

El discurs a l'aula com a eina de construcció de sabers lingüístics. Anàlisi d'una conversa

Isabel Ríos
Universitat Jaume I

L'anàlisi del discurs a l'aula ha tingut en els darrers 20 anys una gran preponderància en els diversos camps de la lingüística, la sociologia i l'educació. Pel que fa a la situació escolar, els diferents corrents han influït en aquells treballs que pretenien esbrinar què passa en les interaccions lingüístiques i no lingüístiques mentre es treballa en l'aula.

En aquesta contribució pretenem mostrar com la conducció de la conversa en una situació de lectura i escriptura pot afavorir l'aprenentatge.

No ens ocuparem, per tant, de problemes relatius als objectius educatius, als materials o a l'organització escolar, sinó a una qüestió més subtil: la conversa didàctica com a eina d'ensenyament de la llengua.

Per tant, l'objecte d'estudi d'aquest treball és la interacció verbal entre la mestra i els xiquets de 5 anys, en situació escolar i mentre es porta a terme una tasca concreta: la lectura i l'escriptura d'un text —una nota informativa— de forma col·lectiva.

L'interès per saber què passa en les aules, com s'ensenyava a escriure i quines activitats sustenten aquest ensenyament ens porten a aprofitar per a la recerca situacions reals de classe (Ríos, 2000; Altava *et al.*, 2000, 2002).

1. Els estudis sobre l'ensenyament-aprenentatge de l'escriptura i sobre l'anàlisi del discurs

El prestigi social i escolar de l'alfabetització en el món occidental, i també l'acceptació que una bona competència lingüística en els alumnes els ofereix possibilitats intel·lectuals i socials, obliguen el sistema educatiu a interessar-se pels recursos d'ensenyament que es deriven de la investigació en didàctica de la llengua oral i escrita.

D'altra banda, malgrat la comprensió cada vegada major entre els docents de la importància que tenen les activitats socials i significatives per aprendre a llegir i escriure, i també dels processos inherents a l'acte de lectura i composició de textos, ens sembla que hi ha aspectes que han de ser encara objecte d'investigació i, en tot cas, de transferència a la pràctica en les aules.

A més, el nostre interès per la formació inicial i permanent dels mestres contribueix a la recerca d'eines per relacionar les activitats reals de les aules amb la investigació educativa. En aquest sentit, aquest treball és una mostra de com aprofundir en els factors que incideixen en les situacions escolars i en les condicions per ensenyar. S'insereix, doncs, en un camp que necessita encara, per una banda, d'explicacions sobre els mecanismes que empren els aprenents per apropiari-se dels coneixements discursius útils per construir i llegir textos; per l'altra, d'explicacions sobre quines estratègies, i les concepcions que les sustenten, utilitzen els mestres en la seua activitat d'aula per ensenyar llengua.

Una revisió ràpida als diferents corrents investigadors que han pogut contribuir, en part, a la creació d'un esperit renovador sobre l'ensenyament de la llengua escrita, ens porta a reconèixer algunes arrels precursors de la situació actual.

En primer lloc, i gràcies a les aportacions dels darrers vint anys sobre les idees dels nens al voltant del sistema d'escriptura —l'adquisició del codi i els processos implicats—, principalment d'E. Ferreiro i A. Teberosky, és acceptat, per un gran nombre de mestres i educadors, que s'ha d'acompanyar els nens i les nenes en l'itinerari particular d'apropiació del codi. Aquest reconeixement ha estat parell de la idea que les activitats didàctiques, que tenen major sentit per aprendre a escriure i aprendre les propietats de la llengua escrita, són aquelles relacionades amb l'ús social dels textos (Fons, 1999; Wells, 1988).

D'altra banda, les contribucions sobre els models de redacció que empren els escriptors i les operacions implicades en les tasques d'escriptura (Bereiter i Scardamalia, 1987), han permès comprendre alguns mecanismes útils per al disseny d'activitats didàctiques, que encara no han estat adoptats de forma consistent pels mestres ni pels formadors de formadors.

Pel que fa a la lectura, els processos implicats i les estratègies que empren els lectors per apropiari-se dels coneixements necessaris per llegir, tenim entre nosaltres treballs que han contribuït a aclarir no pocs aspectes tant cognitius com didàctics (Camps i Colomer, 1990; Tolchinsky, 1990; Solé, 1987).

En segon lloc, en els darrers anys comprovem com s'ha anat elaborant un marc teòric i conceptual sobre l'ensenyament de la llengua escrita que pot servir de referència a la recerca en els diferents àmbits que preocupen els investigadors i els professors (Camps, 1994; Camps, Milian, Guasch, Ribas, 1997; Tolchinsky i Simó, 2001). Aquestes aportacions han anat configurant un model, derivat en part de les tesis vigotskianes, que considera l'aprenentatge de la llengua escrita com una activitat social, constructiva, que influeix directament en el desenvolupament intel·lectual i social de l'aprenent. A partir d'aquesta consideració es pretén formular un model de caire sociocognitiu que abaste per tant perspectives cognitivistes i d'interacció social de forma integrada, que considere les activitats d'aprenentatge com a elements d'una acció globalitzada i que establisca relacions entre els aprenentatges i la necessitat social de realitzar-los.

