

La construcció del saber metalingüístic

**Estudi sobre l'aprenentatge de la
gramàtica d'escolars de secundària en el
marc d'una seqüència didàctica**

Tesi doctoral

Xavier Fontich Vicens

Directores:

Dra. Anna Camps Mundó

Dra. Teresa Ribas Seix

Departament de Didàctica de la Llengua i
la Literatura i de les Ciències Socials
Universitat Autònoma de Barcelona

Febrer de 2010

A la Marta i el Nil

There is no mastery, always aspiration.

Lawrence Stenhouse, "Curriculum research and
the art of the teacher"

Agraïments

Aquest treball no l'hauria pogut realitzar sense estar envoltat durant força temps d'innombrables persones que m'han ajudat de maneres molt diverses.

En primer lloc he de fer referència a tots aquells alumnes que he tingut al llarg de quinze anys de docència a secundària. Em resulta impossible sintetitzar la infinitat de coses valuoses que m'han aportat i que jo he intentat, amb més o menys èxit, d'integrar tant professionalment com en l'esfera personal. Si hagués d'identificar el mestratge més profund que n'he rebut, allò que queda incorporat d'una manera més íntima en la meva manera de veure la docència, triaria la següent idea: ser professor significa intentar ser un bon alumne dels propis alumnes. No és fàcil ni sempre s'aconsegueix però cal aprendre a fer-ho amb constància. Crec que això m'ha permès entendre més el sentit del meu ofici.

Les demandes dels alumnes i la necessitat de donar-hi resposta em van portar fa deu anys a entrar en contacte amb unes persones fora del comú. M'estic referint als professors de la unitat de llengua i literatura del Departament on presento ara aquest treball, i molt especialment als membres del grup GREAL, al qual pertanyo. L'ensenyament rebut ha estat molt important per a mi, primer a través dels cursos de doctorat i després (i potser sobretot) en les infinites converses mantingudes en reunions, per passadissos, entrant i sortint dels despatxos, preparant classes i seminaris, tot dinant i, més endavant, anant amb tren i avió, o esperant-nos en el hall d'algun hotel per anar a la seu d'un

congrés... L'estranya enumeració de circumstàncies que acabo de fer pretén ser una metàfora de com el meu lligam amb aquest grup de gent ha anat creixent. Unes persones clau en tot aquest procés han estat Anna Camps, Marta Milian, Teresa Ribas i Oriol Guasch, a qui vull mostrar el meu agraïment. Vull agrair de forma especial a Anna Camps el seu mestratge inabastable i savi. Per a mi, com per a generacions senceres de docents, la seva mirada sempre renovada als fenòmens educatius i el seu compromís profund amb l'escola són un model i una guia.

Agraeixo així mateix a Anna Camps i a Teresa Ribas la direcció de la present tesi. Ha estat un guiatge permanent, ple d'una gran confiança en les meves possibilitats malgrat els avenços i retrocessos produïts. Espero que els resultats que he aconseguit facin justícia almenys en una mínima part al privilegi d'haver-les tingudes de directores de tesi.

Hi ha moltes altres persones a qui voldria agrair el seu acompanyament, concretat de maneres molt diverses i sempre importants. Formarien part d'una llista segurament més llarga Ana María Margallo, Rosa Gil, Mireia Manresa, Carme Durán, Mireia Torralba, Martina Fittipaldi, Montserrat Bigas, Montserrat Correig, Teresa Colomer, Àngels Prat, Pilar Adell, Juan Sánchez-Enciso, Uri Ruiz Bikandi, Teresa Zulaika, Cristina Escobar, Luci Nussbaum, Dolors Masats, Alli Klapp i Quincy Elvira. També els meus pares, Antònio i Teresa.

Finalment, vull mostrar el meu agraïment a la Marta i el Nil: per ser i per ser-hi.

TAULA

Introducció	15
<u>PART I. MARC TEÒRIC</u>	19
1. UN MODEL D'ENSENYAMENT I APRENTATGE	21
1.1. APORTACIONS DE LA PSICOLOGIA SOCIOCULTURAL	21
1.2. INTERACCIÓ SOCIAL I CONTEXT ESCOLAR	26
1.2.1. Interacció a l'aula i estratègies de suport	
a l'aprenent	28
1.2.2. L'estudi de la interacció a l'aula	32
a) Tres pressupòsits bàsics en l'estudi de la interacció.....	34
b) La recerca sobre els processos de bastida	36
1.3. LA PARLA EXPLORATÒRIA	44
1.3.1. Les aportacions de dos projectes sobre la parla	
en el context escolar	50
a) El projecte <i>Spoken Language and New</i>	
<i>Technology (SLANT)</i>	50
b) El projecte <i>Thinking Together</i>	55
1.3.2. El sentit de la parla exploratòria a l'escola	60
1.4. RESUM	62
2. L'ACTIVITAT METALINGÜÍSTICA I ELS	
CONEIXEMENTS GRAMATICALS DELS ESCOLARS	65

2.1. L'ACTIVITAT METALINGÜÍSTICA	65
2.1.1. Els estudis lingüístics	68
2.1.2. La psicologia cognitiva	72
2.1.3. La psicologia sociocultural	74
2.1.4. El pol formal i el pol de l'ús	75
2.2. ELS CONCEPTES GRAMATICALS	78
2.2.1. Conceptes gramaticals i desenvolupament del llenguatge	79
2.2.2. Conceptes gramaticals dels escolars.....	81
a) Estudis en l'àmbit francòfon	82
b) Estudis en l'àmbit català	84
c) Conclusions generals d'aquests estudis	93
2.3. ELS OBSTACLES EN L'ENSENYAMENT I APRENTATGE DE LA GRAMÀTICA	95
2.3.1. Obstacles epistemològics	95
a) Lligats al saber gramatical	95
b) Lligats a les disciplines de referència.....	97
c) La perspectiva escolar	103
2.3.2. Obstacles metodològics	106
2.4. RESUM	108
3. LA GRAMÀTICA A L'ESCOLA.....	113
3.1. LA GRAMÀTICA I EL SEU ENSENYAMENT	113
3.2. UN MODEL D'INTERVENCIÓ DIDÀCTICA PER A L'ENSENYAMENT I APRENTATGE DE LA GRAMÀTICA.....	117

3.2.1. El model de la Seqüència Didàctica de Gramàtica	
(SDG)	122
a) Un conjunt d'activitats orientades a un objectiu	123
b) Els tres submodels	126
c) Les tres fases.....	128
d) El criteri d'elementalitat i les tres fases	130
e) La interrelació dels components del sistema didàctic .	131
f) Integració d'oralitat i escriptura	133
g) Exemples de SDG.....	137
3.2.2. L'activitat metalingüística dels escolars	141
3.3. EXEMPLE D'UNA SDG ANTECEDENT DE LA SEQÜÈNCIA	
ANALITZADA EN EL PRESENT TREBALL: “LA CLASSIFICACIÓ	
DELS VERBS SEGONS ELS COMPLEMENTS VERBALS”	144
3.3.1. Contingut teòric: la noció de transitivitat	145
3.3.2. Planificació i desenvolupament de la seqüència	148
3.3.3. Resultats i qüestions que en sorgeixen	163
3.4. RESUM	173

PART II. LA RECERCA EMPÍRICA

4. OBJECTIUS I PREGUNTES DE RECERCA	177
4.1. OBJECTIUS DE LA RECERCA	179
4.2. PREGUNTES DE RECERCA	182
5. METODOLOGIA	185
5.1. MARC GENERAL	185

5.2. PLA DEL MACROCONTEXT: LA INTERVENCIÓ A L'AULA	197
5.2.1. Opció teòrica sobre els continguts	
d'ensenyament i aprenentatge: la perspectiva	
lèxica sobre l'oració	197
5.2.2. Descripció del disseny d'intervenció	208
5.3. PLA DEL MICROCONTEXT: L'ANÀLISI DE LA INTERACCIÓ.....	215
5.3.1. Les aportacions de dos models d'estudi de la	
interacció en petit grup.....	216
a) Kumpulainen i Wray (2002).....	217
b) Bee (2000)	223
c) Discussió.....	227
5.3.2. Unitats d'anàlisi del model que proposem per a	
l'estudi de la interacció oral en petit grup centrada	
en la reflexió metalingüística	229
a) Diàleg	233
b) Seqüència discursiva.....	234
c) Seqüència metalingüística.....	235
d) Subseqüència metalingüística	237
e) Enunciat metalingüístic.....	239
f) Episodi argumentatiu.....	243
g) Seqüència argumentativa	244
5.4. CARACTERÍSTIQUES DE LES DADES RECOLLIDES	246
5.5. RESUM.....	249
6. RESULTATS DEL DESENVOLUPAMENT DE LA	
SEQÜÈNCIA ANALITZADA: "EL VERB I L'ORACIÓ"	253

6.1. FASE 1	253
6.2. FASE 2	281
6.3. FASE 3	305
6.4. RESUM	311
7. RESULTATS DE L'ANÀLISI DE L'ACTIVITAT	
METALINGÜÍSTICA	313
7.1. PLANTEJAMENT GENERAL	313
7.2. EIX 1	314
7.2.1. Diàleg 1	315
7.2.2. Diàleg 2	326
7.2.3. Diàleg 3	335
7.2.4. Diàleg 4	348
7.2.5. Diàleg 5	366
7.2.6. Diàleg 6	381
7.3. Eix 2	399
7.3.1. Grup I: Diàlegs 1 i 4	399
a) Els noms eventius	400
b) Contingut metalingüístic ric, interacció argumentativa pobra	402
c) Retroalimentació entre parla exploratòria i contingut metalingüístic	404
d) Idees finals del contrast entre els dos diàlegs del Grup I	409
7.3.2. Grup III: Diàlegs 3 i 6	410

a) El CR com a concepte paraigua.....	411
b) Argumentació i consciència metalingüística.....	412
c) Raonament metalingüístic i aprenentatge.....	414
d) Tensió i integració de perspectives.....	415
e) Idees finals del contrast entre els dos diàlegs del Grup III.....	418
7.3.3. Grup II: Diàlegs 2 i 5.....	419
a) Intuïció, forma i semàntica.....	419
b) Noció bàsica i articulació del diàleg.....	422
c) Una argumentació contingent i integradora.....	424
d) Idees finals del contrast entre els dos diàlegs del Grup II.....	426
7.4. RESUM.....	427
8. CONCLUSIONS.....	429
8.1. LES PREGUNTES DE RECERCA.....	429
8.2. REFLEXIÓ FINAL.....	464
Referències bibliogràfiques.....	467
Annexos.....	491

Introducció

El meu interès per l'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica neix de les pràctiques docents com a professor d'ESO i es desenvolupa en l'àmbit de la recerca com a doctorand i membre del grup GREAL.¹ Aquestes dues fonts, la docència a secundària i la recerca, han anat interrelacionant-se i complementant-se al llarg dels darrers deu anys en una dinàmica de pràctica reflexiva al si de la qual he elaborat conjuntament amb els meus col·legues i també individualment diversos treballs sobre l'ensenyament de la gramàtica. Per a mi la present tesi constitueix un punt d'arribada i de partida alhora d'aquest procés. Hi presento una seqüència didàctica que vaig portar a terme amb els meus alumnes de 4t d'ESO. Hi explicito els referents que han possibilitat la concepció d'aquesta seqüència, des d'allò més general, com ara el model d'ensenyament i aprenentatge, a allò més directament palpable a l'aula, com ara les activitats que els alumnes realitzaven. També descriu amb detall un instrument d'anàlisi que inspirant-me en models existents he ideat per donar compte de la parla exploratòria en petit grup quan la tasca se centra en la resolució de problemes gramaticals. Com a punt de partida, mostro la riquesa que es produeix en aquestes interaccions i el gran potencial que té, per a la recerca i també per a l'ensenyament gramatical, la creació d'entorns rics que portin els alumnes a indagar sobre els fenòmens gramaticals objecte

¹ GREAL: Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües, del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials de la UAB.

d'aprenentatge. També la creació de recursos que ajudin els aprenents a gestionar en petit grup l'aprenentatge de la gramàtica.

Comparteixo com no podria ser d'altra manera la idea segons la qual l'escola ha d'orientar la seva acció als usos efectius de la llengua a què es veurà abocat el futur ciutadà al si d'una societat altament alfabetitzada. Però la recerca ha mostrat fortes discrepàncies a l'hora de valorar el paper que la instrucció gramatical ha de jugar en aquesta orientació. La present tesi parteix de dues idees. En primer lloc, que en l'aprenentatge de l'ús hi té una importància cabdal la reflexió metalingüística, en relació tant al domini de determinades nocions gramaticals com als procediments de reflexió metalingüística que han de portar a aquest domini. També en relació a les actituds positives envers el codi com a àmbit d'estudi interessant. La segona idea de partida és que ens cal explorar un model que sigui alhora model de gramàtica per a l'escola que guiï la nostra intervenció a l'aula i model de recerca per investigar els processos que aquesta intervenció a l'aula desencadena. Es tracta de dues idees que són a la base de la feina desenvolupada pel grup GREAL i el present treball pretén contribuir-hi.

Dividim aquest treball en dues parts. La Part I presenta el marc teòric. El capítol 1 exposa el model d'ensenyament i aprenentatge adoptat, i desenvolupa idees referides a les aportacions de la psicologia sociocultural, de l'estudi de la interacció social en el context escolar i de la parla exploratòria. El capítol 2 se centra en l'activitat metalingüística i els coneixements gramaticals dels escolars, i fa referència als conceptes gramaticals i els obstacles en

l'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica. El capítol 3, finalment, se centra en la gramàtica a l'escola, descrivint el model d'intervenció didàctica per a l'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica que adoptem, el de la Seqüència Didàctica de Gramàtica (SDG). Així mateix exposa un exemple d'una SDG antecedent de la seqüència que analitzem en el present treball.

La Part II presenta la recerca empírica. El capítol 4 exposa els objectius i les preguntes de recerca. El capítol 5, la metodologia seguida, que té dos plans: el pla del macrocontext o de la intervenció a l'aula i el pla del microcontext o de l'anàlisi de la interacció. Els capítols 6 i 7 exposen els resultats de l'anàlisi de cadascun d'aquests dos plans. Finalment, el capítol 8 se centra en les conclusions, reprenent les preguntes formulades, i exposant algunes idees referides a les perspectives de futur del nostre treball.

PART I. MARC TEÒRIC

1. UN MODEL D'ENSENYAMENT I APRENTATGE

En aquest apartat ens centrarem en el model d'ensenyament i aprenentatge que és a la base del nostre treball. En primer lloc, caracteritzarem els trets generals de la perspectiva sociocultural. En segon lloc, abordarem la concepció de la interacció social en situació escolar que es deriva d'aquesta perspectiva, fent referència a les estratègies de suport a l'aprenent i a l'estudi de la interacció a l'aula. En tercer lloc, presentarem la noció de "parla exploratòria", guiant-nos per dos projectes portats a terme al llarg de les darreres dues dècades i centrats en la parla a l'aula. Un resum final sintetitzarà les idees exposades en el present apartat.

1.1. APORTACIONS DE LA PSICOLOGIA SOCIOCULTURAL

El nostre treball s'emmarca en un model d'ensenyament i aprenentatge constructivista i per caracteritzar-lo en les línies que segueixen ens guiem per Cubero (2005). D'acord amb aquesta autora, podem entendre la perspectiva constructivista com un conjunt de postulats teòrics de signe força diferent i de vegades contraposats. Anirien des del constructivisme piagetian al construccionisme, passant per les propostes cognitives sobre el processament humà de la informació, el constructivisme sociocognitiu o la teoria sociocultural del desenvolupament i l'aprenentatge, un ampli ventall que en l'àmbit educatiu es multiplica amb noves propostes híbrides que prenen com a referència

aspectes diversos d'uns i altres. El que tenen en comú aquests postulats és la consideració de la persona com a agent actiu en un procés d'aprenentatge creatiu. Alguns d'aquests postulats posen l'èmfasi en les estructures internes del subjecte i el seu desenvolupament (els d'arrel piagetiana) i d'altres neguen qualsevol entitat mental i situen el saber en la construcció discursiva i situada que l'individu realitza en interacció amb els altres (el construccionisme). El present estudi se situa en l'esfera dels treballs de tradició vygotskyana, segons els quals el desenvolupament té com a punt de partida la interacció social, que desencadena els processos de reconstrucció interna però que al seu torn es veu afectada per aquests mateixos processos.

Tal com remarca Cubero en el seu estudi, doncs, des d'una perspectiva constructivista l'individu és un agent actiu en la construcció del saber. La teoria sociocultural situa aquest agent actiu en un context d'interacció social, entenent la interacció no pas com el desencadenant del desenvolupament cognitiu sinó com el pla intermental que donarà forma al pla intramental (Vygotsky, 1978). L'aprenentatge és entès com una apropiació progressiva dels instruments mediadors que inicialment formen part de l'espai social i posteriorment formen part de l'espai mental. Aquesta interiorització no serà concebuda com una còpia dels processos interpsicològics sinó com una veritable construcció del pla intrapsicològic (Leontiev, 1981; Wertsch, 1984). Com ja és sabut, tres són els pilars bàsics de la teoria sociocultural: l'ús del mètode genètic com a instrument d'anàlisi, l'origen social del funcionament mental i el caràcter mediat del coneixement.

El mètode genètic constitueix la primera aportació clau per desenvolupar la concepció segons la qual la conducta està lligada a les relacions dialèctiques amb l'entorn. El programa de Vygotsky en relació a aquest punt afecta tres aspectes de la conducta: la descripció del procés, l'explicació de les seves dinàmiques causals i la formació de la conducta. Així, entendrem la naturalesa d'un fenomen psicològic determinat si estudiem aquest fenomen des del punt de vista del seu desenvolupament, és a dir en el seu procés de canvi i no com a conducta fossilitzada: això ens permetrà no només descriure el funcionament psicològic sinó explicar-lo. Wertsch (1985) identifica la naturalesa del desenvolupament dels fenòmens psicològics amb els següents trets: segueix no pas un increment quantitatiu i acumulatiu constant sinó salts revolucionaris que modifiquen la pròpia naturalesa del desenvolupament; es vincula a l'assimilació gradual de noves formes de mediació (com ara l'escriptura en el desenvolupament de l'individu); i actua alhora en nivells de naturalesa diversa, anomenats dominis genètics: la història evolutiva de l'espècie (filogènesi), la història de l'individu dins d'un grup social (sociogènesi), la història del desenvolupament personal en relació als plans natural i cultural (els processos psicològics superiors) (ontogènesi), i la gènesi d'actes mentals individuals o produïts en lapses de temps poc extensos com una sessió experimental (microgènesi).

En segon lloc, pel que fa a l'origen social del funcionament mental els processos psicològics superiors, aquests tindrien el seu origen en la vida social i les interaccions que mantenim amb d'altres persones en activitats culturalment regulades. Aquesta concepció del desenvolupament ontogenètic

és formulada per Vygotsky (1981) amb la “lleï genètica del desenvolupament cultural”, segons la qual els processos psicològics tenen una doble dimensió, social i individual, essent primera en el temps la social. Des de la teoria sociocultural s’han aportat les nocions de “apropiació”, “interiorització” i “zona de desenvolupament pròxim”. L’apropiació se situa en la sociogènesi i la interiorització en l’ontogènesi. La primera donaria compte de la manera segons la qual els humans més que adaptar-se als fenòmens que els envolten se’ls fan seus: adaptació des d’una perspectiva darwinista clàssica implica modificació de les facultats dels individus per imperatiu del medi; en canvi apropiació implica un agent actiu que interactua amb els objectes i els individus i reconstrueix els modes de comportament desenvolupats històricament. Per la seva banda, la interiorització és la reconstrucció intrapsicològica d’una operació interpsicològica, la transformació de les activitats o fenòmens socials en fenòmens psicològics (Wertsch, 1985), i s’entén no pas com una còpia o transferència sinó com la pròpia gènesi del pla intrapsicològic. La transició del pla intermental al pla intramental es realitzaria en virtut del que Vygotsky (1978) anomena la zona de desenvolupament pròxim i que aquest autor descriu com la distància entre l’actual nivell de desenvolupament de l’individu (determinat per la capacitat d’aquest individu de solucionar un problema de manera autònoma) i el seu nivell de desenvolupament potencial (determinat per la seva capacitat de solucionar un problema sota el guiatge d’un adult o en col·laboració amb parells més capacitats). Tres són les característiques que se n’han posat en relleu: que no és una propietat de l’individu ni de l’àmbit interpsicològic propi de la interacció sinó de tots dos, que no és una zona estàtica sinó dinàmica, i que hi destaca el rol actiu dels aprenents.

En tercer lloc, finalment, pel que fa a la mediació semiòtica Vygotsky considera la naturalesa dels processos psicològics com a essencialment social i aquest caràcter es conserva en el funcionament mental en el pla intrapsicològic. La relació entre els plans inter i intrapsicològic estaria mediada per un utilatge cultural i semiòtic, en el qual hi destacaria el llenguatge. Un signe és en aquest sentit un instrument per influir en els altres i posteriorment un instrument per influir en el propi individu, una idea que respon a la llei genètica de desenvolupament cultural de Vygotsky, i segons la qual el llenguatge, com la resta de funcions psicològiques superiors, és primer una eina compartida amb d'altres participants en activitats socials per convertir-se en una eina de diàleg interior. Des de perspectives constructivistes altres que la sociocultural s'ha plantejat també el model de situació diàdica en què un expert estructura i promou l'experiència d'aprenentatge d'un aprenent. El que aportaria la perspectiva sociocultural seria la dimensió social d'aquesta interacció: les formes de funcionament interpsicològic són considerades per Vygotsky com a activitats socioculturals situades, i per a Leontiev (1981), el funcionament psicològic humà té sentit dins d'un flux d'interacció social en el qual els diversos participants comparteixen una activitat pràctica; aquests participants concrets en contextos de relació concrets creen un sistema social sense el qual l'activitat humana no existiria. En aquest sentit, l'estudi de la situació d'ensenyament i aprenentatge escolars ha de situar el focus d'atenció en el discurs com a instrument cultural mediador entre els plans inter i intrapsicològic, evitant el reduccionisme de considerar la interacció social com a còpia del funcionament individual (Wertsch, 1984).

1.2. INTERACCIÓ SOCIAL I CONTEXT ESCOLAR

Cubero (2005) remarca que diversos autors han fet notar que la institució escolar constitueix un context peculiar en relació, per exemple, a les formes discursives, entès com un escenari sociocultural o comunitat de pràctica. Per a aquests autors, això deriva en unes pràctiques educatives que van més enllà de la instrucció directa, basada en l'observació del món i l'accés a fonts d'informació, així com en la direcció de la instrucció i el control del contingut per part del professor. Se subratlla, en canvi, la importància d'un entorn ric i estimulants per a l'activitat exploradora dels alumnes, el plantejament de preguntes interessants i la resolució de problemes (per als quals no sempre hi ha una única resposta) o la consideració de la interacció social com el camí per a l'elaboració de formes d'interpretació del món. Des d'aquest punt de vista l'aprenent és un agent actiu però no solitari, que no aprèn per simple descobriment sinó a través de la interacció amb altres en un context concret, l'aula, amb el qual entra en contacte i que alhora col·labora a crear. A l'escola, doncs, la interacció verbal se situaria com a eix privilegiat d'aprenentatge, entenent el llenguatge com a signe mediador i convivint aquest signe amb d'altres instruments psicològics com els sistemes de numeració i algebraics o els esquemes, diagrames, mapes, dibuixos i tota mena de símbols convencionals que es puguin emprar.

Així mateix, segons Wells (1999), per a la teoria sociocultural el principal objectiu de l'educació seria proporcionar un entorn en què els estudiants poguessin participar amb activitats productives i deliberades i arribar així progressivament a dominar instruments i pràctiques culturals desenvolupats justament per a la resolució d'aquestes activitats. Per a Mercer (2008), l'estudi del context ofereix respostes sobre com els instruments de mediació semiòtica modifiquen el funcionament cognitiu gràcies a aquesta participació dels individus en contextos d'activitats específics. En aquest sentit, treballs diversos com els de Barnes i Todd (1995), Wertsch (1991) o Wells (1999) han relacionat les idees de Vygotsky amb la noció de diàleg de Bakhtin (1986): el llenguatge més que una funció monològica o referencial tindria una estructura i una funció dialògiques, i la parla contextualitzada tindria un caràcter responsiu adreçat a complementar o discutir les intervencions dels altres. Així, si per a Bakhtin el discurs depèn d'altres veus particulars que han estat "ventriloquitzades", la consciència individual està formada per múltiples veus que en determinen el caràcter dialògic fins i tot en aquells processos realitzats de forma aïllada per l'individu (Wertsch, 1991).

Per a Cubero, en el marc escolar tot això implica donar preeminència al context de l'aula, en el qual l'aprenent s'integra i que al seu torn col·labora a crear. En aquest context i en relació al rol actiu dels aprenents es crea l'espai dinàmic d'aprenentatge o zona de desenvolupament pròxim (ZDP), que com hem vist en la definició clàssica de Vygotsky s'atribueix a la interacció de l'aprenent amb l'adult o amb parells més capacitats: a l'escola està conformada tant pel nivell de desenvolupament de l'aprenent com per les formes d'instrucció de l'activitat

(Wertsch, op. cit.) i el professor o els parells més capacitats controlen l'ajut i el situen sempre en relació a les possibilitats dels aprenents (el que Wertsch anomena la seva "regió dinàmica de sensibilitat"), que destaquen pel seu rol actiu. A més, tal com remarquen Newman, Griffin i Cole (1989) a l'àmbit de l'educació s'ha d'atribuir també a l'influx del propi grup quan es treballa cooperativament. Així mateix, si en la interacció infant-adult l'adult va establir una bastida que en possibilita el desenvolupament (Bruner, 1978), també en la interacció professor-alumne el docent desplega un conjunt d'estratègies de suport o bastida conduents a guiar l'aprenent cap a la resposta i que progressivament seran retirades (Tharp i Gallimore, 1988). També aquesta noció haurà de ser redefinida quan s'observa la parla exploratòria en les interaccions en petit grup, sense la participació directa del professor i en què els alumnes construeixen una zona de desenvolupament intermental per elaborar conjuntament una resposta desconeguda per tots ells. Camps (1994) apunta a aquesta necessitat en un treball pioner sobre l'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita, i Fernández i altres (2001) exploren aquest tipus de situació en relació a l'aprenentatge del raonament lògic.

1.2.1. Interacció a l'aula i estratègies de suport a l'aprenent

La metàfora de la bastida (*scaffolding*) donaria compte del tipus d'ajut que l'adult proporciona a l'infant en el procés d'adquisició de la llengua: l'adult redueix el grau de llibertat del nen, concentra la seva atenció en un domini manejable, aporta models de patrons per al diàleg, amplia les situacions

d'intercanvi i recolza les passes endavant que fa (Wood i altres, 1976; Bruner, 1978). Cazden (1979) transposa aquesta noció als processos d'ensenyament i aprenentatge, en què faria referència a les estratègies de suport provisional que un tutor desplega per ajudar un aprenent. Stone (1998) descriu aquestes estratègies com un conjunt d'instruments semiòtics (per exemple l'ús de prolepsis que deixen part de la informació implícita per tal de ser recuperada i ampliada posteriorment) lligades a una dinàmica social específica. Wood i altres (op. cit.) en destaquen sis funcions (*recruitment, reduction of degrees of freedom, direction maintenance, marking critical features, frustration control i demonstration*) i Tharp i Gallimore (1988), sis més (*modeling, contingency managing, feeding back, instructing, questioning i cognitive structuring*). Van de Pol i altres (2008) les resumeixen en les nou estratègies següents: *modelar* (oferir el propi comportament per a la imitació, i tant en relació a les capacitats com a les accions cognitiva i metacognitiva), *instruir* (explicar als estudiants què han de fer, com fer-ho i per què), *reduir el marge de maniobra* (assumir les parts de la tasca que l'aprenent encara no pot assumir tot sol i simplificar la tasca), *destacar* (remarcant aquells aspectes més rellevants de l'activitat), *preguntar* (per implicar l'aprenent lingüísticament i cognitiva), *implicar* (fer que l'alumne s'interessi per la tasca i animar-lo a intentar resoldre-la), *donar feedback* (retornar als alumnes informació sobre les seves accions), *tutelar* (prevenir la frustració i controlar-ne el grau assistint l'aprenent mitjançant premis i reprovacions), i *justificar els fenòmens* (aportar raons). Aquestes estratègies es correspondrien globalment amb tres moviments: de contingència (el professor es mostra responsiu en relació al nivell actual de l'alumne), de retirada gradual de suport (en proporció inversa al nivell d'autonomia de

l'aprenent) i de transferència de responsabilitat i promoció de l'autonomia. Aquest darrer moviment, d'acord amb Hung (1999), tindria una gran rellevància en el procés perquè consistiria en la construcció per part de l'aprenent de patrons de conducta independents relatius a l'aprenentatge, les accions i les creences. Edwards i Mercer (1989) anomenen aquest estadi "coneixement de principis".

En el seu estudi, Edwards i Mercer consideren que el coneixement de principis es caracteritza per ser explicatiu i reflexiu i per no estar lligat a cursos específics d'acció, en oposició al que anomenen coneixement ritual, bàsicament de procediment, de conveniència i lligat al context d'aprenentatge. El pas de l'un a l'altre no és automàtic ni pot sostreure's a dinàmiques educatives merament rituals que amaguen una fèrria estructura transmissiva sota plantejaments aparentment participatius, de treball en grup, de descoberta i de construcció del saber. En els seus estudis observen la tendència d'uns docents a considerar "tabú" l'explicitació als alumnes dels objectius d'aprenentatge i dels procediments que se seguiran, i aquests docents ho justifiquen adduint que l'aprenentatge per descoberta (i l'autonomia, discussió i implicació que es persegueix) es pot veure compromès. Així, els alumnes parlen i discuteixen, la professora evita l'esquema IRF (*initiation – response – follow up*) i recull, en canvi, les aportacions dels alumnes per tal de proporcionar-hi un retorn dialogat i parcial, vetllant per una situació que potencia la descoberta per part de l'aprenent. La conclusió de l'estudi, però, és que l'alumne concep aquest procés com una situació misteriosa en què del que es tracta és d'endevinar què és el que la professora té al cap. Tant professora

com alumnes se centren més en uns rituals per poder arribar a la resposta correcta que no pas en uns principis que puguin efectivament portar-hi, rituals caracteritzats entre altres trets per mantenir l'aprenentatge estretament lligat al context d'ensenyament.

Per contra, l'aprenentatge produït quan se segueix un procés autèntic de bastida és un saber centrat en els principis. L'aspecte que pren el procés de construcció d'aquest segon tipus de coneixement és el que Lampert (1992, citat a Wells, op. cit., p. 171) anomena "conversa desordenada", fruit de la voluntat contingent per part del professor, que resta amatent als problemes que van sorgint en la interacció. Edwards i Mercer també en remarquen l'aparent desarticulació i caracteritzen el procés cap a aquest aprenentatge reflexiu com a generalitzador i metacognitiu. En primer lloc és un saber que transcendeix el context concret i assoleix, per aquesta desvinculació, un nivell alt de generalització i d'abstracció en virtut del qual esdevé un saber aplicable a molts problemes i contextos particulars; en segon lloc es tracta d'una forma de comprensió que es presta a una consciència metacognitiva, un fet cabdal si considerem amb Bruner (1986, citat a Edwards i Mercer, op. cit.) que gran part del procés educatiu consisteix a poder distanciar-se del que se sap gràcies a la capacitat de reflexionar sobre el propi coneixement. En darrer terme, doncs, els processos global de bastida, basat en els microprocessos recursius de contingència, retirada gradual de suport i transferència de responsabilitat i promoció de l'autonomia, donaria compte del fet que l'educació no és l'acompliment d'un guió prèviament delimitat i orientat a uns objectius que el justifiquen sinó que és un procés de reconstrucció interna amb l'ajut extern i

l'objectiu posat en l'autonomia de l'individu. Per a Wells (1999), seguint Engeström (1991),

knowledge is *co-constructed* by teacher and students together as they engage in *joint activities*, which are negotiated rather than imposed. According to this conception, the primary object of education is growth in understanding on the part of *all* concerned, through the appropriation and exploitation of the culture's resources as tools for engaging in inquiries which are of both individual and social significance, and which have implications for action beyond the classroom. (p. 227) (Subratllats de l'autor)

1.2.2. L'estudi de la interacció a l'aula

En el seu estudi panoràmic, Cubero (2005) destaca que l'anàlisi del que passa a l'interior de les aules i de la dinàmica complexa en què s'impliquen professors i alumnes no és abordada per la recerca psicològica i psicopedagògica fins a la segona meitat del segle XX. En un inici la recerca d'aula se centra en l'eficàcia del docent i posteriorment en les interaccions entre professor i alumnes, amb preeminència dels estudis experimentals. Particularment els estudis sobre les situacions naturals d'aula no es desenvolupen fins molt recentment, i encara amb una observació guiada per categories preestablertes. Tot i acceptar la riquesa dels seus resultats, es va remarcar la incapacitat d'aquests estudis per capturar-ne la dinàmica interactiva i per comprendre el discurs a l'aula en relació a la construcció del coneixement escolar, ja que aquestes categories preestablertes entorpien el

desenvolupament d'una concepció dinàmica i fluïda de la comunicació a l'aula. Aquest plantejament va ser superat per una gran diversitat d'estudis provinents de tradicions molt diverses i de vegades contraposades, com ara els treballs centrats els processos d'abstracció relacionats amb l'ús i el coneixement de llengües (Laks, 1996), o els centrats en la interacció a l'aula (Mercer, 1995). Segons Cambra (2003) i Coll i Solé (1990), aquests estudis es caracteritzen per la seva naturalesa participant i etnogràfica en la recollida de dades (gravacions, registres narratius, entrevistes...), pel refús dels principis positivistes sobre la naturalesa del saber i per un punt de vista èmic en l'anàlisi d'aquestes dades (i no pas extern a partir d'una categorització prèvia), per seguir l'anàlisi qualitativa i interpretativa per davant de la quantitativa, i per concentrar l'atenció en el discurs generat en la interacció entre professors i alumnes, entenent aquest discurs i aquesta interacció com a peces clau del procés d'ensenyament i aprenentatge.

Cubero remarca com la sociologia i l'etnometodologia van fer les primeres aportacions en aquest sentit, per exemple amb la coneguda estructura IRF (*initiation – response – follow up*) de Sinclair i Coulthard (1975) o l'organització alhora seqüencial i jeràrquica de les lliçons, amb les fases d'obertura, instrucció i tancament, de Mehan (1979). Aquests estudis, però, no estaven dissenyats per identificar els continguts dels processos educatius sinó l'estructura lingüística del discurs, i és pioner en aquest sentit l'estudi de Barnes i Todd (1977), que des dels postulats socioculturals adopta un procediment d'observació interpretativa que intentava donar compte del discurs a l'aula com a mitjà per construir el saber, tot dissenyant un instrument per

relacionar les funcions cognitives i comunicatives de la parla en el marc del discurs escolar. Com ja havien indicat els estudis precedents, aquest treball considera que el coneixement no es pot referir mai a una frase o a una estructura aïllada, sinó que depèn de les accions i interpretacions dels participants en el curs de la conversa: els significats, a més de no ser entitats estàtiques, naixerien en la interacció i alhora modularien aquesta interacció. Aquest estudi és precursor d'una gran varietat de línies de recerca, com ara les desenvolupades per N. Mercer o D. Edwards des de la perspectiva sociocultural amb aportacions del construccionisme. No és fins a les darreres dècades de segle que s'inicia una línia d'estudis que exploren les dificultats dels aprenents a l'hora de construir els seus coneixements gramaticals, amb els treballs pioners en els anys 80 i que han tingut una represa important posterior (vegeu més avall), al servei en alguns casos de la interacció a l'aula per a l'elaboració del saber metalingüístic de L2 (Swain, 2001).

a) Tres pressupòsits bàsics en l'estudi de la interacció

Tal com destaca Cubero, Mercer i els seus col·laboradors se situen en la perspectiva social de l'aprenentatge, el qual no s'entén com l'adquisició d'un conjunt de sabers independents del context sinó com un procés de socialització en unes formes de parla i comprensió específiques d'una cultura. Així, caracteritzen l'educació com un procés de comunicació consistent en el desenvolupament de contextos mentals i termes de referència compartits, a través dels quals el discurs educacional adquireix sentit per als participants.

Empraran l'anàlisi del discurs no per l'interès que pugui tenir el llenguatge en si sinó per la funció discursiva en la construcció de comprensions mútues i partiran de la idea segons la qual el coneixement es construeix socialment a l'aula en la interacció entre professors i alumnes. Els tres pressupòsits bàsics seran: (1) la construcció del coneixement com a fenomen intrínsecament social i cultural, a partir d'una concepció intersubjectiva de la cognició humana, segons la qual el coneixement només existeix significativament fins que és compartit; (2) el focus de l'anàlisi no tant en les formes lingüístiques de la interacció com en el contingut d'aquesta interacció, així com en les accions i les funcions educatives que s'hi realitzen; i (3) la noció de coneixement com a dependent d'un context concret fruit de la participació en activitats conjuntes a partir d'uns propòsits, unes regles de comunicació i interpretació, unes experiències concretes, etc. El procés educatiu és concebut, en aquest sentit, com una conversa entre els participants, i el coneixement educatiu és interpretat com el desenvolupament de concepcions i formes discursives compartides.

Per a Cubero, la importància d'aquest plantejament per als processos d'aprenentatge s'observa de forma especialment rellevant en la noció de context, entès com un espai intersubjectiu definit, creat i assumit pels participants en la comunicació, en el nostre cas entre professors i alumnes. Aquest espai intersubjectiu o context mental compartit transcendeix el discurs concret d'una interacció: és un context de significats, que engloba tot el que els participants coneixen i comprenen en una conversa i que els ajuda a donar sentit al que diuen. L'objectiu de l'escola seria el de la creació d'aquest context

a través de comprensions conjuntes (Edwards i Mercer, 1987), per a la qual ens caldran un conjunt de regles bàsiques (*ground rules*) (Mercer, 2000) que ens ajudin a regular la interacció i entendre les accions que els altres fan a través del discurs. Pel que fa al professor, ens caldrà per exemple saber que quan repeteix la pregunta està dient implícitament que la resposta no era correcta; pel que fa a la interacció en petit grup, ens caldran eines per gestionar la conversa cooperativament a través de l'anomenada parla exploratòria.

Les nocions de ZDP i de bastida prendran uns sentits allunyats de les definicions clàssiques lligades a la presència de parelles més capaços o d'un tutor (el professor) que coneix la resposta i construeix una bastida ajustada per tal de conduir progressivament a aquesta solució. En els casos en què cap membre del grup conegui la resposta, la bastida és fruit d'una col·laboració horitzontal en què tots els membres són susceptibles de ser-ne actors o beneficiaris, independentment de si s'acosten en aquelles activitats convergents a la solució veritable o no. En aquestes situacions, cal entendre la ZDP creada des d'una perspectiva més oberta, com un espai intermental.²

b) La recerca sobre els processos de bastida

Múltiples estudis han explorat els ajuts de bastida tant amb instruments qualitatiu en situacions naturals d'aula o semiexperimentals, com amb

² A l'apartat següent, més avall, definim les nocions de "parla exploratòria" i de "zona de desenvolupament intermental".

instruments experimentals i quantitius. Stone (1998) des de l'àmbit de la psicologia terapèutica reclama la necessitat de més estudis experimentals després de fer un repàs als primers deu anys de vida de la metàfora i constatar que el terme està massa lligat a estudis qualitius i interpretatius, incapaços de definir amb precisió quins mecanismes podem identificar amb una bastida efectiva i quins no. Van de Pol i el seu equip, situant-se en la perspectiva de la demanda de Stone, revisen en un estudi panoràmic (van de Pol i altres, 2008) els treballs més rellevants que aborden els processos de bastida i conclouen, també, que cal definir de forma més clara aquesta noció amb estudis experimentals que ajudin a superar la confusió sobre el terme, atribuïda implícitament als estudis majoritaris semiexperimentals.

La majoria dels estudis revisats exploren els processos de bastida portats a terme en aules de matemàtiques i geometria, però n'hi ha també de lligats a d'altres àrees del currículum (com les ciències, el disseny, la tecnologia o els estudis socials). En són exemples Anghileri (2006), Granott (2005) i Mascolo (2005) centrats en l'influx de l'entorn; Gillies i Boyle (2005), Gillies i Boyle (2006) i van Geert i Steenbeek (2005) centrats en les estratègies de suport dels professors en situacions de treball cooperatiu i en el procés d'interiorització dels aprenents; o Rojas-Drummond i Mercer (2003) i Fernández i altres (2001) centrats en el tipus de discurs en petit grup i la relació entre la parla exploratòria i les nocions de bastida i ZDP.

Pel que fa als tres primers, Anghileri planteja una jerarquia d'ajuts generals (relatius a l'entorn), intermedis (relatius a l'explicació i la reestructuració) i

locals (relatius al canvi conceptual). Granott subratlla la natura dinàmica de la bastida i la necessitat d'incidir en el que anomena la zona de desenvolupament actual -ZCD, *zone of current development*. I Mascolo defineix tres tipus de bastida -ecològica, social i individual- en el marc de contextos socials significatius i en un procés dialèctic (l'autor l'anomena "coactiu") que donaria compte de l'autonomia de l'aprenent més enllà del control directe de l'ensenyant. Per la seva banda, els treballs de Gillies i Boyle exploren l'ampli repertori d'ajuts que proporcionen professors entrenats en gestionar el treball en petits grups (reflexions metacognitives, confrontació de veus discrepants, atenció en aspectes concrets, formulació de preguntes obertes, validació i reconeixement d'aportacions, etc.), que els autors relacionen amb la interiorització per part dels alumnes de trets del discurs docent. I van Geert i Steenbeek exploren aquest procés d'interiorització (els autors parlen de "internalització") i remarquen la necessitat de models més descriptius dels mecanismes subjacents. Finalment, els treballs de Mercer i el seu equip centren l'atenció en la bastida des d'un punt de vista col·lectiu i en remarquen les peculiaritats en situacions d'interacció entre iguals que obligarien a redefinir el terme de bastida.

Més concretament, aquests darrers autors proposen redefinir la noció de ZDP, perquè s'aplica més a individus que a col·lectivitats tot i ser un atribut no pas de l'aprenent en solitari sinó de l'aprenent en relació a un entorn particular. La interacció en petit grup apuntaria a estimular i configurar un espai de representació comuna del gran grup i dels petits grups de treball en particular, que anomenen zona de desenvolupament intermental (ZDI). Els seus estudis

semiexperimentals estableixen una relació entre la ZDP, la bastida i els processos cognitius dels aprenents. Estudien el mecanisme d'interiorització observant la interacció en petit grup d'alumnes els professors dels quals havien rebut una formació específica sobre la parla exploratòria, definida com una parla en què els companys s'impliquen críticament i constructivament amb les idees dels altres. Constaten que els alumnes observats tenen millors destreses de raonament (tant en grup com individualment) que el grup de control i interpretant els resultats com a indicis d'interiorització de les regles bàsiques de la parla exploratòria, que els alumnes emprarien en el diàleg intern.

Van de Pol i el seu equip es plantegen la necessitat d'estudis experimentals i semiexperimentals que donin compte dels processos de bastida d'una manera empírica, caracteritzant aquests processos i identificant com i quan han de ser considerats efectius. Al llarg del treball, però, si bé mantenen aquesta expectativa es mostren també conscients de la difícil tasca que representa capturar de manera inequívoca una noció tan dependent de situacions concretes d'ensenyament i aprenentatge, i destaquen que la major part d'estudis se centren en estudis de cas i desenvolupen protocols de tipus qualitatiu. Sens dubte aquestes observacions no inhabiliten les exploracions estructurades i controlades dels processos generats a les aules. Però certament, coincidint amb Barnes i Todd (1995), posen de manifest la necessitat d'entendre la bastida des d'una òptica àmplia i no pas analítica, que no perdi de vista el caràcter orgànic i no composicional d'aquesta noció, segons el qual els ajuts proporcionats a un aprenent no poden reduir-se a la suma de cadascuna de les accions implementades i gradualment retirades.

Com ha estat àmpliament destacat, els processos d'ensenyament i l'aprenentatge en el marc escolar es caracteritzen per una gran complexitat i un gran dinamisme. Això implicarà matisar la noció de bastida, presentada sovint per part també de la recerca neovygotzkyana com a excessivament rígida, unidireccional i dirigida, en un sentit per a alguns autors no gaire diferent dels models aplicacionistes i tècnics (Daniels, 2001, citat a Mercer i Littleton, op. cit.), i que podem observar en la perspectiva presa en l'estudi de Van de Pol i altres. Per contra, tal com remarquen Hoogsteder i altres (1998, citats a Mercer i Littleton, op. cit.), ens cal entendre la bastida com un procés fluid, mútuament responsiu professor-alumne, resultat de la negociació i de l'activitat col·laborativa i col·lectiva, que implica tant el nen com l'adult en un procés d'establir negociacions i desacords, i d'intercanviar i compartir informació, judicis, decisions i avaluació de les respectives contribucions.

En aquest sentit existeix sempre una fase prèvia a la negociació amb els alumnes quan el professor planifica i realitza la transposició didàctica. Podem considerar que ja en aquest moment el docent elabora una bastida, constituïda per tots aquelles mesures que arbitra per a la posterior negociació, i que podem identificar amb els "ajuts generals" a què fa referència Anghileri (2006) en l'estudi esmentat més amunt (centrat en l'ensenyament i aprenentatge de les matemàtiques); els "ajuts intermedis" serien els desenvolupats en la negociació i els "ajuts locals" serien aquells que portarien al canvi conceptual. El treball de J. Anghileri, doncs, s'orienta a elaborar una jerarquia d'ajuts responent a una concepció de bastida no pas rígida sinó flexible i dinàmica.

L'autora remarca que una interpretació literal de la metàfora de bastida ens porta a pensar en una estructura estable i rígida, que es disposa o es retira gradualment però de forma lineal i quantitativa. Per contra, defensa que els processos d'aprenentatge reclamen atendre també al tipus d'ajut implementat. Subratlla que un ajut veritablement contingent no podrà preveure mai del tot en quina direcció haurà de desplegar-se ni anticipar de quina manera caldrà reconduir el discurs dels aprenents. En definitiva, Anghileri remarca que un procés d'ensenyament que busqui la progressiva autonomia de l'aprenent ha de potenciar la participació d'aquest aprenent en la gestió del seu coneixement, i que això reclama un docent responsiu i respectuós amb el discurs generat per l'aprenent mateix. Així, una intervenció realment responsiva ha d'assumir que els processos d'aprenentatge no són lineals i que determinades connexions entre aprenentatges es poden donar per camins atzarosos i impredecibles, per la qual cosa no podem pensar en un tipus d'ajut únicament lligat a la quantitat (de més ajut a menys ajut) sinó també a la qualitat (quin tipus d'ajut i en quin moment). Així, respectar la idiosincràsia exploratòria del discurs de l'aprenent implicarà un docent capaç de prendre posició, de diagnosticar els problemes i els encerts d'aquest discurs, i de reconduir-lo més que no pas de substituir-lo per un de propi. El docent és en definitiva contingent amb les cadenes argumentatives dels alumnes sorgides precisament de les pròpies observacions dels alumnes.

Com hem dit, Anghileri organitza aquesta bastida en una jerarquia de tres nivells. Un primer nivell general respondria al disseny d'intervenció, anterior a la pròpia negociació a l'aula però plenament pertanyent ja al procés de bastida.

El professor prepara un entorn a partir de recursos (pòsters, trencaclosques i eines diverses i apropiades) i una organització de l'aula (disposició de les cadires i seqüenciació i ritme de les activitats). Aquest nivell encara no implica la interacció entre professor i alumnes però sí la interacció i el feed-back entre alumnes. En aquest sentit es buscarà l'autonomia dels aprenents a través de tasques d'autocorrecció, orientades a prendre una major consciència metacognitiva i a concebre l'èxit en les respostes com a resultat d'un esforç persistent i compartit.

Un nivell intermedi respondria ja plenament a la interacció professor-alumnes i al conjunt d'explicacions del docent, així com a la revisió, paràfrasi i reestructuració del discurs dels aprenents. Anghileri situa al centre d'aquest nivell les operacions d'explicar, dir i mostrar (*explaining, telling, showing*), que relaciona amb un escenari tradicional de tipus transmissiu en què el docent manté el control de la conversa i dels passos que ha de seguir, atenant molt poc a les contribucions dels aprenents. L'autora proposa com a operacions alternatives les de revisió (*reviewing*) i reestructuració (*restructuring*). En primer lloc, la revisió potenciarà les interaccions en què el professor anima a focalitzar l'atenció en aquells aspectes més rellevats de l'objecte d'aprenentatge. Això implicaria de part de l'aprenent explicar i justificar les pròpies posicions, així com de part del docent interpretar les accions i la parla generada. El professor, a més, buscaria millorar l'expressió dels alumnes a través de preguntes orientatives (*prompting questions*) i en determinades situacions mostraria com ell soluciona un problema semblant a través d'un modelatge paral·lel (*parallel modelling*), evitant d'explicar la solució i convidant

l'alumne a transferir i adaptar el procediment a la tasca que l'ocupa. En segon lloc, la reestructuració implicaria les adaptacions del professor per modificar les experiències dels aprenents i acostar-les a l'objecte d'aprenentatge. A diferència de la revisió, en què el professor potencia la reflexió de l'alumne, la reestructuració busca l'alteració dels conceptes dels aprenents. Implica per exemple la provisió de contextos significatius per a nocions abstractes, simplificar el problema, parafrasejar la parla dels alumnes i negociar els significats. En relació a aquest darrer punt, Anghileri remarca que la negociació del significat és una tasca de gran importància i també de gran dificultat:

It is time consuming and demanding on a teacher's skills to elicit the true meanings of their students work at developing their personal understanding, and not simply opting for responses that are "in tune" with their requirements [...] Sometimes it is feared that students initiating incorrect meanings could spread misunderstanding but research has shown that learning improves where errors and misconceptions are exposed and discussed [...] It is through a struggle for shared meaning that a process of cooperatively figuring things out determines what can be said and understood by both teacher and students and this is what constitutes real mathematics learning in the classroom. (p. 46)

El tercer nivell del model de bastida proposat se centraria en la generació de discurs per part de l'aprenent i buscaria el canvi conceptual. L'autora situa en aquest nivell la importància del desenvolupament d'eines representacionals per connectar el llenguatge col·loquial (un triangle és el sostre d'una casa) i llenguatge específic (el prisma triangular). Remarca a més la importància de l'acció del professor per establir connexions entre les idees dels aprenents: remetent-se a diversos estudis en aquest camp, Anghileri subratlla com els

docents més efectius consideren que els aprenents seran capaços de desenvolupar estratègies i idees en xarxa si se'ls posa en situació d'haver d'explicar les seves idees i d'haver d'escoltar les idees dels altres. Per a l'autora el professor promou el canvi conceptual quan és capaç de convertir en tema de discussió determinades aportacions generades en el flux de la conversa:

For example, after sorting shapes to select one that will roll, the teacher asked “Why will it roll?” and the ensuing discussion encapsulated many observed features of mathematical value about the concept of curved surfaces. With such a conceptual orientation, students are likely to engage in longer, more meaningful discussions, and understanding comes to be shared as the individuals engage in the communal art of making mathematical meanings. (p. 49).

En resum, segons aquesta interessant proposta, les operacions de bastida respondrien a naturaleses diferents i respondrien a necessitats també diverses, organitzant-se en una jerarquia que implicaria el disseny global de l'activitat entès com a unitat d'intervenció macro, els ajuts implementats en un nivell intermedi, i la intervenció en el flux de la conversa per al canvi conceptual i la transformació del coneixement en un nivell micro.

1.3. LA PARLA EXPLORATÒRIA

En el següent subapartat caracteritzarem la noció de parla exploratòria prenent com a punt de partida el treball panoràmic de Mercer i Littleton (2007). El punt de partida dels estudis citats per aquest treball és considerar l'ús de la parla com un ajut per pensar conjuntament que portarà els alumnes a millorar en les diverses àrees del currículum així com en situacions de caire molt divers que demanin col·laboració i negociació. Un dels punts crucials és la negociació entre alumnes i professor de les regles per a la parla conjunta, de tal manera que els alumnes puguin fer-se seves les maneres de treballar col·laborativament. Aquestes regles obren un espai intersubjectiu en què poden desenvolupar-se les idees i les diverses solucions a un mateix problema, competint i preservant alhora la imatge dels participants i millorant la cohesió del grup. Watkins (2003, citat a Mercer i Littleton, op. cit.) relaciona l'aprenentatge amb tres nocions: l'ensenyament, l'elaboració individual del sentit, i la construcció del saber amb els altres. No es tracta de relacions incompatibles, però mentre els dos primers estarien associats amb l'obtenció de coneixement entès com un fet o una habilitat (nova informació és retinguda a la memòria i eventualment oblidada, com ara el número de telèfon d'un amic o els elements químics de la taula periòdica), l'aprenentatge en relació a la construcció conjunta del saber implica desenvolupament i posa l'atenció en les maneres amb què la gent aprèn a donar sentit al món, esdevé capaç de solucionar problemes i (en situació escolar) assimila noves perspectives com les pròpies de la ciència, les matemàtiques i les d'altres àrees.

Parla exploratòria i context social

Mercer i Littleton fan referència al context social en què aquests processos es donen i remarquen en aquest sentit la coincidència amb els plantejaments piagetians, sobretot amb els exposats en els treballs dels anys trenta. Efectivament Piaget considera que el desenvolupament de l'individu es dona en la seva relació amb el món, i destaca la importància dels processos de descoberta endegats per l'aprenent i la necessitat que l'adult eviti un excessiu intervencionisme sobre el que es concep com la trajectòria natural del desenvolupament intel·lectual del nen. Com Piaget, Vygotsky s'interessa pel desenvolupament dels processos cognitius (que anomena "funcions psicològiques superiors": pensar, raonar i comprendre), però mentre que el primer reconeix la importància de la interacció social (i principalment interacció en parella) per al desenvolupament del pensament i el raonament, el segon conceptualitza aquesta interacció social com l'essència del procés evolutiu: no és el nen tot sol qui "construeix" en interacció amb l'entorn, sinó que és el nen en el marc de la interacció social. Com ja hem vist més amunt, una noció clau per entendre en quin sentit la teoria sociocultural situa la interacció social al cor del desenvolupament és la de zona de desenvolupament pròxim (ZDP). Explica el desenvolupament com un procés guiat i social de quatre estadis en què l'aprenent "reinventa" fragments de coneixement culturalment elaborat (Tharp i Gallimore, 1988): un primer estadi de guiatge inicial i directe per part de parells més capaços (pares, professors, experts, parelles, entrenadors) dona pas a un segon estadi en què l'aprenent pren el control de la bastida sobre el propi aprenentatge i caracteritzat per la parla adreçada a un mateix; al

tercer estadi aquest guiatge esdevé automàtic (desapareix per exemple la parla adreçada a un mateix) i un quart estadi posa sobre la taula el caràcter recursiu d'aquest procés, segons el qual en qualsevol moment podem tornar a estadis anteriors (per exemple quan es modifica la demanda de la tasca). Mercer i Littleton sintetitzen aquest procés amb els següents termes:

Thus the child's interactions with other people, notably those who are more advanced and capable members of the society in which the child is growing up, mediate the child's encounters with the world-to-be-learned-about. The sense-making resources of society are gradually made available to the child through participating in the cultural life of the community, using artefacts, technologies, and rituals in the company of others. (p. 13)

L'ús d'artefactes, tecnologies i rituals es concep com a porta d'accés al saber culturalment constituït, en què l'aprenent és acompanyat per parelles més expertes amb un guiatge inversament proporcional a l'autonomia que anirà adquirint segons les quatre fases de la ZDP i caracteritzada per la interiorització dels principis en el sentit expressat per Edwards i Mercer (1987) que ja hem vist.

La parla exploratòria al context escolar

Mercer i els seus col·laboradors consideren que una perspectiva neovygotzkyana centrada en l'educació ha de tenir en compte les especificitats

del marc escolar. A diferència del context familiar mare-fill o del professional expert-aprenent, abastament explorats, el context educatiu ve definit per uns trets específics, de manera primordial la consciència dels rols d'ensenyant i aprenent: la institució determina aquests rols, socialment sancionats, i és dipositària de la necessària tensió entre un pol reproductiu i un pol creatiu. El docent s'enfronta, a més, a una gran complexitat, començant pel grup nombrós d'alumnes en una aula, cadascun dels quals representa estadis de coneixements i moments evolutius no coincidents, fruit de moltes variables lligades a la història personal de cadascú. Altres estudis en aquest camp, com els de Coll i el seu equip, coincideixen plenament a remarcar la necessitat d'abordar la intervenció educativa atenent la complexitat del context i aporten, així mateix, un model que donaria compte de la progressiva transferència de coneixement (Coll i altres, 2000).

Així doncs, aquests i altres autors remarquen la necessitat de redimensionar la perspectiva sociocultural en relació al context educatiu en un triple sentit. En primer lloc, la noció vygotskyana de ZDP fa referència a com el desenvolupament intel·lectual d'un nen pot assolir nous nivells amb el recolzament dialògic d'un expert, però es concep sovint com un concepte essencialment estàtic que representa l'estat mental d'un individu en un moment determinat més que no pas la dinàmica del desenvolupament a través del diàleg. Un concepte més ajustat a la idiosincràsia del marc escolar seria el de zona de desenvolupament intermental (ZDI), tal com especifiquen Mercer i Littleton:

In a previous book (Mercer, 2000, Chapter 6), we introduced a different concept, the Intermental Development Zone (IDZ), for helping conceptualize how a teacher and a learner can stay attuned to each other's changing states of knowledge and understanding over the course of an educational activity. For a teacher to teach and a student to learn, they must use talk and joint activity to create and negotiate a shared communicative space, the IDZ, which is built from contextual foundation of their common knowledge and aims. (p. 21)

En segon lloc, una altra noció que ajudarà a redimensionar la noció de ZDP i entendre els processos socioculturals en l'escenari particular i dinàmic de l'aula és la de ensenyament dialògic (*dialogic teaching*) (Alexander, 2004). La noció de ZDI continua estant excessivament marcada per la idea de relació entre el professor i un estudiant entès individualment a qui el docent ajuda a moure's cap a un nou nivell de comprensió: aquesta noció podrà ser aplicable a la complexitat de l'aula més enllà d'aquesta relació individual en el marc d'un ensenyament dialògic. En tercer lloc, si la perspectiva sociocultural aborda el rol del diàleg en el desenvolupament és necessari que els estudis socioculturals tinguin en compte el vessant funcional del llenguatge i deixin de considerar el diàleg com una entitat medidora homogènia. Contràriament, el llenguatge ha de ser entès no com una eina de perfil únic sinó com un conjunt de recursos comunicatius d'una gran varietat de formes i funcions al servei del procés educatiu (Wells, 1999).

1.3.1. Les aportacions de dos projectes sobre la parla en el context escolar

En les línies que segueixen presentem (sempre seguint l'esmentat estudi panoràmic de Mercer i Littleton, 2007) algunes aportacions de dos projectes que han estudiat la parla a l'aula. El primer projecte és l'SLANT (*Spoken Language and New Technology*), desenvolupat a inicis dels anys noranta en escoles del sud-est d'Anglaterra. El segon projecte és el *Thinking Together*, desenvolupat al llarg de la darrera dècada principalment en escoles del Regne Unit i Mèxic, i posteriorment també del Japó i els Països Baixos, així com en la formació del professorat al Regne Unit. En el marc d'aquests projectes es van elaborar conceptes que van donar lloc a la noció de “parla exploratòria”.

a) El projecte *Spoken Language and New Technology (SLANT)*

El projecte SLANT estudiava la parla d'alumnes de primària (de 8 a 11 anys) que treballaven junts amb l'ordinador en un ampli ventall d'activitats i programes. Es tracta d'un focus d'atenció compartit en països diversos per nombrosos estudis, entre els quals destaquen en el nostre àmbit el treball pioner d'Onrubia (1993) portat a terme en el marc del projecte sobre l'activitat conjunta i la parla de Coll i altres (1992). En relació al projecte SLANT, diversos autors van explorar les dades recollides i van posar en evidència les mancances de la parla a l'aula, coincidint amb nombrosos estudis anteriors. Els treballs recollits a Wegerif i Scrimshaw (1997), per exemple, coincideixen a

destacar les següents característiques d'aquesta parla: la major part de les interaccions enregistrades (més de cinquanta hores en total) no se centraven en la tasca, no eren productives (el grup no arribava a cap acord o solució, els alumnes es mostraven molt competitius, sovint acabaven molt irritats enmig de crítiques personals), no eren equitatives (la participació dels alumnes dins un grup era desigual: alguns alumnes s'ignoraven, d'altres quedaven al marge de la discussió portada a terme pels alumnes més líders) i no eren extenses ni indagatòries (els grups acabaven aviat, posant-se d'acord de seguida especialment si els alumnes eren amics). Aquestes observacions coincideixen amb les realitzades per altres recerques, com les de Galton i altres (1980) o Barnes i Todd (1995). La recerca sobre el projecte SLANT assenyalava així mateix que en alguns moments es produïa un tipus de parla diferent, més productiva i educativa. En aquests casos els alumnes s'implicaven en discussions més col·laboratives, en què compartien els punts de vista i s'ajudaven mútuament a resoldre els problemes. Eren crítics però constructius, argumentaven els desacords expressats i aportaven solucions alternatives. Hi havia més parla de la que Barnes i Todd anomenen *exploratòria*.

- *Tres tipus de parla*

Una de les aportacions destacades d'aquest estudi són les definicions dels tipus de parla i les normes de la parla exploratòria. Així, Fisher (1993) i Mercer (1995) van determinar tres tipus de parla: la disputativa, l'acumulativa i l'exploratòria, definides de la següent manera. En la parla disputativa

(*disputative talk*) els participants actuaven de forma individualista i mostraven principalment els desacords; pràcticament no s'argumentaven les pròpies intervencions i les crítiques a les aportacions dels altres no eren constructives; els intercanvis eren breus i sovint es reduïen a posicions contràries que no arribaven a cap resolució (“És així”, “No, no és així”, “Sí que ho és”, etc.). En la parla acumulativa (*cumulative talk*) els participants construïen coneixement comú de forma positiva però acrítica a partir del que els altres havien dit; aquest discurs es caracteritzava per repeticions i confirmacions. Finalment, en la parla exploratòria (*exploratory talk*) els participants s'implicaven críticament però constructivament amb les idees dels altres: les idees s'oferien per a la consideració col·lectiva; s'intentaven sotmetre a crítica i comprovació, sempre argumentadament i oferint possibles alternatives; la participació era bastant equitativa entre els membres; abans de prendre una decisió es prenia en consideració l'opinió dels altres; en comparació amb els altres tipus de parla, era més fàcil de reconèixer-hi l'argumentació.

Aquesta tripartició es plantejava indagar en quina mesura els participants en un grup empren la parla per pensar junts en situació de resolució de problemes i en altres activitats d'aprenentatge, i aspirava a ser útil (permetre a un observador veure si els alumnes s'impliquen en una parla acumulativa i acrítica o en una parla reflexiva), pràctica (permetre al professor d'identificar les varietats funcionals generals de la parla dels alumnes) i elegant (descartant subcategories que la farien més afinada però menys simple). Així mateix no pretenia descriure altres aspectes que es donen en la interacció en petit grup, com el manteniment de les identitats socials, l'expressió de poder i solidaritat,

el vessant emocional, etc. àmpliament estudiats per la sociolingüística i altres camps. Tampoc es pretenia elevar a categoria les interpretacions extretes de dades observades en converses específiques, perquè l'anàlisi sociocultural del discurs s'interessa per la natura dinàmica i contextual de la parla.

Mercer i Littleton destaquen altres recerques que han realitzat similars caracteritzacions de la parla a l'aula que podem considerar intel·lectualment estimulants, col·laborativa i productiva. Anderson i altres (1998) i Chinn i Anderson (1998) se centren en la discussió en gran grup portada a terme pel professor i anomenen "raonament col·laboratiu" (*collaborative reasoning*) aquella parla en què els alumnes expressen la seva posició, suggereixen noves idees i posen a prova les idees dels altres. En una altra línia d'estudis, Resnick (1999) i Michaels i O'Connor (2002) posen en relleu que, si bé parlar amb els altres es fonamental per aprendre, no qualsevol parla porta a l'aprenentatge, i proposen quin conjunt de trets serien propis d'una "parla responsable" (*accountable talk*), una parla que "dóna compte de": acollir i desenvolupar el que els altres han dit a la conversa, aportar i demanar informació rellevant per a la discussió, emprar evidències per argumentar el que es diu (en matemàtiques: proves, en ciències: dades, en literatura: detalls, en història: documents) i seguir normes de raonament. Per la seva banda, Keefer i altres (2000) diferencien entre quatre tipus de parla: la discussió crítica (*critical discussion*), que té per objectiu aconseguir una comprensió compartida del problema per la via d'acomodar punts de vista divergents i reconciliar opinions diverses, i que seria pròpia de l'educació literària; la recerca explicativa (*explanatory enquiry*), quan la recerca explicativa va més enllà i,

partint d'una "manca de coneixement", té per objectiu superar aquesta mancança i identificar el saber correcte de forma progressiva; la discussió erística (*eristic discussion*), en què els participants mostren retòricament el conflicte i el desacord inicials; i el diàleg de consens (*consensus dialogue*), en què les opinions dels participants són comunes. Aquests estudis coincideixen a remarcar la importància que les regles per a la interacció siguin creades col·lectivament sota el guiatge explícit del professor.

- *Les normes de la parla exploratòria*

En el marc de la recerca portada a terme en el projecte SLANT, s'identifiquen els següents trets específics de la parla exploratòria: (i) és un mode distintiu bàsic de pensar socialment i poder participar en "comunitats de discurs educades", (ii) tipifica la parla que reuneix els principis de claredat, responsabilitat, crítica constructiva i receptivitat de propostes ben argumentades, (iii) identifica els trets crucials i més rellevants per participar en el discurs instruït (*educated discourse*) posant sobre la taula també la necessitat de dominar el coneixement acumulat de l'àrea del saber on ens trobem, i (iv) té unes conseqüències importantíssimes per al desenvolupament cognitiu dels alumnes. Paradoxalment, el que la recerca ha mostrat que és un mitjà poderós per als alumnes per pensar i raonar conjuntament pràcticament no té presència a l'aula. Quan hi ha una discussió el professor espera que els alumnes s'impliquin en intercanvis de qualitat, però és una expectativa que no s'explicita prou; així mateix, s'espera que siguin els alumnes els que dedueixin

què se n'espera i quins són els trets d'una discussió efectiva, però rarament aconseguen cap d'aquestes dues coses.

Edwards i Mercer (1989) mostren, en canvi, la necessitat de fer explícites les regles de la parla exploratòria, més enllà d'esperar que els alumnes seran prou hàbils per anar deduint-les per ells mateixos, ja que en aquests casos el seguiment de les regles es fa d'una manera superficial i ritual. Aquesta explicitació pot fer prendre consciència al docent del seu rol a l'aula: Wells (1999) i Alexander (2004), per exemple, coincideixen a dir que sovint la parla del docent és bàsicament monològica, fruit de la dinàmica imposada pel professor, el qual té pràcticament sempre el control de la paraula i només el deixa per permetre als alumnes respostes breus a les seves preguntes. En aquest context, les preguntes aparentment obertes del professor són en realitat tancades, els professors parlen més que els alumnes, els alumnes s'esforcen no pas a discutir conjuntament sinó a intentar trobar la resposta correcta, etc. Aquests estudis coincideixen a dir que cal superar aquests rituals restrictius si volem que la parla pugui jugar un rol important al desenvolupament de l'aprenentatge dels alumnes.

1.3.2. El projecte *Thinking Together*

Per la seva banda els orígens del projecte *Thinking Together* es troben en la recerca pionera de Barnes (1976) i Barnes i Todd (1977), desenvolupada en subsegüents recerques portades a terme amb escolars amb finançament

públic: el Bullock Report (DES, 1975) i el National Oracy project (Norman, 1992), les quals van tenir traducció en alguns aspectes del currículum escolar britànic (National Curriculum, DFE, 1995). *Thinking Together* té com a principals investigadors N. Mercer, L. Dawes i R. Wegeriff, i es basa en un conjunt de principis que són vàlids per les diverses edats amb què s'ha implementat (des de 6 anys fins a 14) i pels diversos continguts curriculars abordats (matemàtiques, ciències, etc.). Com el projecte precedent, és un marc per a l'ensenyament directe de les habilitats per parlar i escoltar que els alumnes necessitaran per aprendre conjuntament amb els altres. Les activitats estan dissenyades per al treball en grup i al principi de cada lliçó el professor reflexiona sempre sobre la parla com a eina per raonar col·laborativament. Així, els professors identifiquen de forma molt explícita el que compta com a discussió bona i productiva i els alumnes i el professor, conjuntament, estableixen quines són les regles bàsiques que cal seguir ("Compartim les idees i ens escoltem", "Demanem la paraula", "Respectem les opinions dels altres", etc.) i es preveuen classes en gran grup en què el professor fa reflexionar els alumnes sobre la qualitat de la seva parla en petit grup. Els alumnes prenen consciència de les maneres com cal treballar en grup i indirectament també de l'avantatge que representa treballar així un cop s'aconsegueix. Totes les activitats tenen una connexió amb continguts curriculars, però de vegades el contingut del treball en grup és l'ús mateix de les regles bàsiques, com a treball d'expressió oral de l'àrea de llengua.

- *El disseny de les activitats*

En aquest projecte se segueixen autors com Wells o Alexander. En paraules de Wells (1999), sense desacord no hi ha necessitat de comunicar-se i per tant no hi ha dinàmica per al canvi; per a Alexander (2004), el veritable diàleg implica repte i desacord. En aquest sentit, les activitats estan dissenyades perquè els alumnes discuteixin en grup sense la presència autoritària del professor. A través d'aquestes activitats, que només poden resoldre's a través de la parla i la col·laboració, es demana als alumnes de discutir conjuntament i d'arribar a un acord final, és a dir de treballar la controvèrsia però també en el consens, en un context creat de crítica a les idees i no a les persones. El rol del professor hi és bàsic: no és el d'instructor d'un conjunt d'alumnes presos individualment sinó el d'un guia que usa el diàleg per orquestrar el desenvolupament d'una comunitat de recerca en la qual els alumnes prenen un rol compartit, actiu i reflexiu per a l'aprenentatge.

Les lliçons s'estructuren en tres parts en les quals es pot visualitzar la importància del seu rol: (a) sessió en gran grup per establir explícitament objectius i procediments, tant en relació a l'àrea curricular que es treballa com en relació a l'ús de la llengua com a eina per pensar conjuntament; (b) sessió en petit grup, en què es demana als alumnes de resoldre conjuntament les activitats proposades; i (c) retorn a una sessió en gran grup en què es comparteixen i es discuteixen les decisions preses pels grups conjuntament, en un clima en què el professor anima a dialogar reflexivament sobre les solucions adoptades i la qualitat de la parla. La continuïtat d'aquest esquema persegueix consolidar aquesta zona de desenvolupament intermental.

Per altra banda, des de les primeres implementacions del programa *Learning Together* a inicis dels noranta, a més, s'han contemplat sempre activitats amb ordinadors en relació a àrees diverses, posant en relleu el gran potencial dels ordinadors per al treball col·laboratiu, de tal manera que l'acrònim IT (*Information Technologies*) ha donat lloc al ICT (*Information and Communication Technology*) (Crook, 1998; Littleton i Light, 1999). Aquests autors remarquen que en un inici els ordinadors eren concebuts com a eines d'aprenentatge estrictament individual que podien alliberar els alumnes d'un discurs del professor pensat per tota la classe i respondre de manera afinada a les necessitats específiques de cadascú. Per contra, estudis com els de Howe i Tolmie (1999) mostren la sorprenent capacitat dels ordinadors de fer que els nens es comuniquin mentre aprenen. Així mateix, el treball de Wegeriff i Dawes (2004) sobre la parla exploratòria en situació de treball amb ordinador posa en relleu un patró comunicatiu força recurrent, l'IDRF (*initiation, discussion, response, feedback*), i subratlla que la creació d'un context interactiu és crucial per passar d'un ús de simple interacció individual amb l'ordinador a una experiència complexa, interactiva i d'aprenentatge, i desmentint la pretensió de la indústria de software de considerar que el vessant educatiu de les activitats és inherent a aquestes activitats.

- *Un exemple de recerca experimental en el marc del projecte*

L'objectiu dels estudis realitzats en el programa *Thinking together* és obtenir evidències empíriques per defensar els postulats vygotskyans sobre el rol de la interacció social en el desenvolupament cognitiu i el paper especialment rellevant del llenguatge com a mediador en aquesta interacció. És a dir: busquen evidències psicomètriques que recolzin la proposta de Vygotsky segons la qual el pensament col·lectiu o intermental conforma el desenvolupament del pensament individual o intramental. Un dels estudis portats a terme se centra sobre la parla exploratòria i el raonament no-verbal d'infants de 9 i 10 anys (Mercer i altres, 1999; Wegeriff i altres, 1999) a partir del test de Raven i els seus col·laboradors (1995) *Raven's progressive matrices*.

La recerca contrasta transcripcions orals i vídeos dels grups abans i després del programa, així com entre aquests grups i els grups de control. Una de les dades que es contrasten són paraules clau que es consideren pròpies d'una parla exploratòria, com "sí", "perquè", "crec que" o "acord": de forma molt significativa, les converses del post-test tenen un increment en aquests mots en el grup experimental, mentre que se'n manté la freqüència d'ús en el grup de control, similar en el pre-test en tots dos grups. El contrast entre pre-test i post-test dels grups experimental i de control mostra que el programa *Thinking Together* modifica la manera amb què els alumnes del primer grup utilitzen el llenguatge per al raonament col·lectiu. Els alumnes del grup experimental discuteixen molta més estona i de manera més aprofundida, tenen una major participació en la discussió, aquesta participació és més equitativa entre tots els membres del grup, i justifiquen molt més les seves aportacions. En resum:

fan servir més parla exploratòria i l'estudi correlaciona aquest major ús amb la millora en la recerca col·lectiva de la solució. El post-test mostra, així mateix, que els alumnes del grup experimental aconsegueixen millors resultats quan fan l'activitat individualment: els alumnes milloren també en el pla individual, i això s'interpreta com una prova empírica a favor del vincle que Vygotsky estableix entre la interacció social mediada pel llenguatge (activitat intermental) i el desenvolupament cognitiu individual (activitat intramental).

1.3.3. El sentit de la parla exploratòria a l'escola

En el marc de la recerca desencadenada pels dos projectes descrits per Mercer i Littleton s'ha destacat una paradoxa del treball en grup a l'aula. Efectivament, s'observa que quan els professors proporcionen als alumnes referents explícits per usar la parla per al raonament conjunt, els alumnes aprenen més i millors maneres de pensar col·lectivament i això té un impacte al seu torn en una millora en la manera de pensar sol. Sense aquests referents, en canvi, els alumnes treballen un al costat de l'altre, potser distribuïnt-se la feina i individualment, interactuant però no interpensant, sense el treball col·laboratiu caracteritzat per l'expressió de desacords, argumentacions i intercanvi de torns.

Una crítica en contra molt contundent prové d'alguns autors que consideren que les normes de la parla exploratòria exclouen aquells alumnes de classes més desfavorides perquè representen les regles d'intervenció d'alumnes de

classe mitjana (per exemple, Lambirth, 2006, citat a Mercer i Littleton, op. cit.). Aquestes regles en realitat no potenciarien el desenvolupament cognitiu sinó que reforçarien les desigualtats socials en contra dels alumnes amb menor educació de partida. Mercer i Littleton remarquen que les crítiques d'aquest tipus, però, en realitat no aporten cap evidència empírica segons la qual els grups que han emprat les regles de la parla exploratòria són menys efectius. En segon lloc, afegir les normes de la parla exploratòria al repertori discursiu dels alumnes no implica esborrar o substituir part d'aquest repertori (amb la pèrdua conseqüent de la pròpia identitat de classe, segons els crítics). En tercer lloc, hi ha una confusió entre varietat dialectal i varietat funcional o registre; en realitat, la parla exploratòria pot ser portada a terme en qualsevol dialecte o registre funcional, i ajudar els alumnes a desenvolupar els rudiments de la parla argumentativa i racional és ampliar el seu repertori de gèneres funcionals. En resum, l'escola no pot esperar que siguin els propis alumnes els que desenvolupin per ells mateixos una tendència al diàleg raonat. Des d'un punt de vista sociocultural això és un tret que distingeix l'escola, com a institució cultural creada suposadament per guiar el desenvolupament intel·lectual. Ha de posar en relleu davant dels alumnes la importància funcional del repertori discursiu i quin rol té en el desenvolupament del coneixement en activitats concretes. L'escola ha de situar els alumnes en contacte amb usos discursius dels quals potser en la seva experiència diària no han pres consciència.

Els alumnes coneixeran nous gèneres discursius i podran emprar el llenguatge d'una manera més efectiva com un mitjà per aprendre, ampliar interessos,

desenvolupar una comprensió compartida amb els altres i acomplir el que se'ls demana. Coincidint amb aquestes idees, estudis com els del grup GREAL sobre l'aprenentatge de la gramàtica posen sobre la taula l'estreta connexió entre el sentit dels gèneres discursius per a l'aprenentatge i les especificitats del saber objecte d'aprenentatge.³ Per altra banda, que un alumne aprengui a interactuar amb els altres pot tenir un impacte més profund a llarg termini que els aprenentatges específics de matemàtiques, ciències, etc. Cal recordar sempre que aquestes idees les hem d'entendre en un marc més general: el llenguatge és una eina cultural medidora en un sentit ampli, no només vinculada a l'aprenentatge i l'ensenyament (Daniels, 2001, citat a Mercer i Littleton, op, cit.).

1.4. RESUM

En l'apartat precedent hem emmarcat el nostre treball en un model d'ensenyament i aprenentatge constructivista, que concep la persona com a agent actiu en un procés d'aprenentatge creatiu. Ens hem situat en l'esfera dels treballs de tradició sociocultural, segons els quals el desenvolupament té com a punt de partida la interacció social (o pla intermental), que donarà forma als processos de reconstrucció interna (o pla intramental) i que al seu torn es veurà afectada per aquests mateixos processos. Hem fet referència a diverses aportacions vygotskyanes clau: el mètode genètic, les nocions de "apropiació", "interiorització" i "zona de desenvolupament pròxim", i la mediació semiòtica del

³ Vegeu més avall l'apartat "2.2.2. Conceptes gramaticals dels escolars".

llenguatge entre els plans inter i intrapsicològic. En aquest marc la institució escolar s'entén com un context peculiar per al desenvolupament, en el qual són de gran importància la creació d'un entorn ric i estimulants per a l'activitat exploradora dels alumnes, el plantejament de preguntes interessants i la resolució de problemes de resposta no convergent, i la consideració de la interacció social com el camí per a l'elaboració de formes d'interpretació del món.

Hem vist com en aquest context la metàfora de la bastida (*scaffolding*) fa referència a les estratègies de suport provisional que un tutor desplega per ajudar un aprenent (com ara *modelar, reduir el marge de maniobra, donar feed-back*), les quals es correspondrien amb tres moviments: de contingència, de retirada gradual de suport i de transferència de responsabilitat i promoció de l'autonomia. Aquests moviments estarien orientats a un estadi de "coneixement de principis", caracteritzat per no estar lligat a cursos específics d'acció i ser explicatiu, generalitzador i metacognitiu, en oposició a l'anomenat "coneixement ritual", bàsicament de procediment i conveniència i lligat al context d'aprenentatge. L'estudi dels processos de bastida a l'aula no sorgeix fins recentment, ja que en un inici la recerca d'aula se centra en estudis de la llengua a l'aula i en l'eficàcia del docent, i quan s'aborda la interacció professor-alumnes es fa amb preeminència dels estudis experimentals que parteixen de categories preestablertes. Progressivament, però, es van obrir camins als estudis de naturalesa qualitativa, participant, etnogràfica i èmica, que possibiliten el desenvolupament d'una concepció dinàmica i fluïda de la comunicació a l'aula. Aquesta perspectiva concep l'aprenentatge com un

procés de socialització en unes formes de parla i comprensió específiques d'una cultura, desenvolupament de contextos mentals i termes de referència compartits, a través dels quals el discurs educacional adquireix sentit per als participants. Els processos d'aprenentatge no són lineals i determinades connexions entre aprenentatges es poden donar per camins atzarosos i impredecibles. Els treballs que hem presentat consideren l'ús de la parla com un ajut per pensar conjuntament i portar els alumnes a millorar en les diverses àrees del currículum. Aquests treballs remarquen la necessitat de guiar els alumnes cap als trets que defineixen la parla com a col·laborativa.

2. L'ACTIVITAT METALINGÜÍSTICA I ELS CONEIXEMENTS GRAMATICALS DELS ESTUDIANTS

En aquest apartat ens centrarem en la gramàtica i el seu ensenyament i aprenentatge. En primer lloc, exposarem les diverses perspectives amb què podem abordar l'adjectiu "metalingüístic" i la tensió que el coneixement lingüístic implica entre el pol formal i el pol de l'ús. En segon lloc, caracteritzarem els conceptes gramaticals, primer en relació al desenvolupament del llenguatge i després en relació al coneixement dels escolars. En tercer lloc, exposarem els obstacles d'ordre epistemològic i metodològic que el tractament didàctic de la gramàtica ha d'abordar necessàriament. Un resum final sintetitzarà les idees exposades en el present apartat.

2.1. L'ACTIVITAT METALINGÜÍSTICA

En aquest apartat ens guiem per l'estudi panoràmic de Camps i altres (2005). Aquets autors estableixen que en termes generals hi ha dos coneixements en l'individu sobre la llengua: un coneixement lligat a l'ús i un altre lligat al sistema gramatical. El primer es manifesta en l'ús a través del control i del judici del parlant sobre les pròpies produccions. Els parlants saben llengua en el sentit que saben usar-la en un sentit funcional d'acord amb les diverses situacions comunicatives, la qual cosa es tradueix en un control sobre aquest ús: tria de vocabulari i estructures adequades a l'ús, reformulacions, comprensió dels

missatges dels nostres interlocutors, etc. Es tracta d'un ús competent de la llengua automatitzat i invisible al mateix parlant, en què el que compta és el missatge i en què el sistema gramatical és vehicle transparent per aquest missatge, representa el món extralingüístic i és eina social medidora que permet construir el propi pensament. Una metàfora d'això seria l'objecte "cadira":⁴ en el procés de realitzar una cadira usarem eines i productes (martell, claus, cola...) però el que comptarà és l'objecte final, que servirà per seure-hi o fer-hi negoci, i no tant el procés o el tipus de cola o claus.

El segon coneixement sobre la llengua se centra en el sistema i es tracta d'un saber compartit sorgit de necessitats i intencions socials, configurant un coneixement formalitzat del funcionament del sistema lingüístic, models científics de descripció lingüística o "gramàtiques" també objecte d'estudi escolar. L'objecte de consideració no és només el món sinó la mateixa llengua o la manera d'usar-la en funció de la intenció subjacent a aquest ús; el llenguatge deixa de ser transparent i esdevé opac i objecte d'atenció i pensament. Reprenent la metàfora de la cadira, si el mercat exigeix cadires resistents i ben construïdes o d'un disseny determinat haurem de prendre consciència del material emprat, les eines, els processos, el disseny... Aplicant això a l'ús lingüístic, necessitarem reflexionar sobre la gramàtica en situacions determinades que exigeixen un control acurat de determinats aspectes, els quals poden ser obviats en altres situacions sense que se'n ressenti la funcionalitat de l'ús lingüístic: per exemple, els locutors radiofònics mantenen un control específic sobre la pronúncia i l'entonació, control que rebaixen al

⁴ Devem aquesta metàfora a Marta Milian (T. Ribas i A. Camps, comunicació personal).

grau mínim quan parlen amb els companys fora d'antena; o per exemple, els escriptors literaris exerceixen un control alt sobre els seus escrits de creació però no sobre els formularis que omplen en la seva relació amb l'administració. Els usos són diversos i, en funció de diversos paràmetres molt difícils de sistematitzar i canviants, hi haurà també una variació en el grau de control i de consciència en l'activitat metalingüística.

La interrelació entre aquest dos coneixements ens planteja diversos interrogants, com ara si saber gramàtica d'una manera explícita garanteix el domini dels usos, si saber usar la llengua en usos i situacions diverses implica saber gramàtica, o quina distància hi ha entre el coneixement que sorgeix del control individual de l'ús i el coneixement de la gramàtica formalitzada. Podríem dir que entre el saber pràctic i el saber reflexiu hi ha una barrera particular: per una banda expressar-se no consisteix en saber la gramàtica formalitzada, i el coneixement explícit de les regles de la gramàtica no garanteix que es pugui usar-la (parlar-la o escriure-la) com a instrument de relació i coneixement; per una altra banda, però, no és una barrera rígida sinó permeable, amb diferents nivells de pas i amb diferents moments, maneres i direccions de ser traspassada. En aquest sentit la delimitació és de tipus gradual i es relaciona amb tres aspectes: el nivell de consciència de l'activitat metalingüística, l'ordre d'aparició d'aquesta activitat i els motius que la desencadenen.

En l'estudi panoràmic esmentat, Camps i altres descriuen tres perspectives des de les quals s'ha abordat el terme "metalingüístic": els estudis lingüístics, la

psicologia cognitiva i la psicologia sociocultural. Així mateix identifiquen la relació entre el pol formal i el pol de l'ús. Tot seguit farem una síntesi d'aquests aspectes.

2.1.1. Els estudis lingüístics

Camps i altres exposen que la incorporació del terme metalingüístic al camp de la lingüística apareix amb la lingüística estructural, especialment amb les obres de Jakobson (1960) i el Cercle Lingüístic de Praga. Les aportacions fetes des d'aquesta perspectiva consideren dues accepcions del terme funcional: funcions internes relatives al sistema i funcions externes relatives al comportament del parlant, i posen en relleu en l'activitat metalingüística la importància del "sentiment del locutor" i la seva capacitat d'introspecció com a procediment metodològic per analitzar el sistema funcional de la llengua en la primera de les accepcions. És a dir: és a la consciència de l'individu on es fonamenta aquesta anàlisi i s'entén en aquest cas "funcional" en relació al sistema de la llengua. Jakobson estableix un esquema de la comunicació amb sis elements bàsics (emissor, receptor, missatge, canal, referent i codi) i quan la parla focalitza en el codi té una funció metalingüística. Per parlar sobre la llengua com a objecte ens caldrà un metallenguatge i el discurs del lingüista sobre la llengua es correspon a aquesta funció metalingüística, però apareix també en el parlant i la parla quotidiana i té un paper rellevant en l'adquisició del llenguatge i la parla dels infants. Així mateix Rey-Debove (1978) estudia les formes lingüístiques pròpies d'aquesta funció i distingeix entre un llenguatge

especialitzat (el metallenguatge) i les expressions pròpies del llenguatge referides a altres expressions de la llengua. La concepció de la funció metalingüística d'aquests autors es basa en l'anàlisi del sistema lingüístic com a sistema de comunicació, com a objecte independent dels parlants.

Kerbrat-Orecchioni (1980) posa en qüestió tant la visió d'objecte separat de l'individu com l'homogeneïtat del codi que es desprèn d'aquests plantejaments. Des del punt de vista de l'ús, la funció metalingüística diversifica el seu objecte perquè tot i referir-se al codi se centra en la diversitat sociocultural d'aquest codi i en els elements de la situació de comunicació, com passa per exemple en la necessitat d'ajustar el codi entre interlocutors, en què la funció metalingüística és diversa i varia entre locutors. Així, si la funció metalingüística neix de l'estudi formal de la llengua progressivament es van tenint en compte factors lligats a l'ús i al parlant. Amb l'expressió "facultat metalingüística" de Benveniste (1971) el terme "metalingüístic" ja no estaria associat únicament a una de les funcions de la llengua sinó també a una capacitat de l'individu ja que expressaria la possibilitat dels humans de distanciar-nos de la llengua i de contemplar-la mentre la fem servir en l'activitat comunicativa.

També Culioli (1990) fa referència als aspectes cognitius de la funció metalingüística, concebut la llengua com un sistema de representació mental que també és objecte de la lingüística i que tindria tres nivells: un primer nivell d'organització de la nostra experiència, un segon nivell en què les formes lingüístiques serien traces d'aquest nivell general, i un tercer nivell en què aquestes traces serien objecte de descripció formal explícita per part del

lingüista a través d'un metallenguatge específic. Des del punt de vista del grau de consciència i de l'especificitat del metallenguatge l'activitat metalingüística d'aquest darrer nivell tindria al seu torn tres nivells més: l'activitat epilingüística no conscient (a partir de la qual es desenvolupen models descriptius que no han de ser confosos, però, amb aquest nivell), l'activitat conscient (manifestada en el control de l'ús lingüístic), l'activitat conscient verbalitzada en termes de llenguatge quotidià, i l'activitat metalingüística sistematitzada en models formals i amb termes tècnics.

Per la seva banda, els models desenvolupats pel generativisme entenen l'ús lingüístic com a resultat d'un saber interioritzat sobre la llengua i orienten el seu estudi a descriure el funcionament del sistema per caracteritzar la capacitat innata del llenguatge en la ment dels parlants. La seva noció de gramaticalitat no està lligada a un corpus d'enunciats analitzats i observats (gramàtica estructural) sinó al judici d'acceptabilitat del mateix parlant basat en el coneixement intuïtiu i implícit del propi parlant, que podem qualificar de metalingüístic.

Tant funció metalingüística com activitat metalingüística constitueixen usos opacs de la llengua enmig d'un ús transparent: aquest ús opac suspèn momentàniament el context extralingüístic per observar la llengua en el seu propi context lingüístic, el cotext. En aquest sentit hi hauria dues maneres de referir-se a la llengua: (i) des de dins el discurs sense interrompre'l (a l'oral quan hem de reparar inadequacions i errors, o a l'escrit per referir-nos a elements del mateix text); (ii) des de fora del discurs (aïllem els elements

lingüístics del seu cotext i els situem en un altre context, el del discurs sobre la llengua). A més hi hauria una gran diversitat d'objectes discursius i lingüístics susceptibles de ser objecte d'atenció i referència: els sons i l'entonació (quan som petits i aprenem el llenguatge, quan aprenem una llengua desconeguda...), la tria lèxica i d'estructures lingüístiques (quan construïm un discurs o en som receptors), aspectes diversos de les unitats lingüístiques (com en els jocs lingüístics), la pròpia terminologia gramatical, etc.

Resumint el que exposen Camps i el seu equip, l'activitat metalingüística es pot dirigir a nivells diferents i realitzar-se de maneres diferents perquè la llengua és una entitat multidimensional que es pot controlar, observar i analitzar des de diversos angles. Brigaudiot (1994) distingeix per a l'escola tres tipus d'activitats orientades a la reflexió metalingüística: (i) lligades a l'ús de la llengua, (ii) orientades a posar de manifest la funció metalingüística del llenguatge (reformulacions, reescriptures), i (iii) focalitzades sobre el sistema gramatical descontextualitzats (exercicis d'observació, d'anàlisi, de classificació, de definició). La descontextualització portaria a aïllar el material lingüístic del seu ús comunicatiu per poder fer explícites les regles del seu funcionament a partir d'una recontextualització o nou context. El grau de consciència i d'explicitació d'aquest referir-se a la llengua varia considerablement en funció del nivell de descontextualització en què se situa l'activitat i de la capacitat metalingüística dels parlants (influïda per l'edat, les situacions d'ús, la intenció...). Aquest nou context és un espai en què el material lingüístic apareix relacionat amb altres elements, de diferent tipus segons el cas: per exemple, el text o discurs és un objecte format per elements diversos que segueixen unes regles i una intenció

discursiva (coherència, cohesió gènere...); així mateix el material lingüístic en relació al conjunt del sistema lingüístic pot observar-se en una activitat centrada en el nivell oracional.

2.1.2. La psicologia cognitiva

Per a Gombert (1990) tant les perspectives lingüística com cognitiva comparteixen la distància del subjecte en relació amb el llenguatge (que esdevé objecte d'observació i anàlisi), la representació mental del llenguatge per part del subjecte, i la regulació i el control del llenguatge mentre s'usa. La primera, però, buscava les traces d'allò "metalingüístic" en les produccions verbals, identificant-hi les marques lingüístiques d'autoreferenciació (ús del llenguatge per referir-se a si mateix): l'àmbit de la metalingüística es redueix al llenguatge sobre el llenguatge. En canvi des del punt de vista de la psicologia cognitiva, l'estudi de l'activitat metalingüística busca en el comportament verbal i no verbal del subjecte els elements que permetin inferir processos cognitius de gestió conscient (de reflexió sobre la llengua o de control deliberat) ja sigui sobre el discurs ja sigui sobre l'ús. Des d'aquest punt de vista, el llenguatge és primordial en el desenvolupament del pensament i està integrat en l'activitat cognitiva del subjecte des d'un punt de vista general. En aquest sentit els estudis de la psicologia cognitiva sobre adquisició i desenvolupament del llenguatge i sobre els processos implicats en el seu ús són aportacions indispensables per reflexionar sobre la importància de l'activitat metalingüística. Mostren la gran diversitat de manifestacions de la capacitat

metalingüística dels individus, com ara els graus d'atenció i control que implica l'ús, els nivells de coneixement lingüístic, i els nivells de reflexió sobre la llengua

Alguns dels models proposats des de la psicologia cognitiva són els següents: Karmiloff-Smith (1986, 1992) sobre el desenvolupament del llenguatge, Bialystock (1991, 1994) sobre l'adquisició i l'ús d'una segona llengua, i Hayes i Flower (1980), Bartlett (1982) o Bereiter i Scardamalia (1987) sobre els processos implicats en l'activitat d'escriure. El de Karmiloff-Smith té un pes important entre els models cognitius sobre l'activitat metalingüística i s'anomena "model de redescrípció representacional". Vol explicar com les representacions del subjecte esdevenen progressivament més accessibles a la consciència: el que en un primer moment és informació implícita en la ment esdevé un coneixement progressivament verbalitzable. En relació a les propostes de Gombert i Karmiloff-Smith, l'estudi de Camps i altres remarca que es refereixen a l'adquisició i desenvolupament del llenguatge però que l'activitat metalingüística es manifesta en qualsevol situació d'ús lingüístic o metalingüístic, com ara la diversitat d'usos lingüístics i discursius dels adults o la situació d'adquisició d'una segona llengua. Això voldrà dir que es pot anar de l'implícit a l'explícit però també de l'explícit a l'implícit, com quan s'aprenen les regles d'una llengua estrangera o de l'ortografia i que progressivament es van interioritzant.

Per la seva banda, Bialystock proposa un model cognitiu que posa en relleu que no tots els usos lingüístics demanen la mateixa mena de coneixements

sobre la llengua. Els parlants determinen graus diversos de control per a cada un dels usos: hi ha usos gairebé automàtics i n'hi ha que requereixen la màxima atenció, i això és vàlid també per a l'activitat metalingüística. No tindria sentit una proposta d'ensenyament basada únicament en l'ús, caracteritzat per un nivell analític més baix que l'activitat metalingüística: cal tenir en compte també la dimensió analítica, que contribueix a aquest ús. Alhora no tindria sentit promoure únicament activitats analítiques de reflexió gramatical desconnectades dels usos discursius.

Finalment, el model de Hayes i Flower és el més divulgat en l'ensenyament per explicar l'activitat interna d'un escriptor en el procés de l'escrit i proposa un monitor que controla el procés. L'activitat de revisió que es porta a terme al llarg de l'escrit és una operació que exigeix uns tipus determinats de coneixements sobre la llengua, poc explícits en la consciència dels aprenents, els quals no realitzarien aquesta operació: detecten problemes però no en saben les causes ni com arreglar-los.

2.1.3. La psicologia sociocultural

Finalment, per a Camps i el seu equip l'activitat metalingüística des de la perspectiva de l'interaccionisme social s'entén com una activitat fruit de la necessitat d'ajustar l'instrument de mediació social (la llengua) a les diverses situacions d'ús i això només és possible amb el coneixement sobre la llengua. Dues activitats lingüístiques que privilegien l'activitat metalingüística són

l'escriptura i l'aprenentatge d'una segona llengua. En relació a l'escrit, hi ha dues característiques de l'escriptura que es relacionen amb l'activitat metalingüística. Es tracta de dues característiques aparentment contradictòries segons les quals el llenguatge és objecte de control conscient i alhora metallenguatge i instrument d'elaboració del pensament. Així, per una banda la distància entre emissor i destinatari porta a una descontextualització del llenguatge en relació a l'oral i la comunicació, i això implica la possibilitat d'observar i analitzar el material lingüístic com a objecte de reflexió metalingüística. Per una altra banda la progressiva organització lingüística i enunciativa del material lingüístic porta a una recontextualització interna textual i discursiva del material lingüístic. En relació a l'aprenentatge d'una segona llengua, l'activitat metalingüística es produeix en l'ajustament extern i observable entre interlocutors, un fet que ens porta a pensar en una activitat no observable, mental, que orienta la producció en el sentit d'adequar-la a la situació de comunicació. En aquest sentit la interacció promou l'activitat metalingüística i genera un coneixement sobre la llengua que permetrà el control sobre l'ús.

2.1.4. El pol formal i el pol de l'ús

Com hem vist, Camps i el seu equip mostren que la funció metalingüística se centra en la llengua com a objecte i l'activitat i capacitat metalingüística se centren en l'individu, i és d'aquestes que sorgeix el coneixement metalingüístic, polaritzat en dos extrems: el pol formal (els models lingüístics) i el pol de l'ús

(coneixement encara desconegut que es manifesta de maneres diferents i amb graus de consciència diferents segons les situacions i els individus). Per a aquests autors, la imposició del coneixement formal sense tenir en compte el coneixement metalingüístic individual pot no contribuir a construir el coneixement sobre la llengua; prescindir del coneixement formal i sistematitzat sobre el llenguatge pot repercutir també en l'activitat metalingüística de l'individu a l'hora de dominar les llengües. L'ensenyament ha d'abordar aquests dos pols així com les maneres com es manifesta en l'individu la seva relació. La relació entre aquests dos pols no és directa ni automàtica i es tradueix en el contínuum entre gramàtica explícita i gramàtica implícita. L'ensenyament de la llengua es proposaria portar els aprenents a explicitar el seu saber gramatical implícit, en un procés de descoberta de la llengua com a sistema estructurat a partir del que els aprenents ja saben. Aquest procés es produiria a partir de la intervenció i la mediació d'unes activitats (de manipulació, observació i anàlisi) i d'una posada en escena a l'aula basada en la interacció entre aprenents. Una proposta pionera en aquest sentit és Camps (1986), centrada en l'escola primària i que es planteja l'explicitació a través de la manipulació i verbalització per part de l'alumne, potenciant l'exploració dels usos formals escrits i orals en un context de treball en petit grup. També l'ensenyament de segones llengües ha generat molta recerca, amb estudis com el de Besse i Porquier (1984), que proposa el terme "gramàtica pedagògica" com un instrument (a mig camí de la formalització del lingüista i la gramàtica implícita de l'aprenent) conceptual i procedimental per poder reflexionar sobre les pròpies pràctiques lingüístiques.

L'estudi panoràmic que seguim remarca que, tot i que en el darrer terç del segle XX els enfocaments comunicatius posen l'accent de forma exclusiva en les pràctiques de l'ús lingüístic, la crisi d'aquests enfocaments ha tornat a posar en primer pla l'interès per l'estudi de la gramàtica en l'ensenyament de segones llengües. Es parteix dels usos situats de la llengua que s'aprèn amb activitats centrades en la forma (*focus on form*) que potencien l'observació, l'anàlisi i el control en la producció lingüística (Doughty i Williams, 1998). Ellis (1990) proposa un model que combina un input centrat en la forma (a través de l'ensenyament explícit i directe del funcionament gramatical) i un input centrat en el significat (a través de l'ús comunicatiu l'aprenent arriba a les regularitats gramaticals inductivament); influiran en la producció final (i) l'estil d'aprenentatge de cada aprenent, (ii) el tipus d'activitat lingüística (producció o recepció oral i escrita), i (iii) el tipus d'activitat metalingüística. L'interès d'aquest plantejament és que permet afinar el control conscient i avançar en el coneixement sistemàtic de l'organització de la llengua. Estudis com els de Swain (1993) o Block (2003) matisen aquests plantejaments sobre l'input i la relació que té sobre la producció, amb la hipòtesi de l'output: aquest no és resultat del coneixement lingüístic sinó una part activa del procés global d'aprenentatge. La producció o output no seria doncs el punt final del procés d'assimilació, reestructuració i integració de coneixement sobre la llengua sinó un punt per reiniciar recursivament el procés d'aprenentatge.

Així mateix, l'estudi sobre els processos de composició escrita aporta informació sobre l'activitat metalingüística que pot orientar les propostes d'ensenyament de la llengua. Escriure és un procés molt complex i aquesta

complexitat genera activitat metalingüística que es manifesta explícitament en situacions d'escriptura col·laborativa. Estudis en aquest camp com els de Camps (1994) i Bigas i altres (2001) mostren els diversos graus d'explicitació de l'activitat metalingüística desencadenada en situació d'escriptura col·lectiva.⁵

A partir d'aquestes recerques d'escriptura en grup i de les propostes de lingüistes i psicòlegs, Camps (2000) fa una proposta de classificació de l'activitat metalingüística consistent en una gradació des d'una activitat interna implícita en l'ús de la llengua a una activitat explícita en l'ús, que pot ser no verbalitzada sinó implícita en un ús situat o verbalitzada, ja sigui amb llenguatge col·loquial o amb llenguatge científic. Com ja hem dit, l'autora subratlla que aquests nivells no descriuen un desenvolupament al nivell ontogenètic ja que poden manifestar-se simultàniament en aprenents i en adults, a més de no tenir una direcció única de l'implícit a l'explícit (hi ha situacions, com l'adquisició de segones llengües o l'aprenentatge de les normes ortogràfiques, que segueixen el camí contrari).

2.2. ELS CONCEPTES GRAMATICALS

⁵ En el marc d'aquests estudis, l'observació sistemàtica de l'activitat metalingüística dels escriptors ha permès establir les nocions de "text intentat", "reformulació" i "enunciat metalingüístic" per a l'anàlisi d'aquesta activitat en situació d'escriptura. Així, en situació d'escriptura en grup es pot observar l'activitat metalingüística amb enunciats explícits sobre la llengua, però s'observa sobretot a un nivell manipulatiu, en la reformulació de propostes de text, sense argumentació gramatical pròpiament.

Perquè l'ensenyament de la gramàtica sigui útil i coherent cal conèixer com elaboren el coneixement gramatical els alumnes. Si ens fem una pregunta com ara "Què aprenen i què saben de gramàtica els alumnes?" les respostes dependran del concepte de gramàtica que es prengui de referència. Des del punt de vista de la gramàtica implícita els estudis sobre l'adquisició del llenguatge mostren que els alumnes de nivells avançats d'escolaritat tenen un nivell alt de gramàtica i que hi ha estructures lligades a l'escriptura de desenvolupament tardà. Des d'un punt de vista de la gramàtica escolar, el coneixement gramatical es presenta com un conglomerat inconnex de complexificació diversa, fruit de nocions i tradicions lingüístiques diverses, i de pràctiques i rutines escolars també diverses. La gramàtica constitueix un saber de gran complexitat i podem abordar-lo en primer lloc des del punt de vista del desenvolupament del llenguatge i de la capacitat metalingüística, i en segon lloc des del punt de vista dels conceptes gramaticals dels escolars.

2.2.1. Conceptes gramaticals i desenvolupament del llenguatge

Camps i altres (2005) consideren que la recerca sobre el desenvolupament del "saber" gramatical ha estat abundant i tot i no tenir com a objectiu el coneixement explícit dels aprenents poden ser una base per a l'ensenyament de la gramàtica. Mostra que les estructures sintàctiques continuen desenvolupant-se en edats escolars i que aquest desenvolupament depèn de les activitats verbals que permeten treballar les estructures, de tal manera que ús i reflexió són la base necessària per a l'aprenentatge de la gramàtica. En

destaquen els estudis sobre el desenvolupament d'estructures sintàctiques i els estudis sobre el desenvolupament de la capacitat metalingüística.

Els primers mostren la necessitat d'una recerca que ens permeti precisar fins a quin punt l'ensenyament explícit és necessari o pot afavorir l'aprenentatge d'usos complexos de la llengua. Els estudis realitzats en el marc de la psicolingüística (vegeu-ne un estudi panoràmic a Serra i altres, 2000, citat a Camps i altres, op. cit.) mostren que hi ha estructures sintàctiques de desenvolupament tardà, i remarquen per exemple la necessitat de propiciar l'ús d'estructures complexes prèviament a la seva explicació, evitant el camí deductiu d'explicar una estructura abstracta que no es té en el nivell actual de desenvolupament lingüístic. Per altra banda hi ha coneixement gramatical que va molt lligat a les estructures dels gèneres complexos (secundaris en termes de Bakhtin), no espontanis, que requereixen ensenyament explícit, de tal manera que els usos escolars del llenguatge poden influir en el desenvolupament del llenguatge amb relació al desenvolupament intel·lectual (Bruner, 1966).

Pel que fa als estudis sobre el desenvolupament de la capacitat metalingüística, en destaquen els estudis de Karmiloff-Smith (1992) (sobre les reestructuracions successives de les representacions metalingüístiques) i de Gombert (1990) (que reformula el model i fa una síntesi dels treballs sobre el desenvolupament metalingüístic). Aquest darrer autor cita un conjunt de treballs que dibuixarien quatre àmbits d'estudi sobre el desenvolupament metalingüístic dels escolars que poden aportar coneixement sobre l'activitat

metalingüística: els judicis d'acceptabilitat (els criteris semàntics es desenvolupen abans que els formals), la lectoescriptura (l'activitat metafonològica i metalexical podria concebre's com a correlat del desenvolupament de la lectura i l'escriptura), els processos de composició escrita (la revisió converteix la llengua en objecte d'anàlisi, amb operacions diverses com avaluació, detecció, diagnòstic i correcció), i la interacció oral en el procés d'escriptura col·laborativa (l'activitat metalingüística es manifesta en nivells diversos, sovint sense argumentació gramatical).

