA: un anorac ben gruixut per cadascú\
457 ANNA, MARIA, MERCÈ, JOEL, RAMON: sí
458 ROC: això és clar
459 CLARA: diners en efectiu\
460 ANNA, MARIA, MERCÈ, JOEL, RAMON: [no]
461 ROC: [no] | si no és que trobes un que ven coca-coles\
462 MESTRA: exacte | no crec que te'l trobis eh
463 CLARA: llet en pols\ |
464 ANNA, MARIA, MERCÈ, JOEL, RAMON: no
465 MESTRA: ¿no? ¿tampoc?
466 ELM: aquesta nena ho deia per si tu portaves un fill petit
467 ROC: una casset amb auriculars per escoltar màquina\ xassis
468 ANNA, MARIA, MERCÈ, JOEL, RAMON: no
469 ((entra una alumna i parla amb la mestra; els alumnes continuen))
470 ELM: ¡oh escoltar el Barça sí eh per escoltar el Barça sí\ | si jo ara estigués al
471 Kilimanjaro (fragment ininiteꞏligible)
472 CLARA: un joc de cartes\

473 ELM: no
474 EVA: ¡espera't!
475 ELM: un joc de cartes\ || ((aturen el debat, mentre la mestra parla amb la nena
476 que ha entrat))
477 MERCÈ: va continua
478 CLARA: llanterna amb piles de recanvi\
479 ANNA, MARIA, MERCÈ, JOEL, RAMON: sí
480 CLARA: e:: paper i llapis\
481 ANNA, MARIA, MERCÈ, JOEL, RAMON: no
482 JOEL: per (paraula ininteligible) un dibuix\ | sis litres de conyac\
483 CLARA: sis litres de conyac\ no | uns guants per a cadascú\
484 ANNA, MARIA, MERCÈ, JOEL, RAMON: sí
485 CLARA: unes ulleres de sol per a cadascú\
486 ANNA, MARIA, MERCÈ, JOEL, RAMON: sí
487 ELM: no ¡vinga nena! ((s'adreça a la Mercè; se'n va l'alumna que parlava amb la
488 mestra))
489 JOEL: ¡vés a Núria!
490 MERCÈ: ¡et cremes la cara! |
491 ELM: sí
492 JOEL: perquè [necessites e::]
493 MARIA: pots agafar {(L2) càncer}
494 ELM: ¡{(L2) càncer}!
495 MARIA: pues sí | ¿a que pots agafar {(L2) càncer} de pell amb el sol?
496 ELM: e:: ho discutim\
497 MESTRA: a vere esteu en dis...- però ¿vosaltres teníeu un acord?
498 ANNA, MARIA, MERCÈ, JOEL, RAMON: sí
499 MESTRA: ¿quin acord teníeu?
500 MERCÈ: que sí
501 JOEL: que sí ulleres de:: [espera::]
502 MESTRA: [ulleres de sol sí\ |] ¿i vosaltres?
503 CLARA: [ulleres de sol no]
504 EVA, ELM, ROC: no
505 ELM: ho fiquem per discutir
506 MESTRA: vinga per discutir
507 CLARA: [un necesser] amb sabó\
508 ANNA, MARIA, MERCÈ, JOEL, RAMON: no
509 ELM: raspall de dents i tovallola
510 MESTRA: amb sabó raspall de dents i tovallola\
511 ANNA, MARIA, MERCÈ, JOEL, RAMON: no
512 ELM: [deu mantes\]
513 CLARA: [deu mantes\]
514 ANNA, MARIA, MERCÈ, JOEL, RAMON: no
515 CLARA: paper | [higiènic\]
516 ELM: [higiènic\]
517 ANNA, MARIA, MERCÈ, JOEL, RAMON: no
518 ELM: et pots eixugar amb herbes

519 Clara: [sí sí]
520 Roc: [crema pel sol]
521 Mestra: ¡{(L2) hombre}! l'Elm [ha trobat una] alternativa\
522 Clara: [fulles] | ¿veus?
523 Joel: ¡però allà dalt herbes no! | no n'hi ha allà dalt\
524 Elm: [¿per què no?]
525 Joel: [perquè hi ha] molta neu
526 Anna: [¿eh? agafes]
527 Roc: [pedres]
528 Mestra: la neu és a dalt de tot
529 Anna: Diana agafes | quan la gent ha passat | agafes una mica de neu \ la
530 poses al costat del fogó i es desfà\
531 Mestra: exacte | i si no el paper de [les llaunes/]
532 Roc: [pedres | amb pedres ho pots fer]
533 Mestra: (rialles)
534 Clara: [crema pel sol\]
535 Anna, Maria, Mercè, Joel, Ramon: no
536 Elm: sí et que...- [et queda un cul que::]
537 Clara: [crema pel sol\]
538 AA.: sí sí sí
539 Mercè: ¡et cremes la cara eh!
540 Clara: i si se estant allà a la neu i <u>fa un fred</u> et quedes
541 Mercè: ¡crema pel sol!
542 Joel: no | pel sol\
543 Mestra: a vere este...- esteu parlamentant amb un to aixís\ | <u>amb el</u>
544 <u>representa::nt aixecant la mà::</u> [tot això]
545 Clara: [però ¿i si està plovent?] ¿i si plou?
546 Mercè: bueno tu aixeca la mà |{(P) ara em toca a mi}
547 Joel: [¿ho sabies que |] el el el:: fred fa:: fa fa fa tallar la [dallò i necessites
548 crema]
549 Clara: [però <u>crema de sol</u> ¿no?]
550 Joel: i al:: i també [hi ha molt sol | hi ha molt sol ¡eh!]
551 Maria: [jo Nivea]
552 Mercè: [jo també]
553 Maria: sí jo he aixecat la mà abans que tu
554 Mercè: {(L2) ja}
555 Maria: {(L2) je}
556 Mercè: {(L2) ji}
557 Maria: {(L2) jo}
558 Mercè: {(L2) ju}
559 Mestra: ¿qui era la vostra representant? | l'única que no aixeca la mà\
560 Anna: que és crema protectora igualment\ vull dir tant és pel fred com per la
561 calor\
562 Maria: Diana [però si]
563 Mercè: [si mira]
564 Mestra: no Diana res la Diana no hi és\

MARIA: pues Clara
MERCÈ : {(L2) jo jo}
MARIA: tu en que faci molt fred si hi ha neu i hi ha sol et cremes la cara\
ELM: ¡eh! | jo crec que com no hi ha acord | deixem-ho\
CLARA: si la tens tapada per aquí i portes le...- i:: no sé\
MARIA: però te la cremes de totes maneres\
ELM: ¡eh! jo [crec que]
MESTRA: [¿és un dels] punts que no tenim acord? |
CLARA: i les ulleres\
MESTRA: a vere fem u...- fem una cosa ¿per què no compteu quantes coses teniu | amb acord?
CLARA: [dos]
ELM: [quatre]
MESTRA: ¿dos coses amb acord?
A.: ¡quatre!
ELM: un dos [tres quatre cinc sis] set vuit nou deu
MESTRA: [totes en tota...- totes les que tingueu que esteu en]
A.: [en tenim tres sense acord]
ELM: deu
MESTRA: deu que teniu acord
ELM: sí
CLARA: i tres per parlar
A.: ¡que dius tres! dos
ELM: nena tu no t'ho...-
A.: quatre
MESTRA: a vere hi ha deu coses que tenim acord i hi ha quatre coses [que | que penseu diferent]
MERCÈ: [no que són catorze]
MESTRA: ¿eh?
MERCÈ: a vale clar
MESTRA: penseu diferent\
AA.: ((fan comentaris entre ells))
MESTRA: el que hem de fer potser és negociar d'aquestes quatre coses [quines són les que més]
ELM: [perquè tu no t'ho apuntes] què no estem d'acord
MESTRA: Elm ¿eh? ¿quines són les més imprescindibles?\ [¿creieu o no?]
MERCÈ: [jo cre...-] jo dic que la crema del sol i les ulleres són impresicindibles\
JOEL: sí és imprescindible
ELM: [sí perquè]
MESTRA: [¿quines altres] coses tenim?
CLARA: tenim la motxilla
ELM: quatre quilos de fruita seca jo dic que no que no\
JOEL: no és tan necessari
CLARA: hem dit que no però\
JOEL: no és necessari
MESTRA: a vere les ulleres i la crema del sol són imprescindibles considereu\

611 JOEL: sí perquè la crema pe...- pe...- al quan vam anar a Núria hi havia molt sol i
612 cremava igual [hi havia]
613 MESTRA: [i les ulleres també feien falta perquè si no els ulls]
614 CLARA: [si estàs]
615 MESTRA: si hi ha neu se suposa que fa falta\
616 CLARA: si estàs a la platja vale {(P) però si no estàs a la platja}
617 AA.: ((fan comentaris entre ells))
618 MESTRA: [les botes de recanvi què]
619 AA.: [((continuen els comentaris adreçats a la Clara))]
620 ELM: ¡eh! ¿i les botes de recanvi?
621 MERCÈ: no
622 JOEL: ¿què? | no
623 MESTRA: ¿no què?
624 MERCÈ: no calen
625 MESTRA: no calen | [o sigui ja les heu renunciat vinga]
626 CLARA: [ah no pues i si portes (fragment ininteꞏligible)]
627 MERCÈ: hem po...- [portem botes però de recanvi no]
628 MESTRA: [a vere botes | vas amb botes ¿no?]
629 CLARA: ¿i si:: un llac passa un llac?
630 MERCÈ: pues te les compres impermeables
631 MESTRA: pues mala sort ¿què hi farem no? ¿i si caus per u...-? ((entra una alumna
632 d'una altra classe)) espera't un moment que ja estem per això ¿no?
633 JOEL: sí
634 CLARA: jo per mi jo les agafaria però bueno\
635 MESTRA: a vere ¿tenim les dotze coses ja?
636 AA.: sí
637 MESTRA: ¿hem arribat a un acord?
638 AA.: sí
639 MESTRA: ¿algú la llegeix?
640 MERCÈ: [jo jo jo]
641 ELM: [jo jo jo]
642 MESTRA: va | a vere | Mercè | va Mercè
643 MERCÈ: un sac de dormir | per cadascú\ cantimplora d'aigua\ | recanvi de roba
644 interior\ | una farmaciola completa\ | una motxilla per cadascú\ | un fogó
645 de butà\ | llaunes de conserva\ | un anorac per [cadascú\]
646 ELM: [te n'has saltat un] ¡eh!
647 MERCÈ: ¿quin?
648 CLARA: [tenim per parlar els mitjons]
649 ELM: [recanvi de mitjons]
650 MERCÈ: vale llanterna i piles de recanvi\ | e:: uns guants per cadascú\ | unes
651 ulleres de sol per cadascú i crema pel sol\
652 ((la mestra i els alumnes es van aixecant mentre fan els comentaris finals))
653 MESTRA: ens faltava justificar les coses que hem deixat com ara el conyac\ però::
654 CLARA: sí és clar el conyac
655 MESTRA: ¡oh! hi havia gent que el portava
656 CLARA: ¿per emborratxar-se?

TRANSCRIPCIÓ DE LA 1A SESSIÓ DE CLASSE DE LA NEUS

Segment segon
MESTRA: Ara deixem cinc minutets |i cadascú apunta les coses que creu més interessants que vol dir després\ i després farem | el torn de paraules\ ¿d'acord?
DANIEL: el què |
MESTRA: les coses que creguis més interessants\ | que vols dir/ doncs vas prenent notes per enrecordar-te'n | ¿eh? |
AA.: ((fan comentaris entre ells))
MESTRA: ¿la impressió? doncs quan vau entrar què vau observar | ¿eh? | a vere [quina de les coses]
AA.: ((fan comentaris entre ells))
MESTRA: |xit| | a vere no cal que posem tot el que {(P) vam entrar a la biblioteca les finestres} no no cal | del que vam observar el que ens va impactar més |
A.: {(L2) y ¿dónde lo [ponemos?}]
MESTRA: [què és el que] volem dir en veu alta si és que volem dir alguna cosa | d'aquest apartat\ | ¿d'acord? |
DAVID: {(L2) en la última} |
MESTRA: hi aneu apuntant |
DAVID: diu e:: |
A.: ¿la podem fer ja?
DAVID: ai ¿el restaurant del món és just? e:: |
ANNA: però ¿què és? ¿que si t'agrada o no? |
DAVID: {(L2) no | justo}
MESTRA: si e...- si trobes si aquest tipo si si el restaurant del món | és just\
AA.: no no no
MESTRA: doncs poseu el perquè |
A.: jo he posat no no o sí
MESTRA: home però per què:: | si no ¿com vols fer un debat? no sí
A.: doncs {(L2) pon} per què ((es refereix al text escrit a la pissarra))
MESTRA: home però ¡ja se suposa Adrià! |
ADRIÀ: no
MESTRA: doncs apunta-t'ho per què | sí perquè a tu sí que et fa falta\ || a vere cadascú rumia sol | cadascú rumia sol | pensa una mica i va fent lo seu\ | sense parlar gaire amb els altres |
A.: {(L2) ¿dónde apuntamos?}
MESTRA: ¿eh? | el que vulguis |
A.: {(L2) ¿en to...- en el cuatro?} |
MESTRA: en el que més t'interessi apuntar\ si només t'interessa apuntar en una part apunta només apunta en una part\ | ((se'n va cap a la taula de l'Anna i l'ajuda a fer l'exercici; després se separa una mica de la taula i continua parlant en veu més alta)) cadascú ha d'apuntar lo que li sembla | no és lo que és ((torna a la taula de l'Anna))

Segment quart
MESTRA: a vere som-hi | farem el següent \ jo m'assec i aniré agafant paraules ¿d'acord? |
DAVID: ¿podem fer l'última i:: després la segona o::? |
MESTRA: no mirarem | mirarem de seguir una mica d'ordre\ no cal que:: o sigui no cal que tot lo que diguis ho tinguis apuntat\ ni al revés | ni cal que tot lo que tinguis apuntat/ ho hagis de dir forçosament\ ¿eh? || ¿entens? o si...- serveix per tenir una pauta a l'hora de parlar\ | i si algú diu una cosa interessant també te la pots copiar té mira això m'interessa m'ho vull apuntar [en el full] ¿eh? ||
DANIEL: {(L2) sí no te burles} ((respon a un comentari que li ha fet l'Adrià després de mirar-li el full))
MESTRA: a viam comencem pel començament que és el que vam observar | qui vulgui parlar aixeca la mà i anem dient | a viam Mireia |
MIREIA: que:: quan vaig entrar vaig veure | que ha...- havia una taula que havia molt menjar molta verdura i havia altres tres que no tenia:: no tenien (paraula ininteligible) per picar i aigua |
MESTRA: val | a viam Anna |
ANNA: quan vaig entrar vaig veure la taula dels rics\ | i em va...- i em vaig sentar i (fragment ininteligible)
MESTRA: ¿quina taula et va tocar? |
ANNA: la dels pobres |
MESTRA: a viam Emma |
EMMA: a mi em va cridar l'atenció que algunes taules | eren riques i:: i a mi em va tocar la dels pobres\ |
MESTRA: a viam Santi |
SANTI: vaig observar que la meva taula no tenia menjar\ i la dels altres tenien molt |
MESTRA: Núria
NÚRIA: jo quan vaig entrar no em vaig donar compte\ però després quan portava u...- una estona vaig observar que les taules que tenien molt menjar \ hi havia poca gent\ | i la que tenia | poc menjar hi havia molta gent |
MESTRA: a les taules que hi havia | <u>poc menjar</u> hi havia | <u>molta gent</u> i a la taula que hi havia | molt menjar | hi havia poca gent asseguda al voltant\ a viam quina cosa més volem volem dir de de les hem observat | ((alguns alumnes fan comentaris en veu baixa)) doncs digues-ho també ¿no vols dir-ho Jordi? a vere va prova-ho |
JORDI: no
MESTRA: ¿per què no?
JORDI: perquè no |
MESTRA: diràs després alguna altra cosa ¿eh?
JORDI: no perquè ja ho han dit |
MESTRA: ja ho han dit va doncs passem en el altre punt | a viam de quina taula m'ha tocat i si vam fer alguna cosa ¿eh? més o menys | a vere fem u...- mirem de de que les persones que no han parlat parlin i al revés ¿eh Anna? que si no sempre parlarem els mateixos a vere Jordi |

JORDI: pobra i:: vaig fer i:: | i no vaig fer re\ |
MESTRA: ¿et va tocar quina taula? |
JORDI: pobra |
MESTRA: pobra | i no vas fer re | ¿hi ha molta gent o poca gent en a la teva taula?
DAVID: deu persones al principi després van venir moltes\
JORDI: sí
MESTRA: a viam Maria
MARIA: que a mi m'ha tocat la taula rica i que (fragment ininteligible) i ¿què he fet? menjar |
MESTRA: val a viam David |
DAVID: e:: m'ha tocat la {(L2) mesa} dels pobres\ i:: mirar la {(L2) mesa} dels rics |
AA.: (rialles)
MESTRA: ¿i no heu mira...- i no vau menjar re? |
DAVID: no perquè {(L2) estaba malísimo} |
A.: ¿què és {(L2) malísimo}? |
AA.: ((fan comentaris diversos en veu alta))
MESTRA: a viam | Isaac|
ISAAC: a mi m'ha tocat la taula dels pobres i:: que era la de color marró i que no vaig menjar re |
MESTRA: i no vas menjar re | a viam Adrià |
ADRIÀ: a mi m'ha tocat la taula rica i vaig plorar |
DANIEL: ((fa broma sobre el comentari de l'Adrià; no se'l creu))
MESTRA: ¿i va haver-hi alguna taula que et va prendre alguna cosa? |
ADRIÀ: sí [la]
MESTRA: [¿el què?]
ADRIÀ: la la grisa el Josep {(L2) que se esta...- i el Salvador nos estaban quitando la coca-cola la Margarita [la]}
AA.: ((fan comentaris en veu alta))
MESTRA: |xit| ¿i tu què vas fer?
ADRIÀ: res |
MESTRA: quan vas veure que era tanta gent que et prenia la coca-cola ¿què vas fer Adrià? |
AA.: ((fan comentaris en veu alta))
MESTRA: a vere co...- | fes una mica de memòria\ | ¿què vas fer? vas (fragment ininteligible) ¿i què vas fer? |
ADRIÀ: ¿què?
MESTRA: tu volies coca-cola | i vas veure que tota la taula dels pobres | ¿eh? que eren molts | et van prendre la coca-cola i estaves tu sol | en la taula dels rics\ | ¿i què vas fer? | vas anar a l'altra dels rics i ¿què els hi vas dir? |
A.: {(P) ¿em pot vendre una coca-cola senyor? }
MESTRA: ¿no te'n recordes gens?
ADRIÀ: vaig agafar la coca-cola | i me la van {(L2) quitar} una altra vegada
MESTRA: (fragment ininteligible) ¡un moment un moment! | ¿no te'n recordes gens? | i després hi vas tornar |

ADRIÀ: però perquè me la van treure
MESTRA: bueno bueno si jo no et dic re\ a vere Jordina |
JORDINA: que a mi em va tocar la taula pobra i de color gris | i quan vaig entrar vaig menjar però sense ganes
MESTRA: vas menjar amb molt poques ganes | a viam la Mireia ¿no diu re? | la Mireia
MIREIA: a mi em va tocar a la:: taula de:: biblioteca a la taula dels pobres gris i no vaig menjar |
MESTRA: a vere l'Anna
ANNA: a mi em va tocar la taula dels pobres i del color (paraula ininteligible) i no vaig menjar i vaig anar mirant la taula dels rics com menjaven
MESTRA: ¿i com era la taula dels rics? |
ANNA: amb roses molt menjar coca | e:: galetes amb mantega | pizza |
MESTRA: ¿hi havia molta gent o poca?
ANNA: poca [a la meva] taula havia molta |
MESTRA: [poca] | a viam el Daniel
DANIEL: que:: a mi em va tocar la de color (paraula ininteligible) de:: la de la plàstica i:: només tenia tenia per beure aigua i per menjar quicos i pipes\ |
MESTRA: i ¿què vas fer? ¿t'ho vas posar a menjar? |
DANIEL: sí una mica |
MESTRA: ¿o vas intentar arreplegar alguna cosa? |
DANIEL: així només estaven mirant |
MESTRA: a vere l'Emma ja pregunta...- i l'Adrià i després ja preguntarem lo altre\ a vere digues |
EMMA: a mi em va tocar la taula pobresa\ i:: i vaig menjar pipes i quicos\ |
MESTRA: ¿i què vas beure? |
EMMA: a:: aigua |
MESTRA: Núria |
NÚRIA: que a mi em va tocar la taula pobra i de color marró | i que:: vaig aguantar amb una mica de (paraula ininteligible) mirant a:: la taula rica i vaig menjar dos coses |
ADRIÀ: però les les taules que eren riques les {(L2) vaciaban} i se les emportaven a la dels [pobres]
NÚRIA: [sí però] ja no quedaven pizzes ni:: (rialles)
MESTRA: a vere | a vere passem a l'altre quadrant a vere com ens hem sentit | tal com heu sentit cadascú | eh | el el següent part que seria ¿com m'he sentit? | a viam Santi |
SANTI: m'he sentit pobre |
MESTRA: t'has sentit pobre | i com se...- ¿com és aquest sentiment? |
SANTI: sense res com si no tinguessis re |
MESTRA: com si no tinguessis re | Núria
NÚRIA: tenia una mica de ràbia perquè jo vaig portar coses i no les vaig provar\ i havia gent que no va portar res i li va tocar la taula rica | (rialles)
MESTRA: a vere el Daniel |
DANIEL: que {(L2) yo} malament | (rialles) {(L2) y ya está} |
ADRIÀ: {(L2) ¿por qué?}