En aquesta darrera línia esmentada, el treball que mostrem vol contribuir a l'establiment de pautes didàctiques que afavoreixen l'apropiació de l'objecte de coneixement «text escrit» (Griffin i Cole, 1984) per part dels aprenents, tot posant de manifest les dificultats i els proces-

sos pels quals passen el mestre i els nens en el desenvolupament de la tasca. Dit d'una altra manera, contribuir al coneixement de les intervencions didàctiques que més afavoreixen l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, centrant-se específicament en aspectes no relacionats amb el codi, sinó amb l'aprenentatge del discurs escrit diferenciat de l'oral.

L'estudi detallat del procés de construcció col·lectiva del text i el seu significat i també les diferents estratègies que la mestra emprava per guiar els aprenents són els dos eixos per analitzar les interaccions. En aquestes situacions grupals ens adonem que l'atenció a la diversitat, la gestió de les aportacions dels nens i el maneig dels coneixements esdevé una tasca complexa i plena de dificultats, un interès per a la recerca i la clau per a la didàctica de la llengua.

En tercer lloc, considerant la parla com un instrument de mediació per a la transmissió i construcció del coneixement a l'escola, el discurs instruccional a l'aula esdevé un objecte de gran interès per aproximar-se al funcionament de la intervenció de l'adult per conduir l'acció didàctica. Situem aquesta perspectiva en la línia de les aportacions de Vigotsky (1979) que defensava la idea que els processos mentals superiors són funcions de l'activitat mediada. Els instruments que possibiliten l'activitat mediada són tres: els instruments materials, els instruments «psicològics» i les altres persones. Els instruments «psicològics» apareixen gràcies a la utilització col·lectiva d'instruments materials, d'utensilis. És per això que una activitat didàctica conduïda en grup i que utilitza instruments i materials didàctics diversos possibilita l'aparició i el desenvolupament d'instruments «psicològics», com a mostres de l'activitat mental de l'individu.

La consideració dels dos plànols vigotskians, el plànol «interpsicològic» i el «intrapicològic» en relació amb el paper de mediació d'altres persones en l'aprenentatge, ens fa pensar que en les situacions col·lectives d'ensenyament-aprenentatge, l'activitat grupal i els sabers compartits —també els de la mestra— possibiliten un primer «aprenentatge», un primer desenvolupament d'una nova funció —plànol interpsicològic, entre persones—, per passar posteriorment a ser part del bagatge individual de l'aprenent, en el plànol intrapsicològic de l'aprenent.

D'altra banda, el paper mediador de l'adult en l'activitat d'escriptura, permet als nens adonar-se d'aspectes inicialment sense significat per a ells, els permet accedir a funcions del llenguatge no dominades encara, a aspectes de la llengua escrita no descoberts, a aprendre, en definitiva.

És per això que aquest estudi es basa en l'anàlisi del discurs educacional, tenint en compte els elements contextuals que ajuden a un major aprofitament didàctic dels coneixements dels nens. Els recursos verbals del professor per ajudar-los en la seua tasca d'escriptura contribueixen també a l'aprenentatge de cada individu del grup. A través de la verbalització podem aproximar-nos al procés de gènesi del text quan els nens aprenen a escriure i, especialment, al procés de negociació que el professor condueix per llegir i escriure.

Totes aquestes consideracions no farien possible el coneixement dels fenòmens educatius que passen dins de l'aula si no tinguéssim a l'abast les metodologies aportades pels estudis d'anàlisi del discurs que ens han obert un camí interessant per l'aproximació als fenòmens d'ensenyament-aprenentatge.

És necessari, per tant, partir dels estudis que s'han aproximat a les activitats dels docents, verbals o no verbals, per a conèixer el funcionament de l'aula i les repercussions que tenen en la tasca conjunta d'ensenyar-aprendre.

Els enfocaments han estat diversos en raó dels objectius i les perspectives amb les quals s'han abordat els fenòmens lingüístics de l'aula.⁸ Aquests estudis van des de les orientacions de l'anàlisi del discurs, fins a les aproximacions amb finalitat educacional d'enfocaments pròxims a la sociologia, l'antropologia i l'etnografia. A més, en les diferents perspectives incideixen treballs de tipus quantitatiu i qualitatiu. Es tractarà de donar una visió sintètica de les múltiples maneres de veure la qüestió.

Les primeres aportacions daten dels anys setanta i se centren en l'àmbit de l'*anàlisi del discurs* amb un enfocament, per tant, lingüístic. Sinclair i Coulthard (1975) proposen en la seua obra *Towards an analysis of discourse: The english used by teachers and Pupils* un esquema per analitzar i categoritzar l'estructura de la parla de l'ensenyament-aprenentatge en les aules d'educació primària. Aquests autors diferencien diversos nivells en el discurs: consideren, en primer lloc, les *lliçons*; aquestes s'estructuren en *transaccions*, i finalment, de forma jeràrquica, en *intercanvis*, *moviments* i *actes*.

L'interès d'aquests estudis no era específicament educacional; tanmateix, altres autors han seguit, i superat, les aportacions de Sinclair i Coulthard, amb una orientació més *aplicada*, com per exemple M. Stubbs, qui va defensar, al seu moment, aquest tipus d'estudis com «l'única base satisfactòria per a una anàlisi sistemàtica de la parla a la classe» (Stubbs, 1984).

