

**INTERACCIÓ DE CONTEXTOS  
EN EL PROCÉS DE COMPOSICIÓ ESCRITA EN GRUP**

**TESI DOCTORAL**

**Dirigida per Anna Camps i Mundó**

**Marta Milian i Gubern**

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

**1999**

Fig 25 Distribució de les referències als destinataris per locutrs i per episodis (G1)

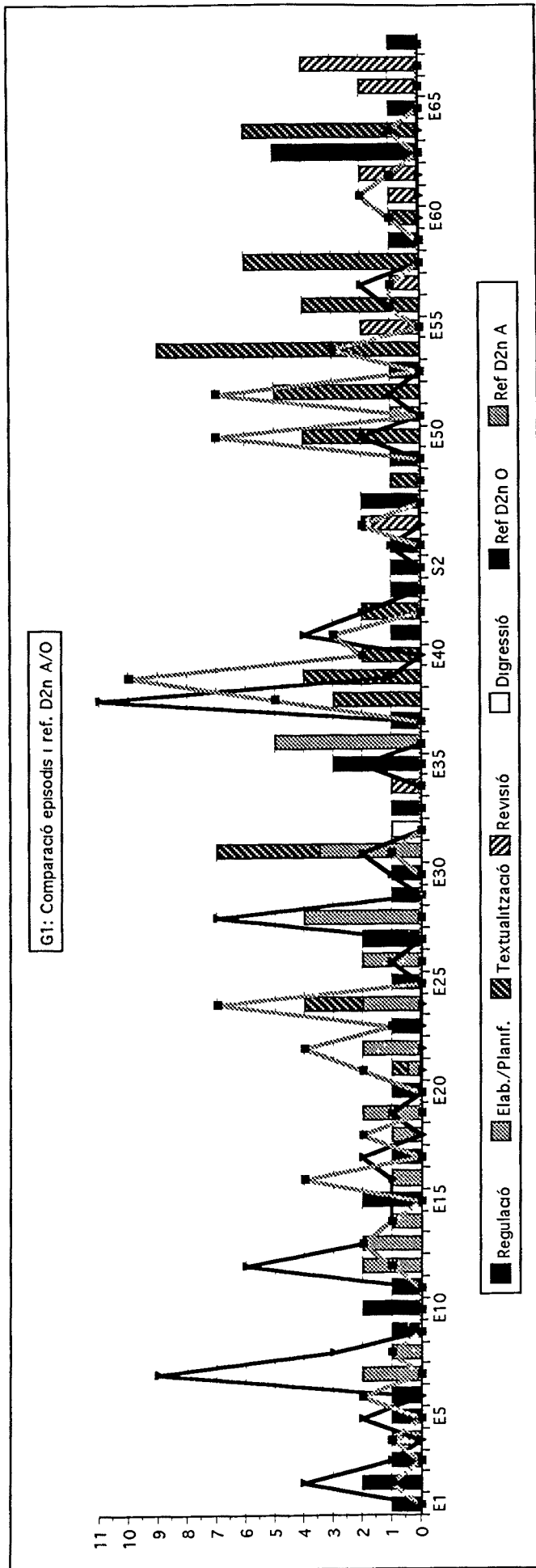
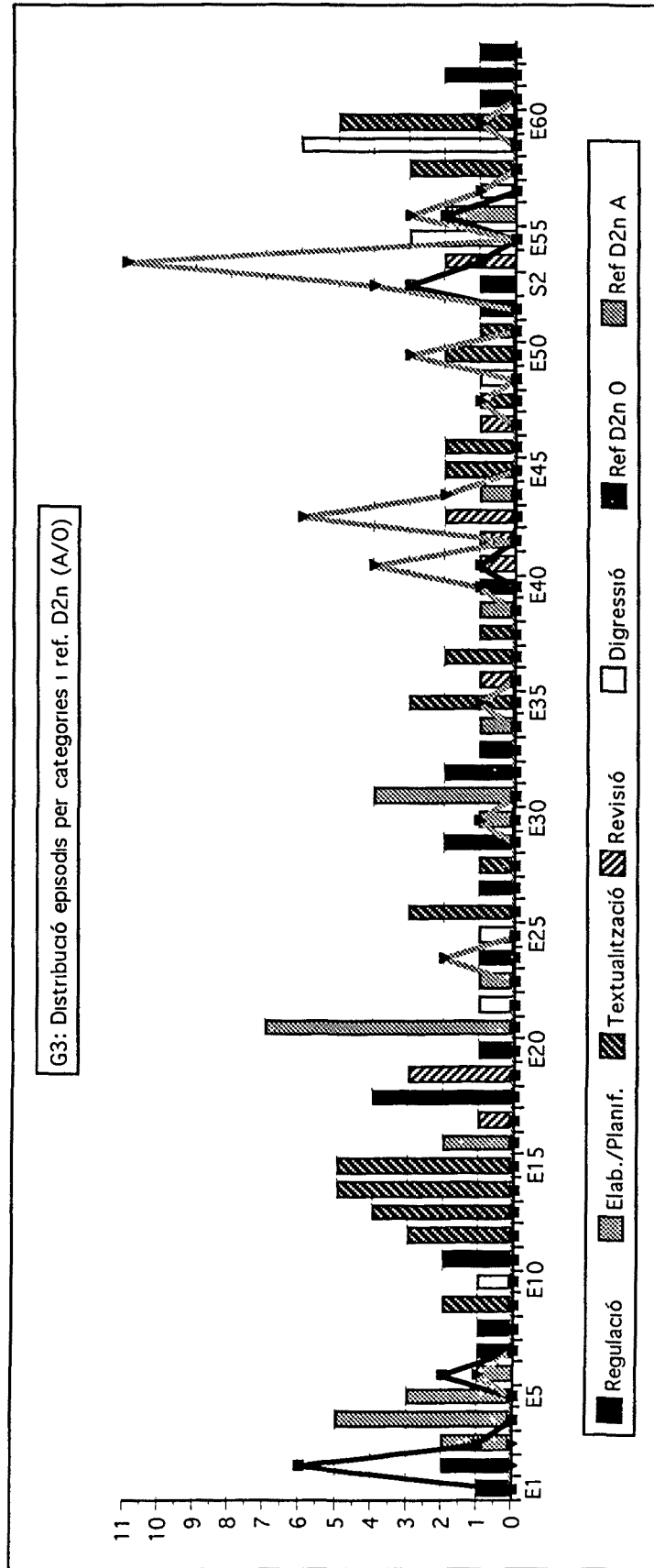