DANIEL: {(L2) porque no tiene} menjar |
ADRIÀ: sí pots menjar pipes i quicos |
DANIEL: {(L2) ai ¡qué cosa!} |
MESTRA: i l'Adrià ¿com es va sentir? |
ADRIÀ: bé |
MESTRA: bé | i quan veies que els altres tenien poques coses ¿com et vas sentir?
DANIEL: {(L2) mientras que él tenga todo lo que quiera/} |
MESTRA: a vere l'Emma digues
EMMA: jo em vaig sentir regular i pobra\ |
MESTRA: regular i pobra | ¿què vol dir regular? |
EMMA: e:: que veia que els altres tenien moltes coses i nosaltres | no teníem res\ |
MESTRA: ¿i la Maria?
MARIA: bé | bé em sentia |
MESTRA: et senties | bé |
MARIA: sí
MESTRA: ¿quina taula et va tocar?
MARIA: rica
MESTRA: rica
AA.: ((fan comentaris en veu alta))
MESTRA: |xit| | a vere en Jordi |
JORDI: malament i m'agradaria poder | malament i m'agradaria poder ajudar a la gent |
AA.: ((segueixen els comentaris))
MESTRA: a vere escoltem el que diu el Jordi sisplau si no
JORDI: malament i m'agradaria poder ajudar a la gent | i perquè | jo crec que només {(L2) haya} sigut cinc minuts però ja ja ja m'he sentit molt malament |
MESTRA: molt bé |
DAVID: {(L2) esto está arreglao lo ha leído | está [muy arreglao]}
A.: [{(L2) sí lo ha leído}]
MESTRA: bueno i què que ho hagi llegit s'ho ha apuntat per poder-ho dir després bé mi...- millor perquè era un sentiment una mica difícil d'explicar no passa re | a vere Carme ||
CARME: m'he sentit injust perquè en altres taules no hi havia res\
MESTRA: ¿t'has sentit injusta o has sentit que hi havia injustícia? | ¿tu que has sentit que la injustícia anava contra tu o que tu feies una cosa injusta? |
CARME: {(P) que jo feia una cosa injusta}
MESTRA: crida més que no et sento |
CARME: que jo feia una cosa injusta |
MARTA: [que ella feia una cosa injusta]
DAVID: [que els rics no tenien que quita::]
MESTRA: ¿tu a quina taula estaves?
CARME: a la dels rics\
MESTRA: a la dels rics o sigui tu et senties injusta val | ara ho entenc doncs | no t'havia entès bé | molt bé | la Sílvia || ¿com es va sentir? |
SÍLVIA: pobres |

MESTRA: pobra | ¿i què vas sentir tristesa o vas sentir alegria/
SÍLVIA: injustícia
MESTRA: molta injustícia la cara que vas fer era | de retrato era de retrato || et vas sentir pobra i molta injustícia i ja està ¿no vas sentir re de ràbia ni re? |
SÍLVIA: ((fa que no amb el cap)) | (paraula ininteꞏligible)
MESTRA: ¿i la Lluïsa?
LLUÏSA: també |
MESTRA: ¿també què?
LLUÏSA: sí que |
MESTRA: també com la Carme també com en Jordi també com l'Adrià ¿com qui?
LLUÏSA: com la Sílvia
MESTRA: com la Sílvia a vere torna'ns a explicar això |
LLUÏSA: que jo em vaig sentir molt malament |
MESTRA: et vas sentir molt malament || i l'Isaac
ISAAC: m'havia sentit pobre | però després havia millorat molt |
MESTRA: al final sí ¿eh? al final quan ho vàrem redreçar tot plegat | ¿i la Marta? ||
MARTA: que no era:: no no està bé que el:: algú que no hagi a la nostra taula hi havia una nena que no havia portat res i era i estava en la {(L2) mesa} rica [i els demés que han portat coses]
A.: [com un altre] a la meva taula n'hi havia un nen de | de tercer que no havia portat res [(fragment ininteꞏligible)]
MARTA: [i si no portes res] i si no portes res | pues menges però els altres que han portat coses es tenen que quedar sense menjar\ |
A.: {(L2) eso es lo que digo yo}
A.: [han portat coses també]
MESTRA: [Adrià] | bueno | nem per això a la part del joc després ja ja mirarem el final de tot quan el (paraula ininteꞏligible) digui ei si hi ha menjar o no\ a vere la Mireia
MIREIA: ràbia com si no {(L2) fuese} (paraula ininteꞏligible) la vida | com si els rics no:: no pensessin en nosaltres no no | com si no fóssim persones\ ||
MESTRA: ¿i el David?
DAVID: malament però:: solament per una cosa perquè no vull dir qui {(L2) ¡no mires!} ((s'adreça a la Mireia, que li està mirant el full escrit)) | e:: estava envidiant a la {(L2) mesa} del pobres\ |
MESTRA: ¿estava?
DAVID: envidiant |
MESTRA: ¿estava fent dentetes? |
DAVID: dient mira nyam nyam |
MESTRA: i això et va sentir:: fatal | et va fer sentir molt malament \ | ¿només per això o pel fet que també tinguessis poc menjar? |
DAVID: però tampoc era:: era un joc però si t'estan envidiant\ |
MESTRA: a viam ¿i l'Anna? |
ANNA: jo em vaig sentir desgraciada per...- i trista perquè la meva germana que era rica i la:: | estava al costat de la taula que jo estava i llavors em vaig sentir més pobra\ |

274 MESTRA: la teva germana que està fent sisè ¿eh? la Sandra |
275 ANNA: sí
276 MESTRA: ¿el Gerard que va venir | al dematí? |
277 A.: ¿a on?
278 MESTRA: el Gerard va venir al dematí ¿oi?
279 AA.: no no
280 MESTRA: val és que no he començat per tu perquè | em semblava que no havies
281 vingut\ | i:: i ara al veure't he pensat a veure si només va faltar a la tarda\ |
282 a viam ¿algú va relacionar? ara això aquesta pregunta és de més a més eh de
283 la del full ¿algú va relacionar això amb el restaurant del món de les taules |
284 amb els continents i tot el treball que havíem estat fent d'Àfrica i tot plegat?
285 AA.: jo jo sí sí
286 MESTRA: ¿i què us va semblar? | ¿voleu dir alguna cosa respecte a això? | Núria
287 digues |
288 NÚRIA: que:: els de l'Àfrica | tenen molt poc menjar i són molta gent | i per
289 exemple en un altre país més ric tenen més menjar i són menys gent |
290 MESTRA: ¿i alguna opinió a més a més de l'observació? |
291 NÚRIA: que:: estan passant molt malament allà a l'Àfrica\ |
292 MESTRA: a vere Gerard |
293 GERARD: que:: a l'Àfrica e:: {(L2) allí} tenen poc menjar però:: | esta::n | esta::n |
294 estan tots normals estan bé |
295 MESTRA: ¿se senten normals [dius]?
296 GERARD: [però] aquí tenim molt menjar però a vegades e:: es deixen molt
297 menjar o això\ |
298 MESTRA: a vere en Daniel
299 DANIEL: que jo quan estava menjant em pensava que estava a l'Àfrica | que era
300 un nen de l'Àfrica\ |
301 DAVID: {(L2) es que lo es que lo pareces eh}
302 AA.: (rialles)
303 DANIEL: ((llença una goma a en David))
304 MESTRA: ¡Daniel! vés-la a collir | Emma
305 EMMA: que:: jo qua::n em va tocar vaig fer (paraula ininteꞏligible) Àfrica
306 [perquè]
307 MESTRA: [un moment] Emma | Adrià si ara tu li prens el llapis això serà una
308 baralla que no acabarem mai més ((es tracta d'una observació que fa a un
309 alumne que ha aprofitat que en Daniel es desplaçava a buscar la goma per
310 prendre-li el llapis)) | Isaac ai Daniel prou |
311 DANIEL: {(L2) me ha pegao en el culo\}
312 MESTRA: prou | ¿l'Adrià què té? Adrià ¿que tens cul i cadira i esquena? | a
313 vere com seus || vale posa la cadira bé posa la cadira | ho sento Emma
314 torna-hi |
315 EMMA: que jo quan vaig sentar vaig pensar en Àfrica perquè | vaig veure que
316 ells passen molta gana\ |
317 MESTRA: a viam | ¿i en Jordi?
318 JORDI: allò de que vas notar malament que els rics | trepitjaven a la gent | que
319 ells tenien molt de tot i:: no ajudaven a ningú |

MESTRA: a viam la Marta | Marta Tomàs | Marta Tomàs |
MARTA: que quan:: jo sabia que Àfrica no tenia menjar però:: no me l'imaginava tan:: malament [i]
MESTRA: [no] t'imaginaves que et sentissis tan malament ¿oi vols dir tu?
MARTA: sí però i després quan vam veure les taules que hi havia molta gent i teníem poc menjar\ vaig notar millor que:: | com se sentien\ |
MESTRA: a vere l'Anna |
ANNA: e:: jo:: vaig pensar sobre Àfrica però no per (paraula ininteꞏligible) li vaig preguntar a un professor que si l'aigua era potable | i va dir jo crec que és que és potable i llavors no vaig beure aigua i llavors vaig pensar sobre Àfrica que no tenen aigua que és potable |
MESTRA: a viam passem ja ah no la Mireia i la Núria digues Mireia |
MIREIA: que jo al mirar que:: havia una taula que tenia molt menjar ((la mestra s'aixeca i va cap a a la pissarra)) menjar i l'altra que no tenia gaire\ | vaig pensar que si jo no menjava a lo millor els altres era jo com si fos el país i ells menjaven més\ |
MESTRA: val | Núria
NÚRIA: que nosa...- que:: nosaltres a vegades malgastem el menja::r i totes i:: no estem | i no som conscients de que a l'Àfrica | no:: li falten moltes coses o a un altre països ||
MESTRA: molt bé ¿fem l'última part? | no l'última part ¿el restaurant del món és just? | eh | ((la mestra seu)) | l'interpretem com l'interpretem eh en aquí hauran dues interpretacions però bueno ja:: anirà bé | a viam | alguna persona que hagi parlat poc la Carme va | que se't vegi la cara eh Carme que parles així amb el paper i no et veiem |
CARME: ¿llegeixo la pregunta? |
MESTRA: no no cal que llegeixis la pregunta ¿el restaurant del món | és just? ja ja pots dir-ho directament\
CARME: {(P) perquè la taula dels pobres solament hi havia pipes quicos i aigua\} |
MESTRA: crida una mica més és que no t'he sentit |
CARME: perquè la taula dels pobres solament hi havia pipes quicos i aigua\ |
MESTRA: i en comparació a la dels altres hi havia |
CARME: moltes coses
MESTRA: moltes coses | Jordi
JORDI: jo va...- jo va...- el meu sobre tot | que no va sobre aquest del cole | va sobre tot el món |
MESTRA: va sobre tot el món | lo que tu penses de com està repartit el menjar al món
JORDI: i el jo he:: que si a Anglaterra per exemple | tenen molt de menjar i els de l'Àfrica poc | i:: segur que no el culleixen i coses així ||
MESTRA: val | Maria Díez |
MARIA: sí:: | sí perquè | si ets pobre com si ets ric pots agafar les taules dels demés | també | si ets pobre pots agafar les taules dels rics |
MESTRA: ah en el joc |
MARIA: sí

MESTRA: en el joc | i en la realitat ¿que seria així de fàcil?
MARIA: no
AA.: ((fan comentaris))
MESTRA: |xit|
MARIA: diuen que no els hi deixaven |
MESTRA: a viam Emma |
EMMA: no és just perquè jo | vaig veure la taula dels rics | i em cridà la temptació |
DANIEL: la temptació (rialles) |
MESTRA: Santi ai Daniel
DANIEL: que:: no no perquè hi ha hi ha qui no portava:: casi menjar i li tocava la:: taula dels rics | i hi ha gent que portaven | menjar i li tocava la taula dels pobres\
MESTRA: bueno però si no ho fem així moltes vegades fem un esmorzar | en realitat | que me...- mengem cadascú porta el que vol i després es reparteix\ | el co...- la pregunta seria d'aquest ti...- aquí la pregunta seria | ¿el restaurant del joc el repartiment del joc és just? |
DANIEL: no
MESTRA: eh no el que hem portat o no han portat perquè això sempre passa hi ha vegades hi ha persones que els hi va més bé/ | o simplement que no han tingut temps de preparar re/ | i han comprat qualsevol cosa i persones que a lo millor han preparat una gran coca | i els hi ha costat tota la tarda del dia abans\ això casi sempre s'ha de suposar\ | la idea de la discussió d'ara era el restaurant està ben repartit o esta mal repartit o:: és divertit o no és divertit o el que us sembli\ |
DANIEL: no
MESTRA: no ¿per què?
DANIEL: perquè:: no sé |
MESTRA: perquè t'ho sembla només |
DANIEL: sí
MESTRA: Adrià |
ADRIÀ: que no era molt divertit e:: el joc |
MESTRA: el joc no era gaire divertit\ | ¿i era just? |
ADRIÀ: no |
MESTRA: però tu en canvi estaves molt content/ |
ADRIÀ: però les altres taules no |
MESTRA: ¿en què pensaves? |
ADRIÀ: que s'ho tenien que passar malament
MESTRA: que ho havien de passar malament\ | ¿que et vas pensar si t'hagués tocat l'altra taula com t'haguessis sentit o no? |
ADRIÀ: malament |
MESTRA: malament | Santi
SANTI: que la taula dels pobres no és just | que a la taula dels pobre...- dels pobres | tenien tres coses\ i a la dels rics tenien pizzes gale...- galetes tenien de tot\ ||
MESTRA: ¿i la Núria? ja ho sé ja ho sé Adrià no diràs que no has parlat en tota

l'estona digues és que jo no parlo casi eh\ | digues Núria
NÚRIA: que:: que el restaurant és molt injust i que:: | perquè | e:: no els de els de la taula rica | hi havia grups que [es::] |
MESTRA: [Adrià] ((la mestra crida l'atenció a un alumne que pica amb la goma sobre la taula))
NÚRIA: que estaven molt bé | i els de la taula :: pobra | estaven malament fins i tot l'Adrià es va posar a plorar perquè (rialles) no tenia re\ | i que:: |
MESTRA: l'Adrià es va posar a plorar però moltes persones van estar mo::lt tristes i molt enrabiades eh | quan van veure | qu...- quan van veure la taula que els hi havia tocat i que no tenien ni cadira per seure | ¿oi?
NÚRIA: que:: em va semblar bé que després repartissis tot el menjar però no quedava res\ |
MESTRA: ¡ala! deia que no quedava res | vam anar repartint tot el menjar a la biblioteca a la part de da...- els que:: |
A.: a la biblio...-
MESTRA: a la biblioteca vam port...- i vam anar dient que ningú es quedi amb gana i havien moltes coses encara si vam |
NÚRIA: a la biblioteca però en un altre [lloc]
MESTRA: [no] però vam anar portant home [la Maite i jo vam anar portant]
EMMA: [però no hi havia pizza] però no hi havia pizza
MESTRA: ¿tu vas quedar amb gana? però mira que vam portar [gale::tes vam]
NÚRIA: [no però jo volia] | provar pizzes i no vaig provar només vaig provar (fragment ininteꞏligible)
A.: van portar quatre trossos
MESTRA: és que quan vam preparar l'esmorzar el vam preparar des de la biblioteca però quan co...- quan [vam començar a repartir-ho | ¿eh?]
ADRIÀ: [a la biblio...-] a plàstica n'hi havia un plat | de pizza | [per tothom | per tothom]
MESTRA: [i en va quedar molta de pizza ¿eh?] | en va quedar de pizza | el que passa és que no devies estar alerta Núria i quan vam dir baixar al pati tu |zut| [devies ¿no?]
NÚRIA: [no] si em vaig quedar repetint
MESTRA: ¿i com és que no que no vas:: [que no t'hi vas fixar]?
NÚRIA: perquè no en quedava
MESTRA: segur que en quedava
MARIA: {(L2) no quedaba}
DANIEL: [{(L2) no quedaba}]
MESTRA: [i com és] que no vau dir-ho que volíeu pizza si jo vaig anar-ho repetint amb la Maite | vam anar dient | sobretot que ningú es quedi amb gana que ara ja s'ha acabat el joc\sobretot que ningú es quedi amb gana que nin...- que hi ha gent que [no ha esmorzat] |
MARTA: [si vam repartir] galetes [(fragment ininteꞏligible)]
MESTRA: [i jo ho vaig anar a buscar] vam anar a buscar ho teníem tot | [a la biblioteca] perquè per repartir-ho a partir de biblioteca | \ |
A.: [per properes]
NÚRIA: jo no ho vaig sentir

458 MESTRA: ¿no ho vas sentir? | bueno la pròxima vegada no farem el restaurant
459 del món farem un repartiment normal | ¿val? |
460 A.: jo sí que ho vaig sentir estaves ¿qui vol pizza? i tots anaven a buscar | i no
461 en quedava\ |
462 MESTRA: sí que en quedava si n'hi havia hi havia una safata de color vermell |
463 AA.: ((fan comentaris en veu alta))
464 MESTRA: bueno però la vam portar després que jo la vaig anar canviant de lloc
465 AA.: ((fan comentaris en veu alta))
466 A.: sí a la biblioteca en va quedar una | a la nostra taula |
467 AA.: ((fan comentaris en veu alta))
468 MESTRA: [sí nosaltres ho vam dir que ningú es quedi amb gana i vaig anar
469 passant] | i una coca també vaig passar |
470 A.: {(L2) pero entonces se cogía cinco y se lo metía en el bolsillo } |
471 MESTRA: la Núria es va quedar amb la tristor a dintre tot el dematí | la Núria es
472 va quedar amb la tristor a dintre tot el dematí | ¿sí? | vaja doncs no era la
473 intenció eh | llàstima a viam l'Anna |
474 ANNA: no és just perquè menjaven els pobres i els rics | i els rics junts | i::
475 llavors els rics menjaven davant dels pobres i feien ganyotes de com
476 menjaven perquè | tenien moltes coses i nosaltres només pipes |
477 MESTRA: ¿el David vol dir algo? |
478 DAVID: ¿què?
479 MESTRA: ¿el David vol dir algo [vol dir alguna cosa]? |
480 DAVID: [sí el mateix]
481 MESTRA: la Mireia |
482 MIREIA: que jo:: crec que és injust aquest joc perquè | tots els homes són iguals i
483 en canvi | hi ha:: nens d'aquí al col·legi que són pobres | i si nosaltres
484 tinguéssim que estar amb el que hem jugat | no:: podríem viure així a lo
485 millor també tindríem que estar dient és que no m'agrada jo no vull estar
486 així\ i coses així\ |
487 MESTRA: Marta
488 MARTA: jo crec que no perquè tothom | to:: tothom tindria que tindre el mateix
489 perquè si no:: la gent pobra sempre s'enfada\ | amb aquest joc |
490 A.: {(L2) la gente pobre no tenía (paraula ininteł·ligible) para comprar ni nada
491 (fragment ininteł·ligible)}
492 JORDI: (fragment ininteł·ligible)
493 MESTRA: ¿com?
494 JORDI: (fragment ininteł·ligible) de l'esplai (fragment ininteł·ligible) tu tenies
495 que conseguir que et compressin | aquest cap de setmana el farem |
496 MESTRA: molt bé |

497 Segment sisè
498 MESTRA: a viam llegim les conclu...- ai que tothom digui les conclusions qui les
499 vulgui dir en veu alta | eh qui les vulgui dir en veu alta || a viam Santi |
500 SANTI: jo crec que el joc està bé | perquè ens ensenya a:: com són els llocs
501 pobres i com són els llocs rics\ |

MESTRA: val | Núria |
NÚRIA: per una part sí que ha estat bé | perquè hem après lo que passa amb els pobres però per l'altra no ha sigut molt ric | perquè les taules pobres es tenien que aguantar perquè no tenien res\ |
MESTRA: a viam i la Jordina ¿què en pensa la Jordina? | ha parlat molt poquet
JORDINA: que no el tindríem que haver fet |
MESTRA: que no tindríem que haver fet el joc | ¿per què no l'havíem d'haver fet? |
JORDINA: perquè unes taules s'han quedat sense menjar i les altres han menjat molt bé |
DANIEL: {(L2) estaban ahí ay esto sí que es vida}
AA.: (rialles)
MESTRA: la Jordina ¿i tu consideres que has après alguna cosa o no?
JORDINA: (fa que no amb el cap)
MESTRA: no gaire | a vere Daniel digues
DANIEL: no ha sigut molt just | i no i no m'ha agradat i no ha estat bé |
MESTRA: no t'ha agradat gens fer aquest joc\ |
DANIEL: no ||
MESTRA: ¿si t'hagués tocat una taula rica? |
DANIEL: {(L2) tampoco}
MESTRA: molt bé Daniel (fragment ininteŀligible) | a vere Adrià |
ADRIÀ: que no ha estat molt just aquest joc i no es | i que no es tindria que haver fet |
MESTRA: no s'hauria d'haver fet | i | tu en canvi t'havies sentit bé al començament ¿no? |
ADRIÀ: sí | però després |
MESTRA: ¿després vas sentir pena o què? | a vere Emma
EMMA: e:: no es tenia que fer | perquè no era just | perquè el menjar que jo vaig treu...- que jo vaig portar no el vaig veure ni en pintura\ |
MESTRA: a vere torna a començar pel començament que és que no t'he entès Adrià escolta
EMMA: no es tenia que fer el:: el::
MESTRA: ¿no es?
EMMA: no es tenia que fer perquè no era just
MESTRA: no s'hauria de fer el joc | [perquè no és just]
EMMA: [perquè no era just] | perquè el menjar que jo vaig | que jo vaig | portar no el vaig veure ni en pintura\ |
MESTRA: bueno tu una pregunta ¿tu et vas quedar amb gana? al marge de les conclusions | ¿tu et vas quedar amb gana?
EMMA: (fa que no amb el cap)
MESTRA: ah
AA.: [jo sí jo sí]
MESTRA: [si hi havia menjar de sobra | si segurament farem e::] | la setmana que ve o així o algun dia d'aquesta setmana haurem de fer un altre | un altre:: pica pica perquè va sobrar molt menjar |
AA.: ((fan comentaris en veu alta))