Una altra línia de caire més *psicològic* és representada per la investigació *educacional*. La metodologia emprada naix amb el psicòleg social Bales en els anys cinquanta per estudiar processos d'interacció grupal en reunions de negocis. Els primers treballs centrats en les aules són deguts a Flanders (1970) i en els anys vuitanta es desenvolupa el projecte ORACLE per analitzar seixanta classes d'ensenyament primari britànic (Galton, Simon i Croll, 1980). Aquest tipus d'estudi realitza observacions de les interaccions a l'aula amb la finalitat de codificar-les i categoritzar-les per descriure una sèrie de conductes. Per a la perspectiva adoptada en aquest treball, aquest tipus d'anàlisi és insuficient, atès que no preveu el discurs de forma global, sinó que utilitza les dades obtingudes fora del context en què s'han produït.

Un altre tipus d'investigació *educacional* anomenada *observació intuïtiva* ha estat representada per Douglas Barnes (1971, 1976), qui pretén de forma general en els seus treballs establir una relació entre les observacions de la classe i els processos d'aprenentatge dels alumnes. La seua orientació, més aviat pròxima a l'etnografia i a la sociologia, mostra una preocupació pels processos interactius i les formes de compartir el coneixement. Es revela així com a precursor de moltes de les idees que sobre el paper de la interacció són avui assumides per la majoria dels professors i investigadors. Les seues paraules de 1976 en són una mostra:

8. Per a una síntesi més completa d'aquests treballs sobre l'anàlisi del discurs de l'aula vegeu el capítol 2 de *El conocimiento compartido*, d'Edwards i Mercer, i especialment Edwards, 1996.

[...] la millor descripció que es pot fer de l'aprenentatge en classe és la d'una interacció entre els significats del mestre i els dels seus alumnes, de manera que allò que ocorre en el procés d'ensenyament-aprenentatge és en part compartit i en part únic en cadascun d'ells. (p. 22)

Entre els treball de tall sociològic i antropològic per estudiar el discurs de l'aula, uns enfocaments com els d'A. D. Edwards (1980) intentaven descobrir les estratègies dels mestres per controlar el que aprenen i fan els alumnes a la classe; uns altres tractaven de demostrar com la vida de la classe comporta relacions de poder existents en la vida social, de manera que l'ús predominant del llenguatge a l'escola pretén aconseguir que l'experiència dels nens reproduïska i reflectisca l'ordre social. Havia nascut, amb aquestes orientacions, la sociologia de l'educació vinculada des de 1971 a la publicació de *Knowledge and Control*, de M. Young.

En els anys vuitanta un important grup d'investigadors (Hammersley, 1980; Woods, 1987) van desenvolupar dins de l'antropologia social nombrosos estudis sensibles a la cultura, el context i la construcció conjunta del coneixement relacionats amb el discurs de l'ensenyament. Els seus treballs permeten l'accés a una visió de l'escola que contextualitza els fenòmens i que posa l'èmfasi en la metodologia qualitativa. També es manifesten partidaris d'una recerca en mans dels mateixos mestres subjectes i objectes del treball de l'escola. Les contribucions d'aquest grup d'etnògrafs, especialment de P. Woods, consideren els materials provinents de l'activitat directa de l'aula com la font principal de dades per a la recerca, a més de les pròpies percepcions, conceptes i sabers implícits que posseeixen tant l'investigador com el mestre. Aquesta qüestió adquireix més rellevància quan encara és aquest qui porta el pes de la recerca en la pròpia aula.

En la mateixa línia trobem les aportacions de D. Nunan (1992) sobre metodologia de recerca amb una orientació etnogràfica. A partir de l'estudi de casos es plantegen dubtes sobre la validesa de l'etnografia com a orientació per als mètodes experimentals. Els problemes de l'etnografia enfront de la psicometria són abordats com a punt de partida. Malgrat aquest conflicte, les propostes per observar l'aula amb finalitat de recerca són freqüentment, en la línia de Woods, els diaris dels mestres, les entrevistes obertes o semiobertes i la presa en consideració dels contextos com a font d'interpretació. Aquestes aportacions ofereixen un ric ventall de possibilitats per abordar l'estudi del discurs i les intervencions dels participants. L'estil metodològic d'aquest treball, com es podrà comprovar al llarg del seu desenvolupament, està pròxim a aquestes.

Aquesta orientació etnogràfica planteja als psicòlegs, malgrat tot, dubtes sobre els procediments analítics emprats, aparentment intuïtius, dels fenòmens procedents de la interacció a l'aula. Per tant, l'etnografia ha estat freqüentment impregnada d'algunes orientacions complementàries amb referències quantitatives de les dades, per il·lustrar algunes de les situacions que es donen de forma habitual a l'aula.

En relació amb aquests dubtes sobre la validesa o no de les conclusions de les recerques, en els estudis de caire psicològic les metodologies quantitatives han estat les més

nombroses (cf. Rutter, Augham, Mortimore i Ouston, 1979). Aquests autors intenten comparar i contrastar estadísticament els diferents aspectes de la vida de l'aula. D'altra banda, la major part de la recerca sobre l'aprenentatge ha prestat poca atenció a la intervenció del docent i s'ha realitzat en marcs experimentals o que analitzen les interaccions entre pares i fills.

