



LES INTERACCIONS VERBALS EN EL TREBALL EN PETIT GRUP

TREBALL DE RECERCA. PROJECTE DE TESI

MÍRIAM TURRÓ AMORÓS

(Universitat de Barcelona)

mturro@ub.edu

TUTOR DEL PROJECTE DE TESI: JULI PALOU SANGRÀ

Setembre de 2008

ÍNDIX

1. INTRODUCCIÓ	4
2. JUSTIFICACIÓ I INTERÈS DE LA RECERCA	6
3. ESTAT DE LA QÜESTIÓ	8
4. OBJECTIUS DE LA RECERCA I PREGUNTES D'INVESTIGACIÓ	18
5. METODOLOGIA	19
5.1. OPCIÓ METODOLÒGICA.....	21
6. CONTEXT DE LA RECERCA	26
7. ANÀLISI DE DADES	28
8. RESULTATS	37
8.1. CONSIDERACIONS GENERALS.....	37
8.2. RESULTATS ESPECÍFICS DE LA RECERCA	37
9. DISCUSSIÓ DE RESULTATS	39
9.1. DISCUSSIÓ SOBRE LES PREGUNTES D'INVESTIGACIÓ	39
9.2. DISCUSSIÓ SOBRE LA METODOLOGIA	41
9.3. DISCUSSIÓ SOBRE EL MARC TEÒRIC	42
10. CONCLUSIONS PROVISIONALS	44
11. BIBLIOGRAFIA	46
12. ANNEXOS	49
LA TRANSCRIPCIÓ.....	49

1. Introducció

*El pensament és enfocat a través de la llengua
i aquesta, tant si és escrita com parlada,
només és la transcripció del pensament.*

Joaquim Dolz

La reflexió al voltant de la relació entre llengua i pensament ha format part, des de fa segles, de les inquietuds del pensament humà. Podem expressar allò que pensem perquè tenim el llenguatge i això és el que ens diferencia de la resta d'éssers vius. El lingüista Jesús Tusón (1998: 13) assenyala que el caràcter infinit del llenguatge s'ha d'entendre en relació amb la flexibilitat del pensament, i que no és l'activitat mental la que facilita l'expressió, és l'expressió la que facilita l'activitat mental.

Certament, és inqüestionable que amb el llenguatge expressem el pensament. El llenguatge és una eina per a realitzar una activitat intel·lectual conjunta, un tret humà distintiu dissenyat per a satisfer les necessitats pràctiques i socials dels éssers humans. Mitjançant el llenguatge, no solament podem compartir o intercanviar informació, també podem treballar conjuntament amb ella; no solament podem influir en les accions dels altres, sinó que podem canviar les seves comprensions. Així, parlar consisteix a tractar de compartir amb un interlocutor, amb l'altre, opinions que fan referència a un tema determinat; és voler provocar o augmentar l'adhesió d'un oient o d'un auditori a les tesis que un presenta. El llenguatge, el fem servir tant per compartir informació (funció ideacional) com per establir i manifestar relacions personals (funció interpersonal), i ja des de ben petits els nens aprenen a utilitzar-lo per formular idees i per avaluar-les. Cal considerar també, i aquest aspecte té moltes implicacions en el camp pedagògic, que el llenguatge ens permet que diversos individus amb capacitats, disposicions, experiències i interessos diferents puguin col·laborar de forma estreta i sumar, així, esforços per a la resolució de situacions.

Diàriament es produeixen innumbrables situacions d'intercanvi comunicatiu; i un espai concret on això té lloc és l'escola. El llenguatge és l'eina principal en el camp de l'ensenyament i de l'aprenentatge. I la conversa és la materialització del llenguatge quan entra en diàleg entre dues o més persones. És la capacitat que ens fa interactuar amb l'altre, que ens fa més humans. A partir de la conversa entre el mestre i l'alumne, i entre els alumnes, s'intenta desenvolupar la comprensió dels participants. Els membres més experimentats actuen com a veritables guies per tal de donar a conèixer com utilitzar el llenguatge per pensar individualment i col·lectivament; des d'aquesta nova perspectiva la figura del mestre passa de ser un transmissor de coneixements a un mediador. Ara bé, en l'àmbit escolar en general i en el del nostre país en particular, la tradició ha prioritzat majoritàriament el treball en gran grup per sobre del treball en subgrups. Com assenyala Garcia-Debanco (1983) «sovint els ensenyants experimenten la creença que amb els treballs en grup "no aprofiten més que els millors" o bé que impliquen un anivellament per la part baixa». Aquestes creences i impressions es poden posar en dubte, es poden discutir si des de l'àmbit de la recerca s'intenta esbrinar què passa quan els alumnes treballen en petits grups i quines conseqüències se'n deriven en l'àmbit de l'aprenentatge.

Cal afegir a aquest fet que sovint les interaccions en aquest tipus d'agrupament són espontànies, i responen a unes necessitats bàsiques de convivència dins de la comunitat educativa i no pas a una necessitat de construcció del coneixement. A l'aula, generalment, és el mestre qui imparteix els coneixements, i els alumnes esdevenen satèl·lits de l'adult. En aquestes darreres dècades, però, cal dir que s'han obert nous espais per al treball en petits grups, tot i que encara ens queda molt terreny per córrer.

L'objectiu d'aquest projecte de tesi és, precisament, veure com els alumnes interaccionen entre ells quan no hi ha la presència directa de l'adult, i com gestionen aquestes interaccions. En la mesura en què es puguin observar les estratègies i els moviments en les interaccions que es produeixen entre els participants, podrem entendre millor com els alumnes aprenen quan treballen en petits grups.

Certament, no podem observar directament què pensen els alumnes i com canvien els seus pensaments; ara bé, sí que podem descriure com es comuniquen, quines són les estratègies de comunicació que fan servir per col·laborar o com alternen els torns de paraula. Podem observar els recursos mentals que aporten mitjançant la parla a una tasca comú a partir d'una situació que cal resoldre. En darrer terme, consisteix en veure la relació existent entre l'activitat social comunicativa, i més concretament el treball en petit grup, amb la cognició individual i del conjunt dels alumnes.

Pel que fa a l'estructura del treball, aquest es desenvolupa en nou capítols. Després d'haver fet una introducció i de mostrar la justificació i l'interès per la recerca es delimita, en un primer punt (capítol 3), quin és l'estat de la qüestió, què s'ha dit fins ara sobre el tema; en altres paraules, en quin marc teòric ens movem quan fem la nostra recerca. Al següent capítol s'indiquen quins són els objectius de la recerca i les preguntes d'investigació que plantejem. El bloc que figura a continuació fa referència a la metodologia; és a dir, de quin enfocament metodològic partim i quines són les opcions metodològiques que hem adoptat per a fer aquest treball de recerca. Al quart capítol hi figura la recollida i l'anàlisi de dades. En aquest punt s'explicita el context en el qual s'emmarquen les dades de què disposem, i el tractament i l'anàlisi d'aquestes. Al següent capítol hi figuren els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi de les dades recollides. La discussió dels resultats i les conclusions del treball es tracten en el capítol següent. Aquí es té en compte el marc teòric de què partíem i s'expliciten les conclusions de la recerca.

En el penúltim capítol es mostra la bibliografia emprada al llarg de la recerca, i el darrer és el destinat als annexos. Aquí hi figura la transcripció de la sessió enregistrada i la seva anàlisi interpretativa.

2. Justificació i interès de la recerca

Com dèiem anteriorment, el treball que es fa a l'aula és, majoritàriament, en gran grup mentre que el de petit grup sovint queda relegat a un segon pla. Ara bé, si estem d'acord en què ens relacionem mitjançant la paraula i que les relacions i les interaccions possibiliten l'accés al coneixement, caldria veure com interaccionen els alumnes quan treballen en petits grups. Hem de tenir en compte que en aquest tipus d'agrupament l'alumne acostuma a tenir una presència més notable en l'espai interlocutiu.

Quan un mestre organitza una activitat de gran grup amb els alumnes percep molts aspectes que, evidentment, amb l'enregistrament sonor o visual pot acabar de completar. Ara bé, molt sovint passen desapercibudes aquelles interaccions i feines que fan els nens quan treballen en subgrups. L'ensenyant, en la conducció d'una activitat per grups, rarament té la possibilitat d'observar sistemàticament un grup de treball; pel cap alt, localitza les disfuncions més flagrants del funcionament del grup (immobilisme, motivació...). Certament, quan es fa aquest tipus d'activitats, el docent va observant els grups per veure com funcionen, quins problemes tenen, com s'està realitzant la tasca concreta, etc. Ara bé, què passa realment al grup?, com reaccionen els seus membres quan no hi ha la interacció amb el mestre?, quins papers o rols enunciatius sorgeixen?, es produeix una mobilitat de papers d'interacció entre ells?, fins a quin punt són capaços d'organitzar els torns de paraula sense la intervenció de l'adult?, com ho gestionen?, com col·laboren entre ells en el seu procés d'aprenentatge?, qui fa que progressi? Aquestes són algunes de les preguntes que ens podem fer quan es treballa en petits grups.

Per altra banda, quan el grup està constituït, com s'organitza per a fer una tasca concreta? S'arriben a utilitzar les potencialitats de treball que representen els seus membres? Quins procediments es duen a terme per repartir les diverses operacions a efectuar en el temps donat? Pensem que aquestes són qüestions a tenir en compte perquè d'aquesta organització depenen, en gran part, els resultats del projecte de partida.

Els mestres no sempre indiquem de forma clara i explícita als estudiants les regles bàsiques necessàries per emprar el llenguatge, i sovint fa l'efecte que s'espera que les descobreixin per ells mateixos. Un dels reptes que ens plantejem en aquesta recerca és fer evident les habilitats lingüístiques que els alumnes mostren quan treballen de forma cooperativa, i els coneixements que els cal adquirir per posar en pràctica les habilitats necessàries.

L'interès de la recerca rau a poder disposar de dades de com interactuen els alumnes en situacions de petit grup, precisament per la dificultat que comporta l'observació directa i a la vegada per la rellevància que té aquest tipus d'agrupament en el procés de construcció del pensament individual i conjunt. En la mesura en què es tingui una major i millor informació del funcionament intern dels grups de treball, es podrà fer una anàlisi de les dificultats en què es troben els alumnes.

Ara bé, en aquest treball cal concretar què es vol observar. Com ja va indicar Allbright (1991: 35), l'observació de la llengua dels aprenents esdevé una font molt rica d'idees per a la investigació; però cal centrar més l'objectiu de l'observació. Així doncs, el que es planteja en aquest treball és fer una aproximació a les interaccions que es donen

entre els membres que treballen en petit grup tenint en compte les intervencions, els rols que apareixen i els possibles moviments. Aquesta aproximació la realitzarem des d'un punt de vista etnogràfic, és a dir, atenent a allò que succeeix en situacions concretes d'aula.

3. Estat de la qüestió

En aquest capítol es tractarà de veure en quin marc teòric ens movem en el moment de fer la nostra recerca; és a dir, què s'ha dit fins ara pel que fa als aspectes interaccionals, i especialment en la interacció en l'àmbit escolar.

Diverses disciplines ens han ajudat a comprendre i també a plantejar nous interrogants relatius al llenguatge. La filosofia, però també els camps de la sociologia, de l'antropologia, de la lingüística, de la psicolingüística o de la pedagogia ens donen elements de reflexió i d'explicació de moltes de les qüestions que se'ns plantegen quan parlem del llenguatge, i sobretot del llenguatge com a base de la interrelació entre persones.



Des de la **perspectiva filosòfica**, el llenguatge ha estat considerat com allò que caracteritza l'ésser humà i el diferencia de les altres espècies. El pensament filosòfic s'ha preocupat del llenguatge i del paper que aquesta capacitat ocupa i té lloc en la vida dels éssers humans.

L'origen del llenguatge, la seva relació amb el pensament, la forma en què les paraules permeten o dificulten l'accés a les idees són alguns dels temes que han anat apareixent al llarg del pensament filosòfic occidental.

Cap a la meitat del segle xx, la filosofia del llenguatge contribueix decisivament al desenvolupament d'una nova perspectiva. Wittgenstein (1953) va destacar la importància que té l'ús públic del llenguatge per a la construcció del significat. Per a aquest autor, fora d'aquest ús verbal públic o quotidià, no existeix significat. No existeix un espai interior a partir del qual es crea el significat per després «materialitzar-lo» mitjançant les paraules. Tota significació es construeix a través de les enunciacions produïdes amb i mitjançant el llenguatge als espais públics de l'expressió. Wittgenstein afirma que parlar una llengua consisteix a participar activament d'una sèrie de *formes de vida* que existeixen gràcies a l'ús del llenguatge.

Cap a la mateixa època, Austin (1962) va desenvolupar la seva *teoria dels actes de parla*. Considerava que el llenguatge té unes regles compartides i acceptades per la comunitat. Austin i Searle van establir els actes de parla que indiquen allò que es diu (acte locutiú), la manera com es diuen (acte il·locutiú) i l'efecte que produeixen en l'audiència a partir de la intenció amb la qual es diu el missatge (acte perlocutiú). Posteriorment Grice (1967) va desenvolupar la *teoria del principi de cooperació*, que

pretén oferir una explicació de com es produeixen certs tipus d'inferències (les implicatures) basades en formes d'enunciats convencionals o no convencionals sobre allò que no s'ha dit, però que malgrat tot es vol comunicar. Aquesta teoria se centra, fonamentalment, en l'estudi dels procediments inferencials que els parlants activen per a poder entendre els enunciats a partir de formes que sembla que transgredeixen els principis racionals; és a dir, el que Grice anomena les *màximes*. Així, aquest autor, va afegir que hi ha quatre categories que es relacionen amb quatre màximes convencionals bàsiques per a poder establir una conversa: a) la categoria de *quantitat*, amb la màxima: *sigues tan informatiu com calgui*, b) la categoria de *qualitat*, amb la màxima: *digues el que creus que és veritat*, c) la categoria de *relació*, amb la màxima: *sigues rellevant*, i la categoria de *manera*: *sigues perspiciu*.

Sperber i Wilson (1986) són autors de referència pel que fa a *la teoria de la rellevància*. La seva teoria es basa en els principis de Grice, però així com aquell autor donava compte de com es produeixen els processos d'inferència en la dinàmica d'una conversa, Sperber i Wilson pretenen presentar una explicació sobre el funcionament dels mecanismes cognitius en l'emissió i sobretot en la interpretació dels resultats perquè aquesta es realitzi amb la màxima eficàcia i el mínim cost a partir del reconeixement de la informació rellevant, tenint en compte els factors del context en què l'enunciat es produeix.

Cal dir que el camp de l'**antropologia** també ens ha aportat molts elements de reflexió sobre el tema del llenguatge. Concretament, des de l'antropologia lingüística Malinowski considerava que, observant les comunitats socials des del terreny, es descobreix que les històries que expliquen les persones tenen un sentit; així, per a ell és molt important anar al terreny on passen les coses perquè considera que no es pot conèixer una cultura si no es viu, si no s'observa en el lloc on succeeix. Ell explica com funcionen les col·lectivitats humanes a partir del comportament comunicatiu.

També des de l'antropologia Hymes, l'any 1972, i després que Chomsky considerés que els humans estem preparats de forma innata per al llenguatge, va afegir que tot i el seu acord amb Chomsky, considerava que l'infant fracassaria si no coneix les restriccions culturals d'aquella comunitat. Així, doncs, a la competència lingüística que descrivia Chomsky, Hymes hi va afegir la necessitat de tenir una competència comunicativa. Les restriccions que Hymes i Gumperz van apuntar eren vuit i les van agrupar sota el model que es coneix amb el nom d'**S-P-E-A-K-I-N-G**. A partir d'aquest acròstic, els autors van fer correspondre cada inicial de la paraula anglesa a un component del fet o acte comunicatiu. En Hymes és molt interessant veure on hi ha el canvi temàtic d'una interacció a partir dels actes o fases en què es desenvolupa el fet de parla. D'aquesta manera, Hymes i Gumperz entenen la cultura d'un grup a partir del component comunicatiu, i les seves aportacions van esdevenir la base de l'etnografia de la comunicació.

Als anys vuitanta, Canale va fer un pas més enllà i va definir la competència comunicativa com a conjunt de competències que el parlant havia de tenir. Aquestes quatre competències eren: *la competència lingüística*, *la competència sociolingüística*, *la competència discursiva* i *la competència estratègica*. Actualment s'està parlant d'una competència global que podríem anomenar competència cultural i que se situaria en una posició més transversal. Donaria compte d'aquells conceptes previs de què disposa l'individu i que li permeten relacionar allò que sap amb el que aprèn.

Des de l'àmbit de la **sociologia** diversos autors expliquen com funciona el llenguatge i com aquest s'utilitza quan les persones interaccionen. Concretament,

l'*etnometodologia* parteix de la constatació que els éssers humans participen de forma regular en nombroses situacions que tenen estructures complexes; d'aquesta manera, els participants posen en marxa els seus coneixements previs i el bagatge d'expectatives de què disposen, que els serveix com a esquema per a la interpretació de les situacions. Les persones participen utilitzant mètodes que donen sentit a les diferents activitats que realitzen. Des d'aquesta perspectiva es planteja que la realitat social es construeix, es crea i recrea, es manté i es canvia a partir de les interaccions en què les persones participen. L'instrument que les persones utilitzen per a donar sentit a una situació és precisament el llenguatge i els seus usos en la interacció. Els etnometodòlegs consideren que qualsevol conversa resulta un objecte d'anàlisi molt interessant per tal de descobrir la construcció social del sentit.

L'*anàlisi de la conversa* és el nom que rep la disciplina que deriva directament de l'etnometodologia. Centra la seva atenció en l'estudi de la conversa quotidiana, no planificada, sense estar prèviament consensuada pels participants, ni destinada a cap finalitat en concret. La finalitat última de l'anàlisi de la conversa consisteix en descobrir l'estructura de la parla en funcionament, considerada com una acció social que es construeix de forma coordinada entre els participants. La constant que es repeteix sempre en l'estudi de les converses és que aquestes sempre s'organitzen en *torns de paraula*. Els analistes de la conversa (Sacks, Schegloff i Jefferson 1974; Sinclair i Coulthard 1983; Kerbrat- Orecchioni 1990) es plantegen com a objectiu principal veure de quina manera els torns de paraula es constitueixen i s'articulen com a estructura organitzativa de la conversa.

Concretament Sacks, Schegloff i Jefferson (1974) focalitzen la seva atenció en els torns de paraula en una conversa espontània. Consideren que l'organització dels torns de paraula són fonamentals en la conversa, que són la forma bàsica d'organització de la pròpia conversa tant com ho és el sistema d'intercanvis de paraula. A partir de les seves recerques fetes en situacions conversacionals, van arribar a la conclusió que el model de presa de torn de paraula es caracteritza perquè:¹

- Es gestiona en el mateix lloc i moment de la conversa.
- Se situa, es contextualitza, tant en situacions verbals com en situacions no verbals.
- Es regeix per unes normes concretes.
- Esdevé una interacció controlada.
- És susceptible de proposar-se un benefici per a tots els membres que participen en la conversa.
- No hi ha un ordre fixat pel que fa a l'ordre dels torns i la seva llargada.
- La llargada de la conversa, ja des d'un començament, no està especificada.
- Allò que es dirà no està prèviament consensuat.
- La distribució de torns no està prèviament especificat.
- El nombre de participants pot variar.
- La conversa pot ser continua o discontinua.

¹ **SACKS, H., SCHEGLOFF, G. JEFFERSON, G.** (1974). « A Simplest Systematics for Organization on Turn-taking for Conversation » *Language*, vol. 50,4, pàg. 701

- Es fan servir, òbviament, tècniques de tria de torns de parla.
- Tenen lloc mecanismes de reparació i de disculpa en situacions en què paren a l'hora dos participants.

A diferència d'altres tipus de torns de paraula conversacionals com poden ser les entrevistes, els debats o les celebracions en què la llargada i l'ordre dels torns estan prefixats, en les converses espontànies el sistema d'intercanvis de parla ocupa una posició central; els torns es donen espontàniament, es mantenen o s'eviten. Com assenyala Sacks (1974: 7001), l'organització social de la presa de paraula distribueix els torns entre els participants, i això afectarà l'organització dels participants en els diferents rols. Paral·lelament a això, consideren que qualsevol variació en la conversa fa que hi hagi una acomodació, però sense que es produeixi un canvi en el sistema.

Un dels aspectes que cal assenyalar en l'estudi dels torns de paraula és, com assenyala Calsamiglia (2007: 8), que aquest sistema no depèn del context, perquè el torn de paraula sempre es dona, tot i que és extremadament sensible al context. Per tot això, el torn de paraula és un fet de caràcter abstracte però que permet que es pugui particularitzar quan s'estudia en una situació concreta.

També des de la sociologia, altres autors han fet les seves recerques en el camp de la *sociolingüística interaccional*, i més concretament en l'*interaccionisme simbòlic*. Aquest corrent sociològic aposta perquè la realitat social es coneix a partir de les accions i les interaccions dels actors socials; és a dir, entre l'individu concebut com *jo* i els altres a través del vincle de la paraula, de la comunicació. Per tot això, es considera que l'individu es comporta activament enfront del medi social i aquest, a la vegada, influeix en l'individu. Aquesta interrelació es realitza, sobretot, per l'acció social i aquesta es distingeix pel seu caràcter comunicatiu i reflexiu. El concepte de persona va molt lligat amb el de reflexivitat en la mesura en què hom és capaç de tenir-se com a objecte de coneixement, i aquest coneixement del *jo* li ve com a reflex del ser dels altres. És a través del llenguatge com som capaços de percebre les reaccions dels altres enfront de nosaltres. En aquesta disciplina de l'interaccionisme simbòlic trobem figures tan significatives com Goffman (1974), que considerava que calia prioritzar la situació interactiva respecte de l'estructura formal. Per a aquest autor, tot acte de paraula normalment implica una al·locució, és a dir, l'existència d'un destinatari "altre", diferent del locutor. També assenyalava que és important veure com s'organitza l'estructura i com es protegeix a l'aula la pròpia imatge davant dels altres. Així, es produeix un autèntic procés de negociació de la imatge de cada un dels membres que participa en la interacció. Per altra banda, Goffman considerava que la paraula és una activitat social que s'efectua per plaer, i per tant tot acte de paraula implica normalment l'existència de l'altre.