2.2.2. Conceptes gramaticals dels escolars

Pel que fa als conceptes sobre la llengua, Camps i el seu equip consideren que l'interès de l'estudi dels conceptes gramaticals dels escolars es justifica des d'un punt de vista constructivista per la rellevància que pot tenir l'ajustament de l'ensenyament de nous continguts. Tant les recerques existents, de tipus descriptiu, com les observacions dels professors a les aules són útils i necessàries per elaborar hipòtesis interpretatives sobre aspectes com els trets del saber gramatical explícit, les dificultats dels alumnes per donar coherència als continguts, les relacions entre el saber conceptual i el procedimental per a l'ús de la llengua o l'evolució d'aquests dos tipus de saber, així com per aportar coneixement rellevant per a l'elaboració d'una gramàtica pedagògica. Si bé en gramàtica els estudis sobre els conceptes dels aprenents són escassos, en altres àmbits de l'ensenyament com les ciències experimentals i les matemàtiques aquests estudis tenen una llarga tradició d'estudis, tal com

podem veure en treballs panoràmics com el de Pintó i altres (1996). Un estudi pioner és el de Ferreiro i Teberosky (1979), d'arrel piagetiana, centrat en els conceptes lingüístics relacionats amb l'escriptura en els primers anys de l'escolaritat i que arriba a la conclusió que els aprenents estableixen "teories" sobre el sistema, les quals evolucionen en contacte amb les dades de l'entorn i seguint diverses fases fins a la denominada alfabètica.

L'exploració dels conceptes gramaticals en nivells d'escolaritat avançats és encara una línia de recerca poc desenvolupada, de tipus descriptiu i centrada en categories aïllades, degut a dos tipus de problemes: els trets del coneixement gramatical (que remet tant al saber implícit del parlant com al saber estructurat del model científic, amb nivells diversos entre un i altre difícils de sistematitzar) i la manca de consens sobre el model lingüístic de referència (reflex de la manca de consens en la pròpia comunitat).

a) Estudis en l'àmbit francòfon

Camps i els seus col·laboradors fan referència als estudis desenvolupats en l'àmbit francòfon, amb els treballs pioners del monogràfic de "Cahiers pédagogiques" de l'any 1985. Boutet i altres (1985) i Mas (1985) estudien la noció d'oració en nens de 1r de primària a partir del criteri d'acceptabilitat: la pregunta era si consideraven o no oració diversos conjunts de paraules i les respostes dibuixen una evolució de criteris semàntics i pragmàtics a formals. Brossard i Lambelin (1985) observen la diferenciació explícita entre subjecte i

complement directe; en relació al subjecte, la identificació depèn dels trets del SN que faci aquesta funció: és més fàcil d'identificar si encapçala l'oració i és nom propi i animat. El treball més complet i referent per a treballs posteriors és el de Kilcher-Hagedorn i altres (1987), i té com a desencadenant la preocupació pel lloc de la gramàtica en un enfocament comunicatiu de l'ensenyament de la llengua. Se centra en dues categories lèxiques (nom i adjectiu) i una categoria sintàctica (complement directe), i en alumnes de 2n de primària a 6è. Aquest treball conclou que el coneixement gramatical dels alumnes no integra saber intuïtiu i saber escolar, que els alumnes utilitzen criteris diversos (semàntics i sintàctics) de manera rígida, que l'exemple és habitualment el punt de referència, que no sempre van aparellats reconeixement d'elements i definició, i que no hi ha evidència d'una reformulació més abstracta de la noció a mesura que es puja de curs. Martin (1999) explora el rendiment d'una opció terminològica, anomenar el CD "allò que segueix el verb" (*suite du verbe*): mostra com si bé les oracions d'ordre canònic no ofereixen problemes les transformades sí, i conclou que la terminologia provoca molts errors i els exercicis tipus els reforcen. També destaquen els estudis de C. Fisher sobre l'adjectiu (Fisher, 1996 i 2004). L'autora indaga sobre la noció d'adjectiu en nens canadencs de 4t, 5è i 6è de primària. L'autora analitza els errors i observa que, a més de la confusió de l'adjectiu principalment amb el nom i amb els complements del nom, no hi ha gaire evolució al llarg dels cursos i els alumnes mantenen una idea imprecisa i vague de l'adjectiu associat a la idea de qualificació.

b) Estudis en l'àmbit català

Segons Camps i altres, en el context català la recerca sobre els conceptes gramaticals té l'origen en l'estudi centrat en els processos de composició escrita en col·laboració. Aquest estudi mostra la manca d'argumentació gramatical en la resolució dels problemes de la redacció del text (Camps i Ribas, 1997) i enceta una línia de recerca sobre l'activitat metalingüística dels escolars, que es planteja preguntes del tipus "Com fer avançar els alumnes en el seu coneixement gramatical?" i "Quines resistències cal vèncer per fer emergir les intuïcions lingüístiques?". Aquest programa d'estudi, desenvolupat pel grup GREAL des del 1999 fins a l'actualitat, consta de tres línies: l'anàlisi del procés de producció textual,⁶ els conceptes gramaticals dels estudiants, i la reflexió metalingüística en el marc d'un model d'intervenció que la faci possible (el model de la Seqüència Didàctica de Gramàtica, SDG). En aquest context els estudis bàsics sobre els conceptes gramaticals dels escolars són els següents:⁷ Camps (2000) i Camps i altres (2001) sobre el pronom; Notario (2001) i Gonzalvo i Camps (2003) sobre el subjecte; Durán (2007) i Fittipaldi (2007) sobre l'adverbi; Macià (2007) sobre les categories lèxiques; Durán (2008) sobre el verb; Torralba (2010) sobre la relació entre nocions gramaticals; i Gil i Bigas (2009) sobre el concepte de paraula. L'estudi de Gonzalvo i Camps és una exploració de tipus quantitatiu i longitudinal sobre el concepte de subjecte al llarg de la secundària, i els altres tenen parcialment o totalment un caràcter semiexperimental: a partir d'entrevistes

⁶ Un treball situat en aquesta línia és Ribas, Milián, Guasch, Camps (2002).

⁷ A Camps i altres (2005) s'hi esmenten els tres primers treballs.

semiestructurades segons el model *interview-about-instances* un investigador dialoga amb els alumnes sobre les respostes que prèviament han donat a una bateria d'activitats; així mateix les activitats proposades són diverses (d'ús, reconeixement, definició i raonament) i no van precedides de cap explicació teòrica. Excepte els estudis de Torralba i de Gil i Bigas, centrats en escolars de primària, la resta se centra en escolars d'ESO.

Coincidint amb els resultats d'exploracions precedents, aquests estudis constaten que el saber gramatical no és qüestió de tot o res sinó que és una barreja de nivells diferents: sabers escolars, fruits de la pròpia reflexió, intuïtius, fruit de la generalització; alguns són adequats i d'altres erronis; amb justificacions que pertanyen a nivells diferents (forma, lloc, significat, paradigma memoritzat, enunciació...). Més específicament senyalen la dificultat per separar llengua i realitat, la no integració del vessant semàntic i formal, la visió lineal de les relacions entre les paraules, els problemes per tenir una visió global i coherent del saber gramatical, la separació entre el coneixement declaratiu i el procedimental, la força de l'exemple paradigmàtic inicial de tipus prototípic, la problemàtica d'una terminologia gramatical que té altres significats en l'ús quotidià, les definicions intuïtives dels alumnes de vegades il·luminadores que la pràctica escolar no sempre aprofita, l'activació aleatòria o lligada al context d'aquest saber (que el fa difícil de recuperar en situacions diferents de la pròpia de l'aprenentatge, com ara una altra classe o d'un any per l'altre), i la interferència de vegades de les definicions escolars simplificadores.

- *Continguts del saber gramatical dels estudiants: síntesi de les aportacions dels diversos treballs*

1. Dificultat per separar llengua i realitat. Camps i el seu equip consideren que en general els alumnes tenen dificultat per separar text i realitat i per considerar els elements lingüístics d'un text en ells mateixos. L'exemple que posen és el de "noia": per als alumnes entrevistats és la noia real, encara que sigui en el món creat pel relat. Així mateix, consideren que per als alumnes "substituir" és interpretat en el sentit de "estar en el lloc de" algun personatge o del narrador del relat, atribuint-hi la funció de "representació d'una realitat extralingüística" i no pas d'una entitat lingüística, com ara un nom. L'extrem seria interpretar "noia" com a pronom perquè ocupa el lloc d'una noia qualsevol. Consideren, en aquest mateix sentit, que el terme pronom lligat al de persona en la definició de "el pronombre está en lugar de personas" porta a identificar fàcilment els pronoms de primera i segona persona i els seus referents, però que genera problemes amb el de tercera quan té un referent no humà; els autors observen que això passa de forma especialment pronunciada quan el referent del pronom és una oració o un SP, com en els pronoms en català "en", "hi" i "ho". Per la seva banda, Macià aporta un altre exemple semblant de confusió llengua-realitat en la resposta a la pregunta "Què et feia pensar que [sol] era un nom?" que dóna l'alumna: "Que es referia al sol de... pues al sol". L'autor remarca un fet interessant: la manera com l'estudiant integra les formes en l'enunciació, desplaçant les coordenades díctiques, de tal

manera que no analitza pròpiament les formes del text sinó que les interpreta. Així no analitza la forma *tu*, sinó que aquesta és transformada en *ella*, la noia a qui es fa referència, semblantment com el present de l'enunciació es transforma en un *en aquell instant*. L'autor interpreta aquest desplaçament enunciatiu com a indicatiu també de confusió entre realitat lingüística i extralingüística.

2. No integració de criteris d'anàlisi diversos. L'estudi de Notario remarca que la definició majoritària que els alumnes donen de subjecte es basa en un criteri semàntic: el subjecte és aquell que realitza o pateix l'acció indicada pel verb. Per a l'autora això reflectiria una concepció de les funcions sintàctiques com a dramatització de l'enunciat. Així, els alumnes per tal de trobar el subjecte empren majoritàriament la pregunta "qui realitza l'acció del verb?". En relació al terme "acció", l'autora considera que respon en realitat a una noció molt laxa de tal manera que qualsevol verb expressaria acció (tenir, ser, agradar...). I en relació a la pròpia formulació de la pregunta, observa que la partícula interrogativa va canviant, de tal manera que de vegades és "què" i de vegades "qui", adreçant-se no tant a una noció vaga d'agent com a l'element tematitzat, que és en darrer terme el que s'identifica com a subjecte. L'autora conclou que els alumnes elaboren una definició implícita del que és subjecte del tipus "Subjecte és aquell element de la frase que respon als interrogants que ens formulem sobre la frase". Gonzalvo i Camps observen que els alumnes identifiquen majoritàriament els subjectes que a més de trobar-se en primera posició des del punt de vista semàntic són animats i agents de l'acció del verb.

Macià també situaria en relació al pes de la semàntica la resposta d'una alumna quan se li demana de caracteritzar el substantiu "sol" de l'oració "no ens vam voler perdre cap dels sols del capvespre" i de fer-ho més enllà del significat; l'alumna respon: "És un substantiu perquè és quan surt el sol... ja ho posa xxx s'ho perden". L'estudi de Gil i Bigas mostra que els infants de quart i de sisè de primària tenen dificultats en la segmentació de les estructures verbals i que les seves actuacions estan majoritàriament guiades per la recerca de significat o d'unitats amb significat. Durán considera que l'expressió "acompanya a" per definir l'adverbi respon en part a un criteri sintàctic i funcional, que apareix després del criteri semàntic, coincidint amb la classificació semàntica de la gramàtica tradicional; quan demana més concreció a un alumne que defineix l'adverbi en termes d'acompanyar l'alumne no és capaç d'explicar exactament que vol dir *acompanyar* i al final acaba fent servir un criteri semàntic: sense l'adverbi l'oració no tindria sentit.

3. Visió lineal de les relacions entre les paraules. La gran majoria de les respostes analitzades per Camps i el seu equip mostren una visió lineal de les relacions entre les paraules. Els autors observen que els alumnes identifiquen el pronom personal com el pronom tònic en funció de subjecte, configurant la idea "el pronom acompanya el verb", i que la generalització d'aquest concepte porta a alguns alumnes a identificar com a pronom qualsevol paraula que vagi davant del verb. Per la seva banda Notario observa que les oracions amb més índex d'encerts són les que tenen un subjecte que ocupa la primera posició de la frase i alhora és el tema de

l'oració. L'autora considera que el criteri de la posició "el subjecte és la primera paraula de l'oració" és una estratègia secundària emprada quan altres criteris com les preguntes no funcionen. Remarca que en aparença molts alumnes es guien per un criteri pragmàtic del tipus "el subjecte és allò de què parlem", el tema de l'oració, però que en realitat el criteri no és tant pragmàtic com lineal, una idea implícita a què contribuirien els exemples dels llibres de text. En relació a l'adverbi, Fittipaldi observa que mentre que els alumnes empen de forma abassegadora la definició "l'adverbi és la paraula que complementa el verb", fan servir el terme "complementa" en realitat al costat de multitud d'altres expressions com "acompanya" o "uneix paraules". I Durán observa que algunes de les definicions que els alumnes proporcionen de l'adverbi fan referència a la posició dintre de l'oració: l'adverbi no aniria obligatòriament darrere del verb, sinó que podria estar a qualsevol part de l'oració; així mateix podria acompanyar al verb i fer una funció de complement circumstancial, i acompanyar a un adjectiu o a un adverbi. En relació al verb, Durán mostra com uns alumnes consideren la concordança com un dels trets definitoris del verb, que entenen majoritàriament com una relació directa entre els pronoms personals, dels quals donen la llista, i el verb; la relació pot ser de nombre i persona i, d'acord amb dos alumnes, també de gènere "depenent de la persona que el verb porti al davant". Es tracta d'una definició de concordança de tipus declaratiu que des del punt de vista del procediment es resol amb l'observació de la relació lineal entre els elements. També Macià considera que expressions com "va acompanyat per determinant" o "acompanya el nom" poden reflectir una concepció lineal no jeràrquica.

4. Poca coherència del saber gramatical. L'estudi de Torralba mostra com unes alumnes saben organitzar els conceptes gramaticals d'una llista al voltant del nucli oració i que tenen integrades les relacions sintàctiques bàsiques de subjecte i predicat i les categories lèxiques de nom, verb i adjectiu. Manifesten, però, buits importants a l'hora d'integrar en l'esquema general els complements del verb (CD, CI i CC) i les categories lèxiques d'adverbi, preposició i conjunció. Així mateix, aquest estudi coincideix amb el que diuen altres estudis sobre la divergència entre el coneixement declaratiu i el procedimental quan plantegen als alumnes les dues demandes següents: definició d'elements, identificació d'aquests elements en oracions o textos, i posterior justificació de les respostes. L'estudi de Camps i el seu equip remarca un cert coneixement declaratiu sobre el pronom que no té rellevància en les activitats d'identificació i argumentació. El pronom principalment es relaciona amb la idea de substituir (matisada per la idea d'estalvi), i se'n destaca la seva localització (davant del nom), la capacitat referencial (a un nom), la semblança (a un nom) i la relació amb l'activitat escolar (serveix per fer una frase o exàmens). Notario destaca que els alumnes defineixen el subjecte com a agent de l'oració però a l'hora d'identificar-lo no tenen gaire en compte aquest tret: tenen dos tipus de coneixement, un de declaratiu i un de procedimental, que funcionen independentment. Així, per definir subjecte es basen en criteris semàntics (tot i que els professors havien estat treballant el criteri morfosintàctic de la concordança) però per identificar-lo es regeixen per altres criteris: el 85% dels elements subratllats com a subjecte són elements en primera posició

(criteri lineal), tema (criteri pragmàtic) i amb formes que poden variar, que poden ser o no agent i que poden o no concordar.

5. Importància de l'exemple paradigmàtic inicial de tipus prototípic. Gonzalvo i Camps mostren que el criteri majoritàriament utilitzat per identificar els subjectes en tots els cursos és el de la seva posició dins l'oració: els nois i noies assenyalen com a subjecte majoritàriament el primer element de la frase. Per a aquestes autores, aquest seria el subjecte prototípic que es planteja als exercicis escolars i, per tal d'identificar-lo, els estudiants han desenvolupat una habilitat procedimental. Conclouen, però, que d'això no se'n deriva que aquest sigui el subjecte prototípic per als alumnes ni que els alumnes es guiïn per aquests criteris. En aquest sentit, exploren quines característiques tenen els elements assenyalats pels nois i noies com a subjectes de les frases i observen que els estudiants no només són més eficaços identificant aquells subjectes que es troben en primera posició dins l'oració sinó que mantenen aquest criteri en aquells casos en què el subjecte no és el primer element de la frase. Com hem vist Notario coincideix amb aquesta observació: el major índex d'encerts en la identificació del subjecte el tenen les oracions prototípiques (subjecte tema en primera posició) i el menor índex d'encerts és per a les oracions impersonals, les que no tenen el subjecte en primera posició o les que no el tenen com a tema.
6. Terminologia gramatical amb altres significats en l'ús quotidià. Camps i el seu equip destaquen que els alumnes no tenen gaire dificultat a l'hora

d'identificar el referent d'un pronom en el text, però consideren que el terme "referir-se a" en realitat és interpretat en termes de "parla de", relacionat amb el sentit del terme en el seu ús en el llenguatge comú. Altres exemples d'aquest estudi serien el terme "persona" (en explicacions dels alumnes es pot referir als éssers humans) o "substituir" (un verb estalvia de posar el subjecte i el substitueix, per tant és pronom). En alguns casos es desencadenen definicions intuïtives dels alumnes il·luminadores que la pràctica escolar no sempre aprofita, com l'exemple adduït en l'estudi sobre el pronom: segons un alumne *jo* no és pronom perquè no pot ser substituït per cap altre nom, en una referència implícita i inadvertida al valor díctic d'aquest element.

7. Definicions simplificadores i memoritzades. Els estudis mostren també algunes interferències de les definicions escolars excessivament simplificadores. Aquesta simplificació orienta els alumnes cap a un aprenentatge bàsicament memorístic sense capacitat explicativa o reflexiva. Un exemple d'això és el coneixement sobre el pronom. Des de la perspectiva de la gramàtica tradicional oracional el pronom no mostra grans complicacions: hi té un paper de substitut del nom. Però des d'un punt de vista discursiu és un element molt complex en què s'interrelacionen tres plans (enunciatiu, textual i sintàctic), amb les respectives funcions, amb relacions amb altres categories i amb tota aquella complexitat ja abordada tradicionalment per l'escola (variacions morfològiques, posició, ortografia, etc.). Camps i el seu equip remarquen com de tant en tant els alumnes són capaços de citar la llista de pronoms personals, en forma de rastellera de

termes que apunta a un coneixement memoritzat, poc reflexiu i atomitzat que s'activaria de forma aleatòria o relacionat amb els minicontextos específics d'ensenyament, i això el faria difícil de recuperar en situacions diferents de la pròpia de l'aprenentatge, com ara una altra classe o d'un any per l'altre. En aquest mateix sentit, per a Macià les referències dels alumnes a la concordança no han de ser enteses necessàriament com una consciència de jerarquia/linealitat, ja que poden obeir a un coneixement memoritzat sobre la conjugació més que a una consciència real dels mecanismes de la concordança. Això coincideix amb el que ha observat Durán respecte de la caracterització també de la concordança entre subjecte i verb quan l'alumne esmenta "en gènere i nombre". Gil i Bigas remarquen així mateix que únicament algunes parelles d'infants de sisè utilitzen terminologia gramatical a l'hora d'argumentar la presa de decisions sobre segmentació.

c) Conclusions generals d'aquests estudis

Aquests posen sobre la taula que el saber gramatical dels escolars és divers i en qualsevol cas mai una qüestió de tot o res, de vegades purament procedimental lligat al significat del text o acompanyat de termes metalingüístics, poc coherent, que no sempre pot ser justificat, i sovint fruit de la fossilització de pràctiques escolars. Com hem vist, els estudis sobre el coneixement gramatical dels estudiants són diversos (desenvolupament del llenguatge, de l'activitat metalingüística, relatius a la producció, la

conceptualització del llenguatge per part dels infants, conceptes gramaticals dels escolars). Des d'aquesta perspectiva més àmplia ens permeten pensar en conclusions com les següents, que al seu torn hauran de ser aprofundides per noves recerques. En primer lloc, el coneixement gramatical no avança per etapes successives i cal a més que comenci pels conceptes espontanis per arribar a construir els segons en un nivell adequat als objectius escolars. En segon lloc, l'escola ha de tenir en compte la relació estreta però no directa entre ús (l'estudi de les formes ha de tenir en compte l'ús d'aquests elements en el discurs) i gramàtica (el seu estudi ha d'implicar sempre d'activitats de manipulació i verbalització). En aquest sentit cal una línia intermèdia que integri l'esfera del sistema i l'esfera de l'ús preservant-ne les idiosincràsies respectives, tal com es defensa a Camps (1998). En tercer lloc és bàsic que els alumnes parlin dels fenòmens gramaticals per aprendre gramàtica: la conversa amb l'adult fa emergir conceptes dels alumnes que poden ser la base per la construcció de coneixement més elaborat; a més, el canvi en la metodologia implica un canvi també en l'objecte d'aprenentatge. Aquesta idea coincideix amb una remarca feta pels estudis que hem presentat més amunt (col·lateral en la majoria d'ells però central en el de Durán, 2008), relativa a la percepció que els alumnes mostren de la situació d'entrevista i la valoració que en fan: diuen que els ha anat bé poder parlar del seu propi coneixement gramatical. Això fa pensar que a més dels continguts cal plantejar una metodologia que permeti parlar per aprendre.

2.3. ELS OBSTACLES EN L'ENSENYAMENT I APRENTATGE DE LA GRAMÀTICA

2.3.1. Obstacles epistemològics

a) Obstacles lligats al saber gramatical

Els intents de renovació de l'ensenyament gramatical han estat històricament molt relacionats als models de referència de cada moment. Camps (2008) remarca aquest fet senyalant que les successives propostes de renovació de l'ensenyament gramatical s'han centrat en la revisió dels continguts a la llum de les diverses teories lingüístiques que successivament s'han disputat l'hegemonia científica. L'autora, però, proposa de centrar-nos no pas en els problemes lligats a la teoria i a les maneres com podem adaptar aquestes teories a l'ensenyament sinó en els problemes relatius a la pròpia estructura del saber gramatical.

Així, per a Camps els obstacles epistemològics relatius a l'ensenyament-aprenentatge gramaticals se situen en tres nivells diferents: la separació entre oració i discurs, la plurifuncionalitat de les formes lingüístiques, i els coneixements gramaticals espontanis o primerencs. Pel que fa a la separació entre oració i discurs, l'autora cita el treball de Charolles i Combettes (2001) sobre la tradició d'estudis de l'oració i el text i l'orientació divergent que prenen al llarg de la història, un fet que ha impossibilitat que la gramàtica pedagògica pogués referir-se a un marc teòric coherent. A aquest fet s'hi ha afegit la

preeminència de les gramàtiques d'orientació formal, que en opinió de Camps han exercit una influència negativa sobre els continguts que calia ensenyar perquè la selecció d'aquests continguts es presenta en els llibres de text de manera dispersa i sense coherència, així com deslligats del treball sobre l'escriptura i la comprensió de textos. Així mateix, l'autora fa referència a la complexitat que representa tant per als aprenents com per als ensenyants la plurifuncionalitat de les formes gramaticals. Posa com a exemple d'això el cas del pronom (vegeu el Quadre 1) i identifica aquesta dificultat seguint Barth (2001) com a pròpia de "l'estructura del saber":

Quadre 1 (Camps, op. cit., p. 5)

Plans	Funcions	Relació amb altres categories
Enunciatiu	funció dítica en relació amb les persones del discurs	demonstratius, adverbis de lloc, de temps
Textual	funció de cohesió: funció anafòrica o catafòrica	altres pronoms, articles, substituïts lèxics
Sintàctic	funció de substitució en el marc intrafràstic	sintagmes nominals, frases, adverbis, adjectius...

En tercer lloc, remarca que els sabers gramaticals espontanis o adquirits en moments primerencs poden constituir un obstacle per a l'aprenentatge progressiu d'aspectes més complexos. L'autora relaciona aquest problema amb el que Bachelard en els seus estudis sobre l'aprenentatge de les matemàtiques anomena "problema epistemològic", i en posa tres exemples: la definició de verb com a acció, la definició d'adjectiu com a qualitat atribuïda a un nom, o el concepte de persona gramatical.

b) Obstacles lligats a les disciplines de referència

Com ja hem anunciat, l'altre vessant dels problemes epistemològics fa referència a les pròpies teories i models d'estudi de la llengua. En l'estudi esmentat, Camps apunta la necessitat de prendre consciència que els objectius d'una gramàtica escolar i de les teories científiques no són ni poden ser coincidents. Treballs com els de Bronckart i Plazaola (1998) indiquen la necessitat d'indagar en els processos de transposició didàctica i d'aprofundir en les seves tensions. D'una banda hi hauria la necessitat de la simplificació dels conceptes, superant l'aspiració d'adoptar el model teòric de referència en bloc; de l'altra l'adaptació d'aquests conceptes a les necessitats escolars, lligades a la sistematització del coneixement gramatical per ser activats en l'ús de la llengua. En el nostre context dues obres per a una gramàtica escolar se situen clarament en aquesta tessitura: Desclot (1977) i Camps (1986); totes dues obres constitueixen una aportació per treballar nocions oracionals bàsiques, però la primera parteix dels postulats lingüístics percebuts com a hegemònics (els models generativistes del moment) i desenvolupa un intent d'adaptació del model "en bloc" al context escolar, i la segona parteix d'aquest context per plantejar camins i propostes novedosos que ajudin a donar resposta a les necessitats dels docents. Ha estat aquesta segona perspectiva la que trobem àmpliament desenvolupada en la recerca posterior, que ha tingut en compte que l'escola i la lingüística tenen objectius diferents. En aquest apartat desenvoluparem les idees relatives a la relació entre teoria i gramàtica escolar, exposant diverses línies de recerca que constitueixen intents de

superar els models no-enunciatius d'estudi gramatical, preponderants al llarg del segle XX i amb un fort impacte a l'escola, dominats pels plantejaments generativistes.

Els models funcionals del llenguatge han estat àmpliament desenvolupats per les anomenades lingüístiques enunciatives, per autors com Bühler, Lyons, Jakobson, Sabatini, Schmidt, Halliday o Adam, i s'oposen als models formals de les lingüístiques no-enunciatives, en gran part els generativistes, que han dominat els estudis lingüístics a partir de la segona meitat del segle XX (Wells, 1999; González Nieto, 2001; Artigues i altres, 2002). Mentre que els primers han influït en la manera d'ensenyar a escriure, els segons han estat el referent de l'escola per abordar el sistema gramatical, reproduint les dues línies d'actuació a què s'han referit Charolles i Combettes (2001, citats a Camps, 2008).

Ellis (1998) dibuixa una panoràmica sobre els estudis lingüístics que avui en dia proposen alternatives diverses als models generatius. Tot i que s'està lluny d'un model unificat i coherent que permeti parlar d'un canvi de paradigma, aquestes diverses recerques privilegien, des d'òptiques diverses (solapades o divergents), la importància de la interacció entre l'individu i la societat, i dins una escala de matisos la no acceptabilitat d'una GU innata que doni compte de la naturalesa del llenguatge i la seva adquisició. Per a aquest autor, les propostes chomskyanes (la teoria generativa de 1957, la teoria ampliada de 1965, la teoria dels principis i paràmetres de 1980ss, i el programa minimista

de 1990ss)⁸ desenvolupen models diversos que parteixen d'algunes idees discutides actualment, com ara la modularitat, la gramàtica com un sistema de regles i restriccions, la competència, la pobresa d'estímuls, el llenguatge com a instint o els paràmetres. Ellis remarca que aquests plantejaments postulen que el llenguatge és una facultat de la ment independent i que els parlants poden distingir entre oracions ben formades i mal formades en virtut de les regles que tenen interioritzades, de la seva competència lingüística, a la qual podem arribar fent abstracció de les interaccions reals dels parlants. La pobresa d'estímuls faria pensar que les gramàtiques estan sotmeses a restriccions molt fortes (una Gramàtica Universal de caràcter innat) que donarien compte del fet que els parlants convergeixin en una mateixa gramàtica independentment de la qualitat de l'input rebut. En aquest sentit, s'entendria l'adquisició d'una llengua com l'adquisició del seu vocabulari i la definició d'un conjunt de paràmetres.

Per a Ellis és el fonament bàsic d'aquesta Gramàtica Universal el que es troba en el punt de mira de les crítiques, no pas la descripció de les relacions entre les unitats lingüístiques. O dit d'una altra manera: l'autor no qüestiona les descripcions en elles mateixes sinó l'abast i les implicacions que se'n fan derivar. Cal subratllar aquesta distinció perquè les aportacions en la descripció del sistema són importants i continuen tenint una gran rellevància per a l'escola. Com remarca Bernárdez (2004), però, els models chomskyans s'han concentrat exclusivament en l'anomenada facultat del llenguatge, estudiant-la aïllada de la semàntica, la pragmàtica, les funcions del llenguatge i altres

⁸ Hauser i altres (2002) presenten la darrera proposta sobre la "capacitat del llenguatge", que en opinió de Bernárdez (2008, p. 27 i ss) queda molt allunyada dels primers models generativistes perquè es limita a certs usos de la recursivitat lingüística.

aspectes socials, biològics i cognitius, i responent al següent axioma: donada la diferenciació entre L-E (llengua exterioritzada, actuació) i L-I (llengua interna, competència), solament pot ser objecte d'estudi científic aquest darrer element, l'únic que té entitat real i a partir del qual considerarem el primer com un simple epifenomen que no té rellevància en una teoria del llenguatge. No només s'equipara, doncs, l'estudi de la llengua a l'estudi de la gramàtica i encara al desenvolupament de models logicoformals i matemàtics sinó que s'actua al marge de la recerca lingüística feta des d'altres camps. Ellis, en l'estudi esmentat, titlla aquest plantejament de "autista" i Tomasello (1995), de dinàmica de "terra cremada" en què els constructes teòrics altament formalitzats del generativisme provoquen el doble efecte d'immunitzar-se davant les aportacions d'altres camps i d'enfortir el discurs intern. Bernárdez (2008, caps. 1 i 7) es mostra dur amb uns plantejaments que ignoren els importants avenços en les darreres dècades sobre la triple interrelació entre natura del llenguatge, cognició i interacció social, i assegura que el generativisme està "a anys llum" (sic) de poder explicar aquesta estreta interrelació. En aquest sentit, l'autor remarca que aquest paradigma no és el marc de referència dels estudis actuals i denuncia que la percepció contrària a aquest fet dins i fora de la comunitat científica es deu a plantejaments científicament espuris, com negar d'entrada qualsevol validesa a la recerca fora del propi model o tergiversar i minimitzar les aportacions d'altres perspectives teòriques per ressaltar la bondat de la pròpia recerca,⁹ la qual es presenta no pas com a model explicatiu de la realitat (metàfora estructural) sinó com a realitat mateixa (metàfora ontològica).

⁹ L'autor també apunta a maniobres èticament inacceptables lligades a l'exercici del poder dins la comunitat científica; vegeu-ne un episodi a Bernárdez (2004, p. 270, nota 6).

Lakoff i Johnson (1999, citats a Bernárdez, 2001) consideren que els postulats de Chomsky es poden entendre bàsicament com el desenvolupament de la metàfora “Un llenguatge natural és un llenguatge formal”. Així, el llenguatge natural, tot i ser molt més complex que un llenguatge formal, podria entendre's com un conjunt de quatre elements: vocabulari, categories, regles de reescriptura i símbol inicial d'oració. Els innegables avenços en la descripció analítica del sistema i el fet que ha estat possible adoptar un llenguatge formal per a l'estudi de les llengües ha acostat la lingüística al que en el seu moment es considerava la ciència de referència, la física, i això ha estat viscut com a molt important en una disciplina emergent. Per aquest camí, però, s'ha arribat a equiparar la llengua a un objecte matemàtic amb unes regles independents del context (i a identificar la lingüística amb la lingüística formal i matemàtica), gairebé convertint l'estudi de les llengües particulars en un pretext per a allò que realment interessa al lingüista: afinar més la teoria del llenguatge. Existeixen, però, avui en dia arguments que fan pensar que el que és en realitat un epifenomen és l'anomenada L-I i Bernárdez (2001 i 2008) proposa una altra metàfora de la llengua, incompatible amb l'anterior: “Una llengua és un organisme complex autoregulat”. A més de no tenir una arrel innata, el llenguatge seria un sistema de sistemes d'interacció entre individus on es produeixen regularitats que ordenaran el seu comportament aparentment caòtic, i dels quals podrem donar compte amb nocions provinents de camps diversos com la sociologia (la d'*habitus* de Bourdieu, per explicar els límits socials que existeix en l'ús de la llengua en una comunitat), de la neurologia (les idees d'Edelman sobre el cervell i com els enllaços sinàptics es relacionen

amb l'experiència), de la matemàtica (els models d'estudi de la complexitat i les seves aportacions a la comprensió del comportament dels organismes autoregulats), de la psicologia sociocultural (la importància donada a la interacció amb el medi social) o de la de la biologia (la noció d'organisme), considerada aquesta darrera la ciència de referència actual (vegeu també Bernárdez, 2004). S'apunta així a la viabilitat epistemològica d'una teoria del llenguatge a partir del que el generativisme anomenava actuació. Ellis (2003) anomena "constructivismes" les propostes que comparteixen aquesta visió. Per a l'autor:

simple learning mechanisms operating in and across human systems for perception, motor action, and cognition while exposed to language data in a communicatively rich human social environment navigated by an organism eager to exploit the functionality of language are sufficient to drive the emergence of complex language representations. (p. 63)

Es tracta de propostes que tindrien com a punt de trobada el fet de concebre la llengua com un procés més que no pas com un estat final. Algunes d'aquestes propostes són les següents. L'estudi de corpus considera que si l'objectiu és l'ús del llenguatge, no podem descriure separadament la sintaxi del lèxic, ni la forma del sentit i l'ús. Semblantment, per a la lingüística computacional podem explorar la gramàtica des del punt de vista estadístic. Per a la psicolingüística el llenguatge és un procés cognitiu subjecte a constriccions cognitives generals. La sociolingüística defensa la importància d'atendre els condicionants socials que afecten l'input que reben els aprenents d'una llengua

així com la interpretació i assimilació d'aquest input. Pel que fa al neuroconstructivisme, considera que podem qüestionar l'argument de la pobresa d'estímul si postulem que no hi ha una arquitectura computacional fixa que doni compte de l'aprenentatge, sinó un sistema d'aprenentatge que creix a mesura que aprenem en una interacció dinàmica entre l'estructura informacional de l'entorn i els mecanismes neuronals en expansió. Segons la neurobiologia, les evidències empíriques negarien la possibilitat d'una Gramàtica Universal. Per al connexionisme, que el sistema lingüístic es pugui descriure a partir d'un sistema de regles no significa que sigui el resultat d'aquest sistema de regles. En un sentit semblant, per a l'emergentisme la sintaxi no seria una condició per al desenvolupament sinó una conseqüència d'aquest desenvolupament. La teoria de la complexitat posa damunt la taula la necessitat d'abordar l'adquisició de segones llengües com un procés dinàmic, complex i no lineal. La lingüística cognitiva considera que no podem entendre el llenguatge fora del marc de les nostres percepcions i categoritzacions del món. Finalment, per a la lingüística funcional el llenguatge és un recurs semiòtic social que la gent emprava per aconseguir els seus propòsits expressant uns sentits en contextos concrets. Podem observar, doncs, que els camps d'estudi de la llengua i els models desenvolupats són en el moment present molt oberts, amplis i diversos.

c) La perspectiva escolar

Diversos autors han posat de manifest que una gramàtica escolar està necessàriament orientada a uns objectius altres que la recerca en lingüística,

però que per elaborar un marc que permeti assolir aquests objectius li cal conèixer els models gramaticals de referència. Aquest coneixement permetrà definir unes línies que ajudin a integrar aportacions lingüístiques amb potencial didàctic.

Per qüestions epistemològiques i també metodològiques la dimensió semàntica de l'estudi del sistema gramatical havia quedat marginada en els models provinents de la tradició estructural-generativista (Brucart, 2000). En aquest sentit s'ha posat en relleu que la instrucció gramatical a l'escola no pot tenir com a objectiu el coneixement de la gramàtica perquè aquesta és sempre un constructe teòric, una hipòtesi de funcionament, un model de la realitat que no és, però, la realitat (Larsen-Freeman, 2003; Bernárdez, 2008). L'adopció de gramàtiques escolars formals ha estat criticada, per exemple, per diversos autors que han postulat com a necessària la recuperació a l'aula de la dimensió nocional en l'estudi de la gramàtica (González Nieto, 2001; Nolke, 2002). Això faria possible de recuperar i integrar intuïcions nocionals de l'anomenada gramàtica tradicional així com de recórrer a procediments emprats en el marc dels models generativistes com el contrast entre parells mínims. L'objectiu no seria caracteritzar la competència del parlant-orientat ideal sinó desenvolupar un procediment dialèctic per guiar la reflexió sobre fenòmens al si de determinats microsistemes, tant intra com interlingüístics. En aquest sentit, el paper dels models d'estudi gramatical de referència ha d'abordar-se en relació als processos de transposició didàctica, que implicaran establir un consens i un marc compartit per la comunitat (Weaver, 1996; Chartrand, 1996).

Els referents que inspiren el present treball serien els models funcionals (en què la sintaxi depèn d'un control extern de les estructures sintàctiques; Halliday i Hasan, 1989), els models cognitius (en què les unitats gramaticals són el resultat d'estructures lligades al pensament humà; Fuchs i Le Goffic, 1992; Cuenca i Hilferty, 1999), els models formals no transformacionals (que dins el paradigma generativista rebutgen les transformacions i cerquen una explicació de l'organització sintàctica en la cadena fònica d'elements prenent la peça lèxica com a unitat d'informació; Moreno Sandoval, 2001), o les gramàtiques de la interacció i el procés (interessades per l'actuació i no pel sistema i que conceben no només el significat sinó també les estructures com a elements condicionats pel context de la comunicació; Brazil, 1995; O'Grady, 2008).

Sintetitzant aquests plantejaments, i seguint Camps i altres (2005), serien especialment rellevants la motivació funcional de les estructures gramaticals (segons la qual la gramàtica no seria autònoma del context com proposen els models generativistes sinó que justament estaria condicionada per aquest context com proposen els models cognitius i funcionals), l'estudi del corpus i els procediments inductius per explorar l'actuació lingüística (l'interès és pel llenguatge realment produït concebut en el marc social i dinàmic de la comunicació), la comparació i el contrast (al pla inter i intralingüístic) i la fonamentació lèxica de la gramàtica (en què el lexicó passa a tenir un paper central en tant que organitzador dels constituents a partir de la subcategorització de les unitats lèxiques). Pennington (2002) (citada a Camps i altres, 2005) resumeix aquests trets amb quatre adjectius que definirien el

caràcter d'una gramàtica per a l'escola: *col·locacional* (concebut que la gramàtica es construeix a partir del lèxic i la subcategorització i no pas a partir de categories lèxiques majors), *constructiva* (entenent la gramàtica en relació a l'ús de la llengua com una activitat intencional de resolució de problemes que es desenvolupa sobre la marxa), *contextual* (en què els elements i les estructures es consideren en relació amb el seu context) i *contrastiva* (observant micro sistemes intra i interlingüístics).

2.3.2. Obstacles metodològics

Camps (2008) remarca com els darrers anys l'ensenyament de la llengua en ús ha experimentat un avenç notable desenvolupant instruments conceptuals i metodològics molt potents, que es correspondrien amb un enfocament constructivista, en un context d'abundant experiència i investigació sobre els seus processos d'ensenyament i aprenentatge. En relació a la gramàtica, però, considera que això no ha estat així: els procediments transmissius hi són completament vigents i hi ha hagut una notable manca de recerca sobre aquest camp, tant pel que fa als processos d'aprenentatge (la construcció dels coneixements gramaticals) com pel que fa als processos d'ensenyament (els procediments, els conceptes, les metodologies, etc.). L'autora, remetent-se a Charolles i Combettes (2001), considera que aquesta dicotomia reproduïx la divisió tradicional dels estudis lingüístics: procediments transmissius en sintaxi oracional i metodologia centrada en l'activitat de l'alumne en l'ensenyament de l'ús. Segons l'autora, els estudis sobre els conceptes gramaticals dels

estudiants mostren que aquesta metodologia transmissiva no ajuda els alumnes a construir un coneixement gramatical coherent, i remarca quatre aspectes que la recerca en aquest camp ha posat sobre la taula: la força de l'exemple paradigmàtic inicial, que servirà a l'alumne com un referent immutable per a tota mena de contextos (per exemple, el subjecte com a primer element de l'oració); la separació entre coneixement declaratiu i procedimental (per exemple, entre definir i identificar un element); l'atomització del saber gramatical (lligat fortament als minicontextos d'aprenentatge); o el divorci entre la pròpia llengua dels alumnes i les formes observades (amb una rutinització dels procediments de treball sobre el material lingüístic, el qual esdevé propi del llibre de text i no pas de la realitat). Remetent-se al conjunt d'estudis citats sobre els conceptes gramaticals dels estudiants, conclou que els procediments transmissius no faciliten la comprensió dels conceptes gramaticals ni permeten avançar progressivament cap a una major complexitat.

Com veiem, l'autora situa la recerca sobre els conceptes gramaticals dels estudiants en relació directa a la necessitat d'una renovació metodològica de l'ensenyament gramatical. Estableix la hipòtesi segons la qual els alumnes podran construir un coneixement gramatical més elaborat si l'ensenyament es basa en els processos d'aprenentatge conceptual i permet així als aprenents d'avançar en la complexitat a partir de l'experimentació i el raonament. Tal com hem apuntat, per a l'autora actualment un tractament molt majoritari de l'ensenyament de la gramàtica és de tall transmissiu, fortament vinculat a l'estudi de les formes del sistema, deslligat dels aspectes semàntics i pragmàtics, i independent de les funcions comunicatives. Remarca que en el

nostre context recent, a partir de la implantació de la LOGSE, un tractament molt minoritari però que ha constituït un precedent de gran valor per a la renovació de l'ensenyament gramatical han estat les propostes orientades a l'estudi de les formes lingüístiques a partir de la comprensió i producció de textos (el gerundi en les acotacions teatrals, la passiva en els titulars dels diaris, la nominalització en textos expositius, etc.). El focus es posa en la funció de les estructures sintàctiques en el discurs, respectant els trets dels gèneres discursius produïts, i en són exemples Zayas (2006b i 2006c) o Jimeno (2006). L'autora remarca com els propis autors mostren consciència d'un perill: aquestes propostes se centren excessivament en el text i no preveuen mecanismes per ajudar l'alumne a sistematitzar i connectar el coneixement gramatical treballat. Així mateix, però, remarca com a fet positiu la virtut d'aquestes propostes pioneres de mostrar camins per centrar l'ensenyament gramatical en l'activitat de l'alumne. Aquest recorregut porta l'autora a plantejar la necessitat d'explorar un model d'intervenció nou.

2.4. RESUM

En aquest apartat hem exposat que el coneixement d'una llengua implica un saber lligat a l'ús (automatitzat i invisible al mateix parlant) i un altre lligat al sistema gramatical (opac i objecte d'atenció). La interrelació entre aquest dos coneixements obre interrogants diversos com ara si saber gramàtica explícita garanteix el domini dels usos o si saber usar implica saber gramàtica.

Hem fet un repàs de la concepció del terme “metalingüístic” desenvolupada des de tres òptiques diferents: la lingüística, la cognitiva i la sociocultural. En un inici des de la lingüística estructural es parla de funció metalingüística quan la llengua es focalitza en el codi i progressivament es van tenint en compte factors lligats a l'ús i al parlant amb l'expressió “facultat metalingüística”. La psicologia cognitiva busca en el comportament verbal i no verbal del subjecte els elements que permetin inferir processos cognitius de gestió lingüística i com diversos estudis mostren que el saber gramatical pot anar de l'implícit a l'explícit però també de l'explícit a l'implícit. Finalment, la psicologia sociocultural entén la interacció com una activitat fruit de la necessitat d'ajustar l'instrument de mediació social (la llengua) a les diverses situacions d'ús i que això només és possible amb el coneixement sobre el sistema. Per a aquests estudis no tindria sentit una proposta d'ensenyament basada únicament en l'ús, i que tampoc no tindria sentit promoure únicament activitats analítiques de reflexió gramatical desconnectades dels usos discursius. En definitiva la relació entre aquests dos pols no és directa ni automàtica i que ens cal desenvolupar una gramàtica per a l'escola entesa com un instrument a mig camí de la formalització del lingüista i la gramàtica implícita de l'aprenent. En aquest sentit la crisi dels enfocaments comunicatius ha tornat a posar en primer pla l'interès per l'estudi de la gramàtica com a camí per afinar el control conscient i avançar en el coneixement sistemàtic de l'organització de la llengua.

Hem posat sobre la taula l'abundant recerca sobre el desenvolupament del “saber” gramatical (centrada en les estructures sintàctiques i el la capacitat

metalingüística) i que tot i no tenir com a objectiu el coneixement explícit dels aprenents pot ser una base per a l'ensenyament de la gramàtica. És en aquesta tessitura que se situa la recerca sobre els conceptes gramaticals dels escolars, ja que un ensenyament de la gramàtica útil, coherent i plenament constructivista reclama saber com elaboren el coneixement gramatical els alumnes. L'exploració dels conceptes gramaticals en nivells d'escolaritat avançats és una línia de recerca poc desenvolupada (en comparació amb la primera alfabetització o disciplines com les matemàtiques o les ciències), de tipus descriptiu i centrada en categories aïllades, degut a dos tipus de problemes: els trets del coneixement gramatical i la manca de consens sobre el model lingüístic de referència.

Hem fet referència a estudis sobre els conceptes gramaticals dels escolars portats a terme en els àmbits francòfon i català. Aquests estudis posen sobre la taula problemes diversos: és un coneixement gramatical que no integra saber intuïtiu i saber escolar, es basa en una visió lineal de les relacions entre les paraules, etc. Tres conclusions generals són que el coneixement gramatical no avança per etapes successives, que l'escola ha de tenir en compte la relació estreta però no directa entre ús i gramàtica, i que és bàsic que els alumnes parlin dels fenòmens gramaticals per aprendre gramàtica. Aquesta recerca planteja dues preguntes generals: "Com fer avançar els alumnes en el seu coneixement gramatical?" i "Quines resistències cal vèncer per fer emergir les intuïcions lingüístiques?". En l'àmbit català el programa de recerca consta de tres línies: l'anàlisi del procés de producció textual,

els conceptes gramaticals dels estudiants, i la reflexió metalingüística en el marc d'un model d'intervenció que la faci possible.

Finalment hem fet referència a dos tipus d'obstacles en l'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica: els epistemològics i els metodològics. Els obstacles epistemològics fan referència a la pròpia estructura del saber gramatical així com a la relació que una gramàtica per a l'escola ha de tenir amb els models de referència, i orienten la reflexió cap als trets que hauria de reunir una gramàtica per a l'escola (motivació funcional de les estructures gramaticals, fonamentació lèxica de la gramàtica, etc.). Pel que fa als obstacles metodològics la recerca remarca el contrast entre l'ensenyament de l'ús de la llengua (de tipus constructivista) i l'ensenyament gramatical (lligat a procediments transmissius): a partir d'explorar els conceptes gramaticals dels estudiants conclou que una metodologia transmissiva no ajuda els alumnes a construir un coneixement gramatical coherent i subratlla la necessitat d'una renovació metodològica de l'ensenyament gramatical. En aquest sentit aquests estudis estableixen la hipòtesi segons la qual els alumnes podran construir un coneixement gramatical més elaborat si l'ensenyament es basa en els processos d'aprenentatge conceptual i permet així als aprenents d'avançar en la complexitat a partir de l'experimentació i el raonament.

3. LA GRAMÀTICA A L'ESCOLA

En aquest apartat ens centrarem en la gramàtica a l'escola. En primer lloc, farem unes consideracions sobre la gramàtica i el seu ensenyament, centrades en el significat del terme "gramàtica" i en el seu rol en el currículum escolar. En segon lloc, reflexionarem sobre les condicions que hauria de tenir una gramàtica per a l'escola i caracteritzarem el model d'intervenció didàctica que defensem, la Seqüència Didàctica de Gramàtica (SDG). En tercer lloc, descriurem un exemple de SDG que constitueix l'antecedent directe de la seqüència objecte d'anàlisi del present estudi. Un resum final sintetitzarà les idees exposades en aquest apartat.

3.1. LA GRAMÀTICA I EL SEU ENSENYAMENT

El terme "gramàtica" ha estat caracteritzat a partir d'una primera gran distinció: la gramàtica interna i la gramàtica externa, que té el seu origen en els estudis generativistes i en les aportacions de la psicologia cognitiva sobre l'important paper del llenguatge en el desenvolupament de l'individu del darrer terç del segle XX (Tuson, 1980; Cuenca, 2001). En el primer cas estem parlant del coneixement inconscient que qualsevol parlant té de la llengua, essent un tipus peculiar d'aquest coneixement la gramàtica d'aprenentatge d'una L2, en relació a la qual la noció d'interllengua donaria compte del procés de gradual interiorització de les estructures de la llengua objecte d'aprenentatge (Selinker,

1972). En oposició a aquesta primera noció trobem la de gramàtica externa, que es correspondria amb els intents explícits del lingüista per formalitzar les estructures d'una llengua o la gènesi i naturalesa del llenguatge, qüestions que poden ser abordades des de perspectives teòriques diferents i des de models interpretatius de vegades complementaris i sovint del tot contraposats. Les formalitzacions de la gramàtica escolar també formarien part d'aquesta gramàtica externa, tot i no tenir per objectiu l'estudi en profunditat de la llengua sinó l'elaboració d'un corpus explícit que l'alumne pugui recuperar en l'ús de la llengua. Per diferenciar-les, es parla de gramàtica analítica per als models elaborats pel lingüista i de gramàtica pedagògica per als elaborats des de l'ensenyament.

Si interrelacionem els tres pols (Cuenca, 1992), tenim que (1) la gramàtica analítica proporciona (directament a la gramàtica pedagògica i indirectament a la gramàtica d'aprenentatge) descripcions i models d'anàlisi formant un marc teòric; (2) la gramàtica d'aprenentatge posa en relleu els aspectes que causen més dificultats en l'aprenentatge i proporciona (directament a les gramàtiques pedagògiques i indirectament a les gramàtiques analítiques) dades d'aquest procés; i (3) la gramàtica pedagògica es basa tant en les analítiques com en les d'aprenentatge, i és directament rellevant per a les gramàtiques d'aprenentatge i indirectament rellevant per a les gramàtiques analítiques. El present treball està orientat a elaborar una gramàtica per a l'escola en la línia de les propostes de les gramàtiques pedagògiques.

Pel que fa a les raons que justifiquen l'ensenyament (o la manca d'ensenyament) gramatical, direm que han fluctuat al llarg de la història, amb posicions diverses respecte del grau d'influència que l'estudi del sistema té sobre el domini de la llengua en ús. Richards i Rodgers (2001) descriuen com històricament la gramàtica estava al servei de l'aprenentatge de llengües segones i que no és fins a temps molt recents, i especialment fins al segle XX amb l'establiment de les bases de l'estructuralisme, que l'estudi del codi no és pres en consideració en ell mateix. En aquest sentit, els autors d'aquest estudi remarquen com en les darreres dècades s'han succeït les posicions contràries i favorables a atribuir un rol actiu a la gramàtica en l'aprenentatge de llengües. Sembla que durant la darrera dècada la recerca s'inclina cap a una posició d'equilibri que defensa un paper crucial de la gramàtica sota determinades condicions, especialment per a l'adquisició de segones llengües i per a l'aprenentatge de la composició escrita.¹⁰ Pel que fa a l'adquisició de segones llengües, estudis com els de Swain (2001) i Ellis (2006) postulen que la reflexió sobre les formes pot ser útil per activar l'aprenentatge de l'ús, i per a Bernaus i Escobar (2001) aquesta reflexió col·labora en el desenvolupament dels diversos usos de L2 més enllà de la gramàtica com a recurs per a la traducció (ensenyament tradicional), la interiorització inconscient d'estructures a partir de la repetició (estructuralisme) o el coneixement de l'ús prescindint de la gramàtica explícita (algun plantejaments comunicatius). En relació a aquest darrer punt, Trévisé (2009) considera que l'estudi de la gramàtica és important

¹⁰ El bagatge cultural de qualsevol persona escolaritzada és també una raó esgrimida per la recerca, i no pas menor en importància. El raonament bàsic és el següent: el coneixement gramatical ha de constituir part del bagatge de qualsevol persona escolaritzada, al nivell que ho puguin ser les altres àrees curriculars, permetent en aquells oficis no relacionats directament amb la llengua de consultar manuals d'estil, diccionaris o gramàtiques i proporcionant alguns referents per poder convertir coneixements previs sobre alguns aspectes lingüístics en coneixements científics (Castellà, 1994; Zayas, 2002; Aguilar, 1994).

per redimensionar els enfocaments purament comunicatius i evitar una deriva banalitzadora d'aquests mateixos enfocaments, i el moviment de "language awarness" (James, 2002) constitueix un testimoni de la necessitat de recuperar aquesta mirada sobre el codi, incloent-hi la primera llengua, en una tradició com l'anglesa en què el debat s'havia centrat sobretot en l'adquisició de segones llengües. Precisament en relació a l'escrit s'ha projectat també el mateix interrogant i estudis com els aplegats a Camps i Milian (1999) apunten a la necessitat de desenvolupar una capacitat d'ordre metalingüístic per al control de la complexitat de la composició escrita, derivada de la diversitat dels sabers implicats, com ara discriminar la informació rellevant de la irrellevant o estructurar-la en un ordre lògic i comprensible. Entre aquests sabers hi hauria també el domini de la normativa, tant ortogràfica com gramatical, ja que moltes de les normes no es poden arribar a interioritzar sense un conjunt ordenat d'instruments per pensar sobre el codi (Milian, 2009).

La conclusió general d'aquests estudis seria que la relació entre gramàtica i ús de la llengua no és fàcil d'aclarir, però que en tot cas no és mai directa, i que un diagnòstic dels problemes del seu ensenyament apuntaria a una causalitat excessivament mecanicista i simplificadora segons la qual l'estudi d'un aspecte porta automàticament al domini de l'altre. En altres paraules: que el saber declaratiu no té una transferència automàtica a un saber procedimental. Zayas (1997 i 2006a) planteja la necessitat d'interrogar-nos si amb un enfocament diferent en l'ensenyament de la gramàtica podríem arribar a millors resultats en

l'ús: l'autor considera que ens situem, així, davant d'una hipòtesi que caldrà verificar amb investigacions didàctiques orientades a determinar quin seria aquest enfocament diferent i a comprovar si té efecte positiu sobre el desenvolupament de les habilitats discursives. Parlar d'enfocament és parlar en part de metodologia, que tal com hem vist Camps (2008) identifica com un dels obstacles importants en l'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica: atendre l'ensenyament gramatical implica abordar i definir un model d'intervenció didàctica.

3.2. UN MODEL D'INTERVENCIÓ DIDÀCTICA PER A L'ENSENYAMENT I APRENTATGE DE LA GRAMÀTICA

En el present apartat detallarem alguns aspectes que la recerca ha posat sobre la taula relatiu a l'elaboració d'una gramàtica pedagògica, i això ens portarà a descriure la proposta de model d'intervenció didàctica de la Seqüència Didàctica de Gramàtica (SDG).

Tal com veurem seguidament, molts autors coincideixen a pensar que el contingut de l'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica ha de ser necessàriament un conjunt de nocions convenientment transposades i de procediments adequats per possibilitar la reflexió gramatical. El docent deixarà per al lingüista les maneres d'explicar el funcionament de la llengua però restarà atent a les propostes provinents de les teories lingüístiques pensant en els seus objectius didàctics, el més important dels quals és promoure l'activitat

metalingüística al servei d'un ús competent de la llengua: és objectiu de l'escola no tant la gramàtica com la capacitat de reflexió gramatical (Zayas, 2006). Milian (2005) posa en relleu aquest objectiu amb l'expressió "parlar per fer gramàtica" (remarcant l'important paper que hi han de jugar els aspectes semàntics i pragmàtics), Brucart (2000) proposa el significat per arribar a les formes, i Larsen-Freeman (2003) proposa el neologisme "grammaring". Aquesta darrera autora parteix de la idea segons la qual la gramàtica es deixarà "pensar" i mostrarà la seva naturalesa dúctil si deixem de presentar-la com un sistema compacte de tipus formal i passem a entendre-la com una interrelació orgànica de forma, semàntica i pragmàtica. Aquest plantejament coincideix amb la proposta que Doughty i Williams (1998) anomenen "focus on form" i que aspira a superar la dicotomia entre l'atenció exclusiva en les formes (*focus on forms*) o en el significat exclouent la forma (*focus on meaning*). Es tracta d'un canvi amb una implicació important per a l'escola que pot ajudar a superar l'estudi de la gramàtica a partir d'uns models presentats com a acabats, exhaustius i simples (Hernanz, 1997), i incorporar-hi consideracions lligades a la natura dinàmica, oberta i canviant de la llengua, en consonància amb les aproximacions socioculturals al llenguatge com a organisme (Bernárdez, 2004).¹¹ Es proposa, així mateix, que l'alumne senti la gramàtica de la llengua primera com un fet parcialment intern en tensió amb els usos socials. El docent haurà de ser conscient que està davant persones en procés de formació (Camps, 1998) i sabrà que els parells mínims i l'apel·lació a judicis de gramaticalitat poden ajudar en fenòmens com la concordança o els usos poètics del llenguatge que transgredeixen principis semàntics i pragmàtics

¹¹ I no en el sentit del darwinisme lingüístic; vegeu Moreno Cabrera (2008).

bàsics; també sabrà que l'observació, les analogies i la bastida del professor seran imprescindibles en altres fenòmens conflictius (els clítics en català, l'ergatiu en basc o el *laísmo* en castellà).

En relació al contingut gramatical, tal com hem apuntat, s'ha remarcat la necessitat de tenir en compte l'origen i la naturalesa d'aquest contingut i el procés de transposició del saber de referència. La transposició no és una degradació d'uns coneixements científics suposadament superiors que han de baixar al nivell de l'ensenyament per ser aplicats a l'aula: sí que és un procés de construcció dels continguts d'ensenyament (Bronckart i Plazaola, 1998; Rodríguez, 2000), que no són ni poden ser coincidents amb els de les ciències implicades. Així, una gramàtica escolar no es regirà per la lògica interna de les gramàtiques analítiques "en bloc" sinó pel potencial explicatiu de determinades nocions escollides segons els objectius perseguits (Zayas, 2006), vetllant per la seva integritat conceptual (Plazaola, 2008), i també segons un criteri d'elementalitat (Coronas, 2008), segons el qual cal partir d'un nucli de nocions elementals amb suficient potencial per poder articular i integrar nocions més complexes.

La terminologia ocupa en aquest procés un espai important: hem de comptar amb un repertori estable, coherent i versàtil de termes que seran progressivament compartits entre professors, entre professors i alumnes, i entre alumnes (Zayas, 2000; Eguren i Fernández Soriano, 2006). En aquest sentit existeix un gran consens pel que fa a la necessitat de reclamar l'atenció sobre el que ja s'ha anomenat "inflació terminològica" (Macià, 2000) i la

necessitat de reconduir l'estat de la terminologia que conviu als llibres de text actuals.¹² La proliferació descontrolada de termes juga en contra de la simplicitat, claredat i univocitat que reclama l'aprenent (Nicolàs, 1994) i en contra de l'objectiu d'establir progressivament com hem dit un metallenguatge comú a la classe de gramàtica, que tindria dues fonts: per una banda l'ús que el professor realitza dels conceptes i dels termes gramaticals quan proposa i dirigeix les activitats; per una altra banda els jocs de manipulació del llenguatge, en què els alumnes hauran d'usar progressivament aquests termes i que hauran de precedir sempre les activitats de sistematització i conceptualització (Camps, 1998).

En aquest sentit el docent prendrà consciència que el currículum no és un corpus tancat que cal transmetre sinó que es construeix, redimensiona i repensa cada dia en les petites accions de l'aula a través d'uns procediments adequats per fomentar l'activitat metalingüística, entesos aquests procediments com a alguna cosa més que simples opcions cosmètiques i el més bàsic dels quals serà el d'atenuar la instrucció didàctica a favor de l'acció i l'experiència (Camps, 2000). Així, per aprendre gramàtica, l'alumne recull dades, manipula, compara, sistematitza, discuteix, comparteix, contrasta, exposa... Semblantment elabora i utilitza instruments d'investigació per sistematitzar aquestes observacions i poder disposar així d'instruments de consulta en l'elaboració dels quals ha participat i que sent, per tant, més propers (Fontich, 2006). En definitiva "fa coses", amb la guia sempre del professor, i les fa a més

¹² Un exemple de Macià (2000) fa referència als termes sinònims següents: *complement de règim verbal, complement de règim, complement regit, complement preposicional, objecte preposicional, complement preposicional d'objecte, complement d'objecte preposicional* o (a la tradició castellana) *suplement*.

mitjançant la parla i l'escriptura per la qual cosa el dispositiu didàctic haurà d'identificar i treballar en la mesura del possible els trets dels gèneres textuais implicats en la seqüència d'activitats, tant orals (la discussió exploratòria en petit grup o l'exposició formal) (Vilà, 2006; Mercer, 2008a) com escrits (el diari d'aprenentatge, l'informe final o el comentari d'un gràfic) (Wells, 1999; Gutiérrez, 2006).

S'ha apuntat que aquest marc millora el nivell d'implicació i motivació de l'aprenent: aquest veu que no és un simple terminal en un esquema transmissiu sinó que és sobretot protagonista i generador de coneixement per a ell mateix i per als altres. La gestió de l'aula s'ha d'orientar a crear un espai d'intercanvi, tenint en compte que del simple fet de disposar els alumnes en petit grup no se'n derivarà automàticament aprenentatge (Mercer, 2008b). S'ha senyalat així mateix la necessitat d'adequar-se de manera realista a les circumstàncies de partida (hàbits de treball en grup, possibilitats d'espai, nombre d'alumnes, punts d'acord amb els altres professors...) per evitar maximalismes i intentar crear les condicions perquè l'alumne sàpiga què se n'espera quan està en grup i aprengui a convertir-se en protagonista que intervé, escolta, rebutja i col·labora (Tharp i altres, 2002; Durán, 2009). El docent sap què impartir (la part corresponent del currículum), com fer-ho (ha establert hipòtesis per abordar un determinat aspecte d'una manera més eficient) i per què fer-ho així (ha identificat dificultats de comprensió i les ha relacionades amb problemes diversos, de vegades de la pròpia tradició escolar). En aquest punt prepara una posada en escena per aprendre a través de l'autoregulació i

la cooperació amb els altres, en un procés d'intercanvi en el qual l'alumne pren ara el rol d'ensenyant i ara el d'aprenent (Rabatel, 2004).

3.2.1. El model de la Seqüència Didàctica de Gramàtica (SDG)

Un model d'intervenció ha de recollir necessàriament els aspectes que acabem d'exposar, de manera complexa, rica i intencional, que posi els alumnes en situació de comunicar-se per aprendre i alhora constitueixi per al docent un instrument d'avaluació formativa i un espai de reflexió. Aquest model serà per a nosaltres el de la Seqüència Didàctica de Gramàtica (SDG), que busca combinar la necessària sistematització del saber gramatical, el seguiment del professor i la participació dels alumnes. Ha estat ideat per A. Camps i el seu equip (Camps i altres, 2005) i ha estat desenvolupat en estreta col·laboració amb professors de secundària (Camps i Zayas, 2006), al si del grup GREAL.¹³ Suposa la superació d'una visió purament transmissiva de l'ensenyament de llengües i la consideració del paper actiu i constructiu de l'aprenent, i remarca la necessitat d'aproximacions holístiques a l'ensenyament de la gramàtica més enllà de l'exercici o la tasca aïllada i puntual. S'inspira en el treball per projectes en l'ensenyament de llengües, que integra un ampli ventall d'influències: les contribucions de l'Escola Nova, la psicologia sociocultural, la psicologia cognitiva, la teoria de l'activitat o la recerca en didàctica de la llengua. Les situacions d'ensenyament han de permetre una interacció diversa i rica, la participació intencional dels aprenents en els processos interactius i la

¹³ Vegeu la nota 1.

integració del discurs oral i escrit així com la integració de l'ús i de la reflexió sobre l'ús. Busca així mateix la diversitat en les oportunitats d'aprenentatge i per tant la possibilitat de participació d'aprenents amb habilitats diverses.

Aquest model es caracteritza per diversos trets. Primer: articula un conjunt d'activitats que estan orientades sempre a un objectiu, que respon alhora a les dues preguntes "Què ha de fer l'alumne?" i "Què ha d'aprendre?", essent alhora guia per a l'ensenyament i hipòtesi de treball pel que fa a l'aprenentatge de les nocions gramaticals. Segon: preveu tres submodels d'intervenció segons si el focus se situa en l'ús, en el sistema o en el contrast interlingüístic o intralingüístic. Tercer: organitza la seqüència d'activitats en tres fases, orientades a desenvolupar una avaluació formativa així com una nova mirada sobre els elements del triangle didàctic. Quart: integra en aquestes tres fases el criteri d'elementalitat. Cinquè: planteja la necessitat d'interrelacionar orgànicament els components del sistema didàctic (docent, discent i matèria). I sisè: busca d'integrar les habilitats oral i escrita. Tot seguit desenvolupem amb més detall aquests trets i per concloure aquest apartat descriurem un conjunt d'exemples de seqüències didàctiques de gramàtica.

a) Un conjunt d'activitats orientades a un objectiu

En relació al primer punt, la SDG supera la unitat-activitat i està constituïda per una constel·lació de tasques diverses però relacionades totes elles amb un objectiu global que els donarà sentit. El que dona unitat al conjunt dels

exercicis i tasques implicats no és únicament el tema sinó l'activitat global implicada, la finalitat amb què es fan. Per exemple: descobrir de quina manera diferents llengües resolen les relacions temporals entre fets en la narració; la recerca sobre la variació en l'ús de determinades formes (per exemple, els pronoms adverbials en català); descobrir l'organització dels elements constitutius de l'oració a través de les estructures semàntiques dels verbs; revisar i millorar l'organització d'uns textos argumentatius, la qual cosa exigirà aprofundir en els tipus de relacions lògiques implicades en l'argumentació (causa-conseqüència, condició, contradicció, concessió, etc.) i, per tant, en el domini dels connectors necessaris per fer-les explícites; etc.

Es pot considerar que la SDG està constituïda pel desenvolupament de dos tipus d'activitats. Una *activitat de recerca* (descobrir el funcionament de la llengua en algun aspecte, millorar els textos, etc.), que culmina amb la redacció d'un informe o amb una exposició oral del treball fet i de les conclusions que se n'han extret, i una *activitat d'aprenentatge*, segons la qual l'activitat anterior i la sistematització dels resultats han de permetre l'aprenentatge d'uns continguts gramaticals que hauran d'arribar a esdevenir coneixements disponibles per a dur a terme d'altres activitats posteriors, siguin gramaticals, siguin comunicatives. Entroncant amb la tradició de l'Escola Nova i el treball per projectes, l'objectiu darrer implica una transferència del coneixement adquirit en forma d'exposicions per a un públic que pugui interessar-s'hi.

En aquest sentit, la SDG és alhora guia per a les intervencions a l'aula, però també hipòtesi de treball. Com a guia busca integrar les condicions

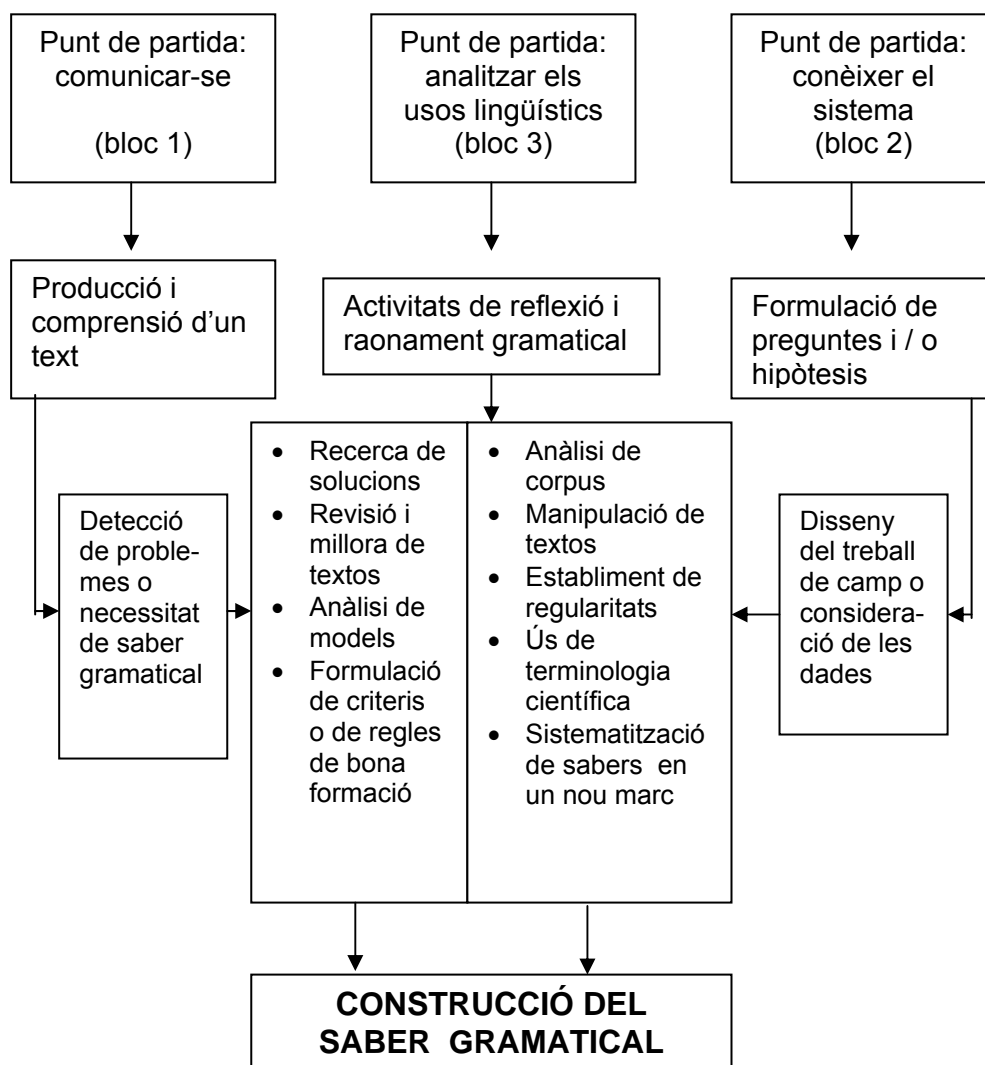
esmentades més amunt per a una gramàtica escolar, com ara que el sistema gramatical pot ser objecte d'estudi interessant prenent-lo momentàniament fora de les seves relacions amb la realitat si se segueix una metodologia en la qual l'alumne manipula, recull, contrasta i sistematitza dades lingüístiques; o com ara que la verbalització hi tingui un espai preeminent, de tal manera que l'alumne parli dels fenòmens gramaticals i de com els entén i, d'aquesta manera, vagi assimilant un metallenguatge compartit amb els companys i el professor. Aquest model, però, aspira també a ser una hipòtesi de treball. Segons això, obre una possibilitat per a un camp d'investigació en didàctica que buscaria precisar què s'aprèn quan s'ensenya i de quina manera podem convertir el procés d'ensenyar i aprendre gramàtica en una experiència interessant per als alumnes. Una de les preguntes que es formula el model es quines són les estratègies d'elaboració de pensament metalingüístic dels aprenents, partint del supòsit que la verbalització permet a l'investigador accedir a les estratègies que l'alumne desplega en el seu camí per a conceptualitzar els continguts gramaticals, i que en última instància aporta informació sobre quines ajudes poden guiar la tasca educativa. Com ja ha estat apuntat, quan els alumnes parlen entre ells en gran grup i en petit grup, així com amb el professor, dels problemes, les dificultats i els dubtes que experimenten en el seu procés d'aprenentatge aporten indirectament dades que poden ser útils per a la millora de la pràctica docent. Aquest aspecte lliga les SDG d'una forma molt estreta amb la recerca en didàctica de la llengua, i concretament amb els models de recerca qualitativa d'estudi de cas i de reflexió-acció.

b) Els tres submodels

Tres són els submodels de SDG. En primer lloc, en relació amb l'escriptura: el punt de partida és la voluntat de comunicar-se i el motor de la seqüència és la producció i la comprensió de textos. En segon lloc, en relació amb aspectes inter i intralingüístics: a l'extrem oposat, el punt de partida és la voluntat de conèixer el sistema de la llengua, sent el motor de les activitats la formulació de preguntes i/o hipòtesis. En tercer lloc, en relació amb conceptes gramaticals de llengua primera: el punt de partida és la voluntat d'analitzar els usos lingüístics reals d'una llengua i el motor de la seqüència serien activitats de reflexió i raonament gramatical lligades a l'ús. Per a Camps i altres (2005), el que pretenen els diversos submodels és

constatar que les activitats de reflexió i raonament gramatical que es promouen a través d'aquestes seqüències són diferents sobretot perquè es desenvolupen dins de marcs d'activitats de naturalesa diferent i possiblement activin uns sabers i uns procediments diferents. (p. 168)

Quadre 2 (Camps i altres, op. cit., p. 167)



Així, la reflexió metalingüística de les activitats del primer bloc (Quadre 2) està lligada a les activitats discursives, mentre que en el segon bloc els alumnes emprenen una tasca de reflexió sobre el sistema per arribar a alguna conclusió, i en el tercer bloc l'eix és l'observació i la sistematització de dades o la comparació entre llengües. L'objectiu és aconseguir crear entorns que permetin la participació activa dels alumnes, el guiatge obert del docent i el

tractament heterogeni i múltiple de la gramàtica. Es parteix de la idea segons la qual la construcció del coneixement gramatical és fruit d'un treball heterogeni i complex, que es pot concretar en seqüències didàctiques dels tres tipus descrits, i que aquest coneixement gramatical així construït possibilita la solució als problemes d'ús de la llengua a la vegada que contribueix a la construcció de sabers organitzats sobre la llengua. Les seqüències didàctiques de cadascun dels models contribueixen de diferent manera a la construcció del coneixement gramatical.

c) Les tres fases

Com ja hem apuntat, el model consta de tres fases consecutives en el temps. La primera fase és imprescindible perquè consisteix a definir, negociar i compartir amb els alumnes la representació de la tasca que portarem a terme. Es buscarà establir d'entrada clarament els objectius de la tasca (fer una exploració dels usos orals d'un pronom, contrastar els temps del passat, escriure un text d'opinió emprant marcadors textuais apropiats, etc.), els temes que es treballaran (els valors concrets del pronom, les diferències entre passats més llunyans i més propers en el temps, els marcadors contrastius i explicatius, etc.) i la manera com aquests temes es treballaran (a través de la interacció en petit grup i de la resolució de tasques parcials com l'elaboració de materials d'investigació i consulta o l'escriptura de textos diversos). Es planteja el problema (què farem) però també allò que necessitarem saber per resoldre'l

i allò que aprendrem resolent-lo (què aprendrem). La primera fase acaba amb una definició clara del problema que cal investigar.

La segona fase constitueix el nucli de la SDG. És una fase d'execució, amb un conjunt d'activitats puntuals encaminades a dominar els aspectes programats. Definida la tasca, hem de prendre decisions sobre els procediments que seguirem i les dades que recollirem. Exemple 1: si la tasca és observar l'ús d'una forma pronominal determinada ens caldrà (i) saber com recollirem les dades (amb qüestionaris, observant debats televisius, etc.), (ii) consultar fonts d'informació (gramàtiques, llibres de text, etc.), i (iii) explorar les maneres d'analitzar les dades, presentar els resultats i extreure'n conclusions. Exemple 2: si la tasca és la correcció de l'escrit, ens caldrà (i) identificar en quin problema ens voldrem centrar, (ii) delimitar els textos o els passatges que tenen aquest problema, i (iii) buscar-hi solucions a partir del diàleg amb els companys, la consulta de material i l'elaboració d'instruments de consulta i regulació.

La tercera fase implica necessàriament l'elaboració d'un informe. Això significa anar més enllà d'un marc transmissiu i deductiu en què l'explicació del concepte gramatical dóna lloc a activitats de pràctica o en què de l'exercitació directa amb activitats se n'espera un aprenentatge automàtic. El model parteix de la idea que exercitació i reflexió han de ser els components centrals d'un procés recursiu que els anirà relacionant. Els dos moments claus d'aquest procés són l'inicial de la Fase 1, la definició del camp de treball, i el final de la Fase 3, la síntesi final en què s'integren els coneixements elaborats. Es tracta

d'un moment de recuperació metacognitiva (un informe final escrit i/o una exposició oral formal) que permetrà als alumnes prendre consciència dels continguts conceptuals i procedimentals que s'han treballat, donar coherència significativa a aquests continguts, i fer-los funcionals respecte de situacions futures.

d) El criteri d'elementalitat i les tres fases

La divisió en tres fases del model de la SDG constitueix un marc idoni per desenvolupar d'una forma progressivament més complexa nocions inicials bàsiques, segons el que Coronas (2008) anomena criteri d'elementalitat. La recerca ha apuntat a la necessitat de determinar línies d'avenç en què al llarg de l'escolaritat els aprenents puguin anar enriquint els conceptes gramaticals apresos en edats primerenques. La noció d'elementalitat respondria a aquesta necessitat, remarcant una paradoxa relacionada amb la transposició didàctica segons la qual com més simplificades són les nocions gramaticals que els escolars han d'aprendre més difícil n'és l'aprenentatge efectiu. Això ha plantejat la necessitat d'una transposició progressivament més complexa en què a partir d'unes nocions elementals es vagi progressant cap a la complexitat. Així, per superar l'escull que representa abordar la complexitat gramatical des de la simplificació, es proposa de treballar des d'un nucli elemental de nocions susceptible de complexificar-se, és a dir que necessàriament mantingui la validesa en una reflexió progressivament més complexa i rica. Les tres fases cronològiques del nostre model didàctic poden

donar resposta a aquesta necessitat. En una seqüència orientada a treballar l'oració des de plantejaments lèxics, la Fase 1 (i) presenta i treballa unes nocions oracionals bàsiques que (ii) portaran a l'elaboració d'un primer instrument de síntesi i recuperació metacognitiva. A la Fase 2 aquest instrument (iii) servirà de guia i consulta per explorar les nocions bàsiques en fenòmens de naturalesa diversa (traduccions automàtiques, parla col·loquial, escrits propis, etc.), uns fenòmens que ampliaran el marc de la reflexió gramatical més enllà dels exemples descontextualitzats inicials. La dinàmica col·lectiva de l'exploració i el caràcter relativament obert de les activitats busquen problematitzar allò que els alumnes saben o que es pensen que saben; (iv) el professor recollirà aquests problemes i proposarà vies per resoldre'ls mitjançant un segon instrument de consulta, segons el criteri "Cal evitar de proposar la resposta abans que l'alumne es formuli la pregunta". A la Fase 3, finalment, (v) es demanarà als alumnes que retinguin amb un text expositiu final els trets cronològics bàsics d'aquest procés i les nocions treballades. La trajectòria dels punts (i-v) distribuïts en les tres fases del model representa aquesta progressiva ampliació de les nocions bàsiques inicials des d'un marc relativament guiat fins a un marc més obert en el qual les activitats ja no admeten una aplicació mecànica dels continguts. La interrelació elemental-complex es fa possible, doncs, conjuminant un nucli inicial i versàtil de conceptes bàsics i amb activitats progressivament més obertes, organitzades a partir de les tres fases del model.

- e) La interrelació dels components del sistema didàctic

Aquestes tres fases reclamen diverses mesures d'avaluació formativa com a regulació dels processos d'aprenentatge, un punt que es concreta en instruments com el diari de l'alumne o les avaluacions per parella però que cal entendre en sentit ampli relacionats amb la concepció global de la seqüència. En aquest sentit aspira a ser un model tant d'intervenció a l'aula com d'exploració dels processos d'aprenentatge de la gramàtica: (i) els continguts d'aprenentatge i els objectius que es persegueixen són explícits per promoure un aprenentatge conscient; (ii) hi és primordial l'activitat dels alumnes sobre els objectes lingüístics; (iii) propicia la reflexió compartida entre els participants en la situació didàctica; (iv) guia la relació entre ús i sistematització a partir de l'observació per arribar a la generalització que permeti la disponibilitat del coneixement per a noves observacions més complexes; i (v) presenta un marc que fa explícites les relacions entre els elements apresos. Aquest disseny global permet redimensionar els tres pols del triangle didàctic. Pel que fa al docent, planteja als alumnes una recerca de la qual no té la resposta, intenta guiar la tasca a través del diàleg i la reflexió per preparar la sessió següent. El treball no es presenta, doncs, com un seguit de consignes i instruccions tancades que els alumnes han d'assimilar i posar en pràctica. Així, el professor presenta la tasca com una proposta, amb una idea aproximada d'on vol anar però parant atenció a les reaccions que sorgeixen a l'aula.

Per la seva banda, l'alumne és un agent actiu que veu com la recerca va creixent en virtut de la seva acció, mobilitza el seu bagatge lingüístic i recorre a obres de consulta, amb l'objectiu d'il·luminar un interrogant lingüístic que és

sentit com a lligat a la gramàtica, alhora que la gramàtica és entesa com a part d'una realitat comunicativa i més enllà d'un saber estrictament llibresc. Es parteix de la idea que els alumnes es faran seu el treball proposat quan vegin que va creixent amb les intervencions de tots, aprenents i ensenyant, més enllà dels models unidireccionals i transmissius en què la intervenció-típus és la de la resposta correcta a una pregunta tancada (que sovint pren el to de pregunta-endevinalla). En un model de tipus cooperatiu, la intervenció es fa en forma de comentari, opinió o experiència personal lligada al tema, havent promogut prèviament un clima a l'aula en virtut del qual l'alumne no percep la intervenció com una acció de risc i se l'anima a parlar, perquè qualsevol idea pot ser altament valuosa per resoldre col·lectivament els problemes plantejats.

Pel que fa a la matèria, el model supera la visió de la gramàtica com un objecte lògic i complet, adopta una perspectiva que no té afany totalitzador, i privilegia el vincle entre procediments i conceptes amb l'objectiu de suscitar la reflexió gramatical. Es busca d'incidir en les relacions entre programació i aprenentatge (ja que la lògica d'un no es correspon necessàriament amb la lògica de l'altre) i d'incidir també en el concepte de gramàtica, perquè més enllà de models de referència que es presenten com a acabats, exhaustius i simples indagui en les relacions orgàniques entre pragmàtica, semàntica i forma. Es busca així mateix posar sobre la taula la relació entre coneixement declaratiu i coneixement procedimental.

f) Integració d'oralitat i escriptura

Així mateix, aquest model persegueix la integració de l'escriptura i l'oralitat en el procés d'aprenentatge, i això tant pel que fa al professor com a l'aprenent. Tal com hem dit el professor està atent al que succeeix a l'aula i disposa de múltiples materials de naturalesa diversa per reflexionar, sempre per escrit, sobre el curs de l'aprenentatge dels alumnes i la marxa de la seqüència. Progressivament genera un cos de pensament per escrit d'una gran importància per a la regulació de la pròpia pràctica, tant dins la seqüència com en implementacions posteriors. Aquestes notes, preses a mesura que la seqüència avança, són una particular sala de màquines i tenen un gran valor per la seva doble naturalesa de registre i d'escriptura exploratòria.

El professor ha de prendre notes que desembocaran en textos expositius acadèmics i de publicacions professionals; l'alumne també prendrà notes, que desembocaran en l'informe final. En relació a aquest informe, cal atendre la necessitat de treballar regles particulars del gènere expositiu acadèmic de temàtica gramatical, que els alumnes desconeixen perquè rarament es preveu que "escriguin sobre gramàtica". Haurem de fer incidència en el desenvolupament temàtic, que ha d'incloure una introducció amb l'exposició del problema, un apartat sobre els instruments per resoldre els problemes plantejats, i un final valoratiu. Per altra banda no és un text que se sustenti únicament sobre l'eix narratiu, per la qual cosa caldrà treballar els marcadors textuais i les maneres d'organitzar globalment el text, el vocabulari específic emprat que inclourem en un glossari final, el paper de la subjectivitat, etc. Com podem tractar això didàcticament? Podem optar per l'elaboració de textos a

partir de plantilles que progressivament vagin cedint la responsabilitat del desenvolupament del text a l'alumne.

Un gènere discursiu que caldrà treballar és el “diari”, un terme potser poc adequat que ens remet massa a un tipus d'escrit “de registre”. En el marc que ens ocupa serà entès com tota aquella producció escrita de suport que, a més de registre, actua amb funció reflexiva i epistèmica, constituint un dispositiu didàctic important, tal com han remarcat autors com Caballero de Rodas (1997) o Wells (1999). Com a registre permetrà a l'alumne de fer-se una imatge precisa i ordenada d'un període determinat d'aprenentatge. Evidentment, no és un registre neutral sinó molt subjectiu i dinàmic, lligat a més a incidències de naturalesa diversa, amb el qual l'aprenent projectarà una mirada sobre opinions, expectatives, incerteses i tensions sorgides al llarg de la seqüència, i oferirà prou perspectiva temporal per saber si aquestes visions persisteixen. A més de registre és un instrument d'escriptura reflexiva que ens obliga a ordenar per escrit allò que creiem que cal haver après. Fent-ho, prenem més consciència del propi procés d'aprenentatge i de la necessitat de reestructurar idees antigues, de connectar-les amb d'altres d'adquirides i fins i tot d'obrir noves discussions. És, doncs, a la vegada instrument formador (d'introspecció, d'autoanàlisi, de capacitat crítica, d'agenda-memòria i de relació entre teoria i pràctica) i informador (sobre les evolucions dels alumnes, la retroalimentació, el clima general de la classe, les creences, les dificultats, les motivacions, els aspectes afectius o els conflictes personals). La importància del diari de l'alumne es correspon amb la importància del diari del professor de tal manera que tots dos es converteixin en visions

complementàries del que passa a l'aula i en instruments al servei de la indagació del docent sobre les pròpies pràctiques. Com hem dit, també per al professor serà una eina d'avaluació formativa perquè li permetrà pensar per escrit i dialogar amb ell mateix per ordenar les idees, valorar la darrera sessió, identificar fets remarcables, exposar si algunes activitats no han anat com calia i determinar com podrien millorar-se o què no s'ha pogut fer per falta de temps i com això obligarà a reestructurar la següent sessió, essent el propi procés d'escriptura reflexiva el que fa emergir uns apartats que endreçaran les subsegüents anotacions.

Com hem dit, en una seqüència que contempla l'elaboració de diversos gèneres escrits (com el mateix diari o l'informe final) serà necessari reservar alguns moments per fer explícites les regles de cadascun d'aquests gèneres, des de posicions més guiades (descriptors, llistes de recomanacions, plantilles, etc.) fins a arribar progressivament a textos més oberts. Així mateix, per evitar que es converteixi fàcilment en rutina realitzada per complaure a l'ensenyant (vist sovint com a "algú que ja té la resposta") s'hi poden introduir canvis com ara que els destinataris siguin també els companys de la classe, entesos com a coindagadors. Els treballs realitzats en el marc de la reflexió-acció acompanyen la microanàlisi d'interaccions orals amb l'exploració del contingut dels diaris (Escobar, 2000), combinant en algun cas la perspectiva "longitudinal" (què diuen els diaris dels alumnes i del professor per separat; quines categories se'n poden extreure) i la "transversal" (com poden interrelacionar-se els continguts d'un i altre) (Fontich, 2006).

Pel que fa a la interacció oral, ja des de l'estudi pioner de Barnes i Todd (1977) s'ha plantejat la necessitat d'una posada en escena a l'aula basada en el que aquests autors anomenen la parla exploratòria. Es tracta d'una noció àmpliament estudiada des del marc teòric que ens ocupa i que com ja ha estat indicat s'ha posat en correlació amb un major percentatge d'èxit en aquells problemes de solució convergent, així com en un major rendiment en activitats obertes o creatives (Mercer, 2008a; Bee, 2000).¹⁴

g) Exemples de SDG

Com ja hem dit, tres són els tipus de SDG segons si se centren en aquests tres àmbits: (i) l'ús de la llengua, (ii) el contrast inter i intra lingüístic, i (iii) el sistema de la L1, i tot seguit descriurem alguns exemples de SDG de tots tres àmbits. La SDG que presentem en aquest treball se centra en aquest darrer model. La major part d'experiències portades a l'aula en el marc del model de SDG es troben aplegades al volum coordinat per Camps i Zayas (2006).

Zayas (2003), en una aportació pionera, treballa l'article periodístic contrastant-lo amb el conte literari i explorant-ne tant propietats textuais com aspectes oracionals, i defensa un enfocament de l'oració que parteix de la disposició semàntica dels arguments verbals, una idea que serà represa amb força en moltes de les experiències que veurem. La seqüència que ens descriu Jimeno (2006) se centra en l'escriptura del text i parteix de la idea que escriure és molt

¹⁴ Vegeu més amunt l'apartat "1.3. La parla exploratòria".

difícil ja que reclama atendre no només els aspectes de tipus normatiu (ortogràfic i morfosintàctic) sinó també aquells relacionats amb les propietats textuais (la cohesió, la coherència i l'adequació); el treball se centra en el rol de la cohesió en la composició escrita (sense oblidar el pes que té en la comprensió lectora) i defensa per al seu ensenyament un enfocament processual que combini activitats de transformació, de textualització, d'integració, de contrast entre textos cohesionats i textos segmentats, i de treball sobre els referents. Ribas i Verdaguer (2006) també situen la seva experiència d'ensenyament gramatical en relació a la composició escrita, en concret a l'elaboració de crítiques de llibres per a la biblioteca de l'aula, i el treball que proposen se centra en l'ús de connectors; a partir de l'anàlisi de models es posa sobre la taula la importància dels connectors per informar i per valorar, així com per enriquir les pròpies opinions (matisar, contraposar i justificar). Rodríguez i Zayas (2006) exploren el potencial didàctic de relacionar sintaxi i educació literària, treballant figures retòriques de naturalesa sintàctica (el paral·lelisme) i de naturalesa semàntica (la metàfora i la comparació); els autors expliciten la necessitat de no limitar la reflexió gramatical als procediments d'identificació, comparació i classificació de formes gramaticals i per això defensen que també es potenciï la manipulació i la recreació dels textos.

Pel que fa a experiències de contrast inter i intralingüístic, Camps i Fontich (2006) mostren una seqüència centrada en la variació dialectal, en què els alumnes fan una investigació de camp sobre l'ús en el català de l'àrea de Barcelona del pronom hi; a través del diàleg en gran grup el docent actua com

a guia del procés en el sentit d'aportar instruments per accedir a possibles dades, recollir-les i sistematitzar-les, i per contrastar-les posteriorment en gran grup, i treballa la idea implícitament que la reflexió sobre el codi pot realitzar-se sobre la llengua real. Vilà (2006) situa el focus sobre els mateixos elements, els clítics, amb procediments de recollida semblants, però en el marc de la formació inicial del professorat, posant així sobre la taula la necessitat de desenvolupar també processos de reflexió metalingüística de tipus col·laboratiu en la formació dels futurs docents. Centrant-se també en la variació intralingüística, Gutiérrez (2006) treballa els relatius del català des del punt de vista de l'ús i contrastant els contextos formals i normatius amb els col·loquials; l'estudi remarca com les explicacions del professor s'han desplaçat des d'una posició central propi del model transmissiu a una posició perifèrica de guiatge de les manipulacions i observacions dels alumnes, propi d'una situació cooperativa, i mostra com l'experiència ha permès augmentar el nivell d'encerts dels alumnes en una prova posterior d'identificació de relatius. Finalment, l'estudi de Ruiz Bikandi i Zulaika (2009) se centra en el contrast interlingüístic per treballar una noció, l'ergatiu en basc, inexistent en castellà: treballant en petit grup i a partir del contrast interlingüístic, els alumnes raonen sobre el diferent capteniment de les dues llengües pel que fa als verbs intransitius. L'estudi posa al descobert problemes diversos, com ara la dissociació entre la reflexió metalingüística sobre uns elements gramaticals determinats i l'idiòlecte dels participants en la discussió, caracteritzat per les fortes interferències morfològiques i sintàctiques del castellà degut a la peculiar situació sociolingüística en què viuen aquests escolars.

El darrer conjunt de treballs, on situem la seqüència que presentem, són els centrats en conceptes d'un mateixa llengua. Aquests treballs aborden l'oració des d'una perspectiva lèxica segons la qual és imprescindible tenir en compte els vessants semàntic i pragmàtic de la llengua a més del formal. Zayas (2006b i c) proposa un conjunt d'oracions (algunes són titulars de premsa) que els alumnes han de relacionar amb una llista de patrons semàntics, un treball que portarà finalment a observar com el vessant argumental del verb es concreta en les diverses funcions sintàctiques. Fontich (2006) presenta un treball centrat en la classificació dels verbs a partir del nombre d'arguments que reclamen segons els usos diversos que en podem fer; indirectament els alumnes treballen les propietats dels complements i ho fan en una situació fortament col·laborativa en què la pròpia recerca genera un material de consulta. Milian (2006) presenta una seqüència en què els alumnes han de discutir què entenen per oració; aquesta activitat posa al descobert la manca de coneixements estables per part dels alumnes però també el fet que la pròpia situació col·laborativa els ajuda a avançar en l'anàlisi del text. Finalment, un estudi en curs és el de Pérez Badenes (2009) sobre les categories gramaticals i les possibilitats que ens brinden algunes nocions de la lingüística cognitiva per treballar les categories; l'autor explora a través del model de la SDG el rendiment que pot tenir aquest nou enfocament en relació a l'elaboració de material d'aula organitzat en format digital.

La idea de partida de les seqüències orientades a l'estudi del sistema gramatical és que el codi pot ser objecte interessant d'exploració si es preveuen situacions en què l'alumne s'implica activament en la construcció del

saber objecte d'aprenentatge, a partir del treball col·laboratiu i la interacció i una aproximació a la gramàtica que tingui en compte els usos lingüístics. Pel que fa a les seqüències orientades a la composició escrita, la importància d'aquestes experiències radica en el fet que s'integren en un treball que relaciona gramàtica i ús de la llengua en un model, el de la SDG, que preveu també la necessitat d'activitats de sistematització dels sabers gramaticals treballats. Totes les experiències descrites coincideixen a remarcar la importància d'aquests factors.

3.2.2. L'activitat metalingüística dels escolars

Milian i Camps (2006) subratllen que la SDG és alhora un model per a l'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica i per a la recerca, ja que la posada en pràctica d'aquest model ofereix informació sobre la construcció del raonament metalingüístic per part dels escolars. L'objectiu principal d'aquesta recerca se circumscriu a l'anàlisi de com construeixen el raonament gramatical i de quins elements incideixen en aquest procés:

[O]bserva el razonamiento y los factores que contribuyen a él *en* el proceso dinámico de construcción de determinados saberes sobre la lengua, objeto de cada una de las secuencias. (p. 32) (Subratllat de les autores)

Es tracta d'una investigació de tipus exploratori al si del model de la seqüència didàctica de gramàtica en les tres modalitats que hem descrit més amunt. Les

seqüències observades per Milian i Camps se centren respectivament en l'oració i el verb, en els connectors, i en el temps de les narracions. Les dades analitzades sorgeixen de l'enregistrament de situacions naturals d'aula al llarg de la implementació de les activitats i corresponen a diferents sessions del procés. La microanàlisi dels episodis observats (identificats a partir d'uns criteris explicats i compartits entre investigadors) dóna compte de la dinàmica de raonament i de la incidència del context en què es desenvolupa l'episodi.

El primer diàleg observat sorgeix en una seqüència sobre l'oració i mostra la importància del rol del professor com a coconstructor (juntament amb els escolars) del saber en joc, més que com a facilitador de la "resposta correcta", un fet que sorprèn els alumnes. Així, el docent combina una posició de jerarquia (de gestió de l'aula i el discurs) amb una posició paral·lela a la dels estudiants: no imposa sinó que escolta, anima, comenta i interpreta. Tot i la situació d'exploració creada, però, el discurs compartit arriba a un nivell d'abstracció mínim, molt proper a l'ús i al significat lèxic dels termes. El segon diàleg observat sorgeix en una seqüència sobre els connectors i mostra la dificultat que representa per a molts alumnes situar-se en un nivell d'abstracció per sobre del nivell semàntic dels enunciats. La professora "acompanya" els estudiants perquè facin el pas d'un nivell a l'altre, que s'aconsegueix parcialment i només després d'un bon nombre de torns i sobretot a partir d'una intervenció de síntesi de la pròpia docent, que orienta a l'escriptura la reflexió gramatical realitzada. Finalment, el tercer diàleg observat sorgeix en una seqüència sobre el temps a les narracions i posa sobre la taula la complexitat de les intervencions del docent. Per una banda les explicacions sobre la

demanda de l'activitat (subratllar paraules i expressions que indiquin temps) contenen definicions i reformulacions diverses que combinen nivells d'abstracció alts ("palabras que indiquen temporalidad") i nivells d'abstracció baixos ("palabras que den idea de cuándo se producen los hechos"), en un doble moviment no pas lineal sinó recursiu a partir de les respostes dels alumnes. Per una altra banda, la interacció és contingent i s'orienta a funcions diverses: enllaçar el propi discurs amb la resposta d'un alumne concret, generalitzar aquesta resposta, identificar el coneixement gramatical compartit (en aquest cas els temps verbals) i formular el concepte de manera abstracta. Coincidint amb les seqüències precedents, tot i que l'ajut de la professora crea un clima a l'aula de tipus exploratori i col·laboratiu, els alumnes se situen en uns nivells d'abstracció baixos.

Les converses observades en aquests treballs són entre el professor i el gran grup. En una SDG, però, es poden donar múltiples situacions de conversa en petit grup. Es tracta d'una conversa mediada per les regles de la parla exploratòria prèviament acordades entre tots i objecte també d'aprenentatge i avaluació. En aquest altre escenari, doncs, els alumnes no es troben sols perquè interactuen al si d'un dispositiu didàctic més ample, que contempla aquelles qüestions relatives al camp del saber que s'està treballant (una terminologia, unes eines de reflexió, uns problemes que caldrà resoldre o raonar, etc.) i una seqüència d'activitats amb un final concret (elaborar un informe, fer una presentació oral, etc.). Aquest és l'escenari de la seqüència objecte d'exploració en el present treball, que té un antecedent, una seqüència

titulada “La classificació dels verbs segons els complements verbals”.¹⁵ Es tracta d’una activitat d’ensenyament gramatical que segueix el model de la SDG i constitueix un antecedent al present treball en un triple sentit: integra forma, semàntica i pragmàtica; hi té un pes important la interacció oral en petit grup; i s’hi fa una exploració de l’activitat metalingüística dels escolars. Com indica el títol treballa un aspecte gramatical tractat abastament a les classes de llengua: la complementació verbal.

3.3. EXEMPLE D’UNA SDG ANTECEDENT DE LA SEQÜÈNCIA ANALITZADA EN EL PRESENT TREBALL: “LA CLASSIFICACIÓ DELS VERBS SEGONS ELS COMPLEMENTS VERBALS”

En aquesta seqüència els alumnes havien de fer diverses activitats al voltant de verbs i complements que responien a intencions diverses i es concretaven en demandes també diverses segons si eren activitats prèvies, d’avaluació inicial, de classificació, de descripció, etc. Així mateix, com veurem, algunes d’aquestes activitats eren orals i d’altres eren escrites, i n’hi havia tant d’individuals i en parella com col·lectives en petit i gran grup. Aquesta experiència partia d’un dels supòsits bàsics del model de la SDG segons el qual la manipulació de dades lingüístiques per part de l’alumne i la

¹⁵ La seqüència didàctica de gramàtica “La classificació dels verbs segons els complements verbals” es va dur a terme a 2n d’ESO durant una part del darrer trimestre del curs acadèmic 2003-2004 en un centre de l’àrea de Barcelona i va constituir el treball de recerca del Doctorat de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la UAB. Aquest treball de recerca va rebre la màxima qualificació i també va guanyar el I Premi Xavier Gil d’Innovació Educativa (juny de 2004) de l’ICE de la UB. Notablement ampliat va donar lloc al volum de Fontich (2006).

verbalització de procediments i conceptes poden ajudar a regular el procés d'aprenentatge. Tot seguit passem a descriure-la i ho farem seguint el següent ordre. En primer lloc n'exposarem el contingut gramatical objecte d'ensenyament-aprenentatge (la complementació verbal) i la perspectiva semàntica que pren (a partir de la noció de transitivitat). En segon lloc en descriurem la planificació i el desenvolupament (adoptant un to narratiu d'acord amb la seva naturalesa cronològica). I en tercer lloc mostrarem algunes peculiaritats de la interacció en petit grup generada, especialment en relació a qüestions relatives al raonament metalingüístic.

3.3.1. Contingut teòric: la noció de transitivitat

Per desencadenar la reflexió metalingüística en petit grup i alhora per gestionar-la la seqüència proposava dos punts de partida claus: la noció de transitivitat i un instrument gràfic classificatori basat en els pols $[\pm CD \pm CI]$. Ens vam inspirar en els treballs de Larsen-Freeman (2003) i de Brucart (2000). Larsen-Freeman proposa el neologisme "grammaring" per posar en relleu que l'objectiu de l'ensenyament gramatical és en darrera instància la reflexió gramatical, més enllà dels models lingüístics concrets. L'autora considera que la gramàtica es deixarà "pensar" i mostrarà la seva naturalesa dúctil si deixem de presentar-la com un sistema compacte de tipus formal i passem a entendre-la com un ens que integra de manera orgànica forma, semàntica i pragmàtica. Per la seva banda, Brucart considera el significat com el camí per abordar la complexitat formal de l'oració, i vam adoptar, tal com ja hem dit, un instrument

regulador de la reflexió: el gràfic per classificar els verbs segons els complements verbals. En relació al pes de la semàntica, la seqüència estava orientada a remarcar que el verb accepta, exigeix o rebutja els complements segons la seva base semàntica prototípica i segons també la dimensió pragmàtica de l'acte comunicatiu, donant pas en alguns casos a usos i sensibilitats dialectals diversos.

Donen compte d'aquest plantejament les nocions de transitivitat, subcategorització, valència, argument i perifèria, al voltant d'una concepció oracional que entendrem en termes del "petit drama" a què fa referència Tesnière (1959). Tal com exposa Brucart, qui determina el nombre de personatges (valència, perifèria) i el paper que han de fer (funció argumental) a l'obra és el predicat (en el nostre cas el verbal) i la funció sintàctica és el vestit que ha de portar cada personatge. La transitivitat distingiria entre arguments i no-arguments: els primers semànticament i pragmàticament vinculats al verb, i manifestats amb les marques de CD, CI i CP; els segons, més perifèrics i identificats com a CC. Així, un verb pot seleccionar el complement obligatòriament (com per exemple **El noi porta, El noi porta un jersei (posat), El noi porta un regal al Pere*), no legitimar-lo (**El noi va néixer la vida*) o admetre'l (amb possibles modificacions de significat: *Escriu, Escriu un llibre*). La complementació verbal es presenta així com un fenomen semànticament i pragmàticament motivat, diferenciat de la marca de cas amb què es manifesta: la funció sintàctica pertanyeria al que coneixem com a vessant formal i arbitrari de la llengua, tal i com podem visualitzar en el contrast entre "agradar" i "to

like” (una configuració semàntica paral·lela pot traduir-se en assignació diferent de casos).

Diversos autors consideren habitual la confusió en l'ensenyament de la gramàtica entre procediments (subratllats, parèntesis, safates, arbres “drets”, arbres “invertits”; preguntes i respostes, commutació) i objectius (reflexionar sobre fenòmens diversos: la relació jeràrquica i no lineal dels elements; l'existència de grups de paraules fortament cohesionats; la possibilitat que uns elements i no uns altres puguin intercanviar-se entre ells), i subratllen la necessitat de redimensionar la relació entre uns i altres (Cuenca, 1992). El gràfic adoptat en aquesta seqüència té per finalitat la classificació dels verbs segons els complements que porten en frases concretes. L'objectiu darrer, però, no és la simple classificació dels verbs en funció de la seva complementació sinó que, tot classificant-los, s'observi el context oracional on apareixen i es reflexioni sobre el divers grau de subcategorització d'un verb respecte d'un complement (Vilà, 1990).

Per evitar la introducció de nous termes, es treballa la noció de subcategorització a través de la terminologia escolar tradicional, basada en les funcions gramaticals. Aquest instrument vol ajudar a visualitzar el diferent capteniment semàntic que pot tenir un verb en relació als complements que l'acompanyen, a més d'ajudar els alumnes a tenir una visió global de la complementació verbal. Parteix dels dos complements típicament lligats als verbs transitius i ditransitius, el CD i el CI, prenent-los com a variables, generant com hem vist quatre quadrants. L'aplicació didàctica d'aquest

instrument, doncs, serà la de classificar els verbs en funció dels complements que portin en el seu context, posant en relleu el fet que el verb no és una simple presència no participant en la selecció del complement i que aquest s'ha d'entendre no aïlladament sinó en relació a aquell. La nostra proposta escapa una mica (encara que és necessari no fer-ho del tot) de les frases “de laboratori”, tal com passa quan treballem amb patrons oracionals fixos (verb + complement; verb + complement 1 + complement 2, etc.). El repertori de verbs i oracions que oferim a l'alumne pot ser més variat i no cal filtrar-lo tant, ja que el nostre diagrama pot “absorbir” una major diversitat de verbs: per exemple, tant “córrer” com “menjar” són treballats com a verbs que poden tenir un comportament transitiu i un altre d'absolut, com és propi dels verbs de consumpció (menjar, beure...) o de creació (pintar, escriure...) (Rosselló, 2002). “Escriure” formaria part de [+CD +CI] a l'oració “El Pere va escriure una carta a la Maria” i de [-CD -CI] si volem expressar l'ofici o l'afició (“El Pere escriu”) i encara de -CD+CI en un ús propi de l'oral com ara “El Pere va escriure a la Maria” (tot i que són més propis d'aquest quadrant verbs psicològics com “agradar”).¹⁶ Com hem dit, l'objectiu darrer no és tant la classificació per ella mateixa com la reflexió sobre el fet que el verb pot seleccionar obligatòriament el complement, pot admetre'l o pot refusar-lo, i que els complements tenen diversos trets sintàctics.