Amb totes aquestes dades, podríem considerar que a partir de la meitat de la dècada dels vuitanta s'ha consolidat una línia d'investigació en psicologia que considera *el discurs en l'aula* com a objecte (Edwards i Mercer, 1988; Edwards, 1990; Rogoff, 1993; Coll *et al.*, 1992, 1996; Mercer, 1996; Wells, 1996; Young, 1993). L'interès pel discurs no acaba en si mateix, sinó que és considerat sempre com una manera d'aproximar-se a les interaccions entre els participants, atenent la interacció amb els contextos dels subjectes i la manera en què la *negociació* permet la construcció del coneixement compartit.

Així doncs, si analitzem els estudis que s'han preocupat de la classe com a *estructura participativa*, veurem que les sessions escolars analitzades per diversos autors varien d'una escola a una altra, d'un mestre a un altre. Tanmateix, sembla que hi ha unes constants inherents a la situació i l'estatus dels participants en la interacció (Cazden, 1991). Una persona adulta, generalment el mestre o la mestra, cedeix la paraula a un nen o al grup, els nens responen o intervenen segons el patró marcat i el mestre valora, reconduïx, sanciona o premia. Aquesta estructura es repeteix habitualment en sessions d'ensenyament-aprenentatge des de l'escola infantil fins a la universitat. Els detalls diferenciadors són allò que permet una relació més rica i més eficaç amb vista a l'aprenentatge, una situació on els participants poden créixer cognitivament i socialment. En aquesta línia de recerca, per determinar quines estratègies tenen més interès per a l'escola, i concretament per a l'ensenyament de la llengua escrita, s'inscriu aquest treball.

Interessen, doncs, especialment les orientacions que han analitzat la interacció a l'aula com un marc social d'activitat on es concep, d'una banda, l'activitat conjunta com un procés de compartir coneixement, i d'una altra banda, es considera el discurs a la classe com un poderós instrument que vehicula coneixements i valors, i permet, o no, als alumnes accedir a determinades activitats socials i cognitives.

A més a més, l'aproximació de la investigació al discurs de la classe no té, des del nostre punt de vista, un altre objectiu que la recerca de solucions als problemes docents. Les intervencions dels subjectes de la interacció, en el nostre cas especialment les del mestre, ens interessen per respondre preguntes sobre l'activitat docent.

Com a conseqüència de tot això exposat fins ara, s'hauria d'analitzar el discurs a la classe,⁹ des de tres eixos que tinguen en compte: a) l'activitat verbal pròpiament dita; b) les accions que

9. Nombrosos estudis sobre la comunicació a l'aula (Cooper, 1976; Edwards i Furlong, 1978; Mehan, 1979, citats en EDWARDS i MERCER, 1988, p. 77; MILIAN, 1999) han posat de manifest la dependència de la parla respecte a un context d'experiència compartida pels interlocutors.

realitzen els participants en l'activitat conjunta, i c) els contextos que hi influeixen i que condicionen qualsevol interpretació dels fenòmens observables a l'aula.

El context és, per tant, tot allò que afecta els participants d'una conversa, tot allò que coneixen i comprenen, tot allò que va més enllà del que diuen. Aquesta noció es relaciona amb la de *context mental* (Edwards i Mercer, 1988, p. 78 i següents). Sota aquesta perspectiva es considera el text emès en la interacció com a acompanyat d'un context no lingüístic —mental— que inclou temps i lloc, situació social, persones implicades, etc.

És més, fins i tot podríem considerar que, en una situació escolar, la capacitat de comprensió dels missatges del nen ve donada en relació amb la capacitat de conèixer i interpretar els contextos particulars de cadascú, dins un àmbit global que li dóna sentit a les percepcions, a les verbalitzacions, als suggeriments. En definitiva, la capacitat de comprensió es relaciona amb el coneixement de la «cultura» de cada nen, de les «veus», en el sentit bahtinià, amagades darrere la seua pròpia. El mestre, com a adult, té possibilitats d'endinsar-se en la història de cada nen. La incapacitat de comprendre o d'escoltar que tenen els nens petits podria produir-se a causa d'aquesta incapacitat d'interpretar la història de *l'altre*.

Ens adherim, doncs, als estudis que consideren la «dependència contextual del discurs a la classe» (Edwards i Mercer, 1988, p. 77):

Creiem que la millor manera de descriure l'educació és la d'un procés de comunicació consistent, en gran mesura, en el desenvolupament de contextos mentals i termes de referència compartits a través dels quals els diversos discursos educacionals [...] arriben a fer-se intel·ligibles per a aquells que els utilitzen.

Totes aquestes consideracions s'inscriuen en un marc teòric general pròxim a les orientacions socioculturals. La classe és considerada com un espai on es produeix una activitat instruccional lligada a un marc cultural determinat. Els treballs d'Edwards i Mercer, i Fisher, entre d'altres, mostren una manera d'aproximar-se al discurs de la classe per conèixer com utilitzen la parla els ensenyants per crear i mantenir activitats educatives culturalment pertinents i incardinades en determinats contextos, per prestar suport, regular i avaluar l'aprenentatge dels nens i nenes.