548 MESTRA: [doncs imagineu-vos no entenc que algú es quedés amb gana | ei ei va
549 | acabem les conclusions |xit|] | a viam digues Maria
550 MARIA: ha estat molt bé perquè així podem saber com se si...- | com se senten
551 els d'Àfrica i també perquè no tenim que malgastar el menjar\ |
552 MESTRA: Jordi | [|xit|]
553 JORDI: [i perquè] així saps com e:: com es senten i pots averiguar com viuen i i
554 com es senten i també | com | com ajudar i com com mengen
555 MESTRA: co...- ¿i com mengen o com es pot ajudar?
556 JORDI: i com mengen i m'agradaria ajudar
557 MESTRA: i t'agradaria ajudar val
558 DANIEL: {(L2) ¿otra vez?} ||
559 MESTRA: Carme
560 CARME: {(P) tothom té dret a menjar\} |
561 A.: {(L2) yo no lo entiendo}
562 MESTRA: |xit|
563 CARME: tothom té dret a menjar |
564 MESTRA: a viam tothom té dret a menjar | tu és el que la conclusió que arribes |
565 val | ¿i alguna cosa més? |
566 CARME: no està bé perquè alguns li va tocar la taula dels pobres |
567 MESTRA: no està bé perquè algunes persones li va tocar la taula dels pobres | ¿ja
568 està o hi ha hi ha una altra línia? |
569 CARME: {(P) ja està}
570 MESTRA: ¿ja està? | a viam Sílvia |
571 SÍLVIA: no està molt ben organitzat |
572 MESTRA: no està molt ben organitzat |
573 SÍLVIA: no m'agrada | i també no ha estat just perquè | tenien que haver fet | a
574 tota la gent |
575 MESTRA: [vol dir]
576 SÍLVIA: [tots igual] les taules tots igual |
577 MESTRA: les taules tots igual |
578 SÍLVIA: i:: | no es tindria que haver fet |
579 MESTRA: i no s'hauria d'haver fet\ | val digues |
580 LLUÏSA: no m'ha agradat i ha sigut molt avorrit\ |
581 MESTRA: ¿com?
582 LLUÏSA: que no m'ha agradat i ha sigut molt avorrit\ |
583 MESTRA: no t'ha agradat i ha estat molt avorrit\ | a viam Isaac |
584 ISAAC: no les he fet
585 MESTRA: ¿no has escrit res de conclusions? |
586 ISAAC: no les estic fent
587 MESTRA: val a vere Marta
588 MARTA: que a mi no em va agradar perquè em sentia molt injusta i perquè em
589 va | agrada...- no em va agradar gens ni mica perquè és és injust\ tothom
590 som iguals |
591 MESTRA: molt bé una pregunta Marta ¿això ho tens escrit? |
592 MARTA: sí |
593 MESTRA: ¿i ho has llegit així de bé? |

MARTA: sí
MESTRA: et felicito | molt bé | molt bé doncs | digues |
MIREIA: que ha estat molt bé per | perquè així veiem com | és la vida pels pobres com pels rics | i podem veure com és la vida | a tot el món |
MESTRA: a vi...- ai David |
DAVID: |mmmh| com la Carme que to...- tothom tenim les oportunitats de menjar bé | o malament || |mmmh| [{(L2) ¿qué pasa?}]
MESTRA: [¿com la Carme?] a vere Carme torna-ho a dir |
CARME: tothom té dret a menjar bé
MESTRA: tothom té dret/ | oportunitat no tothom té dret però oportunitat no ho ha dit ella | a vere digue'm el que tu creus va |
DAVID: el restaurant del món és injust perquè tothom tenim les mateixes oportunitats\ |
MESTRA: o hauríem de tenir les mateixes oportunitats ¿les tenim les mateixes oportunitats?
DAVID: (fa que no amb el cap)
MESTRA: ah aquí està la diferència precisament eh | ¿val? a vere Anna
ANNA: ha estat bé però:: és no estava just perquè | no estava just dels pobres i rics i perquè es quedaven sense menjar els pobres i els rics no:: ells no tenien | eh i i els rics no |i els rics ja havien menjat\ | tot |
MESTRA: val | molt bé || ((la mestra s'aixeca))

TRANSCRIPCIÓ DE LA 1A SESSIÓ DE CLASSE DE LA DÚNIA

Segment segon
MESTRA: val\ | fem fins aquí a veure si trobem alguna cosa\ jo en tinc unes quantes/ | que avui farem després algun exercici\ | a veure què trobeu/ | que us cridi l'atenció/ que vulgueu parlar/ | recordem [primer]
ORIOL: [jo ja]
MESTRA: espera't un moment Oriol\ | e:: recordem primer com vam quedar l'últim dia | l'últim dia hi havia com dues parts | una part que:: | era una cosa que ja havíem treballat abans que us interessava tornar-ne a parlar\ ¿qui se'n recorda? |
ÒSCAR: era ho de:: l'esquirol ¿no? |
MESTRA: ¿què li passava a l'esquirol? | tira't endarrere Tània |
ÒSCAR: que si sabia comptar el:: per exemple els els seu::s fills/
MESTRA: les cries
ÒSCAR: les se:: les seves cries que si sabia comptar-les o no\ [que] si sabia comptar
MESTRA: [i] ¿i què passava? |
ÒSCAR: doncs vam dir que podia comptar que que podien comptar a la seva manera\ |
MESTRA: a la seva manera\ | ¿i quina manera era? ¿comptant com nosaltres?
ORIOL: no reconeixent-los\ ¿no? |
MESTRA: tira't una mica endarrere una mica endarrere tira't | una mica endarrere ara és que si no no vec no vec els altres dos nens | e:: lo de l'esquirol i després la segona part/ | una mica perquè vam començar a mirar el dicciona::ri uns es creien el que diu el diccionari els altres no | la segona part era una mica a veure com havíem de que | de portar una |
AA.: mm
MESTRA: que vai parlar més jo que vosaltres com havíem de portar una discu...- |
AA.: ssió
MESTRA: una discussió ¿eh? que tenia de ser discutir no per discutir sinó discutir raonablement i discutir per aprendre alguna cosa\ no per dir porto la contrària per portar la contrària\ | i una part va ser aquesta ¿us en recordeu o no? | doncs ara continuem/ nem a veure què trobem per discutir/ però que que cridi una mica l'atenció/ que vulgueu parlar d'allò/ | i que serveixi per alguna cosa\ perquè discutir per discutir |

Segment tercer
MESTRA: vinga torneu-s'ho a mirar per sobre |
ORIOL: jo ja ho tinc pensat\ |
MESTRA: tu ja ho tens pensat molt bé\ ((silenci de setze segons, els alumnes van mirant el llibre)) a veure si surten tres o quatre coses que puguem triar ||
que hi són eh ((silenci de vint-i-dos segons, els alumnes continuen mirant el llibre))
tampoc us ho penseu molt molt molt molt\ coses que dius mira aquesta

paraula em fa gràcia\ ho vull parlar\ qua...- quan estigueu aixequeu la mà
l'Oriol ja en sap una tu una altra ((es refereix a la Tània))\ ((silenci de setze
segons))
ORIOL: {(P) a mi hi ha coses (fragment ininteꞏligible)}
MESTRA: ¿què dius?
ORIOL: que tinc dos coses que em cride...- que em criden molt l'atenció\
MESTRA: bueno | vinga comença l'Oriol a dir-ne una els demés aneu pensant
((la mestra s'aixeca i va cap a la pissarra per apuntar les preguntes)) || Oriol
digues quina\ |
ORIOL: ¿una de les dues? |
MESTRA: crida una mica\ sí una de les dues la que més t'agradi\ |
ORIOL: ¿una de les dues?
MESTRA: {(F) sí} |
ORIOL: e:: una és que:: | bueno e:: la que jo he pensat | era que:: que si m'ha::
cridat l'atenció/ | ((la mestra seu)) de que si:: | les coses primer les deixaves
en un en un lloc | on sigui i després no estaven allà:: o:: o a lo millor pot ser
que no te'n recordes o mires i no [estan]
MESTRA: [o sigui] si les coses desapareixen a veure què passa\ |
ORIOL: sí ||
MESTRA: ((la mestra s'aixeca i se'n va cap a la pissarra)) si poden desaparèixer
les coses o pot ser una altra cosa |
ORIOL: sí ||
MESTRA: ((la mestra escriu a la pissarra: «poden desaparèixer les coses?
(Oriol)»)) || Tània ¿i tu què havies pensat? |
TÀNIA: jo havia pensat que:: això que diu de l'escombra\ per exemple/ diu que
estan en un en un armariet i:: després s'estranya perquè no està\ però poden
estar per exemple en un altre lloc\ si la busca\
MESTRA: ¿i al llibre què passa? |
TÀNIA: que:: e::
ORIOL: té potes |
MESTRA: no | el que hem llegit no és [això]
TÀNIA: [que] | la:: e:: com es diu que e:: el Kio/ a:: baixa corrent de les escales |
a:: a:: s'entrebanca | cau i la:: i una planta de la seva [àvia]
MESTRA: [escolta'm] escolta'm no dic què passa després d'això\ pregunto què
passa amb l'escombra\ |
TÀNIA: que quan la va a buscar la Suqui la germana del Kio/ no la troba on té
que estar\
MESTRA: però després què passa amb l'escombra ¿torna a aparèixer l'escombra o
no? |
TÀNIA: sí |
MESTRA: torna a aparèixer | doncs ¿quina és la pregunta que vols fer? |
TÀNIA: això\ |
MESTRA: ¿quina? torna-la a fer torna-la a fer | si perquè l'Oriol diu\ si poden
desparèixer les coses/ | i d'aquesta ja en parlarem\ però tu exactament què
vols preguntar\ |
TÀNIA: que:: per què el Kio s'estranya\ de que la seva germana no trobi

l'escombra\ al lloc on té que estar sempre\ |
MESTRA: ara això és una pregunta\ per què s'estranya no per què l'escombra no hi és\ per què s'estranya ((la mestra escriu a la pissarra: «per què s'estranya al no trobar l'escombra? (Tània)»))|| vinga ¿qui més ha pensat? || Ximo
XIMO: se m'ha caigut el llibre\
MESTRA: però l'has de saber\ |
XIMO: sí ((llegeix del llibre)) l'avi no es podia creure la quantitat de què̀txup que va posa::r-me a les patates fregides\ |
MESTRA: l'avi s'estranya o l'avi no es podia creure diu ¿no?
XIMO: l'avi no es podia creure
ORIOL: (fragment ininteꞏligible)
MESTRA: ¿el què? espera't espera't que encara no he començat a parlar\ | ho estic escrivint\
ORIOL: és que li estic fent una pregunta\ |
MESTRA: {(F) no és que encara no he començat Oriol |no he començat a preguntar encara estem escrivint} | a viam ¿alguna altra? || ((la mestra seu))

Segment quart
MESTRA: doncs ara a veure qui pregunta a qui el perquè d'aquesta pregunta | perquè si preguntem és perquè ens interessa per alguna cosa\ |
ORIOL: de l'última\
MESTRA: no:: de la que sigui/ | a veure Anna va pregunta en algú d'aquests tres\ || Oriol para un momentet que ja et vec\ ara parla l'Anna ||
ANNA: que:: per què has per què has dit aquesta per què |
MESTRA: a qui ¿a qui li preguntes? [¿a l'Oriol a la Tània?]
ANNA: [la primera] a l'Oriol
MESTRA: doncs crida una mica més\ {(F) Oriol et pregunta a tu l'Anna\} |
ANNA: que per què has triat aquesta\ |
ORIOL: doncs l'he triat\ perquè:: m'ha cridat l'atenció perquè::
MESTRA: crida una mica més Oriol\
ORIOL: l'he triat m'ha cridat l'atenció pel fet de que primer la deixes en un lloc i després no:: desapareix no sé una mica:: | com dir-ho |
MESTRA: a veure busca una paraula com dir-ho ¿una mica què?
ORIOL: una mica estrany\ |
MESTRA: una mica estrany | que puguin pensar que les coses desapareixen\ |
ORIOL: sí | sí sí
MESTRA: que segons el (nom ininteꞏligible) sí que les coses desapareixen més que dir les he deixades en un altre lloc\ | a veure e:: ara ho pregunto jo a la Tània | a veure per què s'estranya ¿per què l'has triat?
TÀNIA: perquè:: l'he triat perquè e::l fet aquest de que s'estranyés tant per per al veure aquell a l'hamburgueseria que que::
MESTRA: ¿a l'hamburgueseria? | estem parlant de l'escombra/ a l'hamburgueseria no estava l'escombra estava a casa seva\ |
TÀNIA: que:: el fet de que el Kio s'estranyi tant per per no trobar l'escombra al lloc on està sempre/ |

MESTRA: val ¿i això per què? ¿per què? ¿per què t'interessa tant parlar-ne? |
TÀNIA: perquè me sembla u:: una mica tonto que s'estranyi per això/ |
MESTRA: una mica exagerat potser\
TÀNIA: sí
MESTRA: una mica exagerat | molt bé\ |a veure qui li pregunta al Ximo | va Jordina || a veure si tu llegeixes el i li demano el perquè a veure si és hem entès ben bé la pregunta\ || per què l'avi no es podia creure la quantitat no l'he acabada d'escriure de quètxup\ |
JORDINA: (fragment ininteligible)
MESTRA: ¿no te'n recordes? mira-ho mira-ho no passa re\
JORDINA: ((llegeix amb veu molt baixa un fragment del llibre))
MESTRA: Jordina deixa-ho córrer\ a veure tu ¿saps quina pregunta és? | ¿te'n recordes? [¿te'n recordes?]
GUIFRÉ: [sí] la del quètxup ¿no? |
MESTRA: sí | pregunta-li a en Ximo\ | un moment Oriol un moment que anem fent per nens\
GUIFRÉ: ¿per què has triat aquesta? |
XIMO: pues perquè m'estranya que l'avi s'estranyi per una cosa que els nens d'avui en dia ho fan normalment\ |
MESTRA: i volies saber el perquè | passen aquestes coses\ que s'estranyin els avis | de coses que els nens tobeu normals\ ¿eh? |

Segment cinquè
MESTRA: bé anem a veure ¿per quina comencem? ((la mestra s'aixeca)) a veure per quina comencem\ | els que no teniu res escrit ho dieu els que teniu coses escrites no\ Oriol ¿quina altra pregunta volies fer?
ORIOL: una pregunta volia fer
MESTRA: digues
ORIOL: en Ximo em sembla que va ser
MESTRA: no no no no ara no diem això tu ¿quina altra pregunta tenies pensada? |
ORIOL: sí per fer-li
MESTRA: no amb ell no | tu has dit jo en tinc dues de preguntes ¿quina altra tenies pensada? |
ORIOL: sí ja l'han fet aquesta
MESTRA: ah l'han repetit\ | ((la mestra se'n va cap a la pissarra)) a veure e:: tothom ho ha pensat per quina voleu començar\
AA.: sí sí
MESTRA: doncs comença tu ((s'adreça a en Josep i a partir d'ell dóna el torn seguint un ordre, en sentit contrari a les agulles d'un rellotge)) ¿per quina?
JOSEP: per la de de:: per la de l'avi no es podia creure | el quètxup
MESTRA: val | Tània tu ja en tens una tu
ÒSCAR: pel mateix\ la de l'avi\ la d'en Ximo\ |
ANNA: la de l'avi
MESTRA: la de l'avi

JORDINA: la de l'avi
MESTRA: ¡caram!
GUIFRÉ: l'avi (somriu)
SARA: l'avi
MÀRIUS: l'avi (somriu)
JOSEP: tots l'avi
MESTRA: ¿tots? ¿i això per què? |
ORIOL: ((s'adreça a en Xesco per fer-li una pregunta)) ¿per quina comencem?
MESTRA: ¿per què Anna? ((la mestra seu al seu lloc))
AA.: ((fan comentaris))
MESTRA: |xit| Anna ¿per què?
ANNA: jo vull saber lo que | per què una un nen és normal per ell\ i per l'avi no\
MESTRA: i Màrius ¿tu per què?
MÀRIUS: per lo per això per lo que ha dit ella |
MESTRA: digue-ho d'una altra manera
MÀRIUS: a vere |que els avis | que:: al seu temps a lo millor també ho feien que trobaven normal i ara com és que són grans i:: | i s'estranyen tant perquè els nens petits ho troben molt normal/ |
MESTRA: molt bé\ doncs comencem per aquesta/ comencem per aquesta ja podeu començar/ a veure\ avui jo gairebé no diré res ho dieu tot vosaltres\ |

Segment sisè
MESTRA: sí ara comencem a parlar d'aquest tema\ de per què l'avi s'estranya tant de que e::l Kio es posi tant quètxup a les patates\ i en general/ volen preguntar/ per què la gent gran o els avis s'estranyen tant |
ORIOL: ¿i per què l'hem triat?
MESTRA: ¿eh? ja ho he explicat Oriol | estigues una mica al tanto i i:: intenta anar seguint \ anar seguint\ vinga comença\
TÀNIA: a preguntar ¿no? |
MESTRA: a preguntar [o a dir alguna cosa que et preguntin a tu]
TÀNIA: [sí Ximo] | ¿per què creus que els avis s'estranyen tant perquè els seus nens es posen tant quètxup?
XIMO: pues perquè no sé | ¡no ho sé jo! |
MESTRA: pensa (paraula ininteꞏligible)
XIMO: (fragment ininteꞏligible)
MESTRA: aixequeu la mà |xit| no parleu entre dos eh va aixequeu la mà
GUIFRÉ: jo ja sé perquè s'estranya\
MESTRA: crida una mica
GUIFRÉ: crec que ja sé perquè s'estranya\ | perquè quan ells eren petits/ potser no tenien quètxup\ |
XIMO: no existia el quètxup\ |
MESTRA: ¿tu què anaves a dir?
XESCO: el mateix\ |
MESTRA: el mateix ¿hi ha algú que pensi diferent? |

MÀRIUS: perquè si els hi agrada/ | i se'n poden posar\ |
MESTRA: bueno però això\ | això pot passar moltes coses ¿no? que els agradi als néts i els avis s'estranyin\ | és que no ara no parlem de si se'n poden o no se'n poden posar\ parlem de per què s'estranya l'avi/ | no parlem de si està bé/ si està malament/ |
JOSEP: perquè no li agradi | a l'avi |
MESTRA: perquè no li agrada a l'avi ¿creus tu? |
JOSEP: no:: però\ |
XIMO: ja ho sé/ el meu avi m'ho va dir\
MESTRA: a veure/ espera't un moment/ digues Oriol\ |
ORIOL: a lo millor jo també penso\ que podria ser/ perquè en el seu temps no es feien les coses així i ha::n han sortit coses més modernes i així\ coses així\ |
MESTRA: o sigui que més o menys tothom tothom opina igual\ a veure a tu ¿què et va dir a tu el teu avi?
XIMO: a mi em va dir una vegada ¿no?
MESTRA: crida una mica més |
XIMO: estava menjant pata...- e:: estava menjant patates fregides ¿no? | {(AC) a casa de la meva àvia ¿no?} el meu avi en comptes de posar-se quètxup posava oli\ i llavòrens diu la meva àvia ¿no? [que::]
MESTRA: [no] parla clar poc a poc
XIMO: i diu la meva àvia ¿no? que com pot ser que es posi quètxup si l'oli és molt més sa\ |
MESTRA: ¿podria ser una raó?
AA.: no no no
MÀRIUS: perquè a:: perquè amb oli a:: als nens a lo millor a alguns nens no els hi agrada i amb quètxup sí\
MESTRA: però mira mira què estan preguntant |xit| mira què estan preguntant\ torna-ho a preguntar\ | penseu-ho amb el que diu i penseu si pot tenir raó o no\ i si dieu que no heu de dir el perquè\ |
XIMO: que és que l'àvia una vegada | em va dir que per què que per què es posava si si l'oli és molt més sa\ amb les patates fregides\ |
ORIOL: curiós eh |
MESTRA: ¿tu què creus Oriol?
ORIOL: jo penso que sí que pot ser\
MESTRA: ¿hi ha algun altre cas que pugui ser això? | tu que fas règim a veure\ |
ORIOL: fa règim perquè:: fa una die...- una dieta sana\ |
MESTRA: pot ser que l'a...- s'estranyi de que s'hi posi una cosa que ell considera que no és tan sana ¿què podria considerar que és el quètxup l'o...- l'avi?
A.: [una porqueria]
ANNA: [perquè a lo millor] ell té una enfermetat [i]
MESTRA: [no] et sento
ANNA: té:: no sé li passa:: | no sé com es diu e:: en català sí una enfermetat i:: li ha dit el metge que no pot menjar unes quantes coses\ |
MESTRA: però per això no s'estranyaria potser | a vere Òscar
ÒSCAR: que | li pregunto
MESTRA: ¿li preguntes? no doncs amb ell que anava a contestar\ em pensava

ana...- que que deies alguna cosa\ | un moment Oriol que han de participar tots els nens\ |
GUIFRÉ: que l'avi s'estranya de que els nens mengin quètxup | quètxup | s'estranya perquè està envasat en un pot de plàstic\ | que es creu que li han passat mo::lt d'això de químic\ | l'han manipulat/ |
MESTRA: bé ara anem a fer una cosa\ | anem a fer una cosa agafeu la pàgina 37

Segment vuitè
MESTRA: ¿quina diferència penseu que hi pot haver entre aquestes dues paraules? | a veure primer penseu s'estranya i s'admira potser són molt semblants però poder hi ha alguna diferència\ | tira't una mica endarrere Oriol ((s'aixeca i retira l'Oriol cap endarrere, després torna a seure)) és que et poses així tira't endarrere i no vec ni en Màrius ni en Xesco ara
XIMO: jo ho sé
MESTRA: ¿tu ho saps o penses que ho saps? |
XIMO: ho penso que ho sé\ |
MESTRA: penses que ho saps a veure què en pensem nosaltres
XIMO: pues que que ¿com es diu? | que s'estranya pot ser que:: bueno que no ho trobi normal i que s'admira pot ser que li crida l'atenció\ |
MESTRA: a veure que s'estranya {(F) s'estranya no ho troba normal} què us he sembla ¿és una bona definició o penseu que pot ser semblant? |
ORIOL: sí
MESTRA: ¿estranyar.-se d'una cosa què seria? penseu en una altra manera de dir-ho\ |vinga Xesco tant que parlaves l'últim dia | que no vas callar/ || a veure Sara què diries que és s'admira\ | no s'admira no | hem dit ((a en Ximo li cau el llibre a terra i la mestra el recull)) ai Ximo
SARA: estranyar-se\ |
MESTRA: estranyar-se\ |
SARA: pues que s'assusta de:: d'una cosa que:: que mai ha vist\ que no la troba normal\ |
MESTRA: que no la troba normal\ i s'admira ¿què podia ser s'admira? vinga Oriol digues\ |
ORIOL: anar al darrere d'una cosa\ admirar alguna cosa\ |
MESTRA: admirar alguna cosa anar darrere ¿què vol dir anar darrere? |
ORIOL: doncs per exemple que t'agrada molt\ per exemple si tu:: admires un actor de pel·lícula si t'agrada molt\|
MESTRA: o sigui admires/ admires una persona\ | això seria admirar una persona ¿sí o no? | ¡Oriol!
ORIOL: sí sí
MESTRA: admirar una persona ¿tothom sap què vol dir admirar una persona | no? | una mica el que ha dit l'Oriol\ ¿què més podem admirar a part d'una persona? |va us ha de sortir una mica de vosaltres eh això i preguntar-li\
XIMO: un casset de música\ |
MESTRA: un casset de música\ ¿què admiraries allavors?