3.3.2. Planificació i desenvolupament de la seqüència

¹⁶ Vegeu el capítol 5.2 de Fontich (2006) per a més detalls.

L'organització global de la SDG va consistir en tres fases i una presentació prèvia, tal com indica el guió lliurat als alumnes (Quadre 3). Així mateix, al suro de l'aula es va penjar un mural amb la temporització de l'activitat al llarg de tres setmanes. Aquest guió s'acompanyava dels diversos objectius que es pretenia d'aconseguir: (1) Veure com els verbs es poden classificar en una graella a partir de les variables [\pm CD] i [\pm CI]; (2) Veure com aquestes variables expliciten la triple relació que el verb manté amb el complement (i) d'acceptació, (ii) de rebuig o (iii) d'exigència; i (3) Aprendre a reflexionar sobre la complementació verbal apel·lant a la pròpia intuïció i observant el context oracional del verb a la frase, tot ajudant-nos d'una gràfica per classificar els verbs.

Quadre 3

FASE 1	FASE 2	INFORME FINAL
Explicació general de la SDG + El gràfic	FULL 1 "Postal gramatical"	Instruccions i apartats per fer un escrit final:
Per parelles: Preguntes	FULL 2 Avaluació per parelles	1. Explicació del gràfic
Per grups: Anàlisi de les respostes	FULL 3	2. Cronologia de la SDG
Confecció d'una cartolina	FULL RESUM	3. Diari d'aprenentatge
Presentació dels resultats a la classe	Prova oral en grup Prova escrita individual	4. Postal gramatical
		5. Opinió personal: - sobre la SDG - sobre el diari
		6. Annex: documents usats
-----▶ Diari d'aprenentatge		

Seguidament explicarem l'objectiu, la funcionalitat, el desenvolupament i els resultats de cadascuna de les activitats en què es va organitzar la seqüència, a partir del Quadre 4:

Quadre 4

Activitats		
Intenció	Tipus	Títol
Preparatòria	Activitat prèvia, en parella i en petit i gran grup, oral i escrita	(0) La gràfica: activitat prèvia de classificació
Teòrica	Avaluació inicial, en parella i en petit grup, oral i escrita	(1) "Preguntes (2.1) Anàlisi de les respostes (2.2) Exposició dels resultats de l'anàlisi
Pràctica	Activitat de classificació, en parella i en gran grup, oral i escrita	(3) La classificació dels verbs
De recuperació metacognitiva	Resum i esquema, individual i en gran grup, escrit	(4) La postal gramatical
	Coavaluació en parella, oral i escrita	(5) L'avaluació per parelles
Final i de síntesi	Avaluació sumativa, individual i en petit grup, oral i escrita	(6) Prova oral en grup (7) Prova escrita i individual
	Informe final, individual i escrit	(8) Cronologia, explicació teòrica i opinions
De seguiment	Avaluació formativa, individual i escrita	(9) Diari d'aprenentatge

(0) Presentació de la SDG i activitat de classificació

El primer dia es va fer una explicació general de la seqüència gramatical que es desenvoluparia els següents dies i es va posar aquesta seqüència en relació amb el que s'havia treballat fins aquell moment dels complements verbals. Així mateix es va fer referència al diari d'aprenentatge que els alumnes haurien de fer regularment els darrers deu minuts de cada classe amb el doble objectiu d'enregistrar les activitats i de formalitzar amb una escriptura reflexiva les impressions que els causaven aquestes activitats. Finalment es va

proposar de fer una activitat inicial en què calia classificar en una creu configurada amb els valors \pm CD i \pm CI els verbs senyalats en negreta i numerats d'un breu diàleg, amb l'objectiu d'explorar l'instrument que utilitzarien al llarg de la SDG. L'activitat era la que s'especifica al Quadre 5:

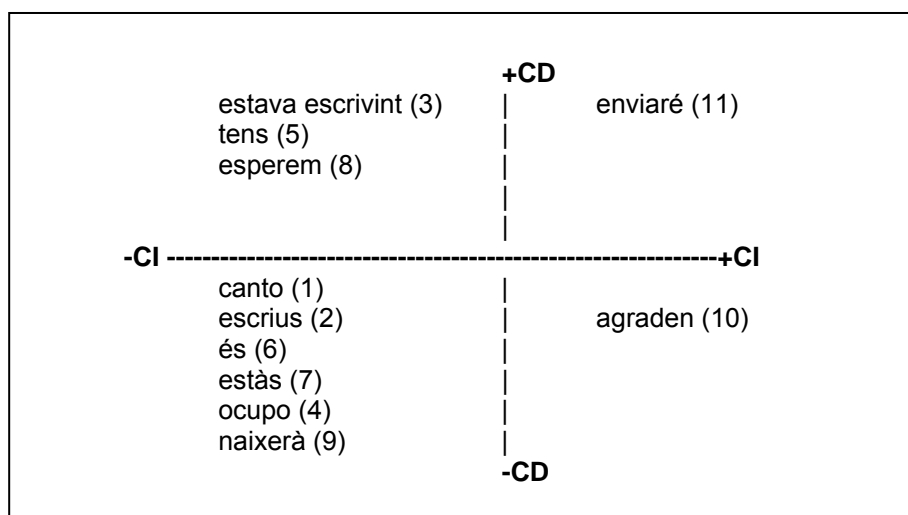
Quadre 5

Distribueix els verbs en negreta dels següents textos a la graella de classificació dels verbs:

- Com et va la vida?
- Molt bé! I tu, a què et dediques?
- Jo ara **canto** (1), tu encara **escrïus** (2)?
- Sí, ara **estic escrivint** (3) una novel·la policíaca. A més, m'**ocupo** (4) de les traduccions de l'editorial.
- **Tens** (5) parella?
- Sí, aquell d'allà **és** (6) el meu company.
- I veig que **estàs** (7) embarassada...
- Sí, **esperem** (8) un nen; **naixerà** (9) al juliol.
- M'**agraden** (10) els nens! Us felicito, i... ja us **enviaré** (11) un regalet!

Aquesta activitat es va realitzar en parella i petit grup i el professor anava passant per les taules d'aquells alumnes que el sol·licitaven. Es va corregir a la pissarra i en general es va captar força bé la idea central del gràfic, que distribuïa els usos dels verbs tal com es detalla al Quadre 6:

Quadre 6



(1) Preguntes

Aquesta era la primera activitat de la Fase 1 i en parella calia respondre breument a un conjunt de preguntes sobre tres complements (CD, CI, CP) i l'Atribut, i tres tipus de verbs (transitius usats en sentit absolut com “escriure”, intransitius purs com “néixer” i psicològics del tipus “agradar”). En total, set preguntes. L'objectiu era activar el coneixement, potser dispers o intuïtiu, que els alumnes tenien d'aquestes qüestions, i aportar una primera base de material per ser objecte d'anàlisi i reflexió sobre coneixements previs del grup-classe i la seva zona de desenvolupament pròxim. Tant els complements com l'atribut apareixien subratllats perquè no es pretenia que els alumnes els localitzessin sinó que justificuessin per què ho eren, i els verbs es presentaven a la manera de parells mínims en què calia justificar per què un membre del parell era “problemàtica” o quins eren els diversos significats que hi prenia el verb (Quadre 7).

Quadre 7

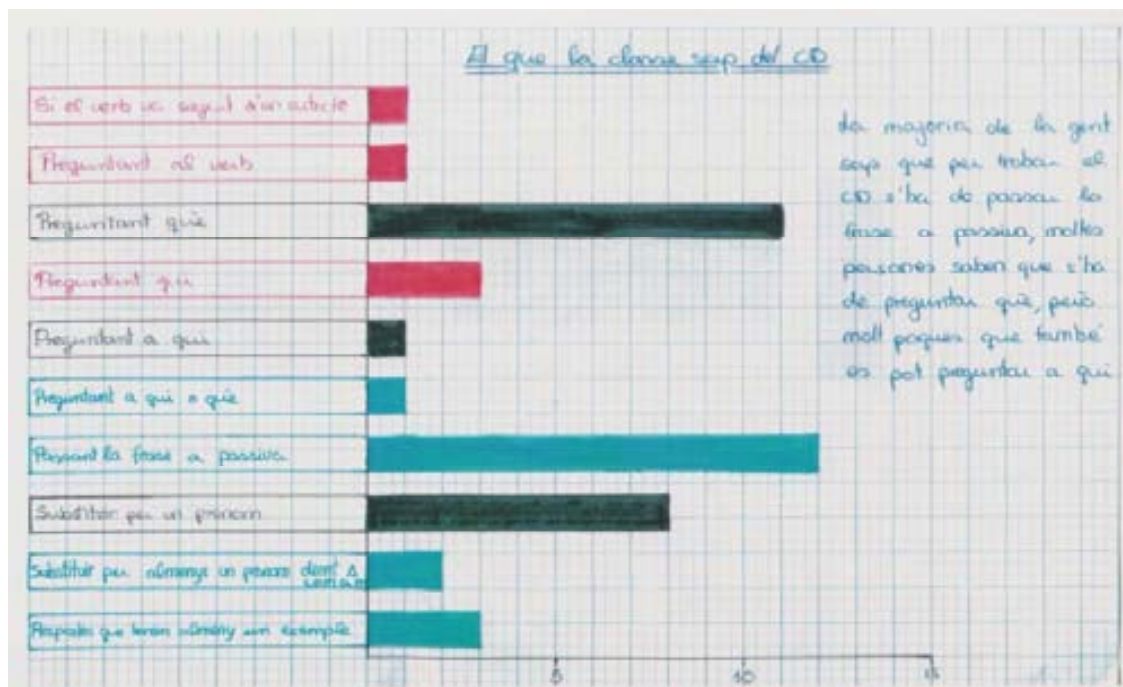
- | | |
|--|--|
| 1) CD: | a. el Pere va llençar <u>llibres vells</u> |
| | b. la policia ha vist <u>el Joan</u> |
| | c. l'home diu <u>que ell no ho ha fet</u> |
| 5) Intransitius purs: Per què de totes les frases de (a-f) les darreres són incorrectes? | |
| | a. el nen va néixer <u>ahir</u> |
| | b. el nen va néixer <u>sense problemes</u> |
| | c. el nen va néixer <u>a l'hospital</u> |
| | d. va néixer el nen |
| | e. *el nen va néixer <u>el naixement</u> |
| | f. *la mare va néixer <u>el nen</u> |

No s'esperava que els alumnes fossin capaços de respondre adequadament aquestes preguntes. Ara bé, ja havien treballat amb cert deteniment els quatre complements, i pel que fa als verbs podíem pensar que disposaven d'un cert bagatge per raonar les qüestions plantejades, encara que fos a un nivell intuïtiu. Efectivament, les respostes referides a complements i les referides a verbs van ser parcialment encertades, si bé en general amb respostes força pobres.

(2.1) Anàlisi de les respostes

A partir de l'anàlisi de les respostes els alumnes dividits en set grups elaborarien dos documents amb la supervisió del professor titulats respectivament "El que la classe sap de..." (un gràfic de barres sobre el coneixement del grup-classe sobre el CD, el CI...) (Imatge 1) i "El que tots hem de saber de..." (un conjunt de punts relatiu a l'objectiu d'aprenentatge) (Imatge 2), actuant de manera cooperativa i lluny de l'esperit avaluador convencional (als fulls de les respostes que analitzava cada grup ni tan sols hi figurava el nom de les parelles).

Imatge 1



Imatge 2

El que cadascun de nosaltres ha de saber de... C.D

- 1.) **Preguntar "Què?" o "A Qui?"**
 exemples:
 El pare va llegir el llibre.
 La policia ha vist el Joan.
- 2.) **Pasant la frase a Passiu:**
 exemples:
 El Pare va llegir el llibre.
 Un llibre va ser llegit per el Pare.
- 3.) **Substituir per un pronom (el, la, els, les, ho, la, les, en, ho)**
 El Pare va llegir el llibre.
 El Pare el va llegir.
 exemples: ↗

El professor va justificar la necessitat d'elaborar el primer document de la següent manera: "Les respostes són pobres agafades individualment, però no n'hi ha cap que vagi totalment desencaminada: això vol dir que entre tota la classe es té un coneixement força bo de què és, per exemple, un CD, si bé és un coneixement dispers i millorable". La tasca de cadascun dels set grups seria la de reunir aquest coneixement dispers i sistematitzar-lo amb uns gràfics de barres on les respostes correctes anirien de color verd, les irrelevantes de color negre i les incorrectes de color vermell. Pel que fa al document es pretenia que després d'un primer moment de diagnòstic cada grup elaborés un material d'aprenentatge per a la resta de la classe. Aquesta tasca va ocupar tres sessions, en què alguns grups van haver de traslladar-se d'aula; van repassar, recollir, comptar i apuntar les diverses respostes; van preparar uns gràfics de barres; van discutir quin color calia fer servir per a cada resposta; van consultar tant el professor com material divers; van dibuixar i pintar; van escriure un comentari dels resultats; van fer una llista dels punts que tothom havia d'aprendre; i van elaborar una cartolina amb tots dos documents per tal d'exposar-los oralment en la següent activitat. La majoria d'alumnes van trobar aquesta activitat molt entretinguda perquè treballaven en grup tot discutint i preguntant sobre els dubtes que els anaven sorgint.

(2.2) Exposició dels resultats de l'anàlisi

Un cop cada grup va haver elaborat el seu petit mural amb els dos documents realitzats a l'activitat anterior, es va procedir a l'exposició oral per a la resta de

la classe. Tant aquesta activitat d'exposar com l'anterior escalfaven motors per a un dels objectius de la seqüència, el treball cooperatiu, ja que en aquesta activitat el treball global del grup com a col·lectiu era imprescindible per tal que cadascú pogués avançar en el seu coneixement. Per altra banda, es va voler evitar un tipus d'exposició magistral en què cada grup surt al davant de la classe: quan ja n'han sortit tres (i fins i tot abans) és molt fàcil que les persones es distreguin o es cansin d'escoltar. Per això es va procedir d'una manera diferent, que lligués més amb la dinàmica cooperativa que s'havia seguit fins al moment. Cada grup es dividiria en dues parts: uns serien els ponents i exposarien, els altres serien el públic i escoltarien. Els ponents estarien repartits al voltant del pati i el públic aniria passant de base en base per rebre l'explicació (Imatge 3).

Imatge 3



Això volia dir que els ponents havien de fer la mateixa explicació breu sis vegades, i el públic havia de passar per les sis bases o grups diferents fins a completar tota la volta. Aquest format d'exposicions simultànies va ser molt celebrat: baixar al pati, actuar els alumnes autònomament movent-se de grup en grup o quedant-se en una base esperant al següent grup de públic, explicar i demanar si s'ha entès o no, repartir les fotocòpies dels resultats o omplir la fitxa d'avaluació, tot plegat va conferir a l'exposició un caràcter àgil i dinàmic. En general les explicacions contenien força errors (davant dels quals el professor no intervenia) o tenien llacunes que poques vegades (amb alguna excepció) el públic encertava a detectar o a voler aclarir. Si bé alguns grups (potser perquè ja estaven familiaritzats amb l'ítem que els havia tocat, com ara el CD o el CA) podien explicar amb una certa seguretat, d'altres grups (d'ítems més difícils, com ara el CP o els verbs psicològics com "agradar") passaven bastant per alt aspectes difícils (com la pronominalització o el lloc del CI) o es limitaven a dir que era d'aquella manera perquè el professor ho havia dit.

(3) La classificació dels verbs

Aquesta activitat era el punt central de la seqüència. Calia col·locar en el gràfic [+CD +CI] tots els verbs d'una llista d'oracions graduades per dificultat creixent, algunes de les quals seguien l'ordre canònic i d'altres contenien elements dislocats ("Aquell home... metge?! No ho sembla pas") o valors no prototípics (com el datiu possessiu a "Al Joan, en una baralla, li van trencar la mà") (Quadres 8 i 9). Aquesta activitat va ser considerada fàcil per alguns alumnes i

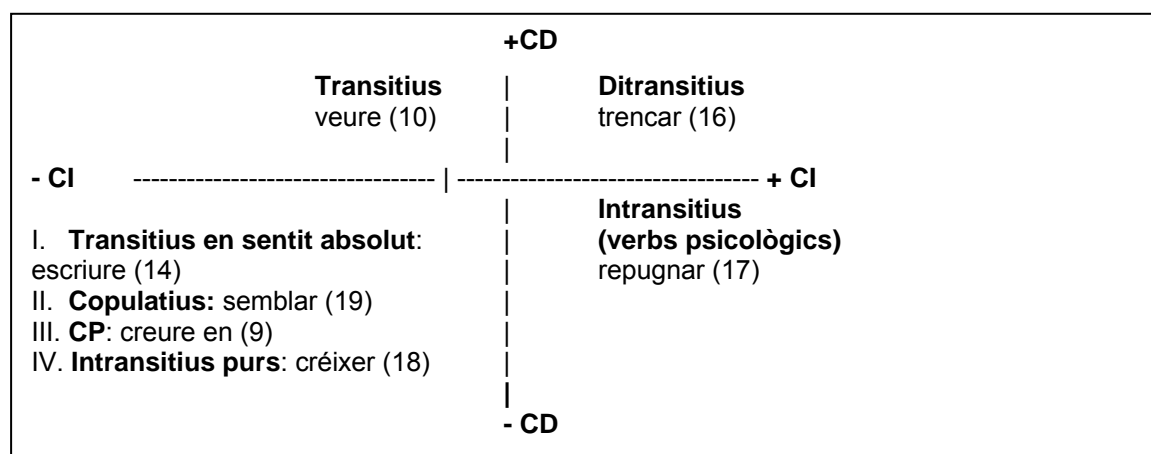
diffícil per d'altres, i alguns verbs es van classificar en parella i d'altres entre tota la classe.

Quadre 8

Full 2

- 9) En l'ecologisme? Jo hi crec molt
- 10) El dia 11 de setembre el vaig veure en directe, l'atemptat contra les torres
- 14) Escriu des de fa anys
- 16) Al Joan, en una baralla, li van trencar la mà
- 17) Li repugnen els exercicis de gramàtica
- 18) Aquest estiu ha crescut molt
- 19) Aquell home... metge?! No ho sembla pas

Quadre 9



(4) La postal gramatical

Arribats en aquest punt, els alumnes havien fet una sèrie d'activitats prèvies al voltant dels complements, s'havien especialitzat en uns ítems concrets i havien hagut de resoldre la classificació dels verbs de determinades oracions, seguint sempre un procediment de treball en parella i en petit i gran grup. La seqüència proposava ara un alto per fer un document que visualitzés de forma sintètica allò que calia retenir. Aquest document havia de ser de mides reduïdes, una

mena de tarja amb un format semblant a les minigramàtiques de l'esperanto que es plastificaria i que seria una eina de fàcil consulta per al futur. Col·lectivament es va omplir una graella amb informació diversa que es convertiria (degudament corregida i passada a l'ordinador) en una de les cares de la postal gramatical (Imatge 4). A l'altra cara hi hauria una selecció representativa de verbs treballats ja classificats i un petit requadre amb una explicació d'aquest instrument (Imatge 5). Els alumnes van realitzar aquest document amb força interès.

Imatge 4

Fase 1:

Complements i Valors Verbals

CD: He comprat el cotxe.

- Preguntar "Què?" o "A qui?".

Què he comprat? El cotxe.

- Passar la frase a Passiva.

El cotxe ha estat comprat per mi.

- Substituir-lo per un pronom (el, la, l', els, les, en, ho).

L'he comprat.

CI: He comprat el cotxe a la mare.

- Preguntar "A qui?".

A qui? A la mare.

- Buscar-lo després del CD.
- Va introduït per la preposició "a".

He comprat el cotxe a la mare.

- Substituir-lo pels pronoms "li" i "els".

Li he comprat el cotxe.

CA: Semblo la Verge Maria.

- Sempre va amb els verbs: **Ser, estar, semblar i resultar.**

Semblo la Verge Maria.

- Substituir-lo pel pronom "ho".

Ho semblo.

CPrep (Règim): Vaig a la platja.

- Fer la pregunta amb una preposició.

On vas? A la platja.

- Substituir pels pronoms "en" i "hi".

Hi vaig.

- No passar a passiva.

[La platja és anada per mi.]

- Veure que la preposició va davant del nom.

Vaig a la platja.

Sentit Absolut: L'Anna pinta.

- Si expressa ofici.

L'Anna pinta. (és pintora)

- Si el verb està en "Present Continuatiu" vol dir que l'acció s'està realitzant ara, no és Sentit Absolut.

L'Anna pinta. / L'Anna està pintant.

Intransitius Purs: Els cadells creixen ràpid.

- No pot portar ni CD ni CI.

Els cadells creixen ràpid.

S V CCM

- Pot portar CC.

Els cadells creixen ràpid.

[Néixer, plorar, créixer...]

Li + Verb + Subjecte: Li agrada la nata.

- El Subjecte va darrera el verb.

Li agrada la nata.

CI V S

- El CI va davant del Verb.

Li agrada la nata.

Sílvia

Fase 2:

Classificació dels Verbs

La graella serveix per classificar els verbs segons com els trobem a la frase. Depenent de si van acompanyats per un CD o CI, ambdós complements o cap* els situem en un lloc o en un altre. Com que tots els verbs poden portar CC, aquest està situat al centre.

* Els verbs que no van acompanyats ni per un CD ni CI es classifiquen en quatre llocs diferents depenent de la seva funció o gramàtica.

1. El Dalí va pintar aquell retrat del Lincoln./Heu vist l'accident?/Aquests nois no porten mai els deures.
 2. El Pere ha enviat una postal al seu germà./Et pintaré un quadre de Collserola./Al Joan li van trencar la mà.
 3. I. El Manel dissenyà./Escriu des de fa uns anys./La Maria pinta.
 II. El meu cosí està totalment grillat./Ei! és molt alt./Aquest músic sembla bona persona.
 III. Ahir vam estar parlant del viatge a Rialp./L'home no creu en la pau./Sempre es baralla amb els companys.
 IV. El Nil naixerà el proper juliol./El nen plora./Aquest estiu ha crescut molt.
 4. Li agraden els pastissos./Em dol la nota de l'examen./Li repugnen els exercicis de gramàtica.

(5) L'avaluació en parella

Entre els Fulls 2 i 3 es va proposar de fer una avaluació en parella amb l'objectiu (comú a la postal gramatical) que tothom es fes una representació clara del que calia haver après. Els alumnes es trobaven en la situació d'haver de verbalitzar, en primer lloc, què creien que calia haver après, i, en segon lloc, què opinaven de les explicacions del company. Les respostes van ser en general força pobres i excepte algun cas l'alumne avaluador no es mostrava gaire "exigent". Tot i així, l'activitat va ser valorada pels alumnes com a positiva i "diferent".

(6) Prova oral en grup

En grup i consultant, si es volia, la postal gramatical, calia anar responnent a una bateria d'activitats consistents en el contrast entre oracions i funcions sintàctiques (per exemple *M'han molestat aquelles fotos vs M'han enviat aquelles fotos*) o consistents en la reflexió sobre determinats verbs (per exemple "robar" i la naturalesa possessiva del datiu). En general es pot dir que els alumnes s'esforcen a justificar el perquè de les coses que diuen, i si bé s'equivoquen constantment també arriben a tenir intuïcions força bones (vegeu més avall les referències a la interacció en petit grup), que encara que no sempre en alguns casos es desenvolupen amb el recurs al gràfic classificatori.

(7) Prova escrita individual

Aquesta prova era molt semblant a l'oral, amb una bateria de preguntes que demanaven localitzar, classificar, explicar i justificar un seguit de qüestions estretament relacionades amb el que s'havia anat tractant al llarg de la seqüència (Quadre 10).

Quadre 10

Justifica, de la següent taula: (3 punts)

- Per què els verbs en negreta poden anar al lloc indicat
- Per què els verbs en cursiva no poden anar al lloc indicat

Veure [+CD -CI], ***pintar*** [+CD +CI], ***pintar*** [-CD -CI], ***repugnar*** [-CD +CI]
Parlar de [+CD -CI], *néixer* [+CD -CI], *arreglar* [-CD -CI], *comprar* [-CD +CI]

-Si el verb **escriure** podria o no ser inclòs en algun cas al quadrant [-CD +CI]

(8) Informe final

Amb aquesta activitat de redacció es clouria un treball que havia insistit sobretot en l'oralitat. Així com la postal gramatical constituïa una recuperació i sistematització de les nocions més rellevants, l'informe havia de ser un gran resum del que els alumnes havien fet al llarg de tota la seqüència. Així mateix, calia expressar obertament les opinions que els mereixia l'experiència realitzada i també una explicació teòrica del que s'havia estudiat. Es pot dir que l'informe té tres grans apartats: el d'opinió, el de recull dels documents emprats i elaborats i el d'explicació. Sens dubte és aquest darrer el més difícil, entre altres coses perquè els alumnes no estan gens avesats a escriure sobre gramàtica. La consigna va ser molt oberta i en general les explicacions van ser molt superficials: algunes explicacions no passen de fer una referència general als quatre valors combinats del gràfic emprat, i la cronologia no és gaire exhaustiva, amb alguns oblits o canvis d'ordre. Tot i així, va ser una activitat molt valuosa perquè posava l'alumne, com hem dit, en una situació bastant nova d'haver d'escriure sobre gramàtica.¹⁷

(9) Diari d'aprenentatge

Com hem dit, es va demanar als alumnes que al llarg de la seqüència portessin un petit registre del que anaven realitzant i les opinions que els mereixia. La casuística del que queda escrit en aquests textos (així com en el diari del professor) és complexa i interessant.¹⁸ A alguns alumnes els va semblar que havien après molt (independentment de la nota a la prova escrita) i en general hi havia una percepció força positiva de les activitats realitzades, principalment perquè havien estat molt diverses i treballades de manera interactiva, i ho

¹⁷ Vegeu el capítol 7.2 de Fontich (2006) per a més detalls.

¹⁸ Vegeu el capítol 7.1 de Fontich (2006) per a més detalls.

contraposaven a la manera “tradicional” seguint les consignes del llibre i del professor. També alguns alumnes pensaven que el gràfic els havia ajudat a elaborar una visió més global de la complementació verbal i que parlar en la resolució de problemes, i fer-ho col·lectivament, també els havia ajudat a clarificar idees (encara que aquestes idees fossin molt bàsiques i expressades amb un metallenguatge imprecís). Finalment, hi havia alumnes que deien que parlar els provocava més dubtes que certeses, però això també pot ser vist com a indicatiu d’aprenentatge.

3.3.3. Resultats i qüestions que en sorgeixen

En la seqüència que acabem de descriure, i en relació a l’oral, els alumnes van treballar en petit grup d’una manera molt intensa: sistematitzant les dades recollides, preparant l’exposició de resultats, elaborant el document de consulta, classificant els verbs, o dialogant en la prova oral final i en l’avaluació per parelles. Si bé no es va fer un treball explícit sobre les normes bàsiques de la parla exploratòria el projecte sí que preveia diversos moments per reflexionar sobre la importància d’una interacció veritablement col·laborativa al si de cada grup, orientada en alguns moments a una qüestió pràctica: només respectant unes determinades condicions els enregistraments en àudio serien intel·ligibles.¹⁹

¹⁹ A Fontich (2006, p. 101, nota 31) s’hi descriuen algunes de les mesures adoptades.

Tot seguit presentem un seguit de converses en què la parla exploratòria pren formes diferents. Algunes són generades al si de la seqüència que estem descrivint i d'altres corresponents a una prova pilot que es va fer anteriorment i que en constitueix al seu torn un antecedent.²⁰ Aquesta exploració prèvia ens va permetre constatar el potencial que la discussió en petit grup té per a la reflexió metalingüística i, en darrer terme, per a l'aprenentatge gramatical. En l'exemple del Quadre 11 els alumnes havien de discernir entre el diferent comportament dels verbs “enviar” i “molestar” pel que fa als complements. Efectivament, el primer és un verb transitiu típic amb dos complements que expressarien les idees de tema i meta, que reben els casos d'acusatiu i datiu respectivament; el segon, en canvi, és un verb molt peculiar en català i també en castellà, ja que assigna cas datiu a l'experimentador (que en verbs com “aimer” o “to like” rep el cas nominatiu) i posposa el subjecte (una posició típica de cas acusatiu en les llengües romàniques).

Quadre 11

M'han enviat aquelles fotos vs M'han molestat aquelles fotos
1. G.: li tremolen les cames això és com li tremolen les cames l'ema és el que fa funció de complement indirecte i aquelles fotos fa funció de subjecte perquè si canbies el verb em molesta canvia també em molesta aquella foto
2. C.: l'ema XXX
3. G.: no, l'ema és del complement indirecte és com el li de tremolen les cames quart quadrant

²⁰ Identifiquem només amb la inicial els participants de la conversa de la prova pilot i amb un nom sencer els participants de la seqüència que estem descrivint; amb negreta se'n destaquen els noms dels dos alumnes que en l'estudi posterior van ser objecte d'atenció.

G. fa una analogia amb un altre verb, “tremolar”, que té un comportament com el de “molestar”, i sembla que això l’ajuda a observar a través de la prova de la concordança que l’element posposat no és el complement directe sinó el subjecte. També per analogia estableix que el pronom inicial és un complement indirecte i no pas subjecte i acaba classificant el verb en el quadrant correcte. És un exemple si es vol mancat pròpiament d’interacció on més aviat trobem “pensament en veu alta”, i una suposició seria que l’alumna troba en la pròpia parla un ajut per establir l’analogia entre els dos verbs esmentats. Val a dir que “molestar” té un doble comportament estatiu i causatiu però això no afecta el raonament de l’alumna. Podríem dir que el fragment següent (Quadre 12), de la seqüència que estem descrivint, és molt semblant al que acabem de veure.

Quadre 12

El gat caça el ratolí vs Li agraden els pastissos de xocolata
<p>37. Albert: perquè en una frase [el verb] està en singular i a l'altra en plural</p> <p>38. Dalmau: perquè si la poses en plural la [primera] sonaria malament el gat cacen el ratolí i a la [segona] els gats caça el ratolí li agrada el pastís de xocolata li agraden els pastissos de xocolata li no està en plural perquè li és un complement indirecte perquè l'estructura dels XX dels verbs intransi ai dels verbs psicològics és complement indirecte verbs i subjecte iii i el que canbiaaa i els complements no han de concordar en gènere i nombre amb el verb i el subjecte bueno amb el subjecte</p>

Tot i que l’Albert no intervé de forma activa en el raonament del company sí que ho fa d’una forma passiva: podríem interpretar que és el format de conversa el que suscita una reflexió que com en el cas anterior sembla pensament en veu alta, en què es donen diverses operacions, com ara la recerca d’un patró oracional (com en el cas anterior) i la definició apresada de

memòria, quan parla en termes de “concordar en gènere i nombre amb el verb”.

Un exemple de parla força col·laborativa és el següent (Quadre 13), en què els alumnes no reflexionen sobre cap frase sinó que han de determinar a quin quadrant del gràfic col·loquen el verb “enviar”. Un alumne el col·loca en el quadrant en què no porta datiu i l’altre, en el quadrant en què porta acusatiu i datiu. Dos aspectes podem remarcar-ne: en primer lloc, per argumentar les respectives posicions cada alumne aporta un exemple que efectivament respon a la seva intuïció; en segon lloc, no s’adonen que tots dos tenen raó. Tot i que hi ha més interacció que en l’exemple anterior la darrera intervenció indica que no s’arriba a produir una coincidència.

Quadre 13

On col·locaries el verb <i>enviar</i>?
1. G.: menys complement indirecte
2. C.: però enviar sempre porta complement indirecte
3. G.: mira van enviar aquelles fotos XX està bé aniria aquí
4. C.: no
5. G.: porta complement directe aquí és el verb XX
6. C.: fica que no es pot perquè ha de portar complement indirecte [al professor] on el fem aquest on el fem eo!
7. XXX
8. C.: hauria d'anar aquí perquè té complement directe i indirecte el verb enviar hauria d'anar al quadrant de dalt a la dreta perquè té complement directe i indirecte exemple m'han enviat aquelles fotos me és el complement indirecte i aquelles fotos el directe

Al fragment següent (Quadre 14) els alumnes discuteixen si “viure” pot portar o no CD i pensen en termes de l’instrument de classificació verbal. Contràriament a l’exemple precedent, es tracta d’una mostra en què la

interacció porta un dels participants, el Dalmau, a assumir a través del raonament la solució construïda col·laborativament:

Quadre 14

- | | |
|------|--|
| 154. | Damià: sí però és que és una xorrada dir què vius? la vida |
| 155. | Domènec: ¿y? pero es una frase [cast.] |
| 156. | Damià: ¿qué vives? la vida [cast.] |
| 157. | Albert: però pots dir una altra cosa que la vida |
| 158. | Dalmau: nooo jo visc el món? |
| 159. | Domènec: yo vivo el fútbol [cast.] |
| 160. | Dalmau: sí |
| 161. | Ramon: jo visc el bàsquet |
| 162. | Dalmau: aniria a més complement directe |

En el Quadre 15, sobre “enviar” i a diferència del diàleg anterior, els alumnes arriben a un acord en relació al doble comportament d’aquest verb. La interacció és més dinàmica i podria ser que portada per aquest mateix fet l’alumna S., en l’intercanvi 9, s’atreveixi a pensar en veu alta per provar si el verb “enviar” pot actualitzar-se amb datiu però sense acusatiu. En l’exemple que li surt apareix la forma fonètica [li], que en català central equival a dues formes homòfones: li-datiu “li” i l’hi-acusatiu/datiu “l’hi”. Sembla que l’alumna “sent” que aquesta forma aglutina tant l’acusatiu com el datiu perquè desestima encertadament que “enviar” pugui expressar el destinatari però no allò que s’envia. Es tracta, no obstant això, d’un moment molt fugaç que no arriba a cristal·litzar en un raonament conscient per part de cap membre del grup.

Quadre 15

On col·locaries el verb <i>enviar</i>?	
1.	G.: enviar enviar
2.	S.: aquí què va? complement directe i indirecte
3.	A.: no directe i no indirecte
4.	S.: no perquè no és enviar jo vaig enviar una carta a la Maria
5.	G.: i no importa a qui vaig enviar una carta
6.	S.: per això enviar porta indirecte a qui? a la Maria
7.	G.: però no cal dir-ho
8.	A.: jo vaig enviar una carta no cal el qui
9.	S.: pot però també pot i sense el directe també pot anar vaig enviar-li no no [riuen]
10.	S.: no va és un XXX [riuen] no re pot anar als dos llocs
11.	A.: pot anar sí
12.	G.: sí

Finalment, en el Quadre 16 s'ha de discutir si “robar” pot actualitzar-se amb un acusatiu i un datiu. Una alumna usa l'expressió “no sona bé” per indicar que d'acord amb la seva intuïció gramatical la frase que ella mateixa ha posat no és correcta. Sí que ho és, però, i l'alumna es troba en una contradicció: ella mateixa posa un exemple de frase amb aquest verb i diu que “no sona bé”. Un raonament podria ser com segueix: el datiu que expressa el verb “robar” no correspon al prototip de datiu-meta, sinó que es tracta d'un datiu-possessiu. Sembla que les dues intervencions finals busquin desembussar el raonament: en primer lloc, l'alumna C. fa una analogia amb el complement circumstancial de lloc, que no equival al complement indirecte però que en català pot començar també per “a”; en segon lloc, l'alumna A. diu que sí que “sona bé”. Efectivament, és una frase que probablement sona bé a totes tres alumnes però a l'hora de raonar el valor d'aquest complement es generen dubtes pel fet que “robar” expressa un datiu no prototípic.

El verb <i>robar</i> té sempre el comportament [+CD +CI]?	
1.	M.: i aquest no hi pot anar perquè va robar un quadre al Pere
2.	C.: no ella va robar un quadre
3.	M.: no sona bé
4.	C.: a la casa del Joan
5.	A.: home sonar bé sí que sona bé aviam pot ser va robar

Com hem vist es tracta de diàlegs molt rics en què més enllà dels errors i sovint sense que ningú acabi d'arrodonir els raonaments apuntats, els alumnes s'esforcen a aclarir els problemes plantejats, "es deixen anar" i "intueixen coses", opinant i establint analogies. La situació de conversa aporta, doncs, dades molt valuoses sobre les intuïcions, els problemes i el comportament dels alumnes al si de la interacció.

L'anàlisi dels diàlegs de Fontich (2006) remarca que a les converses no hi apareixen referències explícites a dos continguts clau de la seqüència: l'operació de classificació de verbs i la triple relació d'acceptació, exigència o rebuig del verb en relació al complement. Sí, però, que podem interpretar que alguns raonaments es recolzen implícitament en aquests continguts. El diàleg següent podria ser exemple de diàleg cooperatiu en què sembla clar que les opcions finalment acceptades pel grup són fruit d'una operació implícita de classificació del verb segons els complements. Es tracta d'un exemple de construcció conjunta del raonament metalingüístic semblant als que ja hem vist més amunt. En aquest cas (Quadre 17) els alumnes discuteixen sobre el verb "consistir". El Dalmau explora el contorn argumental del verb i hi afegeix un CD; després conjuga erròniament el verb en primera persona del singular, de la qual aquest verb és defectiu. En els dos casos, és el Domènec qui va guiant

el Dalmau en el seu tempteig: en un primer moment especifica que aquest verb porta CP, després recorre a la fórmula “verb + preposició” i, finalment, en posa un exemple. El Dalmau en va “prenent nota” i al final és ell qui intervé en l'equívoc provocat per la pregunta del Damià al verb: tal com està formulada es respon amb el subjecte (si es vol respondre amb el CP, la pregunta hauria d'incloure la preposició, però això últim ja no es diu perquè un últim torn dona el diàleg per acabat).

Quadre 17

- | |
|--|
| 173. Damià: vale ja està a veure consistir |
| 174. Dalmau: consistir què seria? pues |
| 175. Domènec: sempre porta complement preposicional |
| 176. Dalmau: consistir alguna cosa |
| 177. Ramon: XX |
| 178. Domènec: és consistir en |
| 179. Dalmau: jo consisteix en portar |
| 180. Domènec: el joc consisteix en xutar la pilota |
| 181. Ramon: i que entri a la porteria |
| 182. Albert: consisteix |
| 183. Ramon: complement directe |
| 184. Domènec: no |
| 185. Albert: fijo |
| 186. Domènec: és preposicional el joc consisteix en xutar la pilota |
| 187. Dalmau: és preposicional menys CI menys CD |
| 188. Damià: perquè sempre és consisteix en |
| 189. Dalmau: no té directe i no té indirecte |
| 190. Ramon: què preguntes? |
| 191. Damià: sí pot tenir directe |
| 192. Albert: toma! |
| 193. Damià: el joc consisteix en xutar la pilota què consisteix en xutar la pilota? |
| 194. Dalmau: el joc seria subjecte |
| 195. Albert: ei que queda trucar! |

Al següent diàleg s'hi aprecien dues estratègies, la pronominalització i el recurs a verbs model. El recurs a la pronominalització posa sobre la taula que la intuïció gramatical de l'alumne no sempre recobreix els mecanismes de la llengua normativa estàndard: en el cas d'aquests alumnes tenen problemes

amb els pronoms de CD-indefinit i de CP. En aquests casos, no és fàcil per a l'aprenent d'aproximar-se al fenomen a partir d' un raonament inductiu ja que no sent com a part del seu idiolecte l'element gramatical analitzat. Així, es recorre a la pronominalització incorrectament sense percebre-ho (pel que fa al CD indefinit: “[De política,] Tots *la/en parlaven”) o amb dubtes (pel que fa al CP: “Segons diu, George Bush *en/hi creu [en Déu]”), i també amb proformes pròpies de la llengua parlada com **lis* o *elzi* (Quadres 18 i 19).

Quadre 18

29. Dalmau: a qui envia la carta?
30. Albert: a qui? preguntem qui?
31. Dalmau: el Joan regala un llibre a les seves cosines | també es pot substituir per | en aquesta frase també es pot substituir per el || pronom el Joan lis regala | li regala un llibre ||
32. Albert: no queda bé | XX
33. Dalmau: no || el Joan elzi regala un llibre | ara sí | el Joan elzi regala un llibre | a les seves cosines | XX | elzi seria a les seves cosines

Quadre 19

64. Dalmau: eeeeeh | el complement | el complement preposicional és el que té | va precedit d'una preposició | parlaven | de política || de és una preposició | llavors de política és el complement preposicional |
65. Albert: i és això | ja està
66. Dalmau: me'n recordo que també es podia substituir-lo per un pronom | que era tots la parlaven ooo | algo així | era ||| tu te'n recordes?
67. Albert: no
68. Dalmau: segons diu, el George Bush creu en Déu | segons diu George Bush en creu | seria com | com un pronom | el pot substituir

Per altra banda, i com ja vèiem més amunt, la referència a verbs model apareix com una estratègia útil per activar coneixement gramatical, tal com es pot observar en el següent diàleg (Quadre 20), en què la impossibilitat del verb

“néixer” per acceptar el CD degut a la seva intransitivitat es relaciona a través de l'analogia amb el patró oracional transitiu i amb un verb que hi encaixa: “parir”.

Quadre 20

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Albert: i les incorrectes són el nen va néixer el naixement i la mare va néixer el nen2. Dalmau: les dues últimes serien incorrectes perquè néixer és un verb intransitiu pur i els verbs intransitius purs no admeten complement directe el nen va néixer ahir ahir no és no és complement directe no faria funció de complement directe seria complement circumstancial però el nen va néixer el naixement o la mare va néixer el nen la mare va néixer el nen el nen sí que seria complement directe però no no es pot fer3. Albert: no té sentit91. Dalmau: en tot cas seria la mare va parir el nen |
|--|

Al treball esmentat de Fontich (2006) es considera que una nova implantació de la seqüència hauria de perseguir una major capacitat dels alumnes per explicitar la relació del verb amb els complements, considerant que això seria indicatiu d'un major grau d'aprenentatge. Planteja dues vies per aconseguir això: l'elaboració d'un descriptor i ampliar el focus d'atenció oracional també al subjecte. Pel que fa al descriptor, planteja la necessitat de traduir els objectius de la seqüència a comportaments observables del tipus “Contrasten els usos del verb amb varis complements” o “Fan referència al gràfic classificatori”. Pel que fa al concepte d'oració, proposa un plantejament de tipus lèxic en què el subjecte i els complements es considerin arguments amb una diversa relació amb el predicat verbal i planteja un exemple d'activitat a partir de l'oració

“L’oceà es va menjar un somni”.²¹ Aquesta darrera idea és desenvolupada a la seqüència objecte del present estudi.

3.4. RESUM

En aquest apartat hem fet referència al terme “gramàtica” i a les raons del seu estudi. Aquest terme es caracteritzaria per una primera gran distinció: la gramàtica interna (el coneixement inconscient que qualsevol parlant té de la llengua) i la gramàtica externa (l’estudi explícit que en fa el lingüista, dins de la qual hi trobaríem les formalitzacions de la gramàtica escolar). Pel que fa al seu ensenyament, les posicions contràries i favorables a atribuir un rol actiu a la gramàtica en l’aprenentatge de llengües han fluctuat al llarg de la història recent. La conclusió actual és que la relació entre gramàtica i ús de la llengua no és directa però sí d’una gran importància. Seria possible sota determinades condicions, que afectarien aspectes diversos (objectius de la instrucció gramatical, transposició didàctica, terminologia, etc.) i reclamaria un model d’intervenció per integrar-les.

Hem exposat que el model d’intervenció serà per a nosaltres el de la Seqüència Didàctica de Gramàtica (SDG), que suposa la superació d’una visió purament transmissiva de l’ensenyament de llengües, la consideració del paper actiu i constructiu de l’aprenent, i la necessitat d’aproximacions holístiques a més enllà de la tasca aïllada i puntual. Per a aquest model, l’ensenyament ha

²¹ Vegeu Fontich (2006), p. 114, nota 38.

de permetre una interacció rica, la diversitat en les oportunitats d'aprenentatge i la possibilitat de participació d'aprenents amb habilitats diverses. Hem vist que el model es caracteritza per diversos trets (tres submodels d'intervenció, organització en tres fases, etc.) i hem descrit alguns exemples d'experiències portades a l'aula. La idea de partida de les seqüències orientades a l'estudi del sistema gramatical és que el codi pot ser objecte interessant d'exploració si es preveuen situacions en què l'alumne s'implica activament en la construcció del saber objecte d'aprenentatge, a partir del treball col·laboratiu i la interacció i una aproximació a la gramàtica que tingui en compte els usos lingüístics.

Hem vist com a més de ser un model per a l'ensenyament i aprenentatge també ho és per a la recerca sobre com construeixen els escolars el raonament gramatical i de quins elements incideixen en aquest procés. Aquest és l'escenari de la seqüència objecte d'exploració en el present treball, que té un antecedent, una seqüència titulada "La classificació dels verbs segons els complements verbals". Els alumnes havien de fer diverses activitats al voltant de verbs i complements a partir de la noció de transitivitat i emprant un instrument gràfic classificatori basat en els pols [\pm CD \pm CI]. La seqüència estava orientada a remarcar que el verb accepta, exigeix o rebutja els complements segons la seva base semàntica prototípica i segons també la dimensió pragmàtica de l'acte comunicatiu. Les converses desencadenades en petit grup mostraven el potencial que la discussió per a la reflexió metalingüística i, en darrer terme, per a l'aprenentatge gramatical. Com hem vist es tracta de diàlegs molt rics en què, més enllà dels errors i sovint sense que les intuïcions acabin cristal·litzant en raonaments ben articulats, els

alumnes s'esforcen a aclarir els problemes plantejats, "es deixen anar" i "intueixen coses", opinant i establint analogies, i fent-ho de forma sovint clarament col·laborativa. L'estudi remarca la necessitat d'explorar maneres de desenvolupar a l'aula la perspectiva lèxica sobre l'oració, una idea represa a la seqüència objecte del present estudi.

PART II. LA RECERCA EMPÍRICA

4. OBJECTIUS I PREGUNTES DE RECERCA

En aquest apartat presentem els objectius de la nostra recerca i les preguntes que se'n deriven. En primer lloc presentem els tres objectius del treball i els emmarquem en una síntesi del marc teòric exposat fins al moment. En segon lloc identifiquem les preguntes generals i les preguntes específiques en què es concreten.

4.1. OBJECTIUS DE LA RECERCA

El present treball és una contribució a l'elaboració d'un nou model d'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica i es planteja tres objectius: validar un model d'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica, saber com es construeix el coneixement gramatical en acció i posar aquest procés de construcció en relació al model de Seqüència Didàctica adoptat. En primer lloc, la nostra intenció és saber de quina manera podem crear per a l'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica un context ric que estimuli els alumnes i els impliqui en les tasques proposades. En segon lloc, volem establir les condicions metodològiques d'una recerca dels processos d'ensenyament i aprenentatge gramatical en situació natural d'aula. En tercer lloc, volem indagar en el procés d'aprenentatge gramatical en situació d'interacció en petit grup.

Al primer capítol hem caracteritzat el model sociocultural d'ensenyament i aprenentatge i hi hem exposat les nocions de context escolar, bastida, coneixement de principis i parla exploratòria. En aquest model el context respon a una concepció de l'aprenent com a agent actiu que construeix col·laborativament amb els altres el seu coneixement i que ho fa a través del llenguatge com a instrument mediador. Hem exposat com aquests ajuts condicionen un tipus de disseny d'intervenció, en relació a qüestions com ara explicitar clarament als alumnes els objectius i continguts objecte d'aprenentatge, però també vetllar per una planificació inicial contingent respecte del desenvolupament de la seqüència. La recerca ha explorat com aquests ajuts són interioritzats pels propis alumnes en la seva interacció oral. Ens cal saber quines poden ser les mesures a l'aula per a una interacció efectiva en petit grup no directament controlada pel professor.

Al segon capítol ens hem centrat en l'estudi dels conceptes gramaticals dels escolars i hi hem abordat com a punts importants la relació entre ús de la llengua i reflexió sobre el sistema gramatical, així com els conceptes gramaticals dels escolars. El present estudi se situa en una tessitura diferent de la recerca majoritària sobre conceptes gramaticals dels escolars portada a terme fins al moment, ja que l'escenari no és l'entrevista semiestructurada entre investigador i informant fora de l'aula per explorar els processos de construcció de coneixement sinó com aquests processos es desenvolupen en un context natural d'aula. Aquest context pot ser mediat pel professor però com ja hem exposat el nostre interès se centrarà en el procés d'aprenentatge gestionat pels grups sense el concurs directe del docent.

Al tercer capítol, sobre l'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica a l'escola, hi hem abordat la fonamentació lèxica de l'oració, la participació i experimentació per a un coneixement gramatical més elaborat, i el criteri d'elementalitat. La nostra intenció és validar el conjunt de mesures arbitrades pel docent a partir d'un model d'intervenció, el de la Seqüència Didàctica de Gramàtica (SDG). Una primera idea de partida és la perspectiva lèxica per a l'estudi de les nocions gramaticals, i a l'arrel d'aquest enfocament hi hauria la necessitat de redimensionar la relació que hi ha entre la gramàtica per a l'escola i els models lingüístics de referència, assumint que l'escola ha de desenvolupar plantejaments que ajudin l'alumne a articular la seva reflexió metalingüística. Volem saber si una perspectiva lèxica pot ser rendible en una situació natural d'aula. Una segona idea de partida és que aquest enfocament pot promoure una major reflexió per part de l'alumne, però que això també depèn de la creació i participació en entorns rics i versàtils. Aquest entorns contribuirien a la construcció de coneixement gramatical divers i implicarien alumnes amb capacitats també diverses. Una tercera idea de partida és l'assumpció que la lògica de la matèria no es correspon amb la lògica de l'aprenentatge. Volem saber si podem establir una relació entre el desenvolupament de la seqüència i l'organització de la matèria, de tal manera que es vagi complexificant un nucli inicial de nocions elementals.

Els estudis portats a terme fins al moment no delimiten una metodologia d'estudi de l'ensenyament i aprenentatge en situació natural d'aula que integri els processos dinàmics desencadenats i la construcció dels conceptes

gramaticals dels escolars. Una de les necessitats plantejades és explorar el procés d'ensenyament i aprenentatge desencadenat en la interacció entre estudiants en el context del nou programa. Així, el disseny d'intervenció no és concebut com un model per a l'estudi experimental o com un marc estable per a la interpretació posterior, sinó com un context per a la intervenció que obrirà a l'investigador espais per a la recerca entesa com una avaluació orientada a entendre i millorar els processos desencadenats. Pel que fa a la metodologia la nostra intenció és donar compte dels efectes del model d'intervenció de reflexió-acció adoptat pel docent i desenvolupar un model d'anàlisi de la interacció verbal. Es tracta de dos aspectes complementaris en un tipus de recerca que no és estrictament praxeològica i que parteix de la pràctica per elaborar i afinar uns plantejaments teòrics que retornin a la pràctica. Pel que fa al model d'anàlisi de les interaccions orals, ha de donar compte alhora de la capacitat dels alumnes de construir un discurs exploratori argumentatiu i de la relació que aquest discurs té amb el desenvolupament i la transformació del contingut metalingüístic.

4.2. PREGUNTES DE RECERCA

Tot seguit presentem les preguntes de recerca. En total formulem quatre preguntes de recerca generals cadascuna de les quals es concreta en diverses preguntes específiques. Fan referència respectivament al model d'ensenyament i aprenentatge adoptat, a la construcció del coneixement

gramatical, a la gramàtica a l'aula, i a la metodologia d'estudi dels processos d'ensenyament i aprenentatge gramatical.

1. ¿Quines són les característiques d'una seqüència didàctica que afavoreix la reflexió dels alumnes?

- 1.1. ¿Com podem crear un context ric i estimulants per a l'aprenentatge de la gramàtica?
- 1.2. ¿Quin influx té el macrocontext del disseny de la seqüència sobre el microcontext de les interaccions en petit grup?
- 1.3. ¿Quin ha de ser el rol del professor a l'hora de desenvolupar processos de bastida que promoguin l'autonomia de l'alumne?
- 1.4. ¿Quin espai ha d'ocupar en aquests processos la parla exploratòria?

2. ¿Com construeixen els alumnes el seu coneixement gramatical al si d'una seqüència orientada a l'estudi del sistema?

- 2.1. ¿Quina aproximació podem fer al sistema gramatical perquè no quedi totalment deslligat dels usos de la llengua?
- 2.2. ¿Com són els conceptes gramaticals dels escolars?
- 2.3. ¿Com és l'activitat metalingüística desenvolupada en la interacció en petit grup i que porta a elaborar aquests conceptes?

3. ¿Com es poden treballar les nocions gramaticals segons el model de la seqüència Didàctica de Gramàtica?

- 3.1. ¿Com podem abordar les nocions oracionals bàsiques per obrir la porta a un aprenentatge de la gramàtica centrat en la reflexió i superar una visió mecanicista i eminentment memorística d'aquest aprenentatge?
- 3.2. ¿En quina mesura una seqüència d'activitats que promou la manipulació del material lingüístic permet a l'alumne d'avançar en el seu aprenentatge gramatical?
- 3.3. ¿Com es pot presentar el material objecte d'ensenyament i aprenentatge perquè la seva necessària simplificació no constitueixi en realitat un obstacle per a l'aprenentatge mateix?

4. ¿Com podem donar compte metodològicament de l'estudi dels processos d'aprenentatge?

- 4.1. ¿Com analitzar la dinàmica de desenvolupament d'una Seqüència Didàctica en què l'investigador és alhora professor?
- 4.2. ¿Quina incidència té aquest model en el conjunt de l'activitat dels alumnes?
- 4.3. ¿Com ha de ser un model d'anàlisi que doni compte dels processos argumentatius desencadenats en la interacció en petit grup i centrats en la solució de problemes gramaticals?

5. METODOLOGIA

En aquest apartat ens centrarem en la metodologia que hem seguit. En primer lloc, farem unes consideracions sobre la naturalesa del nostre estudi. En segon lloc, descriurem la intervenció portada a terme, tant pel que fa a les opcions teòriques preses sobre els continguts d'ensenyament / aprenentatge com pel que fa al disseny d'intervenció. En tercer lloc, presentarem dos models d'anàlisi de la interacció oral en petit grup que ens han servit per elaborar el nostre model, i descriurem amb detall cadascuna de les unitats d'anàlisi i de les categories que proposem. En quart lloc, caracteritzarem les dades recollides que seran objecte d'anàlisi posterior. Un resum final sintetitzarà les idees exposades en aquest apartat.

5.1. MARC GENERAL

La present recerca constitueix un estudi de cas sobre l'activitat metalingüística d'uns escolars en una situació natural d'aula. En aquest tipus d'estudi l'anàlisi de les dades només pot fer-se tenint en compte el context en què aquestes dades s'han produït ja que els contextos poden ser d'una gran diversitat, i ha de ser necessàriament en funció del context concret en què han estat recollides que aquestes dades hauran de ser interpretades. L'estudi de situacions reals d'ensenyament i aprenentatge constitueix una condició bàsica d'aquest tipus de recerca ja que en darrer terme l'objectiu és crear un marc

teòric que fonamenti un model d'intervenció. Com ja ha estat indicat més amunt, per a Cambra (2003) aquests estudis es caracteritzen per la seva naturalesa participant i etnogràfica en la recollida de dades (gravacions, registres narratius, entrevistes...), i Coll i Solé (1990) en remarquen, a més, el refús dels principis positivistes sobre la naturalesa del saber i l'adopció d'un punt de vista èmic en l'anàlisi d'aquestes dades (i no pas extern a partir d'una categorització prèvia), l'adopció d'una anàlisi qualitativa i interpretativa per davant de la quantitativa, i el focus d'atenció en el discurs generat en la interacció entre professors i alumnes, entenent aquest discurs i aquesta interacció com a peces clau del procés d'ensenyament i aprenentatge. Es tracta, doncs, d'estudis que adopten postulats socioculturals i defensen un procediment d'observació interpretativa per donar compte del discurs a l'aula com a mitjà per construir el saber, considerant que el coneixement no es pot referir mai a una frase o a una estructura aïllada, sinó que depèn de les accions i interpretacions dels participants en el curs de la conversa: els significats, a més de no ser entitats estàtiques, naixerien en la interacció i alhora modularien aquesta interacció.

Com ja hem apuntat, la intenció de treballar sobre dades sorgides de situacions naturals d'aula respon, en el marc de la recerca en didàctica, a l'objectiu de comprendre els processos que es donen al si d'aquestes situacions i aportar respostes als reptes que aquests processos plantegen (Bronckart, 1989; Bronckart i Schneuwly, 1991). Pretén en definitiva explicar les complexes relacions que s'estableixen en el triangle didàctic, anant de la pràctica a la teoria per tornar a la pràctica, lluny d'una estricta dimensió

praxeològica. Si l'objectiu és conèixer i "pensar" la pràctica ens caldrà una obertura de les modalitats de recerca que sobrepassi la dicotomia d'estudis qualitatiu-quantitatiu i que pugui donar resposta d'una manera més afinada a la complexitat dels processos d'ensenyament i aprenentatge. D'aquesta aproximació diversa a l'objecte d'estudi, se'n desprèn que els instruments per conèixer la realitat de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües poden ser diversos i complementaris. En aquest sentit Hillocks (2005) considera falsa la dicotomia quantitativ-qualitatiu: després de fer un repàs a la noció de realitat que es desprèn de cadascuna d'elles i descriure l'expressió lingüística argumentativa d'aquests estudis, mostra la necessària complementarietat de les dues perspectives, remetent-se a estudis quantitativs que implícitament se situen en la tessitura interpretativa (amb un llenguatge molt modalitzat, per exemple) i a estudis qualitativs en què implícitament es fa referència a la quantitat (com a indicador important que caldrà ser interpretat en un sentit o un altre, i encara que aquesta quantitat no es desenvolupi en termes formals). Així mateix, van Lier (1988) proposa una distinció entre modalitats de recerca a partir dels quatre quadrants generats per les variables [+estructuració] [+control], de tal manera que en el quadrant [+estructuració +control] hi hauria entre d'altres la recerca experimental i en el pol oposat [-estructuració -control] hi hauria entre d'altres l'estudi de casos.

Per als didactes és interessant conèixer les formes d'ensenyar que poden generar un aprenentatge reflexiu, en relació a l'estudi de casos en el marc de la recerca acció. La investigació a l'aula és molt complexa i l'investigador es troba atordit davant de la gran heterogeneïtat de dades que se'n deriva: serà

únicament després de falsos inicis i de llargues hores lluitant amb les dades que començaran a emergir d'aquestes dades patrons identificables (Potter, 1996, citat a Cubero i altres, 2008). Pel que fa a estudis semiexperimentals, com els de N. Mercer i el seu equip descrits més amunt, posen l'accent en el contrast entre un grup experimental i un grup de control i dissenyen protocols d'observació que puguin donar compte d'un avenç en els aprenentatges realitzats, sense caure en una descripció analítica d'aquests processos a partir de categories *ad hoc*.

El nostre treball conjumina els trets propis de l'estudi de cas amb els de la reflexió-acció. El model que vol validar, la Seqüència Didàctica de Gramàtica, aspira a ser guia de la intervenció (responent al nivell macro) però també hipòtesi de treball, en el sentit de ser una intervenció que busca ajudar l'aprenent a interioritzar els coneixements gramaticals així com també al docent i a l'investigador a identificar els obstacles amb què aquesta interiorització topa (responent al nivell micro). Aquest model promou unes dinàmiques que poden arribar a ser molt obertes i reclama que el professor sigui també investigador de les pròpies pràctiques. L'educació és una reconstrucció de l'experiència i això és el que confereix significació contextual al procés mateix d'aprenentatge, per la qual cosa en oposició al model d'objectius la reflexió-acció proposa de desenvolupar un model de procés, en què l'acció educativa es trobi implícita en els processos, considerats en ells mateixos (Stenhouse, 1985) i identificant-hi tres tipus de pràctica reflexiva (Schön, 1983): en l'acció (actuació de tipus intuïtiu), sobre l'acció (anàlisi posterior que ens servirà per a eventuais noves implementacions) i des de l'acció (diàleg amb les situacions

pràctiques problemàtiques). Aquesta seria la base del professional reflexiu, la qual implica mantenir units mitjans i finalitats, definits interactivament com a marcs de la situació problemàtica, en una investigació en curs. Des d'aquests pressupòsits, doncs, el model defensa una pràctica ancorada en casos concrets i en dificultats i problemes reals "de baix a dalt" (no partint de categories prèvies "de dalt a baix"), i proposa de tractar mitjans i finalitats no separadament sinó interactivament, cultivant una deliberació col·lectiva a l'aula i entre professionals. Ens situem així en la tessitura defensada per treballs com el de Dewey (1978) d'entendre l'educació com un conjunt d'experiències valuoses en elles mateixes i lligades a l'experiència concreta del món, i no pas com un conjunt de mitjans per assolir determinats objectius externs i sense relació amb el procés.

Reconduir les dinàmiques creades a l'aula voldrà dir recollir el "material" generat pels alumnes en sentit ampli (reflexions, preguntes, reaccions esporàdiques, material escrit, diaris, recull de dades...) i passar-lo sempre pel sedàs dels objectius marcats per la seqüència. Com ja hem dit correspon al docent d'adoptar un rol de guia i observador. No actua com un expert en lingüística sinó com un agent que atén tant a l'ensenyament com l'aprenentatge i a partir d'això es converteix en guia de la intervenció. És a més un observador que reflexiona en la pràctica, des de la pràctica i sobre la pràctica per comprendre-la i transformar-la: en darrer terme, tal com apunten estudis sobre la pràctica reflexiva com els de Korthagen i altres (2001), en una situació natural d'aula ningú millor que ell per acompanyar, avaluar i entendre els processos que segueixen els alumnes a l'aula i per regular les pròpies

intervencions. El docent no sempre disposarà de les condicions per realitzar una observació pausada, però això no significa que no pugui mantenir en tot moment una actitud reflexiva, que en el seu nivell més profund exigirà acollir-se a un marc de recerca i a uns procediments concrets d'estructuració, anàlisi i interpretació de les dades. Aquest marc de recerca té un caràcter divers més enllà de la dicotomia qualitatiu/quantitatiu (van Lier, 1988) i es concreta necessàriament en uns gèneres textuais específics (Castelló, 2007). Com hem senyalat, un d'aquests models d'investigació és la reflexió-acció, on el docent trobarà referents per gestionar l'espiral de reflexió en l'acció, sobre l'acció i des de l'acció desencadenada (McKernan, 1999; Wells, 1999; Latorre, 2003), en el marc d'una seqüència didàctica de gramàtica. En aquest context els escrits del professor tenen un potencial autoregulator que no s'acaba amb el final cronològic de la seqüència: la capacitat de l'escrit per ser autònom ens permetrà continuar pensant el que ha succeït a l'aula. El diàleg obert amb els nostres iguals donarà pas a textos cada vegada més elaborats i a noves implementacions de la seqüència, i ens permetrà integrar-nos progressivament en una comunitat d'aprenentatge, col·laborant al seu torn a crear aquesta comunitat. Des de la perspectiva etnogràfica no es pot esperar que siguin altres instàncies les que s'encarreguin de galvanitzar les vivències del docent a l'aula: això significa que aquest comptarà amb el cos escrit d'experiències, idees, reflexions, etc. per participar de formes diverses (monografies, tallers, *moodles*, blocs, conferències, jornades...) en un espai d'intercanvi ampli però també rigorós i donar vida així a la investigació en didàctica, en el nostre cas de la gramàtica.

La reflexió-acció té els seus orígens en els estudis pioners sobre la dinàmica de grups de la psicologia social i la *Gestalt* liderats per K. Lewin a la primera meitat del segle passat. En el marc escolar s'inscriu en els corrents de la investigació a l'aula d'orientació etnogràfica, que no es basen exclusivament ni en els inputs (programes, materials didàctics) ni en els outputs (els resultats aconseguits) sinó en el que efectivament passa a la classe (Escobar, 2000). Té un caràcter qualitatiu, descriptiu i èmic, amb l'objectiu que l'aula deixi de ser una "caixa negra" i es posin al descobert alguns dels mecanismes que hi operen per tal d'incidir-hi. Es caracteritza per ser una intervenció desplegada en bucles successius que dilaten el procés d'aprenentatge i creen l'imprescindible espai perquè el docent pugui reflexionar, utilitzant l'escriptura a la vegada com a registre i com a instrument exploratori. Aquesta reflexió busca perdre la por a la intervenció, ja que identificar errors i encerts serà el camí per millorar; interrelacionar necessitats d'aprenentatge, intencions didàctiques i intervencions concretes; ser conscient de la distància entre la intervenció real (dinàmica i subjecta a imprevistos diversos) i la planificació inicial; idear instruments d'autoregulació per a l'aprenent; integrar-se progressivament en una comunitat d'aprenentatge àmplia; i tenir en definitiva les regnes del propi desenvolupament professional, establint diagnòstics, revisant fórmules escolars, equivocant-se, encertant-la, explorant, arriscant i aprenent. La reflexió-acció proporciona al docent l'espai per pensar la pràctica en un moviment recursiu de vis sens fi, i es correspon amb un gènere discursiu específic constituït per set passos: 1) formulació del problema; 2) recerca de possibles solucions; 3) planificació de la intervenció; 4) intervenció a l'aula i 5)

observació de la intervenció; 6) avaluació (reflexió i discussió); 7) divulgació, revisió i (possible) nova implementació (Nussbaum, 2001).

El disseny de la SDG en el marc de la reflexió-acció, doncs, aspira a una experiència concreta d'ensenyament i aprenentatge complexa i rica que desencadeni també, com ja hem apuntat, interrogants que la recerca posterior explorarà i que necessàriament revertiran en subsegüents implementacions, essent però ja això un condicionant per a l'actual disseny de la seqüència. En el cas de l'investigador que també ha estat el responsable de la seqüència (qui l'ha dissenyat i qui l'ha portat a l'aula) cal tenir en compte diversos moments del procés: el del disseny de l'experiència, el de l'experiència i el de reflexió sobre l'experiència, al llarg dels quals el rol de professor va donant pas progressivament al rol d'investigador. En un primer moment, el professor d'aula coneix els alumnes, ha de respondre a unes exigències del currículum, considera les possibilitats del grup, etc. Observa què diu el currículum sobre el punt que es planteja abordar (sigui l'ergatiu en basc, els clítics per al català, els marcadors textuais o l'expressió del passat). En relació als models lingüístics, n'explora la problemàtica (l'ergatiu en basc o alguns clítics en català es troben en un procés recessiu en l'oral col·loquial), quina rellevància té dins el sistema (els marcadors ens ajudaran a afinar i enriquir la progressió temàtica) o la dificultat que implica (el castellà té un ampli ventall de recursos verbals per expressar el passat). I en relació a l'ensenyament, amb quines propostes didàctiques s'ha abordat, algunes sens dubte forjades per la tradició i la inèrcia estandarditzada dels llibres de text (com quadres sinòptics i paradigmes), d'altres, en canvi, basades en la interacció, la descoberta i les necessitats de

l'ús. Serien exemple d'aquestes darreres les seqüències inter i intralingüístiques de Ruiz Bikandi i Zulaika (2009) sobre l'ergatiu en basc i de Camps i Fontich (2006) sobre l'estudi dels clítics en català, o les seqüències lligades a les necessitats expressives de Ribas i Verdaguer (2006) sobre l'elaboració de ressenyes per a la biblioteca escolar i de Rodríguez (2008) sobre l'escriptura expressiva.

El professor ha dissenyat una SDG tenint en compte les observacions anteriors, però amb un ull posat en el rol d'investigador posterior, de tal manera que defineix quins moments seran enregistrats, quin tipus de dades es recolliran i de quina manera els espais oberts a la recerca posterior poden ser potencialment interessants per a les actuacions pràctiques següents. Així, en relació al model de SDG es pregunta quines en són les fases, quins submodels contempla, sobre quines arrels pedagògiques se sustenta o quin paper hi juga la conversa exploratòria i l'escrit, així com de quina manera els instruments de recollida de dades com les gravacions poden també tenir una funció per a la pròpia seqüència, com ara la d'avaluació formativa en què el professor s'escolta després de cada sessió els petits enregistraments i en fa un retorn. En relació al disseny global, el docent es pregunta com se suscita un punt de partida que mereixi l'atenció dels alumnes perquè aquests s'impliquin en una investigació, el tipus d'activitats reflexives proposades, les agrupacions a l'aula, el feedback a les converses exploratòries, el nombre de sessions, el material de suport que s'emprarà i si serà dissenyat pels propis alumnes, etc. En un nivell més específic, l'interrogant afectarà la relació entre els plans formal, semàntic i pragmàtic del fenomen, la conversa exploratòria i les normes que

cal seguir per parlar en grup, l'existència o no d'una única solució final o el pes de l'error en la solució de la tasca. I en relació als objectius, caldrà definir on es vol arribar, què se'n farà del recorregut realitzat, amb qui es compartirà, si se sortirà de l'aula, si seran els propis participants receptors alhora del treball dels companys. En relació al desenvolupament de la SDG, caldrà estar atent a possibles modificacions derivades de la dinàmica de l'aula, recorrent a instruments com els diaris del docent i de l'alumne, i es preguntarà a quines contingències respondran aquestes modificacions: per què cal introduir-hi canvis?, són canvis locals?, quins cal reservar-los per a una altra ocasió?, com cal potenciar la semàntica com a entrada als fenòmens estrictament formals?, cal definir millor les tres fases de la seqüència proposada?, cal definir millor els trets de la conversa en petit grup?, cal proporcionar normes per als escrits?, cal optar en un primer moment per escrits generats a partir de plantilles tancades?

Posteriorment fora de la dinàmica pròpiament educativa i en relació ja a la recerca el professor deixa pas a l'investigador, que reflexionarà sobre l'experiència, delimitarà les dades i es guiarà per una consigna del tipus "Què s'aprèn quan s'ensenya?". Tindrà definit què buscarà, tot i que potser la pròpia observació el portarà a modificar aquest focus d'atenció. Serà objectiu d'observació com parlen els alumnes? Com intenten trobar la solució al problema curricular plantejat en relació a la manera treballada? Com posen al seu servei els instruments de reflexió aportats? Lògicament el professor es preocupa d'avaluar els resultats amb proves finals estàndards, però com a investigador també s'interroga sobre *el que fan*, més enllà de si s'equivoquen o

l'encerten. Constatem que els alumnes fan coses d'un gran valor que la recerca haurà d'interpretar, valorant per damunt de tot que han sorgit en un marc especial: el de parlar (i en el seu cas també escriure) per aprendre gramàtica seguint el model de la SDG. En ocasions es tractarà de respostes "pobres" i desenfocades que amaguen "molt pensament" (el verb és pronom perquè permet no dir el nom i per tant el substitueix, l'auxiliar en basc és com un article), realitats sociolingüístiques imprescindibles de tenir en compte (determinats clítics en català responen estrictament a usos formals) o una superposició dels codis oral col·loquial i escrit formal (els usos col·loquials dels temps del passat són vàlids per a l'escrit, la conjunció "i" pot assumir tot el repertori escrit de marcadors textuais). Què ens indiquen aquests problemes? Com podem llegir-los? Quin camí ens mostren per a posteriors implementacions? Com podem interpretar aquesta confusió? En resum, fem abstracció provisional de la realitat de l'aula (el seu dinamisme, els objectius ulteriors d'aprenentatge, possibles millores en el disseny de la intervenció...) i observem aquesta realitat amb preguntes del tipus "Per què passa això?" o "Com podem interpretar els intents meritoris dels alumnes per donar sentit a l'activitat i per buscar la resposta col·lectivament?". Com a investigadors ens situem així en un nou pla fent abstracció momentània de la dinàmica de l'aula.

Hi pren un relleu important el microcontext en què conjuntament es crea un discurs específic a través del diàleg, i alhora el macrocontext en què aquest diàleg es dona. Per a Piggot i Barr (2002), la interacció entre aquests dos contextos és crucial per entendre la lògica de la pràctica, la teoria i la recerca, així com per a la connexió entre aquests àmbits i la política educativa. Les

autores remarquen en aquest sentit el canvi operat en els darrers anys pel que fa a la recerca sobre l'avaluació dels aprenentatges. Més que centrar-se en la qüestió tradicional sobre la bondat de determinats programes en relació a les particularitats dels aprenents o de la matèria, l'objectiu de la recerca seria explorar el procés d'ensenyament i aprenentatge desencadenat en la interacció entre estudiants en el context del nou programa. Així, el disseny d'intervenció no és concebut com un model per a l'estudi experimental o com un marc estable per a la interpretació posterior, sinó com un context per a la intervenció que obrirà a l'investigador espais per a la recerca entesa com una avaluació orientada a entendre i millorar els processos desencadenats. En el nostre cas, explorem el discurs metalingüístic centrat en el codi com un objecte d'estudi separat momentàniament de l'ús, un discurs que es dóna al si d'un conjunt de mesures arbitrades pel docent seguint un model d'intervenció. No adoptem una única perspectiva: la recerca en didàctica necessita elaborar instruments d'intervenció i alhora instruments per avaluar les conseqüències d'aquesta intervenció i si els alumnes han après. En aquest sentit, doncs, en el nostre marc teòric general es produeix un punt de trobada entre dos mètodes: el disseny i l'avaluació de propostes d'intervenció, i l'anàlisi de la interacció verbal. Pel que fa al primer punt, l'objectiu de l'estudi no és el disseny d'una intervenció *ad hoc* i l'avaluació pre post intervenció sinó la creació i exploració de situacions d'interacció a l'aula entre alumnes en què se suposa que hi ha activitat metalingüística. La recerca se situa així en la tessitura de validar un model d'intervenció de l'ensenyament de la reflexió metalingüística. Pel que fa al segon punt, es parteix de la idea que és en aquesta interacció on es podran apreciar les traces observables dels processos cognitius d'aprenentatge

metalingüístic, assumint que el coneixement no es pot referir mai a una frase o a una estructura aïllada, sinó que depèn de les accions i interpretacions dels participants en el curs de la conversa. Es pretén capturar el coneixement generat en la interacció i en la relació dinàmica que aquesta interacció té amb el treball col·laboratiu i amb els ajuts diversos proporcionats pel professor (organització de les tasques, delimitació d'objectius, pautes i guies, materials d'autoajut, etc.). Partim de la recerca que defensa el treball en grup com a procediment d'aprenentatge i alhora considerem que és imprescindible que la interacció tingui en compte la lògica de la matèria.

5.2. PLA DEL MACROCONTEXT: LA INTERVENCIÓ A L'AULA

5.2.1. Opció teòrica sobre els continguts d'ensenyament i aprenentatge: la perspectiva lèxica sobre l'oració

L'oració predicativa s'ha tractat als llibres de text des d'una concepció formalista i jeràrquica entenent l'oració com un axioma O format per un SN-subjecte i SV-predicat. La nostra proposta pren una perspectiva lexicalista i considera el verb com a predicat de l'oració amb un perfil argumental propi, entenent subjecte i complement verbal com a arguments d'aquest predicat. Per a Ferrater (1981), “una frase catalana típica consisteix en una constel·lació de grups nominals centrats per un verb finit”,²² i podem interpretar aquestes

²² Definició de G. Ferrater que encapçala l'article de la GEC en l'entrada “Català. L'estructura sintàctica” [www.enciclopedia.cat/fitxa_v2.jsp?NDCHEC=0089289; consulta: 15.07.2009]

paraules a partir de la descripció de Bonet (2002): una oració predicativa es compondria d'un cor de presència generalment obligatòria i eventualment d'una perifèria per definició facultativa, i el cor al seu torn consistiria en dos elements, el nucli (en el nostre cas un verb flexionat) i els seus arguments-SN. Distingiríem per tant entre arguments i no-arguments, on només els primers serien exigits pel verb i rebrien d'aquest una marca (el cas) amb unes propietats concretes i sense significat, i els verbs podrien classificar-se segons el nombre d'arguments en zero, mono, bi i triargumentals.

Al llarg de la història la lingüística ha abordat l'estudi de l'oració des de postulats diversos. Segons Badia (1994), la gramàtica tradicional (etiqueta que engloba la tradició dels estudis gramaticals anteriors a l'estructuralisme) barreja criteris formals i semàntics i la seva orientació normativa en el tractament dels fenòmens gramaticals, i això la converteix en un marc de referència difícil de compartir entre estudiosos. L'aportació dels estudis tradicionals a la comprensió de l'oració fa referència sobretot a les parts de l'oració i és deutora dels primers estudis sobre el grec i el llatí. La irrupció de l'estructuralisme es considera com un avenç en l'estudi científic de la llengua per la seva voluntat de basar-se en fenòmens empírics, com la cadena fònica, i el seu intent per bastir un model descriptiu global. Badia ressalta que aquest plantejament, però, té problemes a l'hora d'abordar la complexitat de l'oració degut a la manca d'un aparat formal prou desenvolupat de tipus jeràrquic, però destaca l'aportació de Tesnière (1959) pel que fa a la identificació del verb com a nucli predicatiu de l'oració. Així mateix, Badia destaca les aportacions del que anomena "la gran família de teories generativistes", principalment de tres

models: el preestàndard, l'estàndard i la teoria de la recció i el lligam. En relació a cadascun d'ells, esmenta com queda l'estudi del lèxic, sempre subsidiari de l'estudi de la sintaxi, però en remarca els estudis de 1970 en què el propi Chomsky aporta un seguit d'idees que seran el nucli per al desenvolupament posterior d'idees com les que treballen la Gramàtica Lèxico-Funcional, la Gramàtica d'Estructura Sintagmàtica Orientada al Nucli i la Gramàtica d'Estructura Sintagmàtica Generalitzada. En aquest sentit, diverses teories lexicalistes han desenvolupat aproximacions lèxiques al verb, amb un conjunt de propostes de classificació verbal realitzades des de perspectives teòriques diverses i en moments històrics també diversos, com les de Fabra, Badia, Givón o Bartrina (vegeu Vázquez, 1998, per a un estudi panoràmic dels estudis lèxics, i Ginebra i Montserrat, 1999, per a un estudi detallat del règim verbal). Pel que fa a la Gramàtica Lèxico-Funcional (GLF), per exemple, i seguint la síntesi que en fa Lorente (1996), es tracta d'un model lingüístic generatiu no-transformacional gestat entre els anys 1979 i 1982 per J. Bresnan i R. M. Kaplan i caracteritzat per la seva orientació lexicalista, que implica que el nivell bàsic de representació en la gramàtica sigui el lèxic. A més de les informacions de tipus morfològic i fonològic, les unitats lèxiques rebrien codificació completa des del punt de vista semàntic i sintàctic, essent justament l'aspecte més explorat per aquest model la projecció del lèxic en la sintaxi, a partir de sistemes descriptius com la Teoria de l'Estructura Argumental, la Teoria Temàtica, la Teoria del Cas i la Teoria de la Projecció Lèxica. La primera d'aquestes teories se centra en el verb com a predicat i en la seva definició estàndard donaria compte del conjunt d'arguments d'un predicat, representats per etiquetes de papers temàtics, els quals arguments serien

posicions imposades per un nucli rector obligatori. Serien arguments els complements subcategoritzats i els subjectes i podrien classificar-se els verbs segons els seus arguments. L'aparat teòric desenvolupat per aquests models és complex i lògicament respon a uns interessos teòrics altres que els d'una gramàtica pedagògica (principalment el tractament informàtic de models gramaticals), però sens dubte aporta també aspectes que una gramàtica escolar pot arribar a desenvolupar parcialment i adaptar a les seves necessitats.

Aquesta visió lexicalista permet de redimensionar nocions bàsiques ja contemplades en la tradició escolar (verbigràcia les funcions sintàctiques) consignades en el currículum (de forma específica a la LOGSE, de forma àmplia a la LOU), introduint-hi consideracions generals semàntiques i pragmàtiques. Evitant d'entrar explícitament en nocions com argument intern i extern o la caracterització i jerarquia de papers temàtics, posarem en el mateix rang d'exigència verbal el subjecte i els complements regits, considerarem un vessant de tipus formal (la funció sintàctica) i un de nocional, relacionarem el predicat amb el nombre d'arguments, que poden ser variables segons la intenció del parlant (Vilà, 1990) i no treballarem de forma directa la jerarquia dels elements oracionals. Partim de la base que aquest plantejament ajudarà l'alumne a reflexionar sobre les relacions semàntiques i formals que hi ha entre verb i arguments seguint un camí que vagi del significat a les formes lingüístiques.

Les nocions de complement verbal i de subjecte estan impregnades d'una pauta de treball molt marcada en la nostra gramatical escolar: són entitats abordades de forma deductiva, presentades només tangencialment com a entitats lligades al significat del verb, descrites amb detall des del punt de vista formal, i que cal identificar amb una sèrie de proves de tipus vagament nocional (preguntes) o formal (pronominalització, passiva o concordança). Presenta la gramàtica com un model de relacions lògic, acabat i extern a l'alumne que no deixa espai per a consideracions semàntiques o pragmàtiques (Hernanz, 1997), reduïdes únicament a expressions del tipus "el complement directe completa el sentit del verb" o "el subjecte elidit pot deduir-se del context". Si partim del verb, en canvi, podem determinar unes funcions que Brucart (2000), com ja fa Tesnière (1959), distingeix per mitjà d'una metàfora teatral:

La predicació és com una obra de teatre en la qual es reparteixen papers per als personatges que hi participen. Qui determina el nombre de personatges i el paper que han de fer a l'obra és el predicat. Naturalment, no hi pot haver cap personatge que no tingui el seu paper (és a dir, tot argument ha de tenir un predicat que el seleccioni i que li assigni una funció argumental). (p. 198)

La funció sintàctica és el vestit que ha de dur cada personatge en l'obra escrita pel predicat. En la tradició, la funció sintàctica ha estat lligada a la noció de cas, ja que les marques de funció en moltes llengües es manifesten amb afixos morfològics col·locats en el SN (...) Les llengües romàniques no tenen el sistema de declinació que posseïa el llatí clàssic, i per tant, han de marcar les funcions per procediments diferents del cas morfològic (...) Per legitimar un argument no n'hi ha prou que un predicat li assigni un paper temàtic. Cal, a més a més, que pugui desenvolupar una funció sintàctica en el si de la construcció de què forma part. (p. 206-207)

Exemples d'aquests procediments formals són l'ús de les preposicions (la a pot marcar el complement indirecte), la concordança amb el verb (per al subjecte), l'ordre de les paraules (en casos de possible confusió, en català, entre subjecte i complement directe) o el contrast entre el/li/ell. La present seqüència es proposa de transposar alguns aspectes de les propostes lexicalistes amb un objectiu integrador i simplificador segons el criteri de "elementalitat" (Coronas, 2008), al qual ja hem fet referència més amunt. Aquest criteri fa referència a la necessitat d'organitzar el contingut que cal ensenyar en dos moments: un moment inicial restringit de continguts bàsics i un segon moment ampliat de continguts diversos. Es persegueix, així, un recorregut de complexificació progressiva des d'unes nocions elementals inicials amb potencial per articular el discurs posterior. Tot seguit detallem la forma que pren aquest recorregut en la seqüència que ens ocupa.

- *Fase 1*

En relació a aquesta primera fase, una seqüència que treballi l'aproximació lèxica a l'oració pot presentar el verb com el "cervell organitzador" de tota l'oració. L'objectiu és, en primer lloc, desenvolupar una definició bàsica que s'aparti del model d'arrel estructuralista adoptat majoritàriament als manuals escolars segons el qual l'oració és un axioma O (constituït per SN i SV), que es desplega "de dalt a baix" i que deixa de banda la semàntica. I, en segon lloc, donar peu a considerar el verb com a centre semàntic i pragmàtic de l'oració, a partir del qual l'oració es desplega "de baix a dalt" reclamant, admetent o

rebutjant determinats SN a partir d'uns condicionants o "filtres" que el verb imposa.

Per treballar les tres nocions bàsiques (oració, verb i SN) desenvolupem un esquema sobre els tres filtres o condicions que el verb imposa als SN perquè puguem acceptar les oracions tant des dels punts de vista pragmàtic i semàntic com des del punt de vista formal: el filtre de quantitat (fa referència al fet que els verbs trien de zero a tres arguments, i rarament més de tres), de qualitat (entre verb i arguments-SN hi ha d'haver compatibilitat semàntica o pragmàtica) i de forma (cada argument-SN rebrà una "marca" o funció gramatical, no sempre evident des del punt de vista morfològic). Al grup de SN que envolten el verb per formar la frase s'hi superposa en el temps un altre grup de SN constituït per la totalitat de SN existents; el verb "triarà" els SN que convingui segons el seu potencial semàntic i pragmàtic i actualitzarà una oració seguint unes constriccions formals.

Aquesta aproximació ens permetrà treballar la idea de subcategorització partint d'una concepció de la gramàtica com un dispositiu creatiu que interrelaciona forma-sentit-ús i no únicament com un mecanisme d'interrelacions formals, unívocues i no susceptibles de ser sotmeses a judicis diversos. Així mateix, les oracions no són entitats apriorístiques, donades i estàtiques sinó que són fruit de la relació dinàmica entre el verb i els SN, una relació que imposa uns filtres que seran sotmesos a tensió en un grau superior o inferior segons les necessitats comunicatives. En consonància amb això, la gramàtica es concep com un fet dinàmic que pot ser justificat i contrastat i sobre el qual es pot

dialogar, i que permet una aproximació cognitiva a partir d'allò que hi és bàsic i allò que hi és perifèric, més enllà de ser vista com un fet estàtic, acabat, arbitrari i que només admet una única mirada com a estructura preexistent i totalment estable.

- *La noció de “filtre”*

El verb tria els SN que l'envolten, als quals anomenarem arguments. Existeix també un tipus d'informació opcional (de temps, de lloc, de manera, d'instrument, de companyia...) que coneixem com a CC: mentre que el verb tria un nombre il·limitat de CC, rarament tria alhora 3 arguments-SN.²³ Com ho fa? Ho podem explicar amb la metàfora del “filtre”: segons definició del DIEC2 (Diccionari de llengua catalana. Segona edició) un filtre és un material porós de forma laminar utilitzat per a separar d'un líquid o un gas les partícules que duu en suspensió, i aplicat a la llengua es pot concebre com una condició de bona formació de les oracions generades per una gramàtica. Podríem considerar que els verbs imposen tres tipus de filtre: un filtre que podríem anomenar “de quantitat” (respecte del nombre d'arguments que accepta segons el seu perfil argumental), un altre “de qualitat” (respecte de la compatibilitat semàntica que necessàriament ha d'haver-hi entre l'argument i el significat bàsic del verb) i un altre “de forma” (sobre la marca o funció sintàctica que el verb imposa en cadascun dels arguments-SN).

²³ Per a un tractament didàctic de la complexa casuística dels adjunts vegeu Vilà (1990).

Segons el filtre de quantitat, les següents oracions serien impossibles perquè no respecten la quantitat d'arguments que el verb vol: **El Pere plou*, **El Joan arregla*, **La Maria envia*. A la primera, hi sobra; a la segona, justament n'hi falta un que especifiqui què és allò que arregla el Joan; i a la tercera, com a mínim n'hi falta un que aclareixi què envia la Maria, amb la possibilitat també de posar-n'hi un altre que especifiqui a qui ho envia. Com ja hem dit, aquest filtre ens permetrà classificar els verbs en quatre grups segons la quantitat d'arguments triats: verbs zeroargumentals, com *ploure*, *nevar*... (en general els anomenats verbs meteorològics), les oracions dels quals consistirien, fent abstracció de la perifèria, únicament en un verb (V: *Plou!*); verbs monoargumentals, com *plorar*, *néixer*, *arribar*... les oracions dels quals consistirien en un argument al davant (SN V: *El Pere plora*) o al darrera (V SN: *Han arribat dos nous alumnes*); verbs biargumentals, com *menjar*, *pensar*, *agradar*... amb una casuística diversa segons si un dels arguments va encapçalat per preposició (SN V en-SN: *El Pere pensa en la Laura*) o no (SN V SN: *La Maria menja ametlles*; *M'agraden les novel·les policíiques*); i verbs triargumentals, com *enviar*, *regalar*, *invertir*... en què el tercer argument-SN sempre va encapçalat per una preposició (SN V SN a-SN: *El mestre enviarà una felicitació a la família*; SN V SN en-SN: *Els brokers invertien els diners en negocis bruts*). Alguns verbs n'admeten quatre, com *posar* o *deixar* (*Deixa'm la clau al calaix de dalt*) (exemple de Solà, 2009), però es tracta d'un fet poc freqüent (Dik, 1989, citat a Mairal, 1999).

En segon lloc, segons el filtre de qualitat, una oració com la següent és estranya: *?El mar es menja un somni*. Com podem dir d'una entitat inanimada

que “menja”? Com podem relacionar aquest verb a més amb un element tan difícilment menjable com un somni? Qualsevol verb demana arguments que s’adiguin amb la seva base semàntica, una base però no rígida sinó amb marge i flexibilitat per adaptar-se als usos concrets i a les intencions dels parlants, com ara “El dia que el Titànic naufraga, el mar es menja un somni”, una visió poètica de l’accident del Titànic, vaixell fatalment concebut per mantenir-se incòlume als avatars de la mar. Les noves relacions semàntiques del verb amb els arguments seran generades per necessitats expressives i pragmàtiques, i afectaran també la quantitat d’arguments presents. Així, per exemple, els filtres de quantitat i de qualitat podrien transgredir-se segons una intenció d’economia expressiva (*Ja t’escriuré!*), d’eufemisme (*Fa dies que no vaig...*), de modalització (*Al final del partit van ploure tota mena d’objectes sobre l’àrbitre, Per aquesta decisió li han plogut moltes crítiques*), etc.

En tercer lloc, el filtre de marca donaria compte d’un fenomen present en totes les llengües i que té un caràcter totalment arbitrari o mancat de significat, segons el qual el verb imposa a cadascun dels seus arguments una marca específica. Anomenarem aquesta marca funció sintàctica o cas i n’hi ha de quatre tipus: de subjecte, de complement directe, de complement indirecte i de complement de règim. Sabrem que un argument és portador d’un cas o d’un altre segons una sèrie de trets de tipus formal amb què podrem caracteritzar-lo: per les llengües del nostre entorn ocuparà habitualment en la cadena fònica de l’oració un lloc anterior o posterior al verb; mantindrà o no amb el verb una relació de concordança de persona i nombre; anirà o no encapçalat per una preposició; o tindrà la capacitat d’intercanviar-se per uns pronoms o uns altres,

essent aquests pronoms representants morfològics de cadascuna d'aquestes funcions (si bé amb algunes relacions d'homonímia entre ells).

- *La Fase 2*

En una segona fase es treballen activitats més obertes que desencadenen la necessitat de reajustar i ampliar les nocions inicials. Tal com hem dit, el nucli elemental inicial ha de ser prou sintètic per assegurar una comprensió bàsica operativa i alhora prou versàtil per poder afrontar casuístiques diverses i progressivament més complexes. Aquest potencial no serà únicament gramatical sinó que abraçarà qüestions procedimentals d'observació i manipulació. En relació a les qüestions gramaticals tenim aspectes com les formes diverses que pot prendre un mateix pronom segons el lloc: *Aquest llibre, el tinc des de fa un any i he de tornar-lo demà: encara no l'he obert però me'l miraré per sobre avui mateix.* També qüestions dialectals: *-Li has tornat el llibre, al Pere? -No, però ja l'hi /li'l tornaré avui mateix.* La distribució complementària, segons la qual són intercanviables un SN i un pronom que realitzin la mateixa funció sintàctica ocupant un mateix lloc estructural. L'expressió de lloc i les funcions de CC (no-argumental) i de CR (argumental): *A Barcelona, hi dino sempre que hi vaig.* O els "viatges" dels SN "fora de l'oració" i les traces que deixen en forma de pronom adjuntat al verb: *-Jo ja no crec en l'ecologisme, i tu? -En l'ecologisme? Hi crec molt.*

En segon lloc, en relació als recursos i procediments per “pensar” les oracions, caldria considerar per exemple els passos per diagnosticar problemes com el següent, susceptible d’aparèixer tant en una activitat gramatical com en la correcció d’un escrit: “Van escriure un missatge amenaçador i li van enviar per correu electrònic”. En aquest cas es tracta de la combinació “l’hi” homòfona de “li” i podrem descobrir-ho seguint per exemple el següents passos: (1) identificar el verb deixant de moment l’oració de banda (enviar); (2) observar els SN-arguments que demana (filtre de quantitat) ([algú] envia [alguna cosa] [a algú]); (3) determinar la marca o funció de cada SN-argument (filtre de marca) ([S] enviar [CD] [CI]); (4) observar amb detall els pronoms relacionats amb la funció de cada SN-argument ([ell] enviar [el missatge: el] [a ell: li, hi si es combina amb CD]; i (5) tornar a l’oració i valorar el possible error (“L’hi van enviar per correu electrònic”). “Pensar” les oracions també pot voler dir classificar els verbs a la creu segons les variables $[\pm CD \pm CI]$ ²⁴ o contrastar oracions aparentment semblants com “Em va agradar” i “Em va pentinar” posant sobre la taula que responen a una casuística argumental diferent. I aquest “pensar” pot també tenir un caire “metacognitiu” i dirigir l’atenció a la naturalesa progressivament més complexa i acumulativa de la SDG que s’està desenvolupant o a la interrelació entre ús del material de consulta i grau de dificultat de la tasca a partir de les variables $[\pm \text{ús} \pm \text{dificultat}]$.

5.2.2. Descripció del disseny d’intervenció

²⁴ Per al funcionament didàctic de les variables $[\pm CD \pm CI]$ vegeu més amunt l’apartat “3.3.1. Contingut teòric: la noció de transitivitat”.

El conjunt d'activitats de la intervenció que presentem pretén treballar algunes de les nocions bàsiques de l'oració simple (SN, verb, subjecte, predicat, transitivitat, complements directe, indirecte i de règim, pronominalització, distribució complementària, etc.).²⁵ Té per objectiu abordar aquestes nocions des d'un punt de vista formal però també semàntic i funcional que impliqui presentar l'oració com un conjunt d'elements obligatoris i no-obligatoris segons ho determini la càrrega semàntica de la seva categoria central, el verb, així com el seu potencial pragmàtic. Aquest plantejament respon a la idea segons la qual si treballem les perspectives pragmàtica, semàntica i formal podrem potenciar un ensenyament de la gramàtica exploratori i no únicament descriptiu. Més amunt hem exposat els trets bàsics del model de SDG, un dels quals és la seva divisió en tres fases. Aquesta divisió té una funcionalitat relativa a la sistematització de les activitats (presentació d'un problema i propostes de solució; desenvolupament d'observacions diverses; informe final i exposició oral) i al desenvolupament d'un nucli inicial de conceptes elementals amb el suficient potencial per abordar fenòmens progressivament més complexos.

La part central de la SDG "El verb i l'oració" són quatre problemes extrets de la realitat de la llengua: el funcionament d'uns traductors automàtics per Internet; les habilitats de parlants reals per traduir unes breus expressions; els errors gramaticals lligats a la composició escrita; i les explicacions dels llibres de text. Els objectius són els següents i el pla general és el que s'especifica al Quadre 21:

²⁵ Aquesta descripció no s'ha d'entendre com a *ad hoc*: en molts casos les activitats es van realitzar a partir de la reflexió sobre el procés tal com es correspon al model de reflexió-acció seguit (vegeu més amunt "6.1. Marc general" per a una descripció d'aquest model).

- I. Veure que el verb imposa tres tipus de restriccions als arguments-SN que l'acompanyen
- II. Detectar els diversos tipus de verbs (zeroargumental, biargumental, etc.) en textos orals i escrits
- III. Diferenciar les marques que porten els arguments-SN (S, CD, CI, CR)
- IV. Raonar els punts anteriors consultant documents de suport

Quadre 21

FASE 1	FASE 2	INFORME FINAL
<ul style="list-style-type: none"> • Diàleg inicial: utilitat d'estudiar gramàtica • Les dues nocions bàsiques d'Oració: V i SN <p>Activitat 1: "Frases estranyes"</p> <ul style="list-style-type: none"> • La necessitat d'elaborar un glossari <p>Activitat 2: "El meu amic Li Xiu"</p> <p>Activitat 3: "Era un somni molt estrany..."</p> <p>Activitat 4: "Avaluació per parelles"</p> <p>Activitat 5: "Les marques dels SN-arguments (1)"</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disseny i confecció de documents de consulta (1): "La roda de l'oració" <p>Activitat 6: "Les marques dels SN-arguments (i 2)"</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicació general de l'estudi gramatical que realitzarem 	<p><i>Projecte de recerca.</i> Els quatre àmbits de la nostra recerca gramatical seran els següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Els traductors automàtics (en relació als pronoms) • Els parlants (en relació als pronoms) • Els textos de companys i d'alumnes d'altres cursos • Les explicacions gramaticals del llibre de text • Disseny i confecció de material de consulta (i 2): "Mostraris de qüestions gramaticals" • Prova oral en grup 	<ul style="list-style-type: none"> • Informe final: <ol style="list-style-type: none"> 1. Què he fet 2. Què n'he après 3. Quina opinió em mereix el procés seguit 4. Diari d'aprenentatge 5. Annex (papers en brut, apunts del diari d'aprenentatge, fotocòpies repartides...) • Presentació amb alumnes de la UAB de les quatre recerques de la nostra SDG "El V i els SN": <ol style="list-style-type: none"> a. serà oral b. caldrà elaborar un petit mural explicatiu de suport
<p>-----></p> <p>Diari d'aprenentatge</p>		

Les característiques de les diverses activitats són les que s'especifiquen al Quadre 22. Les activitats consignades obeeixen a uns objectius específics i a unes funcions, i tindran un desenvolupament i uns resultats diversos: objectius,

funcionalitat i desenvolupament són breument referits al Quadre 23 de més avall:

Quadre 22

Activitats		
Intenció	Tipus	Títol
Preparatòria	Diàleg inicial; en grup reduït; oral i escrita	(1) La utilitat d'estudiar gramatical
Teòrica	Explicació inicial; en petit i gran grup; oral i escrita	(2) Les dues nocions bàsiques d'Oració: V i SN
Pràctica i teòrico-pràctica	Explicació inicial i inferència; en parella i en gran grup; oral i escrita	(3) Activitat 1: "Frases estranyes" (4) Activitat 2: "El meu amic Li Xiu" (5) Activitat 3: "Era un somni molt estrany..." (6) Activitat 5: "Les marques dels SN-arguments (1)" (7) Activitat 6: "Les marques dels SN-arguments (i 2)"
Regulativa i d'anticipació	Exposició; en gran grup; oral i escrita	(8) Presentació del mapa global de la SDG (9) Explicació general de l'estudi gramatical que realitzarem
Teòrico-pràctica	Activitat en petit grup en interacció amb el professor; oral	(10) I. Els traductors automàtics (11) II. Els parlants (12) III. Els textos de companys i d'alumnes d'altres cursos (13) IV. Les explicacions gramaticals del llibre de text
De recuperació metacognitiva	Resum; en gran grup; oral i escrita	(14) La necessitat d'elaborar un glossari
	Resum i esquema; individual y en gran grup; escrita	(15) Disseny i confecció de documents de consulta
	Avaluació; en parella; oral i escrita	(16) Activitat 4: "Avaluació per parelles"
Final i de síntesi	Avaluació sumativa; en petit grup; oral	(17) Prova oral en grup
	Informe i presentació; individual i en petit grup; escrita i oral	(18) Informe final (19) Presentació oral
De seguiment	Avaluació formativa; individual; escrita	(20) Diari d'aprenentatge

Quadre 23

Activitat		Objectiu <i>Què?</i>	Funcionalitat <i>Per què?</i>	Descripció <i>Com es farà?</i>	Resultat <i>Com s'ha desenvolupat?</i>
(1)	La utilitat d'estudiar gramàtica	Compartir un mateix marc temàtic (la gramàtica) i procedimental (el diàleg a l'aula).	Cal introduir les tres raons de l'estudi gramatical pertinents per al nostre treball.	Diàleg obert i contrast entre impressions diverses sobre l'estudi gramatical i raons aportades pel professor.	-
(2)	Les dues nocions bàsiques d'Oració: V i SN	Establir les nocions que seran objecte d'aprenentatge.	Cal veure que les nocions estan estretament lligades entre elles i un primer marc ens permet situar-les amb claredat.	Es parteix de la definició d'oració que dona G. Ferrater.	-
(3)	Activitat 1: "Frases estranyes"	Observar que el verb imposa restriccions (filtres) als SN subcategoritzats.	Cal fer notar que aquestes restriccions són d'ordre diferent.	Es discuteix per què són "estranyes" o incorrectes les frases d'una llista, i com es podrien "salvar".	-
(4)	Activitat 2: "El meu amic Li Xiu"	Observar que una de les restriccions verbals (Filtre I) fa referència a la quantitat de SN que el V pot subcategoritzar.	Cal veure aquesta restricció per damunt de les dues maneres com s'actualitza en un text: amb SN i amb la seva pronominalització.	S'observa quants SN són subcategoritzats pels verbs subratllats del text.	-
(5)	Activitat 3: "Era un somni molt estrany..."	Observar que una altra restricció (Filtre II) fa referència a la compatibilitat semàntica entre V i SN subcategoritzats.	Cal veure que sovint l'aparellament de verbs i SN pot donar resultats acceptables a un nivell metafòric.	Per grups reduïts es fan sengles llistes de V i de SN que s'hauran d'emparellar per explicar un somni.	-
(6)	Activitat 5: "Les marques dels SN-arguments (1)"	Classificar els verbs segons la funció dels SN que subcategoritzen.	Cal veure que un mateix verb pot ser classificat en llocs diferents per la seva capacitat d'actualitzar-se amb un nombre divers de SN.	Es classifiquen uns verbs subratllats a partir de les variables $[\pm CD \pm CI]$.	-

(7)	Activitat 6: "Les marques dels SN-arguments (i 2)"	Observar la tercera restricció (Filtre III) que imposa el V: les marques o funcions sintàctiques.	Cal veure com les funcions sintàctiques que pot realitzar un SN no es tradueixen a unes marques directament observables.	Es determina la funció d'uns SN, posant en joc per esbrinar-ho els diversos trets que té un mateix SN marcat amb una de les quatre funcions.	-
(8)	Pla general de la SDG	Situar en el mapa de la SDG el treball realitzat i el que queda per fer.	Els alumnes són més capaços ara de donar sentit tant al que s'ha fet com al que queda per fer.	Lectura de les tres fases de la SDG així com dels diversos objectius.	-
(9)	Explicació general de l'estudi gramatical que realitzarem	Obrir una reflexió sobre la importància del diàleg per aprendre, els recursos que farem servir i les recerques proposades.	Cal fer notar el procediment que se seguirà d'ara endavant així com els punts que caldrà estudiar.	Es fa una reflexió en gran grup sobre la manera de treballar que es proposa i es llegeix un quadre de doble entrada sobre les 4 propostes de recerca.	-
(10)	(I) Els traductors automàtics	Observar els errors gramaticals generats per uns traductors automàtics.	Caldrà posar aquests errors en relació a les demandes argumentals dels V i a la pronominalització.	Es dona als alumnes oracions que caldrà traduir al castellà i al català i en què caldrà explicar els errors.	-
(11)	(II) Els parlants	Observar com els parlants empenen uns determinats pronoms sense funció argumental.	Caldrà prendre consciència dels usos col·loquials de determinats pronoms.	Se seleccionen tres usos d'aquests pronoms i es dissenya una breu prova per enquestar uns parlants, i se'n comenten els resultats.	-
(12)	(III) Els textos de companys	Relacionar els coneixements sobre la subcategorització verbal amb alguns problemes d'escriptura.	Una de les raons de la gramàtica és posar en relació el coneixement sobre el sistema amb determinats problemes de l'ús.	S'observen errors comesos pels propis alumnes al seu diari d'aprenentatge i es dona un ordre per raonar el problema senyalat.	-
(13)	(IV) Les explicacions gramaticals del llibre de text	Interpretar nocions de llibres de text segons el model treballat a classe i integrar-hi nocions noves.	Cal posar sobre la taula que usar gramàtiques implica relacionar explicacions diverses sobre uns mateixos fenòmens.	Es proporciona als alumnes explicacions de llibres de text tant de fenòmens tractats com no tractats a l'aula.	-

(14)	La necessitat d'elaborar un glossari	Definir els termes més importants.	Per acotar el que cal aprendre és útil una llista amb els termes més importants i funcionals que s'usaran.	Es reflexiona sobre la importància del glossari en treballs especialitzats i es determina la manera d'elaborar-ne un.	-
(15)	Disseny i confecció de documents de consulta	Definir amb un document de consulta les nocions que cal retenir per passar a la Fase 2.	El disseny i l'elaboració conjunts d'un document de consulta permetrà aclarir i sistematitzar les nocions clau treballades	Es dissenyen i s'elaboren instruments de resum de nocions treballades que seran de fàcil consulta.	-
(16)	Activitat 4: "Avaluació per parelles"	Compartir uns mateixos referents conceptuals.	Els alumnes en situació d'interacció han de negociar uns mateixos referents per a unes determinades nocions.	Cada alumne respondrà unes preguntes i posteriorment validarà les del seu company.	-
(17)	Prova oral en grup	Posar en joc els coneixements adquirits en una activitat oral però amb format d'examen.	L'avaluació final tindrà en compte la riquesa de la interacció oral.	Es proposen una sèrie de problemes que cal resoldre en petit grup recorrent quan calgui al material de consulta.	-
(18)	Informe final	Realitzar una mirada retrospectiva que "empaqueti" les nocions treballades.	Al final del recorregut un document aplegarà una explicació del que s'ha fet i un annex amb el material emprat...	Es facilita un guió amb els punts que s'han de seguir.	-
(19)	Presentació oral	Realitzar una presentació oral en consonància amb el treball oral realitzat.	... alhora que es realitzarà una exposició oral amb un públic exterior al grup.	Cada grup s'especialitzarà en un dels àmbits explorats a la SDG i es prepararà una explicació amb ajuts gràfics.	-
(20)	Diari d'aprenentatge	Realitzar un seguiment per escrit dels processos personals al llarg de la SDG.	A més d'explicar què aprenem, cal reflexionar sobre com aprenem i sobre quines opinions tenim de la SDG.	Cada sessió s'acabarà amb una breu reflexió per escrit al Diari d'aprenentatge.	-

5.3. PLA DEL MICROCONTEXT: L'ANÀLISI DE LA INTERACCIÓ

Més amunt hem descrit l'exemple de SDG que constitueix un antecedent de la seqüència que presentem en el present treball. Hi hem descrit algunes interaccions dels alumnes remarcant-ne aspectes interessants, com aquelles ocasions en què sembla que es dóna un pensament en veu alta o quan els alumnes integren el que diuen els altres, interpretant-los com a indicis d'aprenentatge. L'objectiu del present estudi és partir de descripcions d'aquest tipus i anar més enllà, desenvolupant un instrument metodològic per analitzar la parla exploratòria i identificar les seves concomitàncies amb el procés d'aprenentatge entès com a dinàmic, obert i creatiu, i focalitzat també en el saber metalingüístic. Amb aquest objectiu, en l'apartat que segueix explorem treballs que han proposat instruments per caracteritzar la interacció que es produeix en petit grup, concebent la parla exploratòria com un tipus especial d'argumentació col·laborativa. Centrats en àrees diverses proposen instruments relativament analítics que mantenen una concepció global i integrada dels plans discursius i del flux temporal dels torns. Entre els treballs emmarcats en aquesta línia descriurem els models proposats per Kumpulainen i Wray (2002) i Bee (2000), remarcant-ne alguns aspectes que ens semblen especialment vàlids i alguns aspectes problemàtics. Aquests models ens serviran per elaborar el nostre model d'anàlisi, en funció del nostre context i dels nostres objectius.