Des del punt de vista d'interès per a la recerca en didàctica de la llengua, mantenim que l'estudi de petits casos pot ajudar a la comprensió dels fenòmens que ocorren en les aules i ajudar a establir pautes per a una didàctica més reflexiva i que tinga en compte els coneixements de cada membre del grup.

La metodologia emprada ens permet aproximar-nos de forma microanalítica a les situacions didàctiques i comprendre millor els fenòmens que hi apareixen amb dues finalitats: la comprensió cada vegada major dels fenòmens que interactuen en l'aula i la recerca de models oberts útils per a la formació del professorat en didàctica de la llengua.

2. L'anàlisi d'una conversa

2.1. Marc contextual i metodològic

La sessió que es porta a terme de la tasca escolar analitzada consta de cinc episodis dividits en seqüències.

Els *episodis* es conceben com el segment de la sessió que està caracteritzat temàticament. Les *seqüències* estan determinades pel conjunt d'accions i torns de paraula que s'agrupen amb una determinada finalitat dins de l'episodi (Altava *et al.*, 2002).

La temàtica global de la sessió que serveix de marc a aquesta anàlisi és la següent:

Una mestra (Lledó) ha enviat una nota a una altra mestra (Dolors) en què li demana una informació sobre el treball dels xiquets de la seua classe. La nota diu:

Dolors,
Quantes receptes de cuina han fet els xiquets i xiquetes de la teua classe?
Lledó.

La tasca escolar consisteix a llegir el text rebut i a respondre col·lectivament.

La sessió està enregistrada en vídeo i transcrita, i la interacció és objecte d'anàlisi segons paràmetres de la didàctica de la llengua escrita en situació d'ensenyament-aprenentatge inicial.

Cadascun dels episodis presenta una situació en què els continguts d'aprenentatge (vegeu els quadres) i les estratègies que la mestra emprà, determinen l'interès de la pròpia anàlisi.

La interacció dels nens i la mestra, el treball a la Zona de Desenvolupament Pròxim (ZDP), el grau de participació, l'organització dels sabers dels nens i una concepció de l'ensenyament de l'escriptura funcional i significatiu, són els principals eixos per a l'anàlisi, com es podrà observar en les mostres que segueixen. Alhora, interessa destacar com es van posant de manifest els continguts lingüístics propis del gènere utilitzat que permeten, també en educació infantil, un treball en el nivell més alt possible a través del qual s'aprenen aspectes del currículum d'educació infantil i primària (vegeu els quadres de l'apartat següent).

2.2. L'anàlisi de la conversa

En aquest treball mostrarem la seqüència 2 de l'episodi I, que reflecteix la lectura del text rebut, i una part de l'episodi III, l'escriptura del nom del destinatari.

Transcrivim les seqüències de la conversa i a continuació n'assenyalem els aspectes més rellevants seguint els paràmetres d'anàlisi esmentats anteriorment.

En la mateixa transcripció també incorporem alguns comentaris que semblen rellevants per comprendre el desenvolupament de l'acció.

12. MESTRA: Però, escolta, escolta Yerai, però abans no hauríem de saber què és el que ens diu aquesta nota?

13. YERAI: XXX.

14. MESTRA: Què cal fer amb això.

15. LLEDÓ: Llegir-lo, primer.

16. MESTRA: Primer ho haurem de llegir, eh que sí? Ai mare!, *pues* jo no sé si sabré llegir-ho, arrimeu-vos un poquet a veure si sabeu llegir alguna de les coses que diu ací.

17. YERAI: «Dolors». *(Assenyala.)*

18. MESTRA: Tu què saps llegir?, on diu Dolors? A veure, Andrés, on diu «Dolors»? *(Assenyala com Yerai.) (L'ajuda s'adapta al nivell de coneixements de cada xiquet.)*

19. MESTRA *(a Nadir)*: Tu també ho veus, on diu «Dolors»?

(Sembla que tots en són conscients.)

20. MESTRA: I què més sabeu llegir?

21. LLEDÓ: «Lledó». *(Assenyala i ho fan tots darrere.)*

22. MESTRA: Què diu ací?

23. XIQUETS: Lledó.

24. MESTRA: Ah! *pues* també sabeu llegir «Dolors» i «Lledó»... I ara, què sabeu d'aquesta nota? Ara et preguntaré, Nadir. Ja sabeu el què passa d'aquesta nota: qui l'escriu? qui l'escriu?

25. NADIR: Lledó

26. MESTRA: On ho diu? on ho diu Lledó? on ho diu?

(Nadir ho assenyala.)

27. MESTRA: Molt bé. I a qui l'adreça? A qui adreça aquesta nota?

28. XIQUET: Als xiquets. *(Els xiquets estan fent ús d'un saber contextual perquè encara que la nota no diga que va dirigida als xiquets, sinó a Dolors, ells diuen que també va adreçada a ells.)*

29. MESTRA: Als xiquets o a qui? *(Ella assenyala «Dolors» en la nota.)*

30. LLEDÓ: A Dolors i als xiquets. *(Lledó torna a fer ús d'un saber contextual, ja que les informacions de què disposa no estan en el text, sinó en el que sap de la realitat.)*

31. MESTRA: Molt bé, a Dolors i als xiquets. Ja sabeu dues coses: que l'escriu Lledó i que li l'adreça a Dolors... A veure Lledó, a veure, quina paraula coneixeu ací... *(mostra el text)*... Àngel, tu també has de conèixer alguna paraula.