Fig 26: Distribució de les referències als destinataris per locutors i per episodis (G3)



En la gràfica corresponent al grup 3 (fig. 26), es veu també que és l'observadora qui al·ludeix als destinataris a l'inici del procés, però no es pot establir cap mena de regularitat pel que fa a l'aparició de referències explícites als destinataris lligades a un tipus d'episodi determinat. Si observem la quantitat de referències emeses pels alumnes, el percentatge de les quals al llarg del procés és el més acostat entre grups -per al G1, 7,88%; per al G3, 4,01%- i la distribució d'aquestes referències en els dos grups, no podem tampoc establir cap constant: al G1 apareixen a tot tipus d'episodis, sobretot de textualització; al G3, en canvi, tendeixen a aparèixer en episodis de regulació, planificació i, sobretot de revisió, però no en episodis de textualització.

Sembla clar, doncs, a partir dels exemples adduïts, que la distribució de referències al llarg del procés no segueix cap mena de pauta regular que expliqui la funció de les al·lusions al destinatari. L'únic que es pot remarcar com a general és que a tots els grups es fa referència al destinatari, sobretot per part de l'observadora, al començament de la S1, en què teòricament es construeix la representació de la tasca, i al començament de la S2, en què es fa memòria d'aquesta representació per situar el procés.