312 XIMO: la música\ |
313 MESTRA: la música el casset no\ | la música\ |
314 GUIFRÉ: un cotxe\ |
315 MESTRA: ¿què més?
316 GUIFRÉ: un cotxe nou\
317 MESTRA: ¿i què podries admirar d'un cotxe?
318 GUIFRÉ: que és molt ràpid\ |
319 MESTRA: ¿i què més? |
320 GUIFRÉ: que és molt confortable\ |
321 MESTRA: que és molt confortable\ | tu
322 ÒSCAR: jo també | tinc el cotxe vell i també pot ser dir a:: el cotxe és | molt
323 bonic/o és un ambient com de luxe\ |
324 MESTRA: i això et fa | raons per les quals l'admires ¿sí o no? | tu què |
325 TÀNIA: que:: que també del cotxe l'olor que fan e:: el cotxe nou\ |
326 MESTRA: l'olor del cotxe nou\ |
327 TÀNIA: sí |
328 MESTRA: a veure l'olor del cotxe nou\ |torna torna-ho a explicar això a veure\
329 admires l'olor del cotxe nou ¿per què? |
330 TÀNIA: sí perquè està acabat de comprar/ tens molta il·lusió/ de:: anar...- de
331 fer-lo anar i fa olor de cotxe nou\
332 MESTRA: i fa olor de cotxe nou\ molt bé\ la:: Tània admira l'olor del cotxe nou\
333 a veure Màrius tu hem dit una cosa\ hem dit admirar una cosa\ hem dit
334 admirar una persona ¿què més podem admirar? | ¿una música? |
335 A.: no una moto |
336 MESTRA: no una cosa diferent\ <u>molt diferent</u> |una cosa molt diferent| |
337 XIMO: un quadro un quadro de:: un quadro pintat\ |
338 MESTRA: un quadro pintat\ ¿què podries admirar d'un quadro pintat? | ¿o tu
339 anaves a dir una altra cosa?
340 MÀRIUS: l'estil\ |
341 MESTRA: l'estil
342 MÀRIUS: el pintor/
343 MESTRA: molt bé l'estil del quadre/ molt bé
344 AA.: ((fan comentaris diversos))
345 MESTRA: |xit| |xit| no si no aixeques la mà no tu
346 MÀRIUS: e:: els dibuixos que té/ |
347 MESTRA: els dibuixos que té\ |
348 ANNA: els colors/ |
349 MESTRA: els colors\ |
350 JOSEP: qui:: qui l'ha pintat\ l'autor:: del [quadre]
351 MESTRA: [i llavors] què miraries el cuadro o l'autor\ | en aquest cas\ |
352 JOSEP: si:: t'agrada per exemple | e:: un autor que t'agradés el quadro per
353 exemple mires a veure si:: és aquell autor/ qui ha fet per exemple Picasso/ | i
354 allavòrens si t'agrada aquell e:: |
355 MESTRA: vols callar/ |
356 JOSEP: si t'agrada aquell pinto::r/allavòrens pues si t'agrada el quadro te'l
357 compres o no sé\ |

MESTRA: en aquest cas e:: admires el quadro i admires el pintor admires la persona perquè ha fet aquella obra que t'agrada\ admires les dues coses\ | i ara vaic a demanar una altra cosa admirar-se ¿què vol dir admirar-se? | si una persona et diu estic admirada/ ¿admirar-se què deu voler dir? |
XIMO: que es sorprèn d'alguna cosa que ha fet\
MESTRA: que ha fet\ ¿o és un estat d'aquella persona que s'admira davant de moltes coses? |
ORIOL: lo mateix però d'ella mateixa\ |
MESTRA: podria ser/ |
TÀNIA: e:: per exemple |
MESTRA: farem una mica [de]
TÀNIA: [quan] una persona s'admira i diu ¡ai estic admirada de mi mateix! perquè he fet una cosa meravellosa o així\ |
MESTRA: doneu-li algun exemple a veure\ | ja sabeu que a vegades ho fem el que passa que fa tant temps que no | que no ens en recordem de dir per exemple posa'm un exemple\ | a veure Sara | aquesta cosa tan meravellosa vinga | digues que posi un exemple\ |
SARA: posa'm un exemple |
TÀNIA: e:: | e:: | per exemple un pintor que diu estic meravellat de l'obra que he fet\ | oh estic meravellat de mi mateix\ |
MESTRA: molt bé\ i tothom ha entès el que ha explicat ella ¿no? |
AA.: sí sí
MESTRA: hem dit admirar una pe...- una persona\ admirar una obra\ admirar una música\ para sisplau ((s'adreça a en Ximo que juga amb el llibre)) m'estàs posant nerviosa\ | admirar una persona\ admirar ¿què més hem dit? a un mateix\ però | el fet d'estar\ aquest llibre mira us vaig a explicar una cosa a veure si m'enteneu\ mireu aquest llibre d'aquí ¿què hi posa de títol?
AA.: Kio i Gus |
MESTRA: ara anem a veure el que jo faig servir | això ((ensenya el llibre del mestre)) ¿què hi posa aquí? |
AA.: admirant el món\ |
MESTRA: ¿què deu voler dir? ara se m'ha acudit perquè el programa que estem fent\ aquest programa se'n diu Kio i Gus admirant el món\ ¿què deu voler dir? |
MÀRIUS: que el Kio i el Gus s'estan admirant tot el món\ |
MESTRA: ¿i co...- com ho sabem amb el llibre? [¿ens dóna] alguna prova el llibre?
MÀRIUS: [perquè] no [però]
MESTRA: [¿no?]
MÀRIUS: sí sí
MESTRA: no no pensa pensa abans ¿sí o no? |
MÀRIUS: sí |
MESTRA: ah! a veure penseu proves de que el Kio i la Gus\ | a veure qui posa més exemples de tot el que hem llegit/ que demostri que aquest títol d'admirant el món/ el Kio i la Gus admirant el món/ aquest títol sigui veritablement el que correspon a aquest llibre\ | ¿m'enteneu el que us dic o

no? |
A.: no
MESTRA: que tingui sentit aquest títol\ pel que el Kio i la Gus fan o han dit o pensen o juguen | o raonen o expliquen | des de que heu començat el llibre fins ara totes les coses que els hi han anat passant/ que han anat explicant/ que han anat sentint/ | ¿ho podríem relacionar amb la paraula admirant el món? que estiguin admirant el món\ | Xesco ¿què pensa?
XESCO: que no\ |
MESTRA: que no\ així no podem demanar cap exemple a tu\ | ¿tu penses que sí? |
JOSEP: una mica sí\ |
MESTRA: una mica ¿quina mica? a veure | busqueu exemples que segur que n'hi ha\ aquest títol l'han posat per alguna cosa\ |
JOSEP: no sé pe...- per exemple la Gu::s com si és cega si veu alguna cosa/ | pues si des de petita de petita era cega i ha vist una cosa a lo millor va va:: li van dient coses i va sapiguent coses així del mó::n |
MESTRA: ¿i creus que té curiositat per saber-les? |
JOSEP: sí
MESTRA: ¿podria ser aquesta curiositat que diguéssim admira les coses que passen al món admira la natura? |
JOSEP: sí |
MESTRA: a veure més exemples | ¿tens algun exemple Oriol? d'això\ |
ORIOL: e:: no exemple no [però]
MESTRA: [no doncs] ara estem parlant exemples\ un momentet |
ORIOL: no sí sí [aquí]
MESTRA: [penseu] penseu amb exemples de coses\
ORIOL: sí que tinc un
MESTRA: sí que en tens un/ a veure ¿quin? |
ORIOL: pu...- pues que | un altre pot ser que si el que ha passat a la:: aquí a la Gus d'admirar pues | pot ser que també que admirar el món pot ser lo que passa lo que passa quan desapareixen les coses\ admi...- admires el món lo que passa ¿no? |
MESTRA: admires el món quan desapareixen les coses aquest/ no l'hem tractat aquest tema | de per què desapareixen les coses o no\ però el podem tractar d'aquí un ratet\ si tenim temps\ | e:: però exemples concrets |
XIMO: jo per exemple quan l'avi | quan l'avi està en una barca ¿no? i troba la balena blanca\ |
MESTRA: ¿i què?
XIMO: que:: a l'a...- al Ki...- no que em sembla que era el Kio que ho va explicant a tota la gent/ s'admira |
MESTRA: moltes vegades eh moltes vegades admira e:: | el tema de la balena blanca/ admira e::l ¿com se'n diu? el l'esquirol quan salva les seves cries e:: | queda admirada per <u>moltes coses moltes coses</u> que passen a la natura\ | de:: què més a veure amb el tracte amb els altres\ quan fan el cumpleanys de:: de l'avi\ ¿eh? dóna la sensació de que sent curiositat per gairebé totes les coses\ | a veure e:: hi ha un tros molt maco que sí que se...- que es veu que sent

curiositat per conèixer les coses | quan no hi veu | com toca les coses i com les i com ho fa a:: amb fang ¿qui se'n recorda? | a veure |
JOSEP: e:: que va fer una::
MESTRA: peça
JOSEP: peça i llavors tota l'estona la:: lo de dintre:: lo que l'anava tocant ¿no? el que tenien (paraula ininteligible) per dintre i com era per fora i després l'anava fent amb fang |
MESTRA: molt bé\ e:: admirava d'aquesta manera notar mica admirant/ admirant/ o una persona que admira | és una persona que té interès en conèixer les coses\ | ¿eh? que admira no només admiro un artista de cine que m'agrada molt o admiro un cuadro que ha fet un altre\ sinó que admiro tot el que passa i no ho trobo tot natural això no m'interessa és natural\ això no m'interessa és natural\ sinó que busca les coses i les admira el que està passant\ ara anem a fer un exercici que avui no n'hem fet cap [...]

Segment desè
MESTRA: molt bé ara penseu durant/| un minut/ alguna cosa que tenint tenint aquesta idea d'admirar el món/ | ¿eh? i tenint en compte el que hem llegit del Kio i la Gus/ de que a vosaltres us interessa molt els animals/ molt la natura/ se suposa s'ha de suposar que us interessa perquè n'hem parlat moltes vegades\ | una de les coses que més us admira |
A.: ¿de què? ¿de la natura? |
MESTRA: de la natura/ del món/ de vosaltres mateixo...- però no m'admira molt e:: quan menjo patates fregides\ el quètxup que m'hi poso\ això ja ho hem deixat/ sinó algun fenomen alguna cosa que dius això m'admira molt\ | vol dir que ho trobes sorprenent\ que et fa pensar\ | una cosa que et faci pensar que t'admiri |ara farem en comptes de per ordre/ per ordre de de saber-ho\ vinga
A.: ¿com?
MESTRA: dels que heu aixecat el dit |
XIMO: pues m'admira/ la manera de caçar de la {(L2) pitón reticulada} |
MESTRA: explica'ns-ho un minut\ la manera de caçar de la {(L2) ratón} ¿de la què? de la {(L2 pitón} |
AA.: de la {(L2) pitón reticulada}
MESTRA: reticulada/ molt bé\ |
XIMO: primer estrangula a:: les seves preses i després les pica\ |
MESTRA: torna-hi |
XIMO: primer les estrangula després | le::s les mossega per enverinar-les\ |
MESTRA: mot bé ¿qui més ha aixecat la mà? |
TÀNIA: le:: les avispes [de la manera]
MESTRA: [les vespes]
TÀNIA: sí que:: de la manera que maten a les larves i se se les mengen\ |
MESTRA: ¿i com ho fan? |
TÀNIA: amb e::l amb e::l amb el fibló/ la punxen la deixen i ja està/ | i després les hi donen a les seves filletes\ |

MESTRA: molt bé\ |
ÒSCAR: a mi l'electricitat
MESTRA: ¿per què t'admira?
ÒSCAR: per exemple les bombetes m'admira co::m com s'encenen els fil...- els filaments que té:: i tot això\ |
MESTRA: ¿i a tu et continua admirant això o no?
ÒSCAR: sí |
MESTRA: perquè ell ¿us en recordeu que a començament de curs ens ho va explicar? | ¿us en recordeu o no? |
AA.: [sí] |
MESTRA: [jo sí] que me'n recordo\ ell va explicar/ | molt precís que ara ho farà/ dir | com funciona una bombeta\ i ell ho sap perquè ademés li va li va ensenyar el seu pare (fragment ininteligible) però et continua admirant això \
ÒSCAR: sí
MESTRA: encara que ja ho saps com [funciona\] doncs ara explica-ho com funciona\ |
ÒSCAR: [sí i tinc] pues els fils aquells que porta la:: ((la mestra estossega)) la bombeta/ és un una resistència/ | que:: qua...- es crema quan passa electricitat/ e::s junten els dos cables de l'electricitat/ | i allavòrens és co...- si es cremessin ((la mestra estossega)) els e::l cable/ és mo::lt fi ((la mestra estossega)) i:: allavòrens això es posa vermell/ | i és el que dóna el:: la llum\ | és lo:: vermell\ |
MESTRA: ((estossega)) (fragment ininteligible)
ÒSCAR: ah sí blanc\ |
MESTRA: para un moment això\ | perquè ara se m'ha posat aquí\ | a veure e:: ¿qui més? ¿tu tenies alguna cosa? pense...- penseu-s'ho un moment que vaig a buscar una pastilla que si no estaré així un rato ((la mestra surt de classe durant quaranta-sis segons, els alumnes es mantenen al seu lloc; parlen entre ells de coses diverses i alguns fan ganyotes davant de la càmera)) queden deu minuts enca...- encara podem fer un altre exercici d'aquests\ ¿a veure qui? tu |
GUIFRÉ: els (paraula ininteligible) perquè [de peti...-] |
MESTRA: [|xit| va]
GUIFRÉ: perquè de petits són femelles i de grans són mascles\
MESTRA: ¿el qui?
GUIFRÉ: els (paraula ininteligible)\ els peixos aquests\
MESTRA: ¿ah sí? | esteu dient unes coses que jo no ho sabia\ | ¿i tu?
MÀRIUS: els volcans\ |
MESTRA: ¿per què? seu bé\ |
MÀRIUS: m'interessa perquè:: co::m com pot sortir de la terra a:: | com un | la lava\ |
A.: jo/ jo ho sé\
MESTRA: Xesco ¿a tu no t'admira re? |
XESCO: sí però ara no em surt\ |
MESTRA: doncs pensa alguna cosa\ ||
XESCO: no sé\ |

MESTRA: Oriol | ¿ a tu què t'admira? ¿o ja ho has dit? | no no ho has dit\ | no hi ha res que t'admiri\ || que diguis això és com una meravella que no me l'explico i m'agradaria saber com funciona o com va\ | o per què passa\ |
ORIOL: m'admiro | co::m com és que | el món va donant voltes i no ens en donem compte\ |
MESTRA: i no ens en donem compte\ | ¿és veritat això de que el món dóna voltes? |
AA.: sí sí sí
MESTRA: ¿contínuament?
AA.: sí sí no
MESTRA: ¿i a part de donar voltes es mou en alguna altra direcció? ¿a part de donar voltes? |
XIMO: dóna voltes a si mateix i a:: ((amb la mà fa un gest de rotació)) |
MESTRA: i va recorreguent\ vinga l'últim/
TÀNIA: jo em sorprenc també/ | de:: de que:: el les mèdiums aquestes senyores que es comuniquen (paraula inintel·ligible) que una vegada es va aterrissar un avió i es va va ¿com es diu? es va destrossar/ i una mèdium/ passats quatre dies\ va poder comunicar amb el capità de l'avió ja mort | i va explicar el siste...- e:: com va passar la caiguda\ |
JOSEP: {(L2) ¿tu ves muchas pelis?} |
TÀNIA: {(L2) sí y tanto (somriu)}
MESTRA: a vere el que li preguntes tu/
AA.: ((fan comentaris diversos))
MESTRA: |xit xit xit| | pregunta-li/ | no Anna/ comencem pe::r no comencem a parlar entre nosaltres\ tu | ¡no! | pregunta-li el que li has preguntat\ |
JOSEP: [tu ve...-]
MESTRA: [no] ¿què has? ¿quin comentari has fet quan ella ha acabat de parlar? |
JOSEP: e:: ||
MESTRA: sí està bé/ sí està bé/ el que has dit\ no tens perquè no dir-ho\ | ¿tu has vist moltes pelis? |
JOSEP: ah sí ¿si has vist moltes pel·lícules tu? |
A.: ¿que fas esperitisme?
AA.: (riuen)
MESTRA: però això [aquesta]
TÀNIA: [lo que m'agraden] són de por\ |
MESTRA: continua/ això li has preguntat per alguna cosa\ |
JOSEP: però/ i a més ¿com es pot comunicar si està mort? |
TÀNIA: això/ dic jo/
AA.: (fan comentaris diversos)
MESTRA: d'un amb un d'un amb un ara que coincidiu parlar tots\
TÀNIA: però una mèdium és una senyora/ o un grup de senyores\ que e es posen en [quatre cadires/] una en una cadira i al mig tenen una taula/ i van dient paraules que no sé jo/ i es comuniquen |
MESTRA: [a veure] |
JOSEP: [amb tot el món ¿no?]
AA.: [(fan comentaris)]

MESTRA: [això ja va...-] ei ei ei ei nois ja estem amb el tema aquell que tothom parla amb cadascú [queden tres minuts o sigui que]
JOSEP: [¿i llavors té telepatia?]
MESTRA: espera't un momet\ | no he dit que parle...- tu no has parlat mai a temps ¿eh? | no no aixeques la mà/ | a veure aquest és un tema que ja va sortir en el de la casa encantada\ | e:: una cosa us la creieu perquè ¿quan us la creieu? | Xesco ¿quan te creus una cosa Xesco? |
XESCO: qua::n si l'explica algú que li tingui confiança\ o quan la veig\ |
MESTRA: i prou\ |
XESCO: no sé::
AA.: (fan comentaris)
MESTRA: |xit xit xit| no és que ell:: això de creure-s'ho:: li va molt\ ¿què més? ¿quan més t'ho creus una cosa? |
XESCO: do::ncs || no sé\ |
MESTRA: Xavier Borau tu ¿quan te creus una cosa?
AA.: (riuen)
MESTRA: ai Xavier/ Guifré\
A.: [Guifré Borau\]
MESTRA: [sempre li dic\] ||
GUIFRÉ: quan tenen proves |
TÀNIA: jo en tinc proves / | [jo en tinc proves/]
MESTRA: ah això és [el que voldria saber jo/]
TÀNIA: que a:: | la tieta del meu pare/ | vivia a:: he perdut a:: (paraula ininteꞏligible)\ que:: vivia en una casa\ i cada nit sentia soroll\ |
MESTRA: això ja en vem parlar un altre dia\ però això no són proves/
AA.: (fan comentaris)
XIMO: podri...- podri...- podrien ser rates\ |
MESTRA: |xit xit xit| ¡nois! mira ja tenim aquí de dos en dos\ |
JOSEP: però una cosa\ |
MESTRA: no mireu/ | us deixo si ho feu bé/ us deixo parlar sense intervenir/ d'una amb un/ però d'un amb un\ | vinga tu | ara ja que que:: desbarrem una mica\ no passa re cinc minuts\
XIMO: potser és que eren rates o:: algun animal\ |
MESTRA: Anna |xit| no t'he dit a tu ((s'adreça a en Josep)) |
ANNA: ara mateix\ la Jordina m'acaba d'explicar\ que l'Annabel/ va veure que els els:: | els quadros de:: de la seva casa es van caure\ i es van i es van [tornar a posar\]
JORDINA: [ho va fer l'Annabel]
MESTRA: ¿i es van què?
ANNA: es van:: torna::r a posar\ |
MESTRA: [¿sols?] ¿sols?
JORDINA: [ho va fer l'Annabel]
ANNA: sí
MESTRA: ¿i tu t'ho creus? |
JORDINA: no |
MESTRA: ¿per què no?

632 JORDINA: perquè és impossible\ |
633 ÒSCAR: mi...- jo no:: ho veig impossible\ | mira e si:: viu algú a::l costat\ | això
634 perquè:: ho entenguis\ per exemple el quadro pot tenir algun imant\ | o
635 algun fi::l des de dalt\ | i a vegades això jo ho he vist a la televisió que surt
636 això\ |
637 ANNA: però però:: es van tornar a posar tot bé\ o sea |
638 ÒSCAR: home clar/ amb l'imant\ |
639 A.: però es van trencar quan es van caure\
640 AA.: (fan comentaris)
641 MESTRA: Màrius aixequeu la mà si voleu parlar\ |
642 A.: es van trencar quan es van caure\ |
643 MESTRA: bé deixem el tema aquest que ja va sortir amb les cases encantades\ i
644 nem a fer un últim exercici\ [...]