Altres autors també han remarcat la importància de la interacció en el desenvolupament d'una conversa. En aquesta sentit, Mondada (2001) es fixa en l'organització de la interacció com una pràctica social que es produeix de forma natural. Inspirades en l'anàlisi conversacional, les seves anàlisis investiguen les pràctiques per les quals els participants efectuen l'organització dels torns de paraula, les seqüències i les activitats en una situació d'assoliment mutu com a resultat d'un acord.

Des de la disciplina de la **lingüística**, l'essència del corrent interaccionista que estem desenvolupant en aquestes línies es basa en dos punts; per una banda en l'interès cap a les unitats lingüístiques més llargues que condueixen a l'anàlisi del discurs, i per l'altra en la integració progressiva de les teories pragmàtiques al camp de la lingüística

sota les dues formes essencials: la teoria dels actes del llenguatge i la lingüística o teoria de l'enunciació.

La *teoria de l'enunciació*, que va arrencar amb força a meitats del segle passat, va ser propugnada, entre altres, per Bakhtin (1979). Ell considerava que el llenguatge té una dimensió dialògica i heteroglòssica. Des d'aquesta perspectiva es distingeix entre el locutor i l'enunciador. El locutor és el subjecte que emet l'enunciat, el productor lingüístic de l'enunciat, mentre que l'enunciador és qui assumeix l'enunciat. Cal dir que sovint el locutor s'amaga darrere l'enunciador. Un exemple d'això el tenim en el discurs citat.

Per altra banda, Bakhtin considerava que allò que interessa analitzar no és pas una oració abstracta, sinó l'enunciat perquè aquí és on hi ha la veu del parlant, ja que la interacció verbal és la realitat fonamental del llenguatge. Per a ell, es tractava de veure quins són els rastres que deixa el parlant en l'enunciat, quines són aquestes petjades; veure com la persona, quan apareix, es desdobra en un tu o en un nosaltres. Gumperz, en aquest sentit també deia que «parlar és interactuar» (Gumperz 1982: 29). La teoria de l'enunciació està molt relacionada, per tant, amb la modalització. El pensament de Bakhtin va suposar una innovació respecte del caràcter discursiu unidireccional de la retòrica clàssica i va apostar per una construcció participativa, integradora, social, així com també per la multiplicitat de veus o escenari polifònic. La teoria de l'enunciació és crítica amb la teoria lingüística de Saussure perquè considera que aquesta dóna molta importància al rol de la *language* i no gaire a la *parole*. Kerbrat (1997: 10) apunta que des de l'òptica saussuriana es concep la llengua com un "tresor" extern a la llengua, mentre que la teoria de l'enunciació aposta perquè la parla sigui analitzada mentre es produeix i no pas en un sistema (*language*). També estableix una similitud entre l'acte o fet concret de comunicació i la paraula; es proposa estudiar la llengua com a fenomen de comunicació relacionat amb un context i amb uns valors d'interlocució que defineixen els mateixos protagonistes de la interacció.

Altres àmbits de la lingüística també ens donen elements que ens ajuden a veure quin és l'estat de la qüestió pel que fa al tema que ens ocupa. Concretament, la *lingüística funcional* recull la tradició dels lingüistes del Cercle de Praga i de Jakobson. Posteriorment, Hallyday (1985) identifica tres macrofuncions en el llenguatge: la *ideacional* (el món es representa conceptualment), la *interpersonal* (es manifesta la interacció social) i la *textual* (capacitat dels parlants per adequar el llenguatge a les finalitats i al context). La lingüística funcional contribueix a definir el text com a unitat semàntica íntimament relacionada amb el medi social. Així, aquesta disciplina dóna compte dels conceptes de *registre* i d'aprofundiment en els mecanismes gramaticals que donen lloc a la *cohesió* interna dels textos.

Per altra banda, i també des de la lingüística, la *lingüística textual* es planteja l'estudi de les unitats comunicatives que van més enllà dels límits oracionals per tal d'explicar la *macroestructura* o contingut temàtic i la *superestructura* o esquema organitzatiu dels textos. Autors com Van Dijk s'han plantejat les diverses maneres d'aproximar-se al text com a producte o en el procés de la seva producció o interpretació. Val a dir que la perspectiva des de la qual treballen aquests autors és la perspectiva cognitiva; això significa que es té en compte el processament de la informació, la planificació, la comprensió o record, i la producció i interpretació. Des de la lingüística textual, s'estudien les propietats que defineixen el text, com són la *coherència* i la *cohesió*, així com la classificació dels tipus de textos o classes textuales.

Des de la disciplina de la psicologia del desenvolupament i de la **psicolingüística** també s'han fet grans contribucions en l'àmbit del funcionament del llenguatge. En aquest sentit, cal destacar la importància de la figura de Vigotsky com a investigador clau de la relació entre l'aprenentatge i la societat. Considerava que la interacció comunicativa entre els individus constituïa el motor principal de l'adquisició i el desenvolupament del llenguatge, i que precisament l'aprenentatge arribava a través del llenguatge. Aquesta visió sobre la importància de la participació activa en intercanvis comunicatius pel desenvolupament de les capacitats lingüístiques, connecta clarament amb les perspectives sociològiques, etnogràfiques i lingüístiques que hem assenyalat anteriorment.

Vigotsky explicava com les persones, a través de la interacció social, poden desenvolupar-se intel·lectualment perquè la societat és un punt important en l'aprenentatge de l'ésser humà. Això és així perquè som éssers socials i comunicatius en el nostre procés de desenvolupament; definint el terme de desenvolupament com la manera d'interioritzar elements culturals, com és per exemple el llenguatge. Aquest és intrínsec a l'espècie humana i es caracteritza perquè no pertany a una única persona sinó a la comunitat o a la societat a la qual pertanyem. Així, el llegat cultural ens arriba a nosaltres gràcies al llenguatge. Com és conegut, Vigotsky parlava de cinc etapes importants en el desenvolupament intel·lectual de la persona que pertany a una comunitat. En aquest punt solament farem referència a aquelles etapes en què hi hagi una clara referència al tema que ens pertoca; es a dir a la interacció.

Vigotsky, quan parlava de la primera etapa, feia referència a les funcions mentals, tant a les inferiors com a les superiors. Les inferiors descriuen que hi ha recursos que estan determinats genèticament i que per tant són funcions naturals limitades. Quan parlava de les funcions mentals superiors considerava que aquestes són més complexes perquè es desenvolupen a partir de la interacció social. L'ésser humà manté contínuament relacions amb altres persones tot prenent consciència d'ell mateix; i és gràcies a la interacció amb els altres que aprèn a utilitzar símbols que són a la base de tota comunicació social. Així, si hi ha una major interacció amb la societat, la capacitat de coneixement també serà superior.

La segona etapa que assenyalava Vigotsky parla de les habilitats psicològiques relacionades amb les funcions mentals superiors. Es descriu el coneixement com a procés social i posteriorment com a individual. D'aquesta manera podem concloure que els nostres coneixements (llenguatge, escriptura...) primer són fenòmens socials que l'individu, posteriorment, interioritza. En aquest procés, els coneixements són ja més de l'individu que no pas de la societat; aquest es fa més autònom dels altres i això fa que pugui actuar per ell mateix i que assumeixi responsabilitats. En aquesta etapa Vigotsky diferenciava entre la capacitat original i la capacitat potencial de l'individu, i aquesta diferència l'anomenava *zona de desenvolupament proper (ZDP)*. Segons aquest plantejament, el bon ensenyament hauria de portar els alumnes just més enllà de les seves capacitats actuals i d'impulsar el seu desenvolupament. Aquesta relació és important perquè reforça tots aquells aspectes positius que l'alumne presenta en el procés d'aprenentatge, i d'aquesta forma ell mateix analitza les situacions que se li presenten. En aquest procés gradual creix un sentit de responsabilitat i d'autonomia respecte de l'adult i cap a l'aprenentatge.

Les premisses que acabem d'apuntar tenen una derivació pedagògica i didàctica molt directa que implica que el coneixement no es pot traspassar a l'estudiant, sinó que aquest ha d'elaborar els propis conceptes i significats que estan lligats a la seva història cultural i al context en el qual aprèn.

Des de la **pedagogia**, i més concretament des del constructivisme, i des del socioconstructivisme es critica que sovint la institució escolar esdevé solament una transmissora de coneixements, de teories, de conceptes, de tècniques, i d'aquesta manera l'aprenent queda al marge de l'aprenentatge real i amb una saturació de coneixements. A tot això cal afegir que l'alumne és avaluat contínuament per tal d'evidenciar que ha assolit una sèrie de coneixements i de destreses. Ara bé, per al socioconstructivisme, l'educació ha de ser un procés que mostri a l'alumne com construir els seus coneixements, com promoure la col·laboració en el treball amb els seus iguals; és a dir, ensenyar-los com han d'actuar davant d'un problema i com donar resposta, i resposta positiva per a poder seguir endavant. Aquí, la figura del mestre és cabdal com a guia, com a persona que orienta l'estudiant en el seu procés.

Prenent com a punt de referència les aportacions fetes per les diferents àrees del saber en relació amb la competència comunicativa en diferents contextos, diversos autors aposten de forma clara per una visió socioconstructivista del procés d'ensenyament i aprenentatge. Entre aquests autors trobem investigadors com Neil Mercer. Les seves aportacions en el camp de l'ensenyament són rellevants sobretot pel que fa a les relacions que estableix entre les interaccions dels participants, els processos mentals que tenen lloc, i les conseqüències que es produeixen en el camp de l'adquisició del coneixement.

Mercer (2001: 17) parla del concepte *d'interpensar*. Considera que interactuar és interpensar perquè utilitzem el nostre llenguatge per pensar conjuntament, per comprendre l'experiència i resoldre problemes col·lectius. D'aquesta manera construïm coneixements de forma compartida a partir del llenguatge, que esdevé un instrument psicològic que fem servir per a organitzar, planificar i reflexionar sobre els nostres pensaments.

Ell considera que s'aprèn quan podem contrastar els nostres sabers amb els dels altres. Aquesta activitat «d'interpensar» es troba en el nucli de tot assoliment humà. Mercer afirma que els processos intermentals o individuals es poden facilitar i accelerar mitjançant l'activitat intermental o social. Per a ell allò que ens interessa no són tant les capacitats com la qualitat de la conversa. Les persones aprenen quan la qualitat és bona. Així, des d'aquesta perspectiva, el focus d'interès es desplaça de l'aprenent al discurs, és a dir a la qualitat de la conversa. És per això que Mercer considera que no totes les converses tenen la mateixa qualitat, i les classifica en tres grups (Mercer 2001: 129). En el primer trobem les *conversacions disputatives*, que es caracteritzen per la negativa a adoptar els punts de vista de l'altre i per la constant reafirmació de les pròpies opinions. En aquest tipus de converses sovint trobem expressions del tipus «et dic que és així – i jo et dic que no». En aquests casos l'activitat conjunta esdevé una competició enlloc d'una col·laboració. El segon grup de converses són les *acumulatives*, que es caracteritzen perquè les intervencions dels interlocutors es basen en les aportacions dels altres afegint informació pròpia. Sovint construeixen conjuntament el corpus de coneixement i recolzen mútuament les afirmacions, però de forma poc crítica. Així, la conversa acumulativa s'utilitza per a construir conjuntament un argument retòric més semblant a un monòleg amb l'objectiu de recolzar una opinió compartida. El tercer grup de converses són les *exploratòries*. Aquest terme el van fer servir per primera vegada Barnes i F. Todd (1977). En les converses exploratòries els interlocutors aborden de forma crítica però constructiva les idees dels altres, i s'ofereix informació pertinent per a la seva consideració conjunta. Es pot rebatre i recolzar propostes, però donant raons i oferint alternatives. Cal assenyalar que en aquest tipus de converses es busca l'acord com una base per al

progrés conjunt; el coneixement és explicable públicament i el raonament és visible a la conversa. Els alumnes exploren els punts de vista dels altres i fan preguntes per a saber les raons. És important assenyalar que en aquest tipus de conversa, tots els nens participen activament, fan explícit el raonament de la seva conversa i arriben a un acord abans d'actuar conjuntament. Aquí, el control es negocia contínuament a mesura que els interlocutors ofereixen contribucions que poden determinar la posterior direcció del pensament. D'aquesta manera, els alumnes posen en crisi, però de forma positiva, els punts de vista propis i dels altres.

Mercer, a part d'assenyalar els diferents tipus de converses, també parla dels espais de comunicació compartits. Ell considera que perquè un ensenyant ensenyi i un aprenent aprengui, cal emprar la conversa i l'activitat conjunta per crear un espai de comunicació compartit, una «zona de desenvolupament intermental» (recordant Vigotsky) sobre la base contextual dels seus coneixements i els seus objectius comuns. En aquesta zona intermental que es reconstitueix contínuament a mesura que avança el diàleg, el mestre i l'alumne negocien el desenvolupament de l'activitat en què estan participant. Si aquest espai o zona es manté amb èxit, el mestre pot ajudar l'alumne a ser capaç d'operar just més enllà de les seves capacitats actuals i consolidar aquesta experiència en forma d'una nova capacitat o comprensió. És el que Barnes anomena «bastiment».

Val la pena assenyalar el concepte de Mercer de *construcció del coneixement, de l'aprenentatge* com allò que està inacabat, en construcció, per completar.

No solament Mercer explicita la importància del treball compartit amb els iguals. Garcia-Debanç (1983) també mostra que una anàlisi detallada dels resultats del treball en grup ens permet veure que el progrés realitzat de resultes de la interacció afecta tant els nens més avançats com els que ho són menys. Això avala que les interaccions socials afavoreixen el domini de les representacions simbòliques. Considera que la interacció comença a partir d'un conflicte sociocognitiu que es planteja; és en aquest moment que els alumnes van elaborant junts un nou coneixement. En aquest procés no és necessari que un dels participants la domini, sinó que n'hi ha prou que ells l'abordin amb punts de vista conflictius. En aquest sentit, Garcia-Debanç (1983) justifica la posada en pràctica dels subgrups de treball en una classe perquè:

- Faciliten la presa de paraula.
- L'adult adopta un rol de facilitador perquè els alumnes experimentin per ells mateixos.
- Permet realitzar les tasques més difícils a realitzar-les sols.
- La distribució en grups de feines diferenciades permet realitzar en condicions d'eficàcia i de rapidesa més grans una tasca que necessita un temps més llarg si es fes a partir d'individus sols.
- La dissociació de rols per la retallada de la tasca global a efectuar permet seriar les operacions que constitueixen una tasca complexa.

A partir d'aquestes premisses que hem assenyalat, cal veure què passa quan es donen situacions d'interacció a l'aula. Mercer ens orienta quan hi ha coneixement. Ara bé, cal veure quins rols i quins moviments es donen a l'aula entre els interlocutors.

Així, doncs, cal veure quins són els rols enunciatius que s'assumeixen quan els alumnes interaccionen entre ells. Què fan quan els assumeixen?, com se situen els enunciadors? En aquest sentit, Alain Rabatel (2004: 13) ens parla de la plurifuncionalitat enunciativa i de com cal promoure-la en situacions d'interacció. Aquest punt es desenvoluparà a l'apartat de metodologia en què es definiran els diferents termes i els seus postulats. Posteriorment, al capítol de recollida i anàlisi de dades, concretarem quines són les categories d'anàlisi que apunta Rabatel i que ens serviran de guia i de punt de partida per a l'anàlisi en la nostra transcripció.

Per altra banda, també cal veure si es produeix un o més moviments temàtics en la interacció i quin moviment provoca en el pensament. Ens podem preguntar si els alumnes són capaços de plantejar-se temes o solament és el mestre qui ho fa. En aquest sentit, la lingüista francesa Catherine Kerbrat-Orecchioni indica com els moviments enunciatius provoquen moviments temàtics. Kerbrat-Orecchioni, com Mercer o Rabatel, parteix de la lingüística interaccionista, i aquesta autora (Kerbrat-Orecchioni 1990: 9) determina que la lingüística interaccionista focalitza el seu interès cap a les unitats més llargues que condueixen a l'anàlisi del discurs i de les gramàtiques textuais. Afegeix que es produeix una integració progressiva de les teories pragmàtiques en el camp de la lingüística sota les dues formes essencials de la lingüística: la lingüística de l'enunciació i la teoria dels actes del llenguatge. Ara bé, en l'anàlisi del discurs la unitat última no és pas la frase sinó una seqüència de frases organitzades, segons les regles específiques de coherència interna en què es tendeix a descriure el discurs produït per un emissor únic vers un receptor, mentre que en una interacció els emissors i els receptors són plurals i no es presenta solament una al·locució, sinó que s'estableix una interlocució entre els participants. Aquesta pluralitat es materialitza quan qui escolta (receptor) deixa de fer-ho per esdevenir emissor. En aquest moment el *tu* passa a ser un *jo* perquè el *jo* ara és un *tu*.

Una vegada hem repassat els aspectes teòrics de les interaccions, cal veure com això es concreta, s'organitza i es materialitza en una situació d'interacció concreta. En aquest sentit, les diferents disciplines també ens proporcionen conceptes clau que ens serveixen de marc de referència per a poder utilitzar en la nostra pràctica etnogràfica.

Sembla pertinent que parlem del terme *interacció* com aquella influència recíproca que exerceixen els participants sobre les seves accions respectives quan estan en presència física immediata els uns dels altres. En la interacció es produeix una conducta ordenada; és a dir, que els interlocutors parlen seguint els principis d'alternança sistemàtica i han de respectar uns drets i deures de cooperació. Perquè funcioni correctament la conversa, es produeixen negociacions constants; com assenyala Kerbrat-Orecchioni (1990: 21), «els torns de paraula s'apliquen inconscientment però escrupolosament».

Fins aquest moment hem vist una diversitat d'enfocaments que ens podria fer pensar que estem davant d'una dispersió teòrica; ans el contrari. Sovint, una escola o una teoria sorgeix separada d'una altra o d'altres molt afins a causa de raons alienes als fonaments teòrics. Sovint la falta d'organització entre universitats, països o de persones fa que sigui molt difícil que les tradicions epistemològiques s'interrelacionin. Ara bé, en aquest apartat dedicat a veure quin és l'estat de la qüestió sobre el tema del nostre treball, pensem que les diferents disciplines i teories que hem exposat no solament no són excloents o contradictòries entre si, sinó que es complementen i permeten una fàcil integració de tots aquells aspectes que ens ajudin a comprendre un

fenomen tan complex com és el llenguatge humà quan funciona de forma discursiva, és a dir de manera social i cognitiva.

Si allò que necessitem és donar compte de què passa en un text discursiu, les dades empíriques ens demanen la confluència de diversos instruments que puguin explicar l'articulació de tots els factors (filosòfics, lingüístics, socials i cognitius) que formen la realitat discursiva.

Estem en un moment de riquesa creativa pel que fa als enfocaments i a les disciplines que permeten la descripció i explicació dels usos lingüístics i comunicatius. Resulta simptomàtica la publicació d'un conjunt de treballs semblants a partir de la dècada dels vuitanta [...] i totes elles amb una clara voluntat integradora. (Calsamiglia 2007: 13)

4. Objectius de la recerca i preguntes d'investigació

A partir de l'exposició en l'apartat anterior de l'estat de la qüestió, concretem ara quins són els nostres objectius de recerca i les preguntes d'investigació que ens proposem en aquest treball.

Si, com dèiem a l'apartat de la justificació del treball, els docents sovint no podem copsar molts dels detalls de les interaccions que es produeixen quan els alumnes treballen en subgrups, l'objectiu bàsic precisament d'aquesta recerca serà veure com es produeix la interacció entre iguals quan no hi ha la presència del mestre en una observació d'aula; d'aquesta manera podrem tenir més informació sobre l'aprenentatge en situacions de petits grups.

Les preguntes concretes d'investigació implícites en el nostre objectiu general de recerca són les següents:

- Quins rols enunciatius i quines distribucions de rols apareixen en l'observació quan treballen de forma cooperativa en la resolució d'una tasca?
- Es produeixen moviments en els rols discursius dels alumnes?
- Quins mecanismes de distribució de torns de paraula es poden observar quan treballen de forma cooperativa?, com els gestionen?
- S'arriben a utilitzar les potencialitats de treball que representen els seus membres?

5. Metodologia

Tradicionalment, els investigadors en recerca han fet la distinció binària entre els mètodes quantitativs i els qualitativs; ara bé, recentment autors com Cook (citada Chaudron 1988), per exemple, argumenten que aquesta distinció és massa simplista. Cook argumenta que a la pràctica i en molts aspectes, les diferències i els límits entre aquestes dues metodologies és molt difícil d'establir. Aquest autor assenyala que la metodologia quantitativa és més aviat obstructiva i controladora, objectiva, generalitzable i que assumeix l'existència de "fets" externs amb independència de l'observador de la recerca; mentre que la recerca qualitativa parteix del principi que tot coneixement és relatiu i que hi ha un component subjectiu en tot coneixement i en qualsevol recerca. En termes metafòrics, la recerca quantitativa és "hard", mentre que la qualitativa és "soft".