5.3.1. Les aportacions de dos models d'estudi de la interacció en petit grup

Són nombrosos i variats els estudis sobre com els alumnes interaccionen oralment en petit grup per resoldre tasques escolars: tenen en comú concebre el procés educatiu com una conversa entre els participants i l'aprenentatge com el desenvolupament de concepcions i formes discursives compartides. Parteixen de la idea segons la qual el coneixement es construeix socialment a l'aula en la interacció entre professors i alumnes i empraran l'anàlisi del discurs no per l'interès que pugui tenir el llenguatge en si sinó pel que té la funció discursiva en la construcció de comprensions mútues (Cubero, 2008). Per a aquests estudis el coneixement no es pot referir mai a una frase o a una estructura aïllada, sinó que depèn de les accions i interpretacions dels participants en el curs de la conversa. Això vol dir que consideren que els significats, a més de no ser entitats estàtiques, naixerien en la interacció i alhora modularien aquesta interacció. Ja hem senyalat com la interacció en petit grup ha estat abordada en relació a matèries diverses (matemàtiques, ciències socials i naturals, segona llengua, etc.) i com s'han proposat models d'anàlisi del discurs integradors de dimensions socials, funcionals i cognitives. Una de les preocupacions compartides per molts d'aquests estudis és la necessitat de categoritzar en particular els mecanismes d'argumentació que els alumnes posen en pràctica (tenint en compte la multifuncionalitat de cada torn i per tant la necessitat de models oberts i flexibles), i alguns d'ells s'inspiren en el model de Toulmin (1958) (desenvolupat a Toulmin, Rieke i Janik, 1984). Per a Rodríguez Bello (2004), aquest autor i els seus col·laboradors conceben la

retòrica epistèmicament com una forma de coneixement que genera coneixement, acords i canvis conceptuals, a través de la lectura crítica de la realitat en un ambient de competició en què la veritat es concep com a ens no immutable sinó contingent i resultat tant d'un context retòric argumentatiu com d'un d'històric i cultural. El raonament analític és el formal i lògic de les ciències, basat en tesis preexistents. El raonament pràctic, en canvi, no es mesura en termes de correcció o validesa sinó de rellevància o irrellevància, fortalesa o debilitat, a partir de dades del context. Aquest model considera que un argument es una estructura complexa de dades que involucra un moviment de diversos passos: evidència (*grounds*), asserció (*claim*), dades (*data*), garanties (*warrants*), recolzament (*backing*), qualificació modal (*modal qualifiers*) i reserva (*rebuttals*). Aquests passos estructuren l'espai obert a la dissertació i el debat en qualsevol disciplina en el marc dels discursos socials (televisió, ràdio, premsa escrita, entrevista, interacció docent-alumne, metge-pacient, advocat-client, etc.). L'exploració d'aquest model en el context escolar ha estat diversa, com ara els treballs de Baker i altres (2003) i Baker i altres (2007) per a situacions d'ensenyament i aprenentatge en entorns virtuals o Marinkovich (2008) per al debat a l'aula. Nosaltres observarem els models proposats pels estudis esmentats de Kumpulainen i Wray (2002) i Bee (2000) per la seva dimensió alhora global i analítica i perquè interpreten les dades orals a partir del concepte de "parla exploratòria".

a) Kumpulainen i Wray (2002)

Kumpulainen i Wray (cf. també Kumpulainen i Mutanen, 2000) s'inspiren en el treball de Barnes i Todd (1995). Coincidint amb Cubero (2005), de Barnes i Todd en remarquem el procediment seguit d'observació interpretativa, que intenta anar més enllà de la descripció lingüística i donar compte del discurs a l'aula com a mitjà per construir el saber. L'instrument dissenyat relaciona les funcions comunicatives i cognitives de la parla en el marc del discurs escolar (Quadre 24).

Quadre 24. Adaptat de Barnes i Todd (op. cit., p. 10)

Nivell 1	Nivell 2
<p>Moviments discursius:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciació • Extensió: qualificar, contradir • Elicitació: continuar, expandir, aportar, donar suport, demanar informació • Resposta: acceptar <p>Processos lògics:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proposa una causa • Proposa un resultat • Expandeix a grans trets • Aplica un principi a un cas • Categoritza • Estableix condicions de validesa • Avança evidències • Nega • Avalua • Aporta una visió alternativa • Suggereix un mètode • Parafraseja 	<p>Domini social:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procés interactiu al llarg de la tasca: clarificar, canviar de tema, acabar un diàleg, gestionar la tasca • Competitivitat i conflicte: contradir, competir pel torn de paraula, fer bromes, demanar la participació • Actituds de suport: explicitar acord, anomenar, fer referències al que s'ha dit, mostrar aprovació, empatia <p>Estratègies cognitives:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formular preguntes • Fer-ne de noves • Establir hipòtesis • Emprar evidències • Expressar sentiments <p>Reflexivitat:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestionar el discurs i pensament propis • Interrelacionar punts de vista • Avaluar el comportament dels altres • Mostrar consciència de les estratègies emprades

Pel que fa a les funcions comunicatives distingeix entre *moviments del discurs* (les accions que realitzen els membres d'un petit grup per treballar junts:

iniciació, elicitació, extensió i qualificació) i *destreses socials* (la negociació de la tasca: control del procés de la tasca, tractament dels conflictes, recolzament i intercanvis de col·laboració i defensa). Pel que fa a les funcions cognitives distingeix entre *processos lògics* (que connecten una intervenció amb les precedents: especificar causes, presentar resultats, avaluar, categoritzar...), *resolució de la tasca* (fer preguntes, plantejar hipòtesis, utilitzar evidències...) i *metaestratègies de control i avaluació* d'aquesta resolució.

Kumpulainen i Wray, semblantment, proposen un instrument d'anàlisi per observar tres dimensions de la interacció: les funcions lingüístiques, el processament social i el processament cognitiu, per a cadascuna de les quals estableixen un conjunt de categories (Quadre 25). En primer lloc, en relació a la dimensió de les funcions lingüístiques, i seguint Halliday i Hasan (1989), centren l'atenció en els propòsits pels quals el llenguatge verbal s'utilitza en un context donat, amb la doble naturalesa ideacional i social. La identificació de les funcions en la interacció en petit grup se situa en l'àmbit de les implicatures, segons les quals allò que es comunica no sempre coincideix amb allò que es diu literalment. Això fa que una funció lingüística no s'identifiqui necessàriament amb una forma lingüística i que calgui interpretar-les en relació al context tant retrospectivament (en relació a allò ja dit) com prospectivament (en relació a les idees que desencadenen).

Quadre 25. Adaptat de Kumpulainen i Wray (op. cit., p. 30)

Dimensió	Categorització analítica	Descripció
Funcions lingüístiques	Informativa	Donar informació
	De raonament	Raonar el que es diu
	Avaluativa	Avaluar la feina
	Interrogativa	Realitzar preguntes
	Responsiva	Respondre preguntes
	Judicis organitzatius	Organitzar i/o controlar el comportament
	Expressió d'acord	Mostrar acord
	Expressió de desacord	Mostrar desacord
	Argumentativa	Justificar informació, opinions o accions
	Composicional	Crear textos
	De revisió	Revisar textos
	De dictat	Dictar
	De lectura en veu alta	Llegir
	De repetició	Repetir intervencions
	D'experiència personal	Expressar experiències personals
D'expressió d'afectiva	Expressar sentiments	
Processament social	Col·laboratiu	Activitat conjunta amb participació equilibrada i significat compartit
	Tutorial	Un estudiant n'ajuda un altre
	Argumentatiu	Resolució de conflictes socials i cognitius de forma argumentada
	Individualista	Activitat individual sense participació equilibrada ni significat compartit
	Dominant	Un alumne domina la interacció
	Conflictiu	Conflictes socials o acadèmics no sempre resolts
	Confusió	Els alumnes no entenen la tasca o no s'entenen entre ells, episodis de silenci
Processament cognitiu	Exploratori interpretatiu	Activitat crítica i exploratòria; inclou planificació, comprovació d'hipòtesis, avaluació i experimentació.
	Procedimental	Organització i execució de la tasca sense anàlisi reflexiva
	<i>Off-task</i>	Activitat no relacionada amb la tasca

En concordança amb la natura qualitativa de l'observació realitzada, els autors subratllen que les funcions presentades poden variar d'un context a un altre i que no han de ser enteses com a categories predefinides sinó com a

categories definides de forma situada segons una interacció concreta. Les funcions lingüístiques serien la unitat mínima d'anàlisi i s'identifiquen en relació tant al propòsit com en relació al significat situat en el context conversacional. La frontera entre funcions es marca lingüísticament i en un torn hi pot haver més d'una funció. Algunes funcions focalitzen la natura discursiva de l'activitat (dictar, llegir en veu alta), d'altres el vessant cognitiu (informar, avaluar, raonar), i d'altres el vessant social (expressar afectes o judicis). Totes les funcions, però, comparteixen en una mesura o altra tots tres vessants (el discursiu, el cognitiu i el social) donat que els participants interactuen verbalment en una activitat social.

En segon lloc, en relació a la dimensió del processament social l'anàlisi apunta a caracteritzar la relació social i el tipus de participació en petit grup. Es poden donar situacions molt diverses, que van des de la manca de coneixement compartit (per a la demanda de la tasca o les intervencions dels participants) fins a la interacció col·laborativa que crea zones de desenvolupament pròxim bidireccionals entre alumnes. Així, tant poden sorgir relacions de confusió, individualisme, dominància i conflicte, com relacions col·laboratives, argumentatives i de tutoria entre iguals.

En tercer lloc, pel que fa a la dimensió del processament cognitiu el model busca caracteritzar la natura dels processos cognitius que segueixen els alumnes i que entén com a aquelles estratègies relatives tant a la resolució de la tasca com a la pròpia imatge dels alumnes davant de la tasca. S'estableixen tres tipus de processos: els procedimentals (en què els alumnes s'orienten a la

resolució de la tasca i no a la manera de resoldre-la, i actuen de forma disputativa o cumulativa i sense una planificació i una actitud crítica i constructiva), els exploratoris (els alumnes s'orienten cap a les estratègies de resolució i planificació de l'activitat de forma col·laborativa) i els *off-task* (en què la tasca no és el centre de la conversa).

Els autors subratllen la doble naturalesa descriptiva del model: si bé pel que fa a les funcions lingüístiques estableixen com a unitat d'anàlisi el torn (en un torn hi pot haver més d'una funció lingüística i varis torns en poden contenir una), pel que fa a les dimensions social o cognitiva no estariem parlant tant de categories analítiques com d'instruments heurístics de tipus ampli en relació als quals podem identificar els processos cognitius i socials dels alumnes. Un exemple d'intervenció en què forma i funció poden anar molt separades són les preguntes, identificables tant prosòdicament com sintàcticament (forma) però que poden tenir un ampli ventall de funcions possibles (preguntar, dissentir, matisar, etc.), algunes d'elles simultànies (avaluar i mostrar acord, per exemple). Per altra banda, se subratlla la necessitat de preservar en l'anàlisi la dimensió temporal del discurs, proposant el que anomenen un "mapa" descriptiu per reflectir la funció retrospectiva i prospectiva de cada idea en el seu context i en el flux del diàleg:

In the present method, the dynamics of peer group interaction are illustrated with the help of analytical maps which have been created for each peer group under investigation. The product of the analysis is a series of situation-specific analytical maps that describe the sequential evolution of peer group interactions as they are constructed by students interacting with and acting on each other's messages. In addition to highlighting the dynamics of peer interaction, the maps

show the construction of time in the student's activity (...) Although a structural map is always a simplification, it gives a coherent and temporal picture of a complex situation. (p. 40).

b) Bee (2000)

Bee centra el seu model d'anàlisi en la noció de "marc" (*frame*), un terme que es desenvolupa als anys 70 amb els estudis sociocognitius de Goffman (1974), Minsky (1975) o Fillmore (1976), i posteriorment amb aportacions des de camps diversos (ciències socials, ciències cognitives, lingüística, etc.) i amb plantejaments sovint incompatibles d'autors com van Dijk, Moscovici, Lakoff, Johnson, Gamson, Snow, Benford o Donati (Fisher, 1997). Els estudis dels marcs discursius s'han centrat predominantment en el que podríem anomenar el contingut proposicional de la interacció (Tannen, 1993) mentre que en el model que proposa Bee aquest terme s'acosta a la noció de marcadors discursius entesos des d'un punt de vista funcional com a rudiments lingüístics per organitzar el discurs en la interacció i entenent aquesta interacció com un procés argumentatiu. El vessant funcional del llenguatge ha estat àmpliament abordat des de les anomenades lingüístiques enunciatives, en oposició a les lingüístiques no-enunciatives o formals, per autors com Bühler, Lyons, Jakobson, Sabatini, Schmidt o Halliday (Wells, 1999; González Nieto, 2001; Artigues i altres, 2002; Grau, 2003). Bee parteix de la visió triangular del llenguatge de Halliday (1973) (les funcions interpersonal, ideacional i textual) i hi integra les aportacions realitzades per autors diversos (Brown, Yule, Austin, Searle, Vygotsky, Bakhtin i Lotman) a partir del que l'autora anomena "modes"

(el mode social, el mode del saber i del pensar, i el mode del relacionar).

Proposa, finalment, uns descriptors de les funcions lingüístiques en un model que subsumeix les dimensions social i cognitiva (Quadre 26):

Quadre 26. Adaptat de Bee (op. cit., p. 227)

FUNCIONS DEL LLENGUATGE		
(1) El llenguatge en el seu mode social	(2) El llenguatge en el seu mode del saber i del pensar	(3) El llenguatge en el seu mode de relacionar
<ul style="list-style-type: none"> • Funcions interpersonal (Halliday, 1973) o interaccional (Brown i Yule, 1983) per establir relacions socials i actituds personals i per realitzar actes de parla (Austin, 1962, Searle, 1965) 	<ul style="list-style-type: none"> • 2.1: El llenguatge en el seu mode del saber: funcions ideacional (Halliday, 1973) o transaccional (Brown i Yule, 1983) per comunicar idees o per realitzar actes performatius (Austin, 1962, Searle, 1965) 	<ul style="list-style-type: none"> • 3.1: Vessant intralingüístic: funció textual (Halliday, 1973)
	<ul style="list-style-type: none"> • 2.2: El llenguatge en el seu mode del pensar: funció mediadora (Vygotsky, 1986) per mediar l'acció i el pensament 	<ul style="list-style-type: none"> • 3.2: Vessant extralingüístic i ideacional: funció dialògica (Bakhtin, 1986, Lotman, 1988) per generar noves idees i veus (prospectivament) i per reflexionar sobre idees i veus antigues (retrospectivament)

L'autora situa el seu model en relació a les funcions del llenguatge relatives al mode 2.1 *del saber* (prenent la idea com a unitat d'anàlisi) i el mode 3.2 *del relacionar*, on trobem la noció de "marc" (*framing*) com a relació o connexió entre idees. Analitza les interaccions dels estudiants com una concatenació d'idees lligades a les anteriors i que al seu torn prefiguren les posteriors, en un procés que es descabdella segons els rudiments argumentatius. Estableix dos

tipus de marcs argumentatius: un d'additiu i un altre de reactiu, amb les respectives subcategories. En primer lloc, un intercanvi discursiu se situa en el marc additiu quan la segona idea se suma a la primera sense judici, avaluació o comentari sobre la qualitat, la veridicitat o la validesa sobre el contingut proposicional de la primera idea. Les subcategories serien les de *afegir* (addició a la idea de partida o a la llista d'idees precedents d'una idea nova però similar amb relació de cohiponímia i amb un patró sintàctic similar), *explicar* (justificació responent a *per què?* o paràfrasi de la primera idea), *expandir* (reelaboració de la idea precedent o d'una part amb informació específica, de general a específic), *concloure* (l'operació contrària a l'anterior), *divergir* (addició d'una idea diferent respecte del flux de pensament precedent) i *contrastar* (addició sense invalidar-la d'una idea diferent o oposada a la idea precedent). En segon lloc, un intercanvi discursiu se situa en un marc reactiu quan la segona idea és una addició a la primera amb el judici i l'avaluació del parlant sobre la veridicitat, validesa o valor de la primera idea. Les subcategories serien les de *contradir* (indicació que la primera idea no és veritat), *matisar* (reducció de la validesa o veridicitat de la primera idea a determinades condicions), *reptar* (qüestionament sovint amb forma de pregunta desafiant de la primera idea sense comprovar o demanar informació) i *avaluar* (comentari de tipus avaluatiu com "està bé", "és interessant", "tens raó"). La noció de marc és per tant central en el model descrit. En paraules de la pròpia autora:

The term "framing" is used in my study to indicate not only a link between ideas but also the flow of ideas in a larger context, in other words, a series of links between ideas. "Framing" is thus a much broader term than "linking" in relation

to the relationship / association between ideas. It refers not only to a retrospective link but also to a prospective link between ideas. Thus, "idea framing" refers to the way ideas are developed and linked with each other both prospectively and retrospectively. (p. 225)

Per a aquesta autora és necessari saber què és el coneixement i com es construeix, i es remet a la psicologia cognitiva, que concep el saber com una xarxa proposicional i conceptual situada a la memòria formada per nodes (d'idees i conceptes) i connexions entre aquests nodes. Així mateix, es remet a Bakhtin (1986) i Lotman (1988) per explorar la funció de la idea en el marc de la interacció discursiva. Segons aquests autors, quan una idea és pronunciada estimula el procés de pensar no només "enrere" (amb informació relacionada amb el que ja ha estat dit) sinó també "endavant" (generant noves idees). Això vol dir que analitzar el coneixement implica referir-se tant als nodes com a les connexions entre ells, entenent aquesta connexió no només entre les idees noves i les precedents sinó també entre les idees noves i les subsegüents. Es posa de manifest així el factor temporal com una qüestió crucial en l'anàlisi de les interaccions, coincidint amb altres estudis sobre la parla a l'aula, com ara Scott i altres (2006). El concepte de "marc" caracteritza, doncs, de manera analítica i detallada el lligam entre dues idees i expressa no només la connexió entre idees sinó també la sèrie de connexions entre aquestes idees, concebut "marc" com una noció més àmplia que connexió: faria referència a la manera amb què les idees es desenvolupen i connecten tant prospectivament com retrospectivament en el flux discursiu.

c) Discussió

Entrant en l'àmbit de la discussió, Kumpulainen i Wray expliciten la necessitat de veure les diverses categories com a estrictament integrades per reflectir la realitat del discurs. Des del nostre punt de vista, però, el model que proposen aquests autors té un conjunt de solapaments que confonen la natura de les unitats d'anàlisi establertes. Una de les funcions lingüístiques identificades, per exemple, és la funció interrogativa, tot i que com ja ha estat apuntat la interrogació té un valor multifuncional. Els autors resolen aquest solapament de forma i funció identificant les interrogacions del discurs com a forma lingüística i relacionant-les amb una funció específica cada vegada: per exemple, la funció interrogativa i la funció de raonament, o la funció interrogativa i la funció de demanar informació. El mateix passa amb l'anomenada funció responsiva, en què els torns identificats com a tals poden tenir atribuïda una altra funció suplementària (per exemple la funció d'informar). Seguint aquesta tònica el model mostra l'estreta relació entre les dimensions social i la dimensió cognitiva, i proposa categories cognitives i funcions lingüístiques pràcticament solapades (organitzar la feina i la funció organitzativa). Proposa així mateix categories cognitives de naturalesa molt diferent, com "comparar cartes" i "organitzar la feina" o "especular". Per altra banda, el model descriu la dimensió cognitiva en termes paral·lels als tres tipus de conversa identificats pels estudis de Mercer i el seu equip: les converses disputativa, acumulativa i exploratòria, i situen aquí la conversa *off-task* o no centrada en la tasca. Certament es tracta d'entorns interactius que ens poden fer pensar en una activitat cognitiva diferent, però des del nostre punt de vista també aquí hi ha un cert

solapament entre aquesta caracterització des del vessant cognitiu i els diversos tipus d'interacció social, que com ja hem esmentat anirien des de la col·laboració al conflicte.

El model de Bee sembla que estalvia aquest solapament tant pel que fa a la relació entre funcions lingüístiques com pel que fa a les relacions entre funcions lingüístiques i la dimensió del processament cognitiu. Com ja hem fet notar, aquesta autora estableix unes categories funcionals més generals i separades de la literalitat de les formes lingüístiques, que tenen també un valor descriptiu tant dels processos cognitius com de les relacions socials, i implícitament subsumeix la caracterització de la parla (amb les categories de disputativa, acumulativa i exploratòria considerades en el model precedent categories cognitives) al conjunt de l'anàlisi. Una objecció que podríem formular, però, és que aquesta concepció de "marc" aconsegueix amb un dels objectius establerts per l'autora (assenyalar el lligam retrospectiu i prospectiu entre dues idees) però no amb l'altre (assenyalar aquesta relació en el flux més ampli d'una interacció). Efectivament, la descripció que fa Bee de la connexió entre idees es remet al primer d'aquests objectius, però no al context general d'aparició i successió d'idees en el flux de la conversa. Efectivament creiem que la interacció entre els alumnes s'organitza a partir d'uns marcs que vinculen unes idees amb les altres, però aquests marcs tal com estan definits per l'autora són massa locals i no expliquen per ells mateixos l'organització argumentativa del flux discursiu. Des del nostre punt de vista, els marcs identifiquen la naturalesa de les diverses operacions que es van succeint (unes de tipus additiu i unes altres de tipus reactiu) però per descriure el flux discursiu cal una categoria

major que els englobi: una categoria així permetria observar amb perspectiva i justament sobre l'eix temporal com les subcategories additives i reactives se succeeixen, s'enllacen i s'agrupen, formant unitats argumentatives superiors. Aquestes unitats són les que permeten fer avançar l'argumentació des del punt de vista proposicional: en definitiva quan es discuteix i s'argumenta es fa sobre un tema concret, i en situació d'ensenyament/aprenentatge ens interessa de veure com aquest tema concret evoluciona. Aquestes unitats argumentatives superiors donarien compte de com avança la resolució de la tasca: en el cas que ens ocupa, entendríem aquest "avançar" com les modificacions que la conversa opera sobre els conceptes metalingüístics.

5.3.2. Unitats d'anàlisi del model que proposem per a l'estudi de la interacció oral en petit grup centrada en la reflexió metalingüística

El nostre treball és un estudi natural d'aula que explora els discurs d'alumnes que en situació de bilingüisme realitzen una activitat metalingüística sobre una de les llengües. Des del nostre punt de vista la interacció dels alumnes descansa sobre tres dimensions del discurs: la dimensió funcional (l'argumentació), la dimensió proposicional (del contingut metalingüístic) i la dimensió social (la gestió de la interacció). La nostra anàlisi se centrarà en la interrelació entre les dimensions funcional i proposicional i l'assumpció bàsica serà que l'aprenentatge es dona gràcies a uns rudiments argumentatius que permeten la transformació del contingut proposicional metalingüístic.

Pel que fa al flux argumentatiu, observarem la capacitat de rebatre les idees elaborades i d'obrir-ne de noves en una dinàmica d'acció i revisió (additiva i reactiva). El nostre model ha de partir d'unes categories que puguin donar compte d'aquesta transformació proposicional en el marc de la dinàmica argumentativa, és a dir, descriure com a través de l'argumentació el contingut proposicional va transformant-se. Per a nosaltres la parla exploratòria queda definida per aquesta dinàmica. La parla exploratòria permetria l'aprenentatge, independentment que els alumnes hagin arribat a la solució final (pot ser que hagin quedat a mig camí per motius diversos, però que l'argumentació seguida sigui potencialment vàlida per arribar a aquesta solució), en contraposició a la noció de parla exploratòria defensada per Bee (2000), lligada a la condició de "veritat" de la solució final acordada pel grup.

Com ja hem apuntat, el nostre model desenvolupa unes unitats relatives a les dimensions proposicional (de contingut) i funcional (argumentativa) però no desenvolupa la dimensió social.²⁶ Així, definim el nostre model a partir de les

²⁶ La dimensió social ha estat abundantment explorada en converses centrades en una gran diversitat de temàtiques escolars. Certament mereix una atenció renovada i centrada en la temàtica metalingüística que ens ocupa però no serà desenvolupada en el present treball. La importància d'una dimensió social ve donada pel fet que és gràcies a unes regles bàsiques que el grup serà capaç de desenvolupar una dinàmica argumentativa (dimensió funcional) i que l'exploració sobre el contingut específic (dimensió proposicional, en el nostre cas metalingüístic) podrà avançar. Contràriament, si el grup no comparteix aquestes regles bàsiques la participació s'encallarà i no es podrà desenvolupar un discurs argumentatiu que afavoreixi l'exploració. Aquestes regles responen a la manera com els alumnes són cominats a escoltar-se, a fer-se preguntes, a donar explicacions, a demanar la paraula, a requerir aclariments, a mostrar acord o desacord, a no manipular la gravadora, etc. Dos aspectes que des del nostre punt de vista seria interessant d'explorar són els següents: (a) l'actitud que adopta el locutor respecte a allò que diu, a la persona a qui ho diu i al context immediat, i (b) les referències explícites a la resolució de la tasca (tant pel que fa a la naturalesa de la demanda com a la participació del grup). Pel que fa la primer aspecte, en la nostra anàlisi hem observat que els alumnes acompanyen les seves intervencions a través de recursos molt heterogenis com la pronúncia, l'èmfasi, el volum, les frases inacabades, el ritme accelerat o lent, o el solapament de torns, entre d'altres, aportant per exemple significats d'assertivitat o dubte.

següents unitats. Pel que fa a les unitats d'anàlisi relatives al contingut hem establert el Diàleg, la Seqüència Discursiva, la Seqüència Metalingüística, la Subseqüència Metalingüística i l'Enunciat Metalingüístic. Pel que fa a les unitats d'anàlisi relatives a l'argumentació hem establert la Seqüència Argumentativa i l'Episodi Argumentatiu. Així mateix, hem establert les següents categories: per a les unitats d'anàlisi proposicionals, els enunciats metalingüístics pragmàtics, semàntics i formals; i per a les unitats d'anàlisi funcionals, els episodis argumentatius reactius (divergir, contradir, clarificar i reptar) i els additius (explicar, expandir, afegir, acceptar i concloure).

Creiem que és d'assertivitat quan el locutor envia el missatge al grup segons el qual el que acaba de dir hauria de ser acceptat. Creiem que és de dubte quan el missatge és el contrari: l'alumne espera que la pròpia intervenció sigui completada, matisada o contradita, perquè només "ha llençat" una proposta oberta, pensant en veu alta, parlant "a les palpentes". Pel que fa al segon aspecte, l'atenció pot orientar-se tant a la participació a la conversa (els alumnes es demanen l'opinió o expliciten els seus dubtes com a manera de fer participar els companys) com a la resolució de la tasca (els alumnes discuteixen com cal resoldre una tasca concreta, què és el que se'ls demana de fer, etc.). En aquest darrer cas també podem identificar nivells d'abstracció diversos (semblantment al que passa amb els enunciats metalingüístics, vegeu la nota següent). El fragment que segueix mostra com un alumne (negreta) concep la tasca des d'un Nivell 1 d'abstracció (reconeixement i percepció); en canvi el seu company (negreta cursiva) la situa a un Nivell 4 d'abstracció (generalització). El primer nombre fa referència a quin dels sis diàlegs explorats correspon el fragment, i el segon nombre al torn:

- 3.137 Enric: = = a mi és que:: en una frase:: ||
- 3.138 Arnau: digues digues
- 3.139 Enric: no però és un::a opinió meva:
- 3.140 Arnau: = doncs dóna-la =
- 3.141 Ferran: = digues tio = dóna l'opinió
- 3.142 Enric: jo que sé:: || **(le) estic cansat | (ac) vale és una frase normal i corrent i i i tenim que dir (le) estic és tal cosa / cansat una altra:: / i:: /**
- 3.143 Ferran: com? com?
- 3.144 Enric: = una parida / = una raiada de cap / un /
- 3.145 Pere: = XX =
- 3.146 Arnau: sí però però
- 3.147 Pere: = = però és l'activitat \
- 3.148 Enric: sí és una activitat però /
- 3.149 Arnau: (ac) tio però sempre ha sortit la sintaxis de le::s de les frases tio:
- 3.150 Enric: em ratllo el cap que flipes \
- 3.151 Arnau: = bueno xxxxx =
- 3.152 Ferran: = xxx quan veu = que **qualsevol frase encara que sigui senzilla també té la seva complicació / si te la poses a mirar amb la roda de l'oració** i tot el rollo \
- 3.153 Enric: = = sí però això és estudi de:::
- 3.154 Arnau: ||| tio és coneixement!

- *Dimensió proposicional*

Des del punt de vista proposicional, quan els alumnes discuteixen ho fan responent a una demanda concreta i sobre un tema concret, però atenent a qüestions d'ordre divers. Anomenem Diàleg la conversa que respon a una demanda concreta i Seqüència Discursiva les diverses qüestions o temes que s'hi aborden. Així, la unitat d'anàlisi màxima, el Diàleg, és divisible al seu torn en Seqüències Discursives, cadascuna de les quals es focalitza en un tema concret (la identificació d'un element com el CR, unes referències a la participació en la discussió per part d'un company, la conveniència de demanar ajut al professor o de parar la gravadora, els dubtes sobre el sentit de la tasca, etc.). Algunes de les Seqüències Discursives són de tipus metalingüístic: les anomenarem Seqüències Metalingüístiques. Algunes d'aquestes Seqüències Metalingüístiques són relativament extenses i poden subdividir-se en subseqüències que exploren un mateix aspecte metalingüístic des d'un punt de vista específic. Per exemple, una Seqüència Metalingüística pot centrar-se sobre el CR, i fer-ho des de dues perspectives, la pronominalització del CR i la seva posició. Cadascuna d'aquestes perspectives constitueix una Subseqüència Metalingüística. La unitat d'anàlisi mínima és l'Enunciat Metalingüístic. Tot seguit definim cadascuna d'aquestes unitats seguint el següent ordre: (a) Diàleg, (b) Seqüència Discursiva, (c) Seqüència Metalingüística, (d) Subseqüència Metalingüística i (e) Enunciat Metalingüístic.

a) Diàleg

Tal com ja hem especificat, la SDG consta de tres fases: d'introducció i establiment de la problemàtica que cal estudiar, de desenvolupament del seu estudi a través d'un conjunt d'instruments i de procediments, i d'elaboració final d'un text escrit i/o oral que serveixi de tancament i alhora de recuperació metacognitiva. Cadascuna d'aquestes tres fases està constituïda per un conjunt d'activitats diverses, realitzades en la interacció en petit grup. La nostra anàlisi s'interessa per com és aquesta interacció i selecciona de tots els enregistraments realitzats els diàlegs generats en dues activitats concretes: una activitat (a partir d'ara activitat [1]) pertanyent al final de la Fase 1 i una altra activitat (a partir d'ara activitat [2]) pertanyent al final de la Fase 2. Com és habitual cadascuna d'aquestes activitats s'organitza al voltant d'una demanda única referida a objectes diversos. En el nostre cas, la demanda de l'activitat [1] és "Trieu aquelles oracions que hagueu considerat més fàcils i més difícils i justifiqueu aquesta consideració" i els objectes sobre els quals cal reflexionar són les diverses oracions que els alumnes han estat analitzant prèviament; la demanda de l'activitat [2] és "Determineu i justifiqueu si els pronoms subratllats estan ben emprats o no" i els objectes sobre els quals cal reflexionar són diversos pronoms subratllats d'un text breu. La demanda de cada activitat genera diàlegs diversos: a l'activitat [1] sengles diàlegs basats en l'oració més fàcil i més difícil; a l'activitat [2] un diàleg per a cadascun dels pronoms subratllats (set en total). Entenem per Diàleg, doncs, una unitat temàtica definida justament pel tema metalingüístic que està sent objecte d'atenció. Analitzarem les interaccions de tres grups i per cada grup hem seleccionat dos

Diàlegs, relatius respectivament a les activitats [1] i [2]. Hem numerat cada Diàleg segons s'especifica en el Quadre 27:

Quadre 27

Grups Activitat	I	II	III
[1]	Diàleg 1	Diàleg 2	Diàleg 3
[2]	Diàleg 4	Diàleg 5	Diàleg 6

Per la naturalesa oberta de l'activitat [1], els Diàlegs 1, 2 i 3 se centren sobre oracions diverses, la que cada grup triava lliurement; per la naturalesa tancada de l'activitat [2], els grups parlen de tots els pronoms i nosaltres hem seleccionat el diàleg de cada grup centrat en el mateix problema, l'ús de "els hi".

b) Seqüència discursiva

Un Diàleg, doncs, és una part de la resposta a una activitat, una resposta oral confeccionada en petit grup. Pensem, per exemple, en el Diàleg 3 (generat pel Grup III) sobre l'oració "En l'ecologisme? Hi crec bastant". Aquest grup la considera una oració difícil i ha de justificar per què pensa que ho és. Lògicament aquesta demanda és una petició indirecta d'anàlisi oracional. El grup s'encara amb un aspecte rellevant, la divisió de l'oració en dues parts, que fa confusa la comprovació d'una de les funcions que identifica, la de CR. Això, però, no és l'únic que els alumnes observen: més endavant, per exemple, se centren en una altra funció (la de subjecte), i anteriorment han estat discutint en

què consisteix exactament la demanda de l'activitat, que no tenen clara; cap al final també fan referència a la conveniència o no de parar la gravadora i discuteixen novament sobre el sentit de l'activitat. Tenim, doncs, que en un mateix diàleg per respondre una activitat concreta hi ha varis focus temàtics, alguns de tipus procedimental i d'altres de tipus metalingüístic: anomenarem Seqüència Discursiva cadascuna de les divisions temàtiques que es puguin fer d'un mateix Diàleg. La successió de seqüències discursives reflecteix l'ordre d'aparició del focus temàtic, un fet important ja que una discussió es desenvolupa segons l'eix temporal i un mateix tema pot ser abordat, abandonat i reprès més endavant. El Diàleg 3 esmentat es pot dividir en set seqüències discursives segons el focus temàtic: (1) el sentit de l'activitat, (2) el procediment per respondre la demanda, (3) el CR, (4) el subjecte, (5) el CR, (6) la conveniència de parar la gravadora i (7) el sentit de l'activitat.

c) Seqüència metalingüística

A nosaltres ens interessa analitzar el contingut metalingüístic de cada Diàleg, per això ens centrarem en aquelles seqüències discursives de contingut metalingüístic: anomenem Seqüència Metalingüística la que té un contingut metalingüístic. En l'exemple del Diàleg 3 que acabem d'esmentar en el punt anterior, totes les seqüències menys la (1) i la (6) serien metalingüístiques. Entenem que l'adjectiu "metalingüístic" fa referència tant a allò més enfocat al sentit de la tasca i als procediments per gestionar-la, com a la dimensió conceptual lligada a les funcions sintàctiques, per exemple. Entenem, però,

també, que procediments i conceptes no funcionen com a compartiments estancs sinó com a àmbits d'actuació generals, ja que per abordar el concepte de funció sintàctica calen uns procediments determinats, i quan s'aborden els procediments per respondre la tasca o fins i tot quan s'identifica el sentit que té s'està apel·lant al seu torn a uns conceptes concrets. La nostra anàlisi deixarà de banda les seqüències metalingüístiques orientades al sentit de l'activitat o la seva gestió i se centrarà en aquelles lligades a l'anàlisi conceptual de l'oració: en el Diàleg 3, serien la seqüència (3) centrada en el CR, la (4) centrada en el subjecte, i la (5) centrada de nou en el CR. Per acotar l'anàlisi en el present treball triarem, per cada Diàleg, un sol tema o diversos temes afins: en el Diàleg 3 triarem les seqüències metalingüístiques (3) i (5) centrades en el CR i deixem de banda la (4) centrada en el Subjecte. Al Quadre 28 reproduïm una relació d'aquesta tria de seqüències metalingüístiques per als sis diàlegs:

Quadre 28

Diàleg	Seqüència Metalingüística	Tema
1	1, 3, 4 i 5	Funcions de S, CD i CI i verb
2	1 i 4	Interrelació entre subjecte elidit, referència i sentit
3	3 i 5	Funció de CR
4	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 i 9	Funcions del pronom “hi” i operacions de coreferència i distribució complementària
5	1, 2 i 3	Funcions del pronom “hi”, usos correctes i incorrectes, i referència
6	1, 2 i 3	Funcions del pronom “hi”, pronominalització, perfil verbal, verb elidit i recció

d) Subseqüència metalingüística

En aquest punt, ja hem acotat el nostre objecte d'anàlisi: les seqüències centrades en un concepte metalingüístic, en el cas del Diàleg 3, el CR. Seguint amb aquest mateix exemple, podem considerar el CR en realitat com un macroconcepte, un paraigua que engloba el que podem anomenar microconceptes: la posició, la pronominalització, la preposició, la recció, la necessitat semàntica, els usos pragmàtics, etc. Això queda reflectit en el flux argumentatiu de la conversa dels alumnes: centrar-se en un concepte específic, com el CR, implica abordar tot un conjunt de microconceptes. És a dir: cada seqüència metalingüística al seu torn podria estar conformada pel que anomenarem Subseqüències Metalingüístiques, definides també temàticament segons el microconcepte abordat (posició, pronominalització, concordança, passiva...) per donar sentit al concepte general o macroconcepte (CR). En l'exemple que ens ocupa, la seqüència metalingüística (3) centrada en el CR

continiria cinc subseqüències metalingüístiques centrades respectivament en (3.1) posició, (3.2) pronoms i posició, (3.3) concordança i posició, (3.4) oralitat i posició, i (3.5) passiva. Pot succeir que una seqüència no se subdivideixi: és el cas de la (5), que se centra en una única noció, la de CR i la seva posició.

Les subseqüències metalingüístiques ens permetran observar un fet rellevant: les diverses micronocions que defineixen cada subseqüència dibuixen un continuum entre elles més que uns compartiments estancs. Si observem, per exemple, les subseqüències del Diàleg 3, constatarem que hi una clara continuïtat entre (3.1), (3.2), (3.3) i (3.4), centrades en la micronoció de “posició” (abordada això sí en relació a d’altres micronocions: la pronominalització, la concordança i l’oralitat). A la subseqüència (3.5) aquesta continuïtat es perd (se centra en la passiva), encara que es reprèn més endavant a la seqüència 5. La nostra anàlisi se centrarà en l’evolució que segueixen les micronocions i eliminarem per tant aquelles subseqüències que s’apartin d’aquesta continuïtat. En relació al Diàleg 3, el focus d’anàlisi serà el que expressa el Quadre 29:

Quadre 29

Seqüència metalingüística	Subseqüència metalingüística
3. Torns: 3.27 / 3.88 Focus: el CR de “En l’ecologisme? Hi crec bastant”	3.1 Torns: 3.27 / 3.42 Focus: lloc (davant i darrere)
	3.2 Torns: 3.42 / 3.48 Focus: pronoms i lloc
	3.3 Torns: 3.48 / 3.68 Focus: concordança i lloc

	3.4 Torns: 3.69 / 3.82 Focus: oralitat i lloc
5. Torns: 3.122 / 3.133 Focus: CR, posició i ordre d'elements a "En l'ecologisme? Hi crec bastant"	-

e) Enunciat metalingüístic

La unitat mínima en l'anàlisi del contingut metalingüístic de les interaccions és l'Enunciat Metalingüístic (EM). Constitueix l'expressió metalingüística concreta pronunciada en un torn, tot i que en un mateix torn hi pot haver més d'un enunciat metalingüístic i un sol enunciat pot ocupar més d'un torn (en el cas d'aquells torns completats col·laborativament per un altre alumne i també en el cas d'aquells torns discontinus completats per un mateix alumne). Vegem-ne uns exemples (marcats en negreta) extrets dels diàlegs 3 i 5:

- (i) exemple de "un torn / un EM": l'alumne realitza una referència a la impossibilitat de passar un element a plural; la relació "un torn / un EM" és el cas més habitual.

3.58. Arnau: bueno clar és que:: en l'ecologisme no pot no es pot
passar a plural

- (ii) exemple de "un torn / més d'un EM": a l'exemple següent l'alumne procedeix amb ordre seguint la pauta establerta d'observació; en un

torn fa referència a dos trets diferents dels arguments (la posició i la possibilitat de concordar amb el verb), i entenem cadascuna d'aquestes dues referències com a dos enunciats diferents.

3.99 Arnau: a veure eeeeh va davant del verb? sí / té concordança?
també perquè serien els nens ploren /

- (iii) exemple de “més d'un torn / un EM” de tipus col·laboratiu: als exemples següents un alumne completa l'enunciat metalingüístic del torn anterior.

3.124 Pere: i que amb la roda de l'oració tot | tot quadra menys | menys
això que hem dit aquí del | la situació de | del règim

3.125 Arnau: clar del complement
de règim

5.49 Rosa: aquesta part de la frase quedaria

5.50 Pau: anaven a l'aula que els hi tocava i escoltaven amb un grau
d'interès acceptable

- (iv) exemple de “més d'un torn / un EM” completat per un mateix alumne:
el mateix alumne completa al torn 3.55 l'enunciat metalingüístic iniciat
al torn 3.53, que no és immediatament precedent.

3.53. Enric: = = no hi ha concordança \ = és un:: =

3.54. Arnau: = (ac) tal com diu la roda? =

3.55. Enric: = = una pregunta i una resposta

Categoritzem la unitat d'Enunciat Metalingüístic segons la seva naturalesa semàntica, pragmàtica o formal. La naturalesa semàntica faria referència al significat prototípic codificat en la forma descontextualitzada; la naturalesa pragmàtica, a l'ús d'aquesta forma amb una intenció concreta; i la naturalesa formal a la unitat lingüística, visible o audible (sons, símbols gràfics, paraules funcionals, estructures sintàctiques, etc.). Els enunciats exemplificats suara són tots quatre de naturalesa formal: l'exemple de (i) fa referència a la possibilitat d'un element d'acceptar el plural; l'exemple de (ii) a la concordança amb el verb; l'exemple de (iii) a l'ordre dels elements; i l'exemple de (iv) als elements de què l'oració està constituïda. Al Diàleg 3 també hi podem trobar, però, enunciats metalingüístics de tipus semàntic i pragmàtic:²⁷

- EM de tipus semàntic: l'alumne es refereix a la necessitat del complement per a completar semànticament el verb.

3.76 Arnau: (ac) és una aclaraci...- se seria: com:: un comple o sigui seria un per complementar el significat de hi crec bastant \

- EM de tipus pragmàtic: l'alumne vincula a un ús concret l'estructura amb un element dislocat, un ús propi de l'oral informal.

²⁷ No sempre resulta fàcil, però, distingir en el flux de la conversa la naturalesa pragmàtica, semàntica o formal dels enunciats metalingüístics. Hi ha un grup reduït d'enunciats que són clarament ambigus, com els següents. Hem considerat pragmàtics enunciats metalingüístics freqüents com "4.19 aquest potser sobra" i "4.22 jo no crec que sobri" perquè interpretem que hi ha una referència implícita al propi ús. Hem considerat semàntic un enunciat metalingüístic com "4.56 podríem prescindir d'ell" perquè apunta implícitament a dir que "hi" és repetitiu a l'oració i que les coses repetitives cal eliminar-les. Finalment, hem considerat que són formals els enunciats en què es repeteix el fragment llegit.

- 3.78 Arnau: en realitat és una és una és una frase oral / això \ | perquè
 és com si diguessis un diàleg / jo dic = (ac) creus en l'ecologisme =
- 3.79 Ferran: = ja ja ja ja =
- 3.80 Arnau: i tu dius com si no m'haguessis entès

Alguns enunciats metalingüístics no són desenvolupats i queden com a aportacions aïllades: els anomenarem *moviments* i els indicarem en cursiva. Un darrer aspecte dels enunciats metalingüístics fa referència al seu nivell d'abstracció. Aquest aspecte no serà abordat en la nostra anàlisi.²⁸

²⁸ Es tracta d'una de les pedres de toc de l'aprenentatge de qualsevol disciplina, també de l'aprenentatge del saber metalingüístic. Podem guiar-nos pels nivells que estableix Barth (2004) per identificar els processos d'abstracció en el raonament metalingüístic. El nivell més alt d'abstracció seria per a aquesta autora el Nivell 4 de generalització. No hem interpretat com a propi d'aquest nivell cap dels enunciats metalingüístics observats, un fet que ens sembla lògic donada la identitat dels participants (es tracta d'escolars i no pas de lingüistes, per exemple).

- Nivell 0: confusió entre llengua i realitat. Exemple:
 2.9 Eva: (...) també pot dir (le) aquest estiu ha crescut molt el meu el meu cosí o el que sigui
 2.10 Rosa: clar la persona \
 - Nivell 1: reconeixement, percepció. Exemple:
 2.3 Rosa: *ehhh ehhh* l'atemptat de Madrid seria *emmmm* | complement directe
 - Nivell 2: anàlisi, manipulació. Exemple:
 6.13 Pere: espera \ un moment \ = (p) (le) a l'aula que:: = (p) que el tocava:: /
 6.14 Arnau: = surt als dos \ = és
 a ells \ tio!
 6.15 Pere: = = (p) que els tocava / ||| que:: | que li tocava \
 - Nivell 3: classificació, inferència, validació. Exemple:
 6.15 Pere: = = (p) que els tocava / ||| que:: | que li tocava \ (f) (ac) sí no? perquè pots substituir per li \ | a l'aula que li tocava
 6.16 Arnau: sí
 6.17 Pere: = = no a l'aula que el tocava \ ah! (ac) i a més / mira! | (le) si dius l'aula que la tocava / e:| el verb canvia de significat \ seria el el verb tocar \ || i canviaria de significat | hi = ha el verb tocar de contacte =
- 3.45. Ferran: = sí però per però per mirar el lloc hauríem de canviar la frase com si fos hi crec (le) hi crec bastant en l'e en l'ecologisme |
 = llavors sí que estaria:: =
- 3.46. Arnau: = (ac) jo crec bastant en l'ecologisme =
- 3.47. Ferran: | = = sí que estaria a davant no?
- 3.48. Arnau: clar perquè seria la frase normal seria crec bastant en l'ecologisme | (le) hi crec bastant | (ac) perquè se suposa que això / | si: si: si traïéssim el pronom / || | quedaria davant i seria crec bastant en l'ecologisme <2> vale | eeeeeeh | bueno el pronom / la preposició

- *Dimensió funcional*

Pel que fa al vessant argumentatiu, identifiquem unes aportacions argumentatives locals, els Episodis Argumentatius, que com hem vist s'organitzen en díades additives o reactives i són el context dels enunciats metalingüístics. Anomenarem Seqüència Argumentativa cadascuna de les unitats superiors que engloben les aportacions argumentatives locals. El que determina el pas d'una Seqüència Argumentativa a una altra és la irrupció d'un Episodi Argumentatiu reactiu: oposant-se al que ha estat dit anteriorment obre un nou espai de discussió conformat per episodis argumentatius additius dins la mateixa seqüència argumentativa.

Tot seguit definim cadascuna d'aquestes unitats seguint el següent ordre: (f) Seqüència Argumentativa i (g) Episodi Argumentatiu.

f) Episodi argumentatiu

La interacció entre estudiants s'organitza a partir de marcs additius i reactius que lliguen una idea a una altra. Una primera categorització de la unitat d'anàlisi de l'Episodi Argumentatiu fa referència a la seva funció reactiva o additiva: un episodi argumentatiu reactiu és aquell en què es mostra desacord

amb el que s'ha dit prèviament; un episodi argumentatiu additiu és aquell en què es mostra acord amb el que s'ha dit prèviament. Aquestes categories constitueixen un marc reactiu o additiu en què al seu torn identifiquem subcategories reactives o additives. Identifiquem els següents episodis argumentatius reactius: *divergir* (canviar el focus), *contradir* (mostrar desacord total), *clarificar* (mostrar desacord parcial) i *reptar* (mostrar desacord remarcant algun aspecte contradictori del que s'ha dit). Identifiquem els següents episodis argumentatius additius: *explicar* (mostrar una raó), *expandir* (eixamplar la perspectiva sobre el que s'ha dit), *afegir* (repetir), *acceptar* (aprovar una idea) i *concloure* (portar una argumentació al seu punt final). Els marcs reactiu i additiu, però, són lligams locals que no poden explicar per ells mateixos l'organització argumentativa del flux discursiu. Per descriure aquest flux ens cal una unitat d'anàlisi funcional major que englobi els episodis argumentatius i que permeti observar amb perspectiva i justament sobre l'eix temporal com les subcategories additives i reactives se succeeixen, s'enllacen i s'agrupen, formant unitats argumentatives i temàtiques superiors. Aquesta unitat serà la que permetrà visualitzar com progressa l'argumentació i de l'eventual transformació del contingut metalingüístic.

g) Seqüència argumentativa

Anomenem Seqüència Argumentativa cadascuna de les unitats argumentatives superiors que apleguen un o més d'un episodi argumentatiu. En la discussió sobre una qüestió concreta, al si d'una Seqüència Metalingüística, hi pot

aparèixer un desacord (contradir, clarificar, reptar) que determinarà el punt d'inici d'una nova seqüència argumentativa, desenvolupada per marcs additius. Quan un estudiant canvia totalment el focus de la conversa considerem la seva contribució com un episodi argumentatiu divergent, el qual obre sempre una nova seqüència metalingüística (o en el seu cas una subseqüència metalingüística). Les unitats d'episodi argumentatiu i de seqüència argumentativa responen, doncs, a escales diferents en l'anàlisi. Aquesta darrera donaria compte de l'encadenament argumentatiu segons el principi discursiu de tema-remà: una primera seqüència argumentativa estableix una base de la qual es diu alguna cosa a partir d'un episodi argumentatiu inicial de tipus reactiu i sempre divergent, seguit eventualment d'un o més d'un episodi argumentatiu additiu que el desenvolupa. Aquesta primera seqüència argumentativa, doncs, pot constituir el tema d'una possible seqüència argumentativa posterior, que en serà el remà, iniciada al seu torn també per un episodi argumentatiu reactiu en aquest cas no divergent (ja que el focus d'atenció es manté) sinó relatiu a *contradir*, *clarificar* o *reptar*, i susceptible també de ser seguit per d'altres episodis additius. Les fronteres entre seqüències argumentatives serien episodis argumentatius reactius, essent sempre divergent l'episodi argumentatiu d'obertura d'una Seqüència Metalingüística.

La funció de les seqüències argumentatives en el nostre model d'anàlisi és la de donar compte de la interrelació entre la parla exploratòria (entesa com un discurs argumentatiu) i la construcció del saber metalingüístic. La nostra intenció és descriure com és aquesta parla i justificar el paper central que

desenvolupa en relació a l'aprenentatge del saber metalingüístic. La discussió sobre un tema es descabdella cronològicament i el mateix element és susceptible de ser explorat, deixat de banda i més tard recuperat. La nostra anàlisi escollirà de cada diàleg un element metalingüístic específic, independentment de la seva aparició intermitent al llarg de la interacció. La idea de partida és que l'entrada progressiva a la complexitat de la gramàtica (és a dir, la construcció del coneixement metalingüístic) serà assolida a través de la capacitat del grup de crear un discurs argumentatiu ric.

5.4. Característiques de les dades recollides

Pel que fa al context general, la SDG "El verb i l'oració" es va dur a terme durant el segon trimestre del curs acadèmic 2006-2007 en una classe de 4t d'ESO d'un centre concertat de l'àrea de Barcelona i antiga escola de primària que amb la implantació de la LOGSE va ampliar en dos anys l'escolarització dels alumnes (que en el dia d'avui es divideix en Educació Infantil, Educació Primària i ESO). És una escola d'una sola línia que acull al voltant de 350 alumnes, un centenar dels quals a secundària, procedents en la seva majoria de les classes mitjanes acomodades de la ciutat: en el perfil educatiu dels pares hi predominen persones amb estudis superiors, i en el perfil professional hi ha botiguers i petits empresaris, professionals liberals o funcionaris d'àmbits diversos (justícia, ensenyament, corporacions locals, etc.); també hi ha càrrecs de partits polítics i càrrecs electes municipals. Hi ha una presència pràcticament residual d'immigració extracomunitària i la llengua de relació dels

alumnes amb la institució és el català, per bé que entre ells hi ha equilibri entre català i castellà. El grup de 4t d'ESO està format per 23 alumnes que responen en la seva majoria a aquest perfil. El docent que porta a terme la SDG ha estat el professor de català del grup també a 2n i 3r (a 1r d'ESO havien tingut la mateixa professora que a 6è). A 1r van treballar amb intensitat l'expressió oral formal a través de debats i exposicions per a la resta de la classe, i a 2n i 3r van treballar de forma rellevant l'escriptura, dos aspectes (oralitat i escriptura) presents en aquesta SDG. El llibre de text, però, ha estat el principal organitzador de la classe de català en aquests cursos i no han treballat, a diferència d'altres grups, la gramàtica de forma conjunta a través de la interacció oral. Val a dir, per altra banda, que és un grup molt cohesionat pel que fa a amistats i afinitats personals, tant al si dels nois i les noies com entre nois i noies. Així mateix, hi ha una bona relació amb el professor.

Pel que fa a les fonts, les dades explorades provenen de dues fonts, orals i escrites, i tenen un caràcter primari o secundari, segons si les considerem dades principals per al nostre estudi o no. Com a font primària tenim els enregistraments de les activitats orals en petit grup realitzades a l'aula (enregistraments posteriorment digitalitzats i transcrits amb el programa Transana). Els criteris de transcripció han estat adaptats de Tuson (2003). Marquem el solapament de torns = ...=, els torns molt seguits ==, l'exclamació ! i la interrogació ?, l'entonació descendent \ o ascendent /, l'allargament d'un so : ::, el ritme accelerat (ac) o lent (le), les pauses breus | || o llargues <nombre de segons>, l'èmfasi (subratllant el fragment), el volum (p) (f), les rialles @ @@, els fragments intel·ligibles xx xxx, i la paraula incompleta ...-. Així

mateix, respectem les peculiaritats discursives dels participants a les converses (*sensilla, extranya, tio*, etc.). Per raons de claredat expositiva als quadres de l'anàlisi dels enunciats metalingüístics hem eliminat els senyals més directament lligats al flux de la conversa (solapaments, entonació i pauses llargues). Cal tenir en compte, per altra banda, que aquests enregistraments es realitzen dins del cos de la seqüència com una evidència per avaluar els alumnes (les converses enregistrades eren avaluades a partir d'un descriptor que se'ls retornava el dia següent) i no pas com un procediment de recollida de dades d'un investigador extern. Creiem que aquesta integració i funcionalitat els fa tenir un valor afegit com a document d'anàlisi.

Com a fonts secundàries que ens han ajudat a interpretar les dades centrals tenim els diaris d'aula, el diari del professor i l'informe final. Així mateix hem realitzat una breu entrevista semiestructurada enregistrada (i posteriorment transcrita) a un grup reduït d'alumnes durant les primeres sessions, sobre les percepcions que tenen de la SDG al cap de poc temps d'haver començat; aquesta entrevista no serà emprada en el present treball. Pel que fa al diari d'aula o "Diari d'aprenentatge", es tracta d'un document que es va escrivint al final de cada sessió i on queda codificat el que ha estat realitzat a l'aula i la impressió que ha causat així com els incidents que van sorgint o l'interès que desperta la SDG globalment. El "Diari del professor" és un instrument on el docent observa l'evolució de la SDG d'acord amb els objectius inicials i on descriu la posada en escena de les activitats a l'aula i també la interacció amb els alumnes i dels alumnes entre ells. I l'"Informe Final" és l'escrit plantejat com

un recull de la feina feta amb un text explicatiu del que ha suposat per als alumnes.

Els vint-i-tres alumnes del grup es divideixen en sis grups de quatre persones (excepte un de tres). L'anàlisi se centra en els diàlegs únicament de tres grups, triats segons el seu nivell acadèmic global (si algun membre del grup ha tret anteriorment la nota màxima o ha suspès l'assignatura) i el seu grau de motivació inicial davant del projecte (el nombre de torns de la primera activitat): Grup I (quatre alumnes amb un nivell acadèmic mitjà i un nivell de compromís inicial baix); Grup II (tres alumnes amb un nivell acadèmic baix i un nivell de compromís inicial alt); i Grup III (quatre alumnes amb un nivell acadèmic alt i un nivell de compromís inicial alt).

5.5. RESUM

En aquest apartat hem descrit la present recerca com un estudi de cas sobre l'activitat metalingüística d'uns escolars en una situació natural d'aula. L'estudi de situacions reals d'ensenyament i aprenentatge constitueix un condició bàsica d'aquest tipus de recerca ja que en darrer terme l'objectiu és crear un marc teòric que fonamenti un model d'intervenció. Pretén explicar les complexes relacions que s'estableixen en el triangle didàctic, anant de la pràctica a la teoria per tornar a la pràctica, lluny d'una estricta dimensió praxeològica. Així mateix, la interpretació de les dades només pot fer-se tenint en compte el context en què aquestes dades s'han produït, d'aquí que s'adopti

una perspectiva participant, qualitativa i interpretativa. Hem vist, així mateix, com el nostre treball conjumina els trets propis de l'estudi de cas amb els de la reflexió-acció, que proposa de desenvolupar un model de procés, en què l'acció educativa es trobi implícita en els processos, considerats en ells mateixos. Aspira a una experiència concreta d'ensenyament i aprenentatge complexa i rica que desencadeni també interrogants que la recerca posterior explorarà fora de la dinàmica de l'aula revertint necessàriament en subsegüents implementacions. En aquest sentit, en el nostre marc teòric general es produeix un punt de trobada entre dos mètodes: el disseny i l'avaluació de propostes d'intervenció, i l'anàlisi de la interacció verbal.

Hem exposat l'orientació lexicalista de la nostra proposta a l'hora d'abordar les nocions oracionals, que permet de redimensionar nocions formals ja contemplades en la tradició escolar introduint-hi consideracions generals semàntiques i pragmàtiques, en un plantejament orientat a un ensenyament de la gramàtica exploratori i no únicament descriptiu. La part central de la SDG "El verb i l'oració" són quatre problemes extrets de la realitat de la llengua (traductors automàtics, parlants, composició escrita i llibres de text) en què s'observa la casuística de la relació entre el verb i els seus arguments. Seguint el criteri d'elementalitat un nucli inicial sintètic de nocions sobre la relació entre el verb i els seus arguments ha d'assegurar una comprensió bàsica operativa i alhora ser prou versàtil per poder afrontar casuístiques diverses i progressivament més complexes.

Hem exposat que l'objectiu del nostre estudi és desenvolupar un aparat metodològic per analitzar la parla exploratòria i identificar les seves concomitàncies amb el procés d'aprenentatge entès com a dinàmic, obert i creatiu, i focalitzat en el nostre cas en el saber metalingüístic. Amb aquesta finalitat hem descrit dos models d'anàlisi de la interacció a l'aula i hem proposat un instrument d'anàlisi centrat en la interrelació entre la dimensió del contingut metalingüístic i la dimensió del discurs argumentatiu. L'assumpció bàsica serà que l'aprenentatge es dona gràcies a uns rudiments argumentatius que permeten la transformació del contingut proposicional metalingüístic. Pel que fa a les unitats d'anàlisi relatives al contingut hem establert el Diàleg, la Seqüència Discursiva, la Seqüència Metalingüística, la Subseqüència Metalingüística i l'Enunciat Metalingüístic. Pel que fa a les unitats d'anàlisi relatives a l'argumentació hem establert la Seqüència Argumentativa i l'Episodi Argumentatiu. Hem fet referència, finalment, a la naturalesa de les dades que analitzem: el tipus de centre on es va portar a terme la seqüència, les fonts orals i escrites de què ens servim, la naturalesa primària o secundària d'aquestes fonts, i els criteris de selecció dels grups que seran observats.

6. RESULTATS DEL DESENVOLUPAMENT DE LA SEQÜÈNCIA ANALITZADA: “EL VERB I L’ORACIÓ”

Tot seguit exposem els resultats del desenvolupament de la seqüència “El verb i l’oració” tal com es va portar a l’aula. Per fer-ho adoptem els següents punts de partida. En primer lloc, fem una descripció de cadascuna de les activitats implementades, seguint l’ordre de les tres fases. En segon lloc, prenem cadascuna d’aquestes descripcions com a context per presentar el resultat de la implementació a l’aula de cada activitat. Finalment, fem ús d’un to narratiu que ens sembla pertinent per exposar un procés cronològic que segueix la lògica de la pràctica reflexiva.

6.1. FASE 1

(1) La utilitat d’estudiar gramàtica

El professor adreça als alumnes dues preguntes obertes relacionades amb l’estudi de la gramàtica (“Per què creieu que serveix estudiar gramàtica?”; “Com descriuríeu la noció d’*oració*?”) per compartir un mateix marc temàtic (la gramàtica i en concret l’oració), procedimental (el diàleg i la reflexió) i actitudinal (la participació). Les preguntes no persegueixen obtenir “la resposta correcta” a l’estil d’una “pregunta-endevinalla” sinó animar la reflexió col·lectiva i encaminar-la cap a les tres raons de l’estudi gramatical pertinents per al nostre treball i la definició d’oració que treballarem, i per convidar els alumnes a

participar i expressar-se oralment per aprendre. Es proposa de respondre de forma intuïtiva per elaborar entre tots la resposta més satisfactòria i completa. En un primer moment es demana d'escriure les respostes i en un segon moment es posaran en comú i es discutiran. Es procedeix de forma molt oberta a l'hora de comentar les diverses definicions, opinions i impressions donades. Més endavant es contrastaran aquestes definicions i les explicacions del professor. El context de distensió pot afavorir que alguns alumnes formulin explícitament la necessitat d'aclarir "què és exactament" la gramàtica, una noció que sovint es dona per sabuda.

Pel que fa a les raons, l'estudi gramatical ens aporta eines per a la reflexió sobre l'expressió escrita i oral i la seva millora (Raó 1), sobre les diferències entre llengües (Raó 2) i sobre els coneixements necessaris per poder consultar manuals gramaticals (Raó 3). Hi ha dues raons més que nosaltres deixarem de banda en aquesta SDG: una quarta raó esgrimida per autors diversos que fa referència a l'ortografia i els coneixements gramaticals necessaris per millorar-la; i una cinquena raó que té a veure amb la suposada capacitat atribuïda històricament a l'estudi gramatical de desenvolupar la ment. Pel que fa a la noció d'oració, ens interessarà prendre el verb com el seu element lèxic bàsic, anterior a les estructures i les relacions categorials i partint de la dimensió semàntica, i el professor els ofereix la definició metafòrica d'oració que hem vist.

- *Resultats*

Inicialment els alumnes reaccionen estranyats a la primera de les dues preguntes i alguns després de rumiar una estona en formulen una altra: “Què és la gramàtica, exactament?”. Els dic que suposem com una prèvia que tots compartim una idea aproximada de què és *gramàtica* i els recordo una metàfora que ja ha estat emprada amb anterioritat a la classe, la del rellotge, que té un mecanisme al servei d’una funció; he dit que la funcionalitat de la llengua va més enllà de comunicar una informació (podem donar ordres o emprar la llengua per reflexionar, per exemple) i que el seu mecanisme (un sistema gramatical format per sons, significat, paraules, oracions i textos) té un perfil dinàmic, no-acabat, que es va modificant al llarg del temps a través de l’ús que en fan els parlants.

Les respostes a la pregunta de per què serveix la gramàtica s’escriuen a la pissarra i la suma d’algunes (no d’altres com “per molestar, per fer exàmens, no en tinc ni idea”) permet exposar les tres raons de l’estudi de la gramàtica que interessa remarcar, encapçalant l’explicació el professor amb el següent inici: “Les respostes que heu donat són parcials però si les agafem en conjunt apunten amb força encert a les raons especificades pels estudiosos de la gramàtica”. Així, la gramàtica serveix per aprendre a parlar i escriure en situacions formals, per aprendre altres llengües, per cultural general, per aprendre ortografia i per exercitar la ment. Nosaltres ens centrarem en les tres primeres raons. En relació a la pregunta segona relacionada amb la noció d’oració, els alumnes responen amb algunes intuïcions (“És un conjunt de paraules amb sentit”) o intenten recordar algunes idees generals treballades a

l'escola ("És la suma de SN i SV o de Subjecte i Predicat"), però amb força vaguetat i de manera formulària.

Una alumna escriu al diari sobre el fet de qüestionar-se per què serveix la gramàtica: "és una pregunta que jo mai m'havia plantejat i crec que és important, ja que la gramàtica és molt útil per poder escriure bé, poder aprendre altres idiomes, per cultura general..."; diu que les preguntes li han agradat "ja que no és molt habitual plantejar-les però són lògiques" (Lídia). Un altre alumne diu que està "content perquè començarem a estudiar les normes gramaticals", tot i que no sembla que la sessió hagi satisfet les seves expectatives perquè potser fixant-se en el que han produït opina que "la classe d'avui no ha estat molt útil per millorar el nivell gramàtic" (Joan Carles). Un alumne remarca que "la classe ha resultat innovadora" perquè ha abordat la gramàtica des d'un punt de vista nou: la seva utilitat, tot i subratllar la dificultat que entranya donar-ne l'opinió (Ferran); en aquest sentit, un altre alumne destaca un dels fets que preteníem posar sobre la taula: "des d'un principi ningú ha sapigut la definició exacte, però ens hi hem apropat bastant a la que ens ha donat [el professor]" (Joan Josep). La qüestió proposada els ha suscitat "un munt de pensaments i preguntes que segurament alguna vegada ens em plantejat (Ot), de tal manera que "ha estat una classe entretinguda i prou interessant" (Ramon).

(2) Les dues nocions bàsiques d'Oració: V i SN

Per identificar les nocions que seran objecte d'aprenentatge es demana als alumnes que escriguin la definició d'oració considerada operativa en aquesta

seqüència: “Una oració és una constel·lació de SN al voltant d’un verb finit”. Es dibuixen a la pissarra dues representacions esquemàtiques d’aquesta definició i es proposa als alumnes de “traduir-les” a oracions concretes. Per treballar algunes d’aquestes idees, es proposa als alumnes que escriguin alguns SN (noms propis, pronoms i noms comuns amb adjectiu i article,) al voltant del verb “menjar”: “Barcelona”, “la ràbia”, “una pissarra negra”, “llibre”, “amor”, “felicitat”, etc. El verb conjugat admet en una lectura no connotada alguns d’aquests SN però no d’altres, i encara alguns SN hauran de ser encapçalats per una preposició. Per què alguns d’aquests SN no són compatibles amb el verb proposat? La resposta a aquesta pregunta pren tres direccions diferents segons els tres filtres o condicions que el verb ha de fer complir als SN. Per exemple, el filtre o condició de compatibilitat semàntica demana que allò “menjat” sigui “menjable” i el SN que ocupa l’espai argumental relatiu a l’agent de “menjar” ha de poder realitzar efectivament aquesta acció. En aquest sentit s’introdueix, a partir de la reflexió sobre algunes oracions, la noció de “filtre” que el verb imposa per seleccionar els seus sintagmes nominals. Aquesta explicació s’estén i s’amplia en diversos moments al llarg de la seqüència, especialment entre l’activitat 1 (“Frases estranyes”) i les activitats 2 (“La quantitat d’arguments verbals”) i 3 (“Les funcions sintàctiques”).

Les tres nocions bàsiques que es treballen són les de nucli, perifèria i Filtre I. Sobre el nucli i la perifèria, es mostra als alumnes l’analogia entre Oració i Ciutat en el sentit que totes dues entitats tenen un centre i una perifèria. Els alumnes anoten l’esquema de l’oració que mostra gràficament un nucli oracional constituït per cor (verb) i arguments (SN), i una perifèria (CC). Mentre

que els elements del nucli són obligatoris (els SN que apareguin vénen exigits pel verbr), els elements de la perifèria són opcionals i els associem a idees com temps, lloc, manera, causa, conseqüència, finalitat, companyia, instrument, etc.²⁹ En relació al Filtre I (que anomenarem “de quantitat”) s’explicarà que el verb té quatre tipus de SN, dels quals habitualment només n’apareixen tres alhora: SN-S, SN-CD, SN-CI i SN-CR. Així mateix, la disposició dels SN al voltant del verb sempre és lineal, en sentit cronològic (quan parlem o escoltem algú que llegeix) o visual d’esquerra a dreta (quan escrivim o llegim). La disposició dels SN genera 4 patrons verbals: zeroargumental (*Plou*), monoargumental (*El Pere plora; Han arribat els nous alumnes*), biargumental (*El Pere menja patates, El Pere pensa en la Laura, [Al Pere] Li agrada la Laura*) i triargumental (*El Pere envia llibres a la Laura, Els brokers inverteixen diners en negocis bruts*). Sembla que les construccions de més de tres arguments són rares sigui en la llengua que sigui.

- *Resultats*

Per als alumnes es tracta d’un conjunt d’observacions estranyes i difícils d’integrar en el coneixement previ que tenen relacionat amb la manera de “mirar” les oracions. Hem proposat una activitat-repte: “Troba una frase en català amb quatre arguments”. Els alumnes han fet frases molt llargues però

²⁹ És evident que en aquest punt s’hi barregen les nocions de categoria i funció i podríem dir que la proposta en aquest punt no és gaire “elegant” tot i que sí pràctica. És necessari en un moment més avançat del procés remarcar aquest fet als alumnes. Per altra banda la noció de CC és més àmplia i rica que la simple adscripció a un àmbit genèric de “perifèria”; vegeu la nota 23.

farçides d'elements perifèrics al verb i han considerat aquesta activitat interessant per reflexionar sobre la relació entre verb i elements obligatoris i no obligatoris. Per a una alumna, la classe ha estat “molt monòtona, perquè hem estat tota l'estona amb els verbs argumentals”, uns verbs “difícils d'aplicar, perquè hi ha molts que són diferents, segons si el verb va acompanyat o no, o depèn on porti el SN”. Aquesta valoració es combina amb algun intent d'explicació: “per exemple si porta el SN davant del verb serà mono-argumental.” (Lídia). Una altra alumna subratlla la necessitat de comptar amb un corpus ample d'exemples d'oracions per anar interioritzant els diversos patrons oracionals (“ho he trobat força difícil, ja que si vols saber com és, de quin tipus de verb es parla, has de fer forces exemples”) (Carme), i dos alumnes consideren que s'han presentat a l'aula unes nocions que consideren molt noves (“Avui ja hem fet coses noves que ningú, cap de nosaltres, sabia com el nombre màxim de SN o la classificació dels verbs”, Joan Carles) o “molt concretes” (Ferran) i “especialitzades” (Màrius). La seqüència està encarada sobretot a proporcionar un context perquè prengui més significació l'ensenyament de les funcions gramaticals. Aquest marc els ha permès de veure “d'una manera diferent” l'oració (Joan Carles).

(3) Activitat 1: “Frases estranyes”

Per explorar les restriccions (filtres) que el verb imposa als SN subcategoritzats, els alumnes observen unes oracions “estranyes” (algunes de clarament inacceptables i d'altres de dubtoses) i se'ls planteja de raonar i justificar el perquè d'aquesta estranyesa. L'enunciat és el següent: “Els verbs

de les següents frases imposen uns filtres determinats als seus arguments-SN que no es respecten i això fa que siguin frases estranyes que habitualment no acceptaríem: (i) podries determinar per què són frases estranyes?, (ii) podries determinar quines frases es podrien “salvar” i en quins contextos?”. L’objectiu és explicar l’estranyesa d’unes oracions a partir d’un raonament inicial de tipus intuïtiu que s’acosti als tres condicionants o filtres esmentats. Les frases són les següents:

- (1) *El mar es va menjar un somni*
- (2) M’he descordat el cor
- (3) La taula descansa
- (4) *El noi van escriure una carta*
- (5) El Joan plovia pedra
- (6) El raïm va perseguir un peix
- (7) *El Jordi va enviar*
- (8) Els preus decideixen
- (9) La Maria porta al Pere
- (10) El llibre pensa

Les oracions subratllades es prenen com a exemples per il·lustrar i determinar els 3 filtres que imposen els V sobre els seus SN-arguments. El Filtre I (de quantitat) diu que “El V determina quants SN-arguments accepta” i l’exemple de (7) *El Jordi va enviar* en seria una bona mostra. “Enviar” no pot actuar com a verb monoargumental perquè necessita explicitar com a mínim allò que s’envia, i pot explicitar també a qui s’envia. El Filtre II (de qualitat) per la seva banda diu que “Els SN no pot entrar en contradicció semàntica amb el V”, tal com passa amb l’exemple de (1) *El mar es va menjar un somni*. El verb “menjar” demana un SN-argument que pugui exercir aquesta acció i un altre sobre el qual es pugui exercir, tot i que l’oració en un sentit poètic pot ser perfectament

acceptable (si ens referim a la malaurada travessa del Titànic, per exemple). El Filtre III (de forma) diu que “El V senyala els seus SN-arguments amb una marca, per exemple Subjecte (n’hi ha d’altres i les anomenem funcions)”. L’oració de (4) *El noi van escriure una carta* té un problema en aquest sentit: la incorrecció resideix en el fet que el verb marca el SN-argument “el noi” amb la funció de subjecte, per la qual cosa hi ha de concordar (això implica compartir-hi nombre i persona gramaticals).

- *Resultats*

Els alumnes veuen que sobretot es tracta d’incongruències de sentit i la majoria creuen que són frases bastant absurdes. Podríem dividir la reacció que tenen en dos grups: (i) els que veuen la incongruència de sentit i la senyalen amb breus marques o comentaris al costat de les frases en el full que se’ls ha proporcionat, com ara “una taula no pot descansar perquè no és un ésser viu, però sí que podem dir que descansa en el sentit metafòric d’estar situada en un lloc”; i (ii) els que veuen que efectivament són frases absurdes i creuen que l’activitat en ella mateixa és també absurda: en paraules d’un alumne “És clar que són frases sense sentit, per què hem de remarcar-ho?”. També les valoracions dels alumnes al diari són diverses: per a una alumna “la classe d’avui ha estat una mica rara” especificant que l’opinió s’adreça a l’estranyesa produïda per les oracions sobre les quals calia reflexionar: “perquè les frases que hem analitzat no són gaire coherents, i gairebé totes eren pels éssers vius, que els falta algun component propi” (Lídia), tot i que en aquest sentit d’altres

consideren que “ha estat un aprenentatge curiós” (Ferran), “un exercici que personalment, crec que servirà de molt perquè ens fa pensar en totes les oracions” (Ramon). Alguns alumnes així mateix remarquen que la classe ha ajudat “per començar una etapa de no opinar només una persona o quedar-te alguns dubte per un mateix sinó per compartir i exposar amb els altres” (Lídia) i que en definitiva “hem començat a fer coses noves” (Joan Carles), tot i que potser per la implicació que demana no sempre és vist com a còmode (“ha estat una classe una mica cansada i angoixant”, Màrius) i potser el plantejament dialògic i introspectiu no porta automàticament a la motivació (“a sigut bastant aburrida, podria ser més lúdica i més amena per tots ja que així aprendrem més i la classe serà més fluïda”, Ot). Algunes d’aquestes opinions donaran peu a una sèrie de reflexions a la següent sessió bàsicament sobre la naturalesa del que volem estudiar (la llengua) del tipus “¿Veieu que a diferència de les altres assignatures, a llengua estudiem un objecte que ja “coneixem”?”. Aquesta pregunta, formulada pel professor, apunta a la idea segons la qual per aprendre llengua podem recórrer a aquest coneixement per preguntar-nos per què diem les coses com les diem, una pregunta que no només ens portarà a descobrir i observar determinats mecanismes gramaticals, sinó que ens permetrà d’entendre l’estudi gramatical com un procés d’indagació, reflexió, raonament i introspecció i no únicament com un procés d’assimilació d’una nomenclatura i una casuística lògica externa a nosaltres. Si volem estudiar això que inconscientment ja coneixem hem de fixar-nos en allò que aparentment és més obvi i banal, com les frases impossibles de l’activitat proposada, i formular-nos preguntes com ara “Totes les llengües tenen verbs?”, “Els verbs expressen sempre acció?”, “Podem expressar temps amb paraules que no siguin verbs?”,

“Què és primer en una llengua la parla o l’escriptura?” o (en relació a la seqüència que ens ocupa) per què no ha d’haver-hi concordança subjecte-verb a “*Els intocables* ha causat una gran impressió”.

(4) Activitat 2: “El meu amic Li Xiu”

A partir de l’enunciat “Llegeix el següent text i determina els arguments dels verbs subratllats” cal determinar la relació entre verb i quantitat d’arguments subcategoritzats (Filtre I “de quantitat”) en un fragment de text complet. L’objectiu és observar que la restricció verbal del Filtre I fa referència a la quantitat de SN que el V pot subcategoritzar, i que aquest SN pot ser present a l’oració o bé pot haver estat elidit o pronominalitzat. Es proporciona als alumnes el següent text, amb els verbs subratllats i una graella on cal determinar-ne els arguments:

L’altre dia vaig anar a un restaurant xinès. Plovia en gran quantitat i tronava molt fort. Abans odiava l’estranya decoració d’aquests llocs i em repu gnava l’actitud submisa dels cambrers: ara m’agraden les figures de lleons i els caps de serp de l’entrada i em fascina l’eficiència callada dels cambrers. Em va trucar per sorpresa el meu bon amic Li Xiu: va néixer a Beijing en plena Revolució Cultural i la seva família va fugir del país; ara viu a Granollers des de fa deu anys i ensenya xinès en una empresa. El sopar va consistir en plats típics xinesos. A les postres, vam menjar plàtans fregits i vam beure el licor d’una ampolla que tenia una sargantana a dins: si no hi penses no fa fàstic. Al final, en Li Xiu em va regalar inesperadament un llibre en català de literatura xinesa i ara li he enviat una postal des de Cadaqués.

Aquesta activitat pretén començar a unir la dimensió textual i la dimensió oracional. Es fa a un nivell feble, però, ja que en els textos reals hi trobem

mecanismes que dificultarien molt una activitat com aquesta (subordinades de tota mena, dislocacions i un ús múltiple de les anàfores).

- *Resultats*

La impressió final és que han captat bé allà on es volia arribar perquè els alumnes s'hi han esforçat, tot i que han trobat aquesta activitat molt més abstracta i difícil que les altres. Alguns manifesten que l'han trobat avorrida. És significatiu que pocs alumnes l'hagin explicat en el seu diari, eclipsada per l'activitat següent que se centrava en el Filtre II (sobre la necessària congruència entre el potencial semàntic del verb i el dels arguments, vegeu més avall). Treballar la semàntica i la pragmàtica genera automàticament un interès perquè es dóna entrada al món tant de la realitat com de la fantasia. Tot i que els alumnes no l'acaben de situar o entendre en la seva dimensió, una activitat sobre el nombre d'arguments dels verbs era important, però, i ha servit de contrapunt a les idees explorades amb anterioritat de forma teòrica i inductiva. “Hem començat la classe dient que és el nucli i la perifèria amb els seus complements circumstancials, i dient quins són obligatoris i quins no” (Lídia) i “avui hem seguit practicant els arguments que poden tenir els verbs, amb uns exercicis que ens ha portat el professor” (Josep), analitzant en una activitat “els verbs d'un text en una graella i hem vist els patrons que segueixen... aquesta ha estat la part que ha resultat ser més pesada” (Joan Carles).

(5) Activitat 3: “Era un somni molt estrany...”

L'objectiu és ara observar una segona restricció verbal (el Filtre II): la compatibilitat semàntica entre V i SN. Es demana als alumnes d'escriure en unes llistes que circularan per la classe sintagmes nominals i verbs aleatòriament, amb els quals posteriorment hauran de confegir oracions. Caldrà veure que sovint l'aparellament de verbs i SN pot donar resultats acceptables a un nivell pragmàtic i metafòric, però que determinades oracions no són acceptables per la incompatibilitat semàntica entre verb i SN subcategoritzats. Per grups reduïts es fan sengles llistes de V i de SN que s'hauran d'emparellar per explicar un somni, tal com s'especifica a l'enunciat:

1. Ompliu de forma rotativa les dues caselles amb verbs i SN de tota mena: cadascú n'ha d'escriure tres
2. Escriviu en parella un text usant el màxim de paraules escrites a les dues caselles i que comenci per l'inici indicat:

Verbs: *inventar, menjar, caminar...*

SN: *la felicitat, tres pomes, un llibre vermell...*

“Era un somni molt estrany...”

L'activitat vol deixar ben evident el fet que si associem SN i verb de forma aleatòria el més probable és que en sorgeixin frases estranyes des del punt de vista del nostre coneixement del món. Una vegada seleccionats verbs i SN a

l'atzar, cadascú haurà d'escriure un text volgudament estrany que comenci amb la frase "Va ser un somni molt estrany..."

- *Resultats*

En contrast amb l'anterior, aquesta activitat ha estat molt celebrada pels alumnes en primer lloc per la dinàmica generada en el grup. "Això de fer exercicis entre tota la classe m'agrada, perquè així si tens algun tipus de problema, o els altres tenen problemes mentre se'ls resol també te n'assabentes tu mateix i llavors et pot acabar d'aclarir algun enrenou que tenim al cap o simplement complementar el concepte que un mateix té" (Lídia). Així, "hem fet exercicis on teníem que omplir de forma rotativa unes caselles on en cada una havíem de posar alguns verbs (sense repetir cap) i en l'altre varis SN i després amb aquestes dues caselles intentar formular frases sense afegir cap verb ni cap SN més dels que teníem, i llavor podíem comprovar com es poden fer frases sense tenir res ha veure entre si" (Lídia), frases diverses "amb sentits i sense" (Carme). Ha estat una classe "divertida" (Joan Carles), "especial" (Ferran), "maca" (Ot) i "fluïda" (Màrius), basada en "un joc que crec que és bo per treballar la ment i la imaginació" (Ot) i això permet aprendre "d'una manera més didàctica" (Carme).

Ni per a l'activitat dedicada al Filtre I ni per a la dedicada al Filtre III hi ha aquestes valoracions. Per a alguns alumnes (el Màrius ho va posar al diari i d'altres ho van dir oralment) va ser un dels punts importants de la seqüència

realitzada. En aquest sentit, com ha estat apuntat, diversos alumnes van mostrar la seva estranyesa sobre el fet que treballéssim tan poc el filtre II; efectivament, les explicacions es van centrar en els filtres I (relatiu a la quantitat d'arguments) i III (anomenat "de forma o de marca" i corresponent a les funcions sintàctiques habitualment treballades a l'escola). El professor queda estranyat quan els alumnes insisteixen que treballen poc aquest filtre II: potser el que passava és que no se li acudien maneres de treballar-lo, sense saber de fet que ja en tenia alguna. Per exemple, treballar la noció de subjecte relacionat amb "qui fa l'acció", a partir d'oracions que progressivament s'aparten d'aquest patró. Un comentari d'un altre alumne va anar també en aquesta direcció: "De vegades el problema no són tots dos arguments sinó només un, per exemple a *El peix es va menjar un plat d'escudella*" (Ferran), i explica que "pot haver-hi concordança semàntica entre el verb i cadascun dels seus arguments per separat però no alhora". Les observacions dels propis alumnes, doncs, eren interessants i al capdavall constituïen una reclamació velada al professor perquè ampliés l'explicació cap al vessant semàntic i pragmàtic.

Han sorgit diversos problemes: un grup ha afegit més verbs i més noms a les oracions en què havien d'emparellar els SN i els verbs de la llista, cosa que donava prou flexibilitat perquè el text quedés "bé". Això ha estat objecte de reflexió en gran grup i ells mateixos han suggerit que per a l'altre grup els posés la restricció de limitar el text resultant a les paraules de la llista (podent, això sí, afegir-hi preposicions, conjuguar verbs, etc.). En certa manera aquesta reflexió indica que s'ha entès molt bé en què consistia aquest filtre i quan s'ha realitzat l'activitat amb el segon grup ha anat millor, tot i que els alumnes han

fet textos realment brillants en què hi havia “poca raresa” i força poesia. S’ha entès, però, bastant bé què perseguia aquesta activitat, i s’ha recuperat una de les frases que han sorgit per posar en evidència que apartar-se de les demandes argumentals dels verbs genera frases o estranyes o poètiques: “El Marc va inventar-se *la felicitat*”. En aquest exemple l’element subratllat és un argument-CD que podríem considerar estrany en relació a allò que literalment esperem que pugui “inventar-se” (un aparell mecànic, una història...), generant però una frase força poètica (i qui sap si per a algunes persones molt real!) que podem entendre bé.

(6) Activitat 5: “Les marques dels SN-arguments (1)”

Sota l’epígraf “El filtre III: el verb i les marques dels arguments-SN” els alumnes han de respondre el següent enunciat: “Classifica els verbs en negreta segons els complements que tinguin en frases concretes.” Es classifiquen uns verbs subratllats a partir de les variables [\pm CD \pm CI] i no pas segons la seva naturalesa zero, mono, bi o triargumentals sinó segons el seu comportament a les oracions on apareixen. L’objectiu no és tant classificar el verb en qüestió com arribar a justificar per què ha d’anar al quadrant corresponent atenent a les característiques dels complements. Es tracta d’una activitat que obliga a dilucidar indirectament les característiques de tres funcions gramaticals: CD, CI i CR. S’exposen, així mateix, les diverses característiques del Filtre III. Primera: és el Filtre més difícil perquè se centra únicament en l’expressió formal i arbitrària. Segona: és l’objectiu darrer d’aprenentatge que justifica tot l’acompanyament previ realitzat, amb la idea del verb com a cervell

seleccionador d'uns SN, la idea que la quantitat d'arguments-SN triats ve determinat per quatre perfils bàsics dels verbs, i la idea que la selecció de SN té una dimensió semàntica i pragmàtica. Tercera: després de tot aquest recorregut abordar ara les funcions sintàctiques és interessant perquè relativitza el pes habitualment central que se'ls ha atribuït quan es treballa l'oració, les situa en l'àmbit del que és formal i arbitrari, i en remarca els trets no directament visuals o observables però sí "comprovables" a través d'unes operacions concretes, i separades de la dimensió semànticoprasmàtica dels verbs.

- *Resultats*

Aquesta activitat de classificació de verbs segons els seus complements no presenta gaires dificultats i es realitza amb força rapidesa i amb un fort component intuïtiu. Tot i que en primera instància els alumnes recorren a les proves menys "fiables" (com són les preguntes) també s'acompanya la constatació que es tracta d'un complement o d'un altre amb el recurs a la pronominalització, la passiva o l'existència de preposicions. El professor anotarà a la pissarra les diverses "proves" emprades i les comenta. En el cas dels verbs copulatius de la llista (oracions 6 i 7) es produeix un error generalitzat perquè es tracta de verbs que se surten de l'esquema oracional que els hem proporcionat consistent en la divisió entre verb predicatiu i arguments.

(7) Activitat 6: “Les marques dels SN-arguments (i 2)”

Amb l'objectiu d'aprofundir la tercera restricció que imposa el verb relativa a les marques o funcions sintàctiques, es demana de respondre els següents enunciats: “(i) Observeu el verb, (ii) Penseu quants SN-arguments té i quins elements CC li són perifèrics, (iii) Determineu quina funció fa cada SN-argument consultant el material de suport”, (iv) Trieu les oracions que hagueu considerat més fàcil i més difícil i justifiqueu aquesta consideració”. Els alumnes, en grups, han de determinar les funcions argumentals (S, CD, CI i CR) d'un conjunt d'oracions ordenades de més fàcil a més difícil. En un extrem del contínuum hi ha oracions, amb els arguments subratllats i verbs relativament freqüents en oracions amb ordre bàsic, com ara “El Dalí va pintar de jove aquell retrat de Lincoln”. En l'altre la pronominalització de determinats arguments, que apareixien dislocats a la dreta o a l'esquerra (“A Mallorca, hi vam anar amb vaixell”). Entre els dos extrems hi trobem l'ús de verbs peculiars del tipus “agradar” (“Em dol una mica aquesta nota del treball de lectura”). En la línia de l'activitat anterior (afegint-hi la funció de subjecte) es busca posar sobre la taula un tret bàsic de les funcions sintàctiques: el fet que no es tradueixen a marques directament observables. Això obliga a posar en joc un conjunt d'estratègies per identificar-les, que al llarg de la sessió se sistematitzaran col·lectivament en una taula i que seran la base per elaborar més endavant un document de consulta que s'anomenarà “La roda de l'oració” (vegeu més avall, el punt 15).

- *Resultats*

Els alumnes, al seu diari, descriuen aquesta activitat com a positiva: “M’ha agradat, ha estat lleugera i segur que la taula serà profitosa” (Joan Carles), “en general, una bona classe” (Ramon). Alguns alumnes en fan una descripció (“Avui ens hem dedicat sobretot al filtre III fent una taula per veure totes les possibilitats d’aquest filtre”, Carme) amb referències al grau de dificultat del contingut, sobretot la taula de trets de cada funció, que “és difícil i em costarà de recordar sobretot que en el Complement Directe no es pot posar a” (Carme). Es fa referència així mateix al document de consulta que s’elaborarà durant les properes classes, un fet que denota la importància que els alumnes atribueixen a documents que sintetitzin la informació i marquin una pauta de consulta: “Al final de classe ens ha explicat la roda de l’oració i ens ha comentat com serà” (Carme), un document que “que crec que serà útil” (Joan Carles), “enginyós i pràctic, però a la vegada estrambòtic” (Jep).

(8) Presentació del mapa global de la SDG

Per tal de situar el treball realitzat en cada moment i el que queda per fer es procedeix a la lectura col·lectiva del mapa global de la seqüència. L’objectiu és que els alumnes siguin més capaços ara de donar sentit tant al que s’ha fet com al que queda per fer i en vegin la intencionalitat en relació a la feina que s’espera que facin a partir d’ara. Aquesta lectura es fa una vegada completats els passos d’aquesta fase per tal de preservar el moment de reflexió col·lectiva i d’establiment de les nocions bàsiques del moment de la demanda escolar

articulada i aprofundida. La intenció és que aquesta eventual demanda sigui sentida en la mesura del possible com a no sobrevinguda. Així, de forma retrospectiva es resumeix el que ha estat fet a l'aula fins al moment, se n'explicita el sentit i es defineix amb claredat les dues fases següents del model. Un dels punts importants és la lectura i el comentari dels objectius:

- a) saber distingir en una oració allò que és nuclear d'allò que és perifèric
- b) saber veure que el verb imposa tres tipus de restriccions als SN que l'acompanyen
- c) saber veure els tipus de verbs (zeroargumental, monoargumental, etc.) en qualsevol tipus de text (oral o escrit)
- d) saber veure les formes o marques que porten els SN (que poden ser de S, CD, CI o CR)
- e) saber raonar els punts anteriors consultant un fàcil document de suport elaborat per cadascun dels alumnes: "La roda de l'oració"

- *Resultats*

La sessió ha estat seguida amb força interès per part dels alumnes, que han vist com l'esquema recull bé les diverses activitats realitzades fins al moment i la reflexió teòrica que les ha acompanyat. També ordena de forma estructurada i integrada el que resta per fer: els quatre petits projectes i les activitats finals escrites i orals. En relació a aquest darrer punt, se'ls ha aclarit qui serà l'audiència de l'explicació oral (inicialment no concretada): un auditori format per estudiants de Pedagogia de la UAB. Aquesta idea els ha deixat meravellats i molt motivats i ha semblat que pot fer de motor de tota la seqüència.

En la línia de l'exposició real final amb un auditori extern, en un inici el professor pensa en un tutor extern amb la funció d'anar recollint els Informes Parcialis que els alumnes elaboressin al final de cada recerca. Aquesta figura és paral·lela al receptor real per a l'exposició oral: constitueix un receptor real que justifica l'escriptura de textos autònoms ben elaborats. A més, pot ajudar a aconseguir un dels objectius que el docent es planteja en relació als informes: que els alumnes se centrin en el que han fet de forma cronològica però també en el contingut teòric. Al final la figura de l'observador extern es descarta. Pel que fa a les observacions dels diaris, els alumnes descriuen amb detall els passos seguits a l'hora de presentar el Quadre 1, i aquest simple fet porta a pensar que la sessió ha estat ben valorada. Alguns ho expliciten: "Penso que són moltes coses les que hem de fer, i no sé si arribarem a acabar-ho, però m'agrada ja que es una manera d'estudi que normalment no es practica i és útil" (Lídia) o bé "Penso que el treball serà interessant i molt instructiu, sincerament, crec que és un bon treball" (Jep). I tot i la "por" que pot inspirar la magnitud de la feina proposada ("Hem fet el que farem aquests propers dies i penso que em costarà entendre-ho tot", Carme), alguns troben un al·licient en el treball en grup ("El projecte m'ha interessat molt, el que ho tingui que fer en grup és una cosa que a mi m'agrada", Màrius).

(9) Explicació general de l'estudi gramatical que realitzarem

En aquest punt s'obre una reflexió sobre la importància del diàleg per aprendre, els recursos emprats i les recerques proposades. La reflexió col·lectiva se centra en les característiques de qualsevol procés d'aprenentatge. L'objectiu és

tancar la primera fase de la seqüència amb una consideració sobre els aspectes procedimentals (la parla) i actitudinals (la participació), presentant-los com a imprescindibles per poder aprendre els continguts de la matèria. Aquesta reflexió consta de tres parts: (i) la importància del diàleg en qualsevol procés d'aprenentatge, escolar o no escolar; (ii) els recursos que la seqüència proporcionarà per “acompanyar” el procés d'aprenentatge i que han de ser objecte d'aprenentatge en ells mateixos; i (iii) el caràcter de les quatre recerques proposades.

(i) La parla exploratòria

Exposem la gran importància del rol que la parla exploratòria té en la present seqüència. És important de treballar-la d'una forma molt explícita amb mesures diverses: presa inicial de consciència, elaboració d'unes regles bàsiques, necessitat d'enregistrament, i descriptor com a *feed back*. Per remarcar la importància del diàleg es plantegen inicialment al gran grup preguntes molt obertes del tipus “En general, què creieu que cal fer, per aprendre?”. El professor remarca que l'aprenentatge habitual dins i fora de l'escola el realitzem parlant i interactuant amb persones més, menys o igual de competents que nosaltres. Parlem i dialoguem amb persones per aprendre com funciona un joc d'ordinador, per saber com va anar el partit de l'altre dia, per compartir l'angoixa davant d'un examen important, per aclarir un malentès... Parlar (i podríem dir que allò que se'n deriva necessàriament: escoltar, interactuar, mostrar interès i respecte...) és un dels camins cap al coneixement. La interacció oral és, doncs, substancial als processos d'aprenentatge de la nostra vida quotidiana. Situats a l'aula, la pregunta “Habitualment, què és el

que es demana a un alumne que faci per aprendre?” apunta a remarcar quina és la pràctica habitual: únicament o principalment escoltar. Aquesta paradoxa ajuda a introduir la següent idea, formulada com una “Màxima sobre com hem d’aprendre gramàtica”: “Per aprendre el més important és parlar”.

Per treballar la consciència sobre la interacció oral es posa en pràctica una activitat “de palla” que planteja un conflicte i la necessitat d’arribar a algun tipus de conclusió unitària. Aquesta discussió serveix per entrenar-se a parlar en grup i per fer emergir diverses qüestions importants, com ara quin ha de ser el paper del professor: què s’espera que faci?, com pot ajudar els membres d’un grup que probablement parlaran tots alhora?, com ha d’anar assessorant-los i atenent les diverses demandes que li fan arribar? L’activitat té dues parts. En primer lloc, els alumnes hauran de determinar quin personatge del relat que es llegirà és el culpable de la tragèdia final.³⁰ El docent va passant per les taules

³⁰ Es tracta del següent conte, titulat “Un crim sota els estels”, que hem adaptat de Benet (1997):

Natasha Kauffman era una atractiva noia de 27 anys a qui d’uns anys ençà tothom anomenava Senyora Alexander. El seu marit, Neil Alexander, era un enamorat de la seva jove i atractiva dona: metge i executiu, de l’alta societat austríaca, brillant conversador i afamat de viure sempre al màxim, estava consagrat a ajudar la gent, absorbit per la feina: trobar una vacuna per a la SIDA. Sempre viatjava amunt i avall, i... ai, las!, tenia molt poc temps per dedicar a la seva estimada esposa, que havia sacrificat una brillant carrera com a traductora del rus a l’alemany per dedicar-se als tres fillets del matrimoni.

Un dia, aprofitant que els nens eren en unes colònies en una petita vila de la frontera entre Alemanya i Suïssa, va quedar amb un vell amic de l’agència de traducció que entenia molt bé els seus problemes de dona a la flor de la vida però “abandonada” i mare “pràcticament soltera”. De fet, feia uns mesos que s’entien: eren amants. El noi havia deixat molt clar a la Natasha que l’amistat i el sexe no li havien de fer perdre de vista que ell mai de la vida abandonaria la solteria. Ella, però, se sentia tan sola que de vegades desitjava que això no fos així.

Aquell vespre, després d’una intensa confessió dels greuges matrimonials i de jugar a la bèstia de dues espatlles, la noia es va acomiadar precipitadament: arribaven alhora els nens i el marit, a qui ells adoraven (de fet, era pels nens que la noia encara no s’havia decidit pel divorci). Corrent pels carrers empedrats de la part antiga de Viena, no sabia que mai arribaria a casa: havia de creuar un pont, al mig del qual hi havia una persona sotmesa a un polèmic experiment sobre el grau d’agressivitat induïda a través de medicaments. El científic responsable de l’experiment no sabia que això convertia aquella persona en un perill per a la població?

escoltant les discussions originades però sense intervenir-hi. Abans de passar a la segona part, convidarà els alumnes a fer una reflexió col·lectiva sobre les converses, centrant-se en punts com ara si en alguns grups únicament parla un alumne i els altres no intervenen per a res, si els alumnes deixen de parlar quan el professor s'hi acostava, si li formulen preguntes a ell i no als companys, etc. Es pregunta als alumnes si recorden què feia el professor mentre ells parlaven i què ha succeït dins la conversa, obrint un diàleg que el professor orienta cap a la necessitat d'unes regles per a la conversa en petit grup. Entre aquestes regles també hi figura la necessitat d'enregistrar les converses. Les regles per interactuar i per enregistrar la conversa configuren un petit descriptor amb què el professor avaluarà el comportament del grup i en farà un retorn. Una vegada justificada la necessitat d'aquestes regles, la primera activitat que es fa és continuar la discussió sobre el text llegit, tenint en compte una informació no facilitada anteriorment: el tràgic final de la història no té un únic culpable.

(ii) Mesures d'acompanyament

S'explicita el conjunt de mesures d'acompanyament que vetllaran el procés d'aprenentatge dels alumnes. Es tracta de 1) el diari, 2) les gravacions del

Quan la noia es va disposar a travessar el pont, va veure que l'home li feia senyals d'amenaça. Va quedar glaçada i a l'acte va girar cua per demanar ajut al seu amant. Aquest, però, es disposava a marxar a una cita segons ell "ineludible" i li va dir que s'espavilés. Va decidir trucar a un amic de la carrera que vivia prop d'allí i amb qui en època universitària havia compartit més que una amistat: havia estat bojament enamorat de la noia però ella l'havia deixat per casar-se amb Neil Alexander, i això el noi mai l'hi havia perdonat. L'ajudaria ara? Li va dir que no la podia ajudar perquè "tenia convidats". Va decidir agafar un taxi, però horroritzada va descobrir que no portava diners: amb la correguda devia haver perdut el moneder. El taxista la fiaria? No ho va fer.

Decidida a jugar-s'ho el tot per al tot, va decidir creuar el pont, l'únic camí que la portaria a temps a casa. L'agressiu personatge encara hi era i quan la noia va ser al seu abast se li va abraonar i la va estrangular sota els estels.

treball en grup, 3) les entrevistes individuals, 4) el disseny i ús de material de consulta, 5) les activitats proposades (també els exàmens individuals i en grup) i 6) els informes escrits. Al Quadre 30 cadascun d'aquests instruments assenyala amb una fletxa l'espai central que simbolitza el lapse de temps de la seqüència:

Quadre 30



(ii) Caràcter de les quatre recerques proposades

Es reparteix el quadre següent (Quadre 31) amb el detall de cadascuna de les recerques plantejades: el tema i la demanda, l'activitat proposada, el procés que caldrà seguir i la motivació d'aquesta activitat.

Quadre 31

Recerques	Tema i demanda	Què? Activitat	Com? Procés	Per què? Motiu: cal veure que la gramàtica...
I. "Traductors"	Traduir frases amb traductors automàtics	Observar els errors del traductor	Intentar raonar quina ha estat exactament la confusió del traductor	... és molt complexa
II. "Parlants"	Demandar a uns parlants de dir unes frases	Observar de forma "quantitativa" els encerts i els errors comesos	Intentar raonar perquè s'han equivocat i com es podria solucionar	... no és un saber que viu <i>empresonat</i> als llibres de text: forma part del coneixement de la gent com a parlants
III. "Errors de redacció"	Observar uns errors de redacció comesos pels propis alumnes	Observar uns quants errors de redacció molt difícils de detectar	Intentar raonar la confusió en la redacció	... és necessària per redactar sense cometre errors, i que això és molt difícil
IV. "Gramàtica i llibres de text"	Esforçar-se a entendre al màxim les explicacions gramaticals de llibres de text	Llegir explicacions gramaticals de llibres de text	Intentar veure si amb el bagatge que tenim podem entendre millor les explicacions i incorporar millor allò nou per a nosaltres	... és necessària com a bagatge cultural i per entendre els manuals gramaticals

- *Resultats*

Sobre les regles bàsiques de la parla exploratòria o el fet de ser enregistrat els alumnes diuen que faran que no siguin naturals o que per quedar bé segueixin totes les normes de la conversa: el professor els ha dit que la primera de les reaccions és comprensible, i que la segona és desitjable. El conjunt limitat de regles per a la parla exploratòria elaborat conjuntament és el següent (Quadre 32):

Quadre 32

Les sis normes per parlar en grup:

1. donar l'opinió (participar)
2. demanar l'opinió (fer participar)
3. justificar el que es diu
4. mostrar desacord de forma justificada
5. afegir nous arguments a un tema d'acord
6. resumir el que els altres diuen

Es comenta quines d'aquestes accions han estat més compartides en l'activitat inicial i quines han estat més rares. Els alumnes han expressat dubtes com ara “podria ser que els grups parlessin cooperativament abans que el professor arribi” o “podia ser que no ho fessin justament perquè ell hi és”. Aquests dubtes han portat a reflexionar sobre “la paradoxa de l'observador”. Es tracta de remarcar que si el professor vol avaluar de forma ajustada el que han fet o no han fet els alumnes al si dels respectius grups li caldrà algun tipus d'evidència empírica: enregistrar les discussions. Per a l'enregistrament també caldrà unes normes, que s'especifiquen al Quadre 33:

Quadre 33

Les quatre normes per enregistrar la conversa:

7. no es pot tocar la gravadora
8. no es pot parar
9. cal parlar amb normalitat
10. cal gravar la discussió i no només les conclusions

El professor ha remarcat que les deu regles bàsiques seran molt importants. Una vegada s'ha reflexionat sobre la manera com han interactuat en la discussió sobre el problema proposat, el professor demana d'obrir una segona ronda de debat, també en petit grup, en què els alumnes disposaran d'una nova informació: la història tràgica sobre la qual han de discutir no té un sol culpable. Amb aquest nou bagatge, la interacció al si dels grups és més rica, participativa i matisada. En primer lloc entenen la raó de ser enregistrats (el docent necessitarà una prova empírica de debat). En segon lloc tenen un seguit de pautes per gestionar col·lectivament la discussió (sis sobre la interacció i quatre sobre la manipulació del magnetòfon). I finalment tenen una raó per discutir i contrastar opinions: no hi ha una única solució, de tal manera que les diverses, desiguals i de vegades oposades aportacions dels membres del grup han de ser igualment acceptades. Quan discuteixin sobre fenòmens gramaticals hauran de veure així mateix que les respostes poden ser matisades, enriquides, contradites, avalades o completades, més enllà de les aportacions úniques. Hauran de veure participant en el diàleg, interactuant i acceptant opinions diverses. Al diari d'aprenentatge no hi ha anotacions de les impressions causades en les sessions dedicades a aquests aspectes, però els alumnes han considerat aclaridor el panorama d'ajuts i de recerques que hauran de realitzar, i han expressat una certa angoixa per la quantitat de feina que se'ls gira.