## 8.2. Anàlisi qualitativa

Les referències explícites als destinataris fetes per l'observadora o bé pels alumnes tenen com a referent els destinataris reals, és a dir, els alumnes de 2n. Però les referències poden ser espontànies -apareixen inserides en el discurs dels interlocutors com a part del tema de conversa- o bé són enunciades pels emissors mentre llegeixen part del document de respostes-resum, en què, en dues ocasions, apareix a l'enunciat de les respostes al qüestionari l'expressió *els nens de segon*. Aquest tipus de referències no són, però, gaire nombroses. Un altre tipus de referències, que he comptabilitzat com a referències als destinataris, no tenen com a referents els destinataris reals amb noms i cognoms, sinó uns referents similars, que els membres del grup comparen amb els seus futurs lectors i els hi identifiquen, en un intent d'aclarir dubtes sobre el coneixement dels destinataris que el full de respostes no els pot resoldre.

Les referències presenten les següents característiques:

- La categoria més representada és el sintagma verbal en 3a persona del plural, amb els destinataris com a subjecte, sovint reforçat per la forma de pronom subjecte de 3a pers., *ells*, posposada al verb.

El contingut semàntic d'aquests verbs fa referència a:

1) les accions realitzades pels destinataris en un moment precedent al de la interacció, que donen compte de la història de la relació entre escriptor i destinatari: *venir, respondre, dir, veure*. Cal fer esment de les al·lusions al document "respostes-resum" que els grups llegeixen i comenten al llarg de la sessió 1. Els verbs d'aquesta categoria semàntica apareixen en enuncis declaratius.

2) verbs que fan referència a l'estat del coneixement dels destinataris sobre el tema: *saber, entendre, adonar-se, tenir clar*. Sovint aquestes formes verbals apareixen en enuncis interrogatius, negatius o exclamatis, que expressen clarament el dubte sobre l'estat del coneixement dels destinataris.

Tot i que la 3a pers. del plural és la forma més freqüent, en alguns grups es concreta aquest plural global *-els nens de 2n, els nens petits-* en una 3a pers. singular que exemplifica d'una manera més real aquest grup de "nens de 2n" per poder-se representar més clarament el seu nivell de coneixement. S'identifica el destinatari amb el germà petit d'algun dels del grup, que fa 2n i constitueix una mostra del col·lectiu.

Aquesta concreció del destinatari en persones reals desencadena també altres estratègies de referència, com les següents:

- en el grup 3, les referències als destinataris en forma de SV també pertanyen semànticament a un altre camp: el de les accions per aprendre: *buscar al diccionari, mirar*. La constatació o els dubtes sobre el nivell de coneixement de D2n fa avançar la intenció explicativa dels emissors i en les seves converses projecten els seus coneixements sobre els procediments d'aprendre que poden traspasar als destinataris.

- en el grup 1, la concreció dels destinataris els converteix en interlocutors reals en les propostes de text: apareixen, doncs, formes de 2a pers del plural en enuncis que interpel·len directament els

destinatari i els ofereixen les explicacions en una forma més col·loquial.

- La segona categoria més representada és la pronominal, ja sigui en funció de subjecte *-ells-* que reforça el subjecte dels SV i a la vegada marca distància entre els D2n i nosaltres, els de 6è; ja sigui en funció de complement verbal de verbs com *explicar, dir, fer-los reflexionar*.
- Les referències al destinatari en forma de SN són poques; utilitzen sobretot l'expressió *nens de 2n* o *nens petits*, quan es refereixen al col·lectiu. En alguna ocasió fan al·lusió a un grup concret d'aquest col·lectiu, i aleshores la categoria de SN fa la mateixa funció que la categoria de Determinant: *alguns nens, els que van mirar els vostres calidoscopis*. Numèricament, l'ús d'aquestes expressions és irrellevant. L'ús del terme *germà*, o *germà petit* es produeix en els casos concrets en què es representen el destinatari en la persona concreta del germà o germana.