Per tal d'anar una mica més enllà d'aquesta distinció binària, Chaudron (1988) proposa que podem treballar en el camp de la lingüística aplicada a partir de quatre mètodes tradicionals de recerca: el mètode psicomètric, l'etnogràfic, el de l'anàlisi interaccionista i el de l'anàlisi del discurs. Cal afegir que aquests dos últims són mètodes que poden ser utilitzats tant des de la perspectiva més psicomètrica, com des de l'etnogràfica.

En el nostre cas i centrant-nos en aquest treball, hem optat per fer la recerca des de la vessant de l'anàlisi interaccionista a l'aula perquè allò que volem observar són les interaccions que es produeixen en el grup -en el nostre cas, en un treball de petit grup- a partir del llenguatge que utilitzen, de les conductes que desenvolupen els participants i dels rols discursius que assumeixen. Aquesta anàlisi interaccionista la fem des de la vessant etnogràfica. Ara bé, per què hem triat precisament aquest tipus d'enfocament? quines característiques comporta treballar a partir de la vessant etnogràfica?

L'etnografia intenta comprendre tot allò que succeeix a l'aula per tal d'anar més enllà d'una simple observació. Així, no és solament observar sinó, i sobretot, constitueix una manera de recollir dades i d'obtenir uns resultats amb la finalitat de comprendre de manera teòrica l'acte didàctic. Per tant, allò que s'intenta entendre són els processos de construcció interactiva de les classes. L'observació etnogràfica se situa en la perspectiva que el docent té dels processos d'ensenyament-aprenentatge. La pràctica etnogràfica analitza el discurs educatiu per tal d'entendre els processos d'interacció pedagògica que es produeixen en la construcció de significats i en el procés d'adquisició de llengües.

Per altra banda, l'etnografia té com a objectiu explorar la naturalesa dels fets socials particulars del món en què ens trobem. Com assenyala Cambra (2003: 3) es tracta de «comprendre els fenòmens que succeeixen en situacions educatives; descobrir els diferents estrats de significació de la vida social; interpretar les accions humanes com a components d'una realitat». És per tot això que seguir un enfocament etnogràfic pressuposa una concepció múltiple i holística de la realitat; holística en el sentit de considerar el context social com un tot, on cada component afecta els altres. Ara bé, la vessant etnogràfica també implica un enfocament empíric i naturalista; és a dir, entendre el context dins del que es produeix. A partir del coneixement del context es pot arribar a interpretar la interacció perquè permet situar els esdeveniments. Un altre principi que caracteritza l'enfocament etnogràfic és el principi èmic, és a dir, extreure pautes culturals i de comportament tal i com són percebudes pel grup observat; això

vol dir que cal interpretar adoptant la perspectiva dels participants que produeixen la conversa.

Quan ens referim al context en situacions grupals d'interacció, estem parlant de qualsevol informació que facin servir els parlants, oients o lectors per a poder entendre allò que estan escoltant o llegint; així, en situacions interaccionals, el context no és solament un context físic, sinó que està lligat als processos de pensament dels participants i es modifica i construeix en cada nova interacció entre ells. De tot això es desprèn que el context es fa en col·laboració. Mercer (2001: 64) considera que, si els diferents participants no han establert prèviament un marc de referència compartit, la conversa no té unes bases contextuals; posteriorment el mateix autor afegeix que sovint a les converses informals i en altres casos es pressuposa que les persones participants comparteixen, no solament la comprensió de tipus d'interacció, sinó també els valors, els propòsits i les maneres de categoritzar la informació que ajuden a construir un marc de referència compartit. Podem concloure que el context no existeix independentment de les persones, sinó que aquestes intenten establir les bases d'un coneixement comú a partir de la relació entre elles, de l'espai físic, de les pròpies experiències i de les tasques o objectius que comparteixen.

Un altre element que caracteritza l'enfocament etnogràfic és el seu caràcter participant. Això significa que l'observador té un paper que els actants reconeixen i que està integrat en el mateix camp de la investigació. Segons aquest principi, la interpretació de l'observador es construeix sobre l'anàlisi dels fets tal com es perceben a l'interior de la situació. D'això es dedueix que l'investigador ha de ser sensible per a representar el sentit de les experiències i de la vida del grup que està observant. Treballa amb els participants i se centra en ells. Aquest punt és fonamental en aquest tipus d'investigacions. És el concepte èmic que parteix de la idea de tenir en compte les dades des de la perspectiva dels participants; és a dir, interpretar tal com interpreten els participants.

L'etnografia, com diu Payrató (2003: 61), ha estat un antecedent i un corrent paral·lel a la pragmàtica. En l'etnografia, l'anàlisi del context situacional del procés producció-recepció del llenguatge esdevé imprescindible i, en aquest context, hi tenen un paper molt destacat les funcions del llenguatge. De fet, l'anàlisi del context que fa l'etnografia es pot entendre, en molts casos, com una ampliació detallada de l'esquema de Jakobson (1896-1982) en què el lingüista combina els factors o elements que intervenen en el procés comunicatiu amb les funcions que desenvolupa el llenguatge. Cal recordar, doncs, que Jakobson associava la funció referencial amb el context; la funció expressiva amb l'emissor; la funció conativa amb el receptor; la funció fàtica amb el canal; la funció poètica amb el missatge, i la funció metalingüística amb el codi. Posteriorment, Hymes i Gumperz van considerar que tot text ha de ser entès com un esdeveniment comunicatiu que es dona a partir d'unes coordenades d'espai-temps, i que la unitat bàsica d'aquest esdeveniment s'ha de basar en la descripció d'aquest acte comunicatiu com un tipus d'interacció que integra allò verbal i allò que no ho és.

El model etnogràfic és un model descriptiu molt adient per a l'anàlisi dels fets o esdeveniments comunicatius en la línia del que s'acaba de descriure, i la presentació de les tipologies de gèneres textuais es pot considerar com un desenvolupament de la proposta de Jakobson, que serveix per adonar-se de la importància de les funcions del llenguatge en l'anàlisi de la interacció comunicativa.

Avançant una mica més en l'enfocament etnogràfic, si aquest s'aplica a l'àmbit educatiu, es pot veure que s'obren portes molt suggerents. Com indica Wilcox (1999),

l'etnografia planteja un repte molt important a les fórmules més tradicionals de tractar els problemes educatius. Aquesta complexitat exigeix superar la idea que les solucions poden arribar a través d'unes proves estandarditzades. L'etnografia permet endinsar-se en la complexitat, en la varietat de dinàmiques que conformen l'entramat educatiu; i per tant pot oferir perspectives diferents que poden originar propostes més globals i agosarades per a fer front als reptes que sempre planteja l'educació dels nois i de les noies.

De fet, l'objectiu final del treball etnogràfic és descriure, assenyalar i interpretar aquells aspectes que hagin estat més notoris d'allò que s'ha observat; veure quines congruències i incongruències s'han trobat. Es tracta de fer observacions detallades d'allò que es diu, que es fa i excloure les interpretacions basades en "el sentit comú" d'allò que succeeix al fer l'anàlisi. Des del punt de vista ètic, en l'àmbit etnogràfic cal fer partícips els subjectes estudiats d'aquelles recerques fetes amb la cura de no caure en judicis de valor que no siguin fets pels propis participants.

És per tots els motius que s'acaben d'exposar en aquest apartat que el nostre treball se situa en el marc metodològic de l'etnografia.

5.1. Opció metodològica

Una vegada explicitat el marc metodològic on ens situem, cal que definim quina és l'opció metodològica que hem triat per a fer la recerca. En aquest cas, tenint en compte que volem descriure, analitzar i interpretar la plurifuncionalitat enunciativa d'una interacció entre alumnes de primària, hem optat pels plantejaments que ens fan Mercer i Rabatel. Mercer perquè ens orienta sobre quan es produeix aprenentatge; és a dir, quines són les situacions conversacionals en què és més probable que hi hagi coneixement; i Rabatel perquè ens proporciona pistes de quins són els moviments que es donen a l'aula entre els interlocutors per tal que es produeixi aprenentatge. Pensem que aquestes dues perspectives esdevenen complementàries i ens poden ser molt útils per a la nostra recerca.

En aquest treball partim d'una conversa espontània enregistrada. Kerbrat-Orecchion defineix el concepte de conversa de la següent manera:

Allò que és característic de la **conversa** és el fet que implica un nombre relativament restringit de participants, els rols dels quals no estan predeterminats, que d'entrada tots gaudeixen dels mateixos drets i deures (la interacció és de tipus «simètric» i «igualitari») i que té com a única finalitat el plaer de la conversa. Té un caràcter familiar i improvisat: els temes que es desenvolupen, la durada de l'intercanvi o l'ordre dels torns de paraula es determina a mesura que es desenvolupa la conversa, de forma relativament lliure — relativament perquè [...] fins i tot les converses aparentment més anàrquiques segueixen certes regles de fabricació, encara que deixen un marge clarament més ample que altres formes més «reglades» d'intercanvis comunicatius (Kerbrat-Orecchioni 1996: 8).

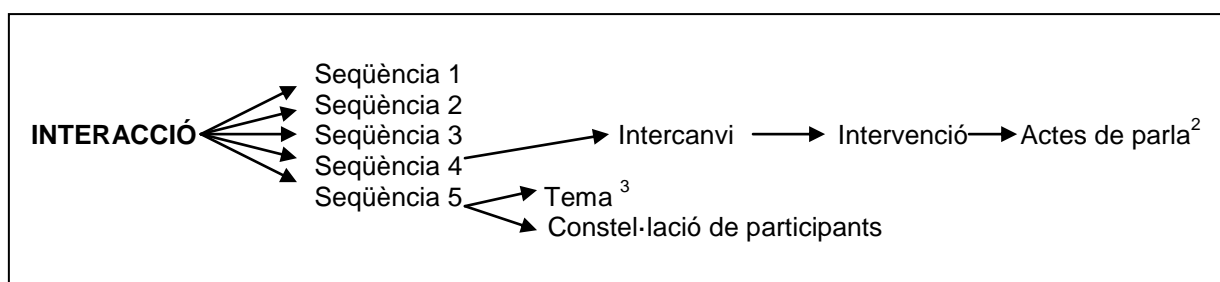
La conversa que hem enregistrat l'estableixen quatre participants i es pot apreciar una organització estructural i funcional concreta. Apareixen quatre *seqüències* que es defineixen en funció del canvi de tema que es produeix en la conversa a partir del canvi de tema que proposen els participants. Per altra banda, les seqüències constitueixen les unitats intermèdies entre la interacció i l'intercanvi. Aquest darrer terme indica la unitat més petita dialògica. L'estructura de la conversa es basa en un

sistema alternat de torns de paraula. L'alternança de torns constitueix el mecanisme que defineix l'organització de la conversa. Com indica Calsamiglia (2007) el torn de paraula és l'espai/temps de parla ocupat per un participant. Pot ser de diferent naturalesa; des del més simple, format per un element emfàtic, fins al més complex, que pot incloure un relat, una argumentació o una descripció.

L'opció metodològica que hem adoptat per a fer l'anàlisi dels mecanismes pels quals es regeixen els torns de paraula, és la que proposa Calsamiglia (2007: 21), i que diferencia el mecanisme de l'*heteroselecció* de l'*autoselecció*. En la primera el participant que està fent ús de la paraula selecciona el següent parlant, mentre que en l'autoselecció una de les persones presents comença la intervenció sense que qui està parlant l'hagi seleccionat. Segons Calsamiglia, aquests mecanismes funcionen relativament bé perquè els interlocutors reconeixen allò que s'anomena *llocs apropiats per a la transició* (LAT). La mateixa autora afegeix que un LAT es pot assenyalar per una pausa, una pregunta, per una entonació descendent o bé per un gest. El funcionament incorrecte del mecanisme de presa de torn de paraula es pot manifestar a partir d'una pausa massa llarga, d'una interrupció o d'un solapament.

A partir de l'anàlisi del diàleg que s'estableix en la conversa que hem enregistrat, podem veure una sèrie de marques interactives que ens aporten una gran quantitat d'informació. Si observem qui pren el torn de paraula, quantes vegades, de quina manera i quant temps ocupa al llarg de la interacció, tindrem molts elements que ens ajuden a veure quin paper comunicatiu adopta cada participant i quines relacions de poder, de dominació o de solidaritat s'estableixen entre ells. En definitiva, es poden observar els efectes socials que té la gestió dels torns i de l'espai interil·locutiü que s'ocupa.

Per tal de sintetitzar els aspectes que hem comentat en aquest apartat, podem mostrar l'estructura organitzativa d'una interacció com segueix:



A continuació explicarem de quina manera recollirem les nostres dades; és a dir, amb quin suport ho farem, quins recursos tècnics emprarem, quines eines farem servir i quines són les dades fonamentals per a poder entendre el context en el qual es desenvolupa (característiques del grup de participants, context físic, etc.).

L'opció metodològica que hem triat per a fer la recollida de dades ha estat la transcripció. Aquesta s'ha efectuat a partir de les dades extretes d'una gravació enregistrada amb un aparell d'àudio digital. En cap moment s'ha realitzat una

² L'esquema que indiquem en aquesta seqüència 4 es repetiria per a qualsevol seqüència de la interacció. Així, en aquest esquema cada seqüència implicaria uns intercanvis entre els participants que es concretarien en intervencions expressades en forma d'actes de parla.

³ El canvi de tema o de constel·lació de participants determina el canvi de segment. En aquest cas, per qüestions d'espai, solament ho hem assenyalat en la seqüència 5, però és una característica pròpia de qualsevol seqüència.

gravació en vídeo de la sessió perquè al centre on s'ha fet la recerca hi ha un protocol de protecció de la imatge de l'infant que dificulta molt que es puguin enregistrar les expressions facials dels alumnes.

La recollida de dades s'ha realitzat a partir de la gravació en àudio d'una conversa de catorze minuts i onze segons de durada. Hem transcrit aquesta conversa i l'hem dividit en quatre seqüències que responen als diferents canvis temàtics que sorgeixen a la transcripció. El tall de seqüències l'hem fet atenent als diferents canvis de temes que s'han produït en la transcripció, més que no pas a les alternances de protagonisme del participants o dels rols dels participants. Ens ha semblat oportú que fos el tema el que marqués els canvis perquè aquest aspecte sí que és rellevant al llarg de la transcripció.

Per a fer aquesta transcripció hem seguit, principalment, el codi de registre i de transcripció que menciona Calsamiglia (2007: 351). Així, podem assenyalar que s'han tingut en compte els següents aspectes:

1. Fitxa tècnica (encapçalament de la transcripció):

Agents

- Investigadora: Míriam Turró
- Transcriptora: Míriam Turró
- Tipus d'interacció: OBS (observació)

Dades contextuais:

- Tipus de dades: observació
- Tipus d'unitat: segments de sessió de classe
- Data d'enregistrament: 10/04/2008
- Hora: 10:00h
- Durada: 14 minuts i 11 segons
- Població: Sant Cugat del Vallès
- Centre: Escola Avenç
- Nivell educatiu: PRI (primària)
- Professora: Míriam Turró
- Edat: 44 anys
- Llengua de la professora: catalana
- Anys d'experiència: 22 anys
- Edat dels alumnes: 7 i 8 anys
- Nombre d'alumnes: 4
- Llengua objecte d'estudi: C (català)
- Llengua objecte d'estudi (L1)
- Llengua comuna: C (català)

Tema:

- Camp(s) semàntic(s): llengua oral, treball en subgrups, interacció, plurifuncionalitat de rols.
- Títol: Plurifuncionalitat dels rols en una situació d'interacció oral. Preparem l'escenificació d'un conte.

Codi:

- Nom investigadora: TURRÓ
- Tipus interacció: OBS
- Lletres nom professora: MT
- Data: 10/04/2008
- Llengua objecte d'estudi: CATL1
- Nivell educatiu: PRI

2. Codi de transcripció

- **Numeració:**
 - Numeració dels torns: n⁰+ participant: p.ex. 1Me
 - Numeració de les línies de tota la interacció

- **Participants**
 - M o Mes per a la mestra
 - El nom complet a la transcripció i les tres primeres lletres en el torn de paraula. Tots els noms són pseudònims dels alumnes.
 - C: intervenció coral dels alumnes.

- **Final del torn de paraula**
 - Claudàtors: [text afectat]
 - == al principi d'un torn per a indicar que no hi ha hagut pausa després del torn anterior

- **Fets prosòdics i fonètics**
 - Pauses:
 - ❖ | Pausa curta (1-3'')
 - ❖ || Pausa mitjana (+ de 3'')
 - ❖ ||| Pausa llarga
 - Entonació:
 - ❖ / entonació ascendent
 - ❖ \ entonació descendent
 - ❖ ? entonació interrogativa
 - ❖ ! entonació exclamativa
 - ❖ BRAVO èmfasi
 - ❖ Si::n allargament de so
 - ❖ P- ruptura
 - Tempo:
 - ❖ [(AC) text afectat] accelerat
 - ❖ [(DC) text afectat] lent
 - Intensitat:
 - ❖ [(F) text afectat] fort
 - ❖ [(f) text afectat] fluix

- **Fets paraverbals**

- ❖ ((rialles)) rialles
- ❖ Sons paralingüístics: X::t demanar silenci

- **Fets no verbals**

- ❖ ((s'atansa a un company)) comentaris sobre esdeveniments contextuals

6. Context de la recerca

Abans de fer una aproximació al grup d'alumnes que van ser els subjectes de la recerca, cal referir-se, com apunta Cambra (1992: 74), als dos nivells en el context social: **macro/ micro**.

Pel que fa al primer, cal destacar aquells trets del context general que poden ser rellevants, com ara: el context sociolingüístic d'ambdues llengües (català i castellà), el sistema educatiu, les característiques de l'escola; els trets més importants del petit grup; així com les condicions temporals, espacials i metodològiques. En aquest sentit, els alumnes que constitueixen la mostra del present treball viuen a Sant Cugat del Vallès, una localitat que, des del punt de l'ús de la llengua, comparteix l'espai de la llengua catalana amb el de la castellana. La població és bàsicament bilingüe, tot i que sovint la llengua d'ús és el castellà. Aquesta situació s'explica a partir de dos fets d'ús social concrets: per una banda, perquè el castellà, en aquest context social, continua essent llengua de prestigi d'una part important de la població autòctona i, per l'altra, per l'arribada de nous immigrants de procedència, sobretot llatinoamericana, que tenen com a llengua d'ús el castellà.

El centre on s'efectua l'observació és una escola concertada per la Generalitat de Catalunya, i el nivell sociocultural de les famílies que hi porten els seus fills és mitjà o bé mitjà-alt.

Aquesta escola es defineix com a catalana, laica i plural. Pel que fa al projecte lingüístic, la llengua vehicular oral i escrita del centre és el català tant amb els alumnes, com entre els mestres i les famílies. Les classes s'imparteixen en català, però, pel que fa al castellà, ja des del primer nivell de parvulari es dedica una hora setmanal a aquesta llengua. A partir del cicle inicial (primer i segon de primària) s'amplia a dues i a tres hores setmanals respectivament.

Al llarg de la resta de l'ensenyament primari es continuen fent tres hores de castellà i, a més, una de les assignatures del currículum s'imparteix en aquesta L2.

Pel que fa a la llengua vehicular que majoritàriament utilitzen els alumnes, especialment a les hores d'esbarjo, és el català, tot i que amb alumnes nous i amb algun company en concret la llengua de comunicació és el castellà.

Quant als aspectes generals dels alumnes observats, aquests tenen una sèrie de sabers compartits, és a dir, un conjunt de rutines escolars, uns hàbits i unes regles concretes pròpies de l'escola, que són comunament acceptats i consensuats. Així, es determina un contracte preexistent que està en la base de la interacció a l'aula. És un contracte que sovint és implícit, tot i que de vegades el mestre l'ha de fer explícit i recordar-lo als alumnes. Sense aquest contracte, seria impossible entendre's a classe.

Pel que fa al context social micro, la transcripció s'ha realitzat a partir de les dades obtingudes d'una gravació d'àudio en una sessió d'atenció educativa amb alumnes de segon de primària, és a dir, nens i nenes de 7 i 8 anys.

El petit grup observat el formen quatre alumnes, dos nens i dues nenes. Un cinquè participant del grup no intervé a la gravació perquè aquell dia estava malalt.

Dies abans de fer l'enregistrament d'aquesta gravació, l'equip de mestres del cicle inicial de l'escola havia pensat fer una activitat en què hi estiguessin implicats tots els alumnes del cicle. La tasca consistia en què els alumnes de segon prepararien

diverses obres de teatre que els havien donat els tutors per representar als companys de primer. Els nens s'havien de repartir en grupets de quatre o cinc participants en funció del número de personatges de cada petita obra. Ells havien de distribuir-se els papers, preparar els diàlegs, l'escenografia, assajar l'obra, preparar les entrades pels companys de primer, així com el cartell que anunciava la seva obra.

Els mestres del nivell van poder fer el seguiment dels grups en algunes sessions de llengua i d'atenció educativa. Els assajos els van fer, bàsicament, a les estones d'esbarjo.

La gravació que vam realitzar correspon al moment en què ja s'havien repartit els papers i començaven a pensar aspectes més concrets de l'obra. Curiosament, els nens debaten primer aquells aspectes més externs (vestuari) i després posen sobre la taula qüestions del text (repartiment de frases, eines per recordar el text, etc.)

Com hem dit anteriorment, el grup el formen dos nens i dues nenes. Aquest agrupament el van decidir ells mateixos i allò que explica que triéssim aquesta gravació i no pas la d'un altre grup es basa en el fet que les característiques individuals dels participants són força riques i diferents i que la qualitat de la gravació era prou bona per a poder fer l'anàlisi.