32. LLEDÓ: «De».

33. MESTRA: Una «de».

34. YERAI: Jo «i». *(Assenyala.)*

35. MESTRA: Una «i». Què més, fixeu-vos bé, eh!

36. LLEDÓ: «La», «la».

37. MESTRA: Una «la». / (*Àngel assenyala el full.*) Què? Què Àngel? Què diu ací?

38. ÀNGEL: «De».

39. MESTRA: Ací diu «de». I ací què diu? (*Assenyala «els».*)

40. XIQUET: Això està embolicat.

41. MESTRA: És que el paper està del revés però ara li pegarem la volta. Tu saps què diu ací? A veure.

42. XIQUET: Els, els.

43. MESTRA: Ah, *pues* molt bé! Mare!, mira! ja saben aquests xiquets, // aquests xiquets saben, mira, que ací diu «de», ací diu «la», ací diu «els», ací diu «de» i ací diu «i», i ací, «Dolors» i ací «Lledó». (*La mestra recopila la informació de tot el que han dit els xiquets.*) // (*Yerai assenyala «fet».*) Tu saps alguna cosa més? (*A Nadir:*) Tu fixa't bé // Diu alguna cosa més? Alguna lletra que tu sàpies, alguna paraula que sàpies què diu? Mira-la, mira-la. (*Nadir no respon.*) (*Es veu com la mestra està constantment treballant en la ZDP dels alumnes.*) // I tu, Andrés? en saps alguna que sàpies què diu? (*Andrés nega amb el cap.*) // Però sí que saps on diu «Lledó», no? on? (*Andrés assenyala correctament.*) (*La mestra adapta l'ajuda al nivell de cada xiquet, així a Andrés no el fa llegir sinó només assenyalar el que ja s'ha dit abans.*) Ah, *pues*, ja saps un munt de coses! // (*A Yerai:*) Yerai, fixa't molt bé, perquè hi ha alguna lletra que tu sí que saps, alguna paraula, eh! que tu sí que saps el què diu. Àngel, ajuda tu també. // Què diu ací? Va, a veure si vos n'ix alguna, si no vos ho hauré de llegir jo, però em pareix que vosaltres ací n'hi ha moltes que sabeu.

El tema central d'aquest fragment és la lectura comprensiva de la nota que han rebut. Els xiquets van reconeixent les paraules una a una; això es plasma de forma molt evident des de la intervenció número 32 a la intervenció número 42. És important assenyalar que no és la mestra qui llig sinó que fa que llegeixen els xiquets amb els coneixements que tenen tant intratextuals com extratextuals. D'aquesta manera està treballant en la ZDP ja que perquè els xiquets puguin llegir la nota, la mestra va proporcionant ajudes constantment. Per acabar, cal destacar també com la mestra, des de la intervenció número 24 fins a la 31, fa reflexionar els xiquets sobre la diferència entre emissor i receptor.

Els xiquets fan hipòtesis sobre el text i reconeixen paraules, de manera que la lectura es va realitzant de forma global i amb índexs coneguts. Aquesta activitat lectora, guiada per la mestra, es realitza durant les seqüències següents passant dels coneixements extratextuals al desxiframent per tornar a la comprensió global del missatge.

La consideració dels coneixements previs dels xiquets per avançar en la lectura és un aspecte de gran importància, ja que la negociació dels significats sobre el text es realitza sobre ells mateixos.

Episodi III
Seqüència 2

1. LLEDÓ: Dos puntets / perquè hem acabat.

2. MESTRA (a Lledó): I tu poses dos puntets? // (A un xiquet se li trenca la punta del llapis.) Li done un altre llapis que ja n'he agafat més per si se trenca la punta. A veure, (a Lledó:) tu has posat Lledó, (a Andrés:) ah, molt bé, molt bé, molt bé.

3. LLEDÓ: Però baix, molt baixet. (Es refereix al lloc on Andrés ha escrit «Lledó», el nom de la receptora de la nota. Mostra els coneixements del format del text: el receptor a dalt.)

4. MESTRA: Mira /Andrés també ha posat «Lledó».

5. LLEDÓ: Molt baixet... (Insisteix en el format del text...)

6. MESTRA: I tu també has posat «Lledó»? (A Andrés:) Tu ho has fet molt baixet? Tu ho has fet molt baixet? (A Lledó:) Per què dius que ho ha fet molt baixet?

7. LLEDÓ: Perquè no està, no està.

8. XIQUET: Ací. (Referint-se a la part de dalt del full.)

9. MESTRA: Que per què s'ha d'escriure a dalt?

10. LLEDÓ: Perquè si no cap la carta.

11. MESTRA: Ah! (A Yeraí:) I tu per què dius que s'escriu a dalt?

12. YERAI: Perquè *aixina* em cap tota la carta.

La discussió se centra, en aquesta seqüència, en les característiques pròpies del format de la nota, de forma molt incipient però clara. Lledó, que mostra més coneixements, introdueix elements fonamentals com la col·locació del destinatari en el plànol del text (a dalt perquè càpia tot) avaluant el treball del company (d'Andrés). La mestra no els ignora sinó que els utilitza per fer partícips a la resta de xiquets. Destaquem les seues intervencions demanant explicacions i raons de les pròpies actuacions i decisions que van prenent sobre l'escriptura (es pot ressaltar l'activitat metalingüística).