D'aquest repàs qualitatiu a les formes de referència podem concloure que la representació dels destinataris és pertinent pel que fa a la intenció explicativa dels escriptors:

a) es plantegen dubtes i interrogants sobre el nivell de coneixement temàtic dels destinataris;

b) exploren aquest nivell a partir de la figura familiar dels germans o de l'anàlisi de les respostes-resum per fer-se'n una representació més completa;

c) adopten estratègies d'adaptació a aquest nivell: establint un diàleg directe amb els destinataris, planificant l'explicació per a ells, parlant d'ajudes per aprendre.

### 8.3. Conclusions

Com a resultat de l'observació quantitativa i qualitativa de les referències explícites als destinataris en tots els grups, podem apuntar les següents observacions:

1. No es pot deduir que l'al·lusió directa als destinataris contribueixi a una millor representació de les seves característiques. Té aquest sentit en els moments

de regulació a l'inici de les sessions, sobretot quan és l'observadora qui hi al·ludeix, però, com hem vist al capítol anterior, de la simple menció dels destinataris no es pot desprendre una estratègia d'actuació immediata, sinó que més aviat hem de considerar que la representació dels destinataris i del seu coneixement sobre el tema s'elabora de formes diferents en cada un dels grups i hi actua també de formes diferents, sense que es pugui establir cap relació directa i generalitzada amb les operacions del procés que s'estan duent a terme. No obstant això, si bé no es pot determinar de manera clara que les referències als destinataris contribueixen a la construcció de la representació dels destinataris i que aquestes referències serveixen per compartir aquesta representació en uns moments iguals per a tots els grups, sí que es pot afirmar que l'al·lusió als destinataris incideix en l'actuació dels grups i promou operacions diferents sobre el procés i sobre el text -en episodis de textualització, de planificació, de revisió i també de regulació- en el sentit d'una major adequació a aquests destinataris.

2. La manera com s'al·ludeix als destinataris, tant per part de l'observadora com per part dels estudiants de sisè, manifesta clarament l'assumpció del paper d'experts dels escriptors en la situació d'explicació proposada.

.....

## **9. LES REFERÈNCIES A LA 2a PERSONA**

En les interaccions durant el procés, l'ús de la 2a persona permet observar la relació entre els diferents contextos que convergeixen en la situació de producció: el context de comunicació entre estudiants de 6è i estudiants de 2n, el context de producció de l'escrit en grup, el context d'aprenentatge. S'estableix una relació de comunicació entre els diversos interlocutors que contribueixen als discursos que tenen lloc durant el procés, simultàniament o de manera separada en el temps. L'anàlisi d'aquest ús pot oferir més informació sobre aquests contextos.

En la situació que s'analitza es poden distingir les següents relacions d'interlocució:

### **1. Relacions simultànies o de presència entre els interlocutors**

Els interlocutors reals en una situació de treball en grup són, sobretot, els membres del grup, que parlen entre ells i s'interpel·len individualment i recíprocament. Hi pot haver també el cas d'interpel·lació d'un membre del grup al grup considerat en conjunt, tot i que potser l'ús de la 2a pers. no és el més freqüent en aquesta situació, o pot ser compartit amb l'ús de la 1a persona del plural amb valor inclusiu (jo+vosaltres).

L'observadora esdevé un altre interlocutor present en aquest context, o bé com a "tutora" del grup en conjunt (tot i que inicialment el paper de l'observador no havia de ser aquest, el mateix context de treball i la dinàmica dels propis alumnes, no acostumats a treballar "sols" en presència d'un adult en situacions de classe propicien una participació activa de l'observadora, en graus diferents segons els grups), o bé com a interlocutora individual de cada un dels alumnes. La relació entre interlocutors és recíproca en tots dos casos.