6.2. FASE 2

(10) I. Els traductors automàtics

Es demana de traduir amb dos traductors automàtics d'Internet unes frases de català a castellà i de castellà a català. Cada grup s'ocupa de frases amb uns valors pronominals concrets (hi, en+hi, els hi, n'hi, en) i els resultats són ordenadament recollits en un document per a l'observació dels errors gramaticals generats i la consulta posterior. L'objectiu és observar els errors gramaticals generats per uns traductors automàtics i el diferent comportament de les llengües i posar aquests errors en relació a les demandes argumentals dels verbs i a la pronominalització. Aquesta activitat, alhora, es relaciona amb la Raó 3 que s'ha determinat a la Fase 1 sobre el perquè de l'estudi de la gramàtica: "Reflexionar sobre les diferències entre llengües". La següent llista mostra els cinc usos pronominals i algunes de les frases que el traductor traduirà del català al castellà i que poden ser objecte d'observació (les frases marcades amb asterisc són no normatives en català):

1. Hi = CR

- Barallar-se [amb algú]
Amb els àrbitres? El Dani sempre s'hi baralla
¿Con los árbitros? Dani siempre se pelea con ellos
- Anar [a algun lloc]
Al restaurant del Ferran Adrià? Hi anem cada cap de setmana
¿Al restaurante de Ferran Adrià? Vamos cada fin de semana

2. Hi i en = sense valor argumental

- Haver-hi
Hi havien quatre llibres sobre la taula
Había cuatro libros encima de la mesa
- Anar-se'n
Se n'han anat de casa
Se han ido de casa

3. Hi = CI, en alguns casos no normatiu

- Demanar [alguna cosa] [a algú]
Al Joan, els treballs, els hi demanaré avui
A Juan, los trabajos, se los pediré hoy
- Donar [alguna cosa] [a algú]
*El carnet? Senyor policia, li acabo de donar
¿El carné? Señor policía, se lo acabo de dar
- Posar [un treball] [als alumnes]
*Als de 4t, els hi posaré un treball sobre Àngel Guimerà
A los de 4º, les mandaré un trabajo sobre Àngel Guimerà

4. N'hi = CD+CI (normativament "li'n"), CD+CC

- Enviar [alguna cosa] [a algú]
*D'e-mails, al Joan? Només n'hi vaig enviar dos
¿E-mails a Juan? Sólo le envié dos
- Regalar [alguna cosa] [a algú]
¿De fotos, a la Maria? Li'n vaig regalar dues
¿Fotos, a María? Le regalé dos
- Trobar [alguna cosa] [en un lloc]
¿De bolets, en aquest bosc? No n'hi trobaràs ni buscant molt
¿Setas, en este bosque? No vas a encontrar ni buscando mucho

5. En = S i CD

- Arribar [algunes persones o algunes coses]
D'alumnes nous? N'arriben dos o tres cada curs
¿Alumnos nuevos? Llegan dos o tres cada curso
- Fer-se [alguna cosa]
De rastes, només se n'ha fet dues de molt curtes
Rastas, sólo se ha hecho dos muy cortas

La primera sessió es dedica a traduir unes frases per grups del català al castellà i viceversa. Cal traduir les mateixes frases per focalitzar l'atenció en els resultats "no coincidents" de la "interllengua" generada pels traductors, segons

si es comença per la versió en català o en castellà. Amb això s'aconsegueix de controlar més el resultat, que ha de posar-se en comú en gran grup. La segona sessió es dedica a treballar sobre les traduccions realitzades amb la intenció que una vegada feta la reflexió sobre els errors generals focalitzin l'atenció en allò que el docent els haurà marcat. Es tractarà d'errors de pronoms i els alumnes hauran de realitzar una observació a partir del document de consulta "La roda de l'oració" (vegeu més avall) amb l'objectiu d'afinar més el raonament.

- *Resultats*

L'activitat realitzada a l'aula d'informàtica va força bé i els alumnes ràpidament capten el passos per traduir i el procediment de sistematització dels resultats. Pel que fa a les observacions sobre els errors de les traduccions, en un primer moment, tal com s'esperava, els alumnes observen problemes de vocabulari generals, així com d'ortografia i d'aparició en un dels traductors de termes no traduïts; en un segon moment, però, si l'atenció és observar els errors marcats pel professor en algunes d'aquestes frases, els alumnes ja entren plenament en la dinàmica pròpia del que s'esperava que fessin: dialogar, discutir, contrastar, consultar el material de suport, procedir segons una pauta d'exploració establerta, etc., amb la intenció d'explicar els errors a partir de les nocions oracionals treballades. Aquesta dinàmica ha estat força evident, tot i que desigual pel que fa al diagnòstic dels problemes. Alguns l'han encertada molt a l'hora de determinar-ne les raons, posant-les en relació amb que havíem

treballat a l'aula. D'altres han dit la solució sense determinar el perquè. D'altres han encertat la solució però amb una justificació incorrecta. En algunes ocasions els alumnes no han estat capaços de trobar-hi la solució correcta.

(11) II. Els parlants

Els alumnes fan una petita enquesta a parlants del seu entorn familiar o veïnal per observar l'ús que aquests parlants fan dels pronoms anomenats de font lèxica (o no argumentals). L'enquesta consisteix en unes preguntes o unes oracions per traduir en què hi ha les formes “anar-se'n”, “veure-hi” i “sentir-hi”. L'objectiu és veure que l'estudi de la gramàtica està íntimament lligat amb l'observació de produccions reals dels parlants, tal com havíem establert a la Raó 1 de l'estudi gramatical “Reflexionar sobre l'expressió escrita i oral i millorar-la”. La idea de partida és “Hi ha usos de determinats pronoms que estan en recessió”: a diferència del traductor automàtic el parlant és usuari de la llengua i pot ser interessant saber quin coneixement no metalingüístic però sí procedimental té de la llengua en una situació de contacte com la nostra.

- *Resultats*

Centrats en l'exploració de com els parlants usen determinades estructures, les nocions treballades guien la reflexió sobre els errors. Les proves dissenyades entre tots són: (i) Tradueix al català amb el verb anar “Pedro se ha ido”; (ii) Respon “Què li passa a un cec?”; (iii) Respon “Què li passa a un sord?”.

Aquesta activitat és resolta d'una manera majoritària per tots els grups i desencadena un seguit de reflexions sobre els usos incorrectes recollits: “Un cec no veu”, “El Pere s’ha anat” i “Un sord no sent”. Es tracta d’oracions provinents d’entorns castellanoparlants però també d’alguns alumnes catalanoparlants. Això obre un seguit de reflexions orientades al diferent capteniment del català i el castellà pel que fa a aquestes expressions. Per situar el debat en relació a la temàtica de la seqüència, es proposa als alumnes de reflexionar sobre la següent oració: “Un pronom no sempre és un argument”. Després d’algunes intervencions el professor organitza la reflexió en dos nivells, un de fàcil i un de difícil. El nivell fàcil fa referència als usos observats en què els pronoms van lligats a l’entitat lèxica del verb i no tenen capacitat referencial. Es tracta dels pronoms de les formes verbals objecte de l’enquesta, anar-se’n, veure-hi i sentir-hi, i es reflexiona sobre aspectes d’interferència amb el castellà.

El nivell difícil fa referència a l’expressió de lloc en català. Efectivament, un alumne diu encertadament que un pronom pot tenir com a coreferent un no-argument (un CC). L’exemple que posa, però no respon a aquesta idea: “Vas anar a Barcelona? No, no hi vaig anar”. La intervenció errònia d’aquest alumne és molt valuosa perquè permet al professor de contraposar-hi un altre exemple: “Vas dinar a Barcelona? No, no hi vaig dinar”. Posa així sobre la taula que tot i que en els dos casos “a Barcelona” és expressió de lloc, en una oració és argument del verb i en l’altra oració és un element perifèric. Els alumnes veuen que només el verb “anar” exigeix quan expressa moviment d’expressar el lloc, però no així el verb “dinar”: en el primer cas parlarem d’un argument CR i en

l'altre d'un CC. En gran grup s'arriba a la conclusió següent: "L'expressió de lloc no és únicament pròpia del CC: si ve molt exigida pel verb és un CR. Això és fruit d'una discussió lingüística, de cara a l'ús l'important és emprar el pronom hi".

(12) III. Els textos dels companys

Per tal de relacionar els coneixements gramaticals amb alguns problemes de l'ús, els alumnes observen errors de textos reals senyalats pel professor i intenten posar-los en relació a les demandes argumentals dels verbs i a la pronominalització. Aquesta activitat es relaciona amb la Raó 1 establerta al diàleg inicial de la seqüència: "Reflexionar sobre l'expressió escrita i oral i millorar-la". Una possibilitat és observar amb el guiatge del professor diversos errors comesos per alumnes de cursos inferiors i una altra és centrar-se en els propis escrits dels alumnes (com ara els diaris) i les correccions que hi ha fet el professor. El plantejament és que per escriure millor hem de saber "enfocar la nostra mirada" i anar del text com una estructura comunicativa coherent i cohesionada al conjunt de frases del text com un sistema de subsistemes cadascun dels quals gravita al voltant d'un centre, el verb, que projecta unes necessitats argumentals. En aquest sentit les nocions impartides han de permetre de parlar amb precisió dels errors comesos pels propis alumnes en la seva redacció, per exemple frases incompletes perquè no respecten les necessitats argumentals dels verbs, mals usos de pronoms innecessaris o problemes de concordança i coreferència. Es comença la reflexió col·lectiva a la pissarra a partir de frases com ara **Alguns no volen anar, La casa *que et*

vaig parlar és aquella d'allí i La gent creu que sobrepassar el límit de velocitat no és greu, però si la policia els posa una multa es queixen. Posteriorment es relacionen aquests problemes amb exemples concrets extrets dels propis escrits.

- *Resultats*

Els alumnes observen amb atenció els errors senyalats i intenten guiar-se amb el document de consulta per esbrinar-ne la casuística. Els problemes senyalats se centren en usos incorrectes d'alguns pronoms. Els alumnes discuteixen amb interès i paciència però no se'n surten massa, principalment per dues qüestions, a tenor de l'observació que en fa el docent. En primer lloc, perquè no disposen d'una pauta d'observació en el sentit de l'ordre o els passos que han de seguir per detectar l'error i almenys acostar-se a l'estructura correcta. En segon lloc, perquè no acoten prou els errors de tal manera que puguin determinar almenys si es tracta d'un problema de manca d'arguments o un problema de pronominalització. Es facilita als alumnes una pauta per detectar errors diferent de la pauta per classificar verbs (la que han estat seguint alguns infructuosament).

Si quan es tractava de classificar els verbs calia observar el nombre d'arguments amb què els verbs s'actualitzaven, ara es tracta de detectar un mal ús dels pronoms. Es proposa de procedir de la següent manera: aïllar el verb de l'oració suposadament errònia per tal de tornar a l'error amb

coneixement de causa de quin era el nombre d'arguments i per tant de pronoms que demanava el verb. Aquesta informació, facilitada en aquest moment, serà formalitzada acuradament sota el títol "Passos per diagnosticar un problema" en un nou document de consulta que s'anomenarà "*Mostrari de recursos per mirar les oracions i pensar els problemes gramaticals*". (vegeu més avall, el punt 15). Per diagnosticar quin és l'error en una oració com ara "Els exercicis, els hi hem de donar al professor, no al company" seguirem els següents passos:

- (1) Identificar el verb deixant de moment l'oració de banda: el verb és "donar"
- (2) Observar quants arguments demana: en demana tres organitzats de la següent manera [*Nosaltres*] donem [*els exercicis*] [*al professor*])
- (3) Determinar la marca o funció de cada argument: les funcions són *nosaltres* subjecte, *els exercicis* CD, *al professor* CI.
- (4) Observar amb detall els pronoms relacionats amb la funció de cada argument: *els exercicis* = *els*, *al professor* = *li / hi*
- (5) Tornar a l'oració i valorar l'error: l'oració correcta seria *Els exercicis, els hem de donar al professor*, en què no hi ha el pronom *hi* de CI perquè *al professor* no se substitueix.

Saber quina eficiència té aquesta pauta és difícil de determinar i els alumnes no realitzen les seves anotacions al Diari en aquestes sessions. Amb aquest recurs els alumnes van sentir que tenien una pauta per guiar-se i, tot i que amb dificultats, van intentar fer-lo servir.

(13) IV. Les explicacions gramaticals del llibre de text

Els alumnes contrasten unes definicions d'oració extretes de dos llibres de text amb les nocions treballades al llarg de la seqüència amb l'objectiu de poder interpretar nocions de llibres de text segons el model treballat a classe i integrar-hi nocions noves. Cal posar sobre la taula que usar gramàtiques implica relacionar explicacions diverses sobre uns mateixos fenòmens. En l'activitat que ens ocupa, es tracta de captar en què es diferencien les explicacions de classe (de base sobretot semàntica) i les explicacions del llibre de text (de base sobretot estructural) sobre un mateix fenomen (l'oració), per tal de saber sumar les dues aproximacions. Aquesta activitat es relaciona amb la Raó 4 de l'estudi de la gramàtica: "Ampliar els coneixements culturals per poder consultar manuals gramaticals". Es parteix de la idea segons la qual amb l'ús de "La roda de l'oració" els alumnes podran "llegir" amb més propietat les explicacions del llibre de text, des de la perspectiva del qui ja coneix el tema i disposa d'una base sedimentada on incorporar i relacionar el que diu el text. Alhora, s'espera que passi una altra cosa: que els alumnes apreciïn el fet que les explicacions es fan des d'un punt de vista bastant diferent, però que tot i així podem seguir-les. Han de poder, doncs, integrar allò diferent i nou en el canemàs bàsic que han estat treballant, i que pren el V i els SN com a eix rector de l'oració simple. Es treballarà amb fotocòpies explicacions molt localitzades per tal que se'n determini allò que els llibres expliquen d'una altra manera i allò que nosaltres no hem treballat i quin lloc ocuparia en el nostre model de frase (per exemple: complement predicatiu i atribut).

- *Resultats*

Novament en aquesta ocasió els alumnes no realitzen el seu diari d'aprenentatge per manca de temps i per tant no se'n té cap valoració de primera mà del que els va suposar, del grau de dificultat que l'activitat implicava o de la consciència de la seva importància en relació al global de la seqüència. Començant per aquesta darrera consideració, la impressió és que l'activitat quedava integrada en la mesura que s'havia previst des d'un inici. El grau de dificultat ha de ser d'entrada baix ja que el caràcter de l'activitat és descriptiu i l'objectiu és centrar la mirada alternativament en la noció gramatical que han estat treballant (l'oració) i en les idees que en tenen després d'haver-la treballada al llarg de diversos anys d'escolarització obligatòria. Degut a la manca de temps, el problema principal és de guiatge de l'atenció dels alumnes, ja que les explicacions que havien d'observar estaven més o menys escampades pel material fotocopiats que se'ls ha facilitat i això ha fet l'activitat una mica perdedora. Per altra banda, però, aquest mateix fet revela que no és fàcil per a un aprenent saber quan estem davant de dues explicacions diferents, solapades, complementàries o idèntiques d'un mateix fenomen. Aquesta simple idea ja és en ella mateixa una valuosa constatació de la dificultat d'entendre els textos gramaticals dels llibres de text.

(14) La necessitat d'elaborar un glossari

Periòdicament, professor i alumnes revisaran la nomenclatura que va apareixent al llarg de la seqüència, per tal d'elaborar-ne una llista que doni peu a un glossari inclòs a l'Informe Final de deu termes triats per cada alumne amb

les respectives definicions. Es posa així sobre la taula la importància de la terminologia i de poder definir-la adequadament. La seqüència preveu diversos moments de “retorn” metacognitiu (com ara el disseny de material de consulta, el diari d’aprenentatge o el propi Informe Final): l’elaboració d’un glossari és un altre d’aquests moments i té la intenció d’anar prenent consciència de la importància d’una nomenclatura, en aquest cas el metallenguatge, que sigui compartida pel grup amb el qual es compartirà el procés d’aprenentatge. El glossari és un gènere escrit propi dels textos assagístics i divulgatius i com a tal anirà situat al final de l’Informe Final i es reflexiona sobre la importància del glossari en treballs especialitzats i sobre la rellevància d’elaborar-ne un. Al final d’algunes sessions, al llarg de la seqüència, s’aniran consignant en una llista la terminologia emprada, principalment la metalingüística (arguments, perifèria, pronominalització, font lèxica, etc.) però també la que no ho és (paradoxa de l’observador, pautes d’observació d’una oració, normes d’interacció en grup, etc.). Ja sigui de forma col·lectiva (reflexionant entre tots els darrers termes emprats) ja sigui per iniciativa del professor, els termes es van apuntant a la pissarra i s’espera que els alumnes els anotin en un apartat dels seus apunts expressament dedicat a recollir aquest vocabulari. No se’n proposa, però, una definició específica i “estàndard”: això, a banda d’agilitzar el moment d’anotar els termes, farà que siguin els alumnes els que hauran de completar la definició d’aquells deu termes que cadascú consideri que és important d’afegir al glossari final.

- *Resultats*

Els alumnes mantenen una consideració ambivalent respecte de l'elaboració del glossari. Això es veu en el fet que no tots l'han inclòs al seu Informe Final. El professor anota la següent idea: el fet que alguns alumnes no hagin considerat que era important respon probablement a la naturalesa d'aquesta activitat, acumulativa, oberta i espigolada al llarg de la seqüència. Es tractava d'anar acumulant una llista de termes, i això demanava que en els apunts hi hagués un espai permanent i exclusiu per tenir-los localitzats, uns termes que a més haurien de ser seleccionats i definits pels propis alumnes a l'Informe Final. El professor interpreta que alguns alumnes no hagin fet glossari de la següent manera: per a alguns alumnes la revisió dels apunts és una tasca inusual i estranya, com si fos un text solidificat que no pot ser ampliat ni millorat.

(15) Disseny, confecció i ús de documents de consulta (1 i 2)

Els alumnes han d'elaborar un material de consulta a partir del material treballat i de les consignes concretes debatudes en gran grup. El disseny i l'elaboració conjunts d'un document de consulta permetrà aclarir i sistematitzar les nocions clau treballades que cal retenir. En primer lloc, es pretén identificar amb claredat les nocions que cal retenir al final per poder entrar a la Fase següent de la seqüència amb garanties: el primer document de consulta ("La roda de l'oració") es realitza al final de la Fase 1 i el segon ("Els mostraris"), al final de la Fase 2. En segon lloc, el fet que siguin els propis alumnes els qui elaborin el document dóna a aquest recurs de consulta un caire diferent d'un document

acabat que simplement és lliurat amb la consigna d'emprar-lo quan hagin d'aclarir o recordar conceptes. Els alumnes participen en la seva elaboració tant conceptual com material: omplint per exemple graelles de característiques o associant determinats trets a les respectives funcions gramaticals, així com retolant, escrivint, retallant i plastificant. El fet de donar entrada als alumnes en l'elaboració, en sentit ample, d'un material de resum i de consulta ha de ser considerat, doncs, molt important, encara que hi hagi un grau elevat de conducció del professor, que necessàriament prepararà tot el procés de tal manera que la participació dels alumnes sigui en certa manera "de culminació" (el docent aportarà unes plantilles fetes i unes instruccions molt clares per guiar l'acció dels alumnes). En tercer lloc, es concep el document de consulta com un instrument que col·labori en el procés d'assimilació de continguts de l'aprenent entenent aquest procés com el pas (lent, maduratiu i en cap cas lineal) de *ritual als principis*, en el sentit que puguin fer diagnòstics davant de situacions diverses i puguin "navegar" amb seguretat pels conceptes (o principis) sense que necessitin vincular-los al ritual rígid de l'ordre en què les nocions han estat impartides a la classe. Al Quadre 34 hi ha la pauta de treball per iniciar la confecció a l'aula de la Roda de l'oració, i al Quadre 35 hi ha el material de base per a la seva elaboració.

Procediment per elaborar la “Roda de l’oració”

Material:

- 1) màquina de plastificar
- 2) plàstics
- 3) tisores
- 4) *cutters* + bases de cartolina
- 5) enquadernador com a eix

Què cal fer:

- 1) 1a rodona:
 - a. escriure les variables: lloc, concordança, preposició, passiva, pronoms i un exemple
 - b. revisar-ho en parella i amb el professor
 - c. retallar, plastificar i obrir-hi les finestres amb el *cutter*
- 2) 2a rodona:
 - a. assegurar que les coses s’escriuen amb uns 45 graus d’inclinació
 - b. fer amb llapis les finestres
 - c. posar-hi la informació i revisar-la
 - d. al darrera s’hi podrà enganxar un resum de la informació

(1) “Una frase catalana típica consisteix en una constel·lació de grups nominals centrats per un verb finit.”

Gabriel Ferrater, “El català. L'estructura sintàctica”, *Gran Enciclopèdia Catalana*

Alumne/a:

(2) Segons això, el verb és el *cervell organitzador* de tota l'oració...

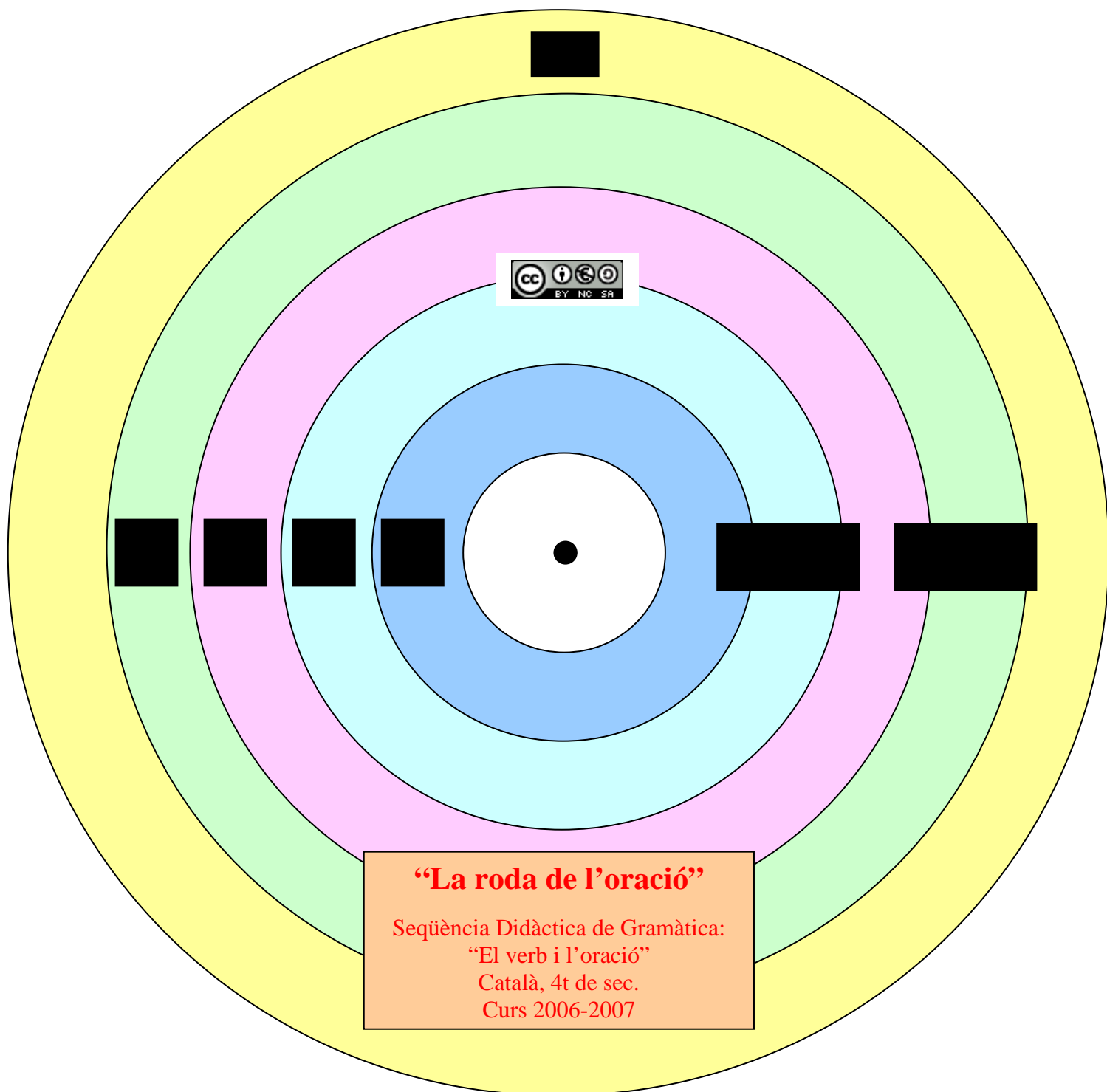
(3) ... és a dir, que el verb tria els SN que l'envolten, que anomenarem arguments; existeix també un tipus d'informació opcional (de temps, de lloc, de manera, d'instrument, de companyia...) que coneixem com a CC (i que poden ser o no SN); mentre que el verb tria un nombre il·limitat de CC, només pot triar *alhora* 3 arguments-SN. Com ho fa? La metàfora del *filtre* (que deixa passar uns elements i uns altres no) ho explica:

I. filtre de quantitat (sobre el nombre de SN)	II. filtre de qualitat (sobre el sentit dels SN)	III. filtre de marca (sobre la marca que porten els SN)
<p>Les següents oracions són impossibles perquè no respecten la <i>quantitat</i> de SN que el verb vol:</p> <p>*<i>El Pere plou</i> *<i>El Joan arregla</i> *<i>La Maria envia</i></p> <p>A <i>plou</i>, el SN sobra; a <i>arregla</i> justament hi falta un SN que especifiqui què és allò que arregla el Joan; a <i>envia</i> com a mínim hi falta un SN que aclareixi què envia la Maria, i també n'hi podríem posar un altre que especifiqués a qui ho envia.</p>	<p>La següent oració és estranya: <i>?El mar es menja un somni</i></p> <p>Com podem dir que un element que no té aparell digestiu pot menjar?; i com podem dir que es menja un element difícilment menjable? El verb menjar demana uns SN que no entrin en contradicció amb el seu significat. Però és una frase poètica, oi? En el següent context no ens semblaria estranya: “El dia que el Titànic naufraga, <i>el mar es menja un somni</i>”</p>	<p>Hem dit que un verb només admet 3 SN <i>alhora</i> (i sembla ser que això passa a totes les llengües del món!): el verb marca cada SN d'una manera diferent entre les 4 marques diferents que hi ha, també anomenades funcions sintàctiques:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ subjecte (S) ○ complement directe (CD) ○ complement de règim (CR) ○ complement indirecte (CI)

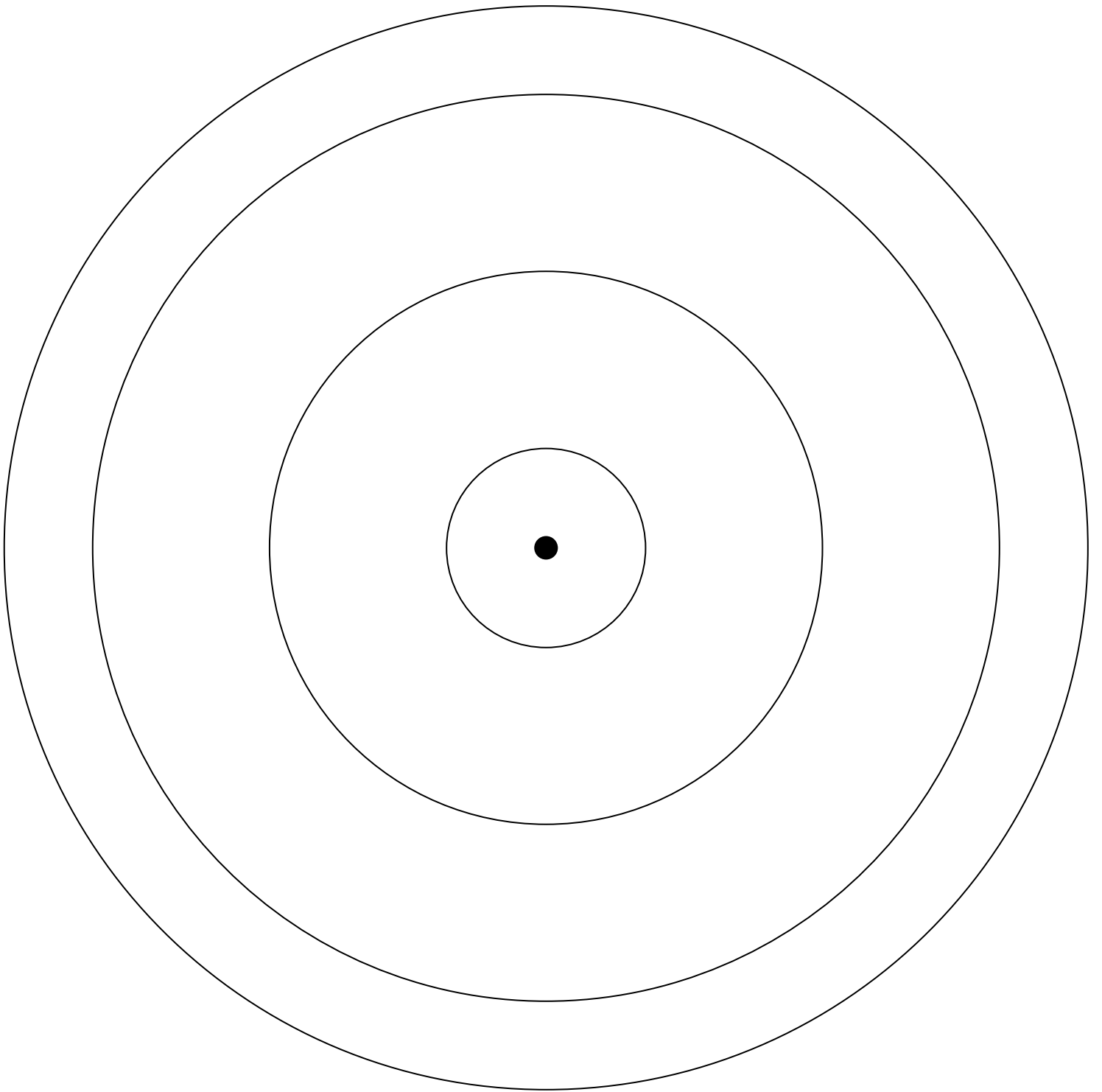
Els verbs rebran un nom segons la quantitat d'arguments-SN triats:

- I. verbs zeroargumentals: ploure, nevar...
 - V: Plou
- II. verbs monoargumentals: plorar, arribar...
 - SN V: El Pere plora
 - V SN: Arriben tres vaixells
- III. verbs biargumentals: menjar, pensar en, agradar...
 - SN V SN (S V CD): La Maria menja ganyips
 - SN V SN (S V CR): La Laura pensa en l'hora del pati
 - SN V SN (CI V S): M'agraden aquelles pel·lícules de por
- IV. verbs triargumentals: enviar, regalar, invertir en...
 - SN V SN SN (S V CD CI): El mestre envia notes als pares
 - SN V SN SN (S V CD CR): Inverteix diners a estudiar

(a l'altra cara hi trobareu els trets de cada funció sintàctica)



Quadre 35c



- *Resultats*

Quan la seqüència ja està molt avançada és necessari de recollir en un document de caire diferent tot aquell coneixement (observacions, exemples, reflexions, advertiments, pautes, explicacions, etc.) que ha anat emergint i que té una gran importància tot i el caràcter relativament atzarós que els dóna la seva aparent imprevisibilitat. Tot i que la major part d'aquest coneixement forma part de les anotacions i apunts dels propis alumnes, és necessària una intervenció per sintetitzar-lo, estilitzar-lo i presentar-lo de forma clara per poder estar a disposició de les consultes que es realitzaran en les darreres grans activitats: la prova escrita individual i la prova oral en petit grup. Aquest document (Quadre 36) pren el nom definitiu de *Mostraris* i s'inspira en les paletes de colors que consultem quan volem pintar el pis. Per manca de temps es proporciona als alumnes en la seva forma acabada, un fet que no el converteix en un material "estrany" donat que el seu contingut (comptant-hi els exemples) ha estat treballat a l'aula. Un s'anomena "Mostrari de qüestions gramaticals" i l'altre "Mostrari de recursos per mirar les oracions i per pensar els problemes gramaticals". Són uns documents de consulta de tipus ampli que recullen qüestions de tipus declaratiu i qüestions de tipus procedimental i metacognitiu (com la reflexió sobre el procés d'aprenentatge o l'ús del material de consulta en relació a la dificultat de les activitats). Responen a l'intent de "traduir" el saber gramatical sobre un punt a les demandes dels propis alumnes sobre aquell punt, en un intent de no proporcionar la resposta abans que l'alumne s'hagi formulat la pregunta.

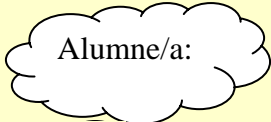
Quadre 36a

MOSTRARI DE
QÜESTIONS
GRAMATICALS

1. Els pronoms poden canviar de forma
2. La distribució complementària
3. *Hi* pot ser equivalent a *li* i pot no ser-ho
4. Quan *hi* expressa lloc pot ser CC o CR
5. El SN, el pronom i el verb
6. Els “viatges” dels SN “fora de l’oració”

SDG: “El verb i l’oració”
4t d’ESO, català
Curs 2006-2007


Alumne/a:



MOSTRARI DE RECURSOS
PER “MIRAR LES
ORACIONS”
I “PENSAR” ELS
PROBLEMES
GRAMATICALS

1. Passos per diagnosticar un problema
2. Passos per classificar els verbs
3. L’esquema per comparar frases aparentment semblants
4. Dos gràfics:
 - la creu sobre activitats +fàcils i sobre +ús del material de consulta
 - El gràfic de fàcil a difícil

SDG: “El verb i l’oració”
4t d’ESO, català
Curs 2006-2007



Quadre 36b

1. Els pronoms poden canviar de forma

Observeu com el pronom de CD “el” pot canviar de forma segons el lloc que ocupa:

- **el**: Aquest llibre, el vaig treure de la biblioteca.
- **lo**: He de tornar-lo demà.
- **l'**: Encara no l'he llegit.
- **l'**: Me'l llegiré avui mateix.

Els canvis de forma afecten a tots els pronoms febles (excepte *hi*, *ho* i *li*):

EM	ME	M'	'M
ET	TE	T'	'T
EL	LO	L'	'L
LA	LA	L'	-
ES/SE	SE	S'	'S
ENS	NOS	-	'NS
US	VOS	-	-
ELS	LOS	-	'LS
LES	LES	-	-
EN	NE	N'	'N

La Roda de l'oració i els Mostraris són materials complementaris i ideats per Xavier Fontich (2007) sota llicència CC

2. La distribució complementària

Quina funció realitza el pronom “em”?

(1) *Em* va dir la veritat.

- si ho consultem a la Roda veurem que pot fer tant de CD com de CI
- observarem, però, que hi ha uns pronoms que són només de CD o de CI
- quan “em” es pugui substituir per “el” serà CD i quan ho pugui fer per “li” serà CI

(1') Li va dir la veritat

(1'') * El va dir la veritat

És un problema que “li” i “em” canviïn el sentit de l'oració? No, només constatem la funció del pronom; sempre que siguin intercanviables faran la mateixa funció (estaran en *distribució complementària*).

3. Hi pot ser equivalent a li i pot no ser-ho

En quin dels tres casos “hi” equival a “li”?

- (2) A Barcelona, hi vaig cada divendres.
- (3) A Barcelona, hi dino cada divendres.
- (4) El llibre, al Pere, ja l'hi tornaré.

- doncs únicament en el cas de l'oració (4), en què “hi” es combina amb “el”, pronom de CD
- si només se substituís “al Pere” el pronom seria “li” i no “hi”
- el verb és triargumental *algú* torna *alguna cosa a algú*,
SN v SN a SN
- a València, en comptes de dir *l'hi diuen li'l*:

(4') El llibre, al Pere, ja li'l tornaré.

4. Quan hi expressa lloc pot ser CC o CR

Dependrà de si el complement ve fortament exigít pel verb o no:

- (2) A Barcelona, hi vaig cada divendres.
- (3) A Barcelona, hi dino cada divendres.

El verb “anar” de (2) exigeix fortament especificar el lloc: direm que és un complement exigít pel verb i no parlarem de CC sinó de CR.

El verb “dinar” de (3), en canvi, no exigeix fortament dir el lloc: direm que es tracta d'un complement perifèric CC i no CR.

Tant a (2) com a (3), però, caldrà posar-hi sempre el pronom “hi” si en volem substituir l'expressió de lloc.

5. El SN i el seu pronom i el lloc que ocupen respecte del verb

Observem les següents oracions:

- (5) En l'ecologisme? Hi crec molt.
- (5') Crec molt en l'ecologisme.

1. *el verb és “creure en”*
2. *és biargumental (SN) + v + (en SN)*
3. *el complement “en l'ecologisme” porta una preposició al davant “en SN”*
4. *es pot substituir pel pronom “hi”*

Per aquests trets direm que és un CR.

Heu observat el lloc que ocupa el pronom “hi”? El pronom es pot desplaçar davant del verb (5), encara que el SN vagi al darrera (5')

6. Els “viatges” dels SN “fora de l'oració”

Tornem a observar l'oració (5), i a més la (6) i la (7):

- (5) En l'ecologisme? Hi crec molt.
- (6) De pomes, en vaig comprar quatre quilos.
- (7) La vas veure, la pel·lícula de Lou Reed?

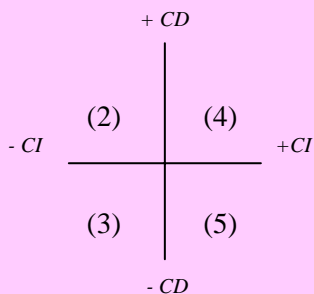
A la nostra parla habitual passa molt sovint que “enviem” els SN “fora de l'oració”, ja sigui al davant (5 i 6) o al darrera (7), separats per puntuació; a l'oració en quedarà una *petjada*: el pronom.

No hem de perdre de vista “l'ordre” bàsic que tindria:
(6) Vaig comprar quatre quilos de pomes.
(7) Vas veure la pel·lícula de Lou Reed?

2.2. Exemple

Observeu les següents frases, en què el mateix verb pot arribar a classificar-se en quadrants diferents:

- (2) El Pere està escrivint un correu electrònic.
- (3) Fa deu anys que el Joan escriu.
- (4) La Maria escriu una carta al director del diari.
- (5) "Me'n vaig de viatge: ja us escriuré!!"



3. L'esquema per comparar frases aparentment semblants

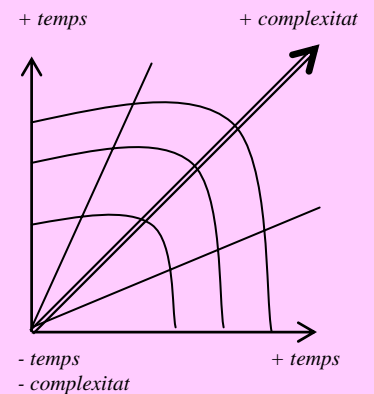
Observeu les següents oracions:

- (6) Em va agradar.
- (7) Em va pentinar.

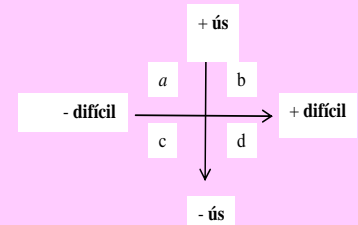
	(6)	(7)
Verb	Agradar	Pentinar
Distribució compl.	Li va agradar *El va agradar	*Li va pentinar El va pentinar
Funció del pronom	Li = CI Em = Li Em = CI	El = CD Em = El Em = CD
Arguments del verb	CI verb S	S verb CD

4. Dos gràfics sobre com aprendre millor:

Gràfic 1. Relació entre temps i complexitat:



Gràfic 2. Relació entre complexitat i ús de materials de consulta:



1. Passos per diagnosticar un problema

Imaginem que us he indicat un problema gramatical o l'heu descobert per vosaltres mateixos. Per diagnosticar quin és l'error heu de...

1. seleccionar el verb deixant de moment l'oració de banda;
2. observar els SN-arguments que demana (Filtre I);
3. determinar la marca o funció de cada SN-argument (Filtre III);
4. observar amb detall els pronoms relacionats amb la funció de cada SN-argument;
5. tornar a l'oració i valorar l'error.

1.1. Exemple:

Observeu la següent oració amb un ús incorrecte del pronom *li*:

- (1) El llibre, al Pere, ja li he tornat.

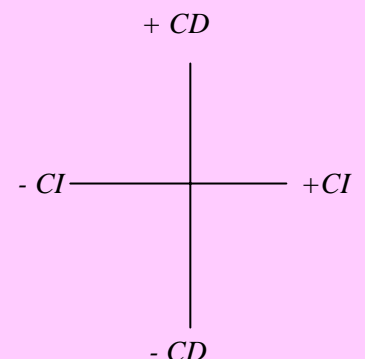
1. verb: *tornar*
2. verb triargumental:
ALGÚ torna UNA COSA A ALGÚ
SN v SN a SN
3. Subj. tornar CD CI
4. S: *jo*
CD-definit: *el*
CI: *li* (*hi* si va amb Pronom de CD)
5. L'error era que hi faltava un pronom, el pronom de CI *hi*, tot i que *li* i *l'hi* sonen igual:

- (1') El llibre, al Pere, ja l'hi he tornat.

2. Passos per classificar els verbs

L'objectiu és veure que els verbs portaran uns complements o uns altres segons el seu ús en oracions concretes.

Es tracta de classificar els verbs a la creu segons les variables \pm CD \pm CI:



Els alumnes han trobat molt engrescador el procés d'elaboració del material de consulta, tant de "La Roda de l'Oració" com dels "Mostraris". Abans de la prova oral, el professor els proporciona un sobre amb l'epígraf "Pack gramatical" per tal d'aplegar-hi "La roda de l'oració" i "Els mostraris", a dins del qual, com a obsequi sorpresa destinat a agrair als nois i noies l'esforç i interès demostrats, uns adhesius de temàtica "gramatical" com els següents:

HI KEA®

SDG: "El verb i l'oració"
Català, 4t d'ESO, curs 2006-2007

Redecora la teva llengua: posa-*hi* un pronom!

Jo



pronoms *hi* i *en*

Jo



verbs monoargumentals

(16) Activitat 4: "Avaluació per parelles"

Els alumnes es posen per parelles, responent unes preguntes i avaluant les respostes dels companys. L'objectiu darrer és situar-se tant en la posició de respondre com en la d'avaluar com una manera de compartir els referents i prendre consciència que l'aprenentatge es realitza al si d'una comunitat d'aprenentatge, no de forma individual. Bàsicament la dinàmica consisteix a fer que cada parella d'alumnes respongui individualment unes preguntes que posteriorment seran validades pel company. Un cop es responen les preguntes, s'intercanvia amb la parella el full i s'observa i valora d'acord amb un codi, cada resposta del company, realitzant propostes per ajudar el company a millorar (Quadre 37):

Quadre 37

<p>Alumne A:</p> <p>Contesta:</p> <ul style="list-style-type: none">• Què creus que has d'haver après de...<ul style="list-style-type: none">- ... els arguments-SN?- ... la perifèria de les oracions?- ... el filtre I?
<p>Alumne B (avaluador):</p> <p>Llegeix les respostes del teu company i escull la lletra més adequada: <i>A = D'acord B = No d'acord C = Parcialment d'acord</i></p> <ul style="list-style-type: none">• El teu company sap a què fa referència...<ul style="list-style-type: none">- ... els arguments-SN?- ... la perifèria de les oracions?- ... el filtre I?• Comentaris i activitats que proposaries al teu company per millorar:<ul style="list-style-type: none">- ...- ...

- *Resultats*

L'activitat s'ha considerat interessant perquè ha fet pensar una mica sobre el que s'ha fet i observar el que havien posat els altres. Per treure ferro a l'activitat, els alumnes podien consultar els apunts. Com diu una alumna, "sincerament, sinó els hagués tingut per ajudar-me, no ho hagués fet tant complert" (Carme); i en opinió d'un altre alumne, "crec que no ha estat gaire profitós, ja que tot l'escrit era extret d'apunts" (Jep). En darrer terme, però, saber moure's pels instruments de consulta i identificar-hi la informació rellevant a cada moment és mostra d'aprenentatge al nivell que sigui.

(17) Prova oral en grup

Els alumnes en petit grup posaran en joc els coneixements adquirits en una activitat oral amb format d'examen. L'avaluació final tindrà en compte el procediment oral i interactiu que ha estat la base d'aquesta SDG. Es proposen una sèrie de problemes que cal resoldre en petit grup recorrent quan calgui al material de consulta. L'avaluació final tindrà en compte el procediment oral i interactiu que ha estat la base d'aquesta SDG i es proposa, per a aquesta activitat, una sèrie de problemes que cal resoldre en petit grup recorrent quan calgui al material de consulta.

SDG: "El verb i l'oració"; Català, 4t de sec.;

Prova oral; grup d'alumnes;

1. Determina si els pronoms subratllats estan ben emprats o no.
 - (1) “Al taller del Cosmocaixa, la major part d’alumnes (a) hi van baixar interessats.
 - (b) Hi anaven a l’aula que (c) els hi tocava i escoltaven amb un grau d’interès acceptable, molt superior al que (d) hi poden mostrar en una activitat a l’aula a partir només el llibre. Tot (e) hi això, la pregunta és: a un alumne, (f) l’hi podem proposar sempre aquesta activitat?, o (g) l’hi hem de proposar en combinació amb activitats més “clàssiques”?
2. Observa el pronom EN de les següents frases i digues en quins casos pot ser CR i en quins Subjecte:
 - (1) Dels vaixells, ara n’arriben tres
 - (2) De vaixells, ara n’arriben tres
3. Explica per què el fragment subratllat de (1) és incorrecte?
 - (1) La casa que vaig parlar és del meu tiet
4. Comenta cadascuna d’aquestes frases, dient:
 - o quin o quins filtres de l’oració (Filtre I, Filtre II, Filtre III) no respecta
 - o si és estranya, en quin context es podria salvar
 - (1) Les flors nevaven pètals de color blanc
 - (2) Li agrada les pel·lícules de Stanley Kubrik
 - (3) Al cinema, al final no va anar
5. Determina quina funció fan els SN subratllats i justifica la resposta:
 - (1) Els nois han anat al teatre
 - (2) No et van agradar, els pastissos del Martí?
 - (3) No et van convidar, els amics del Martí?
6. Justifica per què l’ús de “ploure” en aquesta frase podríem considerar que és tant monoargumental com biargumental:
 - (1) Al final del partit van ploure objectes contundents sobre l’àrbitre

- *Resultats*

Els alumnes es prenen molt seriosament aquesta tasca, la darrera de la seqüència juntament amb l’Informe Final. És remarcable que no es dóna el que en d’altres experiències prèvies semblants sí que ha succeït: que els alumnes aturessin en alguns moments de dubte els aparells per tal de discutir la resposta i engegar les gravadores només per enregistrar el raonament que es considera vàlid. Que no s’hagi donat cap cas d’aquests no és un fet menor: demostra que els alumnes entenen que part del valor del que han realitzat resideix en el procés de recerca dialògica de les respostes, amb el que això té de tempteig entre solucions diverses que tant poden complementar-se com ser completament antitètiques i potser alguna d’elles incorrecta. Els alumnes

valoren positivament el diàleg establert i d'una forma clarament superior als primers enregistraments participen conjuntament en la identificació dels problemes i la proposta de solucions. Certament, els enregistraments mostren la gran riquesa que es produeix en la tasca col·laborativa i també la gran dificultat que presenta la resolució de problemes gramaticals, encara que siguin aparentment simples i acotats.

6.3. FASE 3

(18) Informe final

Al final de la seqüència cal realitzar una mirada retrospectiva que “empaqueti” les nocions treballades i que es concreta en un informe final que segueix la pauta lliurada. Aquest document centrat en el que s’ha fet té per objectiu també reflexionar a través de l’escrit sobre el que ha estat treballat. Es facilita un guió (Quadre 38) amb els punts que s’han de seguir:

- *Resultats*

Val a dir que un dels objectius era que els alumnes no es limitessin a realitzar una revisió estrictament cronològica de la seqüència, que per altra banda ja havien fet al seu diari d’aprenentatge. Però si bé s’esperava que hi hagués una explicació teòrica que abracés mínimament el que havien après, els alumnes es limiten a exposar, amb detall i encert en alguns casos, la seva opinió i el fet

que el treball els ha semblat molt nou, diferent i engrescador. En aquest sentit, l'Informe no aconsegueix una de les funcions que es pretenia que realitzés: la presentació ordenada dels conceptes.

Quadre 38

1. Pròleg
 - Qui sou; què heu estudiat
 - Com es diferencia de les classes “típiques” de gramàtica el que heu estudiat (diferències de contingut, de maneres de fer a l’aula, del paper del professor, del paper vostre...)
 - Treballar així ha canviat la idea que vosaltres teníeu de què era aprendre gramàtica i de què era la gramàtica mateixa? Què n’opineu: valoració de vosaltres mateixos, del professor, de les classes, d’aprendre d’aquesta manera, de l’aprenentatge final...
2. Informe 1. Els traductors automàtics
 - Explicació raonada d’un o més d’un problema generat pel traductor
3. Informe 2. Els parlants
 - Reflexió sobre els errors comesos pels parlants a qui heu consultat
4. Informe 3. Els problemes d’escriptura
 - Llista d’errors, correcció i explicació
5. Informe 4. Les explicacions dels llibres de text
 - Explicació de (a) les semblances i diferències entre les explicacions que hem donat nosaltres i les que dona el llibre de text, (b) de quina manera el llibre de text explica les nocions que hem explicat nosaltres, quina podem considerar millor i per què, i (c) quins aspectes del llibre de text nosaltres no hem tractat i com poden integrar-se en el nostre model
6. Diari d’aprenentatge
 - Tot passat a net i corregit tant com es pugui
7. Avaluacions dels enregistraments orals
8. Glossari
 - 10 termes que considereu importants
9. Sobre amb un disquet amb el present document escrit
10. Annex:
 - Diari escrit a mà
 - Fulls d’apunts que heu estat prenent al llarg de la SDG i fulls fotocopiats lliurats
 - Pack gramatical

Potser un dels problemes ha estat la precipitació al final de la seqüència, que coincidí amb el final del trimestre, però més probablement hi hagi jugat el poc espai reservat a subratllar la importància de poder explicar allò que hem après per demostrar que, efectivament, ha estat un aprenentatge reeixit. La figura d’un observador extern que va vetllant per les petites produccions dels alumnes

al llarg de la seqüència (vegeu més amunt) potser es podria considerar en una futura implementació d'aquest model d'aprenentatge col·lectiu i centrat sobretot en l'expressió oral. Un altre aspecte urgent de tenir en consideració és la necessitat de proporcionar a l'alumne estratègies per desenvolupar el que en definitiva és nou gènere escrit de temàtica gramatical.

(19) Presentació oral

A diferència de la parla exploratòria seguida en la interacció en petit grup, ara la parla serà expositiva i de caire formal, davant d'un auditori extern al grup. L'objectiu és culminar un procés molt intens de treball oral, davant d'un auditori que desconeix el treball realitzat i per tant al qual s'haurà de posar detalladament en antecedents no només de les nocions treballades sinó també de com s'han treballat. Cada grup s'especialitzarà en un dels àmbits explorats a la seqüència i es prepararà una explicació amb ajuts gràfics. L'exposició es realitza davant d'alumnes de l'assignatura de Didàctica de la Llengua de la titulació de Pedagogia (curs 2006-2007) de la UAB, que en el moment de la visita estudien el model de les seqüències didàctiques (Imatge 6). Per preparar l'exposició oral, es dediquen unes sessions a determinar quines són les nocions treballades al llarg de la seqüència; la pluja d'idees es va anotant a la pissarra i les diverses nocions s'agrupen en cinc àmbits: (1) plantejament general; (2) nocions teòriques; (3) els traductors automàtics; (4) els parlants; (5) els errors en l'escriptura. Cada grup es dedicarà a exposar l'àmbit temàtic triat amb ajut de material gràfic (un petit mural de resum, fulls amb petites activitats per ser repartits). Ocuparan un espai fix en les aules on es realitzarà l'exposició, de tal manera que es puguin disposar unes quantes cadires buides

al davant en forma de semicercle on aniran seient les persones de l'auditori, dividides també en petits grups que aniran passant per cadascuna de les bases per rebre les explicacions, cadascuna de les quals en cap cas serà de més de deu minuts.

- *Resultats*

Els alumnes troben que les mesures preses per a l'exposició (parlar davant d'un grup reduït cada vegada, poder centrar-se repetidament en la mateixa explicació, disposar d'un petit mural d'ajut) els alleugereix el nerviosisme d'haver d'exposar davant d'un públic universitari. El professor adreça una pregunta a un alumne que s'ha destacat per la seva empena i encert alhora d'exposar i que és certament una persona molt tímida i reservada: "¿Hauríeu pogut exposar el que heu estudiat de gramàtica si ho haguéssiu estudiat a partir únicament de les explicacions del llibre i del professor i d'activitats a classe?" La resposta negativa és rotunda i compartida per la resta de la classe. El professor ha volgut així afegir una quarta raó a les esmentades pels propis alumnes i que es podria resumir com segueix: per aprendre, tan important és què s'aprèn com la manera com s'aprèn, així com les raons últimes que justifiquen aquest aprenentatge.

Imatge 6



(20) Diari d'aprenentatge

Per realitzar un seguiment per escrit dels processos personals al llarg de la SDG els alumnes disposen de deu minuts al final de cada sessió per descriure i valorar el que han fet al llarg de la sessió. A més d'explicar-hi què aprenem, caldrà reflexionar sobre com ho aprenem i exposar les opinions que ens mereix l'estudi gramatical que estem realitzant. L'objectiu és deixar constància al llarg de la seqüència de l'evolució seguida en el doble sentit del que es fa i de les impressions que se'n té. El diari es vincula de forma privilegiada amb la idea segons la qual per aprendre una noció és important parlar-ne (en aquest cas per escrit, dialogant amb un mateix per intentar aclarir les idees). Es tracta d'un escrit naturalment subjectiu, fet al final de la classe amb presses de vegades i amb poc espai per a la reflexió, i que sovint vist retrospectivament no és tan explícit o útil com pugui desprendre's de la seva elaboració dia a dia. És un document valuós i útil tot i les seves imperfeccions.

- *Resultats*

En alguns casos la descripció del que s'ha fet és massa sintètica i la impressió del que ha suposat la sessió o bé és inexistent o bé és massa neutral. El professor ha d'encoratjar els alumnes a ampliar una mica els dos aspectes del comentari (descripció i valoració), i intenta anar més enllà, en el sentit de demanar propostes que podrien ser integrades en la marxa de la seqüència,

que tot i ser presentada com a relativament tancada (vegeu Quadre 1) és també versàtil i flexible.

6.4. RESUM

En el capítol 6 hem fet una exposició detallada de cadascuna de les activitats proposades al llarg de la seqüència i hem descrit algunes de les reaccions dels alumnes que ens han semblat rellevants, a partir tant de les observacions del professor com dels diaris dels alumnes. Pel que fa a la Fase 1 de la seqüència o fase de preparació, el nostre recorregut expositiu ha seguit el següent ordre: el diàleg inicial sobre la utilitat d'estudiar gramàtica, la introducció de les dues nocions bàsiques d'oració que es proposa de treballar (verb i SN), un conjunt de sis activitats per treballar aquestes nocions, una reflexió sobre la necessitat d'anar elaborant un glossari, i el disseny i confecció d'un primer document de consulta que recull la feina feta. Pel que fa a la Fase 2, hem descrit la introducció al projecte de recerca, els quatre àmbits objecte d'exploració (traductors automàtics, parlants, textos i llibres de text), el disseny i confecció d'un segon material de consulta, i la prova final oral i en grup. Finalment pel que fa a la Fase 3 final, hem descrit el desenvolupament de les dues activitats finals: l'informe escrit final i l'exposició oral amb un públic universitari. Finalment hem fet una breu referència al diari d'aprenentatge com a instrument transversal a les tres fases.

7. RESULTATS DE L'ANÀLISI DE L'ACTIVITAT METALINGÜÍSTICA

En aquest apartat ens centrarem en l'anàlisi de l'activitat metalingüística dels escolars. En primer lloc, exposarem el plantejament general que seguirem per a aquesta anàlisi. En segon lloc, explorarem cadascun dels diàlegs per separat. En tercer lloc, analitzarem els dos diàlegs de cadascun dels tres grups. Un resum final sintetitzarà les idees exposades en el present apartat.

7.1. PLANTEJAMENT GENERAL

A l'apartat de metodologia "4.3. Instrument d'anàlisi de la interacció oral en petit grup centrada en l'activitat metalingüística" hem establert i descrit les categories del nostre model, les quals responen respectivament a les dimensions proposicional (contingut metalingüístic) i funcional (discurs argumentatiu) de la interacció. Com hem vist, les categories referides al contingut són (1) el Diàleg, (2) la Seqüència Discursiva, (3) la Seqüència Metalingüística, (4) la Subseqüència Metalingüística i (5) l'Enunciat Metalingüístic, i les categories referides a la dimensió funcional són (6) la Seqüència Argumentativa i (7) l'Episodi Argumentatiu. Tot seguit presentem el resultat de l'anàlisi a partir de dos eixos. L'Eix 1 analitza cada diàleg per separat i constitueix la descripció dels diàlegs a partir de les categories d'anàlisi, responent a les preguntes "Què observen els alumnes?" i "Com ho fan?". L'Eix 2 contrasta entre si els dos diàlegs de cada grup, intentant de

respondre la pregunta “Per què els diàlegs s’han desenvolupat així?” tot interpretant-los en relació a allò que ha estat treballat a la SDG a cada moment. L’objectiu darrer de l’anàlisi és buscar en els diàlegs les traces del treball gramatical realitzat i interpretar la manera com els alumnes construeixen el seu saber gramatical.

7.2. L’Eix 1

L’Eix 1 analitza cada diàleg per separat segons el següent guió de vuit punts: (1) grup que ha realitzat el diàleg; (2) activitat a la qual correspon; (3) focus temàtic de la discussió; (4) llista de seqüències i subseqüències metalingüístiques, identificades amb una numeració i un títol; (5) justificació d’aquesta selecció; (6) gràfic de seqüència i subseqüència, a partir de les categories de Seqüència Argumentativa, Episodi Argumentatiu i Enunciat Metalingüístic; (7) comentari de cada gràfic; i (8) comentari global final del diàleg. Mentre que en el comentari de cada gràfic interpretarem què hi succeeix (posant-lo si s’escau en relació als gràfics anteriors) al comentari global final hi destacarem les línies generals seguides en el diàleg observat en relació al tipus de parla (acumulativa, disputativa o exploratòria) i a l’evolució de les nocions metalingüístiques en joc. A l’annex hi ha els sis diàlegs sencers que analitzem, així com la divisió de cadascun d’ells en les seqüències i subseqüències metalingüístiques amb què els dividim, identificant les que seran objecte d’anàlisi, cadascuna de les quals es correspon a un dels gràfics exposats a continuació.

7.2.1. Diàleg 1

Els fragments següents provenen del Diàleg 1, pertanyent al Grup I.³¹ Aquest diàleg respon a l'Activitat [1], que té per enunciat "Trieu aquelles oracions que hagueu considerat més fàcils i més difícils i justifiqueu aquesta consideració". Analitzarem la discussió que es desenvolupa en la seqüència i les subseqüències metalingüístiques següents, que tenen com a focus d'atenció l'oració "El Dalí va pintar de jove aquell retrat de Lincoln":

- SSM 1.1: CD i CI
- SSM 1.3: Subjecte
- SSM 1.4: CI
- SSM 1.5: Verb
- SSM 1.8: CD i CI
- SSM 3.1: Identificar el verb
- SSM 4.1: Llegir l'enunciat
- SM 5: Subjecte

La tria d'aquests fragments de diàleg ve determinada pel fil argumental que segueixen, centrat en la identificació de diverses funcions sintàctiques (Subjecte, CD, CI) i d'una categoria (el verb). Tot seguit presentem per a cadascun dels fragments el gràfic analític i un comentari.

³¹ Pel que fa al nivell, cap membre del grup havia tret anteriorment la nota màxima a l'àrea de català i només un n'havia arribat a suspendre un examen; hem determinat a partir d'això que el nivell conjunt del grup era mitjà [\pm nivell acadèmic]. Pel que fa al grau d'implicació, mentre que a la primera activitat enregistrada (i transcrita) dos dels grups superen cadascun els 700 torns de discussió aquest grup només arriba als 170; hem determinat a partir d'això que el nivell inicial d'implicació del grup amb la SDG era baix [- implicació].

- SSM 1.1: CD i CI

La subseqüència metalingüística 1.1 consta de 9 tornos. Hi identifiquem 7 enunciats metalingüístics, 6 de naturalesa formal i 1 de naturalesa semàntica. Aquests enunciats se centren en les nocions de CD i CI i s'emmarquen en 11 episodis argumentatius distribuïts en 4 seqüències argumentatives; n'hem eliminat el torn *off-task* 1.2.

SA	EA			EM			Enunciat
	Ordre	Reactiu	Additiu	Naturalesa			
				P	S	F	
I	1.	Divergir	-	-	-	-	1.1 Sònia [a vera u dificultat] ³²
	2.	-	Expandir	-	-	X	1.3 Sònia: el Dalí va pintar de jove aquell retrat del Lincoln
	3.	-	Expandir	-	-	X	1.4 Joana: del Lincoln es ce i
	4.	-	Afegir	-	-	-	1.4 Joana: és ce i
	5.	-	Afegir	-	-	-	1.4 Joana: és ce i
II	6.	Contradir	-	-	-	X	1.5 Sònia: del ce de
III	7.	Contradir	-	-	-	X	1.6 Joana: és ce i!
	8.	-	Explicar	-	X	-	1.6 Joana: de qui!
IV	9.	Contradir	-	-	-	X	1.7 Sònia: és ce de!
	10.	-	Afegir	-	-	X	1.8 Jordi: és ce de
	11.	-	Acceptar	-	-	-	1.9 Joana: [ah vale]

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

En aquesta subseqüència el focus d'atenció se centra en si l'element observat és CD o CI (1.4 Joana: *del Lincoln es ce i*, 1.5 Sònia: *del ce de*, 1.6 Joana: *és ce i*, 1.7 Sònia: *és ce de!*) sense discussió sinó amb una successió de posicionaments contradictoris que no s'acompanyen d'argumentació sinó

³² A efectes d'intel·ligibilitat hi incloem amb claudàtors els fragments no metalingüístics.

d'adhesions en forma de repetició (1.4 Joana: és ce i, 1.8 Jordi: és ce de). Únicament a la SA III hi ha un intent explicatiu: “de Lincoln” a “El Dalí va pintar de jove aquell retrat de Lincoln” seria CI perquè expressa “de qui” (1.6 Joana: de qui!). Podem interpretar la SA IV següent en coherència amb la tònica disputativa de tot el fragment: l'alumna (1.7 Sònia: és ce de!) no reacciona a aquesta explicació incorrecta (és CI perquè expressa “de qui”) sinó a la idea sostinguda (és CI).

- SSM 1.3: Subjecte

La subseqüència metalingüística 1.3 consta de 3 torns. Hi identifiquem 2 enunciats metalingüístics, 1 de naturalesa formal i 1 de naturalesa semàntica. Aquests enunciats se centren en la noció de subjecte i s'emmarquen en 3 episodis argumentatius que formen 1 seqüència argumentativa.

SA	EA			EM			Enunciat
	Ordre	Reactiu	Additiu	Naturalesa			
				P	S	F	
I	1.	Divergir	-	-	-	X	1.13 Sònia: el Dalí jo crec que és el subjecte
	2.	-	Acceptar	-	-	-	1.14 Jordi: [clar]
	3.	-	Explicar	-	X	-	1.15 Gemma: és la persona

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

L'episodi argumentatiu que inicia el canvi de tema coincideix en aquest fragment amb el primer enunciat metalingüístic (1.13 Sònia: el Dalí jo crec que és el subjecte). Com veurem, aquest tret es repetirà a la resta de fragments

d'aquest diàleg (1.4, 1.5, 1.8, 3.1, 4.1 i 5), i el podem interpretar com a propi d'aquelles discussions poc col·laboratives en què cada aportació és un canvi de tema que no té cap relació amb les anteriors. Existeix en aquest cas, com en la SA que remarcàvem en la subseqüència anterior, un intent explicatiu, també de tipus semàntic i que relaciona subjecte i persona (1.15 Gemma: *és la persona*), entenent probablement “persona de carn i ossos” (en el sentit que Dalí era una persona i no una planta o un animal) i no pas persona gramatical.

- SSM 1.4: CI

La subseqüència metalingüística 1.4 consta de 2 torns. Hi identifiquem 1 enunciat metalingüístic de naturalesa formal. Aquest enunciat se centra en la noció de CI i s'emmarca en 2 episodis argumentatius que formen 1 seqüència argumentativa.

SA	EA			EM			
	Ordre	Reactiu	Additiu	Naturalesa			Enunciat
				P	S	F	
I	1.	Divergir	-	-	-	X	1.16 Joana: la de és d'i
	2.	-	Acceptar	-	-	-	1.17 Jordi: [clar]

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

Amb la intervenció inicial (1.16 Joana: *la de és d'i*) l'alumna es desdiiu de la posició que ha acceptat a la SSM 1.1 anterior (considerar “de Lincoln” CD) i recupera la seva posició prèvia (1.4 Joana: *és ce i*, 1.6 Joana: *és ce i!*), per a la

qual com hem vist havia proporcionat una explicació (1.6 Joana: de qui!). Mentre que en aquell moment aquesta aportació no ha estat acceptada per cap company del grup, ara sí que ho és (1.17 Jordi), justament per l'alumne que a la SSM 1.1 havia defensat el contrari (1.8 Jordi: és ce de). Aquesta addició pot ser considerada pròpia de la parla acumulativa i acrítica.

- SSM 1.5: Verb

La subseqüència metalingüística 1.5 consta de 2 torns. Hi identifiquem 2 enunciats metalingüístics, 1 de naturalesa formal i 1 de naturalesa pragmàtica. Aquests enunciats se centren en la noció de verb i s'emmarquen en 3 episodis argumentatius que formen 1 seqüència argumentativa.

SA	EA			EM			Enunciat
	Ordre	Reactiu	Additiu	Naturalesa			
				P	S	F	
I	1.	Divergir	-	-	-	X	1.18 Sònia: va pintar és el verb
	2.	-	Acceptar	-	-	-	1.19 Gemma: [sí]
	3.	-	Explicar	-	X	-	1.18 Sònia: és el qui diu l'acció

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

Com en els dos fragments anteriors, l'episodi argumentatiu d'obertura de la SSM és també un enunciat metalingüístic (1.18 Sònia: va pintar és el verb), un tret que anteriorment ja hem interpretat en consonància amb el caràcter acumulatiu i disputatiu d'aquesta discussió. Després de l'episodi d'acceptació intercalat (1.19 Gemma) hi veiem l'episodi explicatiu (1.18 Sònia: és el qui diu

l'acció). Podem interpretar aquests dos enunciats metalingüístics com segueix: hi apareix una noció quotidiana de verb com una entitat autònoma (“qui diu”), amb un significat lligat a una única noció (“l’acció”) i en què se solapen l’expressió morfològica del temps verbal i el verb com a categoria (“va pintar és el verb”). Com veiem, aquesta aportació tampoc no és desenvolupada per cap episodi reactiu (contradir, matisar, reptar) o additiu (expandir, explicar, afegir, acceptar, concloure) subsegüent.

- SSM 1.8: CD i CI

La subseqüència metalingüística 1.8 consta de 8 tornos. Hi identifiquem 4 enunciats metalingüístics, tots quatre de naturalesa formal. Aquests enunciats se centren novament en les nocions de CD i CI i s'emmarquen en 8 episodis argumentatius distribuïts en 4 seqüències argumentatives.

SA	EA			EM			Enunciat
	Ordre	Reactiu	Additiu	Naturalesa			
				P	S	F	
I	1.	Divergir	-	-	-	X	1.41 Sònia: aquell retrat del Lincoln
	2.	-	Expandir	-	-	X	1.42 Jordi: el ce de
	3.	-	Acceptar	-	-	-	1.43 Sònia: [no! ah sí sí!]
II	4.	Reptar	-	-	-	-	1.44 Joana: [però per què estem encara amb això!]
	5.	-	Explicar	-	-	X	1.45 Sònia: encara no hem dit què és això
III	6.	Contradir	-	-	-	-	1.46 Joana: és ce i!
IV	7.	Contradir	-	-	-	X	1.47 Jordi: és ce ce
	8.	Contradir	-	-	-	-	1.48 Sònia: [no però XXX]

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

En aquest fragment novament es divergeix cap a un nou focus d'atenció (1.41 *Sònia: aquell retrat del Lincoln*). Hi conflueixen aportacions del Jordi, la Joana i la Sònia, que si bé són de caràcter ben diferent tenen en comú centrar-se totes tres en la funció sintàctica de “aquell retrat de Lincoln” i fer-ho sense explicitar ni el verb ni l'oració com a marc de referència. Pel que fa a les dues aportacions del Jordi, observem que són totalment ambivalents i identifica “aquell retrat de Lincoln” successivament com a CD (1.42 *Jordi: el ce de*) i com a CC (1.47 *Jordi: és ce ce*), sense en cap cas integrar l'aportació en un raonament previ o donar pas a un raonament subsegüent. Pel que fa a les dues aportacions de la Joana, aquesta alumna obre la SA II amb un repte (1.44 *Joana: [però per què estem encara amb això!]*) que té continuïtat més endavant (1.46 *Joana: és ce !*). Pel que fa a la Sònia, accepta considerar aquest constituent com a CD (1.43 *Sònia*) però mostra seguidament una posició d'indefinició (1.45 *Sònia: encara no hem dit què és això*). Cap dels tres no mostra consciència explícita del solapament que significa considerar “aquell retrat de Lincoln” com a CD o CI després d'haver considerat a la SSM 1.1 anterior “de Lincoln” com a CD o CI. Podem interpretar les aportacions dels tres alumnes en relació a aquest solapament. En un inici tots tres es mostren coherents amb les consideracions que han mantingut relatives a “de Lincoln”: a la present SSM 1.8 la Joana manté que és CI, la Sònia manté que és CD, i el Jordi recupera l'opinió expressada a la SSM 1.1 i encapçala aquest fragment proposant de considerar-lo CD (a la SSM 1.4 ha acceptat que fos CI).

Podríem interpretar que les aportacions posteriors del Jordi i la Sònia mostren implícitament consciència que estan tractant un constituent diferent: el Jordi hi

atribueix una funció diferent (CC) i la Sònia considera que el grup encara no ha decidit quina funció atribuir-hi (responent al repte de la Joana), mentre que és la Joana qui es manté inamovible (continua pensant que és CI).

En resum, si bé cap dels tres fa cap referència al solapament esmentat, és la Joana qui mostra menys consciència d'estar davant d'un nou focus d'atenció (ja que reclama per a aquest SN "aquell retrat de Lincoln" la mateixa funció que per al SP discutit anteriorment "de Lincoln"). Per altra banda, independentment que el Jordi en primera instància identifica correctament la funció d'aquest SN (efectivament és CD), fa dues aportacions incompatibles entre elles (primer diu que és CD i després diu que és CC) i no les emmarca en cap argumentació.

En relació a la Joana i al Jordi podríem concloure que tant l'una com l'altre realitzen aportacions de caire més acumulatiu i disputatiu que no pas exploratori. El rol de la Sònia és, en canvi, diferent: inicialment coincideix amb el Jordi a considerar (correctament) el constituent observat com a CD; immediatament després, però, posa en suspensió aquesta consideració davant l'aportació de la Joana, la qual, com hem vist, qüestiona que sigui CD no pas apuntant cap a una possible nova argumentació sinó en connexió amb l'aportació que ja hem vist que feia anteriorment (és CI). El darrer posicionament de la Sònia (1.48 *Sònia: no però XXX*) és un *moviment* que apunta només a posar en suspensió tant l'aportació del Jordi com la de la Joana. Interpretem, doncs, el rol d'aquesta alumna com a proper a la parla exploratòria: diferencia un objecte observat anteriorment de l'objecte analitzat ara per la via de suspendre el propi judici i de pensar en una possible altra

funció (a 1.43 accepta que sigui CD i a 1.45 fa suspensió del judici), fa aportacions en concordança amb les dels companys (respon al repte llençat per la Joana a 1.44 amb 1.45 *Sònia: encara no hem dit què és això*), i mostra desacord no pas per la via de la simple contradicció sinó per la via de buscar algun tipus de raonament diferent (com apunta a 1.48, encara només en forma de *moviment*).

- SSM 3.1: Identificar el verb

La subseqüència metalingüística 3.1 consta de 6 tornos. Hi identifiquem 3 enunciats metalingüístics, tots tres de naturalesa formal. Aquests enunciats se centren en la identificació del verb i s'emmarquen en 5 episodis argumentatius que formen 1 seqüència argumentativa; n'hem eliminat el torn *off-task* 1.55.

SA	EA			EM			Enunciat
	Ordre	Reactiu	Additiu	Naturalesa			
				P	S	F	
I	1.	Divergir	-	-	-	X	1.54 Sònia: va pintar de jove aquell retrat de Lincoln
	2.	<i>Contradir</i>	-	-	-	-	1.56 Gemma: [no!]
	3.	-	Expandir	-	-	X	1.57 Jordi: va pintar
	4.	-	Expandir	-	-	X	1.58 Sònia: va pinta:r és el verb
	5.	-	Acceptar	-	-	-	1.59 Jordi: [clar]

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

L'episodi divergent que obre aquesta nova subseqüència metalingüística recupera l'oració com a focus d'atenció (1.54 *Sònia: va pintar de jove aquell retrat de Lincoln*). Aquest fet resulta especialment rellevant si posem aquest

episodi en relació amb un tret que hem observat a la SSM 1.8 anterior: no haver explicitat un punt de referència (ja sigui l'oració sencera ja sigui el verb) a l'hora de considerar la funció sintàctica del constituent "aquell retrat de Lincoln". Per altra banda, mentre que allí la discussió se centra en la funció d'aquest constituent, en la present SSM 3.1 l'atenció es desplaça cap al verb (1.57 *Jordi: va pintar*) i com passa a la SSM 1.5 es tornen a solapar les nocions de categoria verbal i expressió morfològica de temps (1.58 *Sònia: va pinta::r és el verb*). La seqüència no progressa més enllà d'aquesta identificació, i aquest fet concorda amb la tònica acumulativa del present diàleg. Aquest fragment d'identificació del verb té concomitàncies amb les discussions esmentades entorn la funció sintàctica de "de Lincoln" i de "aquell retrat de Lincoln": efectivament, mentre que en relació a aquests constituents no es pren com a punt de referència ni l'oració ni el verb, en la present seqüència és justament l'oració i el verb allò que acapara l'atenció, però això no porta a explorar la funció sintàctica dels elements. Podríem dir que tant en un cas com en l'altre els alumnes se situen en un estadi declaratiu i no passen a l'estadi explicatiu.

- SSM 4.1: Llegir l'enunciat

La subseqüència metalingüística 4.1 consta d'un sol torn. Hi identifiquem 2 enunciats metalingüístics, 1 de naturalesa formal i 1 de naturalesa semàntica, que se centren en la lectura de l'enunciat de l'activitat. S'emmarquen en 2 episodis argumentatius que formen 1 seqüència argumentativa.

SA	EA			EM			
	Ordre	Reactiu	Additiu	Naturalesa			Enunciat
				P	S	F	
I	1.	Divergir	-	-	X	-	1.64 Sònia: penseu quants quants sintagmes nominals arguments en té i quins elements perifèrics
	2.	-	Expandir	-	-	X	1.64 Sònia: els complements directes

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

Com hem vist a la subseqüència metalingüística 3.1, novament un primer episodi d'obertura divergent apunta a resituar la discussió cap a un punt de referència: en aquest cas una part de l'enunciat d'una activitat prèvia realitzada a la mateixa sessió (*1.64 Sònia: penseu quants quants sintagmes nominals arguments en té i quins elements perifèrics*). Una paràfrasi expansiva de la pròpia alumna (*1.64 Sònia: els complements directes*) no aclareix, però, si la noia identifica el CD com a argument o com a element perifèric. És remarcable que qui porta a terme aquesta aportació sigui la Sònia, que a les SSM 1.8 i 3.1 s'ha significat per una tarannà que hem interpretat com a incipientment exploratori i que de forma remarcable a la SSM 3.1 retornava a l'oració com a punt de referència.

- SM 5: Subjecte

La seqüència metalingüística 5 consta d'un sol torn. Hi identifiquem 1 enunciat metalingüístic, de naturalesa formal, que se centra en la noció de subjecte i s'emmarca en 1 episodi argumentatiu que forma 1 seqüència argumentativa.

SA	EA			EM			
	Ordre	Reactiu	Additiu	Naturalesa			Enunciat
				P	S	F	
I	1.	Divergir	-	-	-	X	1.70 Jordi: el Dalí subjecte!

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

La nova SM s'obre amb un episodi divergent que és canvi de tema (*1.70 Jordi: el Dalí subjecte!*). Com ja hem remarcat, això s'adiu amb la dinàmica d'un diàleg acumulatiu i disputatiu que ha anat avançant de forma erràtica, que no ha consolidat fils argumentatius, i que ha obert successivament nous temes sense desenvolupar-los o fent-ho només de manera incipient, com a sortida als atzucacs d'un intercanvi poc o gens dialògic.

7.2.2. Diàleg 2

Els fragments següents provenen del Diàleg 2, pertanyent al Grup II.³³ Aquest diàleg respon a l'Activitat [1], que té per enunciat "Trieu aquelles oracions que hagueu considerat més fàcils i més difícils i justifiqueu aquesta consideració". Analitzarem la discussió que es desenvolupa en les següents subseqüències metalingüístiques, que tenen com a focus d'atenció l'oració "Aquest estiu ha crescut molt":

- SSM 1.1 : verb i subjecte

³³ Pel que fa al nivell acadèmic, cap membre del grup havia tret anteriorment la nota màxima a l'àrea de català i dos n'havien suspès almenys un examen; hem determinat a partir d'això que el nivell conjunt del grup era baix [- nivell acadèmic]. Pel que fa al grau d'implicació, aquest grup passa dels 700 torns de discussió al primer diàleg; hem determinat a partir d'això que el nivell inicial d'implicació del grup amb la SDG era alt [+ implicació].

- SSM 4.1: sentit i context d'ús
- SSM 4.2 : sentit, subjecte elidit i morfologia verbal
- SSM 4.3 : sentit general

La tria d'aquests fragments de diàleg ve determinada pel fet que se centren en la interrelació entre subjecte elidit, referència i sentit. Tot seguit presentem per a cadascuna d'elles el gràfic analític i un comentari.

- SSM 1.1: Verb i subjecte

La subseqüència metalingüística 1.1 consta d'un sol torn. Hi identifiquem 3 enunciats metalingüístics, tots tres de naturalesa formal. Aquests enunciats se centren en la relació entre verb i subjecte i s'emmarquen en 3 episodis argumentatius que formen 1 seqüència argumentativa.

SA	Ordre	EA		EM			
		Reactiu	Additiu	Naturalesa			
				P	S	F	
I	1.	Divergir	-	-	-	X	2.1 Rosa: la setze diu aquest estiu ha crescut molt
	2.	-	Expandir	-	-	X	2.1 Rosa: ha crescut <i>eeh</i> seria el verb
	3.	-	Expandir	-	-	X	2.1 Rosa: la morfologia de:l verb haver ens senyala que el el subjecte elidit és ell

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

L'alumna desenvolupa la seva reflexió en tres moments: en primer lloc estableix el nou focus d'atenció (*2.1 Rosa: la setze diu aquest estiu ha crescut molt*), en segon lloc hi localitza el verb (*2.1 Rosa: ha crescut eeh seria el verb*) i

en tercer lloc n'identifica el subjecte (elidit) amb un raonament morfològic (2.1 *Rosa: la morfologia | de:l verb haver | ens senyala que el | el subjecte elidit és ell*). En relació al Diàleg 1, hem dit que la identificació que els alumnes feien de verb i forma conjugada composta era equívoca ja que identifiquen com a verb la forma composta i no mostren consciència del solapament de les perspectives morfològica (l'auxiliar ens permetrà indagar en la concordança, el subjecte elidit, la persona gramatical i el nombre) i semàntica (la categoria verbal ens permetrà indagar sobre els arguments verbals). Hem vist, així mateix, que els alumnes no mostraven consciència d'aquest doble vessant i es limitaven a identificar l'element verbal en sentit ampli sense extreure'n implicacions morfològiques o semàntiques. El cas que ens ocupa ara, però, és clarament diferent perquè l'alumna identifica el verb també en sentit ample ("ha crescut") però desenvolupant a partir d'aquí un raonament morfològic: l'auxiliar és un altre verb (el verb "haver") amb una capacitat d'íctica (senyalar) en relació al subjecte (el qual pot ser elidit) a través d'un mecanisme (la morfologia). Aquest raonament ens permet posar en relleu quatre qüestions: l'alumna (i) identifica elements i d'això en deriva explicacions; (ii) no estableix el primer element de l'oració com a subjecte; (iii) dissocia els plans declaratiu (identificació de verb i forma conjugada composta) i procedimental (la concordança ve determinada per l'auxiliar); i (iv) empra una terminologia apropiada i coherent.

- SSM 4.1: Sentit i context d'ús

La subseqüència metalingüística 4.1 consta d'11 tornos. Hi identifiquem 8 enunciats metalingüístics, dels quals 7 són de naturalesa pragmàtica i 1 de

naturalesa semàntica. Aquests enunciats se centren en les nocions de sentit i context d'ús i s'emmarquen en 12 episodis argumentatius distribuïts en 3 seqüències argumentatives; n'hem eliminat el torn 2.7.

SA	Ordre	EA		EM			Enunciat
		Reactiu	Additiu	Naturalesa			
				P	S	F	
I	1.	Divergir	-	-	X	-	2.5 Pau: la setze perxò no té molt de sentit [aquest estiu ha crescut molt]
	2.	-	Explicar	X	-	-	2.5 Pau: aquest estiu ha crescut molt però jo:: jo no:: jo aquesta frase no sé a què es refereix
	3.	-	Expandir	-	-	-	2.5 Pau: [si a: si a:: si a::]
II	4.	Contradir	-	-	-	-	2.6 Rosa: [per exemple]
	5.	-	Expandir	X	-	-	2.6 Rosa: imagina't que tu la teva tieta no et veu des de l'any passat
	6.	-	Expandir	X	-	-	2.8 Rosa: ve a veure't i diu ui! aque aquest estiu ha crec ha crescut molt el nen
	7.	-	Expandir	-	-	-	2.9 Eva: [o pot també di:r]
III	8.	Contradir	-	-	-	-	2.9 Eva: [jo no hi estic d'acord amb això que has dit]
	9.	-	Explicar	X	-	-	2.9 Eva: a lo millor també pot dir aquest estiu ha crescut molt el meu el meu cosí
	10.	-	Expandir	X	-	-	2.9 Eva: o el que sigui
	11.	-	Acceptar	-	-	-	2.10 Rosa: [clar]
	12.	-	Concloure	X	-	-	2.10 Rosa: la persona

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

L'alumne centra l'atenció en una oració discutida uns quants torns abans i realitza una observació de caire semàntic (2.5 Pau: la setze perxò no té molt de sentit [aquest estiu ha crescut molt]) amb un desenvolupament posterior (2.5 Pau: aquest estiu ha crescut molt ||| però jo:: jo no:: jo aquesta frase no sé a què es refereix) en què s'equiparen els termes "sentit" i "referència" i que podríem parafrasejar com segueix: "com que desconeixem la referència del subjecte elidit l'oració no té sentit".

L'estratègia de la Rosa serà de defensar que l'oració sí que té sentit i ho farà proposant una possible situació contextual (2.6 Rosa: *per exemple*; 2.6 Rosa: *imagina't que tu la teva tieta no et veu des de l'any passat*, 2.8 Rosa: *ve a veure't i diu ui! aque aquest estiu ha crec ha crescut molt el nen*), la veritable mancança de l'oració que s'està observant. Evidentment aquest context és només una suposició, una hipòtesi: l'element pronominal pot tenir qualsevol referent, tal com objecta l'Eva (2.9 Eva: *a lo millor també pot dir aquest estiu ha crescut molt el meu el meu cosí*, 2.9 Eva: *o el que sigui*). La Rosa es mostra d'acord amb aquesta objecció (2.10 Rosa: *[clar]*), però conclou el raonament de forma equívoca (2.10 Rosa: *la persona*).

Aquest terme de “persona”, a més de referir-se a la persona de carn i os, es refereix a la persona gramatical, i si tenim en compte el raonament formal realitzat a la subseqüència 1.1 anterior, podem interpretar l'expressió “la persona” d'aquesta alumna com segueix: “en qualsevol cas sempre hi ha un element, en el context que reproduïm, que representa la tercera persona gramatical”. En l'expressió “la persona”, doncs, s'hi solapen equívocament dues argumentacions diferents: una de tipus formal (basada en la concordança i el concepte de persona gramatical “ell”) i una de tipus pragmàtic (basada en la reconstrucció d'un context que pot conferir significat referencial a “ell”, segons el qual pot ser “el nen”, “el meu cosí” o “el que sigui”). Aquesta segona concepció serà problemàtica més endavant quan es parli de “persona” i de “planta”, “gos”, “ocell” i “el que sigui”.

- SSM 4.2: Sentit, subjecte elidit i morfologia verbal

La subseqüència metalingüística 4.2 consta de 7 tornos. Hi identifiquem 11 enunciats metalingüístics, dels quals 7 són de naturalesa formal, 2 de naturalesa semàntica i 2 de naturalesa pragmàtica. Aquests enunciats se centren en les nocions de sentit, subjecte elidit i morfologia verbal i s'emmarquen en 13 episodis argumentatius distribuïts en 4 seqüències argumentatives; n'hem eliminat el torn 2.14.

SA	Ordre	EA		EM				
		Reactiu	Additiu	Naturalesa			Enunciat	
				P	S	F		
I	1.	Divergir	-	-	-	X	2.11 Pau: tindria que ell::	
	2.	-	Expandir	-	-	X	2.11 Pau: tindria que que ja no no tenir el subjecte elidit	
	3.	-	Explicar	-	X	-	2.11 Pau: si no la frase no tindria sentit	
II	4.	Contradir	-	-	X	-	2.12 Rosa: la frase sí que té sentit	
	5.	-	Explicar	-	-	-	2.12 Rosa: [el que passa és que]	
III	6.	Reptar	-	X	-	-	2.13 Pau: al primer cop de ve...- que al primer cop d'ull clar dius aquest estiu ha crescut molt i hòstia! qui ha crescut?	
	7.	-	Expandir	X	-	-	2.13 Pau: a l'estiu pot cre...- pot créixer moltes coses!	
IV	8.	Contradir	-	-	-	-	2.15 Rosa: [no! no! no Pau perquè mira]	
	9.	-	Explicar	-	-	X	2.15 Rosa: haver crescut haver crescut és un verb	
	10.	-	Expandir	-	-	X	2.15 Rosa: el podem conjugar	
	11.	-	Expandir	-	-	X	2.15 Rosa: <u>he</u> crescut <u>has</u> crescut <u>ha</u> crescut <u>hem</u> crescut	
	12.	<i>Matisar</i>	-	-	-	X	2.16 Pau: sí però aquesta frase no té xx	
	13.	-	Expandir	-	-	X	2.17 Rosa: <u>ha</u> <u>ha</u> senyala que el mm subjecte és ell	

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

L'alumne Pau inicia el seu argument vinculant subjecte elidit, pronom "ell" i sentit: considera que l'oració ha d'explicitar el pronom (2.11 Pau: *tindria que ell::*) i no pot tenir el subjecte elidit (2.11 Pau: *tindria que que ja no no tenir el el subjecte elidit*) si volem que tingui sentit (2.11 Pau: *si no la frase no tindria sentit*), solapant novament les perspectives semàntica i pragmàtica (2.13 Pau: *al primer cop de ve...- que al primer cop d'ull clar dius aquest estiu ha crescut molt i | hòstia! | qui ha crescut?*, 2.13 Pau: *a l'estiu pot cre...- pot créixer moltes coses!*).

La Rosa discrepa d'aquest raonament situant-se inicialment al pla semàntic (2.12 Rosa: *la frase sí que té sentit*) però no pas desenvolupant un raonament pragmàtic com hem vist que feia a la subseqüència 4.1 anterior sinó expandint el raonament formal que ha realitzat a la subseqüència 1.1. Efectivament, en primer lloc reprèn el punt de referència verbal (2.15 Rosa: *haver crescut | haver crescut és un verb*) i morfològic, primer a un nivell declaratiu (2.15 Rosa: *el podem conjuguar*) i després a un nivell procedimental (2.15 Rosa: *he crescut | has crescut | ha crescut | hem crescut*) i explicatiu (2.17 Rosa: *ha || ha | senyala que | el mm subjecte | és ell*).

Podem interpretar la intervenció de la Rosa en un doble sentit: en primer lloc integra les perspectives semàntica i formal dient que l'oració té sentit perquè "ell" no hi és visible però pot recuperar-se a través de la conjugació; en segon lloc, mostra una gran versatilitat per mobilitza el seu saber de formes diverses i en un sentit contingent a les objeccions, contradiccions, matisos i desacords

que van manifestant els seus companys. Identifiquem aquests trets com a propis de la parla exploratòria.

- SSM 4.3: Sentit general

La subseqüència metalingüística 4.3 consta d'11 torns. Hi identifiquem 11 enunciats metalingüístics, dels quals 2 són de naturalesa formal i 9 de naturalesa pragmàtica. Aquests enunciats se centren en el sentit general de l'oració i s'emmarquen en 15 episodis argumentatius distribuïts en 5 seqüències argumentatives; n'hem eliminat els torns 2.19 i 2.20.

SA	Ordre	EA		EM				
		Reactiu	Additiu	Naturalesa			Enunciat	
				P	S	F		
I	1.	Divergir	-	X	-	-	2.18 Pau: no només pot ser una persona	
	2.	-	Explicar	X	-	-	2.18 Pau: pot ser una: una planta també	
	3.	-	Expandir	-	-	-	2.18 Pau: o un gos o un ocell o un XXX	
	4.	-	Expandir	-	-	-	2.18 Pau: o el que sigui	
	5.	-	Acceptar	X	-	-	2.21 Rosa: esclar que <u>sí</u> que pot ser una planta	
II	6.	Matisar	-	-	-	X	2.21 Rosa: aquest verb ens assenyala que és tercera persona	
	7.	-	Expandir	-	-	X	2.21 Rosa: no pot ser si primera ni segona ni res ha de ser ell o ella	
	8.	-	Acceptar	-	-	-	2.22 Pau: [sí estic d'acord així]	
III	9.	Contradir	-	-	-	-	2.23 Eva: [però jo dic que]	
	10.	-	Expandir	X	-	-	2.23 Eva: aquesta frase aquí es refereix a una persona no a un animal ni cosa	
IV	11.	Reptar	-	X	-	-	2.24 Rosa: [per què no?]	
	12.	-	Afegir	X	-	-	2.24 Rosa: [per què no?]	
	13.	-	Explicar	X	-	-	2.25 Eva: <i>si fos una planta seria</i>	
V	14.	Reptar	-	X	-	-	2.26 Rosa: i si jo digués aquest estiu ha crescut molt la planta?	
	15.	-	Explicar	X	-	-	2.27 Eva: no saps a què et refereixes exactament	
	16.	-	Expandir	X	-	-	2.28 Rosa: no ho sabem	

Des del punt argumentatiu podem dividir aquesta subseqüència en dos grups formats respectivament per les seqüències argumentatives I-II i III-IV-V. Pel que fa al primer, la seqüència és encapçalada per una objecció al context proposat anteriorment (2.18 Pau: *no només no només pot ser una persona*) centrant-se en una accepció no-gramatical de persona (2.18 Pau: *pot ser una: una planta també, 2.18 Pau: o un gos o un ocell o un XXX, 2.18 Pau: o el que sigui*). És evident que la referència de la persona gramatical pot ser qualsevol d'aquestes entitats del món real i en aquest sentit la Rosa s'hi mostra d'acord (2.21 Rosa: *esclar que sí que pot ser una planta*). Aquest gest servirà de base per introduir en el raonament subsegüent i en forma de matís el valor abstracte, gramatical i no-referencial del concepte de persona gramatical. En primer lloc, en aquest raonament l'alumna identifica de nou el verb, així com el terme "persona" com una noció gramatical per la via d'indicar que es tracta de tercera persona (2.21 Rosa: *aquest verb | ens assenyala que és tercera persona*); i en segon lloc, contrasta aquesta tercera persona amb la primera i la segona, identificant-ne el pronom corresponent (2.21 Rosa: *no pot ser si primera ni segona ni res ha de ser ell o ella*). Aquest raonament serà finalment acceptat (2.22 Pau: *[sí | estic d'acord | així]*). El terme "persona" pren ara un sentit gramatical amb l'expressió "tercera", la relació d'oposició que manté amb "primera" i "segona", la relació de correspondència indistinta amb els pronoms "ell" i "ella" i la relació amb el verb.

Observem ara la segona meitat del raonament, encetat amb l'objecció de l'Eva (2.23 Eva: *[però jo dic que]*). És difícil dir què entén aquesta alumna per la

noció de “persona” (2.23 *Eva: aquesta frase aquí es refereix a una persona no a un animal ni cosa*). Una possible interpretació pot ser com segueix: la Rosa i el Pau han realitzat una argumentació complexa, que combina els tres nivells pragmàtic, semàntic i formal de la noció de “persona”. En aquest moment sembla que l’Eva intenta reproduir l’argumentació a favor d’emprar la noció de “persona” que ha realitzat la Rosa, però no és capaç de fer-ho combinant els tres plans com ha fet la seva companya i queda atrapada en la noció quotidiana d’aquest terme (2.25 *Eva: si fos una planta seria*), sense poder desenvolupar l’argumentació. La Rosa situant-se al pla pragmàtic la contradiu (2.24 *Rosa: per què no?, 2.24 Rosa: per què no?*) i proposa un altre context possible per defensar una nova referència per a la tercera persona (2.26 *Rosa: i si jo digués aquest estiu ha crescut molt | la planta?*), el qual segons remarca l’Eva no podem recuperar del cert (2.27 *Eva: no saps a què et refereixes | exactament*). La Rosa ho accepta (2.28 *Rosa: no ho sabem*) i defensa posteriorment que “persona” pot ser també “planta”. Amb aquest raonament realitza una abstracció relativa a la persona gramatical que l’Eva no pot reproduir.

7.2.3. Diàleg 3

Els fragments següents provenen del Diàleg 3, pertanyent al Grup III.³⁴ Aquest diàleg respon a l’Activitat [1], que té per enunciat “Trieu aquelles oracions que

³⁴ Pel que fa al nivell, tres dels quatre membres del grup havia tret anteriorment la nota màxima a l’àrea de català i el quart membre no n’havia suspès cap examen; hem determinat a partir d’això que el nivell conjunt del grup era alt [+ nivell acadèmic]. Pel que fa al grau d’implicació, aquest grup passa dels 700 torns de discussió al primer diàleg; hem determinat a partir d’això que el nivell inicial d’implicació del grup amb la SDG era alt [+ implicació].

hagueu considerat més fàcils i més difícils i justifiqueu aquesta consideració”. Analitzarem la discussió que es desenvolupa en la seqüència i les subseqüències metalingüístiques següents, que tenen com a focus d’atenció l’oració “En l’ecologisme? Hi crec bastant”:

- SSM 3.1: Posició
- SSM 3.3: Pronoms i posició
- SSM 3.5: Concordança i posició
- SSM 3.6: Oralitat i posició
- SM 5: Ordre dels elements

La tria d’aquests fragments de diàleg ve determinada per la reflexió sobre el CR a través d’un dels seus trets: la posició que ocupa. Tot seguit presentem per a cadascuna d’elles un gràfic analític i un comentari. Finalment realitzarem un comentari global final del Diàleg 3.

- SSM 3.1: Posició

La subseqüència metalingüística 3.1 consta de 15 torns. Hi identifiquem 15 enunciats metalingüístics, tots quinze de naturalesa formal. Aquests enunciats se centren en la noció de posició i les nocions de “davant” i “darrere” i s’emmarquen en 24 episodis argumentatius distribuïts en 5 seqüències argumentatives.

SA	Ordre	EA		EM	
		Reactiu	Additiu	Naturalesa	Enunciat

				P	S	F	
I	1.	Divergir	-	-	-	X	3.27 Pere: el de règim és!
	2.	-	Expandir	-	-	X	3.27 Pere: hi crec aquí posa
	3.	-	Afegir	-	-	X	3.28 Arnau: complement de règim
	4.	-	Explicar	-	-	X	3.28 Arnau: va abans del sintagma nominal
II	5.	Contradir	-	-	-	-	3.29 Pere: [no no no]
	6.	-	Expandir	-	-	X	3.30 Arnau: va després del verb
	7.	-	Afegir	-	-	X	3.31 Pere: després del verb
	8.	-	Afegir	-	-	X	3.32 Arnau: va després del verb
	9.	-	Acceptar	-	-	-	3.33 Jofre: [sí vale]
	10.	<i>Matisar</i>	-	-	-	-	3.33 Jofre: [però si]
III	11.	Reptar	-	-	-	X	3.34 Pere: aquí està al revés!
	12.	-	Expandir	-	-	X	3.35 Jofre: si el subjecte està elidit com vols mirar com va:!
	13.	-	Acceptar	-	-	-	3.36 Arnau: [clar!]
IV	14.	Contradir	-	-	-	-	3.36 Arnau: [no no no]
	15.	-	Expandir	-	-	X	3.36 Arnau: va després del verb
	16.	-	Explicar			X	3.36 Arnau: és segons el verb mai és segons el subjecte
	17.	<i>Matisar</i>	-	-	-	-	3.37 Enric: [però]
	18.	-	Acceptar	-	-	-	3.38 Jofre: [ah vale]
	19.	-	Expandir	-	-	X	3.38 Jofre: essa ena
	20.	-	Expandir	-	-	X	3.39 Arnau: la posició sempre és clar llavors sempre és:: l'argument va després del verb
V	21.	Reptar	-	-	-	X	3.39 Arnau: en aquest cas va abans!
	22.	-	Acceptar	-	-	-	3.40 Enric: [ja]
	23.	-	Acceptar	-	-	-	3.41 Pere: [ja]
	24.	-	Expandir	-	-	X	3.42 Arnau: per això no ho podem passar

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

A la seqüència argumentativa I els alumnes se centren en una de les funcions sintàctiques, el CR, i s'hi fa una referència encertada a la pronominalització (3.27 *Pere: el de règim és!*, 3.27 *Pere: hi crec aquí posa*) seguida d'una explicació poc clara referent a la posició que ocupa el CR a l'oració (3.28 *Arnau: va abans del sintagma nominal*). En un sentit escalar podríem considerar que la noció de CR és una noció paraigua que n'engloba d'altres, com les de pronominalització i posició abordades en aquest cas. La resta de la subseqüència que explorem se centrarà en la noció de posició.

Efectivament, tot i que podríem interpretar que a l'enunciat metalingüístic 3.28 l'alumne es refereix a un dels indicadors del CR (la preposició) quan diu que "va abans del sintagma nominal", sebla que la idea que capten els companys és "El CR com a constituent va abans del verb". Discrepen, així, d'aquesta idea tot obrint una nova seqüència: el CR no va "abans" sinó "després" (3.30 Arnau: *va després del verb*), i sembla que hi ha una coincidència general (3.31 Pere: *després del verb*, 3.32 Arnau: *va després del verb*) i un acord final (3.33 Jofre: *[sí vale]*).

A la seqüència argumentativa III, però, hi apareix una noció cabdal: la de punt de referència en relació al qual podem parlar de "abans" i "després" (3.34 Pere: *aquí està al revés!*, 3.35 Jofre: *si el subjecte està elidit com vols mirar com va::!*). Podem interpretar que implícitament els alumnes consideren que el punt de referència és el subjecte i que, com que en aquesta oració està elidit, no es pot saber la posició del CR. La noció de punt de referència s'introdueix d'una manera indirecta i probablement inadvertida pels propis alumnes però aquest fet no li resta rellevància, com es pot apreciar a la seqüència argumentativa següent.

Efectivament, a la seqüència IV es discrepa d'aquest plantejament (3.36 Arnau: *[no no no]*) i s'identifica el verb com a punt de referència (3.36 Arnau: *va després del verb*, 3.36 Arnau: *és segons el verb mai és segons el subjecte*), així com allò que ha d'anar al seu darrere (3.38 Jofre: *essa ena*; 3.39 Arnau: *la posició sempre és clar llavors || sempre és:: l'argument va després del verb*).

Tot i això, aquesta constatació de tipus declaratiu es posa en dubte quan s'observa l'oració concreta (3.39 Arnau: *en aquest cas va abans!*).

Resumint, podem dir que les qüestions rellevants que han sorgit en aquesta subseqüència metalingüística són les tres següents: (i) l'atenció es focalitza sobre un concepte metalingüístic progressivament més afinat, el de posició, (ii) aquest concepte serveix per explicar el concepte inicial abordat (el CR) i (iii) observem una tensió entre els trets identificats en l'objecte concret que s'observa i els trets metalingüístics en abstracte.

- SSM 3.3: Pronoms i posició

Aquesta subseqüència metalingüística consta de 6 torns. Hi identifiquem 9 enunciats metalingüístics, 8 de naturalesa formal i 1 de naturalesa pragmàtica, emmarcats en 10 episodis argumentatius que formen 1 seqüència argumentativa.

SA	Ordre	EA		Naturalesa			Enunciat
		Reactiu	Additiu	P	S	F	
							I
	2.	-	Expandir	-	-	X	3.45 Jofre: hi crec hi crec bastant en l'e en l'ecologisme
	3.	-	Expandir	-	-	X	3.46 Arnau: jo crec bastant en l'ecologisme
	4.	-	Concloure	-	-	X	3.47 Jofre: sí que estaria a davant
	5.	-	Acceptar	-	-	-	3.48 Arnau: [clar]
	6.	-	Explicar	X	-	-	3.48 Arnau: seria la frase normal
	7.	-	Expandir	-	-	X	3.48 Arnau: crec bastant en l'ecologisme
	8.	-	Expandir	-	-	X	3.48 Arnau: hi crec bastant

9.	-	Explicar	-	-	X	3.48 Arnau: si traiéssim el pronom quedaria davant
10.	-	Afegir	-	-	X	3.48 Arnau: crec bastant en l'ecologisme

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

Els alumnes no se centren ara en la posició entesa com la situació d'un element respecte d'un altre però es mantenen en un idea afí a aquesta: la de l'ordre dels elements (3.45 Jofre: *per mirar el lloc hauríem de canviar la frase*), emprant el terme "lloc" pel de "posició" i l'expressió "canviar la frase" referida tant a la pronominalització com al canvi d'ordre dels elements. Així, reubiquen l'element observat a l'espai postverbal inicialment mantenint-hi el pronom (3.45 Jofre: *hi crec hi crec bastant en l'e en l'ecologisme*) i posteriorment reblant el clau i eliminant-lo (3.46 Arnau: *jo crec bastant en l'ecologisme*). Interpretem, en aquest sentit, que al darrere de les nocions de "lloc" i de "canvi de frase" hi ha una consciència implícita d'ordre bàsic dels elements en abstracte, una idea compartida, com veurem, en els torns successius.

Per primera vegada hi ha l'expressió "davant" (3.47 Jofre: *sí que estaria a davant*, 3.48 Arnau: *si traiéssim el pronom || quedaria davant*) en lloc de "abans" (que havia aparegut anteriorment), un fet que considerem com un gran avenç en el raonament metalingüístic i que interpretem com segueix. El DIEC atribueix a l'adverbi "abans" (i a la locució prepositiva "abans de") sis accepcions temporals (en un sentit de "més d'hora") i només dues lligades a l'expressió locativa (en el sentit de "més ençà de"), per la qual cosa podríem dir que el seu significat prototípic és temporal. Per altra banda, atribueix al terme "davant" (ja sigui preposició, adverbi, substantiu o locució adverbial) vuit

accepcions locatives i només una de temporal (en el sentit de “al començament”), per la qual cosa podríem dir que el seu significat prototípic és locatiu. Si bé tots dos, doncs, ostenten valors locatius i temporals, com hem vist tenen un ús prototípic en un sentit o en un altre.

Interpretem l'ús dels adverbis “abans - després” com un indicati que els alumnes miren l'oració des d'un punt de vista temporal, com una successió d'elements “uns abans dels altres, uns després dels altres”. Per contra, interpretem l'aparició del terme “davant” com un grau més elevat d'abstracció: aquest terme pot interpretar-se com un indicati segons el qual l'oració no és vista només com una successió de paraules sinó també com una estructura estable que pot ser observada, manipulada i sotmesa a canvis d'ordre. Els alumnes, doncs, se situen en un nivell d'abstracció superior. Malgrat tot, el fet de capgirar el sentit convencional del que es considera “davant” quan es parla dels elements de l'oració (3.46 Arnau: *jo crec bastant en l'ecologisme* - 3.47 Jofre: *sí que estaria a davant*, 3.48 Arnau: *si traiéssim el pronom || quedaria davant* - 3.48 Arnau: *crec bastant en l'ecologisme*) pot interpretar-se encara en relació a la concepció lineal que hem esmentat.

- SSM 3.5: Concordança i posició

La subseqüència metalingüística 3.5 consta de 16 torns. Hi identifiquem 14 enunciats metalingüístics, dels quals 8 són de naturalesa formal, 5 de naturalesa semàntica i 1 de naturalesa pragmàtica. Aquests enunciats se

centren en les nocions de concordança i posició i s'emmarquen en 15 episodis argumentatius que formen 1 seqüència argumentativa; n'hem eliminat els torns *off-task* 1.59-1.62 i 1.67.