Dels dos nens que formen el grup, el Toni és un alumne molt reflexiu i que sempre aporta idees. Sovint és bastant individualista, i poc espontani, però està molt ben acceptat pels companys i aquests consideren que "sap moltes coses".

La Maria és una nena que es mostra molt extravertida, xerraire i sempre està de bon humor. Fa amics i amigues amb molta facilitat. Pel que fa a l'aprenentatge, no té dificultats i li agrada fer la feina molt ben feta, tot i que sovint es precipita.

La Júlia, quan hi ha activitats de gran grup, es mostra extremadament tímida i insegura. Hi participa molt poc i sovint quequeja quan s'ha de dirigir a la resta dels companys. Davant de l'aprenentatge sembla insegura quan no entén alguna cosa, però les seves reflexions són molt interessants i assoleix sense dificultats els objectius proposats. Cal dir que té bona relació amb els companys, és molt apreciada pels altres, però sovint participa a poc en activitats de gran grup i sovint passa molt desapercebuda.

El Jordi és un alumne que té moltes dificultats d'aprenentatge i d'autoestima. Mostra molta tenacitat i li agrada la feina ben feta. Gaudeix molt fent teatre i, sovint a la classe li agrada fer veus de diferents personatges. Està diagnosticat com a nen amb trastorn de dèficit d'atenció. És molt treballador i molt bon company.

7. Anàlisi de dades

Una vegada vist el context en què s'emmarca la gravació d'aquest treball, determinem quines són les categories que tindrem en compte en l'anàlisi de la gravació enregistrada.

Kerbrat-Orecchioni (1990: 15) assenyala que al llarg d'un intercanvi comunicatiu els diferents participants exerceixen els uns als altres un rosari d'influències mútues «*parler, c'est échanger, et c'est échanger en échangeant*». Així, tot procés comunicatiu implica una determinació recíproca i contínua dels comportaments dels participants. Aquestes influències mútues són de naturalesa diversa i Kerbrat-Orecchioni encara afegeix que el receptor és productor de signes "reguladors" o de signes d'escolta que poden ser verbals, vocals o no verbals. D'aquesta manera i en paraules de la mateixa autora (1990: 21) la gestió d'aquests signes, és un «ballet perfectament sincronitzat». Per altra banda Kerbrat-Orecchioni (1980: 18) afirma que tot discurs és una construcció o realització col·lectiva i que els participants exerceixen influències mútues que harmonitzen els comportaments. Aquesta harmonització l'anomena «intersincronització».

Si centrem l'atenció encara més en les influències que s'exerceixen els participants i les conseqüències que se'n deriven, veurem que apareix el concepte de *rol*; entenent per rol aquell model organitzat de conductes, relatiu a una certa posició de l'individu en un model d'interacció que esdevé una variable de comportament entre els participants. Hi ha rols que fomenten que es mantingui la cohesió del grup, mentre que altres no mantenen cap tipus de relació amb la tasca comuna i constitueixen un fre a la progressió del grup.

Seguint el model que proposa Rabatel (2004), ens trobem diverses categories en les interaccions conversacionals que corresponen als diferents rols que adopten els integrants de la conversa.

Rabatel en distingeix tres de fonamentals:

- coenunciador
- sobrenunciador
- arxienunciador

La primera es refereix al subjecte o subjectes que assumeixen un enunciat i que estan en un mateix nivell d'interacció. Això, però, no significa que els coenunciadors estiguin, d'entrada, d'acord amb l'enunciat. Precisament, la interacció que genera la situació dona lloc a la co-construcció de sabers que, com diu Rabatel (2004: 35), revela un acord entre els dos locutors fent d'aquest enunciat co-construït una obra comuna dels dos enunciadors. També afegeix que els fets de la coenunciació no es limiten a un pla d'una intervenció o d'un intercanvi, sinó que va més enllà; abraça diversos intercanvis en les seqüències.

Certament, aquestes situacions afavoreixen les actituds d'escolta i de diàleg. Els canvis de rols entre els participants que es produeixen en la interacció fan que els emissors esdevinguin sobrenunciadors. Aquesta nova categoria ens mostra que l'enunciador, ara esdevé sobrenunciador, que repara, assumeix el rol de rectificador i de ratificador. Garcia-Debanç (1983: 90) també li atribueix a aquest paper enunciatiu, una funció de manteniment de la cohesió. Aquesta categoria respon als desequilibris

enunciatius que sovint es produeixen en una interacció i que fan que sigui difícil la construcció d'un referent comú perquè la conversa travessa per tensions o contradiccions entre els enunciadors. El sobrenunciador és qui depassa el punt de vista dels participants; interacciona i intervé a partir de l'enunciat que fa el coenunciador; obre l'enunciat que ha plantejat l'altre.

Per altra banda, Kerbrat-Orecchioni, parla d'un arxinterpretador que té la finalitat de retre compte del major nombre possible d'efectes que un text és susceptible de produir, mentre que Rabatel (2004: 36) presenta el terme d'arxienciador com el participant que és capaç de recollir les dades de forma global, reflexiva d'una interacció didàctica en general; en definitiva, l'enunciador que és capaç de fer la síntesi de les dimensions essencials del saber. L'arxienciador és qui dona el punt de vista, però el seu punt de vista de la relació dels sabers.

Si comparem la figura del sobrenunciador amb la d'arxienciador, veiem que el primer presenta un rol subordinat al de l'arxienciador perquè la seva intervenció és a nivell de seqüència i no pas d'intervenció global.

El coenunciador i el sobrenunciador per altra banda, corresponen a un posicionament que és al cor dels processos de producció, mentre que l'arxienciador té una posició d'analista que pren certa distància respecte de les etapes d'interacció amb la finalitat de produir un final o a partir d'una meta o finalitat prèvies.

Aquestes diferències lingüístiques i cognitives entre els rols enunciatius que acabem d'exposar s'expressen a través de negociacions, dels conflictes que fan emergir la reflexió i d'aquesta manera la construcció del coneixement. Segons Rabatel, (2004: 37) la implicació i el distanciament són els factors que afavoreixen l'obertura vers els altres i a la reflexió.

Una altra lingüista que ha treballat el camp de la interacció és Mondada (2001). Aquesta autora, partint dels treballs de Sacks i Jefferson, considera l'organització seqüencial i dels participants en categories.

Per a poder fer l'anàlisi de la interacció que apareix a la nostra gravació i arribar a uns resultats pel que fa als rols enunciatius dels participants, tindrem en compte també, les dimensions que Calsamiglia (2007: 52-53) proposa per a l'anàlisi del discurs. Aquesta autora considera que per a explicar de forma detallada la complexitat dels diàlegs i dels rols que apareixen en la interacció, cal tenir en compte tres dimensions fonamentals: la **dimensió interil·locutiva**, la **dimensió temàtica** i la **dimensió enunciativa**:

▪ I. Dimensió interil·locutiva

- Capital verbal: - nombre de preses de paraula
 - nombre de paraules
 - temps ocupat
- Origen de la presa de paraula: - Autoselecció
 - Heteroselecció

- Formes de transició: - Pausa
 - Solapament
 - Interrupció
- Papers comunicatius: - Assertiu
 - Pregunta
 - Validació (acord/desacord)
 - Demanda de validació
 - Resposta
 - Gestió - dels torns de paraula
 - dels temes
 - del contracte comunicatiu

▪ II. Dimensió temàtica

- Intervenció: - Iniciativa
 - Directiva
 - Reactiva
 - De relançament
 - Continuativa
 - Deslligada

- Estructura temàtica

▪ III. Dimensió enunciativa

- Modalitat enunciativa: - Elocutiva («jo», «nosaltres»)
 - Alocutiva («tu», «vosaltres»)
 - Delocutiva (3a persona o impersonal)
- Forma d'organització del discurs: - Narratiu
 - Argumentatiu
 - Descriptiu
 - Explicatiu/ expositiu
 - ...

A continuació, i després d'exposar quines són les categories i les dimensions que tindrem en compte a l'hora de fer l'anàlisi, vegem els elements que apareixen en el nostre corpus de dades i quina informació ens donen per a la nostra recerca.

Per tal de poder veure l'estructura esquemàtica de la transcripció, passem a representar en un mapa els elements més significatius del text. A la figura 1 apareixen els següents ítems: a) temps: que es refereix a la durada de cada seqüència; b) seqüència: expressa el nombre de seqüències que trobem a la transcripció; c)

activitat: dóna constància de la tasca que realitzen els participants en una seqüència determinada; d) tema: expressa el tema del qual es parla en aquella seqüència concreta i e) constel·lació de participants: mostra els alumnes que participen en una seqüència. En el nostre cas, la constel·lació i el nombre de participants són constants a les quatre seqüències.

Temps	Seqüència	Activitat	Tema	Constel·lació de Participants
0'	Primera	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Els participants es reparteixen el text. Ho discuteixen i ho subratllen. 	El text: Repartiment	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Els quatre participants. El Toni inicia el tema.
1'52"	Segona	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Els alumnes parlen de com fer les disfresses. 	Les disfresses	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Els quatre participants. El Toni torna a proposar i a iniciar el tema.
6'35	Tercera	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Els participants tornen a parlar del text i de la llargada que correspon a cadascú. S'especifica molt més que no pas en el primer segment. 	El text: la llargada	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Els quatre participants. En aquest segment, no hi ha cap participant que, conscientment, proposi el tema, sinó que la Júlia en comença a parlar.
12:15	Quarta	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Els integrants del grup es plantegen com memoritzar el text i com fer en cas que no el recordin el dia de la representació. 	El text : (qüestions metodològiques)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Els quatre participants. Espontàniament la Júlia inicia el tema.

Figura 1

En aquesta transcripció trobem que els quatre participants intervenen en totes i cadascuna de les seqüències, tot i que no sempre és el mateix alumne qui la inicia i/o la tanca. Els canvis de tema que es donen al llarg de la interacció ens determinen el canvi entre una seqüència i una altra, tot i que el tema central de la transcripció és el text.

Observant la figura anterior, podem veure que la seqüència més llarga és la tercera. En aquest cas, els alumnes argumenten les seves opinions i les negocien. També és interessant comentar que els aspectes que més els preocupen són els propis del text (repartiment dels papers, llargada,..), però que a l'última seqüència fan referència també a qüestions metodològiques com són la memorització del text i les estratègies que es poden aplicar en el cas que no el recordin en el moment de la representació.

A continuació analitzarem els aspectes de la transcripció a partir de la proposta que suggereix Casamiglia (2007: 52). Aquesta autora, com hem vist més amunt, inicia l'estudi partint de la **dimensió interil·locutiva** i més concretament observant quin és el capital verbal que apareix a la conversa (número de torns de paraula i número de paraules).

Capital verbal

<i>Participants</i>	<i>Torns</i>	<i>Paraules</i>
Toni	82	552 (6,73p/t)
Maria	113	1093 (9,67p/t)
Jordi	66	286 (4,33p/t)
Júlia	72	417 (5,79p/t)

Figura 2
Adaptació de Calsamiglia (2007: 57)

Si observem aquest quadre, veiem que el participant que més vegades pren la paraula és la Maria, seguida del Toni, la Júlia i el Jordi. Les diferències pel que fa al nombre de torns de paraula no són especialment significatives, la qual cosa ens indica que no hi ha cap integrant del grup que capitalitzi la conversa ni ningú que estigui exclòs de la interacció. Posteriorment analitzarem com es produeixen aquests torns de paraula; és a dir la naturalesa d'aquesta interacció.

Pel que fa al nombre de paraules que emet cada participant, veiem que l'alumne que més vegades pren el torn de paraula (la Maria) coincideix amb qui emet més paraules al llarg de la conversa. La Maria emet gairebé el doble de paraules totals que en Toni; ara bé el nombre de vegades que la Maria pren el torn de paraula no és, ni de bon tros, el doble de les que pren el Toni. Amb aquestes dades podem constatar que, tot i que la diferència numèrica de torns de paraula entre el Toni i la Maria no és molt significativa (31 més per part de la Maria), els enunciats de la Maria són molt més llargs i que la mitjana diferencial és de 3 paraules més per enunciat de la Maria respecte del Toni.

Pel que fa al Jordi i a la Júlia, el nombre de torns de paraula que prenen no és molt inferior al del Toni, però força més si ho comparem amb la Maria. La mitjana del nombre de paraules per enunciat emeses per aquests dos participants no difereix excessivament de la del Toni.

A la transcripció podem veure que el Toni i la Maria són els alumnes que participen més en la conversa. Els enunciats del Toni són més sintètics que els de la Maria, tot i que com veurem més endavant, aquest estalvi en el nombre de paraules no influeix gens en el tracte amb els companys. La Maria, per altra banda, es pregunta qüestions en veu alta, argumenta i explicita molt més que altres participants. Un exemple d'això el tenim a la L149, 107Mar:

Maria – vale, ara com hem dit abans que seria el seu color, seria el ve::ve:rd doncs PER QUÈ no pot ser, per què no pot portar una manta o cosa verda per portar-la per sobre?

Quan els alumnes prenen la paraula molt sovint l'origen d'aquesta presa de torn és l'heteroselecció, és a dir, que el participant que parla selecciona el següent parlant. Això s'explica perquè al llarg de la conversa que hem transcrit es produeixen nombroses situacions en què els alumnes han de negociar els uns amb els altres i això implica una interacció molt concreta entre els participants. Un exemple molt clar d'això és la part de la transcripció compresa entre les línies 1 i 7:

- L1 **Toni** – Júlia | perquè: | vols que jo et deixi | un tros del del meu espai espai de
2 narrador?
3 **Júlia** - vale
4 **Toni** – doncs | a ara ho hem de fer | eh? a veure || vale ((parlant fluixet)) [què vols::
5 fer?]
6 **Maria** – aleshores tu | Júlia | què faràs?
7 **Júlia** – (la Júlia assenyala el tros de text que ha de dir) jo faré tot això (la Júlia pensa que la seva frase no ha quedat enregistrada i la torna a dir, però aquesta vegada més fort) jo faré tot això

Un altre aspecte que justifica l'heteroselecció és que al llarg de la conversa els participants mostren respecte vers els altres companys i això també es tradueix en aquest tipus de presa de torn de paraula.

Les situacions en què es donen més autoseleccions, és a dir moments del discurs en què un membre intervé sense que qui parli el seleccioni, són aquelles en què el diàleg és més obert, en què es proposen alternatives a una qüestió. Veiem un cas força clar a la tercera seqüència entre les línies 338 i 358 en què els participants donen la seva opinió. A la línia 359 el Toni, després d'escoltar els companys, proposa una solució que és acceptada pels altres.

Pel que fa a les formes de transició entre els torns de paraula, podem veure que aquestes es duen a terme a partir de petites pauses gairebé imperceptibles o de solapaments. Poques vegades els alumnes s'interrompen entre ells i si ho fan, aquestes interrupcions no són brusques ni sobtades. Es produeixen encavalcaments, que tot i que aquests no són excessivament nombrosos; responen més aviat a un interès per participar en la conversa i no pas a una defecte de forma.

Seguint l'esquema que proposa Calsamiglia, ara ens centrarem en el punt dels papers comunicatius i més concretament en el tipus de discurs que utilitza cada participant quan parla. Amb les dades que ens aporta aquesta dimensió interil·locutiva podrem tenir una informació molt valuosa respecte de les posicions que adopta cada interlocutor i el grau de control interactiu.

Entre els quatre participants, la forma de discurs interrogatiu és molt present. Sovint, sobretot en el cas del Toni, és un recurs lingüístic que potencia el principi de cortesia. Podem veure aquest cas a la línia 22: **Toni** – voleu | voleu | em:: podeu mirar com fem els vestits?. Kerbrat-Orecchioni (1994: 41) defineix aquest tipus de forma lingüística com una formulació indirecta convencional. Trobem exemples d'aquest tipus de forma d'acte de parla en diferents moments i això propicia una actitud positiva entre els participants de la transcripció. Els alumnes també fan servir la forma interrogativa per saber l'opinió dels altres, per demanar l'atenció dels demés o per a fer una petició de validació (L14: **Maria** – (la Maria dirigeix la mirada al Toni) [i el] Pere fa molt poques coses | no creus?). Un altre cas clar de l'aplicació d'aquest recurs lingüístic és quan el participant no està d'acord amb alguna opinió i utilitza la forma interrogativa per expressar-ho i a

la vegada per mantenir el principi de cortesia (L44: **Maria** – no | amb paper? Amb paper no:: vols dir?).

L'assertió també és un recurs present al llarg de la transcripció, així com també la validació de les diverses opinions. En tenim algunes mostres en els següents exemples: (L95: **Toni** – aquí podríem posar-hi una mica de paper ((assenyalant el cos)) / i fer les ales); (L12: **Jordi** – [Mola!]).

Pel que fa a la **dimensió temàtica** veiem que el canvi de seqüències que està determinat pel canvi de tema, el gestionen, bàsicament, el Toni i la Júlia. Cal però, precisar que en el cas del Toni, aquesta gestió és conscient. Ho veiem en els següents exemples: (L1: **Toni** – Júlia | perquè: | vols que jo et deixi | un tros del del meu espai espai de narrador?/ L 22: **Toni** – voleu | voleu | em:: podeu mirar com fem els vestits?). En el cas de la Júlia, veiem que no proposa conscientment aquest canvi de tema; no intenta organitzar sinó que intervé en la conversa de forma espontània. Així, en el canvi entre la segona i tercera seqüència, la Júlia comença a intervenir per a explicitar quin tros del text vol fer i entre la tercera i la quarta expressa la seva preocupació per la memorització del text: (L206: **Júlia**- (assenyalant el text) jo faré això / L453: **Júlia** – A vere | ara tenim que pensar | com podem:| fer-ho tan curt perquè jo tot això ((assenyalant el seu tros de text)) no m'ho puc memoritzar aquí dins del cap ((s'assenyala el cap))

Cal assenyalar que al llarg de les diverses seqüències, els participants també fan algun petit canvi de tema o d'aspecte. Un cas clar el trobem a la línia 91, quan s'està parlant de com serà la disfressa del Toni. Ell mateix considera que l'elaboració de la seva disfressa ja està clara i decideix començar a plantejar i a parlar de la del Pere; un company que, per altra banda, aquell dia no hi era.

En algun altre cas trobem que un tema es torna a relançar; és a dir, es reprèn de nou. En veiem un exemple a la segona seqüència quan, després d'haver parlat de com aniria vestit el Toni i de la disfressa del Pere, la Júlia torna a parlar de la barba del Toni.

Hi ha un parell de moments de la conversa en què apareix una situació o tema que no té res a veure amb el discurs que s'estava produint. Ens referim a dos instants en què la Júlia té problemes amb el material; a la línia 84 quan pinta en el full del Jordi, o bé a la línia 248 quan li cau el micròfon.

El següent aspecte que tractarem serà el de la **dimensió enunciativa**. Com assenyala Payrató (2002: 1154) el lligam més clar entre el llenguatge i el context és el mecanisme de la *dixi* amb les formes lingüístiques que la duen a terme, anomenades *díctics* (o expressions díctiques o indexicals). La *dixi* assenyala o identifica els elements presents en el procés de l'enunciació, de manera especialment evident les persones, el lloc i el temps de l'enunciació. Aquests elements determinen els tres tipus o subclasses fonamentals d'aquest fenomen: la *dixi* de persona (les persones de l'enunciació – el *jo* enunciator i el *tu* enunciatari) , la *dixi* d'espai (els llocs de l'enunciació: *aquest*, *aquí*, *això*, *allò*, *allí* *allà*,...) i la *dixi* de temps (el temps de l'enunciació: *ara*, *abans*, *després*...).

Al costat d'aquestes tres subcategories bàsiques sovint s'ha considerat que la concepció de *dixi* es pot estendre a dues menes més de fenòmens: els que tenen lloc dins del text (*dixi textual*) i els que tenen relació amb l'estatus social dels interlocutors (*dixi social*). En la nostra gravació trobem exemples del primer cas. La *dixi textual* apareix amb referències intratextuals. La forma que més sovint duu a terme funcions díctiques textuals, i sobretot en el text oral, és el demostratiu neutre *això*, ja sigui amb referència *anafòrica* (quan remet a altres elements dels text anteriors) o *catafòrica* (quan remet a elements posteriors). Al llarg de la transcripció són nombrosos els casos en què es presenta aquesta *dixi textual*, sovint complementada amb les *dixis* d'espai i

de temps com és el cas de la línia 77: **Maria** – això és tot de blau tot de blau amb els ulls aquí i tot això, i després per aquí a sobre posem tovalloles totes les tovalloles [i que]

A la gravació també trobem la dixi de persona. Aquesta es realitza a través dels pronoms personals, dels possessius i de la categoria de persona de la flexió verbal. Els enunciats s'ordenen segons una gradació triple: la primera persona (l'emissor), la segona (el receptor) i la tercera (tot allò que pot considerar-se com a no pertanyent a la primera o segona persones, és a dir, a les figures o rols de l'enunciació). És evident que la tercera persona no es troba en el mateix nivell que les altres dues, les quals constitueixen els papers bàsics de la interlocució. A la gravació trobem diversos casos de dixi de persona: dixi de primera persona (l'emissor): L114: **Jordi** – sí, i jo i jo amb els braços farà així ((el Josep fa moviments amb els braços com si fos un ocell)); dixi de segona persona (el receptor): L31: **Maria** – sí, si (la Maria riu) però fes-te com *tu et faries la teva barba* || *tu Toni tens que fer de barba perquè ets el narrador | vale? | un narrador | vell.*; dixi de tercera persona: L 474: **Maria** – o sinó també li pot, si ell: si ella no s'enrecorda (xxx) lo que ha de dir pues el Toni li pot deixar una mica això ((assenyala el full)) perquè ella ho llegeixi una mica.