A través de les dues primeres seqüències apareixen en diverses ocasions les posicions espacials *a dalt* i *a baix* referides al full on els nens han d'escriure la resposta de la nota. En tots els casos els nens fan una utilització funcional dels coneixements matemàtics assenyalats, que els permet organitzar el paper i situar correctament les diferents parts del text de forma adequada.

Seqüència 3

13. MESTRA: Molt bé, *pues* bé / provarem a veure / que a la millor també li cap. (A Yeraí:) /Escolta/ i tu per què has posat dos puntets? (Darrere de «Lledó».)

14. YERAI: Perquè s'acaba.

15. MESTRA (*a Lledó*): I tu per què has posat dos puntets?
16. LLEDÓ: Perquè s'acaba...
17. MESTRA (*a Àngel*): I tu per què? / Ah, encara no ho has fet, // escriu «Lledó».
18. XIQUETS: (*Àngel ha escrit la lletra «LL», aleshores els altres xiquets li diuen:*) La «e» / la «e», la «e» / la «e».
19. XIQUET: La «ll», la «e», la «d», i la «o».
20. MESTRA: (*Àngel escriu «LLD», aleshores la mestra pregunta:*) Què li ha passat a Àngel/ Yeraí?
21. YERAI: Ha posat una «d».
22. MESTRA: I no es posava una «d»?
23. YERAI: Es posava la «e». (*Àngel esborra part de la D i la converteix en «E».*)
24. MESTRA: Ah! mira què ha fet el *pillo!*... Per què ho has fet això? (*Àngel acaba d'escriure la «d» i la «o».*) Ara sí que ha posat la «e»...
25. LLEDÓ: Sense mirar...
26. MESTRA: Sense mirar... eh?// *Ull!*, mira mira tu!, este (*a Nadir*) ha posat una ratlleta ací damunt de la «o», un accent, eh!
27. LLEDÓ: Perquè és *aixina*.

El treball conscient sobre les propietats textuais fa que els xiquets desenvolupen el seu coneixement de la llengua escrita fent-los cada vegada més competents quant a l'ús de la llengua. Aquest treball no passa només per l'atenció a l'ortografia, com es pot apreciar, la coherència de contingut i la presentació formal del text són elements rellevants a tenir en compte. A través de les correccions dialogades els xiquets s'enfronten a les regles del sistema lingüístic escrit i als procediments per escriure.

Es centren en el problema de la puntuació (ús dels dos punts) a través de les demandes de la mestra, per tal que sàpiguen donar raons del què fan («perquè ja s'ha acabat») (torns 13, 14, 16). També ella aporta informació o posa en relleu algun fet, compartint amb els nens coneixements, com l'accent gràfic de Lledó.

2.3. Els continguts lingüístics i les intervencions docents

Per finalitzar aquesta anàlisi presentem a continuació un resum dels continguts rellevants que es posen a l'abast dels nens de forma explícita en la situació d'ensenyament de la llengua escrita.

Volem fer palesa la complexitat dels continguts discursius i textuais emprats i efectivament «ensenyats» per la mestra.

També mostrem un resum de les intervencions docents més interessants i aïllables, per apre-

ciar també la complexitat de l'activitat d'ensenyament que des dels primers nivells de l'escolaritat posen en marxa els professors.

Respecte als continguts sobre la llengua escrita que estan fent-se explícits en aquestes seqüències, podem destacar que el nivell de coneixements dels nens (de cada un dels subjectes que formen el grup) permet a la mestra arribar a màxims: no estableix què ensenyarà de forma abstracta, sinó que s'adapta a les possibilitats dels nens segons les particularitats del context. Així, continguts com la puntuació, l'accentuació o el format del text, impensables per a l'educació infantil de forma descontextualitzada, prenen interès i esdevenen «necessaris» per a l'activitat d'ensenyament-aprenentatge en eixa situació, per resoldre el problema plantejat: l'escriptura de la nota. L'ensenyament dels continguts pren sentit i sols el seu tractament permetrà realitzar la tasca d'escriptura o lectura.

2.4. Continguts d'ensenyament

Lectura	Espectura
<ul style="list-style-type: none"> • Obtenció d'informació per escriure • Reconeixement de paraules • Determinació de l'emissor • Determinació del/dels receptor/s • Anticipació del contingut del text 	<ul style="list-style-type: none"> • Nom de l'emissor, nom del receptor • Ordre dels elements del text • Format del text • Ús dels dos punts • Disposició del text en el paper • Ús de l'accent gràfic • Codificació, relació so-grafia

2.5. Activitats d'ensenyament que realitza la mestra

Lectura i escriptura	
<ul style="list-style-type: none"> • S'adapta al nivell de cada xiquet (ZDP) • Gestiona els coneixements dels xiquets i els sabers provinents de context • Recopila informació ja apareguda • Valora el què saben i aporten • Insta a la participació 	<ul style="list-style-type: none"> • Demanda d'un raonament explícit • Demanda d'atenció • Aporta nova informació • Posa de manifest contradiccions

A partir de l'anàlisi que hem presentat hem volgut mostrar com l'ensenyament inicial de la lectoescriptura es manifesta com una activitat de gran complexitat cognitiva i social, per la qual

cosa considerem que posar aquestes reflexions a l'abast dels ensenyants és d'interès per a la formació tant inicial com permanent.