SA	Ordre	EA		Naturalesa			EM
		Reactiu	Additiu	P	S	F	Enunciat
I	1.	Divergir	-	-	-	X	3.52 Pere: amb la concordança
	2.	-	Afegir	-	-	X	3.52 Pere: en la concordança
	3.	-	Expandir	-	-	X	3.53 Enric: no hi ha concordança
	4.	-	Expandir	-	-	X	3.54 Arnau: tal com diu la roda?
	5.	-	Explicar	-	X	-	3.55 Enric: una pregunta i una resposta
	6.	-	Acceptar	-	-	-	3.56 Arnau: [esclar]
	7.	-	Explicar	X	-	-	3.56 Arnau: tu podries di::r si no fos l'ecologisme 3.57 Enric: el mateix
	8.	-	Explicar	-	-	X	3.58 Arnau: en l'ecologisme no pot no es pot passar a plural
	9.	-	Expandir	-	-	X	3.63 Arnau: per què no té concordança?
	10.	-	Explicar	-	-	X	3.64 Enric: dius en l'ecologisme hi crec bastant
	11.	<i>Matisar</i>	-	-	-	X	3.65 Arnau: <i>però si canviessis: si si canviessis el: el:</i>
	12.	-	Explicar	-	X	-	3.66 Jofre: és com repetitiu
	13.	-	Expandir	-	X	-	3.68 Jofre: dos coses que les pots dir de dues maneres diferents
	14.	-	Expandir	-	X	-	3.68 Jofre: les dues d'aquestes dos maneres
	15.	-	Expandir	-	X	-	3.68 Jofre: a la vegada

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

L'episodi divergent inicial i la repetició apunten a explorar la noció de concordança (3.52 *Pere: amb la concordança*, 3.52 *Pere: en la concordança*) de l'element tematitzat "En l'ecologisme? Hi crec bastant". La concordança és desestimada (3.53 *Enric: no hi ha concordança*) apel·lant a l'instrument de consulta (3.54 *Arnau: tal com diu la roda?*) i relacionant-hi la noció de plural (3.58 *Arnau: en l'ecologisme no pot no es pot passar a plural*, 3.65 *Arnau: però*

si canviessis: si si canviessis el: el), si bé en cap cas s'especifica l'element amb el qual eventualment aniria concordat.

Un darrer raonament en contra de la concordança pot interpretar-se com a concomitant amb la noció de posició. Efectivament, l'oració explorada està formada per dos elements que tenen una relació altra que la concordança: de complementarietat (3.55 *Enric: una pregunta i una resposta*) i de repetició (3.66 *Jofre: és com repetitiu*).

A més, l'expressió "en l'ecologisme" està coreferenciada amb l'element "hi", de valor general (3.56 *Arnau: tu podries di::r [3.57 Enric: el mateix] si no fos l'ecologisme*) i això fa que estiguem dient el mateix (3.68 *Jofre: dos coses que les pots dir de dues maneres diferents, 3.68 Jofre: les dues d'aquestes dos maneres*) i que aquests dos termes puguin conviure "alhora" en una mateixa oració (3.68 *Jofre: a la vegada*) (interpretem que en referència a la tematització).

Així doncs, es retorna a la noció de posició a partir d'una exploració inicial de la concordança. Com hem dit ja per a la subseqüència 3.3, en la subseqüència 3.5 que ens ocupa no es tracta tant de la noció de posició d'un element en relació a un altre com d'una noció relacionada amb la disposició dels elements a l'oració. Per als alumnes aquests dos elements són complementaris, repetitius, equivalents i simultanis. El vessant semàntic té, per primer cop en aquest diàleg, un pes important.

- SSM 3.6: Oralitat i posició

La subseqüència metalingüística 3.6 consta de 13 tornos. Hi identifiquem 20 enunciats metalingüístics, dels quals 9 són de naturalesa formal, 2 de naturalesa semàntica i 9 de naturalesa pragmàtica. Aquests enunciats se centren en les nocions d'oralitat i de posició i s'emmarquen en 25 episodis argumentatius que formen 1 seqüència argumentativa.

SA	Ordre	EA		Naturalesa			EM
		Reactiu	Additiu	P	S	F	Enunciat
I	1.	Divergir	-	-	-	X	3.69 Enric: hi ha una més sensilla
	2.	-	Expandir	-	-	X	3.69 Enric: no està de forma sensilla
	3.	-	Acceptar	-	-	-	3.70 Arnau: [clar]
	4.	-	Expandir	-	-	X	3.71 Enric: si fossi crec bastant en l'ecologisme
	5.	-	Concloure	-	-	-	3.71 Enric: [doncs “no problem”] [angl.]
	6.	-	<i>Expandir</i>	-	-	-	3.71 Enric: [però:::]
	7.	-	Expandir	-	-	X	3.72 Pere: és en l'ecologisme hi crec
	8.	-	Expandir	X	-	-	3.73 Jofre: representa XX pensativa
	9.	-	Expandir	X	-	-	3.73 Jofre: canvia l'ordre i: la intenció
	10.	-	Expandir	-	-	X	3.74 Arnau: en l'ecologisme no és cap frase
	11.	-	Expandir	-	-	X	3.74 Arnau: no té verb
	12.	-	Afegir	-	-	X	3.74 Arnau: en l'ecologisme no és cap frase
	13.	-	Afegir	-	-	X	3.75 Enric: no és una frase qui no té verb en una oració
	14.	-	Expandir	X	-	-	3.76 Arnau: és una aclaraci...-
	15.	-	Expandir	-	-	X	3.76 Arnau: seria: com:: un comple...-
	16.	-	Expandir	-	X	-	3.76 Arnau: seria un per complementar el significat de hi crec bastant
	17.	-	Explicar	X	-	-	3.76 Arnau: tu si dius hi crec bastant l'altre diu en què hi creus?
	18.	-	Acceptar	-	-	-	3.77 Jofre: [clar]
	19.	-	Expandir	X	-	-	3.77 Jofre: com per matisar-ho
	20.	-	Expandir	X	-	-	3.77 Jofre: no saps en què crec bastant
	21.	-	Expandir	-	X	-	3.77 Jofre: sempre és creure en alguna cosa
	22.	-	Expandir	X	-	-	3.78 Arnau: és una frase oral
	23.	-	Expandir	X	-	-	3.78 Arnau: és com si diguessis un diàleg

24.	-	Expandir	X	-	-	3.78 Arnau: jo dic creus en l'ecologisme 3.80 Arnau: i tu dius com si no m'haguessis entès
25.	-	Acceptar	-	-	-	3.79 Jofre: [ja ja ja ja]

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

S'inicia la reflexió apuntant a un ordre canònic (3.69 *Enric: hi ha una més sensilla*) que no es correspon amb l'oració tal com es presenta (3.69 *Enric: no està de forma sensilla*, 3.71 *Enric: si fossi | crec bastant en l'ecologisme*, 3.72 *Pere: és en l'ecologisme hi crec*). Seguidament es fan un conjunt d'interpretacions pragmàtiques, semàntiques i formals, compatibles entre elles.

Per explorar el canvi d'ordre s'adopta una perspectiva pragmàtica i es relaciona amb els quatre aspectes següents: (i) l'actitud pensativa del parlant (3.73 *Jofre: representa XX pensativa*, 3.73 *Jofre: canbia l'ordre i: la intenció*), (ii) un demanda d'aclariment del parlant a l'interlocutor (3.78 *Arnau: jo dic creus en l'ecologisme* - 3.80 *Arnau: i tu dius com si no m'haguessis entès*), (iii) una oferta d'aclariment del parlant a l'interlocutor (3.76 *Arnau: és una aclaraci...-*, 3.76 *Arnau: tu si dius hi crec bastant l'altre diu en què hi creus?*, 3.77 *Jofre: no saps en què crec bastant*), i (iv) la comunicació oral (3.78 *Arnau: és una frase oral*, 3.78 *Arnau: és com si diguessis un diàleg*).

Des d'una perspectiva semàntica s'identifica l'element dislocat en relació al perfil semàntic del verb (3.76 *Arnau: se seria: com:: un comple...-*, 3.76 *Arnau: seria un per complementar el significat de hi crec bastant*, 3.77 *Jofre: com per matisar-ho*, 3.77 *Jofre: sempre és creure en alguna cosa*).

Des d'una perspectiva formal s'aborda la naturalesa formal d'aquest element (3.74 Arnau: en l'ecologisme no és cap frase, 3.74 Arnau: no té verb, 3.74 Arnau: en l'ecologisme no és cap frase, 3.75 Enric: no | no és una frase qui no té verb en una oració).

En resum, per una banda s'indaga sobre la naturalesa formal (no és una oració perquè no té verb) i semàntica (ve requerit pel significat del verb) de l'element dislocat, i per una altra emergeix la noció de posició en el contrast de l'ordre canònic i no-canònic i es relaciona amb la dimensió pragmàtica.

- SM 5: Ordre dels elements

La seqüència metalingüística 5 consta d'11 tornos. Hi identifiquem 14 enunciats metalingüístics, dels quals 9 són de naturalesa formal, 1 de naturalesa semàntica i 6 de naturalesa pragmàtica. Aquests enunciats se centren en la noció d'ordre dels elements a l'oració i s'emmarquen en 21 episodis argumentatius que formen 1 seqüència argumentativa.

SA	Ordre	EA		Naturalesa			EM
		Reactiu	Additiu	P	S	F	Enunciat
I	1.	Divergir	-	-	-	-	3.122 Pere: [en resum que:] 3.123 Arnau: [resum]
	2.	-	Expandir	-	-	X	3.123 Arnau: resum la més difícil la vuit i la dot i la catorze i la més fàcil la onze el nen plora
	3.	-	Expandir	-	-	X	3.124 Pere: amb la roda de l'oració tot tot quadra menys menys això que hem dit

						aquí del la situació de del règim
4.	-	Acceptar	-	-	-	3.125 Arnau: [clar]
5.	-	Expandir	-	-	X	3.125 Arnau: del complement de règim
6.	-	Expandir	-	-	X	3.125 Arnau: tot i que sigui la frase però no concorda
7.	-	Expandir	X	-	-	3.125 Arnau: seria una oració oral
8.	-	Expandir	X	-	-	3.125 Arnau: si fos una oració escrita tu en un text no fiques això
9.	-	Expandir	-	-	-	3.125 Arnau: [bueno potser sí]
10.	-	Expandir	X	-	-	3.125 Arnau: en un article d'opinió
11.	-	Expandir	X	-	-	3.125 Arnau: és una frase estranya
12.	-	Expandir	X	-	-	3.126 Pere: crec bastant en l'ecologisme
13.	-	Expandir	-	X	-	3.128 Pere: crec verb bastant en l'ecologisme complement de règim
14.	-	Expandir	-	-	X	3.128 Pere: aleshores sí que va darrere
15.	<i>Contradir</i>	-	-	-	-	3.129 Arnau: [no]
16.	-	<i>Explicar</i>	-	-	-	3.129 Arnau: [perquè = perxò::]
17.	<i>Reptar</i>	-	-	-	-	3.130 Enric: [és que no és la frase]
18.	-	Expandir	X	-	-	3.131 Arnau: si dius si dius crec bastant en l'ecologisme seria la frase normal
19.	-	Expandir	-	-	X	3.131 Arnau: això del complement de règim aniria després del verb
20.	-	Concloure	-	-	X	3.132 Pere: això complement de règim
21.	-	<i>Expandir</i>	-	-	X	3.132 Pere: <i>traiem el xx</i>

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

El Pere i l'Arnau inicien un repàs avaluatiu de l'activitat realitzada i empen com a sinònims els termes "quadrar" i "concordar" (3.124 Pere: *amb la roda de l'oració tot | tot quadra menys | menys això que hem dit aquí del | la situació de | del règim*, 3.125 Arnau: *tot i que sigui la frase | però no concorda*). En aquest repàs hi ha tres nuclis temàtics que han aparegut amb anterioritat: la posició de l'element i el tret d'oralitat de l'oració (3.125 Arnau: *seria una oració oral*, 3.125 Arnau: *si fos una oració escrita tu en un text no fiques això*, 3.125 Arnau: *en un article d'opinió*), el contrast entre ordre canònic i no-canònic (3.126 Pere: *crec bastant en l'ecologisme*, 3.131 Arnau: *si dius si dius crec bastant en l'ecologisme seria la frase normal*), i el desplaçament de l'element al darrere del verb (3.128 Pere: *crec verb bastant en l'ecologisme complement de règim*,

3.128 Pere: *aleshores sí que va darrere*, 3.131 Arnau: *això del complement de règim aniria després del verb*). La conclusió final (3.132 Pere: *això complement de règim*) significa el punt d'arribada, correcte per altra banda, de tota aquesta llarga argumentació de 132 torns.

7.2.4. Diàleg 4

Els fragments següents provenen del Diàleg 4, pertanyent al Grup I. Aquest diàleg respon a l'Activitat [2], que té per enunciat "Determineu i justifiqueu si els pronoms subratllats estan ben emprats o no". El focus d'atenció és la combinació "els hi" del fragment de text "[Sempre] Hi anaven a l'aula que els hi tocava i escoltaven amb un grau d'interès acceptable" i analitzarem la discussió que es desenvolupa en la seqüència i les subseqüències metalingüístiques següents:

- SM 2: Inici d'oració nova
- SM 3: Expressió de lloc
- SM 4: Inici d'oració nova
- SM 5: Expressa "qui"
- SM 6: Expressa el CI
- SSM 7.1: Impressió global
- SSM 7.2: Referent compartit de "hi" a "Hi anaven a l'aula que els hi tocava"
- SM 8: Hi equival a li
- SM 9: Repetició i referència de "hi"

La tria d'aquests fragments de diàleg ve determinada per la reflexió al voltant de "hi" i les funcions que realitza i les operacions de coreferència i de distribució

complementària. Tot seguit presentem per a cadascun d'aquests fragments el gràfic analític i un comentari.

- SM 2: Inici d'oració nova

SA	EA			EM			Enunciat
	Ordre	Reactiu	Additiu	Naturalesa			
				P	S	F	
I	1.	Divergir	-	-	-	-	4.7 Jordi: [aquest sí]
	2.	-	Explicar	-	-	X	4.7 Jordi: comença una altra frase

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

- SM 3: Expressió de lloc

SA	EA			EM			Enunciat
	Ordre	Reactiu	Additiu	Naturalesa			
				P	S	F	
I	1.	Divergir	-	-	-	-	4.8 Sònia: [aquest sí]
	2.	-	Explicar	-	X	-	4.8 Sònia: fa referència al complement circumstancial de lloc

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

- SM 4: Inici d'oració nova

SA	EA			EM			Enunciat
	Ordre	Reactiu	Additiu	Naturalesa			
				P	S	F	
I	1.	Divergir	-	-	-	X	4.9 Gemma: comencen una altra frase nova

	2.	-	<i>Expandir</i>	-	-	-	4.9 Gemma: [vull dir]
	3.	-	Acceptar	-	-	-	4.10 Jordi: [sí!]
	4.	-	Acceptar	-	-	-	4.10 Jordi: [jo és lo que he dit]
	5.	-	Acceptar	-	-	-	4.11 Joana: [sí! exacte]

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

- SM 5: Expressa “qui”

SA	EA			EM			Enunciat
	Ordre	Reactiu	Additiu	Naturalesa			
				P	S	F	
I	1.	Divergir	-	-	X	-	4.11 Joana: diu qui
	2.	-	<i>Afegir</i>	-	-	-	4.12 Sònia: [i perquè:: / i /]

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

- SM 6: Expressa el CI

SA	EA			EM			Enunciat
	Ordre	Reactiu	Additiu	Naturalesa			
				P	S	F	
I	1.	Divergir	-	-	-	X	4.13 Joana: expressa el ce i
	2.	-	Acceptar	-	-	-	4.14 Sònia: [sí jo crec que sí]
	3.	-	Expandir	-	-	X	4.15 Joana: ells anaven a l'aula que

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

Les seqüències metalingüístiques 2, 3, 4, 5 i 6 consten d'un total de 9 torns. Hi identifiquem 6 enunciats metalingüístics, tots 6 de naturalesa formal. Aquests enunciats se centren en els diversos trets que té el pronom de l'oració “Hi

anaven” i s'emmarquen en 14 episodis argumentatius que formen cadascun d'ells 1 seqüència argumentativa.

Incloem aquestes cinc SM en un mateix comentari per la seva brevetat. Podem remarcar tres aspectes de les aportacions realitzades sobre el mateix element (el pronom “hi” a l'oració “Hi anaven a l'aula”). Primer: només hi ha un cas en què una primera observació (4.13 Joana: *expressa el ce i*) es desenvolupi amb una explicació (4.15 Joana: *ells anaven a l'aula que*). Segon: les altres no es desenvolupen en un sentit argumentatiu (4.7 Jordi: *comença una altra frase*, 4.8 Sònia: *fa referència al complement circumstancial de lloc*, 4.9 Gemma: *comencen una altra frase nova*, 4.11 Joana: *diu qui*). Tercer: no es relacionen entre si de tal manera que se'n vegi la coherència o la incompatibilitat (el pronom “hi” és alhora expressió de lloc, de “qui” i de CI). Interpretem aquesta successió com segueix: és una parla acumulativa, a diferència del diàleg 1 del mateix grup, que era disputativa, i prepara el terreny per a l'important desenvolupament argumentatiu de les SM 3, 4 i 5 més endavant, en aquest mateix diàleg, de caire exploratori.

- SM 7.1: Impressió global

La subseqüència metalingüística 7.1 consta de 10 torns. Hi identifiquem 11 enunciats metalingüístics, 9 de naturalesa formal i 2 de naturalesa pragmàtica. Aquests enunciats se centren en l'expressió de la impressió global que els

causa la forma “hi” de “Anaven a l’aula que els hi tocava” i s’emmarquen en 16 episodis argumentatius distribuïts en 5 seqüències argumentatives.

SA	EA			EM			
	Ordre	Reactiu	Additiu	Naturalesa			Enunciat
				P	S	F	
I	1.	Divergir	-	-	-	-	4.16 Gemma: [i ara bueno la següent]
	2.	-	Expandir	-	-	X	4.17 Sònia: els hi tocava i escoltaven amb un grau d’interès acceptable molt superior al que
	3.	-	Afegir	-	-	X	4.18 Joana: els hi tocava i escoltaven
	4.	-	Afegir	-	-	X	4.18 Joana: els hi tocava
	5.	-	Expandir	-	-	X	4.19 Gemma: aquest potser sobra
II	6.	Matisar	-	-	-	X	4.19 Gemma: en part sobra una mica però en part no
	7.	-	Afegir	-	-	X	4.20 Jordi: que els hi tocava
	8.	-	Afegir	-	-	X	4.20 Jordi: que els hi tocava
III	9.	Matisar	-	X	-	-	4.20 Jordi: jo ho veig correcte
	10.	-	Afegir	-	-	X	4.21 Sònia: hi anaven a l’aula que
	11.	-	Expandir	-	-	X	4.22 Joana: jo no crec que sobri
	12.	-	<i>Explicar</i>	-	-	-	4.22 Joana: [perquè::]
IV	13.	Contradir	-	-	-	X	4.23 Sònia: jo crec que sí
V	14.	Contradir	-	-	-	-	4.24 Jordi: [no]
	15.	-	Expandir	X	-	-	4.24 Jordi: jo ho veig bé
	16.	-	Expandir	-	-	-	4.25 Joana: [però per què?]

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

Aquesta seqüència és un intercanvi sobre la impressió global que causa la forma “els hi”. Si bé encara no és plenament una parla exploratòria per la manca de desenvolupament de les aportacions, no hi ha disputes en el sentit de concebre les diverses aportacions com a excloents i això es pot interpretar positivament com un avenç en la interacció argumentativa. La impressió va fluctuant al llarg de l’intercanvi: sobra (4.19 Gemma: aquest potser sobra, 4.23 Sònia: jo crec que sí), no és clar que sobri (4.19 Gemma: en part sobra una mica però en part no) i no sobra (4.20 Jordi: jo ho veig correcte, 4.22 Joana: jo

no crec que sobri, 4.24 Jordi: jo ho veig bé). Serà interessant d'observar en les seqüències metalingüístiques posteriors com aquestes posicions variaran.

- SSM 7.2: Referent compartit de “hi” a “Hi anaven a l'aula que els hi tocava”

La subseqüència metalingüística 3.2 consta de 13 tornos. Hi identifiquem 22 enunciats metalingüístics, 17 de naturalesa formal, 2 de naturalesa semàntica i 4 de naturalesa pragmàtica. Aquests enunciats se centren en indagar el possible referent compartit de “hi” a “Hi anaven a l'aula que els hi tocava”. S'emmarquen en 26 episodis argumentatius distribuïts en 4 seqüències argumentatives.

SA	EA			EM			Enunciat
	Ordre	Reactiu	Additiu	Naturalesa			
				P	S	F	
I	1.	Divergir	-	-	-	X	4.26 Sònia: sobraria el hi
	2.	-	Explicar	-	-	X	4.26 Sònia: diguéssim que és com la mateixa frase
	3.	-	Expandir	-	-	X	4.26 Sònia: ens l'ha partit
	4.	-	Expandir	-	-	X	4.26 Sònia: si tu llegeixes al principi hi anaven a l'aula que els tocava i escoltaven amb interès
II	5.	Contradir	-	-	-	-	4.28 Gemma: [no! no no!]
	6.	-	Expandir	-	-	X	4.28 Gemma: canvia
	7.	-	Expandir	-	-	X	4.28 Gemma: canvia el hi per alumnes
	8.	-	Expandir	-	-	X	4.28 Gemma: els alumnes anaven
	9.	-	Expandir	-	-	X	4.29 Joana: canvia el hi que és més fàcil per ells
	10.	-	Expandir	-	-	X	4.30 Gemma: ells anaven a l'aula que a ells
	11.	-	Acceptar	-	-	-	4.31 Joana: [vale?]
	12.	-	Expandir	-	-	X	4.31 Joana: ells anaven [a l'aula] que els hi tocava
	13.	-	Acceptar	-	-	-	4.32 Gemma

	14.	-	Expandir	-	-	X	4.33 Joana: que els tocava
	15.	-	Concloure	-	-	X	4.33 Joana: seria que els hi tocava
	16.	-	Afegir	X	-	-	4.34 Jordi: jo ho trobo bé
	17.	-	Afegir	-	-	X	4.34 Jordi: els hi tocava
III	18.	Matisar	-	X	-	-	4.35 Sònia: és que a mi em sona bé de les dues maneres
	19.	-	Expandir	X	-	-	4.35 Sònia: els tocava també:
	20.	-	Explicar	X	-	-	4.35 Sònia: a tu et toca allà / pues te toca!
IV	21.	Matisar	-	-	X	-	4.36 Joana: però com és a ells t'ho marca mal aquí
	22.	-	Concloure	-	X	-	4.36 Joana: aquest podríem prescindir d'aquest
	23.	-	Expandir	-	-	X	4.37 Gemma: vaig canviar per alumnes
	24.	-	Expandir	-	-	X	4.37 Gemma: els alumnes anaven a l'aula que als alumnes
	25.	-	Concloure	-	-	X	4.37 Gemma: ho canvies així i sobra
	26.	-	Afegir	-	-	X	4.38 Joana: canbia

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

Observarem els raonaments de la Joana, del Jordi, de la Sònia i de la Gemma. Pel que fa a la Joana, el seu raonament connecta amb dues aportacions realitzades per ella mateixa en seqüències metalingüístiques anteriors. En primer lloc, connecta amb la postura sobre la combinació “els hi” que manté a la SSM 3.1 anterior: com hem vist en aquella ocasió defensa que la forma “hi” a “que els hi tocava” no sobra (4.22 Joana: jo no crec que sobri). En segon lloc, connecta amb una operació proposada ja a la SM 6 anterior (4.15 Joana: ells anaven a l'aula que) en què intercanvia “hi” per “ells”. En aquella ocasió això li serveix per defensar la naturalesa de l'element substituït (4.13 Joana: expressa el ce i). L'alumna defensarà ara la forma “els hi” situant-se en la perspectiva àmplia aportada per la Sònia quan llegeix tot el fragment del text: “Hi anaven a l'aula que els hi tocava” (4.26 Sònia: si tu llegeixes al principi hi anaven | a l'aula | que els tocava i escoltaven amb interès). La Joana intercanvia el primer

“hi” per “ells” i defensa de mantenir la segona forma “hi” (4.31 *Joana: ells anaven [a l'aula] que els hi tocava*, 4.33 *Joana: seria | que els hi tocava*) i d'eliminar la primera (4.36 *Joana: però com és a ells t'ho marca mal aquí*, 4.36 *Joana: aquest podríem prescindir d'aquest*) després d'alguna vacil·lació (4.33 *Joana: que els tocava*). La Gemma recolza i completa aquest raonament: els dos “hi” estan coreferenciats (4.37 *Gemma: els alumnes anaven a l'aula que als alumnes*) i el primer sobra (4.37 *Gemma: ho canvies així i sobra*). Al material de consulta de què disposen s'hi explica que els pronoms poden intercanviar-se en determinades oracions sempre i quan pertanyin al mateix paradigma per tal d'escatir-ne la funció en aquells casos d'homofonia (per exemple entre “els” CD i CI). La Joana, però, en intercanviar “hi” per “ells” a “Hi anaven a l'aula” no respecta aquesta condició, i això no és percebut per la companya (4.28 *Gemma: els alumnes anaven*, 4.30 *Gemma: ells anaven a l'aula que a ells*), que accepta el raonament.

Pel que fa al Jordi, es limita a expressar la pròpia intuïció (4.34 *Jordi: jo ho trobo bé*, 4.34 *Jordi: els hi tocava*) com ja hem vist que feia a la SSM 7.1 (4.24 *Jordi: jo ho veig bé*). Aquesta aportació aparentment feble té una gran rellevància si la interpretem en relació a l'aportació que farà el mateix alumne més avall, a la SM 5.

Pel que fa a la Sònia, realitza dues aportacions d'una certa transcendència. En primer lloc és capaç definir una postura concreta (4.26 *Sònia: sobraria el hi*) i defensar-la posteriorment (4.35 *Sònia: els tocava també::*) en oposició a les opinions de les altres companyes. Primer es mostra atenuada (4.35 *Sònia: és*

que a mi em sona bé de les dues maneres) i després intenta justificar la posició (4.35 *Sònia: a tu et toca allà / pues te toca!*), encara que d'una manera equívoca pel canvi de codi. Al Diàleg 1 ja hem interpretat el tarannà d'aquesta alumna com de molt rellevant per situar la discussió en un pla exploratori, en què és possible el dubte, la revisió i el canvi de la pròpia postura. En segon lloc, l'obertura de la SSM que realitza és molt remarcable perquè situa la discussió en una perspectiva interfràstica àmplia (4.26 *Sònia: diguéssim que és com la mateixa frase*, 4.26 *Sònia: ens l'ha partit*, 4.26 *Sònia: si tu llegeixes al principi hi anaven | a l'aula | que els tocava i escoltaven amb interès*), un fet que serà plenament recollit en els torns successius en l'argumentació de les seves companyes.

Pel que fa a la Gemma, proposa d'intercanviar "hi" de "Hi anaven a l'aula" per "els alumnes" (4.28 *Gemma: canvia el hi per alumnes*) i ella mateixa realitza l'operació (4.28 *Gemma: els alumnes anaven*). Posteriorment a instàncies de la Joana (4.29 *Joana: canvia el hi que és més fàcil per ells*) l'intercanvi és amb "ells" (4.30 *Gemma: ells anaven a l'aula que a ells*). Com hem vist més amunt, aquesta operació servirà a la Joana per defensar que cal eliminar la primera forma "hi" i preservar la segona: "Anaven a l'aula que els hi tocava". És interessant, però, aturar-se un moment en la darrera operació que realitza la Gemma a 4.37. En destacarem tres aspectes: (i) aquesta intervenció (4.37 *Gemma: els alumnes anaven a l'aula que als alumnes*) significa una represa i expansió d'una operació anterior (4.30 *Gemma: ells anaven a l'aula que a ells*); (ii) en ambdós casos l'oració transformada no inclou el verb "tocar"; (iii) en aquesta operació l'alumna no adverteix que no només està substituint "hi" sinó

també “els”. Efectivament, la Gemma sembla que explora a través de l'intercanvi d'elements la noció de coreferència. Manté, però, els elements en joc en tots dos intents (“ells”, “els alumnes”) en la mateixa posició del pronom “hi” i això dóna resultats divergents: una oració ben formada en un cas (“Hi anaven” – “Els anaven”) però una oració estranya en l'altre (“que a ells [tocava]” – “que als alumnes [tocava]”). Potser és l'estranyesa que produeixen aquestes darreres oracions el que fa que l'alumna les deixi incompletes: no acaba l'oració en cap dels dos casos, deixant-ne el verb “tocar” sense pronunciar. Observem que la Joana sí que ha inclòs el verb en la seva transformació, justament perquè ha mantingut el segon “hi” (4.31 Joana: *ells anaven [a l'aula] que els hi tocava*). Efectivament, l'estranyesa de la transformació de la Gemma prové del fet que situa “als alumnes” i “a ells” davant del verb, a la posició proclítica. La Gemma, doncs, defensa vagament la coreferència entre els dos “hi” a “Hi anaven a l'aula que els hi tocava” però mostra una certa consciència que alguna cosa no encaixa: la disposició dels arguments de “tocar”. Certament “als alumnes” hauria ocupat l'espai postverbal, passant de “a l'aula que els hi tocava” a “a l'aula que tocava als alumnes”. L'alumna no és conscient que transformant “que els hi” per “que als alumnes” no està cobrint una de les dues formes de la combinació “els hi”. Com ja hem indicat, no hem de menystenir l'oració transformada per l'alumna i incompleta (“a l'aula que als alumnes [tocava]”) i podem interpretar justament el fet que la deixa incompleta com una intuïció ben encaminada. L'ordre canònic dels arguments en relació al verb (i l'ordre no canònic) ha estat una noció treballada i present al material de consulta. Com veiem en aquest cas. Es tracta d'una noció imprescindible per poder distanciar-se de la linealitat amb què

s'actualitzen les oracions als textos. En relació al diàleg 3 del Grup III hem realitzat una observació semblant.

Una valoració que es pot fer d'aquesta SSM és la participació de tots els membres en la conversa. Totes les intervencions tenen aspectes relacionats amb el que ha estat dit o que desencadenen informació nova. Això pot interpretar-se com un esforç dels alumnes per donar sentit a les seves observacions i acostar-se a la parla exploratòria.

- SM 8: Hi equival a li

La seqüència metalingüística 8 consta de 12 torns. Hi identifiquem 15 enunciats metalingüístics, 13 de naturalesa formal, 1 de naturalesa semàntica i 1 de naturalesa pragmàtica. Aquests enunciats se centren en la possible equivalència entre “hi” i “li” i s'emmarquen en 19 episodis argumentatius distribuïts en 4 seqüències argumentatives.

SA	EA			EM			
	Ordre	Reactiu	Additiu	Naturalesa			Enunciat
				P	S	F	
I	1.	Divergir	-	-	X	-	4.39 Jordi: el mostrari diu que en en eeh en quins dels tres casos hi equival
	2.	-	Expandir	-	-	X	4.39 Jordi: es pot a vegades es pot canviar hi per li
	3.	-	Acceptar	-	-	-	4.40 Gemma: [sí també]
	4.	-	Expandir	-	-	X	4.41 Jordi: hi anaven a l'aula que li tocava
	5.	-	Afegir	-	-	X	4.43 Jordi: que li tocava
	6.	-	Afegir	-	-	X	4.43 Jordi: que li tocava
	7.	-	Acceptar	-	-	-	4.44 Sònia: [clar!]

	8.	-	Concloure	-	-	X	4.45 Jordi: està bé
	9.	-	Expandir	-	-	X	4.45 Jordi: que els hi tocava
II	10.	Contradir	-	-	-	-	4.46 Sònia: [que no]
	11.	-	Expandir	-	-	X	4.46 Sònia: li tampoc
	12.	-	Explicar	-	-	X	4.46 Sònia: estàs parlant en plural
	13.	-	Expandir	X	-	-	4.47 Gemma: aquest li no queda bé
III	14.	Matisar	-	-	-	X	4.48 Jordi: lis
	15.	-	Expandir	-	-	X	4.48 Jordi: pots canviar-li pots posar-li lis
	16.	-	Expandir	-	-	X	4.48 Jordi: pots posar-li lis
IV	17.	Contradir	-	-	-	-	4.49 Joana: [no]
	18.	-	Explicar	-	-	X	4.50 Sònia: lis no existeix!
	19.	-	Explicar	-	-	X	4.52 Joana: en aquest cas no es pot posar li

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

Aquesta seqüència representa un salt qualitatiu perquè per primer cop apareix el recurs al material de consulta. És encetada pel Jordi i gira al voltant de la possibilitat d'intercanviar “els hi” per “li”. Efectivament, aquest alumne situa la seva reflexió en relació al material de consulta (4.39 Jordi: *el mostrar | diu que // en en eeh en quins dels tres casos hi equival*), identificant vagament que això passa quan els pronoms pertanyen al mateix paradigma (4.39 Jordi: *es pot a vegades es pot canviar hi per li*). Realitzant l'operació d'intercanvi de “els hi” / “li” (4.41 Jordi: *hi anaven a l'aula que li tocava*) recorre a la repetició per comprovar-ne la ressonància (4.43 Jordi: *que li tocava*, 4.43 Jordi: *que li tocava*) i s'hi reafirma (4.45 Jordi: *està bé*), tot contrastant-ho amb la forma anterior plural (4.45 Jordi: *que els hi tocava*), que respon a la forma dialectal [‘əlzi]. L'alumne no adverteix un fet clau: que en l'intercanvi de “els hi” per “li” a priori està transformant dos pronoms en un. Com hem apuntat el plural dialectal

de “li” és la forma [‘əlzi] (resolta ortogràficament com a “els hi”), és a dir un sol pronom, i això que ell sap veure intuïtivament no ho arribarà a explicitar.³⁵

Pel que fa a les companyes, demostraran no compartir-ho des de les seves respectives sensibilitats lingüístiques. Efectivament, no adverteixen l’equivalència dialectal entre un i altre fragment, probablement perquè són castellanoparlants, i desenvolupen en canvi una contraargumentació morfològica: no es pot intercanviar “els hi” per “li” perquè aquesta darrera peça lèxica no és plural (4.46 *Sònia: li tampoc*, 4.46 *Sònia: estàs parlant en plural*, 4.47 *Gemma: aquest li no queda bé*). Lògicament aquí hi ha un problema relatiu a la comprensió de la distribució complementària, que opera sobre les formes prescindint dels eventuais canvis de significat derivats de canvi de persona, gènere o nombre.

El Jordi s’adapta a aquesta objecció amb una proposta allunyada (com ho ha estat la reacció de les companyes) de la intuïció dialectal i guiada per la morfologia (4.48 *Jordi: lis*, 4.48 *Jordi: pots canviar-li pots posar-li lis*, 4.48 *Jordi:*

³⁵ La proforma de datiu plural que reconeixen com a pròpia la majoria de parlants del català central no és la normativa “els” sinó la forma fonètica [‘əlzi] (escrit “els hi”) que té traducció ortogràfica en català normatiu per exemple quan és una seqüència de dos pronoms “acusatiu plural - datiu singular” (“Els llibres, al Pere, els hi tornaré demà”). En l’oral no formal condensa fins a vuit valors diferents (Solà, 1997: 69), que la normativa resol amb combinacions diverses, una situació que genera molta confusió entre els alumnes a l’hora d’escriure. Una anàlisi morfològica de la forma *el/zi* com a datiu plural és la de Viaplana (1980) (vegeu també Mascaró, 1986), segons la qual [i] expressaria el morfema de datiu. Pel que fa a la forma **lis*, és considerada espúria per la majoria de catalanoparlants. Existeixen dues possibles explicacions per a aquesta forma. Una l’atribuiria a l’influx del castellà: si en castellà “le > les” en català “li > *lis”; es tracta d’una forma en expansió a l’àrea de Barcelona, de tal manera que a més d’aparèixer en els usos de molts castellanoparlants quan parlen català s’està estabilitzant en els usos d’alguns catalanoparlants, especialment els més joves. Una altra explicació l’atribuiria a la regularització del paradigma, en consonància amb la regla de formació de plural en què s’afegeix –s a l’arrel. Francesc de B. Moll considera *lis* en posició postverbal com a “tolerable gramaticalment” perquè forma part dels usos dels catalanoparlants monolingües d’Eivissa i Menorca que ell registra (Veny, 2001: 260).

pots posar-li lis), encertadament rebutjada (4.50 *Sònia: lis no existeix!*), amb una explicació que no apunta tant a la inacceptabilitat de “lis” com a la pròpia operació d’intercanvi entre la forma dialectal “els hi” [‘əlzi] i el seu singular normatiu “li” (4.52 *Joana: en aquest cas no es pot posar li*). No pot desenvolupar-se, doncs, la valuosa intuïció de l’alumne que ha permès elevar el raonament sobre aquesta oració des de posicions relatives a la coreferència a posicions de tipus formal.

És interessant, reprendre el raonament amb què el Jordi enceta la SM. En primer lloc, empra els termes “equival” i “canviar”, de connotacions ben diferents: “equival” té una connotació semàntica relacionada amb la sinonímia i considerarem per tant que l’episodi metalingüístic és de naturalesa semàntica (4.39 *Jordi: el mostrari | diu que || en en eeh en quins dels tres casos hi equival*); “canviar” per contra no té aquesta connotació semàntica, i considerarem que és un episodi de tipus formal (4.39 *Jordi: es pot a vegades es pot canviar hi per li*). Per altra banda, el Jordi no especifica les condicions en què efectivament “li” i “hi” són equivalents i simplement els presenta com a intercanviables, sense identificar en el material de consulta les condicions indicades en què això és possible: en aquest cas en concret, que no hi hagi un CD pronominalitzat. Així, si primer diu que canviarà “hi” per “li”, el que fa en realitat és canviar “els hi” per “li”. Com hem dit, la manca de consciència d’aquest fet és clau pel que fa a no poder realitzar un pas més enllà i identificar aquesta forma com a dialectal (un contingut present també en el material de consulta).

Per altra banda, si hem interpretat el recurs al material de consulta i a la distribució complementària com un gir cap a la formalitat, també podem interpretar-ho en aquest sentit que no se centri en la forma “els” sinó en la forma “hi” de la combinació “els hi” (4.39 *Jordi: el mostrar | diu que || en en eeh en quins dels tres casos hi equival*, 4.39 *Jordi: es pot a vegades es pot canviar hi per li*). Amb aquest canvi de focus d’atenció, trenca provisionalment la connexió semàntica que s’ha establert fins ara entre el primer “hi” i el darrer a “Hi anaven a l’aula que els hi tocava”. En aquesta coreferència presumiblement hi tenen molt de pes les reflexions ja comentades de la SSM 7.2 adreçades a identificar el referent de “hi” i “els hi” en l’expressió referencial “els alumnes”.

Finalment cal remarcar un fet: en principi la distribució complementària s’aplica a la relació entre expressions referencials (per exemple “els alumnes”) i un pronom (per exemple “ells”). El fet que en aquest cas l’alumne estableixi aquesta operació entre dos pronoms (una operació que també realitzen les companyes anteriorment) es deu al fet que hi ha casos d’homonímia en què la distribució complementària ens ha d’ajudar a identificar la funció d’un pronom (per exemple entre els-CD i els-CI), tal com també tenien consignat al material de consulta.

- SM 9: Repetició i referència de “hi”

La seqüència metalingüística 9 consta de 5 torns. Hi identifiquem 7 enunciats metalingüístics, de naturalesa formal, 5 de naturalesa semàntica i 1 de

naturalesa pragmàtica. Aquests enunciats se centren en la repetició i la referència de “hi” i s'emmarquen en 7 episodis argumentatius distribuïts en 2 seqüències argumentatives.

SA	EA			EM			Enunciat
	Ordre	Reactiu	Additiu	Naturalesa			
				P	S	F	
I	1.	Divergir	-	-	-	X	4.53 Jordi: allavons què allavons jo allavons què és?
	2.	-	Expandir	-	X	-	4.54 Sònia: aquest hi torna a fer referència als alumnes!
	3.	-	Concloure	-	X	-	4.56 Joana: podríem prescindir d'ell
II	4.	Matisar	-	-	-	-	4.57 Jordi: [però a veure]
	5.	-	Expandir	-	X	-	4.57 Jordi: això sí que ho entenc no?
	6.	-	Expandir	-	X	-	4.57 Jordi: fa referència als alumnes
	7.	-	Expandir	X	-	-	4.57 Jordi: ho trobo ben dit
	8.	-	Explicar	-	X	-	4.57 Jordi: com l'altre ja era repetitiu aquest no no ho és

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

Reprement l'argumentació centrada en la coreferència (4.54 Sònia: aquest hi torna a fer referència als alumnes!) es proposa d'eliminar-lo i obtenir “Hi anaven a l'aula que els tocava” (4.56 Joana: podríem prescindir d'ell). Notem que el raonament aquesta vegada és completat per la Joana, que fins ara s'ha significat per defensar just el contrari en les seqüències metalingüístiques anteriors (4.22 Joana: jo no crec que sobri, 4.33 Joana: seria | que els hi tocava). Podem interpretar l'ambivalència d'aquesta alumna en dos sentits diferents. En primer lloc, com una evolució cap als principis de dubte i revisió propis de la parla exploratòria per part d'una alumna de posicions sovint inamovibles (com hem observat en el Diàleg 1). En segon lloc, com a indicatiu del

conflicte entre intuïció dialectal (quan defensava de preservar “els hi”) i raonament metalingüístic (quan proposa ara d’eliminar “hi”). Podríem parafrasejar la posició de la Sònia i la Joana amb l’expressió “Com que torna a fer referència als alumnes podríem prescindir-ne i obtindrem *Els alumnes anaven a l’aula que els tocava*”.

En canvi a la SA II el Jordi, amb un enunciat catafòric (4.57 Jordi: *això sí que ho entenc no?*) afirma que “hi” no sobra perquè no és repetitiu (4.57 Jordi: *com l’altre ja era repetitiu aquest no no ho és*), on “l’altre” que és considerat repetitiu és “Hi anaven a l’aula”. Reconeix, en aquest sentit “els hi” a “[a l’aula] que els hi tocava” com a propi del seu repertori (4.57 Jordi: *ho trobo ben dit*), tot i acceptar l’argumentació de la coreferència entre les dues formes “hi” i l’expressió referencial “els alumnes” (4.57 Jordi: *fa referència als alumnes*). Podríem parafrasejar aquesta posició com segueix: “Tot i que fa referència als alumnes no cal prescindir-ne perquè no és repetitiu i obtindrem *Els alumnes anaven a l’aula que els hi tocava*”. Com ja ha estat dit a la SM 4, el Jordi no és conscient que el que fa referència als alumnes és “els” i no “hi”, però el fet que no pugui dissociar les dues formes des del punt de vista del seu referent pot ser interpretat en el sentit que intuïtivament són sentides com a formes aglutinades.

La coincidència de les alumnes Sònia i Joana amb la forma normativa “els” davant per davant de la proposta de l’alumne Jordi de mantenir la forma dialectal “els hi” pot ser relacionada amb la llengua familiar d’uns i altres, el castellà en el cas de les noies i el català en el cas del noi. Això ens pot portar a un conjunt de consideracions sobre la conveniència d’acompanyar la instrucció

gramatical de punts de referència per contrastar aspectes intuïtius amb aspectes normatius. Veiem com al Jordi li sona bé dir “els hi tocava” però no “hi anaven a l’aula”, a través del contrast incorrecte que s’ha estat realitzant entre “ells” i “hi”. Tal com hem esmentat a la SSM 7.2, aquest alumne desenvolupa breument la pròpia intuïció: el primer “hi” li sembla repetitiu però no el segon a “Hi anaven a l’aula que els hi tocava”, tot i que per a ell els dos tenen el mateix referent, assumint incorrectament la coreferència realitzada per la Gemma al SSM 7.2 (4.37 Gemma: *els alumnes anaven a l’aula que als alumnes*).

Els alumnes han defensat la conveniència d’eliminar una de les dues formes “hi” defensant repetidament la seva relació de coreferència en comptes de buscar-ne la pertinència al nivell local intrafràstic. Curiosament, aquests aspectes (normatius, dialectals, idiolectals, d’interferència, de canvi de codi, etc.) poden observar-se en la pròpia parla dels alumnes quan han de raonar els problemes. Observem, per exemple, l’enunciat 4.56 (4.56: *Joana: podríem prescindir d’ell*). Es tracta d’una estructura incorrecta que revela una alumna no catalanoparlant, poc propera probablement a l’ús dialectal de “els” [‘əlzi] i que pot raonar millor la solució normativa “els” [əls]. La dificultat existeix en aquest sentit tant per als catalanoparlants que tenen incorporades a la seva parla formes tant dialectals com pròpiament normatives, com per als no-catalanoparlants que necessàriament han de raonar aquelles formes dialectals i normatives. La intervenció didàctica ha de trobar les fórmules i els equilibris perquè el decalatge entre la sensibilitat d’uns i altres davant de determinades formes pugui donar lloc a un diàleg exploratori ric.

7.2.5. Diàleg 5

Els fragments següents provenen del Diàleg 5, pertanyent al Grup II. Aquest diàleg respon a l'Activitat [2], que té per enunciat "Determineu i justifiqueu si els pronoms subratllats estan ben emprats o no". El focus d'atenció és la combinació "els hi" del fragment de text "[Sempre] Hi anaven a l'aula que els hi tocava i escoltaven amb un grau d'interès acceptable" i analitzarem la discussió que es desenvolupa en la seqüència i les subseqüències metalingüístiques següents:

- SSM 1.1: "Hi" i la funció de subjecte
- SSM 2.1: "Els hi" és correcte / incorrecte
- SSM 2.2: Referència de "hi"
- SSM 2.3: Referència i funció de "hi"
- SM 3: "Els hi" és correcte

La tria d'aquests fragments de diàleg ve determinada pel fil argumental que segueixen, centrat en les nocions de correcte/incorrecte, referència i funció. Tot seguit presentem per a cadascuna d'elles el gràfic analític i un comentari.

- SSM 1.1: "Hi" i la funció de subjecte

La subseqüència metalingüística 1.1 consta de 18 torns. Hi identifiquem 20 enunciats metalingüístics, 19 de naturalesa formal i 1 de naturalesa semàntica. Aquests enunciats se centren en el pronom "hi" i la funció de subjecte i

s'emmarquen en 22 episodis argumentatius que formen 1 seqüència argumentativa; n'hem eliminat els torns 5.2 i 5.5.

SA	EA			EM			
	Ordre	Reactiu	Additiu	Naturalesa			Enunciat
				P	S	F	
I	1.	Divergir	-	-	-	X	5.1 Rosa: aquest trosset d'aquí
	2.	-	Expandir	-	-	X	5.3 Eva: hi anaven a l'aula que
	3.	-	Expandir	-	-	X	5.4 Rosa: en aquesta frase és incorrecte
	4.	-	Acceptar	-	-	-	5.5 Pau: [sí]
	5.	-	Explicar	-	-	X	5.6 Rosa: està utilitzant el hac i:: com si fos
	6.	-	Expandir	-	-	X	5.7 Pau: el subjecte
	7.	-	Expandir	-	-	X	5.8 Rosa: ells anaven
	8.	-	Afegir	-	-	X	5.9 Eva: podria ser: ells anaven?
	9.	-	Expandir	-	-	X	5.9 Eva: ells anaven sense ficar hi?
	10.	-	Acceptar	-	-	-	5.10 Rosa: [molt bé Eva!]
	11.	-	Concloure	-	-	X	5.10 Rosa: aquesta frase seria: eeh anaven a l'aula o:: ells anaven
	12.	-	Expandir	-	-	X	5.10 Rosa: estan intentant substituir el pronom
	13.	-	Expandir	-	-	X	5.10 Rosa: estan intentant substituir el subjecte per aquest pronom
	14.	-	Expandir	-	-	X	5.10 Rosa: aquest pronom només pot substituir
	15.	-	Expandir	-	X	-	5.11 Pau: per ells
	16.	-	Expandir	-	-	X	5.11 Pau: complement de règim o complement indirecte
	17.	-	Expandir	-	-	X	5.12 Rosa: no pot substituir a cap subjecte
	18.	-	Concloure	-	-	X	5.13 Pau: seria incorrecte
	19.	-	Concloure	-	-	X	5.13 Pau: el hi: sobraria
	20.	-	Concloure	-	-	X	5.14 Rosa: <u>correcte</u>
	21.	-	Afegir	-	-	X	5.15 Eva: és incorrecte
	22.	-	Afegir	-	-	X	5.15 Eva: incorrecte

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

Un cop centrada l'atenció en el fragment d'oració que cal discutir (5.1 Rosa: *aquest trosset d'aquí*, 5.3 Eva: *hi anaven a l'aula que*), una primera intervenció valora com a incorrecte l'ús d'aquest pronom (5.4 Rosa: *en aquesta frase és*

incorrecte) i posteriorment es desenvolupa una argumentació conjunta per recolzar aquesta idea: es tracta d'un pronom que encapçala l'oració ocupant l'espai prototípic de subjecte (5.6 *Rosa: està utilitzant el hac i:: com si fos* - 5.7 *Pau: el subjecte*), que en aquest cas és "ell" elidit (5.8 *Rosa: ells anaven*).

Restituïnt aquest element s'obté l'oració correcta (5.9 *Eva: podria ser: ells anaven?*, 5.9 *Eva: ells anaven | sense ficar hi?*), de tal manera que o bé simplement eliminem "hi" o bé recuperem el pronom de subjecte elidit (5.10 *Rosa: aquesta frase seria: eeh anaven | a l'aula o:: ells anaven [a l'aula]*). Com podem comprovar, el grup no identifica el problema com el d'una duplicació incompatible dins la mateixa frase "hi = a l'aula", sinó com un problema relatiu a la posició ocupada incorrectament per un element que no pertoca, el qual com veurem més endavant subratllen que no pot ser mai subjecte.

Podem interpretar això com el resultat d'una concepció lineal de l'oració. Això contrasta amb una concepció més rica desenvolupada en el Diàleg 2 pel mateix grup, en què discutint "Aquest estiu ha crescut molt" es combinen argumentacions semàntiques, pragmàtiques i formals i en què no es confon el primer element de l'oració amb el subjecte.

Com a recurs pragmàtic, fan referència amb la forma plural de la impersonalitat a un imprecís emissor (5.10 *Rosa: estan intentant substituir el pronom*) i identifiquen el primer element de l'oració amb el subjecte (5.10 *Rosa: estan intentant substituir el subjecte per aquest pronom*) sense mostrar cap consciència relativa a la jerarquia dels elements a l'oració. Efectivament, si el

primer element és subjecte no pot ser substituït per un element que no pugui ser mai subjecte (5.12 Rosa: *no pot substituir a cap subjecte*). En aquest punt es creuen dues nocions del funcionament gramatical: per una banda la concepció lineal de l'oració i per una altra banda la capacitat d'uns elements de "substituir-ne" d'altres segons l'ordre que ocupen (5.10 Rosa: *aquest pronom / només pot substituir*, 5.11 Pau: *per ells*) segons uns paradigmes concrets (5.11 Pau: *complement de règim o complement indirecte*).

En relació a aquesta referència implícita a les llistes de pronoms que els alumnes tenien consignades segons la funció sintàctica, no fan referència a la idea de locatiu com a CC perquè aquesta funció no apareixia al material que consultaven, centrat únicament en les funcions argumentals. Es tracta en definitiva d'un ús incorrecte (5.13 Pau: *seria incorrecte*, 5.15 Eva: *és incorrecte*, 5.15 Eva: *incorrecte*) amb un ús innecessari del pronom "hi" (5.13 Pau: *el el hi: sobraria*).

- SSM 2.1: "Els hi" és correcte / incorrecte

La subseqüència metalingüística 2.1 consta de 4 torns. Hi identifiquem 10 enunciats metalingüístics, tots deu de naturalesa formal. Aquests enunciats se centren en si la combinació "els hi" és correcta o incorrecta i s'emmarquen en 12 episodis argumentatius distribuïts en 3 seqüències argumentatives.

SA	EA			EM	
	Ordre	Reactiu	Additiu	Naturalesa	Enunciat

				P	S	F	
I	1.	Divergir	-	-	-	-	5.17 Rosa: [la part “be”]
	2.	-	Expandir	-	-	X	5.18 Pau: “els hi tocava i escoltaven amb un grau d’interès acceptable molt superior al que:.”
	3.	-	Expandir	-	-	X	5.18 Pau: aquí:: els hi:: ac és co jo crec que és correcte
	4.	-	Afegir	-	-	X	5.18 Pau: els hi tocava i escoltaven amb un grau d’interès
II	5.	Contradir	-	-	-	-	5.19 Eva: [no]
	6.	-	Expandir	-	-	X	5.19 Eva: no és correcte
	7.	-	Explicar	-	-	X	5.19 Eva: pot ser que sigui li toca::
	8.	-	Expandir	-	-	X	5.19 Eva: o els toca
III	9.	Contradir	-	-	-	-	5.20 Pau: [no]
	10.	-	Expandir	-	-	X	5.20 Pau: hi anaven
	11.	-	Expandir	-	-	X	5.20 Pau: anaven a l’aula que els hi tocava
	12.	-	Expandir	-	-	X	5.20 Pau: i escoltaven amb un grau d’interès

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

L’atenció se centra en el fenomen següent que l’exercici proposava d’observar: la forma “els hi” (5.17 Rosa: la part “be”, 5.18 Pau: “els hi tocava i escoltaven amb un grau d’interès acceptable molt superior al que:.”). En contrast amb l’ús anterior de “hi”, ara es considera correcte (5.18 Pau: aquí:: els hi:: ac és co jo crec que és correcte), una consideració que no arriba a ser explicada.

Es tracta d’un ús incorrecte però dialectal. L’opinió de l’alumne respon a la seva intuïció dialectal i és en aquest sentit d’introspecció i ressonància interna que podem interpretar la repetició de l’oració (5.18 Pau: els hi tocava i escoltaven amb un grau d’interès). L’alumne contrasta implícitament a través del díctic “aquí” (5.18 Pau: aquí:: els hi:: ac és co jo crec que és correcte) les dues oracions observades: l’anterior “Hi anaven a l’aula” (incorrecte i no dialectal) i el

fenomen discutit ara “a l’aula que els hi tocava” (com hem dit, incorrecte però dialectal).

Aquesta impressió és contradita per l’Eva (5.19 *Eva: no és correcte*), inaugurant així una nova SA, en què l’alumna explicarà doblement la posició contrària a l’ús de “els hi”: primer amb una explicació inicial (5.19 *Eva: pot ser que sigui | li toca.:*) i després amb una expansió d’aquesta explicació (5.19 *Eva: o | els toca*).

El contrast entre les SA I i II és particularment interessant perquè es tracta d’opinions d’alumnes de diferent llengua familiar (català el Pau i castellà l’Eva). Mentre que el Pau s’ha limitat a una apreciació intuïtiva, l’Eva se centra en una explicació gramatical: considera incorrecta la forma “els hi” i desenvolupa un raonament al respecte, identificant com hem vist (i amb encert) els pronoms (indistintament “li” i “els”) que podrien anar en aquesta posició. Hem d’interpretar aquesta intervenció com a brillant i molt meritòria, ja que l’Eva és una alumna força desavantatjada que habitualment queda al marge de les discussions: curiosament tampoc en aquest cas la seva aportació no serà acollida pels companys.

El Pau es mostrarà contrari a la posició de l’Eva però seguirà sense desenvolupar una explicació com la que ha proposat la companya. Efectivament, si bé després de mostrar desacord enceta el raonament amb el marcador explicatiu “perquè” (5.20 *Pau: no! perquè hi anaven anaven a l’aula que els hi tocava*), l’alumne es limita a reproduir de nou a l’oració. A efectes de

l'argumentació per tant interpretem aquesta intervenció com a expansió del desacord però no com a explicació. Malgrat que el Pau en cap moment no mostra que hagi trobat una explicació plausible, podem identificar en la seva intervenció tres operacions. En primer lloc, repeteix l'oració (5.20 Pau: *anaven a l'aula que els hi tocava*), probablement comprovant si el fenomen s'ajusta als usos propis (efectivament es tracta d'una forma pròpia del seu dialecte). En segon lloc, s'autocorregeix la forma inicial considerada ja anteriorment per ell mateix com a incorrecta (5.20 Pau: *hi anaven*, 5.20 Pau: *anaven a l'aula que els hi tocava*), un fet que ens permet pensar en el fort pes que per a l'alumne té la pròpia intuïció. En tercer lloc, llegeix el context on es troba l'oració observada i això pot ser interpretat en el sentit d'expandir el raonament i situar-se en una perspectiva més àmplia (5.20 Pau: *i escoltaven amb un grau d'interès*), tot i que ja no desenvoluparà més el seu raonament.

- SSM 2.2: Referència de “hi”

La subseqüència metalingüística 2.2 consta de 7 torns. Hi identifiquem 10 enunciats metalingüístics, 5 de naturalesa formal i 5 de naturalesa semàntica. Aquests enunciats se centren en la referència de “hi” i s'emmarquen en 10 episodis argumentatius que formen 1 seqüència argumentativa.

SA	EA			EM			
	Ordre	Reactiu	Additiu	Naturalesa			Enunciat
				P	S	F	
I	1.	Divergir	-	-	X	-	5.21 Rosa: a què creieu que fa referència aquest hac i?
	2.	-	Expandir	-	X	-	5.22 Eva: a ells

3.	-	Expandir	-	-	X	5.23 Pau: al subjecte
4.	-	Afegir	-	-	X	5.23 Pau: al subjecte
5.	-	Afegir	-	-	X	5.24 Eva: al subjecte
6.	-	Afegir	-	X	-	5.24 Eva: són ells
7.	-	Afegir	-	X	-	5.24 Eva: serien ells
8.	-	Expandir	-	X	-	5.24 Eva: el subjecte serien ells
9.	-	Concloure	-	-	X	5.25 Pau: els hi és incorrecte
10.	-	Concloure	-	-	X	5.26 Eva: jo crec que està malament

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

A la subseqüència metalingüística anterior hem vist com l'Eva intenta explicar a partir de la distribució complementària perquè "els hi" no és correcte, i el Pau no va més enllà de la seva intuïció per defensar el contrari. A la subseqüència que ens ocupa, la Rosa fa divergir l'argumentació cap a un nou tema, la noció de "referència" (5.21 Rosa: a què creieu que fa referència aquest hac i?). Aquesta nova perspectiva és ràpidament assumida pels companys, que proposen possibles referents situant-se en nivells diferents: semàntic un (5.22 Eva: a ells) i formal l'altre (5.23 Pau: al subjecte, 5.23 Pau: al subjecte). L'Eva es fa seva l'aportació del Pau (5.24 Eva: al subjecte) i després d'alguna vacil·lació (5.24 Eva: són ells, 5.24 Eva: serien ells) les acaba fent coincidir (5.24 Eva: el subjecte serien ells).

Val a dir que a la subseqüència 1.1 anterior ja han dit respecte de l'oració "Hi anaven" que el pronom "hi" feia incorrectament de subjecte i que per tant havia de ser substituït per "ells"; ara es trasllada el mateix raonament a la forma "els hi" de "A l'aula que els hi tocava", en què "hi" torna a fer referència a "ells" i fa, per tant, de subjecte. Certament, l'equiparació que realitza l'Eva és equívoca: per una banda dos pronoms poden tenir el mateix referent, per exemple "els alumnes" a les oracions "Ells anaven a l'aula que els tocava", però amb

funcions gramaticals diferents, subjecte el primer i datiu el segon; però per altra banda ara el pronom que s'observa no és "els" sinó "hi", que a la SSM 1.1 ja ha quedat clar que no pot ser subjecte.

En tot cas, el Pau canvia d'opinió (tot i que només provisionalment, com veurem) i accepta que es tracta d'un ús incorrecte (5.25 Pau: *els hi és incorrecte*) i l'Eva es reafirma en la seva posició (5.26 Eva: *jo crec que està malament*). Com a darrera observació, podem remarcar el fet que els dos alumnes que menys parlen al Diàleg 2, en aquest Diàleg 5 (i en particular en la seqüència que estem observant) són els que porten el pes de la conversa, ajudats per la Rosa.

- SSM 2.3: Referència i funció de "hi"

La subseqüència metalingüística 2.3 consta de 11 torns. Hi identifiquem 15 enunciats metalingüístics, 12 de naturalesa formal i 3 de naturalesa semàntica. Aquests enunciats se centren en la referència i la funció del pronom "hi" i s'emmarquen en 20 episodis argumentatius que formen 4 seqüències argumentatives; n'hem eliminat el torn 5.34.

SA	EA			EM			Enunciat
	Ordre	Reactiu	Additiu	Naturalesa			
				P	S	F	
I	1.	Divergir	-	-	-	-	5.28 Pau: [va i tu què en penses?]
	2.	-	Expandir	-	X	-	5.29 Rosa: s'està referint <u>a què</u> els hi tocava

	3.	-	Expandir	-	X	-	5.29 Rosa: l'aula que els hi tocava
	4.	-	Expandir	-	X	-	5.29 Rosa: aquest hac i s'està referint al taller del Cosmocaixa
	5.	-	Explicar	-	-	X	5.29 Rosa: està substituïnt a un complement de règim!
	6.	-	Expandir	-	-	X	5.29 Rosa: a la frase ja:: ja hem dit ja hem dit aquest complement de règim
	7.	-	Expandir	-	X	-	5.29 Rosa: ja hem dit hi anaven a l'aula que els tocava
	8.	-	Expandir	-	-	X	5.29 Rosa: aquest pronom no és que sigui totalment incorrecte
	9.	-	Explicar	-	X	-	5.29 Rosa: està substituïnt a una cosa eehh apropiada
	10.	-	Expandir	-	X	-	5.29 Rosa: el que succeeix és que:: eeemmm és una cosa que ja hem especificat abans
	11.	-	Expandir	-	-	X	5.29 Rosa: el complement si és de lloc o si és de règim ja estava especificat abans
	12.	-	Concloure	-	-	X	5.29 Rosa: no cal repetir-lo
	13.	-	Expandir	-	-	X	5.29 Rosa: hi anaven a l'aula que els tocava
	14.	-	Concloure	-	-	X	5.30 Pau: per tant 5.31 Eva: això està malament!
II	15.	Contradir	-	-	-	-	5.32 Pau: [no!]
	16.	-	Expandir	-	-	X	5.32 Pau: és correcte
III	17.	Contradir	-	-	-	-	5.33 Eva: [cómo que es "correcte"?]
	18.	-	Explicar	-	-	X	5.35 Eva: la Rosa diu els hi tocava
IV	19.	Matisar	-	-	-	-	5.36 Pau: [però a veure perquè la Rosa: ho digui no vol dir que sigui correcte i amb perdó]
	20.	-	Acceptar	-	-	-	5.37 Rosa: [i tant que no!]

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

Tot i que aquesta seqüència manté una certa concomitància amb l'anterior, tant pel que fa a l'obertura (5.28 Pau: *va i tu | què en penses?*) com en el tema que s'observa (la referència), l'hem considerat una nova subseqüència metalingüística i no una continuació de la subseqüència 2.2 perquè se centra en un nou possible referent (5.29 Rosa: *s'està referint | a què | els hi tocava*). Hi ha, doncs, un interessant canvi de perspectiva sobre el referent del pronom "hi": ja no és "ells" sinó "l'aula". En el primer cas probablement es dóna més pes al

pronom “els” de la parella “els hi” i els alumnes el parafrasegen per un “ells”, identificat com hem vist com a subjecte. En el segon cas en realitat no es dóna més pes al pronom “hi” de la parella “els hi” sinó al relatiu “que”.

En aquest punt l'alumna superposa dues operacions. En primer lloc, identifica que “l'aula” té un pes important en l'oració subordinada (5.29 Rosa: *l'aula que els hi tocava*): això és molt remarcable i encertat, ja que efectivament “a l'aula” és el referent del “que” relatiu, el qual al seu torn és subjecte del verb de la subordinada “tocar”. En segon lloc, relacionant “a l'aula” amb el pronom “hi” està també posant sobre la taula un vincle que mantenen aquests dos elements a l'oració principal (5.29 Rosa: *aquest hac i s'està referint al taller del Cosmocaixa*): efectivament, “a l'aula” és CR de “anaven”, el verb de l'oració principal (5.29 Rosa: *està substituint a un complement de règim!*), de l'oració “anaven a l'aula”.

És secundària la confusió de l'alumna quan en comptes de “a l'aula” recupera el locatiu “al taller del Cosmocaixa” esmentat en una oració molt anterior del mateix text. En qualsevol cas, per la via de la coreferència entre les dues formes “hi” (5.29 Rosa: *a la frase ja:: ja hem dit ja hem dit aquest complement de règim*) aquesta alumna proposa d'eliminar-ne la segona (5.29 Rosa: *ja hem dit hi anaven a l'aula que els tocava*).

Aquest ha estat també el raonament que hem observat que el Grup I feia al Diàleg 4. Observi's que la Rosa canvia d'opinió respecte de la presència del pronom “hi” a “Hi anaven a l'aula”, ja que a l'inici del present diàleg pensava

que sobrava (5.10 Rosa: aquesta frase seria: eeh anaven | a l'aula o:: ells anaven). Aquest canvi es pot interpretar com segueix: l'alumna ha de justificar un coneixement "après", no dialectal i normatiu que comparteix amb la seva companya Eva (tal com hem vist també anteriorment: 5.19 Eva: pot ser que sigui | li toca::, 5.19 Eva: o | els toca), en concomitància amb les alumnes també castellanoparlants del Grup I que al Diàleg 4 defensen també la solució normativa "a l'aula que els tocava". Ho fa, però, fent una lleu referència a la seva acceptabilitat (5.29 Rosa: aquest pronom | no és que sigui totalment incorrecte).

En tot cas, justifica d'eliminar la forma ortogràfica "hi" de "els hi" (5.29 Rosa: hi anaven a l'aula que els tocava) per la via d'equiparar-la al CR de "anar" (5.29 Rosa: està substituint a una cosa eeh apropiada, 5.29 Rosa: el que succeeix és que:: eeemmm és una cosa que ja hem especificat abans), el verb que apareix al fragment d'oració anterior, un verb que necessàriament expressa locatiu, ja sigui CC o CR (5.29 Rosa: el complement si és de lloc o si és de règim ja estava especificat abans). Sense la sofisticació de postular un "anar" elidit després de "tocar" com veurem que fan els alumnes del Grup III al Diàleg 6 de més avall ("Anaven a l'aula que els tocava [anar]"), l'alumna es remet al verb "anar", també: com que es tractaria de dos pronoms "hi" del mateix verb i el mateix referent, cal evitar-ne la repetició (5.29 Rosa: no cal repetir-lo) i eliminar-ne, doncs, el segon, quedant "Hi anaven a l'aula que els tocava" com ja hem vist (5.29 Rosa: hi anaven a l'aula que els tocava).

L'alumne catalanoparlant Pau no està d'acord amb aquest diagnòstic (5.32

Pau: és correcte) i posteriorment desenvoluparà la seva posició. Abans l'Eva se suma a l'opinió de la Rosa (recordem que era també la que havia defensat ella mateixa anteriorment): observi's, però, que ho fa d'una manera equívoca (5.35 *Eva: la Rosa diu els hi tocava*) sense que els altres ho adverteixin.

- SM 3: "Els hi" és correcte

La seqüència metalingüística 3 consta de 13 torns. Hi identifiquem 12 enunciats metalingüístics, 6 de naturalesa formal i 7 de naturalesa semàntica. Aquests enunciats se centren novament en la correcció de la combinació "els hi" i s'emmarquen en 17 episodis argumentatius que formen 1 seqüència argumentativa.

SA	EA			EM			Enunciat
	Ordre	Reactiu	Additiu	Naturalesa			
				P	S	F	
I	1.	Divergir	-	-	-	X	5.38 Pau: hi anaven a
	2.	-	Expandir	-	-	X	5.38 Pau: <u>hi anava</u> / sobra
	3.	-	Expandir	-	-	X	5.38 Pau: anaven a l'aula que els hi tocava i escoltaven amb un grau d'interès acceptable molt superior al que hi poden mostrar en activitats
	4.	-	Acceptar	-	-	-	5.39 Rosa [ai sí! és veritat! és veritat!]
	5.	-	Acceptar	-	-	-	5.40 Pau: [clar!]
	6.	-	Expandir	-	-	X	5.40 Pau: és correcte
	7.	-	Afegir	-	-	X	5.40 Pau: és correcte
	8.	-	Acceptar	-	-	-	5.41 Rosa: [sí!]
	9.	-	Explicar	-	X	-	5.41 Rosa: ja hem eliminat el hi del principi
	10.	-	Expandir	-	X	-	5.41 Rosa: és necessari!
	11.	-	Afegir	-	X	-	5.43 Rosa: és necessari
	12.	-	Afegir	-	X	-	5.43 Rosa: és necessari
	13.	-	<i>Matisar</i>	-	-	-	5.44 Eva: [és que jo pensava XX]
	14.	-	Explicar	-	X	-	5.45 Rosa: el verb anar és un verb

							que exigeix un complement de règim
15.	-	Concloure	-	X	-	5.45 Rosa: l'hem d'especificar	
16.	-	Expandir	-	X	-	5.45 Rosa: si no volem repetir al taller del Cosmocaixa el podem especificar mitjançant el pronom <i>hi</i>	
17.	-	Concloure	-	-	X	5.49 Rosa: aquesta part de la frase quedaria 5.50 Pau: anaven a l'aula que els <i>hi</i> tocava i escoltaven amb un grau d'interès acceptable	

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

Considerem que el raonament a favor de “els hi tocava” és divergent respecte de l'anterior i enceta una nova SM perquè retorna a l'argumentació de l'inici d'aquest Diàleg 5. En aquell moment s'ha acordat d'eliminar el primer “hi”, tal com recorda ara el Pau (5.38 *Pau: hi anaven a*, 5.38 *Pau: hi anava | sobra*), repetint l'operació de remetre's al context interoracional (5.38 *Pau: anaven a l'aula que els hi tocava i escoltaven amb un grau d'interès acceptable molt superior al que hi poden mostrar en activitats*). Sembla que això ha de poder contrastar la validesa de mantenir la forma “els hi” que ell defensa (5.40 *Pau: és correcte*, 5.40 *Pau: és correcte*) però en realitat, com també hem vist anteriorment, el Pau no desenvolupa cap explicació. Serà la Rosa qui ho faci (5.39 *Rosa: ai sí! és veritat! és veritat!*).

La Rosa canvia d'opinió (5.41 *Rosa: és necessari!*, 5.43 *Rosa: és necessari*, 5.43 *Rosa: és necessari*) i desenvolupa una explicació en dos temps. En primer lloc, recull l'observació del Pau sobre la forma inicial “hi”, que al principi del diàleg ja han considerat com a sobrer (5.41 *Rosa: ja hem eliminat el hi del*

principi). En segon lloc, recupera el mateix argument emprat per ella mateixa a la subseqüència anterior per eliminar “hi” de “els hi”, ara però per defensar de mantenir aquest element: el verb “anar” necessita CR i si no el volem repetir podem usar un pronom en el seu lloc (5.45 Rosa: *el verb anar és un verb que exigeix un complement de règim, 5.45 Rosa: l’hem d’especificar*). L’objecció de l’Eva, per la seva banda, no és desenvolupada i queda com un mer *moviment* (5.44 Eva: *(ac) és que jo pensava XX*) i l’oració que donen per bona és la més propera als usos dialectals (5.49 Rosa: *aquesta part de la frase quedaria - 5.50 Pau: anaven a l’aula que els hi tocava i escoltaven amb un grau d’interès acceptable*).

Aquí hi ha dues qüestions que el raonament no especifica. En primer lloc, defensa que el pronom “hi” (“que els hi tocava”) és un pronom del verb “anar” de la primera oració (“Anaven a l’aula”), sense plantejar-se qüestions com ara que es tracta del verb d’una altra oració o que al costat de “els hi” hi ha el verb “tocar” (com veurem aquesta situació, juntament amb la reflexió sobre el perfil verbal, és la que porta als alumnes del Diàleg 6 a postular un verb “anar” elidit). En segon lloc, novament el referent que l’alumna identifica no és “l’aula” sinó l’expressió també locativa “al taller del Cosmocaixa”, expressada molt abans, en una altra oració (5.45 Rosa: *si no volem repetir al taller del Cosmocaixa el podem especificar mitjançant el pronom hac i*). Anteriorment hem vist que de forma ambivalent l’alumna pensa en “l’aula” i en “el taller del Cosmocaixa” com un antecedent de “hi” (5.29 Rosa: *s’està referint | a què | els hi tocava, 5.29 Rosa: l’aula que els hi tocava, 5.29 Rosa: aquest hac i s’està referint al taller del Cosmocaixa*). Aquesta consciència vaga del paper del relatiu no es

concreta i l'alumna es remet a "el taller del Cosmocaixa" com una mena de referent de "hi" de tipus contextual.

7.2.6. Diàleg 6

Els fragments següents provenen del Diàleg 6, pertanyent al Grup III. Aquest diàleg respon a l'Activitat [2], que té per enunciat "Determineu i justifiqueu si els pronoms subratllats estan ben emprats o no". El focus d'atenció és la combinació "els hi" del fragment de text "[Sempre] Hi anaven a l'aula que els hi tocava i escoltaven amb un grau d'interès acceptable" i analitzarem la discussió que es desenvolupa en les subseqüències metalingüístiques següents:

- SSM 1.1: Funció de "els"
- SSM 1.2: Paradigma pronominal
- SSM 1.3: Pronom i perfil verbal
- SSM 2.1: Referència de "hi"
- SSM 2.2: Funció de "hi"
- SSM 2.3: Verb elidit i recció
- SSM 3.1: CR, posició i recció
- SSM 3.2: Oració subordinada

La tria d'aquests fragments de diàleg ve determinada pel fet que els alumnes interrelacionen estretament diverses nocions formals. Tot seguit presentem per a cadascuna d'elles un gràfic analític i un comentari.

- SSM 1.1: Funció de "els"

La subseqüència metalingüística 1.1 consta de 4 tornos. Hi identifiquem 4 enunciats metalingüístics, 3 de naturalesa formal i 1 de naturalesa semàntica. Aquests enunciats se centren en la funció del pronom “els” i s'emmarquen en 7 episodis argumentatius distribuïts en 2 seqüències argumentatives.

SA	EA			EM			
	Ordre	Reactiu	Additiu	Naturalesa			Enunciat
				P	S	F	
I	1.	Divergir	-	-	-	X	6.1 Jofre: els hi
	2.	-	Expandir	-	-	X	6.1 Jofre: <u>els</u> és del complement directe
	3.	-	Acceptar	-	-	-	6.2 Arnau: [clar]
	4.	-	Acceptar	-	-	-	6.3 Jofre: [i::: sí]
II	5.	Contradir	-	-	-	-	6.4 Arnau: [no]
	6.	-	Explicar	-	X	-	6.4 Arnau: és a ells
	7.	-	Expandir	-	-	X	6.4 Arnau: és complement indirecte

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

La subseqüència s'inicia senyalant que “els” a “Anaven a l'aula que els hi tocava” és CD (6.1 Jofre: els és del complement directe), una postura que s'accepta (6.2 Arnau: [clar], 6.3 Jofre: [i::: sí]) sense donar-ne cap raó. Aviat sorgeix una posició contrària (6.4 Arnau: [no]), amb una explicació semàntica (6.4 Arnau: és a ells) que faria pensar en una altra funció (6.4 Arnau: és complement indirecte). Una interpretació d'aquesta divergència podria ser com segueix: en el primer cas (és CD) el focus d'atenció és la forma pronominal “els”, que els alumnes poden trobar en la llista de pronoms de CD; en el segon cas (és CI) el focus d'atenció és el sentit que pren a l'oració la forma dialectal “els hi”, que pot parafrasejar-se amb un “a ells” en un sentit de destinatari que els alumnes tendeixen a interpretar com a expressió de datiu.

- SSM 1.2: Paradigma pronominal

La subseqüència metalingüística 1.2 consta de 10 tornos. Hi identifiquem 10 enunciats metalingüístics, 7 de naturalesa formal i 3 de naturalesa semàntica. Aquests enunciats se centren en el paradigma pronominal i s'emmarquen en 11 episodis argumentatius distribuïts en 3 seqüències argumentatives.

SA	EA			EM			Enunciat
	Ordre	Reactiu	Additiu	Naturalesa			
				P	S	F	
I	1.	Divergir	-	-	-	X	6.5 Pere: els surt a:: ind
	2.	-	<i>Expandir</i>	-	-	-	6.6 Enric: [a veure pot]
	3.	-	Expandir	-	-	X	6.8 Arnau: és complement indirecte
	4.	-	Expandir	-	-	X	6.9 Jofre: els és indirecte
	5.	-	Expandir	-	X	-	6.10 Arnau: és a ells!
II	6.	Reptar	-	-	-	X	6.11 Pere: indirecte o directe!
	7.	-	Expandir	-	-	X	6.11 Pere: surt eh?
	8.	-	Expandir	-	-	X	6.12 Arnau: surt als dos!
	9.	<i>Divergir</i>	-	-	X	-	6.13 Pere: a l'aula que::: que el tocava:::
	10.	-	Afegir	-	-	-	6.14 Arnau: surt als dos
III	11.	Reptar	-	-	X	-	6.14 Arnau: és a ells

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

A la SA I s'aporta una raó formal basada en la peça lèxica i el paradigma pronominal (6.5 *Pere: els surt a:: ind*), que porta els alumnes a pensar en el CI (6.8 *Arnau: és complement indirecte*). Successivament es valida aquesta identificació compartint primer la constatació (6.9 *Jofre: els és indirecte*) i recuperant després la paràfrasi semàntica (6.10 *Arnau: és a ells!*). Seguidament es remarca un fet que constitueix un repte a aquesta observació

(6.11 *Pere: indirecte o directe!*) perquè la forma “els” apareix en dos paradigmes (6.11 *Pere: surt eh?*), una idea encertada que és acollida (6.12 *Arnau: surt als dos!*). Després d’un torn que apunta a ampliar el context del fenomen observat (6.13 *Pere: a l’aula que:: que el tocava::*), però que no és desenvolupat i queda en simple *moviment*, la idea és novament acceptada (6.14 *Arnau: surt als dos*). Interpretem el darrer torn reactiu (6.14 *Arnau: és a ells*) novament com un repte a l’argument basat en el paradigma, ja que l’alumne sent aquesta paràfrasi com una prova suficientment indicativa de CI.

- SSM 1.3: Pronom i perfil verbal

La subseqüència metalingüística 1.3 consta d’11 tornos. Hi identifiquem 17 enunciats metalingüístics, 7 de naturalesa formal i 10 de naturalesa semàntica. Aquests enunciats se centren en les nocions de pronom i perfil verbal i s’emmarquen en 21 episodis argumentatius distribuïts en 3 seqüències argumentatives.

SA	EA			EM			Enunciat
	Ordre	Reactiu	Additiu	Naturalesa			
				P	S	F	
I	1.	Divergir	-	-	-	X	6.15 Pere: que els tocava
	2.	-	Expandir	-	-	X	6.15 Pere: que li tocava
	3.	-	Explicar	-	-	X	6.15 Pere: pots substituir per li
	4.	-	Expandir	-	-	X	6.15 Pere: a l’aula que li tocava
	5.	-	Acceptar	-	-	-	6.16 Arnau: [sí]
	6.	-	Explicar	-	X	-	6.17 Pere: no a l’aula que el tocava
	7.	-	Expandir	-	X	-	6.17 Pere: si dius l’aula que la tocava e::l el verb canvia de

							significat
	8.	-	Expandir	-	X	-	6.17 Pere: seria el el verb tocar
	9.	-	Afegir	-	X	-	6.17 Pere: canviaria de significat
	10.	-	Expandir	-	X	-	6.17 Pere: hi ha el verb tocar de contacte
II	11.	Reptar	-	-	-	-	6.18 Arnau: [sí però què té que veure això?]
	12.	-	Explicar	-	X	-	6.19 Pere: el pronom fa falta
	13.	-	Explicar	-	X	-	6.19 Pere: si treus el pronom el significat ja canvia
	14.	-	Afegir	-	X	-	6.19 Pere: a l'aula que els tocava seria contacte físic
	15.	-	Acceptar	-	-	-	6.20 Jofre: [ah sí! és veritat]
	16.	-	Expandir	-	X	-	6.21 Pere: i amb el pronom els hi tocava
	17.	-	Acceptar	-	-	-	6.22 Arnau: [clar]
	18.	-	Concloure	-	X	-	6.23 Pere: està bé
III	19.	Repte	-	-	-	X	6.24 Arnau: els si si no és complement indirecte::
	20.	-	Concloure	-	-	X	6.25 Jofre: és d'indirecte
	21.	-	Afegir	-	-	X	6.26 Arnau: és indirecte

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

En aquesta subseqüència un alumne explora el perfil argumental del verb. Ho fa expandint dues idees iniciada per ell mateix a la SSM 1.2 anterior. Aquestes dues idees són les següents: en primer lloc, l'aparició de la forma "els" en dos paradigmes diferents (6.11 Pere: indirecte o directe!, 6.11 Pere: surt eh?), una observació com hem vist acceptada pels companys (6.12 Arnau: surt als dos!, 6.14 Arnau: surt als dos); en segon lloc, la influència sobre el significat del verb "tocar" l'intercanvi entre pronoms de CD i de CI, apuntada només amb un moviment (6.13 Pere: a l'aula que:: que el tocava:).

En la present subseqüència l'alumne indaga en aquesta línia, intercanviant pronoms diversos, com ara "els" (6.15 Pere: que els tocava), "li" (6.15 Pere: que li tocava), "el" (6.17 Pere: no a l'aula que el tocava) o "la" (6.17 Pere: si dius

l'aula que la tocava e::l el verb canvia de significat). Així mateix observa de seguida que els efectes sobre el verb són desiguals: intercanviar “els hi” per “li” és possible (6.15 Pere: pots substituir per li, 6.15 Pere: a l'aula que li tocava) però això no passa amb els pronoms inequívocament acusatius “el” i “la” (6.17 Pere: seria el el verb tocar, 6.17 Pere: canviaria de significat). En aquest darrer cas el verb esdevé un verb transitiu típic, que ell identifica amb un valor semàntic de tacte (6.17 Pere: hi ha el verb tocar de contacte) i que s'oposa al sentit actualitzat a l'oració, com hem vist (6.17 Pere: si dius l'aula que la tocava e::l el verb canvia de significat), de perfil argumental paral·lel als verbs psicològics del tipus “agradar”.

El Pere no arriba a especificar que els verbs d'aquest perfil peculiar havien estat treballats i figuraven al material de consulta, però en tot cas mostra que cal un tipus de pronom (la forma “els hi” o “li”) perquè el significat del verb no derivi cap a un sentit de contacte. Aquest raonament, però, iniciat i desenvolupat pel mateix alumne pràcticament en solitari, no acaba de fer el retorn a l'oració que es discuteix. Quan se li fa notar això (6.18 Arnau: [sí però què té que veure això?]) el Pere identifica el raonament amb la necessitat de la forma “hi” (6.19 Pere: el pronom fa falta) per mantenir un dels dos significats del verb “tocar” (6.19 Pere: si treus el pronom | el significat ja canvia), justament l'oposat al de contacte físic (6.19 Pere: a l'aula que els tocava | seria contacte físic), però que no arriba a definir ja que elseu torn es queda en simple moviment (6.21 Pere: i amb el pronom els hi tocava).

Els companys donen per bona aquesta argumentació (6.20 *Jofre: [ah sí! és veritat]*, 6.22 *Arnau: [clar]*) i el Pere mateix s'hi reafirma (6.23 *Pere: està bé*), sense arribar a parafrasejar el significat de “tocar” en la forma intransitiva que pren a l'oració. Es considera, doncs, finalment la forma “hi” com a necessària però no se n'arriba a determinar de forma explícita si la funció és CD o CI. Es tracta d'una “omissió” molt significativa i que cal interpretar en relació a la coda de tot aquest llarg raonament. En aparença és en el darrer intercanvi que els alumnes expliciten la funció que finalment donen per bona, com veiem inicialment en forma de repte (6.24 *Arnau: els si si no és complement indirecte:*) i posteriorment amb un acord general (6.25 *Jofre: és d'indirecte*, 6.26 *Arnau: és indirecte*). Observi's, però, que l'atenció s'ha desviat ara subtilment de la forma “hi” a la forma “els” i és en aquest sentit que interpretem l'omissió anterior.

Efectivament: per una banda, mentre que la forma “hi” fa falta (6.19 *Pere: el pronom fa falta*) per mantenir un dels significats del verb “tocar” (6.19 *Pere: si treus el pronom | el significat ja canvia*), cap alumne acaba identificant quina funció cal atribuir-li. I per una altra banda, sembla clar atribuir la funció de CI a la forma “els” (6.24 *Arnau: els si si no és complement indirecte:*, 6.25 *Jofre: és d'indirecte*, 6.26 *Arnau: és indirecte*), dissociant aquesta forma de “hi”. No sembla que els alumnes s'adonin d'aquesta dissociació si no és a un nivell molt implícit. És evident, per exemple, que també en el cas del significat “de contacte” el verb “tocar” necessita el pronom (ja sigui “els”, “la” o “el”, segons les proves realitzades pel Pere). El problema, per tant, rau en el fet que al nivell oral dialectal considerem [i] (en l'escriptura confosa amb la forma pronominal

“hi”) com a morfema de datiu,³⁶ el qual ens porta a interpretar “tocar” en el sentit de “escaure en sort” (DIEC), i la forma sencera “els hi” com a CI (que com ha observat encertadament l’alumne és intercanviable per “li”).

En resum, podríem interpretar que la doble naturalesa de la forma dialectal “els hi” deixa una traça observable en el raonament dels alumnes. Així, “hi” és identificat a través d’un raonament semàntic com un ressort que activaria un dels dos perfils semàntics de “tocar”. Per contra, no se’n podria identificar la funció verbal (encertadament, ja que no és un pronom sinó un morfema), cosa que sí que podríem fer amb la forma “els”, plenament susceptible de tenir una funció (en aquest cas encertadament s’estableix que de CI). Aquesta dissociació entre vessant semàntic i vessant formal continuarà a la subseqüència 2.1 següent.

- SSM 2.1: Referència de “hi”

La subseqüència metalingüística 2.1 consta de 7 torns. Hi identifiquem 8 enunciats metalingüístics, 5 de naturalesa formal i 3 de naturalesa semàntica. Aquests enunciats se centren en la referència del pronom “hi” i s’emmarquen en 9 episodis argumentatius que formen 1 seqüència argumentativa; n’hem eliminat el torn *off-task* 6.27.

³⁶ Vegeu la nota 35.

SA	EA			EM			Enunciat
	Ordre	Reactiu	Additiu	Naturalesa			
				P	S	F	
I	1.	Divergir	-	-	-	X	6.26 Arnau: el pronom hi què?
	2.	-	Expandir	-	X	-	6.28 Arnau: es refereix al::
	3.	-	Expandir	-	X	-	6.29 Jofre: l'anterior?
	4.	-	Expandir	-	-	X	6.30 Arnau: el els és complement indirecte
	5.	-	Expandir	-	-	X	6.30 Arnau: el pronom hi
	6.	-	Expandir	-	-	X	6.30 Arnau: diu que anaven a l'aula que que els hi tocava
	7.	-	<i>Expandir</i>	-	-	-	6.31 Jofre: [és el de]
	8.	-	Expandir	-	X	-	6.32 Enric: a ells seria a ells
	9.	-	Afegir	-	X	-	6.32 Enric: seria a ells

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

En relació a la subseqüència 1.3 anterior, ja hem remarcat com la llarga i encertada reflexió sobre el perfil verbal i sobre la presència de la forma “hi” reproduïx la dissociació forma-significat continguda en l’expressió “els hi”: “els” té funció de CI i “hi” és necessari per al sentit del verb. Aquesta nova SSM es focalitza en “hi”. Observem novament la facilitat de concebre aquesta forma des del punt de vista semàntic (6.28 Arnau: es refereix al::, 6.29 Jofre: l’anterior?) i la resistència a atribuir-li una funció, cosa que no passa amb “els” (6.30 Arnau: el els és complement indirecte). Després d’unes vacil·lacions en què es busca partir d’algun tret segur, com ara la naturalesa (equívoca) de “hi” (6.30 Arnau: el pronom hi) i de remetre’s al context general (6.30 Arnau: diu que anaven a l’aula que | que els hi tocava) s’arriba a una conclusió semàntica, com no podia ser d’una altra manera (6.32 Enric: a ells seria a ells, 6.32 Enric: seria a ells), responant a la intuïció dialectal: és un morfema de datiu [i] en la forma dialectal [‘əlzi] i no pas un pronom, tal com pot fer pensar la forma ortogràfica “els hi”.

Els alumnes no veuen que forma part juntament amb “els” de l’expressió de datiu plural, compartint lògicament el referent.

- SSM 2.2: Funció de “hi”

La subseqüència metalingüística 2.2 consta de 8 torns. Hi identifiquem 10 enunciats metalingüístics, 1 de naturalesa formal, 8 de naturalesa semàntica i 1 de naturalesa pragmàtica. Aquests enunciats se centren en la funció del pronom “hi” i s’emmarquen en 14 episodis argumentatius (dos dels quals són simultanis) distribuïts en 2 seqüències argumentatives.

SA	EA			EM			Enunciat
	Ordre	Reactiu	Additiu	Naturalesa			
				P	S	F	
I	1.	Divergir	-	-	-	X	6.33 Jofre: és el de règim
	2.	-	Expandir	-	X	-	6.33 Jofre: a l’aula
	3.	-	Expandir	X	-	-	6.34 Arnau: per què dius els hi?
	4.	-	Afegir	-	X	-	6.35 Jofre: els hi
	5.	-	Expandir	-	X	-	6.35 Jofre: a ells hi tocava
	6.	-	Acceptar	-	-	-	6.36 Arnau: [clar]
	7.	-	Afegir	-	X	-	6.36 Arnau: seria a ells
	8.	-	Acceptar	-	-	-	6.36 Arnau: [o sigui clar]
II	9.	Matisar	-	-	-	-	6.36 Arnau: [vale però]
	10.	Matisar	-	-	X	-	6.37 Pere: els hi tocava <u>anar</u>
	11.	-	Expandir	-	X	-	6.37 Pere: anar a l’aula
	12.	-	Expandir	-	X	-	6.38 Arnau: el verb tocar no és tocar!
	13.	-	<i>Expandir</i>	-	-	-	6.39 Enric: [no no seria::]
	14.	-	Expandir	-	X	-	6.40 Jofre: tocar alguna cosa

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

Fins ara hem vist un acord general sobre “els”: el referent és “a ells” i la funció és CI. Per altra banda, els alumnes han observat que el referent de “hi” seria “a

ells”, també, però no n’han definit la funció. La present subsequència representa un punt d’inflexió respecte de la dissociació forma-significat de les dues seqüències anteriors. Això s’aconsegueix per la via analítica segons la qual si “els hi” són dos pronoms cadascun té un referent i una funció. Efectivament, per primer cop s’associa una funció a “hi” (6.33 *Jofre: és el de règim*) canviant-ne el referent (6.33 *Jofre: a l’aula*). La lògica analítica ens demana que puguem donar compte de la combinació dels dos elements “els hi” (6.34 *Arnau: per què dius els hi?*, 6.35 *Jofre: els hi*). Efectivament, expandint la referència anterior al CR, han de poder mantenir-se per separat dos pronoms amb referent i funció diferents (6.35 *Jofre: a ells | hi tocava*, 6.36 *Arnau: seria a ells*), un raonament acceptat (6.36 *Arnau: [clar]*, 6.36 *Arnau: [o sigui clar]*).

La seqüència argumentativa II expandeix aquesta intuïció a través de dues operacions. En primer lloc, especificant que “hi” és CR del verb “anar” (6.37 *Pere: els hi tocava | anar*, 6.37 *Pere: anar a l’aula*). En segon lloc, recordant l’especial significat del verb “tocar” en aquesta construcció (6.38 *Arnau: el verb tocar no és tocar!*, 6.40 *Jofre: tocar alguna cosa*), i que portaria a postular un verb “anar” elidit com a part de la perífrasi “tocar anar / tocar fer” (6.37 *Pere: els hi tocava | anar*). Podríem interpretar el raonament globalment com segueix. Es reafirma la idea ja abordada segons la qual el verb “tocar” no té sentit de “contacte” (6.38 *Arnau: el verb tocar no és tocar!*, 6.40 *Jofre: tocar alguna cosa*).

Aquest raonament serà expandit semànticament i formalment: efectivament, si fos el verb “tocar” en el sentit de “palpar” seria difícil postular una funció de CR

per al pronom “hi” ja que aquesta forma s’interpreta plenament com a locatiu (6.33 *Jofre: a l’aula*) així com vinculada al verb “anar” (6.37 *Pere: anar a l’aula*). Això ha portat els alumnes a postular un verb “anar” elidit en una hipotètica perífrasi “tocar anar”, potser derivada de “tocar fer una cosa” (6.37 *Pere: els hi tocava / anar*). Amb el recurs a l’elisió de la forma “anar” els alumnes resolen hàbilment i de forma molt creïble un problema d’abast: es pot mantenir la connexió entre “hi” i el verb “anar” sense haver de remetre’s al verb de l’oració anterior (“Anaven a l’aula que els hi tocava”) sinó mantenint-se en l’àmbit del verb “tocar” (“Anaven a l’aula que els hi tocava [anar]). Així, “hi” seria CR de “anar”, però no pas del primer (“Anaven a l’aula”) sinó del segon (“que els hi tocava [anar]”), elidit i que forma una unitat semàntica amb el verb “tocar” amb sentit de “escaure en sort” (DIEC). Una possible objecció (que cap alumne proposa) a l’existència d’un verb “anar” elidit podria ser la següent: l’oració proposada reclamaria un altre relatiu (i no el “que” relatiu col·loquial), com ara “Anaven a l’aula on els hi tocava [anar]” o “Anaven a l’aula a la qual els hi tocava [anar]”, segons la qual on els tocava anar era a l’aula. L’oració que calia observar, en canvi, era “Anaven a l’aula que els hi tocava”: allò que els tocava era l’aula.

- SSM 2.3: Verb elidit i recció

La subseqüència metalingüística 2.3 consta d’11 torns. Hi identifiquem 14 enunciats metalingüístics, 9 de naturalesa formal, 4 de naturalesa semàntica i 1 de naturalesa pragmàtica. Aquests enunciats se centren en les nocions de verb

elidit i recció i s'emmarquen en 16 episodis argumentatius distribuïts en 2 seqüències argumentatives.

SA	EA			EM			
	Ordre	Reactiu	Additiu	Naturalesa			Enunciat
				P	S	F	
I	1.	Divergir	-	-	-	X	6.41 Arnau: aquest complement indirecte i aquest complement de règim a què pertanyen?
	2.	-	Expandir	-	-	-	6.41 Arnau: a: al verb tocar? o al verb anar?
	3.	-	Expandir	-	-	X	6.42 Pere: jo diria que és anar
	4.	-	Afegir	-	-	X	6.43 Enric: anar anar
	5.	-	Afegir	-	-	X	6.44 Pere: els hi tocava anar
	6.	-	Acceptar	-	-	-	6.45 Jofre: [sí]
	7.	-	Expandir	-	X	-	6.46 Pere: els hi tocava anar
	8.	-	Expandir	-	X	-	6.46 Pere: a l'aula que els hi tocava anar
	9.	-	Expandir	-	X	-	6.47 Arnau: es fa referència al mateix verb
	10.	-	Expandir	-	-	X	6.47 Arnau: no està explícit a la frase
	11.	-	Explicar	X	-	-	6.47 Arnau: potser si lo que volem dir és que els hi tocava anar clar aquí falta l'anar una altra vegada
	12.	-	Afegir	-	X	-	6.48 Enric: anaven a l'aula que els hi tocava
II	13.	Matisar	-	-	-	X	6.49 Arnau: si el verb fos només tocava l'hi no seria un de règim
	14.	-	Explicar	-	-	X	6.49 Arnau: hi no és
	15.	Reptar	-	-	-	X	6.50 Pere: és que l'hi
	16.	-	Expandir	-	X	-	6.51 Arnau: no és tocar a

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

Acabem d'observar una argumentació de tipus analític a propòsit de la forma pronominal “els hi” de “A l'aula que els hi tocava”, que ha fet que s'assignés “els” a “tocar” i “hi” a “anar” (el verb elidit d'una hipotètica perífrasi “tocar anar”). En aquest sentit, la pregunta que encapçala la present subseqüència (6.41 Arnau: aquest complement indirecte i aquest complement de règim a què

pertanyen?) tindria un sentit sintètic i no pas analític que respondria a la intuïció dialectal dels alumnes segons la qual “els hi” forma en realitat una unitat que potser no es pot descomposar i que és regida o bé per un verb o bé per un altre (6.41 Arnau: *a: al verb tocar? o al verb anar?*).

La resposta apunta al verb elidit (6.42 Pere: *jo diria que és anar*, 6.43 Enric: *anar | anar*) i concretament a l'expressió que forma amb “tocar” (6.44 Pere: *els hi tocava anar*, 6.46 Pere: *els hi tocava anar*, 6.46 Pere: *a l'aula que els hi tocava anar*). Aquesta visió és acceptada (6.45 Jofre: *[sí]*) i s'explicitarà encara llargament. Efectivament, sembla que a través de les nocions d'elisió (6.47 Arnau: *no està explícit a la frase*, 6.48 Enric: *anaven a l'aula que els hi tocava*) i de forma verbal complexa (6.47 Arnau: *potser si lo que volem dir és que els hi tocava anar clar aquí falta l'anar una altra vegada*) els alumnes poden donar compte de diverses intuïcions que tenen: (i) la necessitat d'atribuir una funció a cada pronom (6.49 Arnau: *si el verb fos només tocava l'hi no seria un de règim*), (ii) la configuració semàntica de “tocar” (6.51 Arnau: *no és tocar a*), (iii) la identificació de “hi” com a pronom locatiu associat al verb “anar”, i (iv) la necessitat que “anar” reaparegui per estar més a prop del pronom (6.47 Arnau: *potser si lo que volem dir és que els hi tocava anar clar aquí falta l'anar una altra vegada*). Es veu, doncs, més clarament aquesta configuració semàntica si els alumnes pensen en una estructura perifràstica (amb un suposat verb elidit “anar”) que no pas si pensen en un pronom “els hi” que té per singular “li” [li], per plural formal “els” [əls] i per plural dialectal [‘əlzɪ].

- SSM 3.1: CR, posició i recció

Aquesta subseqüència metalingüística consta de 10 tornos. Hi identifiquem 14 enunciats metalingüístics, 12 de naturalesa formal, 1 de naturalesa semàntica i 1 de naturalesa pragmàtica. Aquests enunciats se centren en les nocions de CR, posició i recció i s'emmarquen en 17 episodis argumentatius distribuïts en 3 seqüències argumentatives.

SA	EA			EM			Enunciat
	Ordre	Reactiu	Additiu	Naturalesa			
				P	S	F	
I	1.	Divergir	-	X	-	-	6.52 Pere: està bé
	2.	-	Acceptar	-	-	-	6.53 Arnau: [ja jo també jo a l'examen jo a l'examen vaig tenir aquest aquest aquest dubte]
	3.	-	Explicar	-	-	X	6.53 Arnau: el complement de règim va després del verb
II	4.	Reptar	-	-	-	X	6.53 Arnau: aquí està <u>abans</u> del verb
	5.	-	Afegir	-	-	X	6.54 Enric: que els hi:
III	6.	Contradir	-	-	-	-	6.55 Jofre: [no!]
	7.	-	Expandir	-	-	X	6.55 Jofre: no està abans
	8.	<i>Matisar</i>	-	-	-	X	6.56 Arnau: <i>és el verb!</i>
	9.	-	Explicar	-	X	-	6.57 Jofre: fa referència a <u>anaven</u>
	10.	-	Expandir	-	-	X	6.57 Jofre: el primer hi l'hem tret
	11.	-	Expandir	-	-	X	6.57 Jofre: anaven a l'aula que <u>els hi</u> tocava
	12.	-	Afegir	-	-	X	6.58 Arnau: els hi tocava
	13.	-	Expandir	-	-	X	6.58 Arnau: això és una oració
	14.	-	Expandir	-	-	X	6.59 Jofre: és anar-hi
	15.	-	Acceptar	-	-	-	6.60 Arnau: [clar!]
16.	<i>Matisar</i>	-	-	-	X	6.60 Arnau: <i>els hi tocava és una oració subordinada!</i>	
17.	-	Concloure	-	-	X	6.61 Jofre: <u>anar-hi</u> <u>a l'aula</u> és complement de règim	

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

Identificada la presència de “hi” com a correcta (6.52 *Pere: està bé*), se n’explora seguidament un dels trets com a CR, la posició (6.53 *Arnau: el complement de règim va després del verb*), sense tenir en compte que un CR ocuparà la part anterior o posterior del verb segons si està pronominalitzat (com és el cas) o no: inicialment els alumnes es remeten a la posició lineal anterior al verb (6.53 *Arnau: aquí està abans del verb*, 6.54 *Enric: que els hi:*) i això és fruit de discrepància (6.55 *Jofre: [no!]*) que sense arribar a generar una explicació (6.55 *Jofre: no està abans*) sí que porta, almenys aparentment, a identificar el verb com a punt de referència (6.56 *Arnau: és el verb!*).

Aquest verb seria “anaven” (6.57 *Jofre: fa referència a anaven*), el verb elidit del compost “tocar [anar]”. En aquest punt es produeix una operació interessant: per donar compte de l’aparent contradicció que representa que el CR “hi” estigui davant del verb i no pas darrere, els alumnes es remeten de nou a la primera aparició del verb “anar” a l’oració inicial “Hi anaven a l’aula que els hi tocava”, de la qual n’han eliminat el primer pronom (6.57 *Jofre: el primer hi | l’hem tret*) de tal manera que l’oració que discuteixen ara és “Anaven a l’aula que els hi tocava”, en què efectivament “anar” ja és linealment davant del pronom “hi” (6.57 *Jofre: anaven | a l’aula | que els hi tocava*).

Pot confirmar-se, doncs, que la funció (CR) que atribuïen a aquest terme “hi” no entra ja en contradicció amb un dels seus trets (anar darrere el verb) perquè en la lectura de l’oració primer hi trobem “anar” i després “hi” (6.59 *Jofre: és anar-hi*, 6.61 *Jofre: anar-hi | a l’aula | és complement de règim*). En resum, aquest raonament apunta a determinar com a verb rector de “hi” el primer verb “anar” i

no pas el segon verb “anar” (elidit i part d’una perífrasi) a l’oració “Anaven a l’aula que els hi tocava (anar)”. Això, però, contradiu l’argumentació (iniciada abans també per aquest mateix alumne) sobre “hi” com a CR del verb elidit “anar” a l’oració “que els hi tocava (anar)”, justament una idea sobre la qual tots estaven d’acord i que precisament ha generat el dubte sobre si el pronom anava al seu davant o no.

La iniciativa d’aquest alumne permet ampliar la perspectiva amb què s’observa l’oració i situar-la en relació a l’anterior, integrant una idea que ja ha estat dita: la necessitat d’eliminar el pronom “hi” inicial (“Hi anaven a l’aula”). Lògicament en aquest raonament no hi ha lloc pel que aquest mateix alumne ha dit: que “hi” és CR de “anar” a l’expressió “que els hi tocava (anar)”; potser implícitament està dient que els dos “anar” són el mateix verb (una idea que el Grup I també ha defensat).

- SSM 3.2: Oració subordinada

Aquesta subseqüència metalingüística consta de 2 torns. Hi identifiquem 3 enunciats metalingüístics, tots 3 de naturalesa formal. Aquests enunciats se centren en la noció d’oració subordinada i s’emmarquen en 4 episodis argumentatius que formen 1 seqüència argumentativa.

SA	EA			Naturalesa			EM
	Ordre	Reactiu	Additiu	P	S	F	
				Enunciat			
I	1.	Divergir	-	-	-	X	6.62 Arnau: hi ha el que

2.	-	Expandir	-	-	X	6.62 Arnau: aquesta frase és una oració subordinada
3.	-	Expandir	-	-	X	6.62 Arnau: aquesta depèn de l'altra
4.	-	Acceptar	-	-	-	6.63 Pere: [doncs ja està]

SA: Seqüència Argumentativa; EA: Episodi Argumentatiu; EM: Enunciat Metalingüístic; P: Pragmàtica; S: Semàntica; F: Formal

La present subseqüència metalingüística desenvolupa la idea iniciada a la subseqüència anterior relativa a l'existència d'una oració subordinada. Efectivament, a la SSM 3.1 anterior l'alumne apunta al context oracional on apareix el pronom discutit i a la seva naturalesa sintàctica, amb un torn que no passa de *moviment* (6.60 Arnau: *els hi tocava és una oració subordinada!*). Ara s'expandeix aquesta idea (6.62 Arnau: *aquesta frase és una oració subordinada*), explicant-la (6.62 Arnau: *aquesta depèn de l'altra*) i justificant-la (6.62 Arnau: *hi ha el que*). No identifica, però, quines derivacions pot tenir aquest fet més enllà d'això, tot i que es tracta d'una observació molt pertinent que presumiblement hauria pogut donar pas a algun tipus de raonament referit per exemple als dos punts següents: (i) si "hi" va abans del verb "anar" o no, i (ii) si cal entendre "hi" en relació al primer o al segon verb "anar" a l'oració que es discuteix "Anaven a l'aula que els hi tocava [anar]".

7.3. L'EIX 2

L'Eix 2 aborda l'exploració dels diàlegs de cada grup. Començarem pel Grup I (Diàlegs 1 i 4), seguidament abordarem els diàlegs del Grup III (Diàlegs 3 i 6) i acabarem amb els del Grup II (Diàlegs 2 i 5). De cada diàleg en farem unes

consideracions generals, una descripció d'alguns aspectes rellevants del raonament metalingüístic seguit, una identificació d'aspectes de tipus argumentatiu i la relació que hi establím amb l'altre diàleg del mateix grup o amb el diàleg d'un altre grup.