Un altre aspecte important que apareix en la dimensió enunciativa és la modalització. Donat el grau d'imprevisibilitat i d'improvització de la conversa, és comú que qui parli molt sovint modalitzi allò que diu per tal de mostrar dubte o seguretat, o per assenyalar la seva actitud respecte del contingut d'allò que diu. Són exemples de modalitzacions expressions com: *jo diria, jo crec, em sembla que, no sé què pensaràs tu, però jo...* La utilització del condicional, de la modalitat interrogativa o de marcadors d'aspecte tenen aquesta finalitat. També l'apel·lació a l'altre, la demanda de validació o d'avaluació d'allò que s'està dient o els retroalimentadors es fan servir amb finalitat clarament interactiva. En la nostra interacció trobem modalitzacions a les línies 22, 37, 47, 62 o 68.

Les «vocalitzacions» o sons, sorolls que expressen els participants, desenvolupen també funcions comunicatives importants. Serveixen per assentir, mostrar acord, desacord, impaciència, per demanar la paraula o el torn de paraula, per mostrar admiració o ofensa cap a qui parla o pel que diu. Sovint tenen una valor interactiu molt important. Que els participants desatenguin allò que signifiquen o interpretar-los de forma incorrecta pot ser font de malentesos o d'incomprensions globals. En la nostra transcripció trobem alguns allargaments, sons per omplir (e:::, a:::, mm::) o bé riures.

Els elements que hem anat assenyalant en aquest apartat ens ajuden a veure com el llenguatge i la distribució dels torns de paraula són elements importants en la descripció dels rols dels participants.

Com es podria pensar, el rol de coenunciador és el que més predomina en el discurs que hem enregistrat perquè els subjectes estan en un mateix nivell d'interacció, estiguin o no d'acord amb l'enunciat. En aquest moment co-construeixen el saber i la interacció abasta diversos intercanvis dins de la mateixa seqüència.

La Júlia i el Jordi sovint assumeixen aquest rol de coenunciador, tot i que en moments determinats, sobretot la Júlia, l'alternen amb el de sobrenunciador. Cal destacar que a mesura que avança la transcripció, la Júlia i el Jordi van expressant cada vegada més la seva opinió, els enunciats que produeixen són més complets i exerceixen una mobilitat de rols superior a la que es pot veure en els primers torns de paraula.

Per altra banda, la Maria i el Toni completen les idees i els discursos; ratifiquen el seu rol a partir de modalitzadors com: *a veure, per què..?, doncs, aleshores, etc.* i es van alternant els papers, sobretot el de sobrenunciador. La Maria adopta un rol

sobrenunciador des del punt de vista organitzatiu, mentre que pel que fa al Toni les seves intervencions fan referència al contingut de la tasca i a la seva síntesi. Ell, en ocasions, també assumeix el paper d'arxienunciador perquè és capaç de copsar les dades de forma global, d'adoptar una posició d'analista que pren certa distància amb la finalitat d'organitzar o planificar la tasca, de produir un final o a partir d'una meta o finalitat prèvies (L101: **Toni** – les fabriques tu | en paper | i llavors te les enganxes || recordem, a veure). El Toni també inicia temes i incentiva el diàleg.

Així, aquest treball de recollida de dades en diversos moments del treball en grup, ens permet analitzar l'evolució de la seva organització interna.

8. Resultats

A continuació vegem els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi de la transcripció de la conversa.

8.1. Consideracions generals

En general veiem que els quatre participants intervenen en totes les seqüències que configuren la conversa. Especialment el Jordi i la Júlia a mesura que avança la transcripció prenen un paper més actiu i expressen més obertament les propostes. Són capaços, no solament de mostrar el seu acord respecte de les opinions dels altres i de completar-les, sinó que posteriorment també expressen el seu pensament i prenen algunes iniciatives. Precisament és la Júlia qui tanca la transcripció a partir de l'assumpció del rol enunciatiu: L 492: **Júlia-** ((rient)) sí però ja estem, eh? Ja ho tenim parlat.

En aquest cas podem constatar que el treball en petit grup ha propiciat que els alumnes amb menor capacitat comunicativa tinguin un major espai per a expressar-se. Paral·lelament a això, aquesta sessió conversacional ha millorat la qualitat de raonament sobre qüestions organitzatives –sobretot en el cas del Jordi– i ha possibilitat el llançament de noves propostes.

A partir de la descripció i de l'anàlisi d'aquesta transcripció podem corroborar que en el grup de discussió s'han confrontat les representacions de tots i cadascun dels alumnes. Al llarg de la conversa han desenvolupat formes lingüístiques que han propiciat l'aplicació del principi de cortesia entre ells a l'hora d'expressar aquestes representacions i els diferents punts de vista. Això ho podem veure clarament, com hem assenyalat al capítol anterior, en el cas del Toni. També observem que els modalitzadors que comencen a utilitzar la Maria i el Toni a l'inici de la gravació després també els van aplicant la resta dels membres del grup.

8.2. Resultats específics de la recerca

Si ens centrem en els resultats pel que fa a l'anàlisi dels rols i dels torns de paraula, podem constatar que els mateixos alumnes adopten, espontàniament, els diferents papers enunciatius. No hi ha cap participant del grup que ho intenti organitzar o que ho expliciti verbalment. És un grup en què els membres es coneixen de fa anys i que espontàniament van adoptant els diferents rols sense la necessitat que cap d'ells o bé l'adult els organitzi. Aquest fet pot explicar el bon to que impera en tota la transcripció, fins i tot en el tercer segment en què la Maria retreu a la Júlia que hi ha un fragment que li tocava dir a ella (línies de la 273 a la 281). Això també fa que els canvis de torn es produeixin amb espontaneïtat i sense que hi hagi encavalcaments forçats. Quan es produeixen encavalcament, aquests són espontanis i apareixen perquè els participants tenen moltes ganes de participar. També podem assenyalar que les intervencions dels alumnes no es caracteritzen perquè tinguin un excés de paraules. Certament, el Toni i la Maria intervenen més que la Júlia i el Jordi i les seves intervencions en general són més llargues, però aquests alumnes no parlen per parlar ni acaparen l'espai d'interacció. Tampoc no es produeix un excés de moderació. Veiem el cas del Jordi que, encara que a l'inici de la gravació participa molt poc, es va implicant progressivament en la conversa i això fa que la resta de companys mostri un major interès per allò que diu el Jordi.

Després de fer l'anàlisi del material enregistrat podem constatar que els alumnes han estat capaços d'assumir uns rols determinats però que s'han obert espais que han propiciat la mobilitat de papers enunciatius. Com hem indicat anteriorment, tots els membres del grup han assumit, en major o menor grau, el rol de coenunciador mentre que el de sobrenunciador o d'arxienunciador els han adoptat bàsicament la Maria i el Toni; la Maria en la mesura que organitzava la tasca; mentre que el Toni adoptava una funció de sobrenunciador però amb una finalitat més cognitiva. Tot i això, en moments determinats, la Júlia també ha jugat un paper sobrenunciador pel fet que el mateix grup ha propiciat aquesta mobilitat enunciativa.

Així podem veure que hi ha hagut un gran respecte pel que fa als rols que cada participant ha assumit i que s'han diversificat de forma espontània en funció de les característiques pròpies dels membres del grup

9. Discussió de resultats

La discussió de resultats la plantejarem des de tres punts de vista. Al primer es contrasten els resultats obtinguts amb les preguntes d'investigació formulades al capítol 4; al segon punt s'incideix en les opcions metodològiques que s'han adoptat i al tercer i últim punt els resultats es relacionen amb les recerques i estudis que s'han comentat en el marc teòric.

9.1. Discussió sobre les preguntes d'investigació

Certament, el nostre interès en el moviment dels rols enunciatius que s'exerceixen quan els alumnes treballen en petits grups és perquè, precisament a l'escola, es plantegen poques o molt poques situacions en què els nens i les nenes tinguin l'oportunitat de desenvolupar-los.

Com hem assenyalat al capítol 4, les preguntes concretes d'investigació implícites en el nostre objectiu general de recerca han estat encaminades a veure com interaccionen els alumnes en situacions concretes de petit grup. En aquell capítol vam explicitar quatre preguntes sobre les quals tracta la nostra discussió de resultats. Seguidament les exposem i les contrastarem amb els resultats obtinguts. La primera d'elles ha estat la següent:

PRIMERA PREGUNTA D'INVESTIGACIÓ:

- Quins rols enunciatius i quines distribucions de rols apareixen en l'observació quan treballen de forma cooperativa en la resolució d'una tasca?

En la nostra transcripció hem pogut veure que els rols enunciatius de coenunciador, sobrenunciador, arxienunciador han aparegut a les quatre seqüències i que tots els membres del petit grup hi participen.

Com hem comentat anteriorment, això es pot explicar pel fet que els membres participants, especialment els que assumeixen els rols de sobrenunciador i d'arxienunciador tenen unes bones habilitats socials i lingüístiques (respecte dels tons de paraula, ús de modalitzadors, de dictics, etc.) que faciliten la participació de tots els membres del grup de forma espontània.

Hem vist en l'anàlisi de les dades que molt sovint, el Toni i la Maria especialment, després d'escoltar els enunciats d'altres companys, han fet una intervenció en què han adoptat un rol de sobrenunciador o d'arxienunciador amb la funció d'aclarir, d'organitzar la tasca, de canviar de tema o bé de sintetitzar les opinions dels altres. Aquesta distribució de rols ha estat absolutament espontània i ha afavorit actituds d'escolta i diàleg.

La primera pregunta d'investigació que ens vam proposar en un inici la podem respondre a partir de la realitat analitzada. En la gravació hem pogut constatar que tots els participants intervenen en la conversa i que són capaços d'adoptar diversos papers enunciatius. Els alumnes, per altra banda, es distribueixen entre ells i de forma espontània aquests papers enunciatius.

SEGONA PREGUNTA D'INVESTIGACIÓ:

- Es produeixen moviments en els rols discursius dels alumnes?

Quan parlem de si es produeixen o no moviments en els rols discursius, ens referim a la qüestió de si els papers discursius entre els alumnes canvien o bé es mantenen sempre fixos.

En l'estudi de cas que hem realitzat podem constatar que la relació i distribució dels rols enunciatius no és sempre fixa. Certament hi ha dos membres -el Toni i la Mariona- que adopten més els rols de sobrenunciador i d'arxienunciador; mentre que la Júlia i el Jordi, majoritàriament han assumit el rol de coenunciadors. La justificació d'això la podem trobar, entre altres factors, en com són aquests els participants, en el domini de les seves habilitats lingüístiques i sociolingüístiques i en el cas, sobretot del Toni, de la que podríem anomenar, "autoritat moral" que els altres membres del grup li atorguen de forma espontània.

Sovint, el rol d'arxienunciador l'assumeix aquell membre del grup que és més capaç de recollir les dades i de fer la síntesi d'allò que s'ha dit. Aquest participant sovint coincideix amb el company del grup que els altres valoren que té una major consideració des del punt de vista cognitiu, però també afectiu.

Cal dir, però, que la frontera entre els diferents rols és bastant estreta i que hi ha intervencions dels alumnes que estan a cavall entre dos tipus de papers. Això s'explica perquè la conversa és quelcom viu, difícil d'etiquetar i de classificar. Per aquest motiu, molt sovint hem tingut seriosos dubtes quan hem assignat els diferents papers enunciatius als membres del grup.

Per donar resposta a la nostra segona pregunta d'investigació podem concloure que sí que es produeixen moviments en els rols discursius dels alumnes i que aquests no els determina ningú en concret, sinó que es produeixen de forma espontània entre els mateixos participants.

TERCERA PREGUNTA D'INVESTIGACIÓ:

- Quins mecanismes de distribució de torns de paraula es poden observar quan treballen de forma cooperativa?, com els gestionen?

Pel que fa a aquesta tercera pregunta d'investigació, veiem que els mateixos participants gestionen de forma espontània els torns de paraula. Molt sovint ho fan a partir de l'heteroselecció; és a dir que qui parla selecciona el següent membre de la conversa. A la nostra recerca aquest tipus de selecció és la més habitual perquè han de negociar i perquè sovint, els participants que assumeixen un rol més de sobrenunciador o d'arxienunciador donen espai als participants que adopten un rol més de tipus coenunciador perquè participin, responguin i expressin el seu pensament.

Així, contestant aquesta tercer pregunta d'investigació, podem considerar que la gestió de la distribució dels torns de paraula en el nostre estudi de cas els components del

grup la fan de forma espontània, prioritzant l'heteroselecció i tenint molt en compte el principi de cortesia i els aspectes formals de la conversa.

QUARTA PREGUNTA D'INVESTIGACIÓ:

- S'arriben a utilitzar les potencialitats de treball que representen els seus membres?

Si les tres primeres preguntes d'investigació que vam plantejar al capítol 4 les hem pogut contestar amb força precisió, no podem afirmar el mateix pel que fa a aquesta última. Per una banda perquè el contingut i la llargada de la transcripció no ens dóna prou elements perquè puguem arribar a unes conclusions concretes i per altra banda perquè caldria fer més enregistraments del grup en situacions diverses per a poder respondre amb precisió.

Encara que és difícil poder valorar si s'arriben a utilitzar les potencialitats de treball que representen els membres del grup, podem assenyalar que, precisament, perquè aquest grup obre espais perquè tothom hi pugui participar i perquè es produeixin moviments en els rols discursius, els participants que tenen una menor capacitat d'interacció en la conversa disposen de majors possibilitats per a desenvolupar i aplicar les seves potencialitats que si estiguessin en el grup classe. Cal assenyalar també que quan la tutora del grup va escoltar la gravació va valorar molt positivament que en Jordi i la Júlia interactuessin tant en la conversa i, sobretot, que les seves intervencions no fossin simplement assentiments a les propostes dels altres sinó que també expressessin el seu parer i plantegessin, sobretot en el cas de la Júlia, noves qüestions. En aquest sentit, la pregunta d'investigació té molt a veure amb el concepte de *zona de desenvolupament proper (ZDP)* que va desenvolupar Vigotsky perquè la situació de treball en grup que viuen la Júlia i el Jordi els porta just més enllà de les seves capacitats actuals i impulsa el seu desenvolupament. En moments concrets de la transcripció es veu com els participants analitzen les situacions que se'ls presenten. En aquest procés gradual creix el sentit de responsabilitat i d'autonomia respecte de l'adult i cap a l'aprenentatge.

9.2. Discussió sobre la metodologia

La gravació i posterior transcripció és un mètode de recerca que ha estat de gran utilitat a l'hora de poder observar quins són els rols enunciatius que assumeixen els alumnes. A la recerca hem adoptat un paper d'observador i solament s'ha intervingut en dos moments puntuals de la conversa (línies 432 i 450). Pensem que això dóna als alumnes espai per a poder-se expressar i per a gestionar la pròpia conversa perquè no s'han vist condicionats per cap persona externa al grup. Per a futures recerques, però, pensem que és important explicitar encara més els objectius i el propòsit de la nostra recerca amb els alumnes i amb la mestra (si un altre dia podran escoltar la gravació, si la mestra en tindrà un exemplar,...) Aquestes qüestions se'ns han presentat durant la realització d'aquesta recerca i considerem que són aspectes per tenir molt en compte perquè tothom necessita saber en quin lloc es troba quan s'està fent el treball de recerca. Cal, doncs, un apropament a l'altre; és a dir, explicitar què copsem de les gravacions i també què podem oferir com a investigadors.

Hi ha una altra qüestió que afecta a la gravació i que cal considerar. Ens referim a l'anàlisi del gest. És un aspecte que en aquesta recerca no s'ha contemplat per les raons que s'han exposat al capítol 5.1 però que pensem que el gest és molt important de tenir en compte i d'analitzar en recerques posteriors perquè en proporcionaria dades de com, també des de l'expressió del cos es gestionen els torns de paraula, les validacions dels enunciats, etc.

Un altre aspecte referent a la metodologia és que el contingut de la gravació que hem analitzat no es referia a cap situació cognitiva d'aprenentatge concreta sinó que el tema girava a l'entorn de l'organització del grup davant d'una tasca final que havien de dur a terme al cap d'un temps. Certament, hem pogut veure l'aparició dels diversos rols enunciatius dels participants i la seva mobilitat, però no ha estat possible de poder analitzar si aquest aspecte repercutia o no en l'adquisició de coneixement. Val a dir, però, que sí que hem pogut adonar-nos que l'aparició i els moviments dels rols enunciatius han afavorit la participació de tots els membres i de la gestió organitzativa de la tasca.

Del punt anterior se'n treu que, per a properes investigacions, si allò que es vol constatar és si hi ha o no relació directa entre la plurifuncionalitat enunciativa i l'adquisició de coneixement, caldrà tenir un corpus més ample que contempli situacions cognitives d'aprenentatge diverses.

9.3. Discussió sobre el marc teòric

En la conversa que mantenen els participants veiem que apareixen aspectes típics de la conversa acumulativa i altres que són més comuns en l'explorària. De l'acumulativa, com assenyala Mercer (2001), perquè les intervencions dels interlocutors es basen en les aportacions dels altres, encara que ells hi afegixen informació pròpia. Sovint construeixen conjuntament el corpus de coneixement i recolzen mútuament les afirmacions; però també veiem aspectes de les converses *exploràries* perquè els interlocutors aborden de forma crítica però constructiva les idees dels companys. Ells rebuten i recolzen propostes; donen raons i ofereixen alternatives; busquen l'acord i els alumnes participen activament.

En la nostra transcripció hem pogut veure que els rols enunciatius que Rabatel explicita (2004) -coenunciador, sobrenunciador, arxienunciador- apareixen a les seqüències analitzades i que tots els membres del petit grup adopten un o altre paper enunciatiu.

La primera conseqüència que se'n treu d'això és que, com ja apuntava Garcia-Debanco (1983), el treball en grup propicia la multiplicitat de conductes socials i de papers enunciatius dels participants, la qual cosa no té res a veure amb el caràcter estereotipat i uniforme de les intervencions dels nens en la classe magistral. L'aposta del treball en petit grup és, doncs, una condició d'exercici de la competència comunicativa en condicions concretes que propicia que els alumnes puguin participar de manera més sostinguda que no pas en les sessions de gran grup. Paral·lelament a això, Rabatel (2004) afegix que aquestes situacions afavoreixen les actituds d'escolta i de diàleg.

Com ja apuntava el mateix autor, podem constatar que en la nostra gravació els canvis de rols entre els participants de la transcripció fan que en moments concrets els

emissors esdevinguin sobrenunciadors, tot i que en el nostre cas, en cap moment aquesta figura hagi passat per tensions o contradiccions com assenyalava Rabatel.

També podem constatar en la conversa enregistrada que, com apuntava Rabatel (2004: 37), la implicació i el distanciament són factors que afavoreixen l'obertura vers els altres i a la reflexió. Quan els participants adoptaven rols de coenunciador, es produïa una situació d'implicació forta i de possibilitat de diàleg entre els nens, mentre que quan un alumne assumia el rol d'arxienunciador era perquè aquest podia adoptar una posició més distanciada, que donés lloc a un procés de reflexió.

10. Conclusions provisionals

En aquest capítol exposem les conclusions provisionals que ens aporta la nostra recerca a partir de les dades enregistrades, de l'anàlisi dels resultats obtinguts i de la discussió dels mateixos.

És ben sabut, que aquest treball és solament, com s'indica a la portada, un projecte, i això dóna un caràcter provisional a les conclusions a les que puguem arribar. Així, aquesta recerca ha estat un tastet d'un treball més ampli que podríem començar més endavant a partir de la realització de la tesi doctoral.

Ara bé, una primera conclusió general que podem extreure del treball que hem realitzat és que l'ús del llenguatge no solament ha servit als participants del grup per expressar el seu pensament sinó que ha estat una pràctica col·lectiva en què els alumnes han posat a treballar de forma conjunta la gestió de la tasca proposada. Això és així perquè el grup és un lloc de trobada en què es fan emergir les representacions dels participants.

Si focalitzem la nostra atenció en la interacció, constatem que el fet que els alumnes s'hagin comportat de forma sincrònica és el símptoma i la causa que la relació entre ells gaudeix d'un bon estat. Com hem comentat al llarg del treball, els participants pertanyen a la mateixa aula i fa temps que es coneixen. Això fa que hagin desenvolupat estratègies i formes lingüístiques concretes, formes de cortesia que han facilitat la interacció. En aquest sentit i com assenyala Kerbrat-Orecchioni (1990: 23) les manifestacions més petites i ínfimes dels processos d'ajustament mutu són de les coses més fascinants.

En el nostre cas hem pogut veure que els alumnes ja han posat en marxa de forma espontània aquestes estratègies, però cal assenyalar que sovint, en el treball en petits grups, es donen situacions en què la tasca no progressa, precisament, per la falta d'aquestes habilitats d'interacció que cal que es treballin també des de l'escola. L'autocontrol, l'autocorrecció, l'escolta atenta, o la capacitat argumentativa, esdevenen aspectes clau de tota interacció.

Aquesta relació positiva entre els alumnes que acabem de comentar ha fet més fàcil l'aparició de diferents rols i que aquests hagin tingut mobilitat. La plurifuncionalitat enunciativa fomenta que l'aprenentatge no es concebi com un fenomen de transmissió o d'imitació, sinó que impliqui un posicionament per part dels participants i una confrontació entre punts de vista diferents. En aquest sentit, el concepte de *confrontació* adquireix un valor positiu en el funcionament del grup.

A partir de totes aquestes consideracions al voltant de la nostra recerca, podem concloure que les conseqüències pedagògiques derivades de les experiències de treballs en grup i d'observacions dels rols són immediates en la mesura que es posen en evidència les interrelacions entre comunicació i aprenentatge, ja sigui cognitiu o de caire més organitzatiu.