TRANSCRIPCIÓ DE LA 2A SESSIÓ DE CLASSE DE LA DÚNIA

Segment primer
MESTRA: tampoc l'heu d'escriure només heu de pensar\ el paper és per ||
primer heu de pensar una mica clar\ Oriol {(F) ¿tu em sents?} |
ORIOL: sí sí sí |
MESTRA: tu no tens diccionari perquè:: e::l no el podem carretejar amunt i avall\
ORIOL: però pot ser més d'una cosa ¿oi? |
MESTRA: bueno això és un altre tema que també ja sortirà\ | la paraula clau ||
qui ja ho hagi pensat que aixequi la mà\ |
XIMO: jo |
MESTRA: ¿qui més? vinga tres com a mínim\ | tres va\ comença |
XIMO: ehem objecte metàl·lic amb un toro a la punta
MESTRA: ¿amb un què?
XIMO: amb un toro
MESTRA: ¿amb un toro?
XIMO: sí un toro és una:: és una cosa tridimensional que ((ho dibuixa en un full de paper)) com un donut\ un donut | ¿saps què::?
MESTRA: (somriu) un donut sé què és | tridimensional també \ però un toro no que no ho sabia\ |
XIMO: un toro és com una:: |
MESTRA: no no explica-ho explica-ho explica-ho |
XIMO: saps és com un donut un [donut és un donut]
MESTRA: [sí però ¿a la punta?] ¿a la punta? ¿a la punta? |
XIMO: a la punta |
MESTRA: ¿i què passa?
XESCO: al cap més ben dit
MESTRA: ah ¿i què? |
XIMO: e::
MESTRA: i ja està\ |
XIMO: no amb amb amb un relleu muntanyós\ |
MESTRA: a viam les definicions han de ser/ com més curtetes millor però s'ha de dir tot el tot lo important\ però com més | curtetes millor\ | torna-la a repetir fins aquí anàvem bé\ | un objecte
XIMO: objecte metàl·lic | e:: amb amb un cap amb forma de toro | i:: i amb un relleu muntanyós\
MESTRA: i amb un relleu muntanyós\ ¿tu hi estàs d'acord o penses que la pots millorar? |
XESCO: millorar no però fer-la més curta sí
MESTRA: fer-la més curta sí\ molt bé |
XESCO: ¿la dic?
MESTRA: sí clar
XESCO: és un objecte que serveix per obrir portes\
MESTRA: per obrir portes\
AA.: ((fan comentaris entre ells))
MESTRA: |xit|

ÒSCAR: hi ha
MESTRA: ¿eh?
ÒSCAR: hi ha tres o quatre definicions |
MESTRA: bueno anem per parts | ell n'ha dit una ¿no? en Màrius també ho tenia\ ell l'ha fet molt curta |
XIMO: ¿però a quina clau et refereixes? |
MESTRA: jo clau he dit la paraula clau\
MÀRIUS: objecte metàl·lic que serveix per obrir/ coses
MESTRA: ¿per obrir?
ÒSCAR: i tancar
MESTRA: |xit| un moment
MÀRIUS: per obrir i tancar coses com per exemple po::rtes arma::ris
MESTRA: lli::bres
MÀRIUS: també tot
MESTRA: tot una po::ma
AA.: (rialles)
MESTRA: |xit| oh
MÀRIUS: portes armaris llibres | bueno aquells llibres que porten allò\ |
MESTRA: gomes |
MÀRIUS: no no
MESTRA: doncs ¿per què dius coses en general? | a veure ¿qui pot matisar una mica més?
TÀNIA: jo [havia pen...-]
MESTRA: [¿quan diu] coses ho diu ben dit? | ¿per obrir i tancar coses? | ¿què diri...- què diries tu Tània?
TÀNIA: jo que un:: una clau pot ser | un per exemple [u::n]
MESTRA: [no per] exemple no s'hi val\
TÀNIA: un número secret | per obrir alguna cosa\
XIMO: [nombre de xifra]
MESTRA: [un nombre secret] |xit| un altre un altre | tu no pots parlar sempre ((s'adreça a en Ximo)) és un altre e:: és la mateixa paraula amb una altra accepció que es diu eh [amb un altre]
ORIOL: [ho que deia]
MESTRA: sí però això ja ho trobarem\ però quan diem clau normalment normalment el primer que se'ns acudeix\ ¿què se t'acudeix a tu? ¿una clau com la que deia en Ximo o la clau com aquesta que tu dius? ¿què se t'acudeix primer? |
TÀNIA: a mi se m'acudeix primer aquesta que he dit\
MESTRA: ¿sí?
TÀNIA: sí
MESTRA: ¿fas servir més quina tu? aquesta que has dit/
TÀNIA: home les dues bastant\
MESTRA: les dues bastant\ | a veure ¿a tu què et passava amb l'objecte metàl·lic? | que deies per obrir/
ÒSCAR: a mi re
MESTRA: que deies per obrir/

ÒSCAR: (fragment ininteL·ligible)
MESTRA: (fragment ininteL·ligible) ell ha dit obrir portes ¿i tu què has dit? |
ÒSCAR: obrir i tancar\ |
MESTRA: obrir i tancar | obrir i tancar què ¿què diries tu? perquè ell ha dit coses ¿tu diries coses?
ÒSCAR: no
MESTRA: ¿què diries?
ÒSCAR: una porta un armari una finestra/ |
MESTRA: aquí queda una part una part jo no l'he llegit eh de totes maneres |
ÒSCAR: una vitrina d'aquestes de::
MESTRA: una vitrina amb vidres\ digues Oriol
ORIOL: que | que també més que re també es podria dir que penso jo coses que tenen ferradura\
MESTRA: molt bé\ és la part de la definició que faltava\ |i aquí jo us anava a preguntar ¿i on se posa la clau? ¿es penja de la porta i la porta s'obre?
AA.: no no (riuen)
MESTRA: ¿es tira contra la porta i la porta s'obre? | doncs tornem a fer la definició/ a veure Oriol un objecte metàL·lic/ |
ORIOL: un objecte metàL·lic\ | amb:: amb una:: un objecte metàL·lic amb dues dues dues punxes com si diguéssim\ com dos palets e:: que:: |
MESTRA: serveix
ORIOL: ¿què?
MESTRA: que serveix
ORIOL: sí sí ja
MESTRA: ah
ORIOL: que serveix per per obrir per obrir coses que tenen la::
MESTRA: ¿per obrir què?
ORIOL: per obrir\ | per obrir coses que tenen la ferradura\
MESTRA: que tenen pany | eh un objecte metàL·lic que s'introdueix al pany i | e:: serveix per obrir i tancar portes i moltes altres coses que has dit tu\
ORIOL: sí
MESTRA: bueno ara ja anem a veure el diccionari {(AC) però jo no estic d'acord amb una cosa} encara que el diccionari aquest no ho sé encara que el diccionari posa que sí però de vegades és molt difícil\ busqueu la paraula clau\ |

Segment tercer
ORIOL: ¿quina has dit?
MESTRA: n'hi ha un que no dirà res perquè s'ho està mirant/ | clavar || el verb clavar\ |
ÒSCAR: ((fa un so per demanar el torn))
MESTRA: no tu te l'has mirat una mica que t'he vist\
ÒSCAR: però no molt\ |
MESTRA: no molt però:: lo suficient\ | el suficient\ va | clavar ¡Josep! || vinga ara que comenci algú que no hagi dit res fins ara\ |

135 XIMO: és molt difícil aquest/ |
136 MESTRA: ui doncs n'hi ha de més difícils/ | a veure ¿què diria l'Oriol? |
137 ORIOL: clavar | és una cosa [que]
138 MESTRA: [no una cosa] res de cosa\
139 ORIOL: ¿què?
140 MESTRA: no és una cosa\ |
141 ORIOL: algun objecte
142 MESTRA: no | clavar | clavar | ¿un objecte? |
143 A.: una paraula |
144 MESTRA: o una paraula totes les que hi ha al diccionari totes són paraules hem
145 de dir quin tipus de paraules\
146 MÀRIUS: aquí en el diccionari n'hi ha milions eh |
147 MESTRA: clavar | ¿què és clavar ||
148 AA.: ((fan comentaris en veu baixa))
149 MESTRA: no parleu entre vosaltres ((s'adreça a en Màrius)) i menys d'una cosa
150 que no estem parlant\ |
151 TÀNIA: clavar és a clavar un un clau [per exemple]
152 MESTRA: [no] per exemple res |
153 TÀNIA: un clau |
154 MESTRA: res de per exemple | clavar ¿què és? |
155 TÀNIA: clavar [u::]
156 MESTRA: [¿és una cosa?]
157 TÀNIA: no
158 MESTRA: hem dit que no ¿és un animal?
159 TÀNIA: no
160 MESTRA: ¿és una persona?
161 A.: no
162 MESTRA: ¿és un objecte?
163 ORIOL: sí
164 MESTRA: {(F) ¿és un objecte clavar?} el verb clavar |
165 ÒSCAR: donar un cop de martell/ | a un clau\
166 MÀRIUS: no pot ser una pedra un cop de pedra\ |
167 ÒSCAR: però clavar ve de clau de clau de ((fa gest de picar amb el martell)) no
168 clau |
169 AA.: ((fan comentaris entre ells))
170 MESTRA: a veure {(F) ¿més o menys teniu idea de què què és un verb?}
171 AA.: sí sí
172 MESTRA: ¿i clavar seria un verb?
173 AA.: sí sí
174 MESTRA: ¿i què sempre dic que és un verb? és |
175 AA.: acció
176 MESTRA: una acció\ per tant seria ¿l'acció de què? ara sí ja pots continuar/ que
177 aixequi la mà un\ l'acció de què\ va pots començar tu\
178 ANNA: l'acció de picar a::
179 MESTRA: l'acció de picar/ ¿picar és clavar exactament?
180 AA.: no no

A.: perquè picar pot ser
MESTRA: pots picar pots picar però no clavar\ | penseu el clau què fa\
XIMO: l'acció de:: d'enganxar un clau\
MESTRA: ¿enganxar amb cel·lo?
TÀNIA: {(F) foradar foradar}
MESTRA: ¿foradar?
A.: foradar no
AA.: ((fan comentaris entre ells))
ORIOL: enganxar amb pega |
MESTRA: va | enganxar amb pega no\ |
A.: col·locar |
MESTRA: col·locar tampoc perquè col·locar és posar una cosa en algun lloc\ però clavar clavar ¿què vol dir què? que s'in...- |
A.: s'introdueix
MESTRA: ¿s'introdueix què?
AA.: ((fan comentaris entre ells))
MESTRA: ¿a on?
XESCO: a qualsevol cosa\ una paret/ |
MESTRA: qualsevol cosa no\
AA.: ((fan comentaris entre ells))
MESTRA: a l'aigua no/ | no seria clavar un clau a l'aigua\ a qualsevol cosa no | eh a veure si la si:: entre tots ara penseu un momentet intenteu definir\ ara ja hem trobat el camí\ introduir |
A.: ¿és una altra pregunta?
MESTRA: no no és la mateixa la mateixa\ a veure si l'arrodoniu una mica més i l'anem a buscar\ |
XIMO: intro...- introduir un clau en un objecte\
MESTRA: en un objecte\ | aquest objecte l'hauríem de definir més\ a veure qui ho troba\ | vinga clavar\ | ((busquen la paraula al diccionari))

Segment cinquè
MESTRA: nem a veure una || de fàcil\ relativament fàcil\ retrat |
A.: ¿la busquem?
MESTRA: no:: la pensem |
XIMO: ¿autoretrat o retrat?
MESTRA: retrat || deixa que s'ho pensin una mica més els altres | ((s'adreça a la persona que filma)) ¿contiuem fent això o fem algun altre?
OBSERVADOR: molt bé [molt bé]
MESTRA: [és que] en porto molts però no::
OBSERVADOR: és molt interessant això\
MESTRA: ¿sí? doncs va |
GUIFRÉ: és la imatge d'una persona\
MESTRA: és la imatge d'una persona\ | si tu et mires al mirall ¿què veus?
A.: una imatge
MESTRA: |xit| |xit| ¿què veus al mirall?

A.: una imatge
MESTRA: ¿és un retrat?
GUIFRÉ: no
MESTRA: pues no serveix\ això és el que us faig de vegades a la classe que us volia dir\
AA.: jo jo
MESTRA: un moment/ penseu una mica/ n'hi ha que no pensen o no aixequen mai la mà eh/ | va Sara\
SARA: qua::n descrivim e::l\ bueno quan dibuixem algú |
A.: home algo
MESTRA: |xit| |xit| ¿quan dibuixem algú és un retrat?
SARA: no
MESTRA: si te l'inventes | ¿seria un retrat?
AA.: ((fan comentaris entre ells))
MESTRA: |xit| |xit| |xit| d'un amb un\ digues
A.: si te'l mires
MESTRA: ¿si te'l mires? | bueno però si no te...- ella només ha dit si dibuixem una persona/ | no està no està ben definit del tot | a veure Màrius |
MÀRIUS: e:: copiar o ai copiar | e de...- dibuixar una un objecte/ com per exemple una antena o això/ coses així/ coses/\ | i després dibuixar-les/ i ja està\
MESTRA: [i ja està\]
A.: [però no té per què ser dibuix]
XIMO: no és una persona\
MESTRA: això és una cosa i això és una altra\ a veure | tu has dit dibuixar coses i ell et diu ha de ser una persona i ella et diu no té per què ser dibuix\ nem a veure tu | què diries que és un retrat\
XIMO: pues una pintura o un dibuix | e:: d'una d'una persona\
MESTRA: que representa una persona
XIMO: que representa una persona
MESTRA: perquè d'una persona o::
ÒSCAR: o fotografia
MESTRA: molt bé/ nem a buscar retrat a veure si és això\ |

Segment setè
MESTRA: ara nem a fer ja una més difícil | que ja no és una cosa/ que ja no és tan material/ que ja veurem què passa\ | la paraula història què és la història | i no em digueu és la història per exemple de:: |
XIMO: ¿història deu ser la més difícil?
MESTRA: no encara en tinc de més difícils | |xit| pensa | no ara que pensin els que no han pensat fins ara o que no:: no ho han dit\ vinga història |
A.: ¿universal o de (paraula ininteꞏligible)?
MESTRA: història | la història | a veure Oriol |
ORIOL: una cosa que ja [fa temps]
MESTRA: [no] cosa no serveix no és cap cosa/ | hem de buscar una altra

paraula\
ÒSCAR: història és el passat | bueno (comentari ininteꞏligible)
XIMO: no/ pot ser el futur
EMMA: o el present o el present\
ÒSCAR: o depèn hi ha | el significat també | història per exemple un llibre [fas una història que va::]
MESTRA: [no em digueu] per exemple\ | no serveixen exemples\ perquè si em dius per exemple vol dir que és semblant a una altra cosa\ que ja està al llibre | no és allò\ la història\ |
ÒSCAR: pues ella va molt passat\
MESTRA: a ve...- a veure torna a començar/ que no t'he entès \
ÒSCAR: que la història és una co...- ai la història és el passat o:: |
EMMA: o el present\
XIMO: [o el futur]
ÒSCAR: [o el futur també\]
MESTRA: ¿és el futur o el passat?
ÒSCAR: no el passat el passat
MESTRA: millor el passat | però ¿què és? ¿què és el passat? el passat és el passat no és la història\ |
ÒSCAR: de fa molts anys\ |
MESTRA: però la història la història |
XESCO: és el | és explicar el passat lo que passa::r
MESTRA: lo que va passar al passat\ |
XESCO: sí
MESTRA: eh explicar/ explicar alguna cosa\ també serveix una altra par..- no busquis ((s'adreça a en Màrius)) també serveix alguna altra paraula que no és explicar eh\ que pot dir és la ciència que ens diu\ | o que explica els fets passats\ | eh o els fets més importants passats a la història de la humanitat\ també ho podríem veure\ eh però aquesta és important perquè ¿què és el que us ha costat? que no era cap objecte\ ni era res material/ ni era un instrument/ per això a ell li ha sortit la paraula eh torna-la a repetir | ¿què és la història? |
XESCO: e:: és explicar el passat
MESTRA: però abans has dit una altra paraula ¿no? o no |
XESCO: lo mateix\ |
MESTRA: no nem a veure què és la història va\ |

Segment novè
MESTRA: vinga una altra una altra una altra difícil\ || i després ja || mira alegria què és l'alegria
A.: un sentiment |
A.: això ja se sap
MESTRA: ¿això ja se sap per què? |
A.: perquè m'ha sortit perquè sí (fragment ininteꞏligible) \
MESTRA: ¿per què t'ha sortit que és un sentiment? en comptes de dir [és una

co::sa] és un material és un objecte |
A.: [perquè ho vam estudiar]
MESTRA: no ho vam estudiar | en tot cas en vam parlar i potser sí que va sortir la paraula\ | {(F) Oriol si em tornes a dir és una cosa prepara't} ¿què és l'alegria? |
ORIOL: una una expressió\ |
MESTRA: també pot ser una expressió d'alegria eh
XIMO: un senti...- és un sentiment\ |
MESTRA: ¿un sentiment? [¿i tu què diri...-?]
ÒSCAR: [és un sentiment] quan estàs content ha passat alguna co::sa | que:: t'ha agradat o per exemple li no res no puc dir exemples ¿no? |
MESTRA: bé això surt una mica del *Kio i Gus*[15] que ens sortien coses que eren sentiments [eh i que en parlàvem\]
XIMO: [el sentiment de la felicitat\] |
MESTRA: exacte\ | aleshores veiem que no és res material per tant no és una cosa que puguem dir que es pot veure que es pot tocar/ | es pot expressar/ però és bastant diferent de qualsevo...- ¿vols parar? ((s'adreça a en Josep)) o te'n vas | estàs interrompint contínuament/ | i d'aportacions poques/ | a vere jo no sé si és una emoció perquè una emoció també podria ser\ jo no sé ben bé si és una emoció/ o si és un sentiment/ hi ha una paraula que no és tan precisa com aquestes | i que potser per nosaltres ho entendrem més per explicar d'altres coses\ eh que és un estat de l'ànim\ un estat d'ànim\ | eh estàs content estàs trist estàs:: | bé nem a veure què és l'alegria doncs que ha sortit molt ràpida tan difícil que era\ |

Segment onzè
MESTRA: ara anem a veure abans de consultar el diccionari\ | dic una paraula | i:: veurem | quantes coses podem dir amb aquesta paraula\ eh després ho veurem\ però a veure quantes definicions ens surten a nosaltres\ la paraula ala\
AA.: ¿ala? ¿ala?
MESTRA: sense hac ala ala
TÀNIA: jo jo jo
MESTRA: no espereu-se perquè poden sortir més d'una\ |
ORIOL: ¿ala has dit?
MESTRA: [ala sí]
XIMO: [ala d'un ocell] ¿no? |
MESTRA: per exemple\ a veure tu Josep ¿què? | no has obert la boca i en canvi || a veure Sara què diries que és l'ala\ |
SARA: pues || (paraula ininteꞏligible) ||
MESTRA: va que fem una altra cosa\
XIMO: jo ja ho sé\
SARA: ¿ala?

15. Títol del llibre del Projecte de Filosofia 6/18.

MESTRA: |xit| |xit| |xit| sí ala ala
SARA: ¿ala de volar?
MESTRA: sí::
MÀRIUS: ah jo he entès hal...- ¡hala!
MESTRA: bueno no | no has entès això/ | deixa el diccionari esteu molt | mira-la e...- ((es refereix a la Tània)) | escolteu-me que m'enfadaré i plegarem || oh és que tu si no és jo jo jo et dediques a no escoltar els altres\ | vinga Sara intenta-ho\ || ¿què és una ala?
SARA: pues un ala de volar/ |
MESTRA: no però si jo pregunto què és una ala i tu em dius una ala de volar |
SARA: pue:: | una cosa que serveix per volar\
MESTRA: una cosa no\ |
XIMO: jo ho sé\ |
MESTRA: {(F) ja ho sé que ho saps però espera't una mica\} |
SARA: l'ala | e:: serveix per volar\
MESTRA: serveix sí però ¿què és?
SARA: pues || una cosa per volar\
MESTRA: ¿una cosa? | ¿un avió? | un avió també és una cosa per volar\ si diem cosa a tot\ vinga tu
EMMA: una part d'un ocell\ |
MESTRA: una part
EMMA: que fa servir per volar\
MESTRA: que fa servir per volar\ eh del cos d'un ocell
ÒSCAR: jo ja ho sé
MESTRA: a veure
ÒSCAR: l'ala és la una part de l'ocell/ formada per carn/ ossos i:: plomes |
MESTRA: i pe...- serveix per volar\ eh que utilitza en comptes de serveix perquè tot serveix serveix utilitza per volar\ | a veure ¿hi ha alguna altra cosa que també se'n pugui dir ala i no tingui res que veure?
AA.: sí sí sí
ÒSCAR: sí ala de pollastre\
MESTRA: no això ja hem dit \
A.: apa ala de pollastre
MESTRA: no que no serveixi per volar |
XESCO: quan et diuen una cosa i no t'ho creus dius ¡hala!
MESTRA: no això va amb hac nois | això va amb hac |
AA.: ((fan comentaris entre ells))
MESTRA: ¿eh?
GUIFRÉ: no sé:: passa no sé què a l'ala est\
MESTRA: a l'ala est\ ¿i quan se diu això? | això ho heu vist en pel·lícules\
GUIFRÉ: sí
MESTRA: doncs pensa ¿quan ho diuen a l'ala est? | ¿ho diuen en un bosc? a l'ala est del bosc\
GUIFRÉ: quan estan en e::l en un barco o algo | o en un avió\ |
MESTRA: també |
XIMO: vol dir que vagin cap a l'est ¿no?