7.3.1. Grup I: Diàlegs 1 i 4

El Grup I aborda al Diàleg 1 l'oració "El Dalí va pintar aquell retrat de Lincoln" considerant-la de dificultat baixa i focalitza l'atenció en el complement del nom "de Lincoln".³⁷ Genera una discussió que queda atrapada principalment en la identificació contradictòria de l'element esmentat: per a uns "de Lincoln" és CD i per a uns altres és CI. Com hem vist, només aquesta darrera posició es justifica mínimament (seria CI perquè expressa "de qui"), mai però a partir d'una actitud exploratòria conjunta en què es posi en crisi les pròpies posicions o indagant sobre les posicions proposades pels companys. La conversa, inicialment rígida, és progressivament més versàtil gràcies a la capacitat d'una de les alumnes (la Sònia) de posar en dubte tant les pròpies observacions com les dels companys i de fer-ho amb consciència de la necessitat de buscar justificacions clares i obrir un espai més indagador i negociador. Això porta a ressituar els elements uns en relació als altres (un dels objectius de la seqüència) per la via d'identificar dos punts de referència, l'oració i el verb: inicialment la discussió

³⁷ Recordem que els enunciats de les dues activitats que donen peu als dos diàlegs són els següents: [1] Trieu aquelles oracions que hagueu considerat més fàcils i més difícils i justifiqueu aquesta consideració; i [2] Determineu i justifiqueu si els pronoms subratllats estan ben emprats o no". En aquesta segona activitat el focus de la nostra anàlisi és per als tres grups la discussió sobre la combinació "els hi" del fragment de text "[Sempre] Hi anaven a l'aula que els hi tocava i escoltaven amb un grau d'interès acceptable".

aborda la noció de funció sintàctica sense prendre com a punt de referència ni l'oració ni el verb, i quan és justament l'oració i el verb allò que acapara l'atenció no s'arriba a fer un retorn als elements observats. Podríem dir que en un i altre cas els alumnes se situen en un estadi declaratiu i no passen a l'estadi explicatiu. Aquests punts de referència no serviran per un retorn de tipus explicatiu al fenomen analitzat, ja sigui la funció que es discuteix (sobretot CD i CI, però també CC o subjecte) ja sigui el perfil argumental del verb (que podria portar a diferenciar un complement del nom d'un argument verbal). Recordem que la demanda de l'activitat era triar una de les oracions que havien estat analitzant prèviament considerada fàcil i dir per què consideraven que era fàcil.

a) Els noms eventius

La nostra SDG presenta la identificació del verb com el procediment bàsic per observar la casuística oracional. En aparença identificar el verb és fàcil, però el diàleg d'aquests alumnes mostra que no sempre és així ja que podem interpretar un constituent com a argument d'un predicat nominal, de tal manera que l'entrada semàntica ha de combinar-se amb l'entrada formal. Quan els alumnes identifiquen "de Lincoln" com un argument estan situats en aquest darrer supòsit: atribuint-hi, però, les funcions de CD o CI mostren que la seva intuïció semàntica no té instruments per separar-se d'un enfocament formal.

Certament “de Lincoln” no és ni acusatiu ni datiu i, si bé es tracta d’una interacció argumentativa pobre i bàsicament disputativa, des del punt de vista del contingut els alumnes no van desencaminats si ens fixem en el pla semàntic i concretament en el nom eventiu “retrat”. Els noms eventius es caracteritzen per disposar d’estructura argumental (ja sigui heretada del verb - com en els noms deverbals- o no –per raons morfològiques, com en el cas que ens ocupa-; Martí, 2002) i “retrat” expressaria els arguments d’agent i pacient respectivament (El retrat [de Dalí] [de Lincoln]) tal com també ho fa el verb “retratar” ([Dalí] retrata [Lincoln]). Així, podem interpretar que els alumnes interpreten “de Lincoln” en relació al nom “retrat” i no pas en relació al verb “pintar” com podrien fer pensar els termes emprats de “complement directe” i “complement indirecte”. L’ús d’aquests termes vindria donat per la confusió dels escolars (àmpliament documentada: vegeu més amunt l’apartat “2.2.2 Conceptes gramaticals dels escolars”) entre funcions sintàctiques i funcions semàntiques. En el cas que ens ocupa creiem que es tracta d’una confusió d’arrel terminològica en què s’identifica “pacient” amb acusatiu/datiu. Un raonament que podria donar compte de la gran rellevància donada al perfil argumental del nom “retrat” i no al del verb “pintar” apuntaria a l’estructura oracional amb verb lleuger, un tipus de verb caracteritzat per no tenir estructura argumental (Rosselló, 2002) i que en aquest cas podria ser “fer” a “fer un retrat”. La presència residual de “pintar” podria explicar-se pel solapament del predicat nominal i de l’estructura oracional amb verb lleuger:

(i) “El Dalí va pintar aquell retrat de Lincoln”

- pintar [algú] [un retrat [d’algú]]

(ii) “El Dalí va fer aquell retrat de Lincoln”

- fer [algú] [un retrat [d’algú]]

(iii) “El Dalí va fer un retrat a Lincoln”

- fer [algú] [un retrat] [a algú]

(iv) “El Dalí va retratar Lincoln”

- retratar [algú] [(a) algú]

b) Contingut metalingüístic ric, interacció argumentativa pobre

Pel que fa al contingut argumentatiu aquest diàleg és molt rígid i pren l’aspecte d’una discussió col·loquial, pobre, poc interactiva i des del punt de vista educatiu poc interessant, semblant a la discussió d’un grup de persones que no es posa d’acord en la solució d’un problema. Però des del punt de vista metalingüístic i en relació a la perspectiva semàntica i lèxica de la nostra SDG podem interpretar l’error dels alumnes com un encert parcial, donat que es mostren sensibles a l’estructura argumental (tal com hem justificat), un contingut de la seqüència didàctica al si de la qual es dona aquest diàleg. Interpretem això com un aprenentatge. La manca de repertori metalingüístic de tipus semàntic porta els alumnes a emprar termes formals, a no superar la confusió entre funcions sintàctiques i semàntiques, i a no distingir clarament el predicat nominal i el verbal. Això es veu accentuat per la interacció argumentativa pobre.

Sembla clar, però, que el nostre plantejament semàntic pot arribar a donar sortida a aquestes intuïcions dels alumnes i que, per tant, podem interpretar la insistència que mostren en la pròpia intuïció, i alhora la impossibilitat de desenvolupar-la, com una prova a favor de la necessitat del nostre enfocament, que a més de proporcionar instruments semàntics als alumnes també aporta instruments interpretatius als professors.

En aquest sentit interpretem que a través d'una interacció més col·laborativa el grup hauria creat un discurs argumentatiu més ric, que al seu torn hauria revertit en el contingut metalingüístic fent-lo menys rígid sense que necessàriament això impliqui arribar a la solució. Els alumnes es mostren rígids, no modifiquen els seus plantejaments o els modifiquen poc tot i els intents que hem identificat tendents a redimensionar les posicions i indagar cap a nous raonaments.

Hem argumentat, així mateix, que les posicions (divergents) defensades en la conversa es relacionen amb la perspectiva semàntica adoptada a la SDG, així com amb la necessitat d'ampliar el repertori metalingüístic. Es tracta d'un diàleg caracteritzat per la successió de temes en una dinàmica bàsicament acumulativa (se succeeixen aportacions amb poca o cap relació amb les anteriors) i disputativa (la discussió es limita a encadenar episodis reactius sense episodis additius que els desenvolupin), marcada així mateix per la manca de recursos dels alumnes, que mostrarien consciència del perfil argumental d'un predicat però que no podrien desenvolupar aquesta consciència pel fet que es tracta d'un predicat nominal.

L'interrogant que ens plantejem és si una interacció més rica i oberta permetria el grup d'avançar en la seva indagació. Una possible resposta afirmativa a aquesta qüestió la trobem en el Diàleg 4, en què els alumnes del mateix grup desenvolupen efectivament un diàleg molt més ric i hi integren nocions i perspectives diverses. Interpretem aquest diàleg com un avenç en la capacitat d'autoregulació metacognitiva en el procés de construcció del coneixement metalingüístic.

c) Retroalimentació entre parla exploratòria i contingut metalingüístic

Al Diàleg 4 els alumnes han de determinar si el pronom “hi” s'empra correctament a l'oració “Hi anaven a l'aula que els hi tocava”. La interacció que es desencadena té clarament dues parts: una primera part de tipus acumulatiu (en què sembla que els alumnes volen evitar el diàleg disputatiu del Diàleg 1) i una segona part en què s'indaga sobre la naturalesa del pronom observat des de la perspectiva primer semàntica i després formal. El salt entre una part i l'altra representaria una presència desigual de les nocions treballades a la SDG. Efectivament, en el contrast acumulatiu inicial els alumnes es remunten a nocions diverses, molt atomitzades entre elles i sense solució de continuïtat, i posen així sobre la taula que la situació de diàleg per ella mateixa no és suficient per galvanitzar les diverses aportacions i dotar-les de sentit. La segona part, però, apunta a caracteritzar el pronom observat de manera

col·laborativa i rica amb les dues argumentacions esmentades de caire semàntic (coreferència) i formal (distribució complementària). Tot seguit descriurem i interpretarem aquestes dues línies.

- *La perspectiva semàntica*

En un primer moment, observant el fragment inicial “Hi anaven a l’aula” una de les alumnes considera que hi = ells, per la simple via de l’intercanvi. Centrats ja en el segon fragment (“que els hi tocava”), desenvolupen una argumentació semàntica. Estableixen una connexió entre el segon pronom “hi” (a partir d’ara hi2) i el primer (a partir d’ara hi1) a l’oració “Hi anaven a l’aula que els hi tocava”, per la via de la coreferència: els dos elements tindrien el mateix referent “a ells”, que identifiquen com a CI. Interpretem aquesta observació com una intuïció sobre el perfil semàntic que el verb “tocar” pren en el sentit de “escaure en sort” (DIEC).

Connectant ara amb l’observació realitzada en relació a hi1 i “ells” com a elements intercanviables, es recorre ara a la noció d’elisió: si “ells” es pot elidir, també ho pot fer hi1, i si hi1 es pot elidir també ho ha de poder fer l’element coreferent hi2. La seqüència seria hi1 = ells, ells = CI, ells = elisió, hi1 = elisió, hi2 = elisió. Resultat: “Els anaven a l’aula que els tocava”. Aquesta darrera operació, però, no es realitza, després d’alguna vacil·lació. La noia manté hi2 a l’oració “Anaven a l’aula que els hi tocava” i interpretem que ho fa pel pes dialectal de la forma plural dialectal de “li” [‘əlzi] (ortogràficament “els hi”). En

aquest raonament hi intervé també encara que de forma tangencial una altra companya (la Gemma), que no aconsegueix de completar l'oració quan substitueix per l'expressió referencial "els alumnes" tant hi1 com hi2: "Els alumnes anaven a l'aula que als alumnes [tocava]". Aquesta impossibilitat d'acabar l'oració l'hem interpretat en relació a l'ordre canònic dels elements, segons el qual en realitat tindriem "Els alumnes anaven a l'aula que tocava als alumnes".

Aquest intercanvi de la Gemma respon a la intuïció per establir una coreferència entre hi1 i hi2. Com diem aquesta intuïció no respecta (i) ni la pertinença paradigmàtica de hi i ells, (ii) ni el fet d'ocupar el mateix espai estructural. El primer punt va ser treballat explícitament a la SDG però no el segon. Aquest darrer no va ser treballat des del punt de vista de les representacions gràfiques arbòries però sí des del punt de vista dels elements dislocats, que explicarien parcialment el fenomen que observem: hi1 no és correcte perquè és coreferent amb un element no dislocat (Hi anaven a l'aula), però en canvi no s'explica en relació a aquesta noció d'element dislocat la impossibilitat d'intercanviar "ells" per "hi".

En conclusió, creiem que la clau per entendre aquest fragment és el verb "tocar" en el sentit esmentat de "escaure en sort", amb una estructura com la dels verbs psicològics de l'anomenada classe C (com "agradar") (Rosselló, 2002), habitualment amb el datiu-experimentador al davant i el nominatiu-tema posposat. Aquesta peculiar estructura argumental i sintàctica condicionaria el raonament dels alumnes sobre els pronoms, que tindria un substrat semàntic

(hi1 equival a hi2) expressat amb termes formals (Cl, elisió, distribució complementària...) i pragmàtics (“em sona bé”, que interpretem com un reconeixement dels propis usos).

- *La perspectiva formal*

Pel que fa a l'argumentació formal, es proposa d'intercanviar la forma observada hi2 de la combinació “els hi” on s'integra per “li”, un pronom del mateix paradigma. En relació a aquest intercanvi és interessant d'observar com s'integren les perspectives formal (identificació de dos elements en relació de distribució complementària) i semàntica (la sensibilitat dialectal permet a l'alumne concebre com a semànticament equivalents dos pronoms, un en la forma singular i l'altre en la forma plural). Les companyes del grup coincideixen a no acceptar aquest raonament, que és desestimat tant semànticament (l'intercanvi modifica el significat: li és singular i els hi és plural) com formalment (el plural de “li” no és “lis”).

En aquesta resposta hi ha un decalatge respecte de les perspectives formal i semàntica treballades i malgrat que desactiva un raonament vàlid cal interpretar aquest breu passatge com a molt significatiu. Aquesta intervenció és d'una naturalesa molt diferent: per a l'alumne “els hi” equival a “li”. És interessant perquè “repetitiu”, per a l'alumne ho és hi1 a “hi anaven a l'aula”, però no hi2 a “[a l'aula] que els hi tocava”. Això situa l'observació de l'alumne no pas en la coreferència interfràstica en què hi1=hi2 sinó en la coreferència

intrafràstica (en què, però això no ho acaba de formular: hi1=a l'aula). Segons això, hi1 seria repetiu (efectivament ho és perquè l'expressió referencial no està dislocada) però hi2 no ho seria (efectivament, ja que forma part de la forma dialectal ['əlzi] de datiu plural). Podem dir en aquest sentit que l'alumne obre dos espais nous: (i) la distribució complementària entesa com una operació formal, que ha de respectar uns requisits, i (ii) la coreferència intrafràstica, en què hi1 seria coreferent amb un element no dislocat i això faria que l'oració fos incorrecta.

L'alumne no s'adona de l'intercanvi del que en aparença són dues formes pronominals per una, una confusió que el grup ha estat mantenint fins ara. A la seqüència metalingüística final es retorna a la noció de coreferència tal com l'hem descrit més amunt.

d) Idees finals del contrast entre els dos diàlegs del Grup I

El que hem vist en el segon diàleg del mateix grup, pres d'una activitat final, és que a través d'una interacció més col·laborativa el grup ha creat un discurs argumentatiu més ric i això ha fet que el contingut metalingüístic fos més dúctil. Tot i que els alumnes no arriben a la solució final, sí que integren un repertori més ampli de conceptes semàntics, pragmàtics i formals. Interpretem en aquest sentit la parla exploratòria com a causa i conseqüència alhora d'aquest major repertori: per una banda, els alumnes usen més conceptes i parlen de més fenòmens, vinculant-los entre si; per una altra banda, una més gran

col·laboració i una actitud més versàtil col·labora en aquesta integració de coneixement gramatical.

El grup maneja unes nocions complexes (distribució complementària, coreferència, funció, elisió...), de naturalesa diversa (pragmàtica, semàntica, formal) treballades en graus diversos a la SDG (integrades en un model sobretot semàntic). Generen així un "itinerari argumentatiu" en què es creuen els nivells formal (distribució complementària, elisió), semàntic (coreferència, referència) i pragmàtic (contrast amb els propis usos). Els alumnes fan un intent per ser coherents: recullen les idees que van aportant i intenten integrar-les en un model explicatiu coherent; això seria propi de la parla exploratòria, tot i que lògicament hi ha molts passos en els seus raonaments que fan que la integració sigui incompleta i equívoca. Podríem dir que aquesta integració es produeix per al·luvió a mesura que avança la conversa, amb un nivell baix de consciència metacognitiva que fa que no contrastin suficientment el seu funcionament.

Hem contrastat el Diàleg 4 amb el precedent, el Diàleg 1, i hem vist que malgrat que l'activitat és molt més complexa, la interacció és molt més gran i el repertori de nocions metalingüístiques més ric. Aquests dos punts es relacionen directament amb el treball de fons de la SDG consignat de manera molt expressa en el material de consulta: una actitud indagadora i negociadora, i una reflexió metalingüística sobre els fenòmens oracionals de base lèxica i semàntica. Interpretem aquest punt com un avenç que acostava la reflexió grupal a la parla exploratòria. ¿Què passa en els altres Diàlegs? Considerem que al

segon diàleg del Grup 4 que acabem de veure s'hi troben aspectes que el Grup 3 ja fa al seu diàleg inicial.

7.3.2. Grup III: Diàlegs 3 i 6

El Grup III, al Diàleg 3, intenta caracteritzar l'oració "En l'ecologisme? Hi crec bastant", considerada difícil, per la via d'interrogar-se sobre la naturalesa de l'element tematitzat. Aquest diàleg mostra com els alumnes integren de forma creativa i exploratòria coneixements bàsics treballats a la SDG i generen un "itinerari argumentatiu" propi a partir d'una noció aparentment secundària com la de "posició d'un complement" per explorar la funció objecte de reflexió (CR). La noció de posició donarà entrada progressivament a la complexitat de l'oració integrant nocions diverses (pronom, concordança, tematització en l'expressió oral i ordre canònic) i perspectives (forma, significat i ús) vinculades al fenomen observat. Aquests continguts no apareixen atomitzats sinó que els alumnes els relacionen estretament i els contrasten entre ells per buscar-ne la pertinència en relació a l'objecte observat, que no perden mai de vista.

a) El CR com a concepte paraigua

Els alumnes desenvolupen una argumentació focalitzada en l'element tematitzat "En l'ecologisme", que és considerat CR. Com hem vist un alumne fa referència a la pronominalització d'aquest element, però la reflexió que

constituirà el punt de partida per a la resta de l'argumentació és la posició canònica de CR en contrast amb la seva posició en aquesta oració. La noció en joc no serà pròpiament la de CR, sinó una de les variables que la defineixen, la de posició, posant sobre la taula que els alumnes es troben davant d'una macronoció o "noció paraigua" definida per diverses variables o micronoció, i la seva necessitat d'articular el seu discurs del simple al complex. La discussió sobre si el CR va al davant o al darrera planteja la necessitat d'establir un punt de referència per a la posició i quin ha de ser aquest punt de referència, que en un primer moment s'identifica amb el subjecte i en un segon moment amb el verb.

L'ordre canònic dels elements implicarà una transformació de l'oració que s'està explorant i una consideració del paper del pronom una vegada l'element tematitzat "retorna" al seu espai natural postverbal. Aquesta operació fa plantejar al grup els trets d'aquest element, descartant la concordança i subratllant-ne el caràcter mòbil i el que ells identifiquen com a simultani (per la coreferència amb el pronom "hi"), i justament la relació amb l'anàfora, un element que "s'omple" de significat segons el context oracional o pragmàtic. Arribats en aquest punt, el grup aborda implícitament el sentit d'aquesta posició no-canònica fent referència a qüestions expressives pròpies de l'oral (l'actitud pensativa del parlant, la demanda o oferta d'aclariment, l'expressió de l'opinió en textos escrits), és a dir situant-se de ple en el pla pragmàtic, sense perdre de vista alhora el pla semàntic (identifiquen també l'element com a necessari pel significat del verb) i expandint el pla formal (identifiquen la naturalesa

d'aquest fragment oracional constatant que no té verb), en el qual el diàleg s'havia situat des del primer moment.

b) Argumentació i consciència metalingüística

En relació al Diàleg 4 (Grup I) hem observat com la indagació del grup s'articulava a partir d'unes nocions bàsiques (coreferència, funció i perfil semàntic) i sembla que això també succeeix en el diàleg que ens ocupa: efectivament, al Diàleg 3 una noció bàsica (posició) permetrà integrar en un discurs exploratori la resta de nocions a què es fa referència (ordre canònic dels elements, pronominalització, repetició, coreferència, tematització) així com conjuminar les tres perspectives treballades (pragmàtica, semàntica, formal).

Mentre que interpretem l'estratègia emprada en un i altre diàleg com a pròpia d'una construcció exploratòria del coneixement metalingüístic, entre un diàleg i l'altre hi identifiquem una diferència referida al grau de consciència que mostra el grup en la integració d'aquestes nocions. Al Diàleg 4 el grau de consciència metacognitiva és baix. El grup en cap moment es qüestiona la bondat de l'argumentació que va teixint i això es deu a la manca de consciència de la tensió entre l'oració tal com es presenta i les nocions oracionals en abstracte. Podem observar això en l'intercanvi entre "hi" i el pronom elidit "ells" a l'oració "Hi/ells anaven a l'aula que els hi tocava": el grup dona per bona aquesta operació perquè en aparença resol el problema de la presència repetitiva del pronom "hi". Fent-ho, però, mostra una manca de consciència tant de

l'estructura de l'oració que observen (amb la concurrència incorrecta del pronom i el seu referent hi/a l'aula) com de l'operació de distribució complementària (dos elements no poden intercanviar-se si no comparteixen un conjunt de trets), encara que no és menys cert que aquesta repetició els causa estranyesa.

Contràriament, al Diàleg 3 la integració de noves nocions per tal d'explicar el fenomen observat es realitza amb un grau més elevat de consciència metacognitiva. La interacció avança integrant noves nocions i perspectives, però retorna periòdicament sobre el que s'ha dit per la via del contrast entre els elements de l'oració tal com es presenten i les nocions en abstracte a què es fa referència. Un exemple d'això és l'inici mateix del diàleg, en què els alumnes observen el CR de l'oració i focalitzen l'atenció en un dels atributs d'aquesta funció: la posició. El diàleg es desenvolupa en la tensió entre l'objecte concret observat (el CR es presenta dislocat al davant del verb) i els trets oracionals en abstracte (en un ordre canònic el mateix CR aniria posposat al verb) i aquesta tònica s'anirà mantenint al llarg del diàleg, amb una seqüència metalingüística final de síntesi. Com ja hem fet notar, es retorna sobre tres nuclis temàtics apareguts amb anterioritat (la posició de l'element i el tret d'oralitat de l'oració, el contrast entre ordre canònic i no-canònic, i el desplaçament de l'element al darrere del verb), que es recuperen per validar la consideració de CR de l'element observat.

Mentre que al Diàleg 4 la manca de contrast i validació del raonament metalingüístic converteix les nocions de partida (coreferència, funció i perfil

semàntic) en mers desencadenants d'aquest raonament, la noció de partida del Diàleg 3 (posició) constitueix un organitzador d'aquest raonament per la via del contrast entre els trets que es van integrant (i les seves característiques en abstracte) i els elements oracionals tal com es presenten. En el primer cas el raonament es descabdella per al·lució; en el segon cas el raonament es construeix i s'organitza per la via de matisar, polir, reformular o descartar les nocions proposades.

c) Raonament metalingüístic i aprenentatge

Un aspecte interessant del contrast entre aquests dos diàlegs fa referència al moment en què es produeix cadascun d'ells, una consideració que no és menor per tal com la perspectiva cronològica ens indica l'avenç experimentat per cada grup, tant en relació a si mateix com en relació als altres. Tal com ja hem observat, el contrast entre els Diàlegs 1 i 4 és una clara mostra de l'avenç del Grup I entre l'activitat inicial i la final, des del punt de vista de la riquesa argumentativa i de les nocions metalingüístiques que es posen en joc. Per la seva banda, el contrast entre els Diàlegs 4 i 3 ens mostra com és aquest darrer el que porta més lluny els principis treballats a la seqüència, relatiu tant a la parla exploratòria com a la integració de les nocions gramaticals, essent especialment rellevant que es tracta d'un diàleg relatiu a l'activitat inicial. Observem, doncs, que el que hem identificat com a avenç en el Diàleg 4 del Grup I a l'activitat final, és justament el punt de partida del Grup III al Diàleg 3

de l'activitat inicial. Ens interessa ara observar en quin sentit aquest darrer grup resol el problema relatiu a la fase final de la seqüència, el Diàleg 6.

e) Tensió i integració de perspectives

En el Diàleg 6 els alumnes han de determinar si el pronom "hi" s'empra correctament a l'oració "Hi anaven a l'aula que els hi tocava", i se centren especialment en la segona aparició d'aquesta forma ("els hi"). El diàleg es caracteritza per una voluntat molt compartida d'integrar en un flux comú les diverses aportacions, en la línia del que el mateix grup fa al Diàleg 3, amb múltiples intervencions expansives que busquen justificar la bondat i la pertinència del que es diu, ja sigui com a "pensament en veu alta" ja sigui com a raonament que esdevé central i es desenvolupa col·laborativament. En aquesta conversa altament exploratòria i col·laborativa els alumnes conjuminen i integren fortament les perspectives semàntica (coreferència, perfil argumental, recció i significat), formal (elisió, funció) i pragmàtica (àmbits d'ús, tematització).

¿Continua operant la tensió entre els elements de l'oració concreta i els trets en abstracte de l'oració que s'observava? En aparença no funciona, si ens aturem a observar el raonament sobre la posició del CR, justament un dels trets explorats també al Diàleg 3. En aquell moment hem vist que aquesta tensió ha permès resoldre el conflicte que suposava la situació preverbal del CR. A través de camins diversos (com la transformació, la coreferència, l'ordre canònic o la dislocació per qüestions pragmàtiques) els alumnes han acabat

resolent l'aparent decalatge entre el tret postverbal habitual del CR i l'espai preverbal que ocupa a l'oració observada.

En el Diàleg 6 reapareix aquest decalatge respecte d'una forma identificada com a pronom de CR. En aquesta ocasió la casuística és més complexa, ja que no es tracta d'un veritable pronom sinó d'un morfema de datiu per a la forma dialectal de datiu plural ['əlzi] (ortogràficament resolta de forma equívoca amb "els hi").³⁸ Els alumnes desenvolupen una complexa argumentació semàntica i formal per justificar la necessitat de "hi". Com veurem, quan l'argumentació arriba a la noció de CR, sorgeix com havia passat al Diàleg 3 l'interrogant sobre l'espai preverbal que ocupa el pronom considerat CR; malgrat que aparentment els alumnes no mostren consciència de la tensió entre el tret en abstracte i els elements de l'oració observada, en realitat sí que desenvolupen aquesta tensió per la via de contrastar l'oració tal com se'ns presenta i l'oració tal com "és": l'oració tal com és implica l'elisió d'un verb "anar" que formaria un complex amb "tocar" quedant "tocar anar", probablement derivada de la perífrasi "tocar fer alguna cosa".

És evident que al Diàleg 3 arriben a deduir correctament per la via de les operacions diverses esmentades (transformació, etc.) l'oració canònica: de "En l'ecologisme? Hi crec bastant" passen a "Crec bastant en l'ecologisme". Aquesta operació en l'oració que ens ocupa no es dóna, no hi ha una transformació que ressituï l'element considerat CR a la posició postverbal. Lògicament es tracta de fenòmens diferents. Mentre que a la primera oració el

³⁸ Vegeu la nota 35.

que es desplaça és l'element focus d'atenció (el SP "En l'ecologisme") en aquesta ocasió l'element focus d'atenció és justament la forma pronominal "els hi", que té més mobilitat: apareix al davant però també pot aparèixer al darrera d'una forma verbal composta. Justament si consideren que és regit per "anar" no haurien de tenir més problemes per considerar la possibilitat de posposar-lo a anar: "els tocava anar-hi". Hi ha resistències, però, a realitzar aquesta operació i l'argumentació va cap a una altra banda. Interpretem les següents resistències com segueix: "els tocava anar-hi" provindria de "els hi tocava anar" i aquest fragment oracional està contextualitzat en una oració subordinada "que els hi tocava anar" en realitat més breu "que els hi tocava". Malgrat que els alumnes poden argumentar que "hi" és un pronom que pot funcionar com a CR, i que el verb "anar" regeix CR, no poden posposar el pronom a la forma composta ni poden omplir l'espai postverbal amb un SP (que sí que identifiquen com a "a l'aula") perquè aquest pronom no és de CR.

No són conscients d'això, però, i indaguen en una altra direcció. En realitat sí que ocupa un espai postverbal, respecte del primer "anar" ja que es tracta de "Anaven a l'aula que els hi tocava [anar]". Mentre que els alumnes han eliminat el primer "hi" mantenen el segon. En aquest moment connecten el primer verb "anar" amb el segon (una operació lògica, si deien fins ara que "hi" era regit pel verb "anar"), assimilant implícitament el primer "anar" amb el segon "anar". Si són el mateix verb són també el mateix pronom el primer "hi" (eliminable perquè ha d'anar al darrere) i el segon (un pronom propi de CR). Aquesta operació de coreferència, per un altre camí molt menys sofisticat, també el realitza el Grup I

al Diàleg 4. Els alumnes donen per bona aquesta idea, sense acabar, doncs, de veure que es tracta d'un "fals" pronom "hi".

f) Idees finals del contrast entre els dos diàlegs del Grup III

Hem observat les concomitàncies i les divergències entre els dos Diàlegs d'aquesta darrera activitat, el Diàleg 4 i el Diàleg 6, així com el fet que ja al diàleg de l'activitat inicial del Grup III (el Diàleg 3) s'hi observava un desenvolupament de la interacció integrador. Els alumnes desenvolupen el diàleg en un sentit ric, dúctil i ampli, integrant-hi les diverses nocions abordades; mentre que al Diàleg 4 com hem dit és per al·lució, al Diàleg 3 el procés és més articulat, a partir de referències al perfil semàntic del verb (i les operacions de distribució complementària, paradigma i funció) i la necessitat d'acomplir el criteri "un pronom – una funció" (amb les nocions d'elisió, posició i coreferència). Observarem ara què succeeix al Diàleg 5, del Grup II, el qual serà contrastat posteriorment amb el diàleg 2 inicial del mateix grup.

7.3.3. Grup II: Diàlegs 5 i 2

Al Diàleg 5 els alumnes han de determinar també si la forma "hi" s'empra correctament a l'oració "Hi anaven a l'aula que els hi tocava". En el fragment que observem els alumnes focalitzen inicialment l'atenció en el primer "hi" i posteriorment en el segon, que constitueix l'objecte d'observació de la nostra

anàlisi. Com hem vist, en aquest diàleg es dóna un conflicte de sensibilitats dialectals. Per una banda, l'alumne catalanoparlant mostra gran consciència de l'acceptabilitat de la forma discutida. Per una altra banda, les dues alumnes castellanoparlants se centren en una argumentació de tipus formal (intercanvi, ordre d'elements, paradigma) i semàntica (coreferència) per descartar-la inicialment (tot i que al final l'accepten). La tensió es resol a favor de l'oració "Anaven a l'aula que els hi tocava" (eliminació del primer i preservació del segon). La reflexió desencadenada no respon a la naturalesa del fenomen però constitueix un esforç per sintetitzar els diversos raonaments que s'han posat en joc i per donar compte d'una solució dialectal finalment sentida com a vàlida per dos dels alumnes.

a) Intuïció, forma i semàntica

El diàleg fluctua inicialment entre una consideració del fenomen intuïtiva, una perspectiva formal i una perspectiva semàntica. La consideració intuïtiva no arriba a desenvolupar una argumentació metalingüística fins al final del diàleg, com hem vist, i és contestada inicialment amb una proposta de tipus formal. Efectivament, a través de la distribució complementària s'observa que la forma "els hi" pot substituir-se per "li" i per "els" indistintament. Aquesta aportació no és desenvolupada tot i ser molt valuosa, ja que apunta a una concepció unitària de les dues formes ortogràfiques "els hi" (responent a la realitat de la forma dialectal [ˈɛlzi]) i també al fet d'ubicar-lo al paradigma de pronoms de datiu.

La conversa avança seguidament cap a una dimensió semàntica, interrogant-se sobre el referent de “hi”, el pronom sobre el qual versa l’activitat. Les respostes apunten a dos referents: “ells” i “l’aula”. En el primer cas hi ha una sensibilitat cap a l’especial perfil argumental de “tocar”, que funciona com el de “agradar”. L’experimentador ve expressat per un datiu, del qual “hi” n’és una part en la seva forma dialectal, com hem vist (“els toca” vs “els hi toca”). La pròpia dinàmica de la conversa exploratòria, però, porta a sintetitzar aquesta observació amb una altra: “hi” fa referència a “els” entenent-lo com a subjecte. Al principi del diàleg el grup considera que el primer “hi” de “Hi anaven a l’aula que els hi tocava” és incorrecte perquè equival al subjecte “ells” (“Ells anaven...”) i “hi” no pot fer mai de subjecte. Els passos de l’argumentació serien: (i) “hi1” fa referència a “ells”, (ii) “ells” és subjecte, (iii) “hi” no pot fer de subjecte, per tant (iv) “hi” és incorrecte. Els alumnes no mostren gaire consciència d’estar realitzant aquesta coreferència entre hi1 i hi2, però sens dubte repeteixen la mateixa argumentació, per la qual consideren (correctament) que el segon “hi” sobra.

El segon element amb què es posa hi2 en coreferència és “l’aula”, mostrant una intuïció molt valuosa sobre l’estructura de l’oració. Efectivament “Anaven a l’aula que els hi tocava” conté una oració subordinada en la qual el relatiu “que” té “l’aula” com a antecedent i és subjecte de “tocar”. És interessant observar que també al Diàleg 6 (Grup III), com hem vist, es fa una referència a la presència de l’oració subordinada, que tampoc és desenvolupada. En aquest cas, efectivament, tampoc es desenvolupa i es posa hi2 en relació a “a l’aula”, que és CR de l’oració principal. A “Anaven a l’aula que els hi tocava” hi2 seria

un CR innecessàriament repetit que podria eliminar-se. Aquest diagnòstic incorrecte porta a una solució correcta. Això respon a la intuïció d'aquestes dues alumnes castellanoparlants, les quals es remeten al verb "anar" com ha fet també el Grup III al Diàleg 6, per bé que sense el raonament sofisticat d'aquest (en què es proposava l'existència d'un "anar" elidit).

La conclusió és que cal eliminar hi2 però no hi1. Això és contestat des del plantejament estrictament intuïtiu que encapçalava el diàleg per part de l'alumne catalanoparlant, que sent doncs com a estrictament propi dels seus usos la forma "els hi" i no pas el primer ús de "Hi anaven a l'aula". Tal com hem dit, és en aquest moment que aquesta intuïció sí que desencadena una argumentació a favor de la solució proposada: "Anaven a l'aula que els hi tocava". Aquesta argumentació és una inversió de l'anterior. En primer lloc cal mantenir hi2 per mantenir l'expressió del CR ("Anaven a l'aula que els hi tocava") i el segon lloc cal eliminar hi1 per evitar repeticions ("Hi anaven a l'aula" passa a ser "Anaven a l'aula").

b) Noció bàsica i articulació del diàleg

En relació al Diàleg 4 hem vist que la interacció estava marcada per dos trets: el meritori esforç del grup d'integrar aportacions diverses i el poc contrast entre el valor de les nocions en abstracte i els fenòmens concrets observats. Si bé ja hem vist que això precipitava un discurs de nocions encadenades per al·lució, cal remarcar com una evidència positiva la identificació per part del grup d'un

punt a partir del qual desenvolupar col·laborativament el raonament metalingüístic (en aquest cas la noció bàsica és la de coreferència), un tret innovador respecte del Diàleg 1 del mateix grup. En relació als Diàlegs 3 i 6, del Grup III, hem vist que es repeteix també l'estratègia d'establir un punt de partida (la posició al Diàleg 3 i el perfil semàntic i les funcions pronominals al Diàleg 6), que en aquest cas articula d'una manera més nítida la conversa, gràcies sobretot a la capacitat del grup d'integrar les aportacions i avançar però també de sotmetre a revisió i contrast el terreny recorregut. En la interacció que ens ocupa, el Diàleg 5, aquesta estratègia també es dona en relació a la referència de la forma *hi*². En un primer moment diverses reflexions de caire intuïtiu que no cristal·litzen en cap argumentació conviuen amb una interessant aportació de caire formal que posa en distribució complementària “els *hi*”, “els” i “*li*”. Com ja ha estat dit, aquesta reflexió no es desenvoluparà però considerem que té una gran rellevància en varis sentits. En primer lloc, connecta amb el perfil semàntic del verb, que formalitza a través del datiu l'expressió de l'experimentador (ja hem dit que no es tracta del verb “tocar” transitiu sinó de la seva forma intransitiva com a verb psicològic del tipus “agradar”). En segon lloc, concep com una forma unitària la combinació “els *hi*”. En tercer lloc, se situa en un nivell de transformacions formals més enllà del canvi de significat de l'oració, commutant les formes “*li*” i “els”. I en quart lloc, es tracta de l'aportació de l'alumna més desavantatjada del grup. La noció bàsica que acabarà organitzant la resta de la interacció, però, serà la de coreferència. Com ja hem vist, es proposen dues possibles elements amb els quals “*hi*” estaria en coreferència (ells/els alumnes i l'aula) i la seqüència final del diàleg mostra un esforç explicatiu per relacionar la coreferència amb el fenomen observat.

Aquest final del diàleg intenta posar l'argumentació seguida al servei de la forma defensada intuïtivament per un dels alumnes.

Considerem que aquest diàleg tan ric ja ve prefigurat en el diàleg anterior d'aquest mateix grup. Podem interrogar-nos ara, doncs, sobre l'estratègia seguida al Diàleg 2 inicial. Hem vist que entre el Diàleg 1 i el Diàleg 4, el Grup I realitzava un gran canvi, integrant d'una manera molt més intencional aportacions treballades a la seqüència. Hem vist així mateix de quina manera, en relació al Grup III, el Diàleg 6 representava també un avenç respecte del Diàleg 3: mentre que Diàleg 3 ja prefigura les estratègies que posteriorment en una fase final de la seqüència farà seves el Grup I (una noció gramatical concreta com a desencadenant de la reflexió metalingüística), al Diàleg 6 aquestes estratègies van encara més enllà: la identificació de la naturalesa obligatòria de la forma "hi" a "els hi tocava" és completada, pel que fa a la segregació entre les dues formes "els" i "hi" amb una reflexió metalingüística que parteix de la premissa una forma pronominal / una funció sintàctica. Finalment, a la interacció que ens ocupa, el Diàleg 5, veiem també que aquesta estratègia es repeteix: la coreferència organitza l'entrada d'una gran diversitat de nocions no sempre explicitades (subjecte, experimentador, elisió, funció, oració subordinada, distribució complementària), en el marc d'una indagació que intenta ser integradora, malgrat desestimar algunes aportacions molt valuoses, i retornar sobre els partits presos per revisar-los i reformular-los. En aquest sentit, aquesta actitud integradora i aquesta exploració metalingüística àmplia s'anticipa ja en el Diàleg 2 inicial d'aquest grup.

c) Una argumentació contingent i integradora

El Grup 2 explora en el Diàleg 2 l'oració "Aquest estiu ha crescut molt", considerada de nivell de dificultat baix. Aquest diàleg s'organitza en la tensió entre les perspectives formal, semàntica i pragmàtica, de tal manera que connecta plenament amb la perspectiva treballada en la seqüència, segons la qual forma, sentit i ús són una unitat orgànica i representen entrades vàlides i complementàries a la complexitat gramatical. Per altra banda, els diversos rols que adopten els alumnes també connecten amb la dimensió dialògica, interactiva i grupal de l'activitat, principalment per les aportacions del Pau i la Rosa, i en menor mesura de l'Eva. Aquests dos punts apareixen estretament integrats en la reflexió desencadenada a propòsit de l'elisió del subjecte i el sentit de l'oració.

Com hem dit aquest diàleg s'organitza a partir de la integració dels plans formal, pragmàtic i semàntic. S'inicia amb un raonament morfològic plenament pertinent de la Rosa per identificar el subjecte elidit de l'oració. Això dona pas a un interrogant de tipus semàntic quan el Pau senyala que es tracta d'una oració sense sentit perquè no podem conèixer el referent d'aquest subjecte genèric. La Rosa, per respondre a aquesta observació, ràpidament passa del seu posicionament formal a una perspectiva pragmàtica que permetrà restituir un context d'ús per a l'oració i mostrar que "sí que té sentit" (quan ve un familiar i diu, referint-se al petit de la casa, "Aquest estiu ha crescut molt!"). L'operació adquireix un nivell d'abstracció molt elevat que l'Eva no és capaç de seguir

quan en el terme “persona” s’hi solapen les dimensions gramatical i pragmàtica. Aquesta alumna es manté ferma en la referència a la persona real per al pronom “ell” en un intent no reeixit de parafrasejar l’exemple proposat per la Rosa, en el qual defensa que l’oració sí que té sentit. La Rosa diu que el verb indica la tercera persona. Quan l’Eva diu que efectivament “ell” només pot fer referència a “persona” la Rosa, ampliant el referent de “persona gramatical”, rebut la intervenció de l’Eva defensant que una planta és també “tercera persona”: efectivament, qui “creix” (el verb en discussió) pot ser tant una persona com una planta, dues entitats de l’univers discursiu que són alhora “tercera persona”. El rol de la Rosa connecta doblement amb el contingut treballat a la nostra seqüència: per una banda és capaç d’adoptar perspectives diferents per integrar els fenòmens d’elisió, sentit, context, subjecte i persona gramatical; i per una altra banda adopta aquestes perspectives en funció del feedback que va rebent dels seus companys.

d) Idees finals del contrast entre els dos diàlegs del Grup II

El contrast entre els dos diàlegs ens ha mostrat dos aspectes interessants. Per una banda, al diàleg inicial l’entrada formal a la l’oració (morfologia, concordança, verb compost, pronom, persona, distribució complementària, paradigma) permet realitzar una argumentació complexa del fenomen. Per una altra banda, però, aquesta perspectiva ha de ser completada amb una mirada semàntica i pragmàtica al fenomen observat. La necessària combinació de les tres perspectives es posa molt de manifest perquè el que en aparença podem

abordar d'una manera lògica i formal pot resultar equívoc i difícil per als alumnes. En aquest sentit, el rol que desenvolupa la Rosa constitueix una síntesi de les nocions treballades a la seqüència, tant pel que fa a la dimensió metalingüística com a les pautes d'interacció. La seva actuació és contingent amb relació a les intervencions dels companys, i va situant-se en una o una altra perspectiva segons el curs de la conversa. Per una altra banda, en certa manera això anticipa el segon diàleg del mateix grup, en el qual es posa sobre la taula la voluntat integradora de les diverses perspectives i els nivells declaratiu (identificar els trets de les nocions treballades) i explicatiu (posar aquestes nocions al servei del fenomen observat). Hem interpretat aquest fet com un avenç donat el major grau de dificultat que implicava l'activitat proposada.

7.4. RESUM

En el capítol 7 hem realitzat una anàlisi detallada de la interacció dels alumnes en petit grup. L'hem organitzat en dos eixos. L'Eix 1 fa una descripció de cadascun dels sis diàlegs a partir del model d'anàlisi que hem dissenyat i explicat al capítol de metodologia. Aquesta descripció, d'acord amb el model, interrelaciona els vessants argumentatiu i metalingüístic i avança algunes qüestions que seran desenvolupades en l'apartat següent. Efectivament, l'Eix 2 desenvolupa algunes de les observacions realitzades i proposa interpretar i explicar els fenòmens observats en la interacció dels escolars. Això ho fem contrastant els dos diàlegs de cada grup entre si i posant-los també en relació

amb els diàlegs dels altres grups. Hem començat amb els dos diàlegs del Grup I, que mostra en el seu segon diàleg qüestions d'un gran interès relatives a l'elaboració d'un diàleg interactiu i ric des del punt de vista metalingüístic. Això ens ha portat a exposar els diàlegs del Grup III, el primer dels quals ja mostra aquesta interactivitat i riquesa. Això mostraria que el desenvolupament de cada grup és força idiosincràtic però que al llarg de la seqüència hi ha clares tendències a la millora. Hem acabat amb els diàlegs del Grup II, que tot i algunes mancances pel que fa al raonament gramatical aconsegueix desenvolupar una interacció rica que repercuteix positivament en l'articulació d'aquest raonament.

8. CONCLUSIONS

En aquest apartat presentem les conclusions del nostre estudi. En primer lloc, exposem les respostes a les preguntes de recerca que hem formulat al capítol 4. En segon lloc, fem una breu reflexió general sobre les perspectives de futur del nostre estudi.

8.1. LES PREGUNTES DE RECERCA

Organitzem l'exposició de les respostes a les preguntes de recerca seguint l'ordre amb què aquestes preguntes han estat formulades al capítol 4. Primer presentem amb negreta cada pregunta de recerca general i després les preguntes específiques corresponents. La resposta a cada pregunta anirà encapçalada per un terme que considerem que és una noció clau relacionada amb la resposta. Hem establert deu nocions clau, que sorgeixen del plantejament exposat al marc teòric i del capítol de metodologia. Són les següents: (1) *El context escolar*, (2) *La bastida i el coneixement de principis*, (3) *La parla exploratòria*, (4) *L'ús de la llengua i la reflexió sobre el sistema gramatical*, (5) *Els conceptes gramaticals dels escolars*, (6) *La fonamentació lèxica de l'oració*, (7) *La participació, l'experimentació i el raonament per a un coneixement gramatical més elaborat*, (8) *El criteri d'elementalitat*, (9) *La reflexió-acció* i (10) *El model per a l'anàlisi de la interacció verbal*.

Cada resposta comença amb una breu descripció d'aquesta noció clau per recordar-ne els trets generals. Tot seguit desenvolupem ja plenament els resultats, respectant-ne la doble naturalesa: una naturalesa macro referida al desenvolupament de la seqüència (Capítol 6) i una naturalesa micro referida als resultats de l'anàlisi de la interacció verbal (Capítol 7). L'objectiu d'aquest contrast és doble. Per una banda mostrar que els nostres resultats se situen en l'òrbita del que la recerca ha observat. I per una altra banda mostrar que aquests resultats constitueixen, a més, una aportació original i nova a aquestes nocions, que les enriqueix i les amplia en virtut del nostre interès específic, que és l'elaboració del saber gramatical per part dels escolars en el marc d'una situació natural d'aula organitzada segons el model de la seqüència didàctica de gramàtica.

1. ¿Quines són les característiques d'una seqüència didàctica que afavoreix la reflexió dels alumnes?

1.1. ¿Com podem crear un context ric i estimulante per a l'aprenentatge de la gramàtica?

1.2. ¿Quin influx té el macrocontext del disseny de la seqüència sobre el microcontext de les interaccions en petit grup?

- *El context escolar*

En aquest treball hem defensat que la institució escolar constitueix un context peculiar per al desenvolupament, en el qual són de gran importància la creació

d'un entorn ric i estimulador per a l'activitat exploradora dels alumnes, el plantejament de preguntes interessants i la resolució de problemes de resposta no convergent, així com la consideració de la interacció social com el camí per a l'elaboració de formes d'interpretació del món. Això respon al model d'ensenyament i aprenentatge constructivista de tradició sociocultural adoptat. En aquest model la persona és concebuda com a agent actiu en un procés d'aprenentatge creatiu mediat per instruments semiòtics i en què el desenvolupament té com a punt de partida la interacció social (o pla intermental), que donarà forma als processos de reconstrucció interna (o pla intramental), els quals condicionaran al seu torn aquella interacció. Considerem que els resultats del nostre estudi se situen plenament en aquesta concepció del context escolar.

Efectivament, pel que fa al macrocontext, el disseny i desenvolupament de la seqüència didàctica constitueix clarament una base per a la creació d'aquest context ric, orientat a generar preguntes noves, obertes i pertinents. Així, les quatre tasques de recerca proposades als alumnes (traductors automàtics, parlants, textos i llibres de text) constitueixen uns àmbits lligats a l'ús de la llengua on es poden problematitzar qüestions gramaticals de forma significativa. Els traductors automàtics posen en relleu que la traducció d'una mateixa oració en català i castellà no té una única coincidència. Una petita enquesta a parlants del carrer posa de manifest la divergent sensibilitat d'aquests parlants respecte de l'ús d'uns pronoms determinats. L'observació d'un determinat tipus d'error en els escrits dels propis alumnes posa de manifest que únicament amb la reflexió gramatical podem enfrontar-nos a

determinades qüestions normatives, complementant la visió de la correcció ortogràfica lligada sobretot a la memorització. Finalment, la reflexió sobre les descripcions dels llibres de text sobre els principals trets oracionals posa sobre la taula la necessitat de prendre consciència d'alguns trets d'aquestes descripcions, com ara el fet de ser molt sintètiques i reclamar l'activació de coneixements previs o com ara la seva orientació essencialment formalista. Les preguntes originades en aquests àmbits d'ús real es presenten contextualitzades per un conjunt de nocions gramaticals que hauran de ser la clau per aventurar possibles respostes però sobretot per articular les possibles reflexions. Al motor de la reflexió (els quatre àmbits de recerca esmentats i els problemes que s'hi generen) i les eines conceptuals per articular la reflexió metalingüística (les nocions gramaticals d'orientació lèxica presentades), s'hi afegeix un conjunt d'eines per a la interacció oral (les normes bàsiques de la parla exploratòria).

Defensem doncs que el disseny de la nostra intervenció està clarament orientat a promoure un context d'aprenentatge ric, actiu i col·laboratiu. De les observacions fetes pel propi docent i de les reflexions consignades en els diaris d'aprenentatge per part dels alumnes se'n desprèn que la posada en escena d'aquest disseny efectivament és sentida pels propis agents com a motivadora ("això de fer exercicis entre tota la classe m'agrada").³⁹ Hem observat que els alumnes en subratllen el seu caràcter diferent, que de forma unànime desperta expectatives positives ("el projecte m'ha interessat molt", permet aprendre

³⁹ En aquest apartat de conclusions citem de manera literal fragments de text escrits pels alumnes en els seus diaris. La citació la fem entre parèntesis, entre cometes i respectant-ne l'ortografia.

“d’una manera més didàctica”, “penso que el treball serà interessant i molt instructiu, sincerament, crec que és un bon treball”).

Pel que fa al microcontext, l’anàlisi de les interaccions verbals ens ha mostrat que els alumnes són capaços de resoldre problemes gramaticals molt locals fent referència a les nocions aportades des del context general de la seqüència. Hem vist, per exemple, com ha estat força general la referència a la pragmàtica, la semàntica i la forma, unes nocions clau en la present seqüència didàctica. Efectivament, els alumnes són capaços d’explorar problemes que fan abstracció de l’ús remetent-se a la integració entre pragmàtica, semàntica i forma i per tant restituint-hi usos prototípics, situacions d’ús potencial o reflexions sobre les formes. Són capaços en definitiva de crear un context per a la reflexió, evitant d’abordar les formes gramaticals de manera despullada. Hem considerat que al final de la seqüència, quan ja s’han fet exploracions de fenòmens que es donen a la realitat (els problemes gramaticals de les traduccions automàtiques, etc.), la capacitat d’integrar pragmàtica, semàntica i ús ha augmentat. El valor d’això radica en el fet que els alumnes són capaços de remetre’s a les nocions gramaticals en un marc tan dinàmic com és el de la interacció oral. Hem interpretat aquest fet com la capacitat dels alumnes, treballant en petit grup, de generar de manera progressivament més afinada el seu propi context de reflexió i diagnòstic sobre un problema gramatical.

Per a nosaltres la capacitat de crear aquest context té una enorme rellevància perquè constitueix la transició del que hem vist que la recerca anomena

coneixement ritual⁴⁰ a un coneixement de principis (en què els problemes poden ser abordats amb les nocions disponibles però tenint en compte la seva especificitat). En aquest sentit, veiem que la creació d'un projecte global té una clara incidència en la capacitat de generar un treball en petit grup amb potencial explicatiu. Aquest influx, però, no és de direcció única ja que també al seu torn aquest microcontext influeix el curs del macrocontext. Podem concloure això a partir dels dispositius de *feedback* ideats pel docent per ajudar els alumnes a valorar la qualitat de la seva interacció en petit grup. Progressivament els alumnes van prenent consciència del que compta com a pertinent per al docent i van assimilant la importància de fer-se seus els continguts treballats en el macrocontext. Els nivells macro (desenvolupament de la seqüència) i micro (interaccions orals) es van retroalimentant, doncs, en una dinàmica orientada a generar un context global ric i estimulant.

1.3. ¿Quin ha de ser el rol del professor a l'hora de desenvolupar processos de bastida que promoguin l'autonomia de l'alumne?

- *La bastida i el coneixement de principis*

Hem vist com en el context escolar la bastida és l'ajut provisional disposat pel docent, orientat a la progressiva autonomia de l'aprenent i constituït per un conjunt d'estratègies (modelar, reduir el marge de maniobra, donar feed-back, etc.) i que es correspondrien amb tres moviments: de contingència, de retirada gradual de suport i de transferència de responsabilitat i promoció de

⁴⁰ L'hem definit a l'apartat "1.2.2. L'estudi de la interacció a l'aula".

l'autonomia. Aquests moviments estarien orientats a un estadi de "coneixement de principis", caracteritzat per no estar lligat a cursos específics d'acció i ser explicatiu, generalitzador i metacognitiu, en oposició a l'anomenat "coneixement ritual", bàsicament de procediment i conveniència i lligat al context d'aprenentatge.

El disseny d'intervenció que hem exposat preveu un tipus d'ajut que es correspon clarament amb aquesta noció de bastida i que persegueix aquesta coneixement de principis per part de l'aprenent. Així, una de les accions identificades per la recerca que clarament denota una orientació cap a l'autonomia de l'aprenent és explicitar clarament els objectius d'aprenentatge i evitar que sigui l'alumne qui hagi de figurar-se "què és el que el docent té al cap". En el cas que ens ocupa, el docent lliura a l'alumne un guió de la feina que es proposa: s'hi especifiquen els objectius, la seqüència d'activitats i les fases amb què s'organitzen i aquells moments centrats en la recuperació metacognitiva (avaluació per parelles, disseny i confecció d'instruments de consulta, etc.). Una vegada la seqüència es posa en marxa, però, no es desenvolupa de forma rígida d'acord amb aquest guió. Tal com indiquen les observacions fetes en relació a cada activitat, el docent resta atent a les reaccions dels alumnes i els problemes que van sorgint, com ara les dificultats a l'hora d'abordar una noció o els graus fluctuants de motivació. És en virtut d'aquest dinamisme que el professor va ajustant el programa inicial i hi va introduint matisos i canvis. Aquests canvis, però no només obeeixen a la lògica de la implementació a l'aula sinó que és el propi disseny de les activitats el que provoca que el reajustament sigui permanent, obligatori i condició *sine qua non*.

Efectivament, mentre que algunes de les activitats són de resposta tancada (per exemple, dir si l'ús d'un pronom és correcte o no) d'altres són de resposta oberta (per exemple, dir en quins contextos una determinada oració seria acceptable).

El mateix passa amb el propi disseny de les activitats: algunes activitats són guiades (per exemple, les traduccions automàtiques d'unes mateixes frases per tothom i amb uns mateixos traductors donaran els mateixos resultats) i d'altres en canvi estan subjectes a la dinàmica del propi grup (per exemple, triar una oració i justificar per què els sembla difícil o fàcil). El propi disseny de la seqüència, doncs, està orientat a una constant revisió del procés i obliga el docent a mantenir-se atent a allò que va succeint a l'aula. Això crea una dinàmica contingent pròpia dels processos de bastida tal com els ha presentat la recerca que ens fa de referent. Un exemple d'això és la previsió d'elaborar un segon instrument de consulta no pas per retenir el que ha estat treballat fins al moment (com és el cas d'un primer instrument de consulta) sinó per sistematitzar les respostes als dubtes que han anat emergint a mesura que la seqüència avançava. Com a corol·lari d'aquesta tensió, afirmem que l'acció docent s'orienta a ajudar l'aprenent a apropiarse dels principis objecte d'aprenentatge, més enllà d'un ritual memorístic, estàndard i transmissiu. En definitiva, cap a la seva progressiva autonomia. Les observacions fetes pel professor i pels alumnes a través del diari d'aprenentatge mostren una clara consciència d'això.

Pel que fa al docent, reflexiona sobre les opinions positives dels alumnes i també sobre les negatives: aquestes darreres posen sobre la taula que el plantejament dialògic i introspectiu no porta automàticament a la motivació (“a sigut bastant aburrida, podria ser més lúdica i més amena per tots ja que així aprendrem més”). Reflexiona sobre el que no s’esperava (per exemple, que algunes activitats resulten massa difícils) i sobre les noves necessitats que això obre: per exemple, determinar la necessitat d’oferir als alumnes pautes d’observació que detallin els passos que han de seguir per detectar errors i per reflexionar sobre els usos pronominals en relació a les demandes argumentals dels verbs. Els alumnes mostraran consciència sobre la importància d’aquest material poc habitual (“sincerament, sinó els hagués tingut per ajudar-me, no ho hagués fet tant complert”), que sistematitza allò treballat a l’aula a partir dels dubtes que anaven sorgint. El docent es regeix en definitiva pel criteri de no proporcionar la resposta abans que l’alumne s’hagi formulat la pregunta. Això el port a interpretar els punts de vista expressats pels alumnes: per exemple, quan reconeixen que sense els recursos de consulta no se’n sortirien, interpreta que saber emprar aquests recursos ja és indicatiu d’aprenentatge. Pel que fa als alumnes, mostren consciència del gran esforç que exigeix (“hem fet el que farem aquests propers dies i penso que em costarà entendre-ho tot”), consciència de la responsabilitat individual en la bona marxa de les activitats en petit grup (“penso que són moltes coses les que hem de fer, i no sé si arribarem a acabar-ho”) i comprensió de la globalitat de la seqüència proposada (“m’agrada ja que es una manera d’estudi que normalment no es practica i és útil”, “m’ha agradat, ha estat lleugera i segur que la taula serà profitosa”). Valoren una seqüència considerada unànimement com a positiva (és una

seqüència “divertida”, “especial”, “maca”, “fluïda”, “un joc que crec que és bo per treballar la ment i la imaginació”).

Considerem que els resultats observats al nivell del microcontext, en les interaccions verbals, corroboren aquesta idea. Tant en el Diàleg 4 (Grup I) com en el Diàleg 3 (Grup II) hi ha una construcció exploratòria del coneixement metalingüístic, si bé amb un grau de consciència metacognitiva diferent en la integració d'aquestes nocions. Al Diàleg 4 el grup explora nocions diverses (coreferència, funció i perfil semàntic) sense arribar a desenvolupar una argumentació explicativa dels trets de l'oració concreta. Aquestes nocions en abstracte són més desencadenants del raonament i en cap moment es qüestiona la bondat de l'argumentació, que es va teixint i descabdellant per al·lució.⁴¹ Al Diàleg 3 el grup mostra un grau més elevat de consciència metacognitiva. La interacció avança integrant noves nocions i perspectives, es retorna periòdicament sobre el que s'ha dit i es contrasten els elements de l'oració concreta amb les nocions en abstracte. El raonament es construeix i s'organitza per la via de matisar, polir, reformular o descartar les nocions proposades.⁴²

El Grup II explora en el Diàleg 2 l'oració “Aquest estiu ha crescut molt”, considerada de nivell de dificultat baix.⁴³ Els diversos rols que adopten els alumnes també connecten amb la dimensió dialògica, interactiva i grupal de l'activitat, principalment pel que fa a un dels integrants del grup (la Rosa). El

⁴¹ Vegeu la pàgina 402 i següents.

⁴² Vegeu la pàgina 412 i següents.

⁴³ Vegeu la pàgina 426 i següents.

diàleg s'inicia amb un raonament morfològic plenament pertinent de la Rosa per identificar el subjecte elidit de l'oració. Això dona pas a un interrogant de tipus semàntic quan el Pau senyala que es tracta d'una oració sense sentit perquè no podem conèixer el referent d'aquest subjecte genèric. La Rosa, per respondre a aquesta observació, ràpidament passa del seu posicionament formal a una perspectiva pragmàtica que permetrà restituir un context d'ús per a l'oració i mostrar que "sí que té sentit" (quan ve un familiar i diu, referint-se al petit de la casa, "Aquest estiu ha crescut molt!"). Aquest retorn de la Rosa es repeteix en altres moments del diàleg. Considerem que connecta doblement amb el contingut treballat a la nostra seqüència: per una banda és capaç d'adoptar perspectives diferents per integrar els fenòmens d'elisió, sentit, context, subjecte i persona gramatical; i per una altra banda adopta aquestes perspectives en funció del feedback que va rebent dels seus companys.

1.4. ¿Quin espai ha d'ocupar en aquests processos la parla exploratòria?

- *La parla exploratòria*

La perspectiva que hem adoptat concep l'aprenentatge com un procés de socialització en unes formes de parla i comprensió específiques d'una cultura, de desenvolupament de contextos mentals i termes de referència compartits, a través dels quals el discurs educacional adquireix sentit per als participants. L'objectiu de l'escola seria la de crear una zona de desenvolupament intermental. Els processos d'aprenentatge no són lineals i determinades connexions entre aprenentatges es poden donar per camins atzarosos i

impredictibles. La recerca explorada considera l'ús de la parla com un ajut per pensar conjuntament i portar els alumnes a millorar en les diverses àrees del currículum. Aquests treballs remarquen la necessitat de guiar els alumnes cap als trets que defineixen la parla com a col·laborativa.

El disseny de la intervenció presenta la parla exploratòria com un dels punts forts de la seqüència. Això es tradueix en un conjunt de mesures de naturalesa diversa. En primer lloc, posar en evidència la importància de la interacció oral en l'aprenentatge de les persones: el professor planteja una pregunta oberta sobre com aprenen les persones a la seva vida quotidiana per posar en relleu la importància que la interacció oral té en aquest aprenentatge. En segon lloc, reflexionar sobre la importància d'unes regles bàsiques per a la interacció i la participació constructiva: el professor atura momentàniament l'atenció de la seqüència en l'aprenentatge gramatical i planteja un problema de caire mundà per generar un debat, sobre el qual posteriorment es faran un seguit d'observacions i orientat a posar en relleu la necessitat de mesures que regulin la interacció i la participació així com la importància que aquestes mesures siguin assimilades pels membres del grup (es tracta d'una interacció sense moderador). En tercer lloc, convertir la pròpia interacció en objecte d'observació i avaluació: el professor fa una avaluació periòdica de les interaccions que es van enregistrant, i ho fa a través d'un descriptor que avalua el compliment de les regles bàsiques de la interacció en grup. La valoració que tant el docent com els propis alumnes fan d'aquestes mesures demostren que s'ha pogut desenvolupar una clara consciència de la importància de la interacció en grup ("per començar una etapa de no opinar només una persona o quedar-te alguns

dubte per un mateix sinó per compartir i exposar amb els altres”). Aquesta interacció és vista com a molt interessant (“el que ho tingui que fer en grup és una cosa que a mi m’agrada”), però no sempre el camí més fàcil (“ha estat una classe una mica cansada i angoixant”). Finalment, en quart lloc, posa sobre la taula que de vegades allò que s’ha treballat no és compartit de la mateixa manera per tothom (“si tens algun tipus de problema, o els altres tenen problemes mentre se’ls resol també te n’assabentes tu mateix i llavors et pot acabar d’aclarir algun enrenou que tenim al cap o simplement complementar el concepte que un mateix té”).

La microanàlisi duta a terme mostra que efectivament hi ha hagut una assumpció clara de la importància de la interacció i la parla exploratòria per a l’aprenentatge. Els tres grups mostren una clara consciència de les regles de la interacció: respecte, participació, reformulació de les idees de l’altre, discrepància justificada, etc. Això és indicatiu que els alumnes orienten la seva participació cap a la progressiva creació d’un espai compartit, que ha estat anomenat zona de desenvolupament intermental.⁴⁴ Pel que fa a l’activitat [2], de resposta tancada, cap dels tres grups arriba a la solució final i això, en un model de tipus transmissiu podria ser interpretat com a indicatiu de no aprenentatge. En el nostre cas, però, l’interès no és si s’arriba a la solució final (el producte) sinó la dinàmica exploratòria de la interacció (el procés) en virtut de la qual podran organitzar-se els continguts gramaticals objecte d’aprenentatge. Tots tres grups desenvolupen una parla exploratòria tant o més rica que a la primera activitat [1], de resposta oberta i procliu a una interacció

⁴⁴ Vegeu la pàgina 41 i següents.

més lliure. Aquesta millora és especialment notable en el Grup I, que passa d'un diàleg molt poc articulat a un diàleg clarament col·laboratiu. Ja hem remarcat que pel que fa al contingut argumentatiu, el primer diàleg d'aquest grup (Diàleg 1) és molt rígid i pren l'aspecte d'una discussió col·loquial, pobre i poc interactiva. Això és així malgrat que els alumnes manegen unes nocions gramaticals plenament pertinents. El nostre treball planteja si la capacitat de desenvolupar una parla exploratòria el grup hauria pogut articular millor aquestes nocions. Hem interpretat el segon diàleg (Diàleg 4) com una resposta afirmativa a aquest interrogant. Efectivament, per a nosaltres hi ha una relació directa entre el desenvolupament col·laboratiu d'un diàleg ric i la capacitat d'integrar nocions i perspectives diverses. La zona de desenvolupament intermental que en resulta, encara que fluctuant i si es vol incompleta i imperfecta, és d'un gran valor i la interpretem com a indicatiu d'aprenentatge. Pel que fa als altres dos grups, en el primer diàleg es mostren molt cooperatius i això es repeteix en el segon, que respon a una tasca molt més sofisticada.⁴⁵ L'increment en la dificultat no va en detriment de la capacitat de desenvolupar una parla exploratòria i interpretem això com un signe d'aprenentatge.

2. ¿Com construeixen els alumnes el seu coneixement gramatical al si d'una seqüència orientada a l'estudi del sistema?

⁴⁵ Vegeu la nota 37.

2.1. ¿Quina aproximació cal fer al sistema gramatical perquè no quedi totalment deslligat dels usos de la llengua?

- *Relació entre ús de la llengua i sistema gramatical*

La recerca ha mostrat que la relació entre ús de la llengua i capacitat per reflexionar sobre el sistema gramatical no és directa. Això vol dir que de l'ús comunicatiu de la llengua no se'n desprèn automàticament una capacitat de reflexió metalingüística ni l'estructuració automàtica del coneixement gramatical que ha de permetre aquesta reflexió. Semblantment, de l'estudi del sistema deslligat de l'ús no se'n desprèn una major aptitud per desenvolupar un ampli repertori d'usos comunicatius. El nostre treball assumeix plenament aquests pressupòsits i situa el focus d'atenció en el procés d'aprenentatge de la reflexió metalingüística.

Pel que fa al nivell macro, el nostre disseny d'intervenció està orientat a explorar un tractament didàctic per abordar a l'aula les relacions entre ús i sistema. Tot i ser una proposta centrada en l'estudi del sistema fent abstracció momentània de l'ús, la idea de partida és que aquests dos pols no funcionen com a compartiments estancs sinó com un contínuum orgànic format pels vessants pragmàtic, semàntic i formal. Aquest plantejament preveu mostrar als alumnes situacions en què les relacions formals entre els elements del sistema en una determinada estructura depenen dels usos que com a parlants vulguem donar a aquesta estructura. Hem vist com a exemples d'això determinats usos verbals en què la relació del verb amb els seus arguments es veu modificada tant des del punt de vista quantitatiu (varia el nombre d'arguments) com del

significat (la relació semàntica entre arguments i verb entra en conflicte). Els alumnes, en les seves anotacions al diari d'aprenentatge, mostren consciència d'aquesta mirada diferent al material lingüístic ("hem començat a fer coses noves") i en subratllen la seva utilitat ("és un exercici que personalment, crec que servirà de molt perquè ens fa pensar en totes les oracions"). S'interroguen, així mateix, sobre maneres d'aprofundir-hi, mostrant per exemple interès a treballar més les relacions semàntiques i pragmàtiques entre verb i arguments ("de vegades el problema no són tots dos arguments sinó només un, per exemple a *El peix es va menjar un plat d'escudella*"). El professor recull aquestes observacions i s'estableixen moments de debat metacognitiu en gran grup en què els alumnes aporten reflexions que demostren aprenentatge ("pot haver-hi concordança semàntica entre el verb i cadascun dels seus arguments per separat però no alhora"). El professor es manté atent a aquestes reflexions i intenta interpretar-les, preguntant-se en quin sentit podrien modificar el plantejament general (per exemple per aprofundir més en la relació entre usos, significats i formes).

Al nivell micro, els diàlegs que els alumnes mantenen per resoldre els problemes plantejats mostren una consciència progressivament major d'aquesta triple relació. En relació al Diàleg 1 (Grup I), hem vist que observant el fragment inicial "Hi anaven a l'aula" una de les alumnes considera que hi = ells, per la simple via de l'intercanvi. Centrats ja en el segon fragment ("que els hi tocava"), desenvolupen una argumentació semàntica posant en coreferència el segon pronom "hi" i el primer a l'oració "Hi anaven a l'aula que els hi tocava": els dos elements tindrien el mateix referent "a ells", que identifiquen com a Cl.

Interpretem aquesta observació com una intuïció sobre el perfil semàntic que el verb “tocar” pren en el sentit de “escaure en sort” (DIEC). El grup maneja unes nocions complexes de naturalesa diversa, formal (distribució complementària, elisió), semàntica (coreferència, referència) i pragmàtica (contrast amb els propis usos). En el Diàleg 3, el Grup III aborda l’element tematitzat a l’oració “En l’ecologisme? Hi crec bastant” integrant els tres nivells d’ús, significat i forma. En primer lloc fa referència a qüestions expressives pròpies de l’oral: l’actitud pensativa del parlant, la demanda o oferta d’aclariment, l’expressió de l’opinió en textos escrits. En segon lloc fa referència al pla semàntic, identificant l’element com a necessari pel significat del verb (“creure en”). I finalment recorren al pla formal, identificant la naturalesa d’aquest fragment oracional (constaten que no té verb) i recuperant-ne la seva posició canònica postverbal.

2.2. ¿Com són els conceptes gramaticals dels escolars?

2.3. ¿Com és l’activitat metalingüística desenvolupada en la interacció i que porta a elaborar aquests conceptes?

- *Els conceptes gramaticals dels escolars*

Els estudis sobre els conceptes gramaticals dels estudiants constaten que el saber gramatical constitueix una barreja de coneixements de naturalesa diversa pertanyents a nivells diferents (forma, lloc, significat, paradigma memoritzat, enunciació...). Els alumnes tenen grans dificultats per assolir una visió global i coherent del saber gramatical i mostren problemes com ara la no separació entre llengua i realitat o la visió lineal de les relacions entre les paraules. Així

mateix, la recerca sobre l'activitat metalingüística en situació natural d'aula mostra l'important rol del docent a l'hora de regular la interacció en gran grup d'una manera contingent i de crear un clima a l'aula de tipus exploratori i col·laboratiu. Aquesta recerca a l'aula mostra, també, que la creació d'aquest context és una condició necessària però no suficient per ajudar els alumnes a superar uns nivells d'abstracció baixos. El nostre treball confirma alguns dels obstacles identificats per aquesta recerca, per exemple pel que fa a la separació entre coneixement declaratiu i coneixement procedimental, el problema de la terminologia, la simplificació de les definicions, la confusió llengua-realitat o a les intuïcions valuoses no desenvolupades.

Pel que fa al primer punt, observem efectivament que els escolars no integren allò que són capaços de definir explícitament (coneixement declaratiu) i allò que fan (coneixement procedimental), dos àmbits que funcionen com a compartiments estancs. Podríem dir que el cas observat de l'Eva (Grup I) se situa en aquesta tessitura: commuta encertadament dos pronoms que fan la mateixa funció ("li" i "els") assumint implícitament que es tracta d'un intercanvi independent dels canvis de sentit (de singular a plural, en aquest cas) que genera. La seva manipulació de les dades és totalment pertinent però no és capaç d'explicitar el que ha fet i la pertinència que té. Això fa que no defensi la seva posició davant dels companys, els quals no recullen aquesta aportació i fan avançar la conversa cap a una altra direcció.

Així mateix, pel que fa a la terminologia gramatical hem pogut observar que els alumnes del Grup I tenen un gran problema a l'hora d'identificar la funció d'un

sintagma preposicional (“de Lincoln” a “El Dalí va pintar aquell retrat de Lincoln”). La terminologia que empren és estrictament formal (discuteixen si és CD o CI) quan en realitat haurien hagut d'emprar una terminologia semàntica (en tots dos casos volien dir encertadament que el tret semàntic de l'element discutit era el de pacient). Es tracta d'un exemple que mostra que l'ús de la terminologia pot imposar restriccions molt fortes a una intuïció vàlida i que és necessària la transposició de nocions i termes semàntics per permetre als alumnes desenvolupar aquesta intuïció. Així mateix, algunes respostes mostren una simplificació de les nocions que porta a una banalització inoperant (com ara dir d'un element que és CI perquè expressa “de qui”). En d'altres casos es posa de manifest la confusió entre llengua i realitat, com ara en el terme “persona”. Hem observat que una de les alumnes del Grup II, l'Eva, no és capaç de seguir l'argumentació quan al terme “persona” s'hi solapen les dimensions gramatical i pragmàtica. Per a aquesta alumna, el pronom “ell” amb què el grup recupera un subjecte elidit amb el pronom “ell”, el qual per a aquesta alumna fa referència a una persona real. Aquesta alumna, però, que mostra en diversos moments tenir dificultats en l'aprenentatge gramatical, és capaç de fer aportacions molt valuoses que no són desenvolupades pels seus companys teòricament més capacitats. Un exemple d'això és la commutació que fa entre “els”, “li, i “els hi” al fragment “a l'aula que els hi tocava”. Efectivament, a través de la distribució complementària s'observa que la forma “els hi” pot substituir-se per “li” i per “els” indistintament, apuntant a una concepció unitària de les dues formes ortogràfiques “els hi” (responent a la realitat de la forma dialectal [‘əlzi]) i ubicant-les al paradigma de pronoms de datiu.

Els estudis més corrents sobre conceptes gramaticals tenen un caire semiexperimental⁴⁶ i s'ha desenvolupat fora del context de l'aula a partir d'entrevistes semiestructurades. En la majoria de treballs, com hem vist, l'entrevista entre investigador i alumne és el mitjà de recollida de dades. S'observa, però, que constitueix un mitjà per reflexionar i potenciar en l'aprenent una activitat metalingüística més rica. Tal com hem subratllat, això ha fet que aquest mateix tipus de recerca hagi inclòs la interacció com un dels focus d'observació, acostant-se a la recerca sobre l'activitat metalingüística en situació natural d'aula. Ha estat senyalat que els alumnes tenen diversos problemes a l'hora de construir el seu saber gramatical i per superar estadis molt baixos d'abstracció malgrat la creació d'entorns rics i la voluntat contingent del docent. Malgrat tot un context ric, orientat a desenvolupar trames argumentatives i contraargumentatives, constitueix un ajut que permet els alumnes d'avançar. Considerem que aquests avenços són deutors del disseny d'intervenció, orientat a la construcció del saber gramatical sobre la base de la interacció. El disseny de la nostra seqüència encaixa plenament en aquest context de potenciar la interacció per al desenvolupament de l'activitat metalingüística. Hem identificat tres estratègies per a la reflexió metalingüística que emergeixen d'aquesta interacció. Primera: l'articulació de la reflexió a partir d'un concepte de referència (per exemple la posició) a partir del qual es va donant entrada a conceptes de naturalesa diversa (per exemple el punt de referència o la pronominalització), com hem vist en el Grup III. Segon: la referència al perfil semàntic del verb per donar compte de les funcions

⁴⁶ Vegeu l'apartat "3.2.2. L'activitat metalingüística dels escolars".

lingüístiques, com hem vist en el Grup I (Diàleg 1). Tercer: la reconstrucció de contextos possibles d'ús per explorar les oracions observades des d'un punt de vista formal, com hem vist en el Grup II (Diàlegs 3). Interpretem aquestes estratègies com a traces al nivell micro de l'influx que sobre aquest nivell exerceix el disseny global de la seqüència (nivell macro). I interpretem al seu torn aquest influx com a evidències del procés de construcció del saber gramatical.

3. ¿Com es poden treballar les nocions gramaticals segons el model de la seqüència Didàctica de Gramàtica?

3.1. ¿Com podem abordar les nocions oracionals bàsiques per obrir la porta a un aprenentatge de la gramàtica centrat en la reflexió i superar una visió mecanicista i eminentment memorística d'aquest aprenentatge?

- *La fonamentació lèxica de l'oració*

Diversos estudis ja han posat sobre la taula que a més d'una primera dificultat epistemològica en l'aprenentatge de la gramàtica (les qüestions relatives a la natura del saber) existeix una altra dificultat també epistemològica referida a la relació entre gramàtica escolar i disciplina de referència. L'escola ha discutit quin és el model més explicatiu assumint que era també el més útil per a l'ensenyament. Una nova mirada a la relació entre aquests dos àmbits dóna rellevància als processos de generació de saber també des de l'escola en tant

que context específic diferenciat de l'àmbit científic. Es planteja així la necessitat de redimensionar i no simplement d'adaptar i aplicar les nocions de referència. Els estudis lingüístics orientats a l'estudi lèxic de l'oració constitueixen una font interessant de referència per a l'escola perquè aporten un referent teòric per superar l'enfocament estrictament formal centrat en les estructures. Poden inspirar un ensenyament gramatical no únicament descriptiu sinó també reflexiu. Considerem que el nostre treball respon clarament a aquesta idea.

Efectivament, el disseny de la seqüència contempla la reelaboració didàctica d'una perspectiva lèxica i això es tradueix amb una nova mirada sobre l'objecte que cal ensenyar: abordar l'oració prenent el verb com a eix central implica presentar els fenòmens gramaticals com a resultat de la interrelació entre ús, significat i forma. Això es tradueix en una organització diferent de les relacions entre conceptes i en un conjunt d'activitats pensades per assimilar progressivament aquesta nova organització, orientades a superar una mirada mecanicista sobre els fenòmens estudiats i a potenciar per tant la reflexió en un sentit profund. Aquest canvi reclama una manera diferent de pensar la gramàtica, i considerem que els alumnes han percebut aquest canvi com a positiu perquè els ha permès abordar les nocions gramaticals d'una manera més intel·ligible. De les explicacions als diaris i d'alguns diàlegs mantinguts a classe se'n desprèn que els alumnes senten la necessitat de treballar més les relacions entre pragmàtica, semàntica i forma. Aquesta demanda fa pensar al professor de quines maneres podria ampliar i orientar l'atenció en usos que subverteixen el significat bàsic d'un verb, i proposa oracions peculiars com "Al

final del partit van ploure objectes contundents sobre l'àrbitre" o "Les flors nevaven pètals de color blanc" que demanen de redefinir les relacions formals entre els elements. Proposa així mateix activitats que posen de manifest l'existència d'estructures diferents per sota d'un aparent paral·lelisme, contrastant oracions com ara "No et van agradar, els pastissos del Martí?" i "No et van convidar, els amics del Martí?", o "Dels vaixells, ara n'arriben tres" i "De vaixells, ara n'arriben tres".

Al llarg del desenvolupament de la seqüència (nivell macro) observem en els alumnes una apropiació del canvi de perspectiva en l'estudi de la gramàtica i això té un correlat al nivell de la interacció oral (nivell micro). Efectivament, en diversos moments els alumnes s'apropien de la integració entre ús, significat i forma per intentar donar compte dels fenòmens plantejats. Tal com hem pogut observar en la nostra anàlisi, succeeix en graus diversos de consciència i explicitació, i també en moments diferents de la seqüència. Un exemple de diàleg situat en un estadi incipient és la consideració d'un complement del nom ("de Lincoln") com a argument verbal (Diàleg 1). Nosaltres ho hem interpretat en relació al concepte d'argument, treballat a classe: efectivament, el sintagma preposicional discutit pot ser percebut com a argument del nom eventiu "retrat". Un exemple situat en un grau elevat d'explicitació i consciència el trobem en el contrast entre dos significats del verb "tocar" per la via de commutar el clític i obtenir "la toca" i "li toca" (Diàleg 6). Es tracta de dos exemples que indiquen estadis de coneixement diferents però clarament concomitants pel que fa a l'assumpció de la perspectiva lèxica treballada a la seqüència. Interpretem això com un indicatiu d'aprenentatge.

3.2. ¿En quina mesura una seqüència d'activitats que promou la manipulació del material lingüístic permet a l'alumne d'avançar en el seu aprenentatge gramatical?

- *La participació, l'experimentació i el raonament per a un coneixement gramatical més elaborat*

Els estudis sobre els conceptes gramaticals dels estudiants ha considerat que els problemes observats són en part fruit de la metodologia transmissiva seguida a l'aula. En aquest sentit s'ha plantejat quines possibilitats podria tenir un ensenyament de la gramàtica basat en una metodologia constructivista. L'objectiu és crear entorns per a una participació activa dels alumnes, el guiatge obert del docent i el tractament heterogeni i múltiple de la gramàtica. Es parteix de la idea segons la qual la construcció del coneixement gramatical és fruit d'un treball heterogeni i complex, que es pot concretar en seqüències didàctiques centrades en aspectes diversos (l'activitat discursiva, el sistema, la comparació entre llengües, etc.). Es contribueix així de diferent manera a la construcció del coneixement gramatical.

El disseny de la nostra seqüència persegueix la creació d'aquest entorn ric, col·laboratiu i obert, plantejant un conjunt d'activitats orientades a un objectiu ben definit. Els quatre àmbits de reflexió proposats (traducció automàtica, parlants, composició escrita i llibres de text) reclamen a l'alumne una apropiació activa del coneixement teòric impartit per resoldre els problemes plantejats.

Fent això els alumnes es veuen abocats a revisar constantment allò que creuen que han après i a contrastar-ho amb el que diuen els companys. Es desencadena així una espiral en què es va afinant progressivament la comprensió de les nocions gramaticals. Els alumnes mostren una consciència d'això i valoren els avantatges que té aquest nou plantejament així com els problemes. En alguns moments mostren així mateix estranyesa (es tracta de qüestions “molt concretes” i “especialitzades”) i desconcert (“és una pregunta que jo mai m’havia plantejat”, “no és molt habitual plantejar-les”), i no acaben de veure quina relació pot tenir amb l’aprenentatge gramatical (“la classe d’avui no ha estat molt útil per millorar el nivell gramàtic”). El professor, però, interpreta això no pas com a traces de desafecció sinó més aviat com una activa implicació en el projecte segons la qual l’alumne buscaria de trobar-hi sentit. Així, els alumnes busquen la raó per la qual algunes activitats són viscudes com a monòtones (“hem estat tota l’estona amb els verbs monoargumentals”, uns verbs “difícils d’aplicar, perquè hi ha molts que són diferents, segons si el verb va acompanyat o no, o depèn on porti el SN”). Intenten explicar la noció treballada (“per exemple si porta el SN davant del verb serà mono-argumental”) i els procediments seguits (“ho he trobat força difícil, ja que si vols saber com és, de quin tipus de verb es parla, has de fer forces exemples”). En definitiva, mostren consciència del nou plantejament (“avui ja hem fet coses noves que ningú, cap de nosaltres, sabia com el nombre màxim de SN o la classificació dels verbs”), una perspectiva que permet abordar l’oració (“d’una manera diferent”, “innovadora”) i que suscita reflexió (“un munt de pensaments i preguntes que segurament alguna vegada ens em plantejat”). Pel que fa a les mesures preses per a l’exposició (parlar davant d’un

grup reduït cada vegada, poder centrar-se repetidament en la mateixa explicació, disposar d'un petit mural d'ajut) els alumnes no només consideren que els ha alleugerit el nerviosisme d'haver d'exposar davant d'un públic universitari: afirmen de forma rotunda que únicament a partir les explicacions del llibre i del professor i d'activitats a classe no haurien pogut fer una exposició centrada en la gramàtica.

Interpretem que en conjunt la interacció oral és un correlat d'aquesta participació en el desenvolupament de la seqüència. Efectivament, els alumnes s'impliquen intensament en la construcció d'un discurs exploratori i argumentatiu, posant en relació les regles bàsiques per gestionar aquest discurs i les nocions gramaticals per resoldre els problemes plantejats. En alguns moments el raonament és proper a un procediment prefixat segons un recorregut algorítmic, com quan consideren el pronom "hi" a "Hi anaven a l'aula" és subjecte perquè pot commutar-se per "ells" ("Els anaven a l'aula"). De forma majoritària, però, el diàleg és resultat de l'experimentació sobre el material gramatical. Així mateix, hem contrastat el primer i el darrer diàleg del Grup I i hem vist que malgrat que l'activitat a què correspon el segon és molt més complexa, la interacció és molt més gran i el repertori de nocions metalingüístiques més ric.⁴⁷ Aquests dos punts es relacionen directament amb el treball de fons de la seqüència: promoure una actitud indagadora i negociadora, i basar la reflexió metalingüística en una perspectiva lèxica i semàntica. Interpretem aquest punt com un avenç que acostava la reflexió grupal a la parla exploratòria. Per la seva banda, el primer diàleg del Grup III porta

⁴⁷ Vegeu l'apartat "7.3.1. Grup I: Diàlegs 1 i 4".

molt lluny els principis treballats a la seqüència, relatius a la manipulació del material lingüístic i la integració de les nocions gramaticals a través d'aquesta manipulació.⁴⁸ És especialment rellevant que es tracta d'un diàleg relatiu a l'activitat inicial. Observem, doncs, que el que hem identificat com a avenç en el darrer diàleg del Grup I és justament el punt de partida del Grup III de l'activitat inicial. Tal com hem observat, el grau de reflexió és divers i fluctuant però el propi plantejament de la seqüència ja preveu aquest fet, assumint la gran diversitat existent en una situació natural d'aula i buscant maneres flexibles per promoure la participació de tots els alumnes.

3.3. ¿Com es pot presentar el material objecte d'ensenyament i aprenentatge perquè la seva necessària simplificació no constitueixi en realitat un obstacle per a l'aprenentatge mateix?

- *El criteri d'elementalitat*

El criteri d'elementalitat respon a la necessitat de partir d'un nucli de nocions elementals amb suficient potencial per poder articular i integrar nocions més complexes. Subratlla la paradoxa segons la qual com més simplifiades són les nocions gramaticals que els escolars han d'aprendre més difícil n'és l'aprenentatge efectiu. Tal com ha estat indicat, les tres fases cronològiques del model de la Seqüència Didàctica de Gramàtica pot donar compte d'aquesta organització del contingut progressivament més complexa orientada a una reflexió també progressivament més rica.

⁴⁸ Aquests principis responen al model de la SDG, que descrivim a l'apartat "3.2.1. El model de la Seqüència Didàctica de Gramàtica (SDG)".

El disseny de la nostra intervenció respon a aquesta necessitat pel que fa a la disposició del material objecte d'aprenentatge. La primera fase se centra en la perspectiva lèxica i proposa un conjunt d'activitats de resposta tancada, així com mesures de síntesi (el material de consulta), planificació (el guió de la seqüència) i reflexió (el rol de la interacció oral en l'aprenentatge). Les activitats, però, també contempen espais oberts de resposta divergent en què els alumnes han de triar, opinar i argumentar. Això prefigura el caràcter de la segona fase, en què cadascuna de les tres recerques proposades (traductors automàtics, parlants, composició escrita i llibres de text) són presentats com a entorns relativament oberts per a la reflexió, en què el que compta és posar entre tots els membres del grup les nocions apreses al servei de la solució del problema. Aquesta acció, però, requereix anar més enllà del nucli de conceptes inicial perquè la reflexió sobre el material reclama recórrer a nocions no treballades directament però sí en cursos anteriors de l'escolaritat (com ara la noció de distribució complementària). Els alumnes se situen així en un nou estadi, més enllà del nucli inicial de nocions elementals, que el professor recull i formalitza tot sistematitzant nous conceptes que han emergit de la discussió i creant un nou material de consulta. No és, doncs, un material estrictament *ad hoc* sinó un instrument que s'orienta a promoure una major autonomia de l'aprenent i que respon a la necessitat de fer més complex el nucli d'idees inicial. Els alumnes mostren una clara consciència de la funcionalitat d'aquest material i de la seva naturalesa contingent amb les necessitats que han anat sorgint a l'aula. La interacció en petit grup mostra aquesta lògica progressivament més complexa. Tots tres grups se situen en una dinàmica

semblant: amplien les nocions inicials amb referències no treballades directament a la seqüència i que són objecte de sistematització i retorn per part del professor. El Grup I passa d'un primer diàleg molt pobre a un segon diàleg en què integra d'una manera més efectiva i rica nocions de naturalesa diversa, tot i ser generat per una activitat més exigent. Els altres dos grups són capaços d'articular des del principi uns diàlegs rics i integradors, i és certament en el segon quan això es posa més de manifest. Interpretem això com un correlat de la també progressiva complexitat de les nocions treballades, de les activitats i qüestions proposades i del material elaborat. Per a nosaltres això és un indicatiu que la complexitat ajuda els aprenents a apropiarse de les nocions objecte d'aprenentatge, forçant-los a integrar aquestes nocions amb les seves idees prèvies i a sotmetre aquesta integració a la crítica conjunta.

4. ¿Com podem donar compte metodològicament de l'estudi dels processos d'aprenentatge?

4.1. ¿Com analitzar la dinàmica de desenvolupament d'una Seqüència Didàctica en què l'investigador és alhora professor?

4.2. ¿Quina incidència té aquest model en el conjunt de l'activitat dels alumnes?

- *La reflexió-acció*

Hem presentat la reflexió-acció com una intervenció per part del professor desplegada en bucles successius que dilaten el procés d'aprenentatge i creen

l'imprescindible espai perquè el docent pugui reflexionar, en un moviment recursiu de vis sens fi. Aquesta reflexió busca perdre la por a la intervenció, ja que identificar errors i encerts és el camí per millorar. En aquest sentit, no concep el disseny d'intervenció com un model per a l'estudi experimental o com un marc estable per a la interpretació posterior, sinó com un context per a la intervenció que obrirà a l'investigador espais per a la recerca entesa com una avaluació orientada a entendre i millorar els processos desencadenats. L'educació és entesa com un conjunt d'accions valuoses en elles mateixes i lligades a l'experiència concreta del món, i no pas com un conjunt de mitjans per assolir determinats objectius externs i sense relació amb el procés.

La seqüència que hem presentat respon al model de la SDG en diversos sentits (activitats de manipulació i implicació per part dels alumnes, rellevància de la interacció oral en un marc d'exploració conjunta, identificació d'objectius clars que donin sentit a les activitats parcials, treball centrat en aspectes tant declaratius com procedimentals, etc.). La posada en escena de la seqüència mostra no només una integració dels diversos dispositius reclamats pel model (alguns dels quals presos d'experiències anteriors), també mostra la importància donada al procés i com això en el marc de la recerca-acció implica la valoració a cada pas del que s'ha fet i de com es pot continuar per arribar als objectius d'ensenyament i aprenentatge estipulats. Això es tradueix, per exemple, en el disseny d'instruments de consulta elaborats sobre la base del que cal aprendre però també sobre la base del *feed back* proporcionat pels alumnes en forma de comentaris, dubtes, observacions, desconcerts, etc. als quals el professor atribueix un gran valor en tant que pistes per treballar

nocions concretes a partir del criteri “Cal evitar de proposar la resposta abans que l’alumne es formuli la pregunta”.

La seqüència portada a l’aula és fruit d’aquesta dinàmica de reflexió que porta a revisar la planificació realitzada en funció d’aspectes diversos que puguin emergir. En l’apartat dedicat al desenvolupament de la seqüència hem presentat amb l’epígraf de “Resultats” un comentari a cadascuna de les activitats portades a terme. Aquests comentaris són el reflex d’aquest docent que reflexiona sobre el que ha succeït a l’aula i que successivament va ajustant les sessions de forma dinàmica. El professor respon així al model de reflexió-acció. Considerem, però, que en el present treball aquest plantejament no només afecta el que succeeix entre bastidors des de la perspectiva del docent. Afecta també la manera amb què els alumnes s’impliquen en les activitats. Així, el professor s’encarrega de la seqüència activament des de l’acció i la reflexió assumint que a l’aula hi ha sempre un marge per a l’imprevist que no pot ser negligit per una planificació rígida, i convertint la docència en sinònim de recerca. Defensem que aquest plantejament és implícitament transmès als alumnes quan se’ls proposa preguntes obertes de les quals el professor no té la resposta (per exemple quan se’ls demana reflexionar sobre els resultats dels traductors automàtics). Els alumnes discuteixen sobre uns fenòmens extrets de la realitat de la llengua i sotmesos a escrutini amb les eines conceptuais presentades, les quals són el veritable objecte d’ensenyament i aprenentatge. L’aprenentatge també esdevé, així, sinònim de recerca. Per al professor la reflexió-acció representa una pràctica lligada a la situació d’aula, en què el professor és investigador de la pròpia pràctica i s’integra en una comunitat

d'aprenentatge més àmplia. Així mateix, aquesta és la tessitura en què se situa l'aprenent quan se li plantegen preguntes reals de resposta desconeguda (sense obviar la necessitat que la institució escolar té de les proves estàndards). La interacció en petit grup mostra que això ha estat globalment assumit pels alumnes. Com hem dit, els diàlegs analitzats responen a dues activitats de naturalesa diferent, de resposta més oberta la primera i més divergent la segona. A diferència de les activitats lligades directament amb les quatre recerques proposades, però, es tracta de dues activitats podríem dir-ne típicament escolars, que presenten un material lingüístic descontextualitzat, i que reclamen unes respostes més tancades. Això és així especialment pel que fa a la segona activitat, clarament convergent: determinar si l'ús d'unes determinades formes pronominals és o no gramaticalment pertinent. Malgrat això, els alumnes són capaços de desencadenar un procés obert, de guiar-se per un esperit d'indagació dialògica, de problematitzar les dades i discutir-les, de crear diàleg, en definitiva de parlar de gramàtica. En definitiva es tracta d'un procés doble en què els observadors (el professor i els alumnes) se situen davant dels fenòmens que volen observar (l'aula i els problemes gramaticals, respectivament) i intenten comprendre'ls. Professor i alumnes assumeixen que els caldrà implicar-se en una dinàmica d'indagació col·lectiva (de reflexió-acció i diàleg exploratori), amb respostes aproximades que sempre portaran a nous interrogants, interpretant aquest moviment d'anada i tornada com un procés d'aprenentatge profund i valuós. Interpretem això com un interessant fenomen d'extrapolació des del nivell macro al nivell micro.

4.3. ¿Com ha de ser un model d'anàlisi que doni compte dels processos argumentatius desencadenats en la interacció en petit grup i centrats en la solució de problemes gramaticals?

- *El model per a l'anàlisi de la interacció verbal*

El model que hem proposat desenvolupa unes unitats relatives a les dimensions proposicional (de contingut) i funcional (argumentativa). L'assumpció bàsica és que l'aprenentatge es dona gràcies a l'assimilació d'uns rudiments argumentatius que permeten la transformació del contingut proposicional metalingüístic. Pel que fa a les unitats d'anàlisi relatives al contingut hem establert el Diàleg, la Seqüència Discursiva, la Seqüència Metalingüística, la Subseqüència Metalingüística i l'Enunciat Metalingüístic. Pel que fa a les unitats d'anàlisi relatives a l'argumentació hem establert la Seqüència Argumentativa i l'Episodi Argumentatiu. Així mateix, hem establert les següents categories: per a les unitats d'anàlisi proposicionals, els enunciats metalingüístics pragmàtics, semàntics i formals; i per a les unitats d'anàlisi funcionals, els episodis argumentatius reactius (divergir, contradir, clarificar i reptar) i els additius (explicar, expandir, afegir, acceptar i concloure).

Considerem que els resultats de l'anàlisi mostren que aquest model és descriptiu però també explicatiu dels fenòmens que es donen al si de les interaccions. Ens ha permès donar compte de l'estret vincle entre el pla del macrocontext i el pla del microcontext. Efectivament, com hem estat mostrant al llarg dels apartats precedents d'aquestes conclusions, l'influx entre els dos plans és notori i és en virtut del model proposat que podem fer visibles

aquestes relacions. El model d'anàlisi està estretament relacionat amb el disseny i avaluació de la proposta d'intervenció perquè busca fer visibles els procediments que segueixen els alumnes al si d'aquest disseny per a desenvolupar la seva reflexió metalingüística. Això respon a una de les línies de recerca que es proposa el grup GREAL: l'estudi dels conceptes gramaticals dels escolars. Una altra línia de recerca d'aquest grup és la reflexió metalingüística en el marc d'un model d'intervenció que la faci possible (el model de la Seqüència Didàctica de Gramàtica, SDG). En aquest sentit l'objectiu de la recerca és explorar el procés d'ensenyament i aprenentatge desencadenat en la interacció entre estudiants en el context del nou programa. Així, el disseny d'intervenció no és concebut com un model per a l'estudi experimental o com un marc estable per a la interpretació posterior, sinó com un context per a la intervenció que obrirà a l'investigador espais per a la recerca entesa com una avaluació orientada a entendre i millorar els processos desencadenats. Interpretem l'encadenament d'episodis argumentatius com a propi de la conversa exploratòria, partint de la idea segons la qual és l'aportació de raons el que mobilitza el bagatge gramatical, en un procés que identifiquem d'aprenentatge malgrat que en ocasions no arribin a encertar la solució final. Els alumnes parlen i discuteixen i encara que no arribin a trobar la solució (potser només és qüestió de temps, del qual no disposen) mobilitzen a un nivell elevat el seu bagatge metalingüístic. La interacció argumentativa va integrant els diversos sabers i punts de vista aportats, creant una xarxa espessa de relacions, en la qual es mobilitza i es connecta el saber gramatical, de forma encertada o no, i on prenen sentit els instruments de consulta.

Una de les coses que observem en els diàlegs, per exemple, és la gran divergència de procediments que els alumnes segueixen per resoldre els mateixos problemes, uns procediments connectats de diferent manera amb les nocions objecte d'ensenyament i aprenentatge i resolts de manera desigual en el flux argumentatiu. Efectivament, els alumnes són uns, cadascun d'ells amb una idiosincràsia complexa (bagatge escolar, emocions, caràcter, relacions grupals...), en una situació oberta (la interacció en grup), discutint manifestacions de la llengua d'ordre divers (dislocacions, variacions dialectals, coreferència, pronominalització, funcions, usos...). En conseqüència, això ens fa pensar que no són possibles receptes tancades i úniques que funcionin igual per a tots els alumnes, tot i que sí que són imprescindibles punts de referència relativament versàtils i oberts que serveixin per desenvolupar de forma exploratòria les discussions i saber posicionar-se davant la diversitat dels fenòmens observats. En la resolució de problemes gramaticals no sembla possible l'aplicació de procediments algorítmics, tancats i estables, entre altres raons perquè per resoldre una tasca (per exemple la identificació de dos elements en distribució complementària per determinar la funció d'un d'ells) cal sempre tenir en compte el sentit d'aquesta tasca (per exemple que l'intercanvi ha de respectar la jerarquia dels elements i no pas la seva aparició lineal en el discurs), i perquè la llengua es presenta lligada a la variació dialectal i funcional. Un indicatiu d'aprenentatge per tant és que els alumnes siguin capaços de recrear una trama argumentativa nova que es desprengui de l'aplicació mimètica del material de consulta i les nocions de referència. Aquesta trama és conseqüència d'abordar les nocions no pas aïllades sinó en relació les unes amb les altres, i serà en aquesta relació que es construirà veritablement el nou

coneixement. Considerem l'encadenament d'episodis expansius i el seu enriquiment progressiu propi de la conversa exploratòria i no acumulativa perquè s'aporten constantment justificacions als raonaments. Partim justament de la idea segons la qual és aquesta aportació de raons el que mobilitza el bagatge gramatical, en un procés que podem identificar com d'aprenentatge i que és independent d'encertar la solució final. En el nostre cas, considerem que els resultats de l'anàlisi micro recolzen el plantejament adoptat des de la perspectiva macro. Hem explorat un discurs metalingüístic centrat en el codi com un objecte d'estudi separat momentàniament de l'ús, i generat al si d'un conjunt de mesures arbitrades pel docent seguint un model d'intervenció. El propi model d'anàlisi és, en aquest sentit, una aportació del nostre estudi.

8.2. REFLEXIÓ FINAL

En aquest treball hem intentat respondre a la necessitat d'elaborar una gramàtica per a l'escola que contribueixi a salvar la distància entre ús i reflexió gramatical i que es fonamenti en la reflexió i el diàleg. L'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica s'ha basat en una intervenció transmissiva i poques vegades es promou la reflexió i el raonament implicant els alumnes. En canvi la recerca on s'inscriu la present tesi ha posat sobre la taula la necessitat d'aquesta reflexió per superar la crisi dels models comunicatius, en què el coneixement gramatical ha de seguir de les situacions d'ús. A més, un marc reflexiu per a l'aprenentatge gramatical no només promou el diàleg sinó també la manera de presentar i concebre l'objecte d'aprenentatge.

Aquest estudi, doncs, és una contribució a l'elaboració d'un nou model d'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica. Ha plantejat així mateix la importància de la recerca a l'aula i la necessitat d'objectius específics d'anàlisi per relacionar el marc global del disseny d'intervenció i el desenvolupament de la interacció en petit grup. Aporta en aquest sentit una metodologia que ens permet observar la construcció del coneixement gramatical en acció. Això ens ha permès validar un model d'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica i identificar els problemes amb què es troben els alumnes.

Les perspectives de futur de la recerca on s'inscriu aquest estudi són àmplies i diverses. Millorar l'ensenyament de la gramàtica a l'escola implica elaborar un espai de trobada d'aportacions diverses i interessos complementaris. Ha de ser necessàriament un espai de reflexió i recerca que integri les mirades d'investigadors i docents i que ajudi a explorar, desenvolupar i contrastar a l'aula un model d'intervenció. Ha de poder traduir-se en obres de consulta manejables adreçades tant a professors com a aprenents. També ha de poder atendre i desenvolupar un ensenyament integrat del currículum de llengües. I lligant amb aquest darrer punt ha de saber trobar maneres d'articular en un període de temps llarg corresponent a un trimestre, un curs o un cicle el contingut gramatical contemplat pel currículum. Aquestes són algunes idees de la feina pendent. Pensem que de mica en mica la recerca en què situem la nostra tesi va il·luminant alguns dels àmbits esmentats. Pensem també que això es deu en darrer terme al compromís profund d'aquesta recerca amb la millora de les pràctiques escolars i de l'educació lingüística dels aprenents.

Referències bibliogràfiques

Aguilar, C. (1994): "Comprensió de la informació i el coneixement des de la perspectiva constructivista", a Cuenca, M. J. (ed.): *Lingüística i ensenyament de llengües*. València. Universitat de València, p. 61-86.

Anderson, R. C.; Chinn, C.; Waggoner, M.; i Nguyen, K. (1998): "Intellectually stimulating story discussions", a Osborn, J. i Lehr, F. (eds.): *Literacy for all: Issues in teaching and learning*. New York. Guilford Press, p. 170-196.

Anghileri J. (2006): "Scaffolding practices that enhance mathematics learning", *Journal of mathematics teacher education*, 9, p. 33-52.

Artigas, R. M.; Bellès, J. i Grau, M. (2002): "Com funcionen les funcions?", *Llengua i ús*, 23, p. 42-51.

Badia, T. (1994): "Lexicologia i models lingüístics: les teories lingüístiques i el lèxic", *Caplletra*, 17, p. 15-46.

Bakhtin, M. M. (1986): *Speech genres and other late essays*. Emerson, C. i Holquist, M. (comps.). Austin. University of Texas Press.

Baker, M. J.; Quignard, M.; Lund, K. i Séjourné, A. (2003): "Computer-supported collaborative learning in the space of debate", a Wasson, B.; Ludvigsen, S. i Hoppe, U. (eds.): *Designing for change in networked learning environments*, Dordrecht. Kluwer Academic Publishers, p. 11-20.

Baker, J.; Andriessen J.; Lund, K.; van Amelsvoort, M. i Quignard, M. (2007): "Rainbow: A framework for analysing computer-mediated pedagogical debates", *Computer-Supported collaborative learning*, 2, p. 315-357.

Barnes, D. i Todd, F. (1995): *Communication and learning revisited. Making meaning through talk*. Portsmouth. Boynton-Cook Publishers.

Barth, B.-M. (2001): *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris. Retz.

Bee, T. (2000): "Multi-dimensionality of idea framing in group work in academic settings", *Language and education*, 14 (4), p. 223-249.

Benet, J. (1997): "Eines per a una acció tutorial adient a l'ESO", *Dossier de l'Escola d'Estiu Blanquerna* [material fotocopiats].

Bernárdez, E. (2004): *¿Qué son las lenguas?* Madrid. Alianza.

Bernárdez, E. (2008): *El lenguaje como cultura*. Madrid. Alianza.

Bernaus, M. i Escobar, C. (2001): "El aprendizaje de lenguas extranjeras en medio escolar", a Nussbaum, L. i Bernaus, M. (eds.): *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid. Síntesis, p. 39-78.

Block, D. (2003): *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh. Edinburgh University Press.

Brazil, D. (1995): *A grammar of speech*. Oxford. Oxford University Press.

Bronckart, J. P. i Plazaola, I. (2000): "La transposició didàctica. Història i perspectives d'un problema fundacional", a Camps, A. i Ferrer, M. (coords.): *Gramàtica a l'aula*. Barcelona. Graó, p. 39-63.

Bronckart, J. P. i Schneuwly, B. (1991): "La didactique de la langue maternelle. L'émergence d'une utopie indispensable", *Éducation et Recherche*, 13, p. 8-26.

Bronckart, J. P. (1989): "Du statut des didactiques des matières scolaires", *Langue française*, 82, p. 53-66.

Brucart, J. M. (2000): "L'anàlisi sintàctica i la seva terminologia en l'ensenyament secundari", a Macià, J. i Solà, J. (eds.): *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques*. Barcelona. Graó, p. 163-229.

Bruner, J. (1978): "The role of dialogue in language acquisition", a Sinclair, A.; Jarvella, R. J. i Levelt, W. J. M. (eds.): *The child's conception of language*. Berlin. Springer-Verlag, p. 241-256.

Caballero de Rodas, B. (1997): "El diari de l'alumne i del professor: dues finestres obertes a l'aula", a Ribas, T. (ed.): *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona. Graó, p. 171-186.

Cambra, M. (2003): *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris. Didier.

Camps, A. (1986): *La gramàtica a l'escola bàsica, entre els 5 i els 10 anys*. Barcelona. Barcanova.

Camps, A. (1998): "L'ensenyament de la gramàtica", a Camps, A. i Colomer, T. (coords.): *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona. ICE-UB / Horsori, p 105-126.

Camps, A. (2000a): "Aprendre gramàtica", a Camps, A. i Ferrer, M. (coords.): *Gramàtica a l'aula*. Barcelona. Graó, p. 101-118.

Camps, A. (2000b): "El coneixement gramatical dels alumnes: el cas dels pronoms personals", a Macià, J. i Solà, J. (eds.): *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques*. Barcelona. Graó, p. 121-136.

Camps, A. (2008): "Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración", I Congrés Internacional d'interacció comunicativa i ensenyament de llengües, València, 18, 19 i 20 de setembre.

Camps, A.; Guasch, O.; Milian, M. i Ribas, T. (2005): *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona. Graó.

Camps, A. i Milian, M. (eds.) (1999): *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam. Amsterdam University Press.

Camps, A. i Zayas, F. (coords.) (2006): *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Barcelona. Graó.

Camps, A. i Fontich, X. (2006): “La construcció del coneixement gramatical dels alumnes de secundària a través de la recerca i el raonament: l'ús del pronom hi en el català oral”, a Camps, A. i Zayas, F. (coords.): *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Barcelona. Graó, p. 97-108.