Quan els alumnes treballen en grup es produeix una dinàmica que afavoreix l'autocontrol i l'autocorrecció dels participants; que demana l'escolta atenta de l'altre; que implica que la descripció dels resultats del grup hagi de tenir en compte no solament la participació quantitativa sinó els rols assumits pels participants del grup; que estimula la modèstia dels participants; que possibilita que els nens puguin fer servir el llenguatge de manera activa i espontània; que estimula que ells mateixos

hagin de gestionar les intervencions i el procés d'aprenentatge; o bé que es produeixi una multiplicitat de conductes.

Ara bé, aquestes habilitats s'assoleixen treballant-les conscientment a l'aula, plantejant situacions interactives, no solament de l'ús de la paraula, sinó també sobre la paraula.

Si dirigim la nostra mirada una mica més enllà d'aquest projecte, podríem pensar en propostes concretes per a futures investigacions. En aquest sentit, pensem que podria ser interessant veure si existeix una relació directa entre els processos de comunicació d'una interacció i els resultats cognitius obtinguts en aquella activitat conjunta; és a dir, observar i analitzar si certes maneres de comunicar-se són especialment eficaces en la resolució de problemes o en la realització de les tasques.

Un altre aspecte a tenir en compte en futures investigacions seria veure quines habilitats lingüístiques afavoreixen i/o determinen un tipus de rol o bé un altre i com es poden ensenyar; és a dir, observar si hi ha algun tipus d'habilitats lingüístiques, de modalitzadors,... que facin servir més els participants que adopten un rol arxienunciador o sobrenunciador. Per altra banda, ens podríem qüestionar si hi ha una relació directa entre el paper d'arxienunciador i la valoració positiva que fan els altres membres sobre el participant que adopta aquest rol.

Després de tots els aspectes que hem observat, analitzat i explicitat en aquest treball, està clar que la conversa és la base sobre la qual es fonamenten les interaccions i aquestes són les que ens proporcionen el coneixement compartit del món. És també a partir de la conversa i de les interaccions que tenen lloc, com ens formem el criteri propi. Així, «jo puc arribar a pensar més perquè tu hi ets». Si en un moment determinat qui escolta (tu) deixa de fer-ho perquè es converteix en emissor (jo), aquest nou *jo* emet un enunciat que obliga a l'altre a explicitar, a reformular, i sovint a fer trontollar les representacions inicials. Aquest procés de moviment de rols facilita el moviment de pensament perquè obliga a fer un replantejament dels enunciats i això estimula el pensament i sobretot el pensament crític.

És indiscutible que un dels grans reptes que tenim els mestres és ensenyar a conversar, però aquest procés solament és possible si des de les aules propiciem espais reals de conversa ens que els alumnes puguin dur a terme activitats en petit i/o en gran grup perquè, de la mateixa manera que a caminar se n'aprèn caminant, a conversar se n'aprèn conversant.

11. Bibliografia

<http://pabon-epistemologiayaprendizaje.blogspot.com/2007/12/exposicin-socioconstructivismo.html>

AUSTIN, J.L. (1961). *How to do Things with words*. Oxford: Oxford University Press.

ALLBRIGHT, D.; BAILEY, K. (1991). *Focus on the language classroom. An introduction to classroom research for language teachers*. Glasgow: Cambridge University Press.

BAKHTÍN, M (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 1982.

BARNERS, D; TODD, F (1977). *Communication and Learning in Small Groups*. Londres: Routledge and Keagan Paul

CALSAMIGLIA, H.; Tuson, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

CAMBRA, M. (1992). *Canvis de llengua i discurs a classe de francès llengua estrangera a l'ensenyament primari*. Tesis doctoral presentada per Margarida Cambra i dirigida per Miquel Llobera Canaves. Barcelona: Departament de didàctica de la llengua i la literatura.

- (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier-CREDIF (apunts traduïts al castellà del llibre original).

CAMPS, A.; CAMBRA, M. et alt. (2000). *Recerca formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Ed. Graó.

CHAUDRON, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. New Cork: Cambridge University Press.

COLL, C. (1984). *Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar*. Infancia y aprendizaje núm. 26-27. p.119-139

COSNIER, J. et KERBRAT-ORECCHIONI. (1987). *Décrire la conversation*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

EDWARDS, D; MERCER, N. (1987). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós

GARCIA-DEBANC (1983). *Aujourd'hui, on travaille en groupes (o quelques éléments pour mieux comprendre le fonctionnement des groupes de travail)*. A: PRACTIQUES

GUMPERZ. J.J. (1982). *Discourse strategies. Studies in Internacional Sociolinguistics 1*, Cambridge: Cambridge University Press.

HALLIDAY, M. (1985). *Spoken and Written language*. Oxford: Oxford University Press, 1990

KERBRAT-ORECCHIONI. (1990). *Les Interactions verbales I*. Paris : Arman Colin.

- 1992: *Les Interactions verbales II*. Paris : Arman Colin.
- 1994: *Les Interactions verbales III*. Paris : Arman Colin.
- 1996: *La conversation*. Paris: Senil.
- 1997: *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Argentina : Edicial Universidad.
- 2001 : *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Nattan Université.

MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de los profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós. Temas de educación.

- 2001: *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós. Cognición y desarrollo humano.

MONDADA, I. (2001). «Por una lingüística interaccional» *Discurso y sociedad*, vol. 3 (3): 61-89. Barcelona: Gedisa.

NUNAN, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

PAYRATÓ, LL. (2003). *Pragmàtica, discurs i llengua oral. Introducció a l'anàlisi funcional de textos*. Barcelona: Editorial Universitat Oberta de Catalunya.

- 2002: «L'enunciació i la modalitat oracional. Enunciació i dixi». A: Gramàtica del Català Contemporani. 3 vols. Barcelona. Empúries. (Vol. II, p.1554-1175).

PALOU, J. (2002). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actituds dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Tesis doctoral dirigida per la doctora Margarida Cambra Giné 2002. Ensenyament de Llengües i Literatura.

- 2005: «La conversa o el canvi en l'intercanvi». A: Perspectiva Escolar. Barcelona: abril 2005

RABATEL, A (2004) «Déséquilibres interactionnels et cognitifs. Postures énonciatives et co-constructions des savoirs: co-énonciateurs, sur-énonciateurs et archiénonciateurs». A *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon: IUFM de l'Académie de Lyon.

SACKS, H., SCHEGLOFF, G. JEFFERSON, G. (1974). «A Simplest Systematics for Organization on Turn-taking for Conversation» *Language*, vol. 50,4 [696-735]

SPERBER, D; WILSON, D (1986). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor, 1994.

SINCLAIR, J; COULTHARD, M. (1975). *Towards an analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.

TUSON, A.(1995). *Anàlisi de la conversa*. Barcelona: Biblioteca Universal Empúries.

TUSON, J.(1998). *Lingüística General I: Introducció a les ciències del llenguatge*. Barcelona: Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya

WILCOX, F (1982). «La Etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela : una revisión». A DIAZ, A ; GARCÍA,F.J ; VELASCO, H.M. *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid : Trotta, 1999

WITTGEINSTEIN, L. (1953). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica 1988.

10. Annexos

La transcripció

TURRO-OBS-MT- 10/04/2008-CATL1- PRIM- Preparem l'escenificació d'un conte			
Línia	Torn	TRANSCRIPCIÓ	ANÀLISI INTERPRETATIVA
			<p>Context: Quatre participants de sis i set anys estan en una petita aula on hi ha una taula rodona, cadires i una pissarra amb retoladors especials per a poder-hi escriure. Cadascú té el text d'un conte que ells han escollit. La tutora els ha donat la consigna que han de repartir-se els papers, treballar el text i decidir com volen fer la posada en escena. Una vegada decidit, se'ls proporcionarà el material que necessitin. L'obra de teatre la representaran als companys de 1r de primària per Sant Jordi. De fet, el grup està format per cinc membres, però un d'ells, el Pere, està malalt. En una sessió anterior, els alumnes ja s'han repartit els papers i han fet una primera lectura del text. Cal assenyalar que al primer segment, els participants encara parlen d'algun serrell de la sessió en què es van repartir els papers (paper de narrador del Toni). Quan el Toni parla "d'espai" es refereix al text de narrador.</p>
		<p>GRAVACIÓ 1</p> <p>PRIMERA SEQÜÈNCIA</p>	
1	1Ton	Toni – Júlia perquè: vols que jo et deixi un tros del del meu espai espai de narrador?	- El Toni inicia el segment buscant les paraules adequades per a no molestar. Segueix el principi de cortesia.
2			
3	2Jul	Júlia - vale	- La Júlia accepta la proposta.
4	3Ton	Toni – doncs a ara ho hem de fer eh? a veure vale ((parlant fluixet)) [què vols:: fer?]	- El Toni inicia tot intentant organitzar a partir d'una afirmació.
5			Rol d'arxienunciador
6	4Mar	Maria – [aleshores] tu Júlia què faràs?	- La Maria reprèn les paraules del Toni. Utilitza la dixi de persona <i>tu</i> per enfatitzar. Rol de sobreannunciador.
7	5Jul	Júlia – (la Júlia assenyala el tros de text que ha de dir) jo faré tot això (la Júlia pensa que la seva frase no ha quedat enregistrada i	- La Júlia adopta un rol coannunciador. Utilitza la dixi personal: <i>jo</i> i la textual anafòrica a partir del demostratiu neutre <i>això</i> .
8			

9		la torna a dir, però aquesta vegada més fort) jo faré tot això	
10	6Mar	Maria – tot això?	- La Maria fa la pregunta estranyada, possiblement perquè considera que és la intervenció és força llarga. Utilitza la dixi
11	7Jul	Júlia – sí	- La Júlia contesta possiblement havent interpretat la pregunta de forma literal. Rol de coenunciador.
12	8Jor	Jordi – [Mola!]	- El Jordi corrobora l'opinió de la Júlia.
13	9Jul	Júlia – (la Júlia torna a assenyalar el tros que li correspon) [això]	- La Júlia torna a emprar la dixi textual.
14	10Mar	Maria – (la Maria dirigeix la mirada al Toni) [i el] Pere fa molt	- La Maria adopta un rol de sobrenunciador i sembla que
15		poques coses no creus?	torna a plantejar la idea que la Júlia fa molt tros. Es dirigeix al Toni i ho fa seguin el principi de cortesia.
16	11Ton	Toni – Bueno sí algunes coses	- El Toni matisa la pregunta-opinió de la Maria
17	12Jor	Jordi – no bastantes	- El Jordi intervé donant la seva opinió. Rol d'enunciador.
18	13Jul	Júlia – (la Júlia assenyala tot el text que diu el Pere) fa això això [això]	- La Júlia recorre a la dixi textual per assenyalar tot allò que fa el Pere
19			
20	14Mar	Maria – [tornem-ho a subratllar] tornem-ho a subratllar perquè	- La Maria organitza com continuar la tasca. La resta dels participants ho fan. Rol de sobrenunciador.
21		sinó no es veurà clar\ (Tots els participants subratllen les parts del conte que cadascú haurà d'interpretar))	
		SEGONA SEQÜÈNCIA	
22	15Ton	Toni – voleu voleu em:: podeu mirar com fem els vestits?	-El Toni, espontàniament canvia de tema. Segueix el principi de cortesia (formulació de la pregunta). Rol d'arxienciador
23	16Jor	Jordi – els vestits?	- El Jordi s'estranya del canvi de tema o potser que el tema que s'apuntés fos el del vestuari.
24	17Jul	Júlia – d'acord els vestits	- La Júlia accepta el canvi de tema. Rol de coenunciador.
25	18Mar	Maria - si, d'acord	- La Maria ho ratifica. Rol de sobrenunciador.
26	19Jor	Jordi – vale!	- La Maria sembla que vulgui iniciar la gestió. Rol de sobrenunciador.
27	20Mar	Maria – a vere està bé ((rialles))	
28	21Ton	Toni – quin fem? primer de tot quin fem?	- El Toni intervé a partir de l'enunciat anterior. Rol sobrenunciador.
29	22Mar	Maria – va va comença tu Toni va que tu dibuixes molt bé	- La Maria dóna el torn de paraula. Dixi de persona: <i>tu</i> per
30	23Jor	Jordi – que tu:: et faràs amb la barba	enfatitzar. Rol de sobrenunciador
31	24Mar	Maria – sí, si (la Maria riu) però fes-te com tu et faries la teva	- La Maria ratifica l'opinió del Jordi. Assumeix un rol sobrenunciador. Fa servir diverses vegades la dixi de persona: <i>tu</i> .
32		barba tu Toni tens que fer de barba perquè ets el narrador	
33		vale? un narrador vell (Els nens comencen a dibuixar a la pissarra)	

34	25Jor	Jordi – a no, no, no a no, a no.	- Al Jordi no li agrada el dibuix que estan fent a la pissarra.
35	26Jul	Júlia – a vera que tenim que fer::	- La Júlia intenta organitzar el tema del dibuix. Rol sobrenunciador
36		C- (xxx)	
37	27Mar	Maria – el bec el bec podria ser:: (comença a dibuixar-lo) no::/ una mica:: TRIANGLE	- La Maria assumeix un rol de coenunciador.
38			
39		C- (xxx)	
40	28Ton	Toni – el bec podria se:: ((ara és ell qui completa el dibuix que ha començat la Maria, però considera que s'ha equivocat en un dels traços que ha fet)) uix: perquè pensa:: amb paper amb paper i el pintem	- El Toni continua el dibuix que havia començat la Maria i proposa com fer el bec. Assumeix un rol coenunciatiu.
41			
42			
43			
44	29Mar	Maria – no amb paper? Amb paper no:: vols dir?	- A la Maria no i agrada la idea del paper però després aplica el principi de cortesia dient: <i>Vols dir?</i> Rol de coenunciació.
45		C- (XX)	
46	30Jul	Júlia – (la Júlia comença a dibuixar a la pissarra) a vera el bec podria ser el bec podria ser així ((dibuixa el bec))	- La Júlia intenta assumir el rol de rectificador. Rol de sobrenunciador.
47			
48	31Ton	Toni – o ho pintem-ho tot/	- El Toni dona una altra solució.
49	32Jor	Jordi – no	- El Jordi mostra el seu desacord.
50	33Ton	Toni – sí pintem això ((assenyala el bec)) i hi posaríem (aquí s'interrompeix la gravació)	- El Toni intenta ratificar la seva idea i donar més arguments perquè sigui acceptada per la resta del grup. Assumeix un rol sobrenunciador.
		GRAVACIÓ 2	
51	34Ton	Toni - una mica de paper ((assenyala la resta del cos))	
52	35Mar	Maria - i també podria ser també podria ser una pastanaga enganxada:: ((referint-se al bec))	- La Maria dona noves idees.
53			
54	36Jor	Jordi - sí però costaria molt::	- El Jordi dona la seva opinió.
55	37Mar	Maria - i jo me la podria anar menjant/	- La Maria segueix amb la seva idea de fer el bec amb una pastanaga. Aparició de la dixi de persona. Els participants han assumit el rol de coenunciadors.
56	38Ton	Toni – aquí podem anar fent colors\ ((assenyala el cos))	- El Toni comença a parlar ja d'una altra part del cos; fa un petit canvi de tema. S'ajuda i emfatitza amb la dixi d'espai.
57		Un aquí un altre:: ai:: ((li cau el retolador))	- La Maria complementa la idea del Toni amb altres de pròpies.
58	39Mar	Maria – i:: i l'aigua podria anar a dalt amb tovalloles enganxades amb pinces i que es vegi tot el rato la cara blava perquè si això és la cara:: ((dibuixa))/ espera	En aquest moment els participants assumeixen el paper de coenunciadors. Utilitza dixi textual.
59			
60			
61	40Jor	Jordi – [xxx] espera espera ((li completa el dibuix))	- El Jordi aporta noves idees per al dibuix.
62	41Ton	Toni – això podria ser d'un color això d'un altre això d'un altre [això] d'un altre ((assenyala les parts del cos))	- El Toni comença a suggerir els colors del personatge. Fa servir reiteradament la dixi textual. Assumeix el rol de sobrenunciador.
63			
64	42Jor,Mar	Jordi, Maria, Júlia – [xxx]	
65	43Jul	Júlia – PERÒ LES les alt: les ales com les podem fer/	- La Júlia no acaba de veure clar com fer les ales. Alça la veu perquè la puguin sentir.

66	44Ton	Toni – amb paper	- El Toni fa una proposta que la Maria ratifica a la següent intervenció.
67	45Mar	Maria – amb paper, paper	
68	46Jor	Jordi – la boca deu ser una mica: asquerós no?	
69	47Ton	Toni – no no perquè tu pa:: tu vas vas entre el nas i la boca/	- El Toni intervén a partir de l'enunciat del Jordi. Utilitza la dixi de persona per emfatitzar. Assumeix un paper de sobrenunciador.
70			
71	48Jor	Jordi – però, però per la boca no/ no?	
72	49Mar	Maria – NO	
73	50Ton	Toni – et pintes tot això d'aquí/ això d'aquí/ ((ho dibuixa a la pissarra))	- El Toni torna a intervenir per a donar una solució al dubte del Jordi. Torna a utilitzar la dixi textual.
74			
75	51Mar	Maria – i mira l'aigua és en aquesta part, vale?	- La Mariona completa la idea del Toni. Dixi d'espai.
76		C - (xxx)	
77	52Mar	Maria – això és tot de blau tot de blau amb els ulls aquí i tot això, i després per aquí a sobre posem tovalloles totes les tovalloles [i que]	- La Maria s'imagina com pot quedar tot i ho explica a partir de la dixi textual (<i>aixo</i>), d'espai (<i>aquí</i>) i de temps (<i>després</i>).
78			
79			
80	53Jor	Jordi – [tovalloles] /	- El Jordi fa la pregunta: <i>tovalloles</i> /. No queda clar si és perquè no ho entén o be perquè no hi està d'acord.
81	54Mar	Maria – No perquè tovalloles no [perquè]	- Sembla que la Maria veu que la idea de les tovalloles no és la més correcta.
82	55Jul	Júlia – [OH] he pintat amb el [meu]	- La Júlia s'adona que sense voler ha pintat el full del Jordi amb el seu retolador.
83	56Jor	Jordi – [xxx]	
84	57Jul	Júlia - ((la Júlia sense voler pinta el full del Jordi)) OH ho sento	- La Júlia es disculpa.
85			
86	58Jor	Jordi – no pateixis.	- El Jordi accepta les disculpes de la Júlia.
87	59Jul	Júlia – ai! quin susto	- La Júlia es mostra més alleugerida. Entre el Jordi i la Júlia s'han assumit els rols de coenunciadors.
88	60Mar	Maria - tot de tovalloles blaves no perquè si es mouen [xxx] tot de tovalloles velles que faci un forat per aquí així i així pot treure els braços	- La Maria reprèn el tema de les tovalloles i torna a donar arguments per expressar la inconveniència d'aquest sistema que ella mateixa havia plantejat originàriament. El modifica. Dixi textual i d'espai. Assumeix un rol sobrenunciatiu.
89			
90			
91	61Ton	Toni – i [l'escar::]	- El Toni torna a fer un petit canvi de tema perquè la disfressa anterior ja està més o menys decidida. Assumeix un rol de sobrenunciador.
92	62Mar	Maria - [l'escarabat] a veure l'escarabat/ qui és l'escarabat/ l' escarabat es el Pere [vale]	- La Maria ràpidament veu que el Toni fa un canvi de tema i ella el reprèn. Intenta organitzar-ho. Assumeix un rol de sobrenunciador.
93			
94	63C	C - (xxx)	
95	64Ton	Toni – aquí podríem posar-hi una mica de paper	- El Toni torna a parlar sobre la disfressa anterior, la del Jordi