3. Referències bibliogràfiques

- ALTAVA, V.; GALLARDO, I.; PÉREZ, I.; RÍOS, I.; TORRES, S. (2000). «Los materiales didácticos puente entre la teoría y la práctica». A: CARMEN, L. DEL [ed.]. *Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació*. Girona: Universitat de Girona, p. 101-104.
- ALTAVA, V.; GALLARDO, I.; PÉREZ, I.; RÍOS, I. (2002). «La reflexión como motor de cambio en la escuela: Una propuesta de análisis de la intervención educativa». *Investigación en la Escuela* [Sevilla: Diada] núm. 47, p. 105-112.
- BAJTIN, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Mèxic: Siglo XXI. [Primera ed. en rus 1979; sisena ed. en espanyol, 1995]
- BALES, R. F. (1950a). *Interaction process analysis: A method for the study of small groups*. Rading, Mass.: Addison-Wesley.
- BARNES, D. (1971). «Language in the secondary classroom». A: BARNES, D.; BRITTON, J.; ROSEN, H. *Language, the learner and the School*. Harmondsworth: Penguin.
- (1976). *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth: Penguin.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, Nova Jersey: Erlbaum.
- CAMPS, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A.; COLOMER, T. (1990). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste: EC.
- CAMPS, A.; RIBAS, T.; GUASCH, O.; MILIAN, M. (1997). «Dialogue d'élèves et production textuelle. Activité métalingüistique pendant le processus de production d'un texte argumentatif». *Recherches*, núm. 27, p. 133-156.
- CAZDEN, C. B. (1991). *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós, Centro de Publicaciones del MEC.
- COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA, J.; ROCHERA, M. J. (1992). «Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 59-60, p. 189-232.
- COLL, C.; EDWARDS, D. (ed.) (1996). *Enseñanza, aprendizaje, y discurso en el aula*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.
- COLL, C.; ONRUBIA, J. (1996). «La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos». A: COLL, C.; EDWARDS, D. [ed.]. *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, p. 52-73.
- EDWARDS, A. D. (1980). «Patterns of power and authority classroom talk». A: WOODS, P. [comp.]. *Teacher strategies: Explorations in the sociology of the School*. Londres: Crom Helm.
- (1990). «Discourse and the development of understanding in the classroom». A: BOYD-BARRET, O.; SCANLON, E. [ed.]. *Computers and Learning*. Wokinghan: Addison-Wesley.

- EDWARDS, D.; MERCER, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Madrid: Paidós: MEC.
- FLANDERS, N. Y. (1970). *Anaysing Teacher Behaviour*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- FONS, M. (1999). *Llegir i escriure per viure*. Barcelona: La Galera.
- GALTON, M.; SIMON, B.; CROLL, P. (1980). *Inside the Primary Classroom* (The ORACLE project). Londres: Routledge: Keagan Paul.
- GRIFFIN, P.; COLE, M. (1984). «Current activity for the future: the zoped». A: ROGOFF; WERTCH [comp.]. *Children's Learning in the Zone of proximal developpement*. Nova York: Jossey-Bass.
- HAMMERSLEY, M. (1980). «Classroom ethnography». *Educational analysis*, vol. 2, núm. 2, p. 47-74.
- MERCER, N. (1996). «Las perspectivas socio-culturales y el estudio del discurso en el aula». A: COLL, C.; EDWARDS, D. [ed.]. *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- MILIAN, M. (1999). Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup. Departament de Didàctica de la llengua i la literatura. Universitat Autònoma de Barcelona. [Tesi doctoral no publicada]
- NUNAN, D. (1992). *Research methods in Language Learning*. Cambridge University Press.
- RÍOS GARCÍA, I. (2000). *Les intervencions de la mestra en la planificació oral del text escrit*. Universitat Jaume I. [Tesi doctoral]
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- RUTTER, M; MAUGHAM, B.; MORTIMORE, P.; OUSTON, J. (1979). *Fifteen thousand hours*. Londres: Open Books.
- SINCLAIR; COULTHARD (1975). *Towards an analysis of discourse: The english used by teachers and Pupils*. Londres: Oxford University Press.
- SOLÉ, I. (1987). *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC.
- STUBBS, M. (1984). *Lenguaje y Educación*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- TOLCHINSKY, L. (1990). «Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes de la noción de alfabetismo». *Comunicación, Lenguaje & Educación*, núm. 6, p. 53-62.
- (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Antropos.
- TOLCHINSKY, L.; SIMÓ, R. M. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Ice/ Horsori.
- VIGOTSKI, L. S. (1979). *Vigotski y la formación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- WELLS, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia.
- (1996). «De la adivinación a la predicción: discurso progresivo en la enseñanza y aprendizaje de la ciencia». A: COLL, C.; EDWARDS, D. [ed.]. *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, p. 52-73.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*. Barcelona: Paidós: MEC.
- YOUNG, M (1971). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. Londres: Collier-Macmillan.
- (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Madrid: Paidós.