401 MESTRA: sí però ¿a on estan? | ¿en un bosc diuen a l'ala est del bosc?
402 XIMO: al mar |
403 MESTRA: al mar no | molt ho diuen en un edifici gran eh | quan entra la policia |
404 quan entra la policia i diuen estan a l'ala est a l'ala est de l'hospital d'un
405 centre molt gran/ eh | normalment és una estructura d'un edifi...- ((s'atura i
406 mira en Màrius que va fent comentaris)) | és una estructura d'un edifici que sí
407 que té una part i una altra part eh com si potser sí que té que veure amb les
408 ales\ que està als laterals eh a l'ala est a l'ala oest\
409 ORIOL: ¿què és?
410 MESTRA: ¿el què?
411 ORIOL: una ala
412 MESTRA: pues el que estic explicant Oriol/ d'un edifici una part d'un edifici cap a
413 la banda dreta cap a la banda esquerra de l'edifici poden dir l'ala est l'ala oest |
414 hi ha una altra mm ala que tampoc no és d'un edifici ni per volar\ || que
415 no és una part d'un animal || però que sí que serveix per volar\ |
416 A.: d'un avió
417 MESTRA: una ala d'un avió eh no és una part d'un animal\
418 A.: és igual [però serveix per volar]
419 MESTRA: [¿com que és igual?] per això et dic que és una ala
420 A.: és pe..- però serveix per volar
421 MESTRA: per això et dic que hi ha una altra para...- hi ha la mateixa paraula <u>ala</u>
422 que no és una part d'un animal que serveix per volar\
423 ÒSCAR: has dit abans que no diguéssim més de volar\ |
424 MESTRA: ¿com que no serveix més més per volar?
425 ÒSCAR: que una altra [paraula]
426 MÀRIUS: [((fa comentaris ininteꞏligibles))]
427 MESTRA: calla mome...- un moment
428 ÒSCAR: la paraula ala/ però que no sigui de volar/ |has dit abans això\ |
429 MESTRA: ah bueno que no es referia doncs a una part d'un animal\ eh que servís
430 per volar\ | encara n'hi ha alguna altra | que potser no sabe...- alguns sí que
431 la sabeu els que sou aficionats a segons quins esports || em sembla que hi ha
432 algun esport que també |
433 JORDINA: ¿busquem ala? |
434 MESTRA: no ho sé busquem-ho busquem ala |

435 Segment tretzè
436 MESTRA: ara deixeu tots els diccionaris aquí sobre que ni hi arribeu ja\ | que
437 ens queda deu minuts\ i us proposo/ | tenia molts jocs de paraules eh en
438 tindré per molts dies\ ((busca l'exercici al lllibre)) || espera una mica || va
439 prou | esteu atents o pleguem ja
440 ÒSCAR: atents atents |
441 MESTRA: ¿esteu cansats?
442 ÒSCAR: sí:: |
443 MESTRA: ¿sí? doncs anem cap a la classe\ | seu bé mira us deixo triar | entre
444 discutir | uns programes de televisió/ | però donant raons que:: ja explicaré

el perquè o durant dos minuts que cada nen ha d'explicar una cosa que li agradi i els demés l'han d'endevinar/ sense dir aquesta cosa\ |
TÀNIA: {(F) endevinar endevinar}
ÒSCAR: discutir de *Malalts de tele*
AA.: ((fan comentaris))
MESTRA: |xit| jo no he dit discutir he dit donar raons
TÀNIA: {(F) endevinar endevinar}
MESTRA: no endevinar tampoc he dit res\
XIMO: la televisió
MESTRA: he dit explicar-ho de la televisió vinga\
TÀNIA: [no::]
MESTRA: [és igual] fora un altre dia\ | a vere jo aniré dient eh programes de televisió/ | no programes amb nom sinó tipus de programes de televisió/ | i el nen que sigui ha de dir si el veu o no el veu {(AC) si el veu poc si el veu molt si el veu a vegades} però donant raons del perquè\ | a lo millor un diu jo només el vec |mmm| els diumenges perquè tal però perquè m'agrada o no m'agrada o {(AC) perquè els diumenges m'avorreixo molt} donar raons del per què sí o del per què no ¿queda clar?
AA.: ((fan comentaris))
MESTRA: |xit| mira ara el que no estigui una mica per la feina que se'n vagi perquè molesta\ | a veure dibuixos animats primer penseu | si els veieu si no els veieu si poc si molt i donant raons del perquè\ | i jo preguntaré el quin\
AA.: ((fan comentaris))
MESTRA: |xit| calla no no si no es tracta de parlar es tracta de pensar | Tània marxaràs | esteu molt esverats || vinga Josep | ¿què? dibuixos animats els veus no els veus |
JOSEP: una mica |
MESTRA: dóna les raons a veure de per què una mica |
JOSEP: perquè |
MESTRA: ((s'adreça als alumnes que té més a prop)) bueno nois s'ha acabat ¿no? |
JOSEP: depèn || que || depèn de que depèn de qui...- de quin programa\
MESTRA: bueno però parla una mica més depèn de quin programa | si és així sí si és de l'altra manera no o depèn del temps o depèn del dia o depèn de si et deixen | o depèn de l'hora o depèn dels deures \ |
JOSEP: bueno pràcticament quan arribo del col·legi ja s'ha acabat |
MESTRA: ¿s'ha acabat què?
JOSEP: el programa |
MESTRA: ¿i els dissabtes i els diumenges? || ¿què? |
JOSEP: no sé
MESTRA: no s'han acabat perquè no a... no arribes del col·legi\ per tant aquesta raó pel dissabte i pel diumenge no serveix\
AA.: ((fan comentaris))
XIMO: i per la tarda també en donen
MESTRA: bueno és igual ell diu que sí |xit| {(F) ell diu que sí i està parlant ell} |

dissabtes i diumenges què passa | de què depèn || no esteu al cas ja a veure Xesco
Xesco: jo veig els dissabtes i els diumenges *Bola de Drac Z*
Mestra: bueno però si no es tracta de de que m'expliqueu si el veieu o no si no les raons de per què el veu ell ara
Xesco: perquè m'agrada
Mestra: ¿i què és el que t'agrada? | com estan fets/ el que passa/ | perquè són divertits/ | perquè esta::n molt ben dibuixats/ perquè es mouen molt/ perquè surt bona música/ tot això és perquè m'agrada però ¿què t'agrada? || perquè són originals/ perquè fan por/ perquè són terrorífics/ || ¿per què t'agraden? no ho saps\ a veure e:: Guifré
Guifré: ¿què?
Mestra: si veus dibuixos animats i les raons per què sí o per què no\ |
Guifré: en veig pocs |
Mestra: ¿quines raons? |
Guifré: els caps de setmana en veig/ quan m'aixeco/
Mestra: parla bé\ |
Guifré: pel dematí i a:: els dies de cada dia no puc | perquè torno de l'escola a le:: s cinc i mitja
Mestra: i ¿per què els veus els diumenges? Per què dius [per què no els veus]
Guifré: [perquè m'avorreixo]
Mestra: perquè t'avorreixes veus aquests dibuixos\
Guifré: sí perquè m'avorreixo veig dibuixos\
Mestra: molt bé/ és una bo...- és una raó clara\ a veure Tània
Tània: jo | tots els dies de...- dels cinc dies tinc quatre dies ocupats menos el dijous
Mestra: no però jo no pregunto [les raons si veus dibuixos]
Tània: [no el el dijous] el dijous en puc veure però molt poquets\ |
Mestra: ¿i els veus o no els veus?
Tània: tots no només veig per exemple els *Teletubis* i una altra sèrie i ja està |
Mestra: ¿i per quines raons veus aquests? |
Tània: perquè:: els trobo [divertits]
AA.: ((fan comentaris))
Mestra: ¿per què rieu?
Xesco: perquè no fan res els Teletubis
Mestra: però escolta està parlant ella està par...- |xit| està parlant de la seva opinió i del que amb ella li agrada\ | deixa-la que parli |
Tània: i perquè m'agraden i perquè crec que estan ben fets i això | i e...- i els dissabtes no puc tampoc veure els dibuixos pel matí perquè tinc que [anar a]
Mestra: [a veure no::] em parlis del que has de fer\ jo només et pregunto si els veus per què els veus i si no els veus és perquè no pots\
Tània: a::
Mestra: ¿m'has sentit Tània?
Tània: sí |
Mestra: doncs ja està | veus aquests dies i els altres dies no els veus perquè estàs ocupada\

TÀNIA: el dilluns i el divendres\ [ai i e::l diumenge]
MESTRA: [perquè estàs ocupada\] molt bé a veure documentals | qui veu documentals i qui no i per quines raons\ a veure tu
ÒSCAR: pe...- per què els veig ¿no?
MESTRA: no primer digues si els veus o no que no ho sabem\
ÒSCAR: sí sí els veig | perquè:: m'agraden | perquè diuen coses interessants ¿no? de la naturalesa i d'a...- d'anima::ls i tot | i aquestes coses\
MESTRA: perquè diu coses perquè:: ¿diuen coses que tu ja saps o coses noves? t'informes de coses noves\
ÒSCAR: coses noves\ de vegades repeteixen i allavòrens no els veig\ |
MESTRA: Anna ¿tu els veus documentals?
ANNA: no
MESTRA: ¿per quina raó no? | perquè tens feina/ perquè no t'agraden/
ANNA: perquè no m'agraden\ |
MESTRA: perquè no t'agraden\ ¿per què? ¿què els hi trobes a fa...-?
ANNA: perquè no m'agraden els animals\ bueno els animals i:: |
MESTRA: o no t'interessen gaire\ no t'interessa gaire els estudis que fan sobre animals/ o la vida dels animals\ | i per tant no els veus\ | Oriol
ORIOL: jo sí que els veig {(DC) perquè els trobo molt in...- interessants estudiar els animals i això i ja està sí que els veig\} |
MESTRA: molt bé\ |
A.: ¿veure'ls? | sentir-los ¿no?
MESTRA: ja ho saps/ que sí/ | és una manera de parlar que ja saps que parlem així i ell més que ningú parla així | a veure programes de:: esports\
AA.: ((fan comentaris entre ells))
MESTRA: |xit| |xit| no penseu | a veure Ximo ¿tu veus programes d'esports?
XIMO: sí
MESTRA: ¿i què?
XIMO: a vegades | e:: per exemple tot e...- *Tot l'esport*\
MESTRA: ¿i per què el veus aquest programa?
XIMO: perquè el donen després dels dibuixos | que és quan ja he acabat els de fer els deures\ |
MESTRA: quan has acabat de fer els deures tu\
AA.: sí:: sí::
MÀRIUS: si si sempre te'n falten
MESTRA: |xit| ¡Màrius!
XIMO: el que he portat\
MESTRA: val | ¿i què?
XIMO: llavòrens | eh veig el:: | no t'agraden els partits i tot això\
MESTRA: però ¿per què els veus?
XIMO: perquè és el:: | perquè són els dies que no vaig a fora a cap puesto\
MESTRA: però ¿per quina raó els veus? també no vas a fora però podries estar fent una altra cosa dibuixant/ si els veus en comptes de dibuixar ¿per què? | {(AC) perquè ho trobes interessant perquè t'agrada molt perquè t'emociona/} | [et distreu]
XIMO: [perquè::] perquè parla de dels partits de futbol que que:: han qui ha

583 jugat i qui ha guanyat\ |
584 MESTRA: a veure Sara
585 SARA: que jo a vegades veig el:: | un programa que es diu *Lo que el ojo no ve*\ |
586 MESTRA: ¿i què?
587 SARA: pues és un que parla de l'esport
588 MESTRA: de l'esport
589 SARA: i e...- i és molt curiós perquè a vegades s'inventen històries entre els
590 futbolistes i els hi posen veus\ |
591 MESTRA: ¿i tu per què el veus? ¿per quines raons?
592 SARA: perquè és divertit
593 MESTRA: perquè el trobes divertit\ | e:: Jordina ¿tu veus algun programa
594 d'esport?
595 JORDINA: no
596 MESTRA: ¿per quines raons?
597 JORDINA: perquè no m'agrada l'esport\
598 MESTRA: és una bona raó clara i:: |
599 ÒSCAR: jo només veig de motos i de cotxes\ |
600 MESTRA: ¿i per què?
601 ÒSCAR: perquè m'agrada\ l'altre dia vaig veure el premi de Mònaco em sembla
602 de motos\
603 MESTRA: ¿i el futbol no?
604 ÒSCAR: no
605 MESTRA: ¿per quina raó? |
606 ÒSCAR: perquè perquè tot el rato s'estan baralla::nt i ja | [i ja està\]
607 XESCO: [però ¿què dius?]
608 ÒSCAR: sí perquè l'altre dia es van pegar/
609 XESCO: l'altre dia
610 ÒSCAR: ja està/
611 AA.: ((fan comentaris))
612 MESTRA: vinga l'últim l'ultim les notícies ¿qui veu les notícies?
613 AA.: jo jo
614 MESTRA: no he dit que ho penseu\ | a veure Oriol que has aixecat primer la
615 mà\ | ¿tu escoltes les notícies?
616 ORIOL: jo sí |
617 MESTRA: ¿per què?
618 ORIOL: per per informar-me de les coses que passen saber | i saber què:: què
619 passa i estar al dia\
620 MESTRA: i estar al dia\ | Xesco ¿tu escoltes notícies?
621 XESCO: sí |
622 MESTRA: ¿per què?
623 XESCO: perquè com que:: la meva mare les vol veure i jo vull mirar la tele pues
624 llavors/
625 MESTRA: és una bo...- és una bona raó ¿no?
626 A.: a mi em passa el mateix
627 AA.: ((fan comentaris))
628 MESTRA: ¿a tu què et passa? que el teu pare vol veure\

ÒSCAR: i la meva mare
AA.: ((fan comentaris en veu alta))
MESTRA: {(F) però llavors aleshores ¿i què feu mentrestant?} ¿esteu menjant? perquè esteu menjant normalment\ perquè esteu menjant\
AA.: ((fan comentaris))
MESTRA: però llavors podries fer una altra cosa\ podries fer deures per exemple\
XESCO: (somriu) no
MESTRA: ¿no?
AA.: no
MESTRA: llavors veus les notícies perquè no t'interessa fer res més\
XESCO: clar
MESTRA: i no tens res més a fer\
JOSEP: no
MESTRA: i no tens res més a fer\ | com que no t'interessa més veus [les notícies perquè el teu pare i la teva mare volen\]
JOSEP: [home si estem menjant/] si estem menjant/
MESTRA: si esteu menjant és un altre tema\ he dit els que no estan menjant\ | bueno | deixem-ho córrer per avui\ |

TRANSCRIPCIÓ DE LA 3A SESSIÓ DE CLASSE DE LA DÚNIA

Segment primer
MESTRA: Oriol anem a explicar com se juga com se juga a un joc de cartes\ |
TÀNIA: a l'*Uno* |
ORIOL: de de les maneres que es ju...- dels [jocs que]
MESTRA: [una] unes cartes que són especials\ que es diu uno | eh | elles anira::n/ a vere tu/ els hi expliqueu una mica | quan sàpiga lo de colors encara que si no estan adaptades | no hi pots jugar tu amb aquestes han d'estar adaptades\ perquè es juga amb número i amb color\ | fixa-t'hi bé i en tot cas després ens expliques què has entès | ¿et sembla bé que després ell ens expliqui què hi ha entès? | no ara deixeu els llibres deixeu l'aparell ((es refereix als alumnes que porten algun aparell per explicar)) i deixeu tot lo altre\ vinga ¿qui comença? |
TÀNIA: jo
MESTRA: doncs Tània
TÀNIA: primer de tot/ |
MESTRA: primer de tot presenta't |
TÀNIA: sóc Tània Gómez Pou i:: la Jordina Morán Vizcaya i explicarem com es juga al joc de l'*Uno*\ |
MESTRA: pues està molt bé/ |
TÀNIA: primer de tot es barregen les cartes\ | ((ella i la Jordina barregen les cartes que tenen a la mà))
MESTRA: no cal que ho facis\ es barreja les cartes\ |
TÀNIA: després | e:: cada jugador agafa set cartes\ | ((ho fa))
MESTRA: no Tània explica-ho | no fer-ho explicar-ho
TÀNIA: s'agafen set cartes\ | després s'agafa un dau/ | i depèn dels jugadors que siguin/ cada un va tirant fins que | hi ha un que treu el número més gran\ | el que treu el número més gran/ és el que comenca tirant\ | i e::l següent si veu que té una de [les se...-]
MESTRA: [¿i què tira?] ¿què tira?
TÀNIA: una carta
MESTRA: ¿a on? |
TÀNIA: a una pila
MESTRA: al mig de la taula\ per exemple\ |
TÀNIA: i:: després si el següent jugador veu que una de les seves cartes té el mateix color o el mateix número/ la tira a sobre\ | de la que tira\ de:: la carta que ha tirat el d'abans\ | guanya |
MESTRA: ui | ¿i què passa? ¿només ho fa el següent jugador i prou? |
TÀNIA: no i els que queden de jugar\ |
MESTRA: ¿i un sol torn? | ¿o va passant? |
TÀNIA: va passant
MESTRA: va rodant
TÀNIA: va passant | guanya | qui consegueix quedar-se sense ninguna carta\ |
MESTRA: cap |
TÀNIA: cap | i perd qui e:: té cartes\ || després hi ha/ |

MESTRA: tu ara què ens ha..- un moment ¿què ens has explicat ara? |
TÀNIA: e:: com es juga al joc de l'*Uno*/ | e:: i:: com es perd i com es guanya\ |
MESTRA: a ve...- Oriol ¿tu ho has entès?
ORIOL: no ga..- no m'ha quedat gaire clar\ |
MESTRA: no t'ha quedat gaire clar\ a veure el joc consisteix és un joc de cartes\ |
¿quantes cartes e...-? ¿quantes cartes es reparteixen?
TÀNIA: [set]
JORDINA: [set]
MESTRA: set a cada jugador\ |
ORIOL: sí |
MESTRA: i aquestes cartes tenen colors/ de fons\ i un número\ | pots anar-te
descartant tirant cartes/ | segons si tens o el color o el número\ | si tens el
número pots tirar qualsevol color/ | si tens el color pots tirar qualsevol
número/ | i guanya el primer que es queda sense cartes\ | ¿és això? | ¿i no
es pilla mai carta? |
TÀNIA: ¿com?
MESTRA: ¿no s'agafa mai carta? |
TÀNIA: sí
MESTRA: ¿quan?
TÀNIA: quan per exemple hi ha una carta que posa més dos/
MESTRA: no abans d'això | tu tens set cartes
TÀNIA: sí |
MESTRA: i:: aquí hi ha color groc i hi ha color cinc i jo no tinc ni groc ni cinc ¿què
he de fer? |
TÀNIA: [agafar una] |
JORDINA : [agafar una] |
MESTRA: això t'ho has deixat/ això és important/ | ¿ho entens una mica? |
difícil |
ORIOL: sí una mica |
MESTRA: a veure ¿qui ho sabria resumir? | fet per ordre/ resumit/ fet per ordre
| ¿o ja tothom ho té clar? | ¿qui no hi sabia jugar? | ((l'Òscar, en Màrius i en
Josep aixequen el braç)) ¿ho has entès? ((s'adreça a l'Òscar, que fa que sí amb
el cap)) | ¿tu hi sabies jugar? ((en Màrius indica que no amb el cap)) ¿ho
has entès? ((ara respon que sí movent el cap)) | ¿tu hi sabies jugar? ((en Josep
indica que no amb el cap)) ¿i ho has entès? ((ara respon que sí movent el cap)
| doncs està ben explicat\ ara la Jordina a veure què ens explica\ |
JORDINA : jo explicaré le::s cartes\ |
MESTRA: ¿totes les cartes?
JORDINA: no les:: que tenen això\ |
MESTRA: oh les que tenen això no vol dir res perquè l'Oriol no se n'entera\
JORDINA: aquesta que té una mà amb dos cartes diu que:: tens d'agafar dos
cartes\ |
MESTRA: en comptes d'una dues\ |
JORDINA: sí || ((busca una carta))
MESTRA: és igual | explica-la
JORDINA: després hi ha una altra mà que té quatre/ que té quatre cartes/ i:: tens

d'agafar quatre cartes\ |
MESTRA: ¿i qui les ha d'agafar? ¿tots alhora? |
JORDINA: no [qui la treu]
MESTRA: [ens tirem tots] a sobre i les agafem
JORDINA: qui la treu
MESTRA: ¿qui? [qui la treu]
JORDINA: [qui la treu] sí i aquesta que tens de canviar de sentit\ |
MESTRA: canviar de sentit què vol dir |
JORDINA: que:: si anem així ((indica amb la mà, sobre la taula, el sentit invers a les agulles del rellotge i després canvia de sentit)) tens d'anar així\
MESTRA: i que l'anterior torna a jugar\
JORDINA: sí || veus aquesta és la:: de la mà/ n'hi ha quatre ((ensenya una carta))
MESTRA: ¿i és bo o dolent treure aquestes cartes?
JORDINA: aquesta | dolenta
MESTRA: ¿per què?
JORDINA: perquè si té si:: guanya qui:: es queda sense cartes/ || perdrà
MESTRA: te'n carregues amb [quatre i te'n] carregues amb dues\ ¿hi ha alguna altra excepció? || ¿alguna altra carta important?
JORDINA: [sí] aquesta que no pots agafar fins que:: | surti la de les mans\ || aquesta és ho mateix però amb un altre color\ || ((consulta en veu baixa amb la Tània))
MESTRA: és igual explica-la/ Jordina /
JORDINA: sí aquesta | aquesta tens de canviar de color\ |
MESTRA: ¿què vol dir?
JORDINA: que si tires una carta {(P) per exemple} |
MESTRA: si a la taula hi ha u...- una carta ¿de color que? |
JORDINA: de color blau per exemple tens de tirar una de:: | d'un altre color/ tens de [canviar de color]
MESTRA: [qualsevol]
JORDINA: sí
MESTRA: molt bé | ¿hi ha alguna altra cosa a dir? | ¿sí? | no a tu no et toca\ | ¿tothom ha entès el joc? | ¿els que no el sabíeu l'heu entès? | ¿segur? || a veure |
JORDINA: no trobo la carta
MESTRA: és igual deixa-ho/ deixa-ho\ | és l'explicació el que serveix\ | la carta ja ja la trobarem i si no ho preguntarem\ si ara ens posséssim a jugar ((s'obre la porta però no entra ningú)) | si ens posséssim a | si ens posséssim jugar i sortís la carta ho preguntaríem\ | Oriol ¿t'has en...- enterat una mica?
ORIOL: una mica
MESTRA: una mica/ | a veure ara e::l tu ((s'adreça a l'Òscar; a continuació porta ella la gravadora que hi ha sobre la taula davant de l'Òscar))

Segment segon
ÒSCAR: això és/ una màquina | que es diu temporitzador ((llegeix un full que té sobre la taula))

MESTRA: {(F) que es diu}
ÒSCAR: temporitzador\ |
MESTRA: crida una mica |
ÒSCAR: i:: i té | i és quadrada | veus aquesta caixa/ això està desmuntat/ | i té un un circuit de rellotge que és això/ | pe...- un rellotge justament | una bateria/ que e...- es recarrega amb:: amb la pila en aquest cas/ però es recarrega amb la llum\ amb l'electricitat\ |
MESTRA: a viam a viam a viam\ | no ho entenc jo [això] ¿treballa amb bateria? | ¿amb aquesta pila?
ÒSCAR: [que es recarrega] sí i aquí té un motor/ ((va mostrant les peces del temporitzador)) amb la pila aquesta és la bateria que es va recarregant | e:: fa que funcioni | que vagi donant voltes com el rellotge\ | i:: el funcionament és | permet medir un interval/ | de temps/ entre el principi i | [i el final]
MESTRA: [a veure] explica-ho tu explica-ho tu sense llegir-ho\ si ho saps explicar bé/ | ¿per què serveix aquesta màquina? ¿què et permet? que dius tu\ |
ÒSCAR: posar a l'hora que vulguis/ | mitja hora una hora o | aquí només té vint-i-quatre hores/ un dia | i:: pues et baixes un tubet d'aquests | cap a baix ((ho fa amb les mans)) i això toca en aquesta cosa que s'encén la llum\ | ((ho fa i s'encén una bombeta)) i llavòrens si tu tens posat la televisió i vols posar-la:: una hora o una altra cosa pues la deixes engegada i després l'electricitat i s'engega sola\ |
MESTRA: s'engega sola la televisió\ |
ÒSCAR: o el que tu vulguis/ |
MESTRA: bueno l'aparell que vulguis | i això va dintre d'aquesta capsa\ |
ÒSCAR: sí aquesta\ |
MESTRA: ¿i aquesta capsa on va?
ÒSCAR: aquesta capsa va aquí\ | això va aquí dintre/ però l'he sacat [perquè vegi...-]
MESTRA: [l'he tret]
ÒSCAR: l'he tret perquè es vegi totes les coses\ |
MESTRA: a veure | ara fes un resum\ tu vols | que:: la televisió que deies s'engegui | d'aquí tres hores\ |
ÒSCAR: sí doncs poses |
MESTRA: ¿què fas?
ÒSCAR: ara no sé quina hora serà però |
MESTRA: és igual
ÒSCAR: si són les dotze poses tu aquí de dotze a l'hora que tu vulguis/ vas baixant això ((manipula l'aparell)) per exemple són les dotze baixes això fins l'hora que tu vulguis/ |
MESTRA: vas baixant uns piuets que [hi han] | fins l'hora que vols\ |
ÒSCAR: [sí] és el que estava dient fins l'hora que vols/ si vols una hora dos tres quatre cinc/ | fins l'hora que vols i la poses a l'hora que és/ si són les vuit/ i vols que s'engegui a les a les vuit/ | doncs hi poses això a les vuit hores/ baixes això a les vuit hores/ i allavòrens de vuit a vuit va movent i s'engega a les vuit |
MESTRA: i això no va no va endo...- endollat enlloc ni re\