96		((assenyalant el cos))/ i fer les ales	i fa una proposta de treball. Assumeix el rol de sobrenunciador.
97	65Jor	Jordi – vale	- El Jordi i la Júlia estan d'acord amb l'opinió del Toni. La Maria no diu res, però el grup entén que també hi està d'acord.
98	66Jul	Júlia - FET	- El Jordi no veu clar el tema de les ales i ho pregunta.
99	67Jor	Jordi - però enganxades, no?	- El Jordi no veu clar el tema de les ales i ho pregunta.
100	68C	C – (xxx)	- El Toni dóna una resposta. Després inicia la síntesi de la disfressa del Jordi a partir de les expressions: <i>recordem/ a veure</i> i de dixi personal (<i>tu, te</i>) Assumeix un rol d'arxienunciador.
101	69Ton	Toni – les fabriques tu en paper i llavors te les enganxes	- El Toni dóna una resposta. Després inicia la síntesi de la disfressa del Jordi a partir de les expressions: <i>recordem/ a veure</i> i de dixi personal (<i>tu, te</i>) Assumeix un rol d'arxienunciador.
102		recordem, a veure	- La Maria torna a parlar de les ales de la disfressa del Jordi.
103	70C	C - (xxx)	- El Toni ho ratifica.
104	71Mar	Maria – les ales	- La Júlia dóna la seva opinió i alça la veu perquè la puguin sentir.
105	72Ton	Toni - les ales	- El Jordi dóna la idea de com poden ser les ales. Acaba de fer l'explicació verbal a partir de gestos concrets. Utilitza el recurs dels emblemes; és a dir la substitució de les paraules per gestos
106	73Jul	Júlia – et pots ET POTS POSAR canyes	- El Jordi dóna la idea de com poden ser les ales. Acaba de fer l'explicació verbal a partir de gestos concrets. Utilitza el recurs dels emblemes; és a dir la substitució de les paraules per gestos
107	74C	C - (xxx)	- El Jordi dóna la idea de com poden ser les ales. Acaba de fer l'explicació verbal a partir de gestos concrets. Utilitza el recurs dels emblemes; és a dir la substitució de les paraules per gestos
108	75Jor	Jordi – posarem una, com: un:: com es diu:/ com un vestit, com un vestit però que sigui [així] ((amb les mans indica que ha de ser una capa llarga))	- El Jordi dóna la idea de com poden ser les ales. Acaba de fer l'explicació verbal a partir de gestos concrets. Utilitza el recurs dels emblemes; és a dir la substitució de les paraules per gestos
109			- El Jordi dóna la idea de com poden ser les ales. Acaba de fer l'explicació verbal a partir de gestos concrets. Utilitza el recurs dels emblemes; és a dir la substitució de les paraules per gestos
110			- El Jordi dóna la idea de com poden ser les ales. Acaba de fer l'explicació verbal a partir de gestos concrets. Utilitza el recurs dels emblemes; és a dir la substitució de les paraules per gestos
111	76Ton	Toni – [unes ales]	- El Jordi dóna la idea de com poden ser les ales. Acaba de fer l'explicació verbal a partir de gestos concrets. Utilitza el recurs dels emblemes; és a dir la substitució de les paraules per gestos
112	77Mar	Maria – [una capa]	- El Jordi dóna la idea de com poden ser les ales. Acaba de fer l'explicació verbal a partir de gestos concrets. Utilitza el recurs dels emblemes; és a dir la substitució de les paraules per gestos
113	78Jul	Júlia – [una capa] sí	- El Jordi dóna la idea de com poden ser les ales. Acaba de fer l'explicació verbal a partir de gestos concrets. Utilitza el recurs dels emblemes; és a dir la substitució de les paraules per gestos
114	79Jor	Jordi – si i jo i jo amb els braços faré així ((el Josep fa moviments amb els braços com si fos un ocell))	- El Jordi dóna la idea de com poden ser les ales. Acaba de fer l'explicació verbal a partir de gestos concrets. Utilitza el recurs dels emblemes; és a dir la substitució de les paraules per gestos
115			- El Jordi dóna la idea de com poden ser les ales. Acaba de fer l'explicació verbal a partir de gestos concrets. Utilitza el recurs dels emblemes; és a dir la substitució de les paraules per gestos
116	80Mar	Maria – marró o negra una capa marró negra	- El Jordi dóna la idea de com poden ser les ales. Acaba de fer l'explicació verbal a partir de gestos concrets. Utilitza el recurs dels emblemes; és a dir la substitució de les paraules per gestos
117	81Jul	Júlia – i [que:]	- El Jordi dóna la idea de com poden ser les ales. Acaba de fer l'explicació verbal a partir de gestos concrets. Utilitza el recurs dels emblemes; és a dir la substitució de les paraules per gestos
118	82JorMar	Jordi i Maria – [xxx]	- El Jordi dóna la idea de com poden ser les ales. Acaba de fer l'explicació verbal a partir de gestos concrets. Utilitza el recurs dels emblemes; és a dir la substitució de les paraules per gestos
119	83Ton	Toni – no	- El Jordi dóna la idea de com poden ser les ales. Acaba de fer l'explicació verbal a partir de gestos concrets. Utilitza el recurs dels emblemes; és a dir la substitució de les paraules per gestos
120	84Jul	Júlia – o una manta marró vella [que]	- El Jordi dóna la idea de com poden ser les ales. Acaba de fer l'explicació verbal a partir de gestos concrets. Utilitza el recurs dels emblemes; és a dir la substitució de les paraules per gestos
121	85Mar	Maria – [o que,] i que tingui una ratlla pel mig trencada perquè així: com les aletes:	- El Jordi dóna la idea de com poden ser les ales. Acaba de fer l'explicació verbal a partir de gestos concrets. Utilitza el recurs dels emblemes; és a dir la substitució de les paraules per gestos
122			- El Jordi dóna la idea de com poden ser les ales. Acaba de fer l'explicació verbal a partir de gestos concrets. Utilitza el recurs dels emblemes; és a dir la substitució de les paraules per gestos
123	86Jul	Júlia – [o la pots] tallar	- El Jordi dóna la idea de com poden ser les ales. Acaba de fer l'explicació verbal a partir de gestos concrets. Utilitza el recurs dels emblemes; és a dir la substitució de les paraules per gestos
124	87Ton	Toni – [o sinó] paper	- El Jordi dóna la idea de com poden ser les ales. Acaba de fer l'explicació verbal a partir de gestos concrets. Utilitza el recurs dels emblemes; és a dir la substitució de les paraules per gestos
125	88Mar	Maria – [i la tallem]	- El Jordi dóna la idea de com poden ser les ales. Acaba de fer l'explicació verbal a partir de gestos concrets. Utilitza el recurs dels emblemes; és a dir la substitució de les paraules per gestos
126	89Ton	Toni – [i llavors] les enganxes	- El Jordi dóna la idea de com poden ser les ales. Acaba de fer l'explicació verbal a partir de gestos concrets. Utilitza el recurs dels emblemes; és a dir la substitució de les paraules per gestos
127	90Jor	Jordi – vale	- El Jordi dóna la idea de com poden ser les ales. Acaba de fer l'explicació verbal a partir de gestos concrets. Utilitza el recurs dels emblemes; és a dir la substitució de les paraules per gestos

128	91Mar	Maria – vale\ jo faria aquest, no?	disfressa.
129	92Jul	Júlia – vale però una mica de coll, no?	- La Maria acaba donant la seva opinió i ratificant a partir de la dixi de 1a persona. Assumeix un rol de sobrenunciador.
130	93MarJor	Maria i Jordi – [xxx]	- La Júlia hi està d'acord però matisa el tema del coll.
131	94Ton	Toni – si	- L'opinió del Toni tanca la planificació de l'elaboració d'aquesta disfressa.
132	95Mar	Maria – ah! i ara què toca:: el Pere, el Pere_	- La Maria inicia tanca definitivament la planificació de la disfressa del Jordi i obre la del Pere. Assumeix el rol d'axienunciador.
133	96Ton	Toni – el diamant	
134	97Mar	Maria - el diamant	
135	98Jor	Jordi – (dirigint-se al Toni que comença a dibuixar)) tu l'has de fer petit, eh Toni /	- El Jordi proposa al Toni, que és qui dibuixa, que el personatge ha de ser petit. Utilitza la dixi de la 2a persona.
136			- El Jordi proposa al Toni, que és qui dibuixa, que el personatge ha de ser petit. Utilitza la dixi de la 2a persona.
137	99TonMar	Toni i Maria – sí, sí, té que ser petit, té que ser petit	- El Jordi proposa al Toni, que és qui dibuixa, que el personatge ha de ser petit. Utilitza la dixi de la 2a persona.
138	100Jor	Jordi – és clar perquè és el diamant, no/ i el: que(xxx) i el diamant/	- El Jordi proposa al Toni, que és qui dibuixa, que el personatge ha de ser petit. Utilitza la dixi de la 2a persona.
139			- El Jordi proposa al Toni, que és qui dibuixa, que el personatge ha de ser petit. Utilitza la dixi de la 2a persona.
140	101JulMar	Júlia i Maria [xxxxx]	- El Jordi proposa al Toni, que és qui dibuixa, que el personatge ha de ser petit. Utilitza la dixi de la 2a persona.
141	102Jor	Jordi – i el diamant és petit i el Pere és baixet_	- El Jordi proposa al Toni, que és qui dibuixa, que el personatge ha de ser petit. Utilitza la dixi de la 2a persona.
142	103Mar	Maria – a veure parlem tots, de tots (xxx)	- El Jordi proposa al Toni, que és qui dibuixa, que el personatge ha de ser petit. Utilitza la dixi de la 2a persona.
143	104Jul	Júlia – ((agafa el color verd i comença a pintar el nou personatge)) color verd, color verd, color verd, color verd per tota, per tot per tota la cara\	- El Jordi proposa al Toni, que és qui dibuixa, que el personatge ha de ser petit. Utilitza la dixi de la 2a persona.
144			- El Jordi proposa al Toni, que és qui dibuixa, que el personatge ha de ser petit. Utilitza la dixi de la 2a persona.
145			- El Jordi proposa al Toni, que és qui dibuixa, que el personatge ha de ser petit. Utilitza la dixi de la 2a persona.
146	105Mar	Maria – vale a [vere_]	- El Jordi proposa al Toni, que és qui dibuixa, que el personatge ha de ser petit. Utilitza la dixi de la 2a persona.
147	106Ton	Toni – [és] que també li hauríem de: amb un altre color li hauríem de fer notar que és un diamant amb ratlles ((agafa el color i ho completa))	- El Jordi proposa al Toni, que és qui dibuixa, que el personatge ha de ser petit. Utilitza la dixi de la 2a persona.
148			- El Jordi proposa al Toni, que és qui dibuixa, que el personatge ha de ser petit. Utilitza la dixi de la 2a persona.
149	107Mar	Maria – vale, ara com hem dit abans que seria el seu color, seria el ve::ve:rd doncs PER QUÈ no pot ser, per què no pot portar una manta o cosa verda per portar-la per sobre?	- El Jordi proposa al Toni, que és qui dibuixa, que el personatge ha de ser petit. Utilitza la dixi de la 2a persona.
150			- El Jordi proposa al Toni, que és qui dibuixa, que el personatge ha de ser petit. Utilitza la dixi de la 2a persona.
151			- El Jordi proposa al Toni, que és qui dibuixa, que el personatge ha de ser petit. Utilitza la dixi de la 2a persona.
152			- El Jordi proposa al Toni, que és qui dibuixa, que el personatge ha de ser petit. Utilitza la dixi de la 2a persona.
153	108Ton	Toni – o sinó el pintem de color verd	- El Jordi proposa al Toni, que és qui dibuixa, que el personatge ha de ser petit. Utilitza la dixi de la 2a persona.
154	109Mar	Maria – home si, però la roba que:/ però CLAR la roba verda, com pot ser? Bueno si, que la porti tota verda i les, i els peus verds, [també]	- El Jordi proposa al Toni, que és qui dibuixa, que el personatge ha de ser petit. Utilitza la dixi de la 2a persona.
155			- El Jordi proposa al Toni, que és qui dibuixa, que el personatge ha de ser petit. Utilitza la dixi de la 2a persona.
156			- El Jordi proposa al Toni, que és qui dibuixa, que el personatge ha de ser petit. Utilitza la dixi de la 2a persona.
157	110Ton	Toni – [o] sinó que porti una bata verda	- El Jordi proposa al Toni, que és qui dibuixa, que el personatge ha de ser petit. Utilitza la dixi de la 2a persona.

158	111Mar	Maria la bata [verda] una bata verda/	Maria.
159	112Ton	Toni – [xxx]	- La Maria ratifica la idea del Toni.
160	113Mar	Maria - les sabates tenen que anar quasi verdes també	- La Maria continua amb la disfressa i ara parla dels peus.
161	114Jor	Jordi – (xxxx)	- En un principi el Toni no dóna importància al color de les sabates però després s'ho repensa.
162	115Ton	Toni – sabates és igual	- El Jordi inicia una proposta però no l'acaba. Sembla que allò que vol és intervenir, encara que sembla que no té massa previst el contingut del seu discurs.
163	116Jor	Jordi – es posa:, es posa: si vols: -	- El Toni encara dóna voltes al tema de les sabates verdes. No ho explica amb gaire claredat però entre els gestos i que és un contingut compartit, ho entenen. El Toni es refereix als plàstics de color verd que fan posar a les piscines per poder entrar amb sabates.
164	117Mar	Maria – (fent broma de com el Josep ha dit la frase anterior) es posa, es posa, es posa paper o algu::	- No s'acaba de considerar la proposta del Toni. La Maria intenta canviar de personatge.
165			- Aquí el Jordi fa un canvi de tema. Assumeix el paper d'arxienunciador. Decideix que ara cal parlar de la disfressa del Toni.
166	118Ton	Toni – us enrecordeu allò de piscina que és com unes coses verdes, allò semblaria (xxx) llàstima que no en tinguem	- El Jordi comença a fer la proposta de la disfressa del Toni.
167			- La Júlia comença parlant de la barba.
168			
169	119Mar	Maria – bueno i: després: la Júlia ja està apuntat/ la Júlia ja està?	- El Jordi juga amb la paraula mentre que entre tots van fent el dibuix.
170			- La Júlia no té espai per dibuixar i demana que li'n facin. Aplica el principi de cortesia.
171	120Jor	Jordi – sí ja està(xxx) i el Toni: mira passem al (xxx) al [Toni]_	- El Jordi es dirigeix al Toni. Ho corrobora amb la dixi de pers.
172			- La Júlia demana a Jordi que aguanti els retoladors.
173	121Mar	Maria – [som] cinc	
174	122Jor	Jordi – la cara seria així	- El Jordi no està d'acord com la Júlia ha fet la barba del narrador.
175	123Jul	Júlia – la barba, [xxx]	- La Maria, en veure que és una mica complicat el tema de la barba, proposa una solució.
176	124Jor	Jordi – [xxx]	- La Júlia intenta explicar com i a on és la barba perquè els altres no ho veuen clar.
177	125Jul	Júlia – espera que:	
178	126Jor	Jordi – i la barba, i la barba i la barba (xxx)	
179	127C	C- (xxx)	
180	128Jul	Júlia – ((la Júlia intenta poder pintar a la pissarra)) em deixes, em deixes/	
181			
182	129Jor	Jordi – tu portes barba (xxxx) ((dibuixa la barba))	
183	130Jul	Júlia – té, ((li dóna al Jordi els retoladors)) aguanta [aguanta]	
184			
185	131C	C –(xxx)	
186	132Jor	Jordi - [no, no]	
187	133Jul	Júlia – [aguanta], aguanta ((donant-li els colors))	
188	134Mar	Maria – perquè no portes una barba de mentida\	
189	135Jul	Júlia – la barba ((l'assenyala)), això és la barba	

190	136Mar	Maria – el Toni és amb la cara gran	<ul style="list-style-type: none"> - La Maria considera que la Júlia ha fet la cara massa petita. - La Júlia no hi està del tot d'acord. - El Toni, per aclarir la situació, intenta proposar d'acabar tot el dibuix perquè es vegi més clar. Aplica el picipi. de cortesia.
191	137Jul	Júlia – no, no és això	
192	138Ton	Toni – ara si voleu, em poso: [xxx]	
193	139Mar	Maria – [no]	
194	140Ton	Toni - em poso tot i ja està	
195	141Jul	Júlia - vale mira	
196	142Mar	Maria – no, no el Toni, EL TONI amb les ulleres, vale/	
197	143Jor	Jordi - ulleres	
198	144Ton	Toni – ulleres per llegir	
199	145Mar	Maria – per la barba una mica així ((acaba d'arreglar la barba))	
200			
201	146Jor	Jordi – ulleres ((les hi dibuixa))	
202	147Jul	Júlia – vale, però:	
203	148Jor	Jordi – no, no pintat una mica ((pinta la barba)), tots hem [xxx]	
204			
205	149Jul	Júlia – [xxx] Sense voler, un dels membres del grup prem una tecla i para la gravació. No ha quedat enregistrat el final de com han decidit de fer les disfresses. Els participants van a buscar al mestre responsable de la gravació i tonen a posar la gravadora en marxa per al següent segment.	
		GRAVACIÓ 3	
		TERCERA SEQÜÈNCIA	
		Context: Els alumnes estan asseguts en una tauleta rodona. Tenen el text escrit del conte i plastificat per poder-lo treballar a les estones que ells considerin oportunes: estones d'esbarjo, entre classes, a les hores de llengua,...). En una sessió prèvia s'havien repartit els papers i cadascú havia marcat amb retoladors de colors no permanents allò el seu text. Damunt la taula tenen retoladors no permanent, però el Josep n'ha portat seus que sí que són permanents. Tornen a parlar del text, retrobant el tema de la primera sessió en què s'havien	

		repartit els personatges.	
206 207	150Jul 151Mar	Júlia- (assenyalant el text) jo faré això Maria – ((dirigint-se al micròfon)) ara anem a parlar del text	- La Júlia inicia el fragment. Dixi textual. - La Maria expressa en què consistirà aquest part de la transcripció. Assumeix el rol de sobrenunciadora. Cap participant s'hi oposa.
208 209	152Jul	Júlia – jo faré tot això ((tornant a assenyalar el tros que fa ella)) i tu Toni?	- La Júlia estableix un diàleg amb el Toni.Li pregunta directament. Utilitza dixi textual i de persona.
210 211	153Ton	Toni – Bueno (xxx) ja veurem què fem, no? ((gira el full)) a veure darrera, perquè:	- El Toni no es pronuncia directament. Pren un rol reflexiu i dóna el seu punt de vista. Assumeix el rol d'arxienunciador.
212	154Mar	Maria – el Pere i jo som els que hem fet [menys coses]	- La Maria interpreta l'enunciat del Toni que en funció de la llargada del text de cadascú es podria fer algun canvi entre els participants.-
213	155Ton	Toni- [i a:]	- El Toni inicia la seva intervenció però no l'acaba.
214	156Mar	Maria- i això qui ho fa?	- La Maria fe una pregunta molt concreta a partir de la dixi.
215	157Jor	Jordi – jo no pinto	- No s'entén si està empipat o realment és que ell "pinta".
216	158C	C- (xxx)	
217	159Jor	Jordi- això és molt llarg, eh?	- El Jordi es queixa perquè considera que el seu tros és massa llarg. Tothom sobreentén que la dixi <i>això</i> es refereix al tros.
218	160Ton	Toni- ((llegint)) i girant fins a [mentà]	- El Toni agafa la iniciativa i respon al Jordi llegint i ratificant el tros que li correspon. Posició d'analista amb certa distància. Assumeix el rol d'arxienunciador.
219	161Mar	Maria – no però, però el Pere que faci algo també perquè fa poca cosa_	- La Maria entén que és just el tros que fa el Jordi i ara demana pel paper del Pere que està malalt.
220			
221	162Ton	Toni – ((llegint)) <i>heus ACÍ</i>	- El Toni torna a fer el mateix procediment i llegeix el tros que fa el Pere per veure si, objectivament, és equitatiu al dels altres. Torna a assumir el mateix rol.
222	163Jul	Júlia – ((assenyalant el text)) el Pere això-	- La Júlia assenyala el text d'allò que diu el Pere.
223	164Ton	Toni – ((tornant a llegir)) <i>heus ACÍ</i> -	- El Toni torna a llegir el tros que pertoca al Pere.
224	165Mar	Maria- perquè no-/	- La Maria intenta fer una proposta que no finalitza.Pripi de cortesia
225	166Ton	Toni- el Pe-, el Pere també diu <i>heus ACÍ</i> . Això de: <i>heus ací</i> :	- El Toni continua assenyaland allò que diu el Pere.
226			
227	167C	C – [xxx]	- Entre tots comenten el fragment del Pere, però no és s'entén.
228	168Ton	Toni – [però:] (xxx)	- La Maria vol tornar a proposar alguna cosa però en aquest cas, el Toni interrompeix.
229	169Mar	Maria- Mira no, [mira:]	- El Toni torna a llegir el text.
230	170Ton	Toni – [tanta] bellesa	- La Maria intenta organitzar i rectificar. Dixis textuals.
231	171Mar	Maria – sí però mira perquè no: tu fas això Toni, no? tu fas	

232		això, i aleshores el Pere fa això i jo faig això	Assumeix el rol de sobrenunciador.
233	172Ton	Toni – i el Pere això ja ho ha de fer perquè és el seu paper	
234			
235	173Mar	Maria – val pues aleshores jo faig d'aquí, d'aquí una ratlleta aquí perquè puguis, perquè jo faig de baix	- La Maria explica com poden marcar allò que diu cada personatge i així que quedi més clar. Dixi d'espai. Assumeix un rol sobrenunciador.
236			
237	174Jul	Júlia – a vere al Pere que posin una ratlla aquí que sinó-	- La Júlia segueix la mateixa línia que ha començat i també assumeix el rol de sobrenunciador. Dixi d'espai.
238	175Mar	Maria – i el Toni i això qui ho fa? A clar jo no perquè jo faig això-	- La Maria expressa els trossos del text a partir de les dixis textuals.
239			
240	176Ton	Toni - ((està situat lluny del micròfon i no se'l pot sentir bé)) llavors [(xxx)]	- El Toni continua organitzant el text i fa una funció de sobrenunciador.
241			
242	177Jul	Júlia – [a vere] ara vaig a: progra- [(xxx)]	- La Júlia en aquest torn adopta un rol de coenunciador.
243	178Ton	Toni – [(xxx)] d'aquests pel Pere	- El Toni també assumeix el rol de coenunciador.
244	179Mar	Maria – i perquè no li deixem una mica al Jordi/ que el Jordi només està al [davant]	- La Maria torna a demanar un fragment més llarg per a un participant i ho argumenta. Assumeix un rol sobrenunciador.
245			
246	180Ton	Toni – [vale]	
247	181Mar	Maria - al darrera hi ha [moltis-]	- La Maria comença la seva argumentació.
248	182Jul	Júlia – ((de sobte nota que li cau el micròfon)) Al, Al, Al, Al, [Al \]	
249			
250	183Jor	Jordi – [a vale] (xxx)	- En Jordi respon i assumeix un rol de coenunciador.
251	184C	C – (xxx)	
252	185Ton	Toni - ((llegint el full)) doncs, et de: això de: <i>I OBRINT el bec amb àn: amb ànsia</i> ho fas tu, vale?	- El Ton torna a organitzar a partir de les dades. Assumeix un rol d'arxienciador.
253		((silenci))	
254			
255	186Mar	Maria - JO:./	- La Maria s'estranya
256	187Jul	Júlia - i el Jordi de-	- La Júlia intenta explicar que el Jordi no diu gaire tros.
257	188C	C - no (xxx)	
258	189Ton	Toni - el Jord::p –	- El Toni torna a respondre.
259	190Jor	Jordi - [a vale] = = però a vere -	- El Jordi assenteix, però després vol puntualitzar.
260	191Jul	Júlia – ((girant el full)) nem a mirar a darrera que-	- La Júlia intervé a partir del torn anterior. Rol sobrenunciador
261	262Mar	Maria - el Jordi fa molt poca [cosa]	- La Maria s'adona que el Jordi fa poca cosa.
262	263Jor	Jordi - (va assenyalant amb el dit) [això, això], això	- El Jordi utilitza la dixi textual.
263	264Ton	Toni – (xxx) et deixo fer, eh?	- El Toni li diu que li cedeix part del seu tros. Rol sobrenunciador.
264	265Jor	Jordi - (xxx)	- El Toni detalla la part que correspon al Jordi.
265	266Ton	Toni – ((llegint)) i: <i>obrint el: el bec amb ànsia</i> t'ho deixo fer a tu	
266			
267	267Jor	Jordi - vale (xxx)	- El Jordi assenteix.
268	268Mar	Maria – ((la Maria es dirigeix a la Júlia, mentre que el Jordi continua el diàleg amb el Toni perquè no té clara la frase	- La Maria explica la seva situació. Assumeix un rol de coenunciador.
269			