Castellà, J. M. (1994): “¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas”, *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 2, p. 15-24.

Castelló, M. (coord.) (2007): *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. Barcelona. Graó.

Cazden, C. (1979): “Peekaboo as an instructional model: Discourse development at home and at school”, *Stanford papers and reports in child language development*, 17, p. 1-19.

Charolles, M. i Combettes, B. (2001): “De la phrase au discours: rupture et continuité”, a Garcia-Debanc, C.; Confais, J. P. i Grandaty, M. (coords.): *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège?* Toulouse. Delagrave / CDR Midi-Pyrénées, p. 117-141.

Chartrand, S.-G. (dir.) (1996): *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Québec. Les Éditions Logiques.

Chinn, C. A.; i Anderson, R. C. (1998): “The structure of discussions that promote reasoning”, *Teachers College Record*, 100, p. 315-368.

Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I. i Zabala, A. (2000): *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.

Coll, C.; Colomina, R.; Onrubia, J. i Rochera, M. J. (1992): “Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa”, *Infancia y aprendizaje*, 59-60, p. 189-232.

Coll, C. i Solé, I. (1990): “La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje”, a Coll, C.; Palacios, J. i Marchesi, A. (eds.): *Desarrollo psicológico y educación. Vol. III*. Madrid. Alianza, p. 315-333.

Coronas, R. (2008): *Análisis comparativo y valorativo del contenido de enseñanza gramatical (coordinación sintáctica): en diez libros de texto de Lengua Castellana de tercer curso de ESO (edición 2007, LOE)*. [treball de màster no publicat]

Cots, J. M. i Nussbaum, L. (eds.) (2002): *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida. Milenio.

Cubero, R. (2005): *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona. Graó.

Cubero, R.; Cubero, M.; Santamaría, A.; de la Mata, M. L.; Ignacio, M. J. i Prados, M. del M. (2008): “La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula”, *Revista de educación*, 346, p. 71-104.

[www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346.pdf; consulta: 29.11.2009]

Cuenca, M. J. (1992): *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. València. Tàndem.

Cuenca, M. J. (2001): “Norma, gramàtica i teoria lingüística” en Pradilla, M. À. (ed.): *Societat, llengua i norma. A l'entorn de la normativització de la llengua catalana*. Benicarló. Alambor, p. 13-40.

Cuenca, M. J. i Hilferty, J. (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona. Ariel.

Desclot, M. (1977): *Una teoria sintàctica per a l'escola*. Barcelona. Casals.

Dewey, J. (1978): *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires. Losada.

Dik, S. C. (1989): *The theory of Functional Grammar (Part 1)*. Dordrecht. Foris.

Doughty, C. i Williams, J. (eds.) (1998): *Focus on form in classroom Second Language Acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.

Durán, C. (2008): *Parlem de l'adverbi. Els conceptes gramaticals dels alumnes de l'ESO*. [treball no publicat]

Durán, C. (2009): *Parlem del verb amb els alumnes de Secundària. Representacions gramaticals i activitat metalingüística*.

[treball de recerca; www.xtec.es/sgfp/licencias/200708/memories/1770m.pdf; consulta: 14.10.2009]

Durán, C. (2009): "Hablar, escuchar y pensar para aprender gramática", Cuadernos de pedagogía, 391, p. 67-71.

Edwards, D. i Mercer, N. (1987): *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. London. Routledge.

Eguren, L. i Fernández Soriano, O. (2006): *La terminología gramatical*. Madrid. Gredos.

Ellis, N. (1998): "Emergentism, connectionism and language learning", *Language learning*, 48 (4), p. 631-664.

Ellis, N. (2003): "Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure", a Doughty, C. i Long, M. (eds.): *The handbook of second language acquisition*. Malden. Blackwell, p. 63-103.

Ellis, R. (2006): "Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective", *TESOL Quarterly*, 40 (1), p. 83-107.

Engeström, Y. (1991): "Non sacolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning", *Learning and instruction*, 1, p. 243-259.

Escobar, C. (2000): *El portafolio oral como instrumento de evaluación formativa en el aula de lengua extranjera*.

[tesi doctoral; www.tesisenxarxa.net/TDX-0331108-105524/; consulta: 23.10.2009]

Espino, S. (2009): "La presa d'apunts, el seu ús i enfocament d'aprenentatge en estudiants universitaris", II Jornades de la Xarxa LLERA: Joves Investigadors, Bellaterra, 4, 5 i 6 de juny.

[www.llera.cat/documents/programes/Resums%20Comunicacions%205%20de%20juny.pdf; consulta: 16.07.2009]

Ferrater, G. (1981): *Sobre el llenguatge*. Barcelona. Quaderns Crema.

Fernández, M.; Wegeriff, R.; Mercer, N. i Rojas-Drummond, S. (2001): "Re-conceptualizing *scaffolding* and the zone of proximal development in the context of symmetrical collaborative learning", *Journal of classroom interaction*, 36 (2), p. 40-54.

Fillmore, C. J. (1976): "Frame semantics and the nature of language", *Annals of the New York Academy of Sciences: Conference on the Origin and Development of Language and Speech*, vol. 280, p. 20-32.

Fisher, C. (1996): "Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire: le cas de l'adjectif", a Chartrand, S.-G. (dir.): *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Québec. Les Éditions Logiques, p. 315-340.

Fisher, C. (2004): "La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire", a Vargas, C. (dir.): *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence. Publications de l'Université de Provence, p. 383-393.

Fisher, E. (1993): "Distinctive features of pupil-pupil classroom talk and their relationship to learning: How discursive exploration might be encouraged", *Language and Education*, 7/4, p. 239-257.

Fisher, K. (1997): "Locating frames in the discursive universe", *Sociological research online*, 2 (3).

[www.socresonline.org.uk/socresonline/2/3/4.html; consulta: 7.10.2009]

Fittipaldi, M. (2007): *Los sujetos frente a la complejidad. Un acercamiento a las representaciones gramaticales sobre el adverbio de los alumnos de ESO*. [treball no publicat]

Fontich, X. (2006): *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona. ICE-Horsori.

Fontich, X. (2008): "Students' dynamic processes in building metalinguistic knowledge", 11th Conference of Junior Researchers of Earli, Leuven, 8, 9, 10 i 11 de juliol.

Fuchs, C. i le Goffich, P. (1992): *Les linguistiques contemporaines. Repères théoriques*, Paris. Hachette.

Gil, M. R. i Bigas, M. (2009): "L'activitat metalingüística durant una tasca de segmentació d'un text en paraules a segon de primària", *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 48, p. 67-77.

Ginebra, J. i Montserrat, A. (1999): *Diccionari d'ús dels verbs catalans*. Barcelona. Edicions 62.

Gillies, R. i Boyle, M. (2005): "Teachers' scaffolding behaviours during cooperative learning", *Asia-Pacific journal of teacher education*, 33 (3), p. 243-259.

Gillies, R. i Boyle, M. (2006): "Ten Australian elementary teachers' discourse and reported pedagogical practices during cooperative learning", *The elementary school journal*, 106 (5), p. 429-452.

Goffman, E. (1974): *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. London. Harper & Row.

González Nieto, L. (2001): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua (lingüística para profesores)*. Madrid. Cátedra.

Gonzalvo, L. i A. Camps (2003): "Els conceptes metalingüístics dels alumnes de secundària: el subjecte", *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 31, p. 111-123.

Granott, N. (2005): "Scaffolding dynamically toward change: Previous and new perspectives", *New ideas in psychology*, 23 (3), p. 140-151.

Grau, M. (2003): *La modalització: manifestacions de la subjectivitat lingüística en els discursos acadèmics orals i escrits*.

[tesi doctoral; www.tesisenxarxa.net/TDX-0430104-155302/; consulta: 23.10.2009]

Guasch, O. (2009): "Marc general per al tractament integrat de les àrees de llengua", Jornades sobre el tractament integrat de les àrees de llengua a l'escolaritat obligatòria, Bellaterra, 7, 8 i 9 de maig.

Gutiérrez, X. (2006): "Com funcionen els relatius? Aprendre gramàtica investigant", a Camps, A. i Zayas, F. (coords.): *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Barcelona. Graó, p. 109-128.

Halliday, M. A. K. (1973): *Language in a social perspective. Explorations in the functions of language*. London. Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. i Hasan, R. (1989): *Language, context and text: a social semiotic perspective*. Oxford. Oxford University Press.

Hauser, M.; Chomsky, N. i Fitch, W. T. (2002): "The faculty of language: What is it, who has it, and how did it evolve?", *Science*, 298, p. 1569-1579.

Hernanz, M. L. (1997): "Teoria i descripció en l'anàlisi gramatical", *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 11, p. 39-59.

Hillocks, G. (2005): "Qualitative versus quantitative research. A false dichotomy?", a Beach, R.; Green, J.; Kamil, M. i Shanahan, T. (eds.): *Multidisciplinary perspectives on literacy research*. Cresskill. Hampton Press, p. 33-46.

Howe, C. i Mercer, N. (2007): *Children's social development, peer interaction and classroom learning*. Cambridge. Cambridge University Press.

Howe, C. i Tolmie, A. (1999): "Productive interaction in the context of computer-supported collaborative learning in science", a Littleton, K. i Light, P. (eds.): *Learning With Computers: Analysing Productive Interactions*. London. Routledge, p. 24-45.

Hung, D. W. L. (1999): "Activity, apprenticeship and epistemological appropriation: Implications from the writings of Michael Polanyi", *Educational Psychologist*, 34 (4), p. 193-205.

James, C. (2002): "La conciencia sobre el lenguaje: orígenes, problemas y orientaciones", a Cots, J. M. i Nussbaum, L. (eds.): *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida. Milenio, p. 19-32.

Jimeno, P. (2006): "La cohesió textual en l'ensenyament de la llengua", a Camps, A. i Zayas, F. (coords.): *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Barcelona. Graó, p. 37-46.

Keefer, M.; Zeitz, C. M.; Resnick, L. B. (2000): "Judging the quality of peer-led student dialogues", *Cognition and instruction*, 18 (1), p. 53-81

Kilcher-Hagedorn, H.; Othenin-Girard, C.; de Weck, G. (1987): *Le savoir grammatical des élèves*. Berne. Peter Lang.

Korthagen, F. A.; Kessels, J.; Koster, B.; Lagerwerf, B. i Wubbels, T. (2001): *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah (NJ). Lawrence Erlbaum

Kumpulainen, K. i Mutanen, M. (2000): "Mapping the dynamics of peer group interaction: a method analysis of social shared learning processes", a Cowie, H. i van der Aalsvoort, G. (eds.): *Social interaction in learning and instruction. The meaning of discourse for the construction of knowledge*. Oxford. Pergamon-Earli, p. 141-161.

Kumpulainen, K i Wray, D. (eds.) (2002): *Classroom interaction and social learning: From theory to practice*. London. Routledge-Falmer.

Laks, B. (1996): *Langage et cognition. L'approche connexionniste*. París. Hermes.

Lampert, M. (1992): "Practices and problems in teaching authentic mathematics", a Oser, F. K.; Dick, A. i Patry, J. L. (eds.): *Effective and responsible teaching*. San Francisco. Jossey-Bass, p. 295-487.

Larsen-Freeman, D. (2003): *Teaching language: from grammar to grammaring*. Boston. Thomson-Heinle.

Latorre, A. (2003): *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Graó.

Leontiev, A.A. (1981): *Psychology and the language learning process*. Oxford. Pergamon.

Lorente, M. (1996): "Una proposta de classificació dels verbs catalans", a *Estudis de lingüística i filologia oferts a Antoni M. Badia i Margarit III*. Barcelona. Departament de Filologia Catalana-Publicacions de l'Abadia de Montserrat, p. 78-101.

Lotman, Y. M. (1988): *Text within a text*, *Soviet psychology*, 26 (3), p. 32-51.

Macià, J. (2000): "La terminologia lingüística en la classe de llengua: un problema pendent", a Macià, J. i Solà, J. (eds.): *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques*. Barcelona. Graó, p. 9-24.

Macià, J. (2007): *Aproximació a les conceptualitzacions gramaticals d'alumnes de secundària a propòsit de les classes de mots*.

[treball de recerca;

www.recercat.net/bitstream/2072/10091/1/Treball+Recerca+Jaume+Maci%C3%A0.pdf; consulta: 14.10.2009]

Mairal, R. (1999): "El componente lexicón en la Gramática Funcional", a Butler, Ch, Mairal, R.; Martín, J. i Ruiz de Mendoza, F. J. *Nuevas perspectivas en Gramática Funcional*. Barcelona. Ariel, p. 41-98.

Marinkovich, J. (2007): "Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación", *Revista Signos*, 40 (63), p. 127-146.

Martí, N. (2002): "El SN. Els noms", a Solà, J.; Lloret, M. R.; Mascaró, J. i Pérez Saldanya, M. (dirs.), *Gramàtica del català contemporani, vol. 2*. Barcelona. Empúries, p. 1281-1335.

Mascaró, J. (1986): *Morfologia*. Bellaterra. Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Mascolo, M. F. (2005): "Change process in development: The concept of coactive scaffolding", *New ideas in psychology*, 23, p. 185-196.

McKernan, J. (1999): *Investigación acción y curriculum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid. Morata.

Mehan, H. (1979): *Learning lessons*. Cambridge (MA). Harvard University Press.

Mercer, N. (1995): *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Clevedon. Multilingual Matters.

Mercer, N. (2000): *Words and minds. How we use words to think together*. London. Routledge.

Mercer, N. (2008a): "Talk and the development of reasoning and understanding", *Human development*, 51 (1), p. 90-100.

Mercer (2008b): "Making the most of classroom dialogue", I Congrés Internacional d'interacció comunicativa i ensenyament de llengües, València, 18, 19 i 20 de setembre.

Mercer N. i Littleton, K. (2007): *Dialogue and the development of children's thinking. A sociocultural approach*. New York. Routledge.

Michaels, S.; O'Connor, M.C.; Hall, M.W, i Resnick, L.B. (2002): *Accountable talk: Classroom conversation that works (3 CD-ROM set)*. Pittsburgh (PA). University of Pittsburgh.

Milian, M. (2005): "Parlar per fer gramàtica", *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 37, p. 11-30.

Milian, M. (2006): "L'ensenyament de la gramàtica: pensar l'oració", a Camps, A. i Zayas, F. (coords.): *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Barcelona. Graó, p. 189-200.

Milian, M. i Camps, A. (2006): "El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG)", a Camps, A. (coord.): *Diálogo e investigación en las aulas*. Barcelona. Graó, p. 25-54.

Minsky, M. (1975): "A Framework for representing knowledge", a Winston P.H. (ed.): *The Psychology of Computer Vision*. New York. McGraw-Hill, p. 211-277.

Moreno Sandoval, A. (2001): *Gramáticas de unificación y rasgos*. Madrid. A. Machado Libros.

Moreno Cabrera, J. C. (2008): *El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva*. Barcelona. Península.

Newman, D.; Griffin, P. i Cole, M. (1989): *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge (MA). Cambridge University Press.

Nicolàs, M. (1994): "Sobre les possibilitats i els límits de la terminologia lingüística en l'ensenyament", a Cuenca, M. J. (ed.): *Lingüística i ensenyament de llengües*. València. Tàndem, p. 7-60.

Nølke, H. (2002): "Pour un traitement modulaire de la syntaxe transphrastique", *Verbum*, XXIV, p. 180-192.

Norman, K. (ed.) (1992): *Thinking voices: The work of the National Oracy Project*. London. Hodder & Stoughton.

Notario, G. (2001): “Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto”, a Camps, A. (coord.): *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona. Graó, p. 181-193.

Nussbaum, L. (2001): “El discurso en el aula de lenguas extranjeras”, a Nussbaum, L. i M. Bernaus (eds.): *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid. Síntesis, p. 137-172.

O’Grady, W. (2008): “Language without grammar”, a Robinson, P. i Ellis, N. (eds.): *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York. Routledge, p. 139-167.

[<http://ling.lil.hawaii.edu/faculty/ogrady/Lg.%20without%20Grammar.pdf>;
consulta: 8.11.2009]

Onrubia, J. (1993): “Interactividad e influencia educativa en el aprendizaje de un procesador de textos: una aproximación teórica y empírica”, *Anuario de Psicología*, 58, p. 83-103

Pennington, M. (2002): “Grammar and communication: New directions in theory and practice”, a Hinkel, E. i Fotos, S. (eds.): *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah (NJ). Lawrence Erlbaum, p. 77-98.

[www.netlibrary.com/Reader/; consulta: 14.10.2009]

Pérez Badenes, J. (2009): “Com ensenyar les categories gramaticals a alumnes de segon cicle d’ESO”, al bloc *Enjòlit*.

[www.xtec.cat/~jpere242/altres/llicencia_web/llicencia.htm; consulta:
20.10.2009]

Piggot, T. D. i Barr, R. (2002): "Designing programmatic interventions", a Kamil, M. L.; Pearson, P. D. i Barr, R. (eds.): *Handbook of reading research (vol. 3)*. Mahwah (NJ). Lawrence Erlbaum, p. 99-108.

Plazaola, I. (2008): "Tendencias actuales en la investigacion francófona sobre la enseñanza", I Jornadas sobre enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura, Vitoria-Gasteiz, 30 de juny - 1 de juliol.

Potter, J. (1996): *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction*. London. SAGE.

Rabatel, A. (dir.) (2004): *Interactions orales en contexte didactique: mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour (s')apprendre*. Lyon. Presses Universitaires de Lyon.

Resnick, L. B. (1999): "Making America smarter", *Education Week Century Series*, 18 (40), p. 38-40.

Ribas, T.; Milian, M.; Guasch, O. i Camps, A. (2002): "La reflexión metalingüística en el proceso de escritura", a Cots, J. M. i Nussbaum, L. (eds.): *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida. Milenio, p. 167-184.

Ribas, T. i Verdaguer, M. T. (2006): "Gramàtica i ús: els connectors en els textos argumentatius", a Camps, A. i Zayas, F. (coords.): *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Barcelona. Graó, p. 47-60.

Richards, J. i Rodgers, T. (2001): *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge. Cambridge University Press.

Rodríguez Bello, L. I. (2004): "El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa", *Revista digital universitaria unam.mx*, 5 (1).

[www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/art2.htm;consulta: 7.10.2009]

Rodríguez, C. (2000): “Els problemes de la transposició didàctica. La gramàtica des de , a de l'aula”, a Camps, A. i Ferrer, M. (coords.): *Gramàtica a l'aula*. Barcelona. Graó, p. 64-76.

Rodríguez, C. (2009): “¿Para qué usamos los tiempos verbales del pasado? Reflexiones entorno a una secuencia didáctica para aprender gramática (SDG): con alumnos de 4º de secundaria”, II Jornades de la Xarxa LLERA: Joves Investigadors, Bellaterra, 4, 5 i 6 de juny.

[www.llera.cat/documentos/programes/Resums%20Comunicacions%204%20de%20juny.pdf; consulta: 14.10.2009]

Rodríguez, C. i Zayas, F. (2006): “Sintaxi i educació literària”, a Camps, A. i Zayas, F. (coords.): *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Barcelona. Graó, p. 61-70.

Rodríguez, C. i Ferrer, M. (2009): “El coneixement de les situacions discursives i els gèneres de text”, Jornades sobre el tractament integrat de les àrees de llengua a l'escolaritat obligatòria, Bellaterra, 7, 8 i 9 de maig.

Rojas-Drummond, S. i Mercer, N. (2003): “Scaffolding the development of effective collaboration and learning”, *International journal of educational research*, 39, p. 99-111.

Rosselló, J. (2002): “El SV I: Verb i arguments verbals”, a Solà, J.; Lloret, M. R.; Mascaró, J. i Pérez Saldanya, M. (dirs.), *Gramàtica del català contemporani*, vol. 2. Barcelona. Empúries, p. 1853-1949.

Ruiz Bikandi, U. i Zulaika, T. (2009): *El sujeto en la otra lengua. Reflexión metalingüística y metacognitiva entre un grupo de alumnos de ESO*. Bellaterra. Espai de recerca GREAL.

Sanmartí, N. i Jorba, J. (1997): "Importància del llenguatge en l'avaluació del procés de construcció dels coneixements científics", a Ribas, T. (coord.): *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona. Graó, p. 27-50.

Scott, P.; Mortimer, E. i Aguiar, O. (2006): "The tension between authoritative and dialogic discourse: a fundamental characteristic of meaning making interactions in high school science lessons", *Science Education*, 90 (4), p. 605-631.

Selinker, L. (1972): "Interlanguage", *IRAL*, X (3), p. 209-231.

Schön, D (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Temple Smith. London.

Sinclair, J. i Coulthard, M. (1975): *Towards an analysis of discourse*. Oxford. Oxford University Press.

Solà, J. (1997): *Sintaxi normativa: estat de la qüestió*. Barcelona. Empúries.

Solà, J. (2009): "Els papers temàtics", a *Plantem cara*. Barcelona. La Magrana, p. 81-82.

Stenhouse, L. (1985): *Research as a basis for teaching*. London. Heimann.

Stone, C. A. (1998): "The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities", *Journal of learning disabilities*, 31 (4), p. 344-364.

Swain, M. (1993): "The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough", *The canadian modern language review*, 50 (1), p. 158-164.

Swain, M. (2001): "Integrating language and content teaching through collaborative tasks", *The canadian modern language review*, 58 (1), p. 44-63.

Tannen, D. (ed.) (1993): *Framing in discourse*. New York. Oxford University Press.

Tharp, R.; Estrada, P.; Stoll, D. i Yamauchi, L. (2002): *Transformar la enseñanza: excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona. Paidós.

Tharp, R. i Gallimore, R. (1988): *Rousing minds to life. Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge. Cambridge University Press.

Tomasello, M. (1995): "Language is not an instinct", *Cognitive development*, 10, p. 131-156.

Torralba, M. (2010-en premsa): "El tractament dels conceptes gramaticals en un llibre de text de 6è de primària", *Artículos de didáctica de la lengua i la literatura*, 50.

Toulmin, S. (1958): *The uses of argument*. Cambridge. Cambridge University Press.

Toulmin, S.; Rieke, R. i Janik, A. (1984): *An introduction to reasoning*. New York. MacMillan.

Trévisé, A. (2009): "Miser sur une activité métalinguistique contrastive explicite: l'exemple de l'enseignement de l'anglais à des francophones", Jornades sobre el tractament integrat de les àrees de llengua a l'escolaritat obligatòria, Bellaterra, 7, 8 i 9 de maig.

Tusón, J. (1980): *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Barcelona. Teide.

Tusón, A. (2003): *Análisis de la conversación*. Barcelona. Ariel.

van de Pol, J.; Volman, M. i Beishuizen, J. (2008): *Scaffolding in the classroom: A decade of research*. Amsterdam. VU Amsterdam. [treball no publicat]

van Geert, P. i Steenbeek, H. (2005): "The dynamics of scaffolding", *New ideas in psychology*, 23, p. 115-128.

van Lier, L. (1988): *The classroom and the language learner*. London-New York. Longman.

van Lier, L. (1998): "The relationship between consciousness, interaction and language learning", *Language Awareness*, vol. 7, 2/3, p. 128-145.

Vázquez, G. (1998): *La interacció entre la sintaxi i la semàntica en el comportament verbal*.

[tesi doctoral; www.tesisenxarxa.net/TDX-0912105-090057/; consulta: 23.10.2009]

Veny, J. (2001): "Diatopia i llengua estàndard", a Pradilla, M. À. (ed.): *Societat, llengua i norma. A l'entorn de la normativització de la llengua catalana*. Benicarló. Alambor, p. 207-272.

Viaplana, J. (1980): "Algunes consideracions sobre les formes clíiques del barceloní", *Anuario de filología*, 6, p. 459-483.

Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in Society*. Cambridge (MA). Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1981): "The genesis of higher mental functions", a Wertsch, J. V. (ed.): *The concept of activity in soviet psychology*. New York. M. E. Sharpe, p. 144-188.

Vilà, C. (1990): *Sintaxi bàsica del català*. Barcelona. Barcanova.

Vilà, M. (2006): "Els alumnes investiguen sobre gramàtica: un breu treball de camp estructurat com una seqüència didàctica", a Camps, A. i Zayas, F.

(coords.): *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Barcelona. Graó, p. 129-142.

Weaver, C. (1996): *Teaching grammar in context*. Portsmouth (NH). Boynton-Cook Publishers.

Wegerif, R. i Dawes, L. (2004): *Thinking and Learning with ICT*. London. Routledge Falmer.

Wegerif, R. i Scrimshaw, P. (eds.) (1997): *Computers talk in the primary classroom*. Clevedon. Multilingual Matters.

Wells, G. (1999): *Dialogic inquiry*. Cambridge. Cambridge University Press.

Wertsch, J. (1985): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona. Paidós.

Wertsch, J. (1984): "The zone of proximal development: Some conceptual issues", a Rogoff, B. i Wertsch, J. V. (eds.): *Children's learning in the "zone of proximal development"*. *New Directions for Child Development* (vol. 23). San Francisco. Jossey Bass, p. 7-18.

Wertsch, J. (1991): *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid. Visor.

Wood, D.; Bruner, J.S. i Ross, G. (1976): "The role of tutoring in problem solving", *Journal of child psychology and child psychiatry*, 17, p. 89-100.

Zayas, F. (1997): "Reflexión gramatical y aprendizaje del uso de la lengua", a Serrano, J. i Martínez, J. E. (coords.): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona. Octaedro, p. 211-240.

Zayas (2003): "La composició de notícies", a Camps, A. (comp.): *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona. Graó, p. 131-36.

Zayas, F. (2006a): “Cap a una gramàtica pedagògica”, a Camps, A. i Zayas, F. (coords.): *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Barcelona. Graó, p. 17-30.

Zayas, F. (2006b): “Treballem l'oració”, a Camps, A. i Zayas, F. (coords.): *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Barcelona. Graó, p. 143-156.

Zayas, F. (2006c): “L'activitat metalingüística: més enllà de l'anàlisi gramatical”, a Camps, A. i Zayas, F. (coords.): *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Barcelona. Graó, p. 157-168.

Annexos

DIÀLEG 1

(1) Activitat

Activitat [1]

- (i) Observeu el verb
- (ii) Penseu quants SN-arguments té i quins elements CC li són perifèrics
- (iii) Determineu quina funció fa cada SN-argument consultant la “Roda de l’oració”
- (iv) Trieu aquelles oracions que heu considerat més fàcils i més difícils i justifiqueu aquesta consideració**

(2) Diàleg

1.1 Sònia: a vera | u = dificultat =

1.2 Joana: = (ac) pero ponlo así! =

1.3 Sònia: dificultat baixa | el Dalí va pintar de jove aquell retrat del

Lincoln | llavors

1.4 Joana: = = del Lincoln es ce i \ || = és ce i \ =

1.5 Sònia: = del ce de \ =

- 1.6 Joana: és ce i! | de qui! \ <4>
- 1.7 Sònia: és ce de!
- 1.8 Jordi: és ce de Joana \
- 1.9 Joana: (p) ah vale \
- 1.10 Jordi: (p) si es diu el daixòs es diu \
- 1.11 Sònia: (p) @@ | (p) para Gemma!
- 1.12 Jordi: (p) bajo del m...-
- 1.13 Sònia: (p) @ no | comencem pel vint-i-tres \ | el Dalí / jo crec
que és el subjecte \
- 1.14 Jordi: = clar =
- 1.15 Gemma: = és la persona =
- 1.16 Joana: = però la de és d'i =
- 1.17 Jordi: clar
- 1.18 Sònia: ara | va pintar és el verb perquè és el qui diu l'acció
- 1.19 Gemma: sí
- 1.20 Joana: de jove | tu què creus / (p) @@ Gemma?
- 1.21 Gemma: (p) @@
- 1.22 Sònia: (ac) de jove tu què creus que és?
- 1.23 Gemma: de jove / complement de temps! | no?
- 1.24 Sònia: = per què? =
- 1.25 Joana: = per què? =
- 1.26 Gemma: home doncs perquè és jove! (p) @

- 1.27 Sònia: i què passa = que sigui jove! =
- 1.28 Jordi: = (ac) perquè determina quan era! = (p)
determines quan era \
- 1.29 Sònia: (p) @
- 1.30 Gemma: ah! perquè determina quan era jo...-
- 1.31 Sònia, Gemma, Joana: (f) @@
- 1.32 Jordi: (p) xxx carregat \ què què has tirat?
- 1.33 Gemma: (f) @@ ah el regle!
- 1.34 Sònia: (f) @ se m'ha caigut el regle! <1> (p) ei! en falta un tros!
- 1.35 Tots: (sorolls diversos) @
- 1.36 Gemma: (a l'aparell) som el millor grup!
- 1.37 Joana: (p) abrimos la ventana porque xxx @
- 1.38 Gemma: fa un huevo de calor en aquesta escola! | o abaixen la calefacció aquí o yo me muero! (p) @
- 1.39 Sònia: (p) @
- 1.40 Gemma (p) què passa xxx? (p) ay! = que rodillazo! =
- 1.41 Sònia: = espera espera = aq aquell
retrat del Lincoln / <2>
- 1.42 Jordi: el ce de
- 1.43 Sònia: || no! | = ah sí sí! =
- 1.44 Joana: = (ac) però per què estem encara amb això! =
- 1.45 Sònia: perquè encara no hem dit = què és això \ =

1.46 Joana: = és ce i! =

Diversos sorolls fluixos

1.47 Jordi: és ce ce \

1.48 Sònia: no però xxx

Paren la gravadora per primer cop

1.49 Gemma: ah si!

1.50 Sònia: a veure

1.51 Gemma: ja? parem?

1.52 Sònia: ah! Ja?

1.53 Jordi: ja s'ha acabat!

Paren la gravadora per segon cop

1.54 Sònia: va pintar de jove aquell retrat de Lincoln \

1.55 Jordi: ok?

1.56 Gemma: no!

1.57 Jordi: va pintar \

1.58 Sònia: = = va pinta::r és el verb /

1.59 Jordi: clar \

1.60 Sònia: doncs ho marquem \

1.61 Gemma: (p) és l'únic que no està subratllat! @

1.62 Sònia: (p) @

1.63 Gemma: (p) @ ja el pots subratllar!

1.64 Sònia: bueno penseu quants quants sintagmes nominals

arguments en té i quins elements perifèrics és a dir els

complements directes

1.65 Jordi: (p) pe-le-a:

1.66 Sònia: (p) para! |

1.67 Gemma: (p) calla!

1.68 Sònia: (p) (le) el jove:: || de jove:: || (f) (ac) però si està marcat!

de jove i aquell retrat de Lincoln /

1.69 Jordi: clar | de jove ja està marcat | nosaltres només tenim que

ficar | lo què és \ no ho has de marcat nosaltres hem de ficar lo que

és

Paren la cinta per tercer cop

1.70 Jordi: el Dalí subjecte!

La cinta s'acaba

(3) Seqüències Discursives

- En negreta indiquem les Seqüències Metalingüístiques

Seqüències discursives

1.

Torns: 1.1 / 1.48

Focus: categoria verbal i funcions a “El Dalí va pintar de jove aquell retrat de Lincoln”

2.

Torns: 1.49 / 1.53

Focus: resolució de la tasca

3.

Torns: 1.54 / 1.61

Focus: el verb a “El Dalí va pintar de jove aquell retrat de Lincoln”

4.

Torns: 1.64 / 1.69

Focus: resolució de la tasca

5.

Torn: 1.70

Focus: subjecte

(4)Seqüències i Subseqüències Metalingüístiques

Seqüències metalingüístiques

1.
Torns: 1.1 / 1.48
Focus: categoria verbal i
funcions a “El Dalí va pintar
de jove aquell retrat de
Lincoln”

3.
Torns: 1.54 / 1.63
Focus: el verb a “El Dalí va
pintar de jove aquell retrat
de Lincoln”

4.
Torns: 1.64 / 1.69
Focus: resolució de la tasca

Subseqüències metalingüístiques

1.1

Torns: 1.1 / 1.9

Focus: CD / CI

1.2

Torns: 1.10 / 1.12

Focus: off-task

1.3

Torns: 1.13 / 1.15

Focus: subjecte

1.4

Torns: 1.16 / 1.17

Focus: CI

1.5

Torns: 1.18 / 1.19

Focus: verb

1.6

Torns: 1.20 / 1.30

Focus: CC

1.7

Torns: 1.31 / 1.40

Focus: off-task

1.8

Torns: 1.41 / 1.48

Focus: CD / CI

3.1

Torns: 1.54 / 1.59

Focus: identificar el verb

3.2

Torns: 1.60 / 1.63

Focus: procediment de resposta

4.1

Torns: 1.64

Focus: enunciat

4.2

Torns: 1.65 / 1.67

Focus: off-task

4.3

Torns: 1.68 / 1.69

Focus: procediment de resposta

5.
Torns: 1.70
Focus: subjecte

-

- Selecció objecte d'anàlisi

Seqüències metalingüístiques

Subseqüències metalingüístiques

1.
Torns: 1.1 / 1.48
Focus: el Dalí va pintar de jove
aquell retrat de Lincoln

1.1
Torns: 1.1 / 1.9
Focus: CD / CI

1.3
Torns: 1.11 / 1.15
Focus: subjecte

1.4
Torns: 1.16 / 1.17
Focus: CI

1.5
Torns: 1.18 / 1.19
Focus: verb

1.8
Torns: 1.41 / 1.48
Focus: CD / CI

3.
Torns: 1.54 / 1.61
Focus: el Dalí va pintar de jove
aquell retrat de Lincoln

3.1
Torns: 1.54 / 1.59
Focus: identificar el verb

4.
Torns: 1.64 / 1.69
Focus: resolució de la tasca

4.1
Torns: 1.64
Focus: enunciat

5.
Torns: 1.70
Focus: subjecte

-

(5) Enunciats Metalingüístics

a) SSM 1.1: CD i CI

1.1 Sònia: a vera | u = dificultat =

1.2 Joana: = (ac) pero ponlo así! =

1.3 Sònia: dificultat baixa | el Dalí va pintar de jove aquell retrat del
Lincoln |

llavors

1.4 Joana: = = del Lincoln es ce i \ || = és ce i \ =

1.5 Sònia: = del ce de \ =

1.6 Joana: és ce i! | de qui! \ <4>

1.7 Sònia: és ce de!

1.8 Jordi: és ce de / Joana \

1.9 Joana: (p) ah vale \

b) SSM 1.1: Subjecte

1.13 Sònia: (p) @ no | comencem pel vint-i-tres \ | el Dalí / jo crec
que és el

subjecte\

1.14 Jordi: = clar =

1.15 Gemma: = és la persona =

c) SSM 1.4: CI

1.16 Joana: però la de és d'i

1.17 Jordi: clar

d) SSM 1.5: Verb

1.18 Sònia: ara | va pintar és el verb perquè és el qui diu l'acció

1.19 Gemma: sí

e) SSM 1.8: CD i CI

1.41 Sònia: espera espera aq aquell retrat del Lincoln / <2>

1.42 Jordi: el ce de

1.43 Sònia: || no! | = ah sí sí! =

1.44 Joana: = però **per què estem encara amb això!**=

1.45 Sònia: perquè **encara no hem dit = què és això \ =**

1.46 Joana: = **és ce i!** =

(diversos sorolls fluixos)

1.47 Jordi: **és ce ce **

1.48 Sònia: no però xxx

f) SSM 1.1: Identificar el verb

1.54 Sònia: **va pintar de jove aquell retrat de Lincoln **

1.55 Jordi: ok?

1.56 Gemma: no!

1.57 Jordi: **va pintar **

1.58 Sònia: = = **va pinta::r és el verb /**

1.59 Jordi: clar \

g) SSM 4.1: Llegir l'enunciat

1.64 Sònia: bueno “penseu quants quants sintagmes nominals arguments en té i quins elements perifèrics” és a dir els complements directes

h) SM 5: Subjecte

1.70 Jordi: el Dalí subjecte!

DIÀLEG 2

(1) Activitat

Activitat [1]

- (i) Observeu el verb
- (ii) Penseu quants SN-arguments té i quins elements CC li són perifèrics
- (iii) Determineu quina funció fa cada SN-argument consultant la “Roda de l’oració”
- (iv) Trieu aquelles oracions que heu considerat més fàcils i més difícils i justifiqueu aquesta consideració**

(2) Diàleg

2.1 Rosa: a vera: \ || jo / una de les frases que considero <2> *ehhh* molt fàcil / és la setze \ | la setze diu aquest estiu ha crescut molt | *eeeemmh* ha crescut *eeh* seria el verb \ || i llavors / *ehhhmm* la morfologia / | de:l verb haver | ens senyala que el | el subjecte elidit és ell || després aquest estiu || *eeh* i molt formarien part de la perifèria | aquest estiu seria complement circumstancial de temps \ |

i molt seria complement circumstancial de quantitat <2> una altra:
un altre número que considero que puc explicar /| encara que | és
més difícil / || és el número / vint-i-u \ | el número vint-i-u diu
l'atemptat de Madrid | va ser | desencadenat | per la guerra de Iraq |
el verb | és | va ser desencadenat <4> l'atemptat de Madrid seria:

2.2 Pau: <2> complement directe \ no?

2.3 Rosa: *ehhh ehhh* l'atemptat de Madrid seria *emmmm* |
complement directe / | el que passa és que com que aquesta frase
està en passiva / || potser seria:: subjecte agent \ || i per la guerra
d'Irak / | *eeeh* jo crec que seria complement de règim |

2.3 Rosa: *ehhh ehhh* l'atemptat de Madrid seria *emmmm* |
complement directe / | el que passa és que com que aquesta frase
està en passiva / || potser seria:: subjecte agent \ || i per la guerra
d'Irak / | *eeeh* jo crec que seria complement de règim | esteu d'acord
amb mi respecte aquestes dues frases?

2.4 Eva: jo sí

2.5 Pau: home / i a:: la setze però no té molt de sentit perquè
aquest estiu ha crescut molt / ||| però jo:: jo no:: jo aquesta frase no
sé a què es refereix si a:

= si a:: si a:: =

2.6 Rosa: = per exemple ima = imagina't que tu la teva tieta no et
veu des de l'any passat

2.7 Eva: uuu!

2.8 Rosa: i llavors / ve a veure't i diu ui! aque aquest estiu ha crec
ha crescut molt / el nen \

2.9 Eva: o pot també di:r / (ac) jon jo no hi estic d'acord amb això
que has dit però:: lo únic que dic que a lo millor també pot dir (le)
aquest estiu ha crescut molt el meu el meu cosí o el que sigui

2.10 Rosa: clar la persona \

2.11 Pau: = = ja però llavors tindria que ell::: || jo crec que tindria
que que ja no no tenir el el (ac) subjecte elidit perquè si no la frase
no tindria sentit \ saps? || més o menys/

2.12 Rosa: la frase sí que té sentit el que passa és que

2.13 Pau: cla:r però: | al primer cop de ve...- que al primer cop d'ull /
clar dius aquest estiu ha crescut molt i | hòstia! | qui ha crescut?
perquè a l'estiu pot cre...- pot créixer moltes coses!

2.14 Eva: (p) @

2.15 Rosa: no! no! || no Pau perquè || mira \ | eeeeeh haver crescut
/ | haver crescut és un verb \ i llavors / el podem conjugar | (le) he
crescut | has crescut | ha crescut | hem crescut |

2.16 Pau: = = sí però aquesta frase = (ac) no té xx =

2.17 Rosa: = (ac) i llavors = ha || ha | senyala
que | el mm subjecte / | és ell \

2.18 Pau: ja però no només no només pot ser una persona @@ |
pot pot ser una: una planta també \ | o una:: o un gos \ o un ocell o
un = XXX = o el que sigui

2.19 Rosa: = home! =

2.20 Eva: no però en aquest cas

2.21 Rosa: = = esclar qu...- a veure un moment! | esclar que sí que
pot ser una planta però vull dir / | que | aquest verb | ens assenyala
que és tercera persona | no p no pot ser si primera ni segona ni res \
ha de ser ell o ella \

2.22 Pau: || sí | estic d'acord / | així \

2.23 Eva: però jo dic que xxx que xxx aquesta frase aquí es refereix
a una persona no a un animal ni cosa \

2.24 Rosa: per què no? | (ac) per què no?

2.25 Eva: perquè si fos una planta seria

2.26 Rosa: = = i si jo digués aquest estiu ha crescut molt / | la
planta/?

2.27 Eva: però no saps a què et refereixes \ | exactament \

2.28 Rosa: (ac) a veure no ho sabem Eva! no faci::s | comentari::s |
(ac) una mica tontos

2.29 Pau: clar home!

2.30 Rosa: pensa abans de parlar!

2.31 Pau: tu no saps quan va néixer el priorat de sió / pos ja està \ |
lo mismo \

2.32 Eva: (p) @

(3) Seqüències Discursives

- En negreta indiquem les Seqüències Metalingüístiques

Seqüències discursives

1.

Torns: 2.1

Focus: categories i funcions de l'oració "Aquest estiu ha crescut molt"

2.

Torns: 2.1 / 2.3

Focus: funcions sintàctiques de oració "L'atemptat de Madrid va ser desencadenat per la guerra de Iraq"

3.

Torns: 2.3 / 2.5

Focus: acord / desacord

4.

Torns: 2.5 / 2.28

Focus: sentit de l'oració "Aquest estiu ha crescut molt"

5.

Torns: 2.28 / 2.32

Focus: judici sobre una intervenció

(4) Seqüències i Subseqüències Metalingüístiques

Seqüències metalingüístiques	Subseqüències metalingüístiques
1. Torns: 2.1 Focus: categories i funcions de l'oració "Aquest estiu ha crescut molt"	1.1 Torns: 2.1 Focus: verb i subjecte
	1.2 Torns: 2.1 Focus: perifèria
2. Torns: 2.1 / 2.3 Focus: funcions sintàctiques de oració "L'atemptat de Madrid va ser desencadenat per la guerra de Iraq"	2.1 Torns: 2.1 Focus: verb
	2.2 Torns: 2.1 / 2.3 Focus: CD
4. Torns: 2.5 / 2.28 Focus: sentit de l'oració "Aquest estiu ha crescut molt"	4.1 Torns: 2.5 / 2.10 Focus: sentit i context d'ús
	4.2 Torns: 2.11 / 2.17 Focus: sentit, subjecte elidit i morfologia
	4.3 Torns: 2.18 / 2.28 Focus: sentit general

- Selecció objecte d'anàlisi

Seqüències metalingüístiques

1.
Torns: 2.1
Focus: categories i funcions de l'oració "Aquest estiu ha crescut molt"

4.
Torns: 2.5 / 2.28
Focus: sentit de l'oració "Aquest estiu ha crescut molt"

Subseqüències metalingüístiques

1.1
Torns: 2.1
Focus: verb i subjecte

4.1
Torns: 2.5 / 2.10
Focus: sentit i context d'ús

4.2
Torns: 2.11 / 2.17
Focus: sentit, subjecte elidit i morfologia verbal

4.3
Torns: 2.18 / 2.28
Focus: sentit general

(5) Enunciats Metalingüístics

a) SSM 1.1 : verb i subjecte

2.1 Rosa: a vera: \ || jo / una de les frases que considero <2> ehhh molt fàcil / és la setze \ | la setze diu aquest estiu ha crescut molt | eeeemmh ha crescut eeh seria el verb \ i llavors / ehhhmm || la morfologia / | de:l verb haver | ens senyala que el | el subjecte elidit és ell

b) SSM 4.1: sentit i context d'ús

2.5 Pau: home / i a.: la setze perxò no té molt de sentit perquè aquest estiu ha crescut molt / ||| però jo.: jo no.: jo aquesta frase no sé a què es refereix si a:

= si a.: si a.: =

2.6 Rosa: = per exemple ima = imagina't que tu la teva tieta no et veu des de l'any passat |

2.7 Eva: uuu!

2.8 Rosa: i llavors / ve a veure't i diu ui! aque aquest estiu ha crescut molt / el nen \

2.9 Eva: o pot també di:r / (ac) jon jo no hi estic d'acord amb això que has dit però.: lo únic que dic que a lo millor també pot dir (le) aquest estiu ha crescut molt el meu el meu cosí o el que sigui

2.10 Rosa: clar la persona \

c) SSM 4.2 : sentit, subjecte elidit i morfologia verbal

2.11 Pau: = = ja però llavors tindria que ell::: || jo crec que tindria que que ja no no tenir el el (ac) subjecte elidit perquè si no la frase no tindria sentit \ saps? || més o menys?

2.12 Rosa: la frase sí que té sentit el que passa és que

2.13 Pau: clar però: | al primer cop de ve...- que al primer cop d'ull / clar dius aquest estiu ha crescut molt i | hòstia! | qui ha crescut? perquè a l'estiu pot cre...- pot créixer moltes coses!

2.14 Eva: (p) @

2.15 Rosa: no! no! || no Pau perquè || mira \ | eeeeeh haver crescut / | haver crescut és un verb \ i llavors / el podem conjuguar | (le) he crescut | has crescut | ha crescut | hem crescut |

2.16 Pau: = = sí però aquesta frase = (ac) no té xx =

2.17 Rosa: = (ac) i llavors = ha || ha | senyala que | el mm subjecte / | és ell \

d) SSM 4.3 : sentit general

2.18 Pau: ja però no només no només pot ser una persona @@ | pot pot ser una: una planta també \ | o una:: o un gos \ o un ocell o un = XXX = o el que sigui

2.19 Rosa: = home! =

2.20 Eva: no però en aquest cas

2.21 Rosa: = = esclar qu..- a veure un moment! | esclar que sí que pot ser una planta però vull dir / | que | aquest verb | ens assenyala que és tercera persona | no p no pot ser si primera ni segona ni res \ ha de ser ell o ella \

2.22 Pau: || sí | estic d'acord / | així \

2.23 Eva: però jo dic que xxx que xxx aquesta frase aquí es refereix a una persona no a un animal ni cosa \

2.24 Rosa: per què no? | (ac) per què no?

2.25 Eva: perquè si fos una planta seria

2.26 Rosa: = = i si jo digués aquest estiu ha crescut molt / | la planta/?

2.27 Eva: però no saps a què et refereixes \ | exactament \

2.28 Rosa: (ac) a veure no ho sabem Eva!

DIÀLEG 3

(1) Activitat

Activitat [1]

- (i) Observeu el verb
- (ii) Penseu quants SN-arguments té i quins elements CC li són perifèrics
- (iii) Determineu quina funció fa cada SN-argument consultant la “Roda de l’oració”
- (iv) Trieu aquelles oracions que heu considerat més fàcils i més difícils i justifiqueu aquesta consideració**

(2) Diàleg

3.1 Jofre: això ho hauríem d’haver fet l’altra classe | tio \

3.2 Arnau: || però jo crec que jo tampoc ho entenc!

3.3 Jofre: = = ara ho tinc molt espès jo tot això \

3.4 Arnau: però però és que jo tampoc entenc lo que hem de fer ara! si és que ja estan solucionades les frases!

3.5 Jofre: no:: | = simplement =

3.6 Enric: = bueno diu el = que ens va costar i el per què \ | res
mes \

3.7 Arnau: per què vale i després la més frase la més fàcil el nen
plora

3.8 Pere: || si | no?

3.9 Arnau: = = no? perquè:: subjecte = i verb =

3.10 Enric: sol té un XX

3.11 Pere: = sí però ha dit =

3.12 Arnau: és la frase més senzilla que hi pot haver/

3.13 Jofre: però el nen plora = tenia una = característica

3.14 Pere: = ha dit que = però ha

dit que agafem això 3.15 Jofre: = = X era:: monoargumental / i::: no
sé: /

3.16 Arnau: = = pos ja està per...

3.17 Jofre: què més queda a dir \ || ha de tenir només subjecte i =
verb / =

3.18 Pere: = però:: =

3.19 Jofre: = = i és monoargumental és que és la més fàcil de totes!

3.20 Pere: = = eh un moment | ha dit que les analitzem amb la roda
\ totes \

3.21 Enric: || però ja ho vam fer!

3.22 Arnau: = = ac és que amb la roda a veure per exemple anem a analitzar la vuit | en l'ecologisme hi crec bastant | = eeeh =

3.23 Enric: = en l'ecologisme / =

3.24 Jofre: = és XX =

3.25 Pere: = agafem el =

3.26 Arnau: = = però és que ja estan analitzades \

3.27 Pere: no però ha dit pas per pas \ el lloc / concordança / || el de règim és! | hi crec \ aquí posa \

3.28 Arnau: = = val \ | complement de règim \ | va abans del sintagma nominal \

3.29 Pere: || no = no no =

3.30 Arnau: = no = o sigui va = després del verb =

3.31 Pere: = després després del verb =

3.32 Arnau: va després del verb

3.33 Jofre: ||| sí vale \ però si::

3.34 Pere: = = pues aquí està al revés!

3.35 Jofre: = = si el X si el subjecte està elidit / com vols mirar com va:!

3.36 Arnau: clar!

no no no | va després del verb perquè és segons el verb mai és segons el subjecte

3.37 Enric: = = però :::

3.38 Jofre: = = ah vale essa ena \

3.39 Arnau: = = la posició sempre és clar llavors || sempre és

l'argument va després del verb / (ac) però és que en aquest cas va abans!

3.40 Enric: || = ja =

3.41 Pere: = ja =

3.42 Arnau: llavors (ac) per això no ho podíem passar \ (le) no té concordança <2> la preposició sí perquè és en l'ec en l'ecologisme hi crec bastant / el pronom sí o sigui en en el pronom sí perquè en en l'ecologisme hi crec bastant llavors ha de:: coincidir amb el pronom | i amb la preposició /

3.43 Jofre: no i això seria com dir

3.44 Arnau: = = (ac) clar i amb la preposició també perquè diem (le)

EN l'ecologisme \ és a dir preposició / en l'ecologisme \ o sigui

també podria se::r | doncs això la preposició = de l'ecologisme =

3.45 Jofre: = sí però per = però per mirar el lloc hauríem de canviar

la frase com si fos hi crec (le) hi crec bastant en l'e en l'ecologisme |

= llavors sí que estaria:: =

3.46 Arnau: = (ac) jo crec bastant en l'ecologisme =

3.47 Jofre: | = = sí que estaria a davant no?

3.48 Arnau: clar perquè seria la frase normal seria crec bastant en

l'ecologisme | (le) hi crec bastant | (ac) perquè se suposa que això /

| si: si: si traiéssim el pronom / || | quedaria davant i seria crec
bastant en l'ecologisme <2> vale | eeeeeeeh | bueno el pronom / la
preposició

3.49 Pere: = = tu què creus?

3.50 Arnau: = = no \ no es pot passar a passiva /

3.51 Enric: (le) jo crec que sí \ que:: com ha con...- = XX =

3.52 Pere: = = = amb la

concordança = \ fixem-nos en la concordança

3.53 Enric: = = no hi ha concordança \ = és un:: =

3.54 Arnau: = = = (ac) tal com diu la

roda? =

3.55 Enric: = = una pregunta i una resposta

3.56 Arnau: esclar perquè tu podries di::r = si no fos

l'ecologisme /

3.57 Enric: = = = el mateix \

3.58 Arnau: bueno clar és que:: en l'ecologisme no pot no es pot

passar a plural

3.59 Pere: = = què deies Enric què deies?

3.60 Enric: (le) doncs::

3.61 Jofre: digues la teva | què en penses?

3.62 Enric: jo penso que és una::

3.63 Arnau: per què no té concordança?

3.64 Enric: perquè dius en l'ecologisme / hi crec bastant = eeh =

3.65 Arnau: = però = si

canviessis el.: si si canviessis el: el:

3.66 Jofre: = = perquè és com repetitiu / que:: bfff || dir dos = coses

=

3.67 Arnau: = clar

però =

3.68 Jofre: dos coses que les pots dir de dues maneres diferents /

= les dues d'aquestes dos maneres / a la a la vegada \ =

3.69 Enric: = però és que:: hi ha una més senzilla i no està de forma

senzilla \ =

3.70 Arnau: clar \

3.71 Enric: si fossi | crec bastant en l'ecologisme / doncs: no

problem- = a: \ però:: =

3.72 Pere: = (le)

és = en l'ecologisme hi crec

3.73 Jofre: representa XX pensativa i llavors | canvia l'ordre i: la

intenció \

3.74 Arnau: no però en l'ecologisme no és cap frase perquè no té

verb || en l'ecologisme

= no és cap frase perquè XX =

3.75 Enric: = no | no és una frase = qui no té verb en una oració

3.76 Arnau: = = (ac) és una aclaraci...- se seria: com:: un comple o sigui seria un per complementar el significat de hi crec bastant \ (ac) perquè tu si dius hi crec bastant / l'altre diu en què hi creus?

3.77 Jofre: (ac) clar com per matisar-ho perquè no saps en què crec bastant \ || (le) sempre és creure en alguna cosa \

3.78 Arnau: en realitat és una és una és una frase oral / això \ | perquè és com si diguessis un diàleg / jo dic = (ac) creus en l'ecologisme =

3.79 Jofre: = ja ja ja ja =

3.80 Arnau: i tu dius com si no m'haguessis entès

3.81 Jofre: = = és que tot això ja ho vem discutir l'altre dia \ tio \

3.82 Arnau: ja: però però jo què sé tio (p) s'ha d'explicar = una mica =

3.83 Pere: = (le) passiva = | (ac) aquí diu que no es pot passar a passiva / ||

l'ecologisme és cregut / || no \

3.84 Enric: = va XXX =

3.85 Arnau: = què va què va =

3.86 Pere: no \ no es pot = passar =

3.87 Enric: = no =

3.88 Arnau: per mi és cregut = l'ecologisme =

3.89 Pere: = la preposició:: / =

3.90 Jofre: = = i el nen plora / que és la més fàcil / | què hem de dir d'aquí?

3.91 Arnau: doncs res que és subjec...- és que::

3.92 Jofre: el subjecte va davant de:l

3.93 Pere: = = però espera espera

3.94 Jofre: = = del verb

3.95 Pere: = (ac) que ho hem de mirar tot =

3.96 Enric: = (le) el nen | el nen plora = té concordança

3.97 Jofre: ja ho hem mirat tot Pere

3.98 Enric: = = com el nen plora té concordança / pues:: subjecte \
||| passa'm la roda!

3.99 Arnau: || a veure eeeeh va davant del verb? sí / té concordança ? també perquè serien els nens ploren /

3.100 Enric: complement agent /

3.101 Arnau: passiva també perquè / no \ passiva /

3.102 Enric: (ac) espera complement agent | deixa'm veure / || el nen /

3.103 Arnau: (ac) passiva no perquè perquè per no hi ha complement directe sense el complement directe no es pot passar a passiva

3.104 Pere: clar

3.105 Enric: però possa complement = agent no directe =

3.106 Jofre: = no no perquè = és un és
una frase que aquest verb no permet tenir un complement directe |
perquè

= tu no pots dir plorar llàgrimes =

3.107 Arnau: = clar perquè és un verb intransitiu =

3.108 Jofre: || bueno / però és com si diguessis / | el nen juga

3.109 Arnau: perquè només es pot passar a passiva quan el quan el
verb és trinita quan el verb és = transitiu el verb si és
verb intransitiu xxx =

3.110 Enric: = (le) el complement agent no és:: / = qui té | ho he de
dir després

3.111 Jofre: = = vale posa'm un altre verb que = es pugués passar a
passiva =

3.112 Pere: = es pot a passar a
passiva =

3.113 Arnau: || el nen | (le) el el nen (ac) compra laminadures les
laminadures són comprades pel nen

3.114 Jofre: vale

3.115 Arnau: però com el nen / com plora és un verb intransitiu / no
és pot passar mai a passiva / en verb intransitiu \ ||

3.116 Jofre: vale

3.117 Arnau: i aleshores = la preposició no en té =

3.118 Enric: = (ac) sol con que falli ja alguna cosa no::

=

3.119 Arnau: perquè el nen mai té prepo...- XX preposició /

3.120 Enric: = = (ac) hay alguna cosa /

3.121 Arnau: = = i pronoms / doncs ell:: / plora \ |el nen xxx i plora

3.122. Pere: en resum que:

3.123. Arnau: resum la més difícil la vuit i la dot i la catorze | i la més fàcil la onze el nen plora

3.124 Pere: i que amb la roda de l'oració tot | tot quadra menys |
menys això que hem dit aquí del | la situació de | del règim

3.125 Arnau: clar

del complement de règim || tot i que sigui la frase | però no concorda
perquè seria com una | seria una oració oral perquè perquè si fos
una oració escrita tu en un text no fiques això \ tu en | bueno pot ser
sí\ en una en una en un article d'opinió potser dius / | sí \ potser sí \ |
però bueno igualment és una frase estranya \ o sigui \

3.126 Pere: || (le) crec bastant en l'ecologisme | | i si la passéssim
així

3.127 Jofre: què

3.128 Pere: (le) crec verb bastant en l'ecologisme complement de
règim || aleshores sí que va darrere \

3.129 Arnau: no perquè = perxò:: =

- 3.130 Enric: = (ac) és que no és la frase =
- 3.131 Arnau: si dius si dius crec bastant en l'ecologisme seria la frase normal però = això del complement de règim = aniria després del verb
- 3.132 Pere: = això complement de règim = <2> traiem el XX
- 3.133 Arnau: = = és que no hi ha més a dir \ ja \ no? || Xavi!
- 3.134 Jofre: Xavi parem?
- 3.135 Enric: || no no es pot parar \
- 3.136 Jofre: si bueno però és que:: jo m'estic ...-
- 3.137 Enric: = = a mi és que:: en una frase:: ||
- 3.138 Arnau: digues digues \
- 3.139 Enric: no però és un::a opinió meva: \
- 3.140 Arnau: = doncs dóna-la \ =
- 3.141 Jofre: = digues tio = dóna l'opinió \
- 3.142 Enric: jo que sé:: || (le) estic cansat \ | (ac) vale és una frase normal i corrent i i i tenim que dir (le) estic és tal cosa / cansat una altra:: / i:: /
- 3.143 Jofre: com? com?
- 3.144 Enric: = una parida / = una rayada de cap / un /
- 3.145 Pere: = XX =
- 3.146 Arnau: sí però però :
- 3.147 Pere: = = però és l'activitat \

3.148 Enric: sí és una activitat però /

3.149 Arnau: (ac) tio però sempre ha sortit la sintaxis de le::s de les frases tio:

3.150 Enric: em ratllo el cap que flipes \

3.151 Arnau: = bueno xxxxx =

3.152 Jofre: = xxx quan veu = que qualsevol frase encara que sigui senzilla també té la seva complicació / si te la poses a mirar amb la roda de l'oració i tot el rollo \

3.153 Enric: = = sí però això és estudi de:::

3.154 Arnau: ||| tio és coneixement!

3.155 Jofre: això és lo que ens diu el Xavi! = que fa = experiments / i patenta invents\

3.156 Pere: = xxx =

3.157 Enric: sí i ens farà un experiment dintre d'una estona! eh?

3.158 Jofre: en veritat estem sent / rates de laboratori \

3.159 Enric: deu minuts \ | som cobaies! || (p) em sembla que és per abaix \

(3) Seqüències Discursives

- En negreta indiquem les Seqüències Metalingüístiques

Seqüències discursives

1.

Torns: 3.1 / 3.6

Focus: sentit i pertinència de l'activitat

2.

Torns: 3.6 / 3.28

Focus: identificar elements i procediment per fer-ho

3.

Torns: 3.27 / 3.88

Focus: el CR de "En l'ecologisme? Hi crec bastant"

4.

Torns: 3.89 / 3.121

Focus: "El nen plora"

5.

Torns: 3.122 / 3.132

Focus: ordre d'elements a "En l'ecologisme? Hi crec bastant"

6.

Torns: 3.133 / 3.136

Focus: parar la gravadora

7.

Torns: 3.137 / 3.159

Focus: sentit de l'activitat

(4) Seqüències i Subseqüències Metalingüístiques

Seqüències Metalingüístiques	Subseqüències Metalingüístiques
2. Torns: 3.6 / 3.28 Focus: identificar elements i procediment per fer-ho	2.1 Torns: 3.6 / 3.20 Focus: identificació impressionista
	2.2 Torns: 3.21 / 3.28 Focus: identificació metòdica
	3.1 Torns: 3.27 / 3.42 Focus: posició (davant i darrere)
	3.2 Torns: 3.42 / 3.44 Focus: concordança, preposició i pronom
	3.3 Torns: 3.45 / 3.48 Focus: posició
3. Torns: 3.27 / 3.88 Focus: el CR de “En l’ecologisme? Hi crec bastant”	3.4 Torns: 3.48 / 3.51 Focus: pronom, preposició i passiva
	3.5 Torns: 3.52 / 3.68 Focus: concordança i posició
	3.6 Torns: 3.69 / 3.82 Focus: oralitat i posició
	3.7 Torns: 3.83 / 3.88 Focus: passiva
4. Torns: 3.89 / 3.121 Focus: “El nen plora”	4.1 Torns: 3.89 / 3.99 Focus: subjecte
	4.2 Torns: 3.100 / 3.116 Focus: passiva
	4.3 Torns: 3.117 / 3.119 Focus: preposició

4.4
Torns: 3.120 / 3.121
Focus: pronom

5.
Torns: 3.122 / 3.132
Focus: ordre dels

-

Torns: 3.137 / 3.154
Focus: sentit de l'activitat en
relació a l'anàlisi

7.
Torns: 3.137 / 3.159
Focus: sentit de l'activitat

Torns: 3.155 / 3.159
Focus: off-task

- Selecció objecte d'anàlisi

3.1
Torns: 3.27 / 3.42
Focus: posició (davant i
darrere)

3.
Torns: 3.27 / 3.88
Focus: el CR de "En
l'ecologisme? Hi crec bastant"

3.3
Torns: 3.45 / 3.48
Focus: pronoms i posició

3.5
Torns: 3.52 / 3.68
Focus: concordança i posició

3.6
Torns: 3.69 / 3.82
Focus: oralitat i posició

5.
Torns: 3.122 / 3.132
Focus: ordre dels elements

-

(5) Enunciats Metalingüístics

a) SSM 3.1: Posició (davant i darrere)

3.27 Pere: el de règim és! | hi crec \ aquí posa \

3.28 Arnau: = = val \ | complement de règim | va abans del sintagma
nominal

3.29 Pere: || no = no no =

3.30 Arnau: = no = o sigui va = després del verb =

3.31 Pere = després després del verb

=

3.32 Arnau: va després del verb

3.33 Jofre: ||| sí vale / però si::

3.34 Pere: = = pues aquí està al revés!

3.35 Jofre: = = si el X si el subjecte està elidit / com vols mirar
com va::!

3.36 Arnau: clar!

no no no | va després del verb perquè és és segons el verb mai és
és segons el subjecte

3.37 Enric: = = però :::

3.38 Jofre: = = ah vale essa ena

3.39 Arnau: = = la posició sempre és clar llavors || sempre és
l'argument va després del verb / (ac) però és que en aquest cas va
abans!

3.40 Enric: || = ja =

3.41 Pere: = ja =

3.42 Arnau: llavors (ac) per això no ho podíem passar

b) SSM 3.3: Pronoms i posició

3.45 Jofre: sí però per però per mirar el lloc hauríem de canviar la
frase com si fos hi crec (le) hi crec bastant en l'e en l'ecologisme |

= llavors sí que estaria::=

3.46 Arnau: = (ac) jo crec bastant en l'ecologisme = *

3.47 Jofre: | = = sí que estaria a davant no?

3.48 Arnau: clar perquè seria la frase normal seria crec bastant en
l'ecologisme |(le) hi crec bastant | (ac) perquè se suposa que això / |

si: si: si traiéssim el pronom / ||| quedaria davant i seria crec bastant en l'ecologisme

c) SSM 3.5: Concordança i posició

3.52 Pere: amb la concordança \ fixem-nos en la concordança

3.53 Enric: = = no hi ha concordança \ = és un:: =

3.54 Arnau: = (ac) tal com diu la roda? =

3.55 Enric: = = una pregunta i una resposta

3.56 Arnau: esclar perquè tu podries di::r si no fos l'ecologisme /

3.57 Enric: el mateix \

3.58 Arnau: bueno clar és que:: en l'ecologisme no pot no es pot passar a plural

3.59 Pere: = = què deies Enric què deies?

3.60 Enric: (le) doncs::

3.61 Jofre: digues la teva | què en penses?

3.62 Enric: jo penso que és una::

3.63 Arnau: per què no té concordança?

3.64 Enric: perquè dius en l'ecologisme / hi crec bastant = eeh =

3.65 Arnau: = però =

si

canviessis el.: si si canviessis el: el:

3.66 Jofre: = = perquè és com repetitiu / que:: bfff || dir dos = coses

=

3.67 Arnau: = clar

però =

3.68 Jofre: dos coses que les pots dir de dues maneres diferents /

les dues d'aquestes dos maneres / a la a la vegada \

d) SSM 3.5: Concordança i posició

3.69 Enric: però és que:: hi ha una més sensilla i no està de forma sensilla \

3.70 Arnau: clar \

3.71 Enric: si fossi | crec bastant en l'ecologisme / doncs: no problem- = a: \ però:: =

3.72 Pere: = (le) és = en l'ecologisme hi crec

3.73 Jofre: representa XX pensativa i llavors | canbia l'ordre i: la intenció \

3.74 Arnau: no però en l'ecologisme no és cap frase perquè no té verb || en

l'ecologisme = no és cap frase perquè XX =

3.75 Enric: = no | no és una frase = qui no té verb en una oració

3.76 Arnau: = = (ac) és una aclaraci...- se seria: com:: un comple...- o sigui seria un per complementar el significat de hi crec bastant \ (ac) perquè tu si dius hi crec bastant / l'altre diu en què hi creus?

3.77 Jofre: (ac) clar com per matisar-ho perquè no saps en què crec bastant \ || (le) sempre és creure en alguna cosa \

3.78 Arnau: en realitat és una és una és una frase oral / això \ | perquè és com si diguessis un diàleg / jo dic = (ac) creus en l'ecologisme =

3.79 Jofre: = ja ja ja ja =

3.80 Arnau: i tu dius com si no m'haguessis entès

3.81 Jofre: = = és que tot això ja ho vem discutir l'altre dia \ tio \

3.82 Arnau: ja: però però jo què sé tio (p) s'ha d'explicar = una mica =

e) SM 5: Ordre dels elements

3.122 Pere: en resum que

3.123 Arnau: resum **la més difícil la vuit i la dot i la catorze | i la més fàcil la onze el nen plora**

3.124 Pere: i que **amb la roda de l'oració tot | tot quadra menys | menys això que hem dit aquí del | la situació de | del règim**

3.125 Arnau: clar **del complement de règim** || **tot i que sigui la frase | però no concorda** perquè seria com una **| seria una oració oral** perquè perquè **si fos una oració escrita tu en un text no fiques això \ tu en | bueno pot ser sí \ en una en una en un article d'opinió potser dius / | sí \ potser sí \ | però bueno igualment és una frase estranya \ o sigui **

3.126 Pere: || (le) **crec bastant en l'ecologisme | | i si la passéssim així**

3.127 Jofre: què

3.128 Pere: **(le) crec verb bastant en l'ecologisme complement de règim** || **aleshores sí que va darrere **

3.129 Arnau: no perquè = perxò:: =

3.130 Enric: = (ac) **és que no és la frase** =

3.131 Arnau: **si dius si dius crec bastant en l'ecologisme seria la frase normal** perxò = **això del complement de règim = aniria després del verb**

3.132 Pere: = **això complement de règim** = <2> **traiem el XX**

4.7 Jordi: aquest sí \ = perquè comença = un comença una altra frase

4.8 Sònia: = aquest sí! =

perquè fa referència al complement circumstancial de lloc \

4.9 Gemma: i comencen una altra frase nova | vull dir \

4.10 Jordi: (ac) sí! jo és lo que he dit \

4.11 Joana: sí! exacte| i diu qui \

4.12 Sònia: (ac) i perquè:: | i |

4.13 Joana: i bueno expressa el ce i \ |

4.14 Sònia: sí = jo crec que sí =

4.15 Joana: = ells anaven = a l'aula \ que /

4.16 Gemma: i ara / | bueno la següent \

4.17 Sònia: (le) “els hi tocava i escoltaven amb un grau d'interès acceptable molt superior al que”

4.18 Joana: (p) (ac) els hi tocava i escoltaven \ | els hi tocava \

4.19 Gemma: aquest potser sobra / | no sé és que | en part sobra una mica però en part no \ saps?

4.20 Jordi: (ac) és que \ = que els hi tocava \ = que els hi tocava =jo ho veig correcte\=

4.21 Sònia: = (p) hi anaven a l'aula que =

4.22 Joana: = (le) jo

crec = | jo no crec que sobri perquè::

4.23 Sònia: (ac) jo = crec que = sí

4.24 Jordi: = (ac) no = jo jo ho veig bé

4.25 Joana: però per què?

4.26 Sònia: = = que sobraria el hi perquè si ja (ac) diguéssim que és com la mateixa frase | aquí el Xavi ens l'ha partit però si tu llegeixes al principi (le) hi anaven | a l'aula | que els tocava i escoltaven amb interès /

4.27 Joana: = però =

4.28 Gemma: = no! = no no ! canvia mira però ja veuràs! canvia el hi per alumnes

= (le) els alumnes anaven =

4.29 Joana: = (ac) no! no! canvia el hi = que és més fàcil per ells

4.30 Gemma: també (le) ells anaven = a l'aula = que a ells

4.31 Joana: vale? = (p) ells anaven = que els hi tocava

4.32 Gemma: bueno \

4.33 Joana: (p) que els tocava = \ seria \ | que els ho tocava XX =

4.34 Jordi: = (ac) és que | jo ho trobo bé | eh? = els hi tocava

4.35 Sònia: (ac) és que a mi em sona bé de les dues maneres però perquè els tocava també:: | a veure | a tu et toca allà / pues te toca! \

4.36 Joana: ja | però però com és a ells / t'ho marca mal aquí \ ||
aquest podríem prescindir = d'aquest | eh? =

4.37 Gemma: = (ac) jo aquesta activitat = jo quan la vaig fer a
l'examen | jo vaig canviar per alumnes \ i llavors si ho feies a |
bueno | per exemple | (le) els alumnes anaven a l'aula que als
alumnes | saps lo que vull dir? ho canvies = així i sobra =

4.38 Joana: canvia

4.39 Jordi: = mira en
en en = el mostrari | diu que || en en eeh en quins dels tres casos hi
equival | o sea es pot a vegades es pot canviar hi per li |

4.40 Gemma: sí \ també

4.41 Jordi: a veure? mirem-ho? diu: | (ac) hi hi anaven a l'aula que
= li = tocava

4.42 Gemma: = aquest =

4.43 Jordi: = = que li tocava que li tocava

4.44 Sònia: clar!

4.45 Jordi: que està bé \ que els hi tocava \

4.46 Sònia: que no \ però és que li tampoc = perquè estàs parlant
en plural =

4.47 Gemma: = no és que aquest li no
queda bé =

4.48 Jordi: lis | però pots canviar-li pots posar-li lis \ no?

4.49 Joana: = no =

4.50 Sònia: = no | lis = no existeix!

4.51 Gemma: @@

4.52 Joana: no \ | en aquest cas no es pot posar li

4.53 Jordi: allavons què \ || allavons jo / || allavons què és?

4.54 Sònia: (le) jo crec que:: | no sé | perquè clar! || si tu / || és que a veure \ || aquest hi torna a fer referència als alumnes!

4.55 Jordi: sí jo XX

4.56 Joana: jo trobo que podríem prescindir d'ell

4.57 Jordi: però | a veure | això sí que ho entenc | no? que:: fa referència als alumnes\ però / || (le) ho trobo ben dit | com aquí com l'altre ja era repetitiu aquest no no ho és \

4.58 Sònia: (ac) ja! però no ho veig clar perquè | a veure \ | (le) si jo ||| és que no ho veig clar \ | no sé \

4.59 Jordi: Xavi! pots venir?

c) Seqüències Discursives

- En negreta indiquem les Seqüències Metalingüístiques

Seqüències discursives

1.

Torns: 4.1 / 4.6

Focus: Focus de l'activitat

2.

Torns: 4.7 / 4.15

Focus: rol de "hi" a "Hi anaven a l'aula"

3.

Torns: 4.16 / 4.38

Focus: rol de "hi" a "Els hi tocava"

4.

Torns: 4.39 / 4.52

Focus: "hi" equival a "li"

5.

Torns: 4.53 / 4.57

Focus: repetició i referència de "hi"

6.

Torns: 4.58 / 4.59

Focus: no saben resoldre-ho i demanen ajut al professor

d) Seqüències i Subseqüències Metalingüístiques

Seqüències Metalingüístiques	Subseqüències Metalingüístiques
1. Torns: 4.1 / 4.6 Focus: Focus de l'activitat	- 2.1 Torns: 4.7 Focus: inici d'oració nova 2.2 Torns: 4.8 Focus: expressió de lloc 2.3 Torns: 4.9 / 4.11 Focus: inici d'oració nova 2.4 Torns: 4.11 Focus: expressió de "qui" 2.5 Torns: 4.13 / 4.15 Focus: expressió de CI 3.1 Torns: 4.16 / 4.25 Focus: impressió global 3.2 Torns: 4.26 / 4.38 Focus: referent compartit de "hi" a "Hi anaven a l'aula que els hi tocava"
2. Torns: 4.7 / 4.15 Focus: rol de "hi" a "Hi anaven a l'aula"	
3. Torns: 4.16 / 4.38 Focus: rol de "hi" a "Els hi tocava"	
4. Torns: 4.39 / 4.52 Focus: hi equival a li	-
5. Torns: 4.53 / 4.57 Focus: repetició i referència de "hi"	-

- Selecció objecte d'anàlisi

Seqüències Metalingüístiques	Subseqüències Metalingüístiques
2. Torns: 4.7 Focus: inici d'oració nova	
3. Torns: 4.8 Focus: expressió de lloc	
4. Torns: 4.9 / 4.11 Focus: inici d'oració nova	
5. Torns: 4.11 Focus: expressió de "qui"	
6. Torns: 4.13 / 4.15 Focus: expressió de CI	
7. Torns: 4.16 / 4.38 Focus: rol de "hi" a "Els hi tocava"	7.1 Torns: 4.16 / 4.25 Focus: impressió global
	7.2 Torns: 4.26 / 4.38 Focus: referent compartit de "hi" a "Hi anaven a l'aula que els hi tocava"
8. Torns: 4.39 / 4.52 Focus: hi equival a li	-
9. Torns: 4.53 / 4.57 Focus: repetició i referència de "hi"	-

e) Enunciats Metalingüístics

a) SSM 2.1: Inici d'oració nova

4.7 Jordi: aquest sí \ = perquè comença = un comença una altra frase

b) SSM 2.2: Expressió de lloc

4.8 Sònia: aquest sí! perquè fa referència al complement circumstancial de lloc\

c) SSM 2.3: Inici d'oració nova

4.9 Gemma: i comencen una altra frase nova | vull dir \

4.10 Jordi: (ac) sí! jo és lo que he dit

4.11 Joana: sí! exacte

d) SSM 2.4: Expressió “qui”

4.11 Joana: i diu qui

4.12 Sònia: (ac) i perquè:: | i |

e) SSM 2.5: Expressió de Cl

4.13 Joana: i bueno expressa el ce i |

4.14 Sònia: sí = jo crec que sí =

4.15 Joana: = ells anaven = a l'aula \ que /

f) SSM 3.1: Impressió global

4.16 Gemma: i ara / | bueno la següent \

4.17 Sònia: (le) “els hi tocava i escoltaven amb un grau d'interès acceptable molt superior al que”

4.18 Joana: (p) (ac) els hi tocava i escoltaven \ | els hi tocava \

4.19 Gemma: aquest potser sobra / | no sé és que | en part sobra una mica però en part no \ saps?

4.20 Jordi: (ac) és que \ = que els hi tocava \ = que els hi tocava = jo
ho veig correcte\ =

4.21 Sònia: = (p) hi anaven a l'aula que =

4.22 Joana: = (le) jo
crec =

| jo no crec que sobri perquè::

4.23 Sònia: (ac) jo = crec que = sí

4.24 Jordi: = (ac) no = jo jo ho veig bé

4.25 Joana: però per què?

g) SSM 3.2: Referent compartit de "hi" a "Hi anaven a l'aula que els hi tocava"

4.26 Sònia: = = que sobraria el hi perquè si ja (ac) diguéssim que és
com la mateixa frase | aquí el Xavi ens l'ha partit però si tu llegeixes
al principi (le) hi anaven | a l'aula | que els tocava i escoltaven amb
interès /

4.27 Joana: = però =

4.28 Gemma: =no! = no no ! canvia mira però ja veuràs! canvia
el hi per alumnes = (le) els alumnes anaven =

4.29 Joana: = (ac) no! no! canvia el hi = que és més fàcil per ells

4.30 Gemma: també | = (le) **ells anaven = a l'aula = que a
ells**

4.31 Joana: vale? = (p) **ells anaven =
que els hi tocava**

4.32 Gemma: bueno \

4.33 Joana: (p) **que els tocava = \ seria \ | que els hi tocava XX =**

4.34 Jordi: = (ac) és que | **jo ho trobo bé | eh? = els hi
tocava**

4.35 Sònia: (ac) **és que a mi em sona bé de les dues maneres
però perquè **els tocava també:: | a veure | a tu et toca allà / pues te
toca! ****

4.36 Joana: ja | però **però com és a ells / t'ho marca mal aquí \ ||
aquest podríem prescindir = d'aquest | eh? =**

4.37 Gemma: = (ac) jo aquesta activitat = jo quan la vaig fer a
l'examen | jo **vaig canviar per alumnes \ i llavors si ho feies a |
bueno | per exemple | (le) **els alumnes anaven a l'aula que als
alumnes | saps lo que vull dir? ho canvies = així i sobra =****

4.38 Joana: **càmbia**

h) SM 4: Hi equival a li

4.39 Jordi: mira en en en el mostrari | diu que || en en eeh en quins
dels tres casos hi equival | o sea es pot a vegades es pot canviar hi
per li |

4.40 Gemma: sí \ també

4.41 Jordi: a veure? mirem-ho? diu: | (ac) hi hi anaven a l'aula que =
li = tocava

4.42 Gemma: = aquest
=

4.43 Jordi: = = que li tocava que li tocava

4.44 Sònia: clar!

4.45 Jordi: que està bé \ que els hi tocava \

4.46 Sònia: que no \ però és que li tampoc = perquè estàs parlant
en plural =

4.47 Gemma: = no és que aquest li no
queda bé =

4.48 Jordi: lis | però pots canviar-li pots posar-li lis \ no?

4.49 Joana: = no =

4.50 Sònia: = no | lis = no existeix!

4.51 Gemma: @@

4.52 Joana: no \ | en aquest cas no es pot posar li

i) SM 5: Repetició i referència de “hi”

4.53 Jordi:- allavons què \ || allavons jo / || allavons què és?

4.54 Sònia: (le) jo crec que:: | no sé | perquè clar! || si tu / || és que a veure \ || aquest hi torna a fer referència als alumnes!

4.55 Jordi: sí jo XX

4.56 Joana: jo trobo que podríem prescindir d'ell

4.57 Jordi: però | a veure | això sí que ho entenc | no? que:: fa referència als alumnes\ però / || (le) ho trobo ben dit | com aquí com l'altre ja era repetitiu aquest no no ho és \

DIÀLEG 5

(1) Activitat

Activitat [2]

Determineu i justifiqueu si els pronoms subratllats estan ben emprats o no:

[Sempre] (a) Hi anaven a l'aula (b) que els hi tocava i escoltaven amb un grau d'interès acceptable.

(2) Diàleg

5.1 Rosa: sisplau Cíntia \ llegeix / | aquest trosset d'aquí \

5.2 Pau: a poc a poc!

5.3 Eva: (le) hi anaven a l'aula que

5.4 Rosa: vale / | molt bé \ <2> eeeeemmm <3> (le) jo crec / | (ac) jo crec que en aquesta frase és incorrecte \

5.5 Pau: sí \

5.6 Rosa: = = per què? perquè: està utilitzant el hac i:: com si fos / |

5.7 Pau: el subjecte \

7.8 Rosa: = = ells anaven \ però no! \

5.9 Eva: = = podria ser: ells anaven? | ells anaven | sense ficar hi?

5.10 Rosa: molt bé Eva! (ac) aquesta frase seria: eeh (le) anaven | a l'aula / o:: ells anaven \ estan intentant substituir el pronom / estan intentant substituir el subjecte / per aquest pronom \ | però hem dit que | aquest pronom | només pot substituir /

5.11 Pau: per ells \ | ai no! complement de règim o complement indirecte \

5.12 Rosa: i no pot substituir a cap subjecte | oi?

5.13 Pau: per lo tant l'“a” seria incorrecte \ i el el hi: / sobraria \

5.14 Rosa: molt bé! | anem a posar “a” correcte

5.15 Eva: (p) i el “a” és incorrecte \ | el “a” incorrecte \

5.16 Pau: (p) periodista Rosa: \

5.17 Rosa: <4> molt bé siusplau | Aleix | llegeix la part “be”

5.18 Pau: a veure “els hi tocava i escoltaven amb un grau d'interès acceptable molt superior al que::” | a veure | (le) aquí:: els hi:: ac és co jo crec que és correcte \ | (ac) els hi tocava i escoltaven amb un grau d'interès

5.19 Eva: (ac) no \ no és correcte \ | perquè pot ser que sigui | li toca:: o | els toca

5.20 Pau: no! perquè hi anaven anaven a l'aula que els hi tocava |

= (p) i escoltaven = amb un grau d'interès

5.21 Rosa: a veure | = vosaltres = ||

(le) a què creieu que fa referència aquest hac i?

5.22 Eva: a ells | no?

5.23 Pau: = = al subjecte \ | això seria = far faria referència al =
subjecte

5.24 Eva: = (ac) al subjecte que són ells

\ = | serien ells \ | el subjecte = serien ells =

5.25 Pau: = sí | però no = et copis (ac) perquè és el
que he dit jo \

5.26 Eva: <2> bueno jo crec que està malament \

5.27 Rosa: a veure \

5.28 Pau: va i tu | què en penses?

5.29 Rosa: (le) jo penso que:: | per una part / | mmm: s'està referent
| a què | els hi tocava / | la l'aula l'aula que els hi tocava / | (ac)

aquest hac i s'està referint al taller del Cosmocaixa \ | per dant per

tant / | en part | el Aleix podria pensar que és correcte perquè

realment està substituint a un complement de règim! | el que passa

és que | al a a la frase ja:: ja hem dit ja hem dit aquest complement

de règim | o sigui ja hem dit hi anaven a l'aula / que els tocava \ || o

sigui \ | eeeh | aquest pronom / | no és que sigui totalment

incorrecte | perquè:: perquè està substituint a una cosa eeh

apropiada \ | el que succeeix / és que:: eeemmmm és una cosa que ja hem especificat abans \ | per tant / | el complement si és de lloc o si és de règim ja estava especificat abans i per tant no cal repetiRosa:lo \ | hi anaven a l'aula / que els tocava \

5.30 Pau: per tant

5.31 Eva: = = això està malament! \

5.32 Pau: no:! és correcte \

5.33 Eva: cómo que es “correcte”?

5.34 Pau: a veure |

5.35 Eva: (ac) la Rosa: diu els hi tocava

5.36 Pau: (ac) però a veure perquè la Rosa: ho digui no vol dir que sigui correcte \ | i amb perdó \

5.37 Rosa: i tant que no!

5.38 Pau: a veure hi anaven a | daixò:: hi anava / sobra \ | però anaven a l'aula que els hi tocava i escoltaven amb un grau d'interès (ac) acceptable molt superior al que hi poden mostrar en activitats \

5.39 Rosa: ai sí! és veritat! és veritat!

5.40 Pau: clar! és correcte! és correcte! \

5.41 Rosa: sí! sí! perquè ja hem eliminat el hi del principi i llavors = es necessari! =

5.42 Pau: veus que tenia = raó cinta! =

5.43 Rosa: és necessari | és necessari perquè

5.44 Eva: (ac) és que jo pensava XX

5.45 Rosa: = = (le) el verb anar és un verb que exigeix un complement de règim \ i per tant l'hem d'especificar \ | si no volem repetir al taller del Cosmocaixa el podem especificar mitFerrançant el pronom hac i \ | llavors tenia raó l'Aleix \ | el que passa és que jo m'he de: confós!

5.46 Pau: clar que sí! és que és veritat!

5.47 Rosa: (p) (ac) bueno | tampoco te pongas orgulloso! @@@
molt bé |

5.48 Pau: (p) bueno \ comentarios aparte /

5.49 Rosa: = = (ac) llavors aquesta part de la frase quedaria /

5.50 Pau: (le) anaven a l'aula que els hi tocava i escoltaven amb un grau d'interès acceptable

5.51 Rosa: molt bé! | anem a llegir la part de

(3) Seqüències Discursives

- En negreta indiquem les Seqüències Metalingüístiques

Seqüències discursives

1.
Torns: 5.1 / 5.17
Focus: funció de “hi” a “**Hi** anaven a l’aula que els hi tocava”
2.
Torns: 5.17 / 5.32
Focus: funció de “hi” a “Hi anaven a l’aula que els **hi** tocava”
3.
Torns: 5.32 / 5.50
Focus: “Els hi tocava” és correcte

(4) Seqüències i Subseqüències Metalingüístiques

Seqüències metalingüístiques	Subseqüències metalingüístiques
1. Torns: 5.1 / 5.17 Focus: funció de “hi” a “ Hi anaven a l’aula que els hi tocava”	-
2. Torns: 5.17 / 5.37 Focus: funció de “hi” a “Hi anaven a l’aula que els hi tocava”	2.1 Torns: 5.17 / 5.20 Focus: “Els hi” és correcte / incorrecte 2.2 Torns: 5.21 / 5.27 Focus: Referència de “hi” 2.3 Torns: 5.28 / 5.37 Focus: Referència de “hi”, funció i repetició
3. Torns: 5.38 / 5.51 Focus: “Els hi tocava” és correcte	-

- Selecció objecte d'anàlisi

Seqüències metalingüístiques	Subseqüències metalingüístiques
1. Torns: 5.1 / 5.17 Focus: funció de “hi” a “ <u>Hi</u> anaven a l'aula que els hi tocava”	-
2. Torns: 5.17 / 5.37 Focus: funció de “hi” a “Hi anaven a l'aula que els <u>hi</u> tocava”	2.1 Torns: 5.17 / 5.20 Focus: “Els hi” és correcte / incorrecte 2.2 Torns: 5.21 / 5.27 Focus: Referència de “hi” 2.3 Torns: 5.28 / 5.37 Focus: Referència de “hi”, funció i repeticó
3. Torns: 5.38 / 5.50 Focus: “Els hi tocava” és correcte	-

(5) Enunciats Metalingüístics

a) SM 1: funció de “hi” a “Hi anaven a l'aula que els hi tocava”

5.1 Rosa: sisplau Cíntia \ llegeix / | aquest trosset d'aquí \

5.2 Pau: a poc a poc!

5.3 Eva: (le) hi anaven a l'aula que

5.4 Rosa: vale / | molt bé \ <2> eeeeemmm <3> (le) jo crec / | (ac) jo

crec que en aquesta frase és incorrecta \

5.5 Pau: sí \

5.6 Rosa: = = per què? perquè: està utilitzant el hac i:: com si fos / |

5.7 Pau: el subjecte \

7.8 Rosa: = = ells anaven \ però no! \

5.9 Eva: = = podria ser: ells anaven? | ells anaven | sense ficar hi?

5.10 Rosa: molt bé Eva! (ac) aquesta frase seria: eeh (le) anaven | a l'aula / o:: ells anaven \

5.10 Rosa: estan intentant substituir el pronom / estan intentant substituir el subjecte / per aquest pronom \ | però hem dit que | aquest pronom | només pot substituir /

5.11 Pau: per ells \ | ai no! complement de règim o complement indirecte \

5.12 Rosa: i no pot substituir a cap subjecte | oi?

5.13 Pau: per lo tant l"“a” seria incorrecte \ i el el hi: / sobraria \

5.14 Rosa: molt bé! | anem a posar “a” correcte

5.15 Eva: (p) i el “a” és incorrecte \ | el “a” incorrecte \

5.16 Pau: (p) periodista Rosa: \

5.17 Rosa: <4> molt bé

b) SSM 2.1: “Els hi” és correcte / incorrecte

5.17 Rosa: siusplau | Aleix | llegeix la part “be”

5.18 Pau: a veure “els hi tocava i escoltaven amb un grau d'interès acceptable molt superior al que::” | a veure | (le) aquí:: els hi:: ac és co jo crec que és correcte \ | (ac) els hi tocava i escoltaven amb un grau d'interès

5.19 Eva: (ac) no \ no és correcte \ | perquè pot ser que sigui | li toca:: o | els toca

5.20 Pau: no! perquè hi anaven anaven a l'aula que els hi tocava | = (p) i escoltaven= amb un grau d'interès

c) SSM 2.2: Referència de “hi”

5.21 Rosa: a veure | vosaltres (le) a què creieu que fa referència aquest hac i?

5.22 Eva: a ells | no?

5.23 Pau: = = al subjecte \ | això seria = far faria referència al = subjecte

5.24 Eva: = (ac) al subjecte que són ells

\ = | serien ells \ | el subjecte = serien ells =

5.25 Pau: = sí | però no = et copiis (ac) perquè és el

que he dit jo \ els hi és incorrecte

5.26 Eva: <2> bueno jo crec que està malament \

5.27 Rosa: a veure \

e) SSM 2.3: Referència de “hi”, funció i repetició

5.28 Pau: va i tu | què en penses?

5.29 Rosa: (le) jo penso que:: | per una part / | mmm: s'està referent
| a què | els hi tocava | la l'aula l'aula que els hi tocava / | (ac)
aquest hac i s'està referint al taller del Cosmocaixa \ | per tant per
tant / | en part | el Aleix podria pensar que és correcte perquè
realment està substituint a un complement de règim! | el que passa
és que | al a a la frase ja:: ja hem dit ja hem dit aquest complement
de règim | o sigui ja hem dit hi anaven a l'aula / que els tocava \ || o
sigui \ | eeeh | aquest pronom / | no és que sigui totalment
incorrecte | perquè:: perquè està substituint a una cosa eeeh
apropiada \ | el que succeeix / és que:: eeemmm és una cosa que
ja hem especificat abans \ | per tant / | el complement si és de lloc o
si és de règim ja estava especificat abans i per tant no cal repetir-lo
\ | hi anaven a l'aula / que els tocava \

5.30 Pau: per tant

5.31 Eva: = = això està malament! \

5.32 Pau: no! és correcte \

5.33 Eva: cómo que es “correcte”?

5.34 Pau: a veure |

5.35 Eva: (ac) la Rosa: diu els hi tocava

5.36 Pau: (ac) però a veure perquè la Rosa: ho digui no vol dir que sigui correcte \ | i amb perdó \

5.37 Rosa: i tant que no!

f) SSM 3: “Els hi” és correcte

5.38 Pau: a veure hi anaven a | daixò:: hi anava / sobra \ | però anaven a l’aula que els hi tocava i escoltaven amb un grau d’interès (ac) acceptable molt superior al que hi poden mostrar en activitats \

5.39 Rosa: ai sí! és veritat! és veritat!

5.40 Pau: clar! és correcte! és correcte! \

5.41 Rosa: sí! sí! perquè ja hem eliminat el hi del principi i llavors = es necessari! =

5.42 Pau: veus que tenia = raó Cíntia! =

5.43 Rosa: és necessari | és necessari perquè

5.44 Eva: (ac) és que jo pensava XX

5.45 Rosa: = = (le) el verb anar és un verb que exigeix un complement de règim \ i per tant l'hem d'especificar \ | si no volem repetir al taller del Cosmocaixa el podem especificar mitFerrançant el pronom hac i \ | llavors tenia raó l'Aleix \ | el que passa és que jo m'he de: confós!

5.46 Pau: clar que sí! és que és veritat!

5.47 Rosa: (p) (ac) bueno | tampoco te pongas orgulloso!

@@@@@@ molt bé

5.48 Pau: (p) bueno \ comentarios aparte /

5.49 Rosa: = = (ac) llavors aquesta part de la frase quedaria /

5.50 Pau: (le) anaven a l'aula que els hi tocava i escoltaven amb un grau d'interès acceptable

5.51 Rosa: molt bé! | anem a llegir la part “de”

DIÀLEG 6

(1) Activitat

Activitat [2]

Determineu i justifiqueu si els pronoms subratllats estan ben emprats o no:

[Sempre] (a) Hi anaven a l'aula (b) que els hi tocava i escoltaven amb un grau d'interès acceptable.

(2) Diàleg

6.1 Jofre: i llavors aquest després en el següent | (le) els hi | els és del complement directe

6.2 Arnau: clar \ | = no =

6.3 Jofre: = i::: = sí \

6.4 Arnau: = = no \ | és | a | és a ells | és complement indirecte <3> no?

6.5 Pere: els surt a:: ind

6.6 Enric: = = (ac) a veure pot

6.7 Pere: pue.:s

6.8 Arnau: = = jo diria que és complement = indirecte =

6.9 Jofre: = (ac) els és indirecte =
no?

6.10 Arnau: és a ells!

6.11 Pere: (ac) indirecte o directe! \ surt eh? | però aquest

4.12 Arnau: = = surt als dos! /

6.13 Pere: espera \ un moment \ = (p) (le) a l'aula que:: = (p) que el
tocava:: /

6.14 Arnau: = surt als dos \ =
és a ells \ tio!

6.15 Pere: = = (p) que els tocava / ||| que:: | que li tocava \ (f) (ac) sí
no? perquè pots substituir per li \ | a l'aula que li tocava

6.16 Arnau: sí

6.17 Pere: = = no a l'aula que el tocava \ ah! (ac) i a més / mira! |
(le) si dius l'aula que la tocava / e::l el verb canvia de significat \
seria el el verb tocar \ || i canviaria de significat | hi = ha el verb tocar
de contacte =

6.18 Arnau: = sí però què té que veure això? \ =

6.19 Pere: no | ja ho voràs || això vol dir que: el pronom fa falta | si
treus el pronom / | el significat ja canvia | a l'aula que els tocava \ |
seria contacte físic \

- 6.20 Jofre: (p) ah sí! és = veritat \ =
- 6.21 Pere: = i amb el = pronom / els hi tocava \
- 6.22 Arnau: (p) clar \
- 6.23 Pere: això vol dir que:: que està bé \
- 6.24 Arnau: vale \ llavors / lo que també perquè el: el si si si no és complement indirecte:: <3>
- 6.25 Jofre: (ac) bueno \ és igual! és d'indirecte i ja està \
- 6.26 Arnau: (ac) bueno sí és indirecte \ vale \ | (f) llavors / | el:: el pronom hi què?
- 6.27 Pere: mmm
- 6.28 Arnau: es refereix al::
- 6.29 Jofre: l'anterior?
- 6.30 Arnau: = = (ac) el els és complement / (le) el els és complement indirecte \ però: el: el pronom hi / || diu = que anaven a l'aula / = que | = que els hi tocava \ =
- 6.31 Jofre: = (ac) és el de =
- 6.32 Enric: = a: = = a ells seria \ = a ells / eh
- 6.33 Jofre: || és el de règim / tio! / a l'aula /
- 6.34 Arnau: (ac) vale però per què? però per què dius els hi?
- 6.35 Jofre: = = els hi \ || o sigui | (le) a ells / | hi tocava \ <2>
- 6.36 Arnau: clar \ seria a ells / || o sigui \ clar \ = (ac) vale però / =

6.37 Pere: = (le) els hi tocava = | anar \

anar / | (p) (ac) espera | (le) anar a l'aula

6.38 Arnau: clar però és que el verb tocar no és tocar! \ saps? = és

que clar = no::

6.39 Enric: = no

no \ | seria:: =

6.40 Jofre: tocar alguna cosa

6.41 Arnau: = = (ac) aquest complement indirecte i aquest

complement de règim a què pertanyen? | (le) a: al verb tocar? / o al verb anar? \

6.42 Pere: (ac) jo diria que és = anar =

6.43 Enric: = anar = | anar

6.44 Pere: els hi tocava anar |

6.45 Jofre: (p) sí

6.46 Pere: <3> (ac) perquè mira \ els hi tocava anar \ = a l'aula /que

els hi tocava anar =

6.47 Arnau: bueno clar \ perquè potser és un clar / = (ac) perquè

potser és un potser és un = clar / és un és un verb eeeeh es fa

referència al mateix verb i no està explícit a la frase \ no? | perquè

potser si lo que volem dir / és que els hi tocava anar \ clar \ aquí

falta l'anar una altra vegada \

6.48 Enric: <3> anaven a l'aula que els hi tocava

6.49 Arnau: = = però si el verb fos només tocava / l'hi no seria un de
règim perquè:: hi no és \

6.50 Pere: (le) és que l'hi

6.51 Arnau: = = no és tocar a \ saps?

6.52 Pere: jo crec que està bé / però no sé a quina XXX

6.53 Arnau: (f) ja jo també jo a l'examen jo a l'examen vaig tenir
aquest aquest aquest dubte perquè | (ac) normalment el
complement de rè (le) el complement de règim va després del verb \
| (le) i aquí està abans del verb \

6.54 Enric: que els hi:

6.55 Jofre: = = no:!! no està abans / tio! \

6.56 Arnau: tio que és el verb!

6.57 Jofre: = = perquè fa referència a anaven \ (le) el primer hi |

l'hem tret | tio! \ || anaven | a l'aula | que = els hi tocava =

6.58 Arnau: = els hi tocava = (ac) ah és

veritat = perquè això és una oració =

6.59 Jofre: = és anar-hi =

6.60 Arnau: (ac) (f) clar! / perquè que els hi tocava és una oració
subordinada!

6.61 Jofre: = = tio | anar-hi / | a l'aula \ | és complement = de règim \
=

6.62 Arnau:

= sí sí = (ac)

però perquè | clar perquè hi ha el que i llavors el: aquesta frase és

una oració subordinada | veus? aquesta depèn de l'altra

6.63 Arnau: doncs ja està

(3) Seqüències Discursives

- En negreta indiquem les Seqüències Metalingüístiques

Seqüències discursives

1.

Torns: 6.1 / 6.26

Focus: funció de “els” i perfil semàntic del verb

2.

Torns: 6.26 / 6.36

Focus: referència i funció de “hi”

3.

Torn: : 6.37 / 6.63

Focus: perífrasi verbal

(4) Seqüències i Subseqüències Metalingüístiques

Seqüències Metalingüístiques	Subseqüències Metalingüístiques
1. Torns: 6.1 / 6.26 Focus: funció de “els” i perfil semàntic del verb	1.1 Torns: 6.1 / 6.4 Focus: Funció de “els” 1.2 Torns: 6.5 / 6.14 Focus: Paradigma pronominal 1.3 Torns: 6.15 / 6.26 Focus: Pronom i perfil verbal
2. Torns: 6.26 / 6.36 Focus: funció i referència de “hi”	2.1 Torns: 6.26 / 6.32 Focus: Referència de “hi” 2.2 Torns: 6.33 / 6.40 Focus: Funció de “hi” 2.3 Torns: 6.41 / 6.51 Focus: Verb elidit i recció
3. Torn: 6.37 / 6.63 Focus: perífrasi verbal	3.2 Torns: 6.52 / 6.61 Focus: CR, posició i recció 3.3 Torns: 6.62 / 6.63 Focus: Oració subordinada

- Selecció objecte d'anàlisi

Seqüències Metalingüístiques	Subseqüències Metalingüístiques
1. Torns: 6.1 / 6.26 Focus: funció de "els" i perfil semàntic del verb	1.1 Torns: 6.1 / 6.4 Focus: Funció de "els"
	1.2 Torns: 6.5 / 6.14 Focus: Paradigma pronominal
	1.3 Torns: 6.15 / 6.26 Focus: Pronom i perfil verbal
2. Torns: 6.26 / 6.36 Focus: funció i referència de "hi"	2.1 Torns: 6.26 / 6.32 Focus: Referència de "hi"
	2.2 Torns: 6.33 / 6.40 Focus: Funció de "hi"
	2.3 Torns: 6.41 / 6.51 Focus: Verb elidit i recció
3. Torn: 6.37 / 6.63 Focus: perífrasi verbal	3.2 Torns: 6.52 / 6.61 Focus: CR, posició i recció
	3.3 Torns: 6.62 / 6.63 Focus: Oració subordinada

(5) Enunciats Metalingüístics:

a) SSM 1.1: Funció de “els”

6.1 Jofre: i llavors aquest després en el següent | (le) **els hi** | **els és**
del complement directe

6.2 Arnau: clar \ | = no =

6.3 Jofre: = i::: = sí \

6.4 Arnau: = = no \ | és | a | **és a ells** | **és complement indirecte** <3>
no?

b) SSM 1.2: Paradigma pronominal

6.5 Pere: **els surt a:: ind**

6.6 Enric: = = (ac) **a veure pot**

6.7 Pere: pue.:s

6.8 Arnau: = = **jo diria que és complement = indirecte =**

6.9 Jofre: = (ac) **els és indirecte** = no?

6.10 Arnau: **és a ells!**

6.11 Pere: (ac) **indirecte o directe! \ surt eh?** | però aquest

6.12 Arnau: = = **surt als dos! /**

6.13 Pere: espera \ un moment \ = (p) (le) a l'aula que:: = (p) que el
tocava:: /

6.14 Arnau: = surt als dos \ =
és a ells \ tio!

c) SSM 1.3: Pronom i perfil verbal

6.13 Pere: espera \ un moment \ = (p) (le) a l'aula que:: = (p) que el
tocava:: /

6.14 Arnau: = surt als dos \ =
és a ells \ tio!

6.15 Pere: = = (p) que els tocava / ||| que:: | que li tocava \ (f) (ac) sí
no? perquè pots substituir per li \ | a l'aula que li tocava

6.16 Arnau: sí

6.17 Pere: = = no a l'aula que el tocava \ ah! (ac) i a més / mira! |
(le) sí dius l'aula que la tocava / e::l el verb canvia de significat \
seria el el verb tocar \ || i canviaria de significat | hi = ha el verb tocar
de contacte =

6.18 Arnau: = sí però què té que veure això? \ =

6.19 Pere: no | ja ho voràs || això vol dir que: el pronom fa falta | si
treus el pronom / | el significat ja canvia | a l'aula que els tocava \ |
seria contacte físic \

6.20 Jofre: (p) ah sí! és = veritat \ =

6.21 Pere: = i amb el = pronom / els hi tocava \

6.22 Arnau: (p) clar \

6.23 Pere: això vol dir que:: que està bé \

6.24 Arnau: vale \ llavors / lo que també perquè el: els si si no és
complement indirecte:: <3>

6.25 Jofre: (ac) bueno \ és igual! és d'indirecte i ja està \

6.26 Arnau: (ac) bueno sí és indirecte \ vale \ | (f) llavors /

d) SSM 2.1: Referència de "hi"

6.26 Arnau: (f) llavors / | el:: el pronom hi què?

6.27 Pere: mmm

6.28 Arnau: es refereix al::

6.29 Jofre: l'anterior?

6.30 Arnau: = = (ac) el els és complement / (le) el els és
complement indirecte \ però: el: el pronom hi / || diu = que anaven a
l'aula / = que |que els hi tocava \

6.31 Jofre: = (ac) és el de =

6.32 Enric: = a: = a ells seria \ a ells / eh

e) SSM 2.2: Funció de “hi”

6.33 Jofre: || és el de règim / tio! / a l'aula /

6.34 Arnau: (ac) vale però per què? però per què dius els hi?

6.35 Jofre: = = els hi \ || osigui | (le) a ells / | hi tocava \ <2>

6.36 Arnau: clar \ seria a ells / || o sigui \ clar \ = (ac) vale però / =

6.37 Pere: (le) els hi tocava | anar \ anar / | (p) (ac) espera | (le) anar
a l'aula

6.38 Arnau: clar però és que el verb tocar no és tocar! \ saps? = és

que clar = no::

6.39 Enric: = no no \ |

seria:: =

6.40 Jofre: tocar alguna cosa

f) SSM 2.3: Verb elidit i recció

6.41 Arnau: = = (ac) aquest complement indirecte i aquest complement de règim a què pertanyen? | (le) a: al verb tocar? / o al verb anar? \

6.42 Pere: (ac) jo diria que és = anar =

6.43 Enric: = anar = | anar

6.44 Pere: els hi tocava anar |

6.45 Jofre: (p) sí

6.46 Pere: <3> (ac) perquè mira \ els hi tocava anar \ = a l'aula / que els hi tocava anar =

6.47 Arnau: = bueno clar \

perquè potser és un =

clar / = (ac) perquè potser és un potser és un = clar / és un és un

verb eeeeh es fa referència al mateix verb i no està explícit a la

frase \ no? | perquè potser si lo que volem dir / és que els hi tocava

anar \ clar \ aquí falta l'anar una altra vegada \

6.48 Enric: <3> anaven a l'aula que els hi tocava

6.49 Arnau: = = però si el verb fos només tocava / l'hi no seria un de règim perquè:: hi no és \

6.50 Pere: (le) és que l'hi

6.51 Arnau: = = no és tocar a \ saps?

g) SSM 3.1: CR, posició i recció

6.52 Pere: jo crec que està bé / però no sé a quina XXX

6.53 Arnau: (f) ja jo també jo a l'examen jo a l'examen vaig tenir

aquest aquest aquest dubte perquè | (ac) normalment el

complement de rè (le) el complement de règim va després del verb \

| (le) i aquí està abans del verb \

6.54 Enric: que els hi:

6.55 Jofre: = = no: no està abans / tio! \

6.56 Arnau: tio que és el verb!

6.57 Jofre: = = perquè fa referència a anaven \ (le) el primer hi |

l'hem tret | tio! \ || anaven | a l'aula | que = els hi tocava =

6.58 Arnau: = els hi tocava = (ac) ah és veritat = perquè això és

una oració =

6.59 Jofre: = és anar-hi =

6.60 Arnau: (ac) (f) clar! / perquè que els hi tocava és una oració

subordinada!

6.61 Jofre: = = tio | anar-hi / | a l'aula \ | és complement = de règim \

=

h) SSM 3.2: Oració subordinada

6.62 Arnau:

= sí sí = (ac)

però perquè | clar perquè hi ha el que i llavors el: aquesta frase és
una oració subordinada | veus? aquesta depèn de l'altra

6.63 Pere: doncs ja està