ÒSCAR: sí
MESTRA: ah doncs explica-ho/ |
ÒSCAR: al comptador/ | de la llum\ |
MESTRA: ¿al comptador de la llum? || ¿al comptador de la llum? (somriu) ¿o algun endoll? no
ÒSCAR: no al comptador perquè si l'en...- si l'engegues en u::n | l'enxufes no pot perquè llavòrens li dóna electricitat quan està quan està enxufat a la llum\ a l'electricitat\ |
MESTRA: vec molts problemes jo amb tantes piles i comptadors i històr...- ¿ho heu entès bé? |
AA.: ((fan comentaris))
MESTRA: el funcionament | bastant ¿no? que és un rellotge que vas posant | ara el perquè funciona això ja és una mica més complicat [per mi] ¿eh? |
ORIOL: [sí sí]
MESTRA: tu Oriol també | bueno doncs ¿alguna cosa més? |
ÒSCAR: sí que d'aquí a poc temps | s'engegarà això\ |
MESTRA: ¿s'engegarà? | bueno doncs mentrestant mira l'Oriol l'altre dia Oriol |
ORIOL: sí

Segment tercer
MESTRA: l'altre dia explicaves que què era un rellotge de sorra | ¿te'n recordes? |
ORIOL: sí sí sí
MESTRA: ara ell t'explicarà i te'l deixarà tocar | el problema que tenim és que el del mig no no es pot tocar\ | passa-li que li expliqui ((fan arribar fins a l'Oriol un petit rellotge de sorra)) | explica-li bé | primer te l'explica | però lo del mig lo del mig li has d'explicar\ perquè no es pot tocar bé\ perquè hi ha un tubo que ho recobreix |
ÒSCAR: aquí al mig |
MESTRA: no aquí al mig no comencis explica digues què vas a explicar/ |
ÒSCAR: és un tub | llarg que al mig es fa més petit/ |
MESTRA: molt estret\ |
ÒSCAR: molt estret | i té uns granets de sorra o del que sigui | hi ha una altra\ més de sorra\ allavòrens per e...- pel lloc que està més estret van passant els granets |
ORIOL: ¿i cada granet què significa? |
MESTRA: no no cada granet no significa passa més d'un granet a l'hora\ |
ORIOL: ¿què?
MESTRA: {(F) passa més d'un granet a l'hora\} |
ORIOL: ja però ¿què vol significar segons minuts?
MESTRA: no no es medeix així\ explica-li a veure com se medeix\ per la quantitat de què |
ÒSCAR: per la quantitat de la sorra\ |
MESTRA: per la quantitat de la sorra\ no és que cada no és que cada:: granet marqui un temps | sinó que aquella quantitat de sorra tarda tres minuts per

exemple a passar\ |
ORIOL: ah
MESTRA: ho han calculat quan els fabriquen calculen que aquella quantitat de sorra tarda tres minuts\ |
ORIOL: ah vale
MESTRA: i ara digues-li com se fa quan han passat tres minuts o dos o [el que sigui] ((indica un gir amb les mans))
ÒSCAR: [quan han passat] tres minuts/ | li donen la volta | i torna a:: |
MESTRA: a passar la sorra\
ÒSCAR: a passar la sorra pe...- pel lloc que és més estret\ |
MESTRA: digues-li on és la sorra ara\ |
ÒSCAR: ara la sorra està a dalt i està baixant pel pel que més estret a:: | a l'altre tub | [que està a baix]
MESTRA: [¿ho entens Oriol?]
ORIOL: sí sí sí | ¿i així fins que es fa l'hora? |
ÒSCAR: sí [o el minut]
MESTRA: [sí quan] s'ha acabat | de passar la sorra de dalt a baix vol dir que han passat tres minuts\ li dones la volta i poden passar tres minuts més || a veure e:: els que havíeu d'explicar | el mapa conceptual | poseu-vos això una mica més a prop i passeu-ho als altres ((fa arribar a uns alumnes un mapa conceptual)) |

Segment quart
MESTRA: a veure intentem-ho fer-ho una mica bé/ i estar una mica atents tots | primer/ qui de vosaltres no es tracta tant | no es tracta tant d'explicar/ que sí també\ e::l que és les plantes | sinó de saber què és un mapa conceptual/ perquè el feu servir/ perquè el teniu aquí davant/ | o sigui que primer de tot | a veure qui s'atreveix de vosaltres cinc a explicar | els mapes que heu fet conceptuals que són molt més fàcils que aquest/ | que aquest | perquè ¿com els feu? | vinga Xesco explica ¿com el fas un mapa conceptual? |
XESCO: primer fiques el títol del que vols fer\ | e:: després el divideixes pe::r | per unes parts\ |
MESTRA: {(AC) si es pot dividir clar]
XESCO: clar |e:: i:: ||
MESTRA: i et pots ajudar de paraules que diu què és |
XESCO: sí què és què fa o:: alguna cosa així\ |
MESTRA: o la definició/ | ¿no?
XESCO: sí | e:: | llavors si poses què és | després fiques una altra línia i expliques tot el que és\ | a lo al que fa llavons tot lo que fa | i:: una altra que pots com és per exemple les parts que té |
MESTRA: i vas vas posant coses de les que saps/ | ¿per ordre es fa més o menys no? ¿que ho puguis anar mirant o barrejat?
XESCO: sí e:: sí uns els exemples per exemple tenen que estar del mateix color o:: a la mateixa alçada [e::] les parts de de:: les coses que fiquis també |
MESTRA: [molt bé] | ¿tu quin has fet?

269 XESCO: jo els fruits |
270 MESTRA: no de:: d'abans | ¿n'has fet mai cap tu sol? inventar-te'l tu |
271 XESCO: sí però:: [ara no me'n recordo]
272 MESTRA: [no però digues] un exemple ¿on vas? ((s'adreça a un alumne que s'ha
273 aixecat)) vine aquí |
274 XESCO: no sé
275 MESTRA: no te'n recordes/ de cap\ dels animals ¿de l'alimentació dels animals
276 algú en va fer? |
277 ANNA: jo
278 MESTRA: sí tu | ¿dels terratrèmols?
279 AA.: jo
280 MESTRA: tots va anem a veure aquest | aquest e:: us el vai donar fet i per grups
281 teníeu de:: d'ompli'l | i ara dir a veure ¿com comença? el títol comença tu
282 Anna |
283 ANNA: morfologia de les plantes en flor |
284 MESTRA: i ¿què passa? ¿que ja han començat les divisions al començament o no?
285 |
286 ANNA: sí
287 MESTRA: ¿i què?
288 ANNA: hi ha hi ha cinc cinc | cinc parts | e:: {(AC) l'arrel la tija la fulla la flor} i::
289 i el fruit |
290 MESTRA: ¿i tu què fas?
291 ANNA: l'arrel | l'arrel té una funció de subjectar-se i també absorbent\ |
292 MESTRA: ¿de subjectar-se o subjectar la planta?
293 ANNA: subjectar la planta\ | i té unes parts de zona de creixement i de zona de
294 pèls absorbents\ | i:: i els els tipus s'anomenen *axonoformes fasciculades* i
295 *napiformes*\ |
296 MESTRA: ¿i com són? perquè això és un guió/ però ara tu ho hauries d'explicar/
297 |
298 ANNA: com són |
299 MESTRA: les arrels ||
300 ANNA: les a..- le::s || la zona de creixement | e:: {(P) és que} |
301 MESTRA: doncs explica les parts | les arrels diferents\ |
302 ANNA: ¿com? | ¿com? |
303 MESTRA: tranquil·la | les arrels ai les arrels has dit que poden ser de tres
304 classes\ | has dit el nom de les tres\ doncs ara explica com és cada classe\ |
305 ANNA: {(P) les axonoformes (fragment ininteł·ligible} || l'axonoforme/ | les
306 napiformes com per exemple el nap\ |
307 MESTRA: però això no és explicar com són |
308 ANNA: sí no ho he estudiat\
309 MESTRA: no te'n recordes |
310 ANNA: no no ho he estudiat molt |
311 MESTRA: ¿quina és l'arrel d'aquestes? ¿quina et sembla recordar? a veure els
312 demés si se'n recorden\ | ¿quina és que es veu l'arrel principal i les demés
313 són més petites més estretetes? | ¿quin grup és aquest? || ¿i les que són totes
314 igual?

ANNA: totes igual |
MESTRA: no te'n recordes\ pues per això estan els llibres si un no se'n recorda quan arriba aquí/ | consulta el llibre eh o s'ho estudia/ depèn | e:: ¿per què t'ha servit a tu aquest esquema? |
ANNA: per explicar més o menys bé | més o menys\
MESTRA: menys que més | perquè has llegit més que explicar/ | ¿seguint què? |
ANNA: uns passo...- le:: uns passos\
MESTRA: ordenats
ANNA: ordenats sí
MESTRA: vinga un altre\
EMMA: jo he fet la tija\ |
MESTRA: doncs vinga |
EMMA: e:: les funcions de la [tija són]
MESTRA: [crida] una mica més que et senti l'Oriol si no no et sent\ |
EMMA: les funcions de la tija són e::l [el suport]
MESTRA: [no] però mira-t'ho mira-t'ho per això estan els quadres per mirar-ho\ |
EMMA: el suport i el condueix\ |
MESTRA: ¿el suport i el condueix? |
EMMA: ((llegeix)) ¿què posa aquí? el co...- condueix
AA.: (riuen)
ANNA: no no està equivocat
EMMA: aquí posa condueix
MESTRA: condueix | bueno és igual/
EMMA: e:: i i les parts són les gemmes i els nusos\ | i:: els tipus de:: les tiges són els | e::ls herbàcies i llenyoses\ |
MESTRA: i ara explica-ho | ¿què vol dir condueix això tan raro? ¿què vol dir que la tija condueix? || si no no serveix per res\ | si dius la tija condueix perquè aquí ho posa || ¿què condueix? ¿qui ho sap? va |
EMMA: per la tija | per la tija\
MESTRA: clar/ | i això vol dir condueix | ¿i suport què vol dir? |
EMMA: això suport ((indica el full))
MESTRA: sí ¿què vol dir? |
EMMA: e:: ||
MESTRA: ¿què vol dir?
ANNA: que:: suporta a la pla..- a la planta\
MESTRA: clar | això serveix/ us ho vai dir | per <u>explicar</u> sobre aquest mapa\ explicar | ¿enteneu? i que quan dius llenyosa llenyosa o:: herbàcia ¿què vol dir?
EMMA: que són els tipus de la tija\ |
MESTRA: i:: i però explica-ho/ | ¿quins són els herbacis? |
EMMA: e:: [els que]
MESTRA: [posa un] exemple
EMMA: les llenyoses són: | les les tiges llenyoses que són dures | com e::ls arbres | i els herbacis són de plantes | com per exemple jo que sé | el maduixer/ | i:: ara no me'n recordo l'altre\

MESTRA: i les herbes\
EMMA: i les herbes
MESTRA: i le...- ¿i els arbres no són plantes?
EMMA: i els ¿què?
ANNA: sí
MESTRA: ¿i per què m'has dit plantes? uns arbres i els altres plantes |
EMMA: home
MESTRA: seran herbes |
EMMA: sí | i:: | ¿que he d'explicar les gemmes i els nusos?
MESTRA: ¿eh?
EMMA: ¿que he d'explicar les gemmes i els nusos?
MESTRA: no cal | a veure | següent\ |
SARA: jo faig la fulla | la fu...- ((un altre alumne demana alguna cosa a la mestra i la Sara calla))
MESTRA: sí espera't un moment |
SARA: la fulla de:: la e:: la funció és transformar els aliments absorbits ai les substàncies absorbides en aliments per la planta\ | i:: i de pas té el pecíol que és la part amb que s'uneix a la tija [i el limb]
MESTRA: no t'entenc bé | poc a poc\
SARA: el pecíol que és la part amb què s'uneix a la tija i el limbe que:: que és la part més ampla que té uns nervis que que passen les substàncies nutritives\ | i té dos cares l'anvers que és la cara brillant i el revers que és la cara inferior | de de la planta\ de la fulla\ | i:: té dos tipus segons la forma i segons la vora\ |
MESTRA: ¿té dos tipus? ¿de fulles? | ¿o té dos tipus de classificar? ¿o es pot classificar en dos tipus segons? segons |
SARA: segons la forma i segons la vora\
MESTRA: o sigui les fulles es classifiquen de dues formes\ segons la forma de la fulla i segons |
SARA: la vora ||
MESTRA: ¿i saps algun exemple?
SARA: segons la forma com sagitada que té forma de cor/ i segons la vora serrada\ |
MESTRA: ¿per què t'ha servit a tu aquest esquema? |
SARA: pues per | saber millor || per seguir per se...- per enrecordar-me millor de ho que havia estudiat\
MESTRA: sabe...- saber-ho millor no/ també t'ho pots aprendre tot seguit i també ho saps igual/ ara quan feu un mapa | és per quan teniu | quan el teniu davant llegint-te'l recordar ben estructurat el un tema\ | ¿tu què fas? |
GUIFRE: la flor\ |
MESTRA: doncs va | poc a poc i ben fet [perquè] avui em sembla que no este::m
GUIFRÉ: [la flor té::] la flor té la:: funció de la reproducció de la planta\ || de la planta || sí de la planta\ | té:: el peduncle/ | que és la part on s'uneix la:: a la:: planta/ la flor/ | e::l pistil que és la part on guarda els òvuls/ està al mig de la flor\ | els estams\ || els estams | ((llegeix)) que:: és el que té:: pol·len/ || i:: el calze que són com une::s | això unes fulles | bueno | el calze | que

és la:: el grup de fulles verdes | que:: cobreixen la flor quan encara és una:: |
MESTRA: ponzella |
GUIFRÉ: això una ponzella | són els sèpals | la corol·la que és | que é::s ¿com es diu? |el conjunt de pètals | i ja està
MESTRA: ¿i totes les plantes tenen flor? |
GUIFRÉ: no
AA.: sí sí
MESTRA: ¿totes totes totes?
A.: menys dos |
A.: n'hi ha algunes que no\
MESTRA: val | a veure explica el fruit\ això de la flor està bé perquè has dit les parts només i el perquè ser...- la funció i prou |
XESCO: la funció del fruit és que conté les llavors\ | e:: de parts té la pell |
MESTRA: de pas ¿què vol dir de pas? |
XESCO: bueno les parts són que [té:: el fruit]
MESTRA: [ah les parts] he entès de pas |
XESCO: la pell que és la part més externa del fruit/ la polpa | el pinyol i les llavors\ | el e:: hi ha carnosos i secs\ els carnosos són els que tenen la polpa:: més:: a veure més carnosa |e:: i els secs só::n els que tenen la polpa més dura | i ja |
MESTRA: ¿i ja està? |
XESCO: sí |
MESTRA: i:: exemples |
XESCO: de:: carnosos pues la poma | e:: o | de secs pue::s una pipa\ |
MESTRA: està bé/ | ¿la pipa és un fruit? |
XESCO: i del girasol |
MESTRA: ¿i la flor quina és? |
XESCO: e:: la el girasol |
MESTRA: ¿i la llavor? |
XESCO: el que n'hi ha dintre de la pipa/ |
MESTRA: per tant ¿nosaltres què ens mengem? |
XESCO: la:: llavor\ |
MESTRA: e:: ¿qui sap un exem...-? tu un exemple de fruit que no tingui la llavor dintre del fruit\ | ho vem comentar perquè a veure si ho tenim clar/ |
XESCO: ¿eh? ¿què dius que::?
MESTRA: un exemple de fruita | no de fruit de fruita {(AC) que també és un fruit} | que no tingui la llavor dintre | del fruit |
XESCO: la maduixa\ |
MESTRA: i:: a ve...- i a veure qui sap la diferència/ però ben dit perquè això ha sigut una mica així | qui sap la diferència entre el fruit/ o les paraules matisar-ho | fruit i fruita || a veure Oriol | {(F) Oriol}
ORIOL: sí sí sí |
MESTRA: digues |
ORIOL: jo m'imagino que la fruita |mmm| | el fruit normalment està | està dins i i la fruita està és lo de fora\ |
MESTRA: no dintre està la llavor Oriol | el que passa que la setmana passada tu

gairebé no vas venir en tota la setmana i ho vam explicar\ | i no es tracta de que t'ho imaginis és tracta de saber-ho perquè ho vam explicar el que passa és que tu no hi eres\ | escolta bé fruit i fruita va | Ximo ¿ho saps? ||
XIMO: sí
MESTRA: doncs digues-ho |
XIMO: pues una fruita és el que nosaltres ens mengem\ | i un fruit el que nosaltres no é::s són les fruites i els frui...- i el i:: el que no ens mengem\ |
MESTRA: ¿i el tomàquet què és?
XIMO: un fruit i una fruita\
MESTRA: i:: ¿i ens el mengem el tomàquet?
XIMO: sí
MESTRA: per tant el fruit també ens el mengem\ |
XIMO: sí | és un fruit i una fruita |
MESTRA: doncs llavors ¿quina diferència hi ha? | si tot ens ho mengem | i aquesta és la definició ¿quina diferència hi ha? |
XIMO: que hi han |
MESTRA: Jordina |xit| |xit| vinga Anna
ANNA: la fruita és més carnosa | pot ser la taronja\ |
MESTRA: o depèn |
ANNA: i els fruits poden poden haver fruits secs\ |
MESTRA: ¿però la fruita és un fruit? |
ANNA: sí |
MESTRA: fruit ho és tot | i la fruita és una part del fruit de la planta que nosaltres ens mengem i normalment és més dolça\ | ¿no us en recordeu que ho vam comentar? |
AA.: sí
MESTRA: sí sí però no ho sabem explicar\ digues |
ORIOL: una pregunta que:: | que:: quan fem el mapa conceptual/ que és el que estàveu explicant ara\ ¿de quina manera podem saber en quants en quants apartats l'hem de dividir?
MESTRA: bueno això ho explicarem/ un dia que tingue::m temps i sigui un de més fàcil amb el dit t'anirem senyalant encara que tu t'hauràs d'inventar una altra manera de fer-ho que sigui menys gràfica ¿eh? | per exemple | e:: si de títol poses | l'alimentació dels animals ¿en quantes parts ho dividiries? |
ORIOL: en tres ¿no?
MESTRA: en tres | doncs ja tens tres grups | quan arribi els carnívors que és una de les parts ¿a sota què posaries? | mengen/
ORIOL: de tot |
MESTRA: ¿i a sota què posaries? | per exemple |
ORIOL: exemples
MESTRA: exemples\ l'altra part/ doncs faries el mateix\ dels herbívors\ faries el mateix amb omnívors\ | aquest seria un de fàcil per començ'a l a fer tu | però en comptes de fer-ho així també ho pots fer seguit | i anar-ho posant d'alguna altra manera\ ens ho hem d'estudiar | en comptes de fer fletxes/ perquè és més difícil/ | a veure queda un quart ((s'adreça a l'observador))