270		del text)) mira, és que jo tinc dos el del Pere tinc:	
271	269Jor	Jordi- ((dirigint-se al Toni)) el què?	- El Jordi manté una conversa paral·lela amb el Toni.
272	270Ton	Toni – això de <i>i obrint el bec</i> :	
273	271Mar	Maria- ((dirigint-se a la Júlia)) això era una cosa que tenies que fer tu, eh?	- La Maria increpa a la Júlia del tros que li tocava.
274			
275	272Jul	Júlia- el què?	- La Júlia s'estranya. Manté un mateix nivell d'enunciació. Assumeix el rol de coenunciador.
276	273Mar	Maria- una cosa de radera tenies que fer tu de subratllar també l'adu- el número del Pere em sembla –	- La Maria assumeix el rol de coenunciador.
277			
278	274Jul	Júlia- NOo –	- La Júlia no hi està d'acord. Coenunciador
279	275Mar	Maria- a noia- està subratllat/	- La Maria no aplica el principi de cortesia. Coenunciador.
280	276Jul	Júlia – ja perquè això era del Pere ho he canviat jo - , que sinó el Pere no té quasi [res]	- La Júlia argumenta la seva decisió. Coenunciador.
281			
282	277Ton	Toni- (el Jordi i el Toni continuen parlant entre ells) [O sigui] quan	- Es continuen donant dues converses paral·leles.
283			
284	278Jul	Júlia (xx)	
285		((silenci))	
286	279Mar	Maria- ((rient)) el Jordi només fa una cosa del, el Jordi només fa [una]	- La Maria torna a comentar que el Jordi diu poca cosa. En aquest punt les dues converses tornen a convergir. Rol sobrenunciador.
287			- El Toni reprèn e tema plantejat per la Maria.
288	280Ton	Toni- ((mentre la Maria està parlant, el Toni es dirigeix al Jordi)) [vale i llavors Jordi:]	- La Maria continua amb l'argumentació del seu torn anterior.
289			- El Toni planteja una pregunta amb la finalitat de reorganitzar el text del Pere. Rol arxienunciatu.
290	281Mar	Maria- [cosa] de darrera, eh?	- Entre els torns 281 i 284 s'assumeixen rols coenunciatius.
291	282Ton	Toni- i llavors què- què fem? ((mirant el text)) això el Pere el Pere no el Pere no que diu molta cosa	
292			
293	283Mar	Maria- i si: ((rient)) (xxx) pro ajudem ((rient)) només fas una línia del radera tu fas tu tu [però]	
294			
295	284Jul	Júlia- [poca] cosa del davant però del da- ((riales))	
296	285Ton	Toni- va, i: ((llegint)) <i>obrint el bec amb ànsia</i> / això fins aquí es tindr l'(xx)	- El Toni ratifica. Assumeix el rol de sobrenunciador.
297			- Del torn 286 fins al 299 els participants adopten el rol de coenunciadors.
298	286Jul	Júlia - ja però:	
299	287Mar	Maria - ja, però: es que- a vere i si el Jordi fa una línia del del darrera només bueno, una línia	
300			
301	288Jor	Jordi- [no]	
302	289Mar	Maria- i [una]paraula	
303		C- (xx)	
304	290Mar	Maria- del darrera només fa una	
305	291Jor	Jordi- no, del darrera no faig: ((es posa a comptar línies que ell ha de dir)) faig mmm una, [dues, tres]	
306			
307	292Mar	Maria- [per tan/]això és lo que (xxx)	

308	293Ton	Toni- ((es posa també a comptar)) un , dos, tres, quatre	
309		cinc:	
310	294Mar	Maria- sí, però si el Jordi fa mo- una, una-	
311	295Ton	Toni- ((es posa a comptar les línies que diu)) vuit, vuit i	
312		mig	
313	296Jor	Jordi- i un quart	
314	297Jul	Júlia- i un quart	
315	298Ton	Toni- vuit i un quart	
316	299Mar	Maria- Jordi [a vere]	
317	300Ton	Toni- [doncs(xx)] mira deixo (xxxx) quinze: per anar així: ja	- El Toni després de recollir les dades dóna una solució.
318		està, no?	Assumeix un rol arxienunciador.
319	301mar	Maria- Una línia de: fins una línia d'aquestes ((assenyala	
320		una línia en concret))	
321	302Ton	Toni- Ah! (xx) vale?	- Amb la pregunta, el Toni demana l'acord o no dels
			participants.
322	303Mar	Maria- vale, una cosa, a vere, el Jordi quantes fa de	- La Maria intervé a partir de l'enunciat anterior. Assumeix un
323		línies?\ per què? i perquè no li canviem per una del radera	rol de sobrenunciador.
324		perquè el davant és (xx)	
325	304Ton	Toni- bueno/	
326	305Mar	Maria- què vols, del davant o del radera?	
327	306Jor	Jordi- tant me fa –	
328	307Mar	Maria- per què/ ((riu)) per què no fem tots que tinguem	- La Maria dóna el seu punt de vista fa una proposta.
329		iguals línies pro el Toni que en tingui més [perquè-]	Assumeix un rol arxienunciador.
330		C- [(xxx)]	
331	308Jor	Jordi- per això ets el narrador, Toni	- El Jordi hi està d'acord, donant una explicació concreta.
332	309Mar	Maria- per això té que tenir més línies, ell pues ja està	- La Maria ratifica l'opinió del Jordi. Torna a assumir un rol
333		que [tots tinguem les mateixes línies]	sobrenunciador.
334	310Ton	Toni- [doncs així ja està bé, no?] doncs així ja està bé	- El Toni intenta tancar el tema. Assumeix el rol
335	311Mar	Maria- a vere jo (xx)	d'arxienunciador.
336	312Ton	Toni- ho tenim més o menys igualat	- El Toni torna a intentar tancar el tema.
337	313Mar	Maria- un:, [dos, tres]	- Sembla que la Maria encara vegi alguna cosa per acabar de
			tancar.
338	314Ton	Toni- [ho tenim tot més] o menys repartit	- El Toni sembla que vulgui tancar el tema.
339	315Mar	Maria- tres la Júlia parla (xx) i ara fa quatre línies	- La Maria torna a obrir el tema.
340	316Jul	Júlia- no perquè:	- Des del torn 315 fins el 320 els participants assumeixen un
341	317Jor	Jordi- faig quatre com la Júlia	rol coenunciador.
342	318Jul	Júlia- Noo! ((assenyalant)) quatre no, faig tot això	
343	319Ton	Toni- un, dos, tres, quatre, cinc, sis-	
344	320Mar	Maria- no però això però això dic només lo que està	
345		subratllat fa una, [dos, tres,]	

346	321Ton	Toni- no fa , de <i>amanida</i> fins a <i>vida</i>	- El Toni hi intervé per rectificar. Assumeix un rol sobrenunciatu.
347	322Jor	Jordi- ((referint-se a la frase del text que segueix)) i la de	- El Jordi intenta donar una solució. Aplica el principi de cortesia.
348		costat no és millor/	- La Júlia intenta trobar una solució.
349	323Jul	Júlia- (xxx) ja però: val, pues que el Pere faci una- , però	
350		que el Pare [faci-]	
352	324Ton	Toni- [li deixem un espai]	- El Toni també intenta donar una solució.
353	325Mar	Maria- a vere	- La Maria amb aquest marcador intenta fer una síntesi.
354	326Jul	Júlia- pues que el [(F) Pere] faci una miqueta de lo meu	- La Júlia torna a donar una solució.
355	327Mar	Maria- no per- una línia si vols [perquè] perquè a radera	- Entre la Maria i la Júlia es tornen a establir rols coenunciatus
356	328Ton	Toni- [No, no]	- La Maria rectifica. Assumeix el rol de sobrenunciador.
357	329Mar	Maria- res, res perquè al darrera tu tens només dos linie-	
358		una línia i:	
359	330Ton	Toni- doncs que el Pere faci això <i>d'entrant la gota rosada/</i>	- El Toni torna a donar una solució. Assumeix un rol de sobrenunciador.
360	331Jor	Jordi- clar perquè sinó-	- Els participants hi estan d'acord. El Jordi i la Maria ho manifesten explícitament.
361	332Mar	Maria- clar	- La Júlia canvia de tema perquè sembla que la distribució del text queda més o menys clara. La Júlia s'adona que després de tant subratllar, els fulls han quedat bruts.
362	333Jul	Júlia- a vere, ((mira el full que se li han corregut els colors)) t'està quedant una mica patxutxo, eh?	- La Maria planteja el problema del subratllat dels fulls.
363		((rialles))	
364			
365	334Mar	Maria- Clar i això si se'ns esborra/ perquè encara queda-	
366	335Jor	Jordi- (xx)	- La Júlia assumeix un rol coenunciador.
367	336Jul	Júlia- Escolta encara queda molts dies i si [se'ns] esborra/	- El Toni, però, encara està pensant en el tema del text.
368	337Ton	Toni- ((el Toni encara està revisant el text i assenyala una frase)) el Pere::	
369			
370	338Mar	Maria- ((mira allò que ha assenyalat el Toni)) això: el el	- La Maria mira el full del Toni i fa servir la dixi textual per assenyalar el tros que fa el Pere.
371		Pere (xx)	- La Maria fa servir el principi de cortesia per a fer veure al Toni que s'ha equivocat.
372	339Mar	Maria- no tindria que ser subratllat per sobre i no per / (xx)	- El Toni crida l'atenció de les dues nenes. Elles ho entenen perfectament.
373	340Ton	Toni- Júlia, mira::, Maria,	- El Toni assumeix que abans s'ha equivocat quan ha subratllat una part que no li tocava.
374	341Mar	Maria- què-	- La Maria ho accepta.
375	342Ton	Toni- et deixo (xx) veus això de <i>en tant</i> m'he equivocat,	
376	343Mar	vale?	
377	344Ton	Maria- vale	
378		Toni- ((el Toni li indica el tros que ella haurà de dir)) <i>a preocupar-se/</i>	
379	345Jul	Júlia- ((la Júlia entén la frase que ella ha de dir)) PER	- La Júlia intenta ratificar allò que ha dit el Toni. Assumeix un rol sobrenunciatu.
380		TANT <i>la gota rosada</i>	- La Maria planteja una pregunta que fa referència a la logística de la tasca.
381	346Mar	Maria- ((com que han canviat papers, ara els colors també s'han de canviar)) Com ho esborrem?	
382			

383	347Jor	Jordi - emmm	
384	348Jul	Júlia - amb l'esborrador	- Des del torn 346 fins el 361 els participants assumeixen el rol de coenunciador.
385		((rilles))	
386	349Jul	Júlia - on està el:: on est:/	
387	350C	C - (xxx)	
388	351Jor	Jordi - el el què?	
389		((troben l'esborrador i intenten esborrar les línies incorrectes i marcar les noves))	
390			
391	352Jor	Jordi - ja està marcat	
392	353Jul	Júlia - uix!! s'ha marcat una miqueta	
393	354Jor	Jordi - bueno ja esta	- El Jordi intenta tancar el tema.
394	355C	C - (xxxx)	
395	356Jor	Jordi - ja està, ja està, ja està, ja està	- El Jordi vol tancar insistentment el tema.
396	357Mar	Maria - i s'esborra tot? = = no, no és esborrador és que s'ha espatllat	
397			
398	358Jul	Júlia - Espera, espera espera que s'està esborrant el blau que és lo meu	
399			
400	359Mar	Maria – a vere el Toni, on està el color del Toni?	- La Maria intenta organitzar per tornar a subratllar amb el color de cada participant.
401	360Jor	Jordi - el grup el: [xx]	
402	361JulJor	Júlia i Jordi - [el] groc, el [groc]	
403	362Mar	Maria – [(f)[no] el vermell] tenim que fer així perquè sinó no es nota ((mentre parla torna a subratllar el que ja està marcat amb retolador)	- La Maria dóna clarament la seva opinió i l'argumenta. Assumeix el rol de sobrenunciador.
404			
405			
406	363Jul	Júlia – i si se'ns esborra la, el: perquè encara queden dies- s se'ns esborra tot, com ho farem? ho tindrem que tornar a fer tot?	- La Júlia reprèn el tema, llança una pregunta a tot el grup.
407			
408			
409	364Jor	Jordi – bueno pintar-ho una mica, no?	- El Jordi intenta respondre. Assumeix el rol de coenunciador.
410	365Mar	Maria – es notarà una mica-	- Des del torn 364 al 371 els participants assumeixen el rol de coenunciadors.
411	366Jul	Júlia - sí però (xxx)	
412	367Jul	Júlia – clar, clar, és que:	
413	368Mar	Maria – però si anem fent així amb els dits: ((amb el dit esborra les ratlles fetes amb retoladors que s'han barrejat))	- La Maria intenta donar una solució al problema.
414			
415	369Jul	Júlia – no perquè [es]	- La Júlia mostra el seu desacord.
416	370Mar	Maria – [com el Toni] ((el full del Toni està ben marcat))	
417	371Jul	Júlia – [es barrejaran] barrejaran els colors, es barrejaran els colors sinó\	
418			
419	372Mar	Maria – no a vere si nosaltres: si nosaltres fem així ((amb el braç fa veure que barreja els colors)) però també estava	- Sembla que amb l'inici de l'enunciat, la Maria vulgui donar una solució o fer la síntesi d'allò que ha passat fins el moment; però en realitat explica què ha passat.
420			
421			

422		fent que abans sense volguer ha fet AIXÍ ((torna a fer el mateix gest)) en el del Jordi i a molts, pues se li, se li, s'està esborrant i mira el meu j com està - ((l'assenyala)) ja quasi no es veu	
423			
424			
425	373Ton		
426		Toni- (xxx) notat una mica/ pues: veus [que] (assenyala el seu text i li vol fer veure que en el seu també s'han barrejat una mica els colors))	
427			
428	374Mar		
429	375Jor	Maria – [mm] una mica sí:	- La conversa queda aturada, suspesa.
430		Jordi- doncs tornem a repassar ((El Jordi assenyala els seus retoladors que són permanents. Gairebé no se sent la frase que diu))	
431			
432	376M	Mestra – doncs què podem fer, ara?	- La Mestra que fins ara estava observant, adopta un paper de participant. Assumeix un rol sobrenunciatiu per tal que els alumnes pensin solucions al problema que han plantejat.
433	377Mar		
434	378M	Maria – pues: mmm Mestra – sí, sí amb [retoladors]	- La Mestra veu que la Júlia mostra els retoladors permanents del Josep. - La Maria proposa una solució.
435	379Mar		
436		Maria- [que] d'algun dia, quan fem, que d'algun dia quan hagin passat dos o tres dies pues ho tornem a subrat: a subratllar	
437			
438	380Jul		
439	381Mar	Júlia – (xxx) sí ho tornem	- La Júlia assenteix.
440		Maria – (xxx) quan ja està una mica sense: sense reto: bueno que s'hagi esborrat una mica no/ [subratllem]	
441	382Ton	Toni – [però] amb els retoladors que tu has dit ((es dirigeix al Jordi i aquest fa una rialla)) i perquè:	- El Toni ratifica que els retoladors han de ser els del Jordi. Assumeix un rol sobrenunciador.
442			
443		C – (xxx)	
444	383Jor		
445	384Jul	Jordi – però no tinc ni marró crec ni:	
446		Júlia – a vere, aquí està una mica ple, però a darrera no hi esta:	
447	385Mar	Maria – ui! però si la Sílvia ens, ens posa aquest, per exemple, aquest és el primer que posa, el posa a sota i després posa l'altre s'esborrarà entre tots:	- Aquí la Maria intenta explicar que quan posin els fulls dels participants un al darrere de l'altre es tacaran s'esborraran les línies. - La mestra assenteix i convida que els participants pensin què podem fer.
448			
449			
450	386M	Mestra- mhm:	- La Maria llença la pregunta.
451	387Mar		
452	388C	Maria – i aleshores com ho podem fer? C – (xxx)	
		QUARTA SEQÜÈNCIA Context: espontàniament, la Júlia canvia de tema. Està preocupada per la llargada del text i com memoritzar-ho.	

		Inicia el tema.	
453	389Jul		
454		Júlia – A vere ara tenim que pensar com podem: fer-ho	
455		tan curt perquè jo tot això ((assenyalant el seu tros de	
456		text)) no m’ho puc memoritzar aquí dins del cap	
457	390Mar	((s’assenyala el cap))	
458	391Ton	Maria – Pues que el Toni et deixi una [mica]	
459		Toni – [que que] cada dia vas llegint una mica i, i i ho vas	
460	392Mar	repassant	
461		Maria – o si no s’enrecorda d’alguna cosa tu li pots dir	
462	393Ton	alguna cosa [com]	
463		Toni – [t’ho faig] així ((es posa les dues mans fent cavitat	
464		amb la boca i xiuxiueja alguna cosa)) amb els llavis sense	
465		[dir-li] ((es refereix a no dir-li en veu alta perquè el públic	
466	394Jul	no ho senti))	
467	395Mar	Júlia – [no perquè] llavors (xxx)	
468		Maria – potser per exemple si ella té de dir: (fa veure que	
469		diu una cosa xiuxiuejant))	
470	396Jul	C – [xxx]	
471	397Ton	Júlia – o ho podem [fer-ho]:	
472	398Jul	Toni - llavis ((xiuxiuejant)) [(f)així]	
473		Júlia – o ho, o ho, ho podem fer , o ho podem fer fer-ho	
474	399Mar	curt, això	
475		Maria – o sinó també li pot, si ell: si ella no s’enrecorda	
476		(xxx) lo que ha de dir pues el Toni li pot deixar una mica	
477	400Jor	això ((assenyala el full)) perquè ella ho llegeixi una mica	
478	401C	Jordi – vale	
479	402Jor	C - (xxx)	
480		Jordi - però perquè no s’embruti <i>poder</i> (potser) la Sílvia ja	
481	403Mar	posa un paper i un altre paper	
482	404Jor	Maria - sí però es quedaran les línies marcades i així (xxx)	
483	405Mar	Jordi - en el paper	
		Maria - clar, en el paper i així ho veurem	
		((aquestes darreres frases no les va enregistrar la	
		gravadora però es van poder prendre nota perquè hi era	
		l’observador))	
484	406Ton	Toni - doncs així ja ho tenim tot, no?	
			- La Júlia espontàniament canvia de tema i introdueix la manera de com aprendre el text que toca a cadascú. Assumeix un rol arxienunciatiu perquè dóna el seu punt de vista però introdueix el tema amb una certa distància.
			- La Maria dóna una possible solució però no l’acaba.
			- El Toni dóna una solució. Assumeix el rol d’arxienunciador.
			- La Maria dóna la solució que e Toni, que és el narrador, la pugui ajudar.
			- El Toni fa servir els gestos per explicar allò que vol expressar.
			- La Júlia inicia la seva explicació però el Toni li pren el torn de paraula.
			- La Júlia continua pensant que ella diu moltes coses, i que la millor manera seria escurçar el text.
			- La Maria li dóna una solució: que en un moment donat el Toni li ensenyi el full.
			-El Jordi assenteix.
			- El Jordi torna a pensar en què els fulls no s’embrutin.
			- Entre els torns 403 i 405 els participants assumeixen el rol de coenunciador.
			- El Toni intenta tancar el tema i la tasca que se’ls havia encomanat. No fa una síntesi dels temes que s’han tractat però a partir d’una pregunta retòrica tanca l’activitat però també deixa espai perquè algú intervingui com així passa.

485	407Jor	Jordi- sí, sí però ara falta aprendre'ns-ho i fer les [disfresses]	Assumeix el rol d'arxienunciador.
486			- El Jordi comenta aquelles coses que queden per fer.
487	408Mar	Maria- [i dir-li] al Pere lo que li toca, no?	-La Maria torna a pensar en el Pere que no hi és.
488	409Jul	Júlia- sí, ja li diré jo.	
489	410Ton	Toni- doncs així ja estem	- El Toni torna a intentar tancar l'activitat.
490	411Mar	Maria- sí però haurem de quedar alguns dies a l'hora a l'hora del pati per assajar	- La Maria va més enllà i preveu ue hauran de quedar algun dia per assajar.
491			
492	412Jul	Júlia- ((rient)) sí però ja estem, eh? Ja ho tenim parlat.	- La Júlia assenteix però, com abans havia fet el Toni, tanca l'activitat. Assumeix el rol d'arxienunciador.