¿tenim prou o:: fem el procés de la digestió? avui no::
OBSERVADOR: sí

Segment cinquè
MESTRA: sí | el tenies d'estudiar/ tu el tenies d'explicar el procés de [la digestió]
A.: [¿i a l'Òscar?] ¿i a l'Òscar?
MESTRA: ¿l'Òscar què?
MÀRIUS: la llum
MESTRA: ah que ja ha sortit el llum/ sí ja m'ho ha dit\ |
ÒSCAR: ara s'apaga\ |
MESTRA: bueno |
MÀRIUS: ¿puc un mocador? ((s'aixeca i surt de la biblioteca))
MESTRA: si ets capaç d'explicar-la bé sí si no no si no no cal |
XIMO: sí
MESTRA: sí doncs | però ben explicat |
XIMO: la digestió comença a |
MESTRA: tu expliques ¿què expliques? | l'aparell/ | sisplau estigueu una mica atents els uns als altres\ tu deixa la capsa/ || ¿expliques els òrgans de la digestió de l'aparell digestiu o el procés de [la dige...-]?
XIMO: [el procés] de la digestió\ |
MESTRA: ¿ho teniu clar això? |
AA.: sí
MESTRA: bueno | doncs va
XIMO: |mmm| la el procés de la digestió comença a la boca\ on | on es mastega i s'ensaliva amb l'ajuda de la llengua\ | |mmm| fins que forma e:: una pilota anomenada el bol alimentari\ |
MESTRA: ¿i d'on surt? ¿co...- com s'ensaliva? |
XIMO: amb les glàndules salivals
MESTRA: te les havies deixat\
XIMO: no però això no ho posava en el llibre\ |
MESTRA: però ¿tu ho saps?
XIMO: sí |
MESTRA: vinga
XIMO: llavors e::l el bol alimentari passa per la faringe i per l'estòfag fins arribar a l'estómac\
MESTRA: l'esòfag |
XIMO: bueno | l'esòfag fins arribar a l'estómac | on e:: | on es | on es converteix en en uns ¿com es diuen?
MESTRA: ¿sucs?
XIMO: no || jo ||
MESTRA: no és igual encara que no ho sàpigues ¿en què? ¿què et sembla que tindria? ¿com una consistència de papilla? ((s'obre la porta de la biblioteca))
XIMO: sí
MESTRA: doncs com una papilla\
XIMO: com una papilla ¿no? | que allavòrens passa per l'intestí prim/ | on e:: |

on les el les els aliments | ehem (paraula ininteꞏligible) ((torna l'alumne que havia sortit de la biblioteca)) | amb uns pèls | [que té l'intestí]
MESTRA: [com uns filets/] va | sí un intercanvi\ |
XIMO: i la sang els reparteix per tot el cos | a le...- els | residus de de l'a...- de l'aliment passen per l'intestí gros i s'expulsen a l'exterior del cos\
MESTRA: molt bé ¿tothom ho ha entès?
AA.: sí
MESTRA: ¿hi ha algú que tingui res a dir? || no | a veure tu que tenies de:: o tu l'un i l'altre\ només anomeneu anomeneu tots els òrgans que surten al procés de la digestió/ |
JOSEP: jo feia la boca\ |
MESTRA: doncs digue...- només anomenar/ però ràpid |
JOSEP: la boca | tenim treta-dues dents |
MESTRA: no no només anomenar/ | no explicar/ anomenar | la boca | val ¿què més? ||
JOSEP: ¿com?
MESTRA: anomenar | di'ls-se no explica'ls-se | la boca val ¿què més? |
JOSEP: tenim | sí |
MÀRIUS: dir sol | dir boca | e:: tot [lo]
MESTRA: [digue-ho]
MÀRIUS: a vere boca/ és que jo he estudiat una altra [cosa]
MESTRA: [és igual] però ho has de saber\ aquí estaríem [arreglats\]
MÀRIUS: [boca] glàndules salivals |
MESTRA: la llengua\
MÀRIUS: llengua | dents |
MESTRA: continua\ |
MÀRIUS: me...- ||
MESTRA: va continua tu si no ens passa el temps\
ÒSCAR: faringe\
MESTRA: ¿què més?
ÒSCAR: l'esòfag/ | l'e...- l'estómac/ | i:: intestí prim | intestí gros |
MESTRA: i ja està | ¿i què Jordina?
JORDINA: el pàncrees
MESTRA: ¿i què més? |
JORDINA: hi havia aquella cosa tan estranya |
MESTRA: ¿el pàncrees i què més? hi ha una altra glàndula\ | que són glàndules\ |
AA.: fetge
MESTRA: ((s'adreça a en Ximo)) tu noi | les glàndules i el fetge ¿tu funciones sense gla...- ai sense fetge i sense pàncrees? te l'has deixat | no has dit per què servien ni els has [anomenat]
XIMO: [no però] no però:: no passa per allà e::l [el men...-]
MESTRA: [no el menjar] no passa per allà | però intervé la digestió
XIMO: sí
MESTRA: oh ¿i com intervé? |
XIMO: amb l'estómac |

588 MESTRA: oh doncs explica-ho | perquè una cosa és que no hi passi el menjar |
589 pel pàncrees i el fetge que ja vam quedar que no hi passava/ però tenen
590 alguna cosa a fer/
591 XIMO: sí
592 MESTRA: doncs explica-la que te l'has deixat |
593 XIMO: llencen uns líquis | que ajuden a que es faci com aque...- una papilla |
594 perquè l'intestí prim el pugui digerir\
595 MESTRA: absorbir
596 XIMO: absorbir
597 MESTRA: que pugui passar a la sang\ molt bé | ¿alguna pregunta? || doncs ja
598 està | per avui |

Índex general

Agraïments 9

Introducció 11

1. La llengua oral a l'escola 19
   1.1. Les creences i la llengua oral 19
   1.2. Currículum i llengua oral 22
   1.3. Sobre el lloc de la llengua oral en relació amb la llengua escrita 27
   1.4. Cap a un model d'habilitats i de competències 32
   1.5. Quina llengua oral s'ha d'ensenyar? 36
   1.6. Mètodes didàctics per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral 42
   1.7. L'avaluació de la llengua oral 45
   1.8. Eixos de treball i perspectives 52
   1.9. La pedagogia de la llengua oral a la cruïlla de l'acció educativa 57

2. Les creences, les representacions i els sabers dels professors 63
   2.1. Cap a un canvi de paradigma en recerca educativa 63
   2.2. Pressupòsits bàsics del paradigma *pensament dels professors* 67
   2.3. La reconsideració de la professió docent 70
   2.4. Terminologia 73
   2.5. El sistema de creences, representacions i sabers 75
   2.6. Orígens de les CRS 78
   2.7. Característiques de les CRS 80
   2.8. Perspectives teòriques que fonamenten l'anàlisi d'*allò que diuen* i d'*allò que fan* 82
   2.9. La formació i les CRS 89

3. Objectius, preguntes i hipòtesis de la recerca 97
   3.1. Objectius 97
   3.2. Preguntes i hipòtesis 99

4. Paradigma de recerca i opcions metodològiques 101
4.1. Sobre la intenció etnogràfica 101
4.1.1. Pressupòsits epistemològics 101
4.1.2. Relació entre recerca qualitativa, recerca naturalista i etnografia 105
4.1.3. La recerca etnogràfica 107
4.1.4. El text etnogràfic 109
4.1.5. Alteritat i context en la recerca etnogràfica 113
4.1.6. Reptes que han d'afrontar les recerques etnogràfiques 116
4.2. Sobre l'etnografia escolar 121
4.2.1. La recerca etnogràfica en l'àmbit escolar 121
4.2.2. Relació entre recerca etnogràfica i la millora del procés d'ensenyament i d'aprenentatge 125
4.3. Mètodes per generar les dades 127
4.3.1. Consideracions generals 127
4.3.2. L'entrevista 129
4.3.3. L'observació 133
4.4. Opcions preses en aquesta recerca 138
4.4.1. Pel que fa a la modalitat de recerca 138
4.4.2. Pel que fa als mètodes de recerca 142
4.4.2.1. Manera de concebre i de realitzar les entrevistes 143
4.4.2.2. Criteris de transcripció de les entrevistes 144
4.4.2.3. Mètode d'anàlisi de les entrevistes 146
4.4.2.4. Manera de concebre i de realitzar les observacions a l'aula 155
4.4.2.5. Criteris de transcripció de les sessions de classe 158
4.4.2.6. Mètode d'anàlisi de les sessions de classe observades 158
4.5. Els escenaris de la recerca i les mestres participants 167
4.5.1. Escola Gregal 167
4.5.1.1. La Diana 168
4.5.2. Escola Migjorn 168
4.5.2.1. La Neus 168
4.5.3. Escola Tramuntana 169
4.5.3.1. La Dúnia 169

5. Anàlisi de les dades 171
5.1. Entrevistes 171
5.1.1. Anàlisi de l'entrevista de la Diana 171
5.1.1.1. Anàlisi de les seqüències 171
5.1.1.1.1. Primera seqüència 171
5.1.1.1.2. Segona seqüència 174
5.1.1.1.3. Tercera seqüència 176
5.1.1.1.4. Quarta seqüència 178
5.1.1.1.5. Cinquena seqüència 180
5.1.1.1.6. Sisena seqüència 181
5.1.1.1.7. Setena seqüència 184
5.1.1.1.8. Vuitena seqüència 185
5.1.1.1.9. Novena seqüència 186
5.1.1.1.10. Desena seqüència 188

5.1.1.1.11. Onzena seqüència 190
5.1.1.1.12. Dotzena seqüència 192
5.1.1.1.13. Tretzena seqüència 194
5.1.1.1.14. Catorzena seqüència 196
5.1.1.1.15. Quinzena seqüència 203
5.1.1.1.16. Setzena seqüència 206
5.1.1.1.17. Dissetena seqüència 207
5.1.1.2. Síntesi 210
5.1.1.3. Creences, representacions i sabers rellevants 217
5.1.1.4. Mapa conceptual 220
5.1.2. Anàlisi de l'entrevista de la Neus 222
5.1.2.1. Anàlisi de les seqüències 222
5.1.2.1.1. Primera seqüència 222
5.1.2.1.2. Segona seqüència 225
5.1.2.1.3. Tercera seqüència 230
5.1.2.1.4. Quarta seqüència 235
5.1.2.1.5. Cinquena seqüència 238
5.1.2.1.6. Sisena seqüència 240
5.1.2.1.7. Setena seqüència 243
5.1.2.1.8. Vuitena seqüència 246
5.1.2.1.9. Novena seqüència 250
5.1.2.1.10. Desena seqüència 252
5.1.2.1.11. Onzena seqüència 254
5.1.2.1.12. Dotzena seqüència 258
5.1.2.1.13. Tretzena seqüència 259
5.1.2.1.14. Catorzena seqüència 263
5.1.2.1.15. Quinzena seqüència 269
5.1.2.1.16. Setzena seqüència 273
5.1.2.2. Síntesi 274
5.1.2.3. Creences, representacions i sabers rellevants 283
5.1.2.4. Mapa conceptual 286
5.1.3. Anàlisi de l'entrevista de la Dúnia 288
5.1.3.1. Anàlisi de les seqüències 288
5.1.3.1.1. Primera seqüència 288
5.1.3.1.2. Segona seqüència 290
5.1.3.1.3. Tercera seqüència 293
5.1.3.1.4. Quarta seqüència 298
5.1.3.1.5. Cinquena seqüència 302
5.1.3.1.6. Sisena seqüència 307
5.1.3.1.7. Setena seqüència 309
5.1.3.1.8. Vuitena seqüència 311
5.1.3.1.9. Novena seqüència 316
5.1.3.1.10. Desena seqüència 319
5.1.3.1.11. Onzena seqüència 323
5.1.3.1.12. Dotzena seqüència 327
5.1.3.1.13. Tretzena seqüència 331
5.1.3.1.14. Catorzena seqüència 333

5.1.3.2. Síntesi 337
5.1.3.3. Creences, representacions i sabers rellevants 345
5.1.3.4. Mapa conceptual 346
5.2. Sessions de classe 348
5.2.1. Sessions de classe de la Diana 348
5.2.1.1. Context de la 1a sessió de la Diana 348
5.2.1.2. Quadre de la 1a sessió de la Diana 350
5.2.1.3. Anàlisi de la 1a sessió de la Diana 353
5.2.1.3.1. L'escenari de la interlocució: *el primer que es vegi amb cor de fer-ho/ | doncs aixeca la mà i si no doncs seré jo qui:: ||* 354
5.2.1.3.1.1. Les preses de paraula i els modes de transició 354
5.2.1.3.1.2. El comportament interlocutiu 355
5.2.1.3.2. La construcció del tema: *Roc ¿tens alguna cosa per dir?* 357
5.2.1.3.3. Modalitats enunciatives i organització del discurs: *tu pots anar tocant una melodia però també de vegades toques fluix i de vegades toques fort en funció del [que dius] | ¿sí o no?* 361
5.2.1.4. Síntesi de la 1a sessió de la Diana 364
5.2.1.5. Context de la 2a sessió de la Diana 366
5.2.1.6. Quadre de la 2a sessió de la Diana 368
5.2.1.7. Anàlisi de la 2a sessió de la Diana 371
5.2.1.7.1. L'escenari de la interlocució: *jo jo jo | jo vull recitar sense mirar-me'l* 377
5.2.1.7.1.1. Les preses de paraula i els modes de transició 377
5.2.1.7.1.2. El comportament interlocutiu 378
5.2.1.7.2. La construcció del tema: *¿qui s'atreveix a posar un exemple?* 379
5.2.1.7.3. Modalitats enunciatives i organització del discurs: *puc acabar donant un to una mica com si fos música ¿per què no?* 390
5.2.1.8. Síntesi de la 2a sessió de la Diana 392
5.2.1.9. Context de la 3a sessió de la Diana 395
5.2.1.10. Quadre de la 3a sessió de la Diana 398
5.2.1.11. Anàlisi de la 3a sessió de la Diana 402
5.2.1.11.1. L'escenari de la interlocució: *no no jo deia per:: una manera per fer-ho és que | un que vagi dient un grup i [l'altre]* 402
5.2.1.11.1.1. Les preses de paraula i els modes de transició 402
5.2.1.11.1.2. El comportament interlocutiu 405
5.2.1.11.2. La construcció del tema: *[...] o sigui e:: el que farem avui és intentar arribar a un acord \ entre tots |* 410

5.2.1.11.3. Modalitats enunciatives i organització del discurs: *¿què agafaries tu | el conyac o els guants?* 422
5.2.1.12. Síntesi de la 3a sessió de la Diana 424
5.2.2. Sessió de classe de la Neus 427
5.2.2.1. Context de la 1a sessió de la Neus 427
5.2.2.2. Quadre de la 1a sessió de la Neus 429
5.2.2.3. Anàlisi de la 1a sessió de la Neus 431
5.2.2.3.1. L'escenari de la interlocució: *a vere fem u...- mirem de de que les persones que no han parlat parlin i al revés [...]* 433
5.2.2.3.1.1. Les preses de paraula i els modes de transició 433
5.2.2.3.1.2. El comportament interlocutiu 435
5.2.2.3.2. La construcció del tema: *les coses que creguis més interessants \ | que vols dir/* 438
5.2.2.3.3. Modalitats enunciatives i organització del discurs: *home però per què::* | *si no ¿com vols fer un debat?* 445
5.2.2.4. Síntesi de la 1a sessió de la Neus 447
5.2.3. Sessions de classe de la Dúnia 452
5.2.3.1. Context de la 1a sessió de la Dúnia 452
5.2.3.2. Quadre de la 1a sessió de la Dúnia 456
5.2.3.3. Anàlisi de la 1a sessió de la Dúnia 461
5.2.3.3.1. L'escenari de la interlocució: *us deixo parlar sense intervenir/ d'una amb un/ però d'un amb un\ | vinga tu | ara ja que que:: desbarrem una mica\ no passa re cinc minuts* 463
5.2.3.3.1.1. Les preses de paraula i els modes de transició 463
5.2.3.3.1.2. El comportament interlocutiu 466
5.2.3.3.2. La construcció del tema: *¿hi ha algú que pensi diferent?* 468
5.2.3.3.3. Modalitats enunciatives i organització del discurs: *no no no no ara no diem això* 479
5.2.3.4. Síntesi de la 1a sessió de la Dúnia 480
5.2.3.5. Context de la 2a sessió de la Dúnia 485
5.2.3.6. Quadre de la 2a sessió de la Dúnia 487
5.2.3.7. Anàlisi de la 2a sessió de la Dúnia 489
5.2.3.7.1. L'escenari de la interlocució: *ara que comenci algú que no hagi dit res fins ara* 493
5.2.3.7.1.1. Les preses de paraula i els modes de transició 493
5.2.3.7.1.2. El comportament interlocutiu 494
5.2.3.7.2. La construcció del tema: *aquest objecte l'hauríem de definir més* 497

5.2.3.7.3. Modalitats enunciatives i organització del discurs: *dóna les raons a veure de per què una mica* 510
5.2.3.8. Síntesi de la 2a sessió de la Dúnia 512
5.2.3.9. Context de la 3a sessió de la Dúnia 517
5.2.3.10. Quadre de la 3a sessió de la Dúnia 519
5.2.3.11. Anàlisi de la 3a sessió de la Dúnia 521
5.2.3.11.1. L'escenari de la interlocució: *¿hi ha algú que tingui res a dir?* 523
5.2.3.11.1.1. Les preses de paraula i els modes de transició 523
5.2.3.11.1.2. El comportament interlocutiu 524
5.2.3.11.2. La construcció del tema: *qui s'atreveix de vosaltres cinc a explicar* 527
5.2.3.11.3. Modalitats enunciatives i organització del discurs: *és l'explicació el que serveix* 538
5.2.3.12. Síntesi de la 3a sessió de la Dúnia 539

6. RESULTATS, DISCUSSIÓ DE RESULTATS I CONCLUSIÓ 545
6.1. Resultats 545
6.1.1. Relació entre *allò que diu*, *allò que diu que fa* i *allò que fa* 546
6.1.1.1. Diana 546
6.1.1.2. Neus 553
6.1.1.3. Dúnia 559
6.1.2. L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua oral: creences i actuacions 567
6.2. Discussió de resultats 574
6.2.1. Sobre les preguntes i les hipòtesis 574
6.2.2. Sobre la metodologia 579
6.2.3. Sobre el marc teòric 580
6.3. Conclusió 581

BIBLIOGRAFIA 585

ANNEXOS 601
Annex I: Transcripció de les entrevistes 603
Transcripció de l'entrevista de la Diana 603
Transcripció de l'entrevista de la Neus 610
Transcripció de l'entrevista de la Dúnia 620
Annex II: Transcripció de les sessions de classe 631
Transcripció de la 1a sessió de classe de la Diana 631
Transcripció de la 2a sessió de classe de la Diana 636
Transcripció de la 3a sessió de classe de la Diana 645
Transcripció de la 1a sessió de classe de la Neus 660
Transcripció de la 1a sessió de classe de la Dúnia 674
Transcripció de la 2a sessió de classe de la Dúnia 689
Transcripció de la 3a sessió de classe de la Dúnia 704

Treballs de la Secció de Filosofia i Ciències Socials

Títols publicats

1 Albert Pérez, *Les cooperatives a Catalunya* (1972)
2 Agustí Altisent, *Les granges de Poblet al segle XV: Assaig d'història agrària d'unes granges cistercenques catalanes* (1972)
3 Enric Jardí, *Les doctrines jurídiques, polítiques i socials d'Enric Prat de la Riba* (1974)
4 M. Encarna Roca, *Natura i contingut de la llegítima en el dret civil català* (1975)
5 Lluís Recolons, *La població de Catalunya: Distribució territorial i evolució demogràfica 1900-1970* (1976)
6 Arcadi Garcia i M. Teresa Ferrer, *Assegurances i canvis marítims medievals a Barcelona*, vol. I (1983)
7 Arcadi Garcia i M. Teresa Ferrer, *Assegurances i canvis marítims medievals a Barcelona*, vol. II (1983)
8 Antoni Castells i Martí Parellada, *Els fluxos econòmics de Catalunya amb la resta d'Espanya i la resta del món: La balança de pagaments de Catalunya 1975* (1983)
9 Lluís M. de Puig, *Tomàs Puig: Catalanisme i afrancesament* (1985)
10 Lluís Rourera, *Escrits i polèmiques del lul·lista Salvador Bové (1869-1915)* (1986)
11 Josep Gifreu (dir.), *Comunicació, llengua i cultura a Catalunya: horitzó 1990: Prospectiva sobre la transformació del sistema de comunicació a Catalunya i la seva incidència en la llengua i la cultura* (1986)
12 Carlota Solé, *Catalunya: societat receptora d'immigrants: Anàlisi comparativa de dues enquestes 1978 i 1983* (1988)
13 Josep Gifreu (dir.), *La comunicació per cable a Catalunya: Perspectives i propostes per a una política del cable favorable a la llengua i a la cultura catalanes* (1988)
14 Lluís Garcia i Sevilla i Adriana Garau, *Vocabulari de la psicologia del condicionament i de l'aprenentatge, amb indicació de la freqüència d'ús dels mots i de llurs equivalències en anglès* (1991)
15 Francesc Bosch, Javier Díaz i Miquel Santesmases, *La transició de l'educació al mercat del treball: l'opinió dels joves de Catalunya* (1991)
16 Jordi Berrio i Enric Saperas, *Els intel·lectuals, avui* (1993)
17 Jaume Mensa, *Arnau de Vilanova, espiritual: guia bibliogràfica* (1994)
18 Josep Perarnau (cur.), *Actes de la I Trobada Internacional d'Estudis sobre Arnau de Vilanova*, vol. 1 (1995)
19 Josep Perarnau (cur.), *Actes de la I Trobada Internacional d'Estudis sobre Arnau de Vilanova*, vol. 2 (1995)
20 Jordi Giró, *El pensament polític de Carles Cardó i de Jacques Maritain* (1995)
21 Josep González-Agàpito i Salomó Marquès, *La repressió del professorat a Catalunya sota el franquisme (1939-1943): Segons les dades del Ministeri d'Educació Nacional* (1996)
22 *Comunicacions dels membres de la Secció de Filosofia i Ciències Socials* (1997)
23 Jaume de Puig, *La filosofia de Ramon Sibiuda* (1997)
24 Alexandre Casademunt, *L'interès empresarial de les polítiques ambientals: La gestió dels residus sòlids urbans* (1998)
25 Misericòrdia Anglès, *El pensament de F. Xavier Llorens i Barba i la filosofia escocesa* (1998)

26 Carles Llinàs, *Ars angelica: La gnoseologia de Ramon Llull* (2000)
27 Octavi Fullat, *Els valors d'Occident* (2001)
28 Carlota Solé i Amado Alarcón, *Llengua i economia a Catalunya: Anàlisi del procés de negociació de la Llei 1/1998, del 7 de gener, de política lingüística per mitjà de la teoria de conjunts borrosos* (2001)
29 Josep González-Agàpito, *Aportació per a una bibliografia pedagògica catalana del segle XIX* (2004)
30 Josep Perarnau (cur.), *Actes de la II Trobada Internacional d'Estudis sobre Arnau de Vilanova* (2005)
31 Josep M. Fusté, *L'acomiadament col·lectiu: règim jurídic i drets de participació* (2005)
32 Carlota Solé, Amado Alarcón, Lluís Garzón i Albert Terrones, *Llengua, empresa i integració econòmica: L'intercanvi econòmic com a font de canvi lingüístic* (2005)
33 Antoni J. Colom, Immaculada Pastor, M. Carmen Fernández i Joan C. Rincón, *Materials per a una pedagogia patrimonial a les Illes Balears* (2005)
34 Carles Singla, Mirador *(1929-1937): Un model de periòdic al servei d'una idea de país* (2006)
35 Miquel Siguan i Montserrat Kirchner, *Georges Dwelshauvers i els començaments de la psicologia experimental a Catalunya* (2006)
36 Jordi Pigem, *El pensament de Raimon Panikkar* (2007)
37 Antoni J. Colom i Joan C. Rincón, *Narrativitat, ciència i educació* (2007)
38 Joan Ordi i Fernández, *L'imperatiu del silenci: Sentit del* Tractatus *de Wittgenstein a la llum de la tesi setena* (2008)
39 Juli Palou Sangrà, *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària* (2008)

ISBN 978-84-7283-990-8

amb relaci
l'aprenentatge de
mestres an
Creences i ac

Barcelona, 2008