L'objectiu d'aquestes relacions s'orienta, sobretot, a gestionar el procés de la feina, i del text com a objecte que es construeix en el temps i l'espai de producció junt amb els objectes materials que contribueixen a la seva elaboració -esquemes de planificació del text, esborranys, full de respostes-resum, dibuixos o croquis que il·lustren la trajectòria dels raigs lluminosos per explicar la reflexió a l'interior del calidoscopi, etc.

## 2. Relacions de comunicació sense presència dels interlocutors

Caldria distingir entre la situació que planteja la tasca entre emissor de 6è i destinatari de 2n, i la situació inherent a la mateixa tasca escolar: la relació de la mestra amb els estudiants de 6è en el plantejament de la tasca a partir de les instruccions de la tasca i de l'actualització d'aquestes instruccions que els alumnes fan.

La relació "in absentia" entre mestra i alumnes es pot materialitzar en l'ús concret d'una 2a persona en la lectura o en el discurs indirecte referit a les instruccions de la tasca. Però també pot ser substituïda per la relació de presència entre l'observadora i els alumnes del grup, en un intent d'actualitzar les instruccions de la feina i fer coincidir el paper de l'observadora amb el de la mestra.

L'ús de la 2a persona en la relació emissor-destinatari depèn del grau de coneixement i relació entre interlocutors regulat per les normes socials i també del tipus de contingut que es comunica. En aquesta situació concreta, el grau de relació entre interlocutors -estudiants de 6è i estudiants de 2n- s'ha materialitzat en una sessió prèvia molt personalitzada, de grup a grup, que, no obstant això, s'ha impersonalitzat o descontextualitzat a través d'un document, el full de respostes-resum, on es recull la síntesi del nivell de coneixements sobre calidoscopis dels destinataris del text<sup>1</sup>. Aquest distanciament de l'interlocutor de 2n amb l'intent d'objectivació dels seus coneixements sobre el tema contribueix a fer-lo distant, a allunyar-lo com a participant en la comunicació, a considerar-lo com una tercera persona de la qual es parla per considerar el seu nivell de coneixements i adequar-hi el text<sup>2</sup>.

La consideració de l'interlocutor com a lector del text exigeix l'ús de la 2a persona en la mesura que la intenció del text i el contingut ho reclamen. Un text d'instruccions, o un text publicitari, per exemple, s'orienta a fer fer d'una manera clara, i per tant es dirigeix al lector sovint en una segona persona en funció també

<sup>1</sup> Vegeu annexos, pàg. 141.

<sup>2</sup> Vegeu, al capítol anterior, les consideracions sobre les referències als destinataris reals i als destinataris interposats -germans, etc.-, considerats com a representants dels destinataris reals.

de les normes socials que marquen el grau de formalitat de la relació, o el grau de transgressió d'aquesta formalitat en funció de la intenció (Castellà, 1992a: 204 i ss.; Maingueneau i Salvador, 1995:15). Un text explicatiu no exigeix aquesta interpel·lació directa necessàriament, en la mesura que el contingut de l'explicació fa referència a continguts de valor general, no opinables, i que no reclamen el convenciment del lector sinó només la seva comprensió, com en el cas que analitzem.

### 3. Relacions de comunicació per a l'elaboració de coneixement temàtic

En la situació explicativa analitzada, com en totes les situacions explicatives que tractin de continguts de valor general, pot aparèixer un destinatari diferent del destinatari real- l'alumne de 2n- en la mesura que el contingut que s'explica té un valor de veritat universal i per tant ha de ser vàlid per a tothom. Hi ha, doncs, a més a més del destinatari real un destinatari potencial que té valor general, impersonal. D. Maingueneau i V. Salvador (1995: 76-77) parlen de *destinador* i de *destinatari* per referir-se a aquests dos conceptes. Aquests autors defineixen aquests termes en relació a la comunicació literària, però els punts de contacte són evidents:

"El **lector**, interpel·lat o no pel narrador, no és més que un lloc en un dispositiu, una posició de lectura a la qual el text associa diverses característiques. distingirem, doncs, acuradament aquest lector del **públic**(=els lectors empírics o reals, aquelles persones que llegeixen [llegeixen] efectivament el text),..." (76)

Fent la transposició corresponent a la situació que ens ocupa, el **públic** es correspondria amb els estudiants de 2n, destinataris del text que s'elabora, i el **lector** es correspondria amb aquest *destinador* general, amb aquest tothom impersonal que sovint inclou el mateix emissor. Maingueneau i Salvador, en l'àmbit literari, citen un cas límit en el joc de narrador, narratori (destinatari) i destinador, la novel·la *La modification*, de Michel Butor:

"... el seu protagonista, al qual l'autor s'adreça en 2a persona, coincideix amb el seu lector, podríem dir fins i tot que coincideix també amb el narrador, ja que el protagonista, a la fi del periple, és identificat amb el mateix autor del llibre" (p.77).

Aquest exemple de circularitat en la comunicació es produeix en 2a persona, en un desdoblament fictici entre jo -la persona que parla- i tu -el que escolta però que a la vegada és també qui parla. L'ús de la 2a persona comporta un distanciament en relació al subjecte locutor per referir-se a l'interlocutor com a una altra persona, però a la vegada inclou el locutor com a receptor del seu propi enunciat, en un subjecte desdoblant o coenunciador, en termes de Culioli (1990), que es presenta com a enunciator i receptor d'un discurs vàlid per a totes dues

posicions. Benveniste (1974), quan defineix el monòleg com a resultat d'un diàleg amb un mateix, parla d'un *jo locutor* i d'un *jo escoltador*:

"De vegades el jo locutor és l'únic que parla; el jo escoltador, malgrat tot, hi és present; la seva presència és necessària i suficient perquè l'enunciació del jo locutor tingui sentit. De vegades el jo escoltador intervé amb una objecció, una pregunta, un dubte, un insult. La forma lingüística d'aquesta intervenció és diferent segons les llengües, però sempre és una forma "personal". De vegades el jo escoltador substitueix el jo locutor i s'enuncia com a "primera persona"; ... de vegades el jo escoltador interpel·la el jo locutor en "segona persona": "No, no li hauries hagut de dir que...". Seria interessant d'establir una tipologia d'aquestes relacions; en algunes llengües predominaria el jo escoltador com a substitut del locutor amb la forma *jo* (francès, anglès), i, en d'altres, es col·locaria com a participant en el diàleg amb el *tu* (alemany, rus)" (86).

En l'experiència personal dels parlants de català en un registre oral col·loquial és fàcilment constatable aquest ús de la 2a pers. del singular amb un valor que va més enllà de l'interlocutor real i engloba fins i tot el mateix parlant: quan expliquem com es fa alguna cosa, o donem instruccions per anar a algun lloc, o quan plantegem alguna qüestió que pot ser considerada comuna a la majoria de persones del nostre entorn cultural i ens en fem, i en fem l'interlocutor, protagonista. La literatura popular en recull també alguns exemples, en les màximes de saviesa compartida que són els refranys, i també en algunes endevinalles. Tant refranys com endevinalles, tot i que es conserven en forma de reculls escrits, tenen un origen clarament oral i dialogal que es manté en l'ús real d'aquestes fórmules, per ser dites a un destinatari present que a la vegada és considerat com a representant de tots els individus de la mateixa comunitat cultural. S'usen en situacions explicatives en què s'atorga al contingut del discurs un valor general i generalitzable. Alguns exemples<sup>3</sup>:

- a) Si et fiques en negoci que no entens, per bo que sigui hi deixaràs les dents.
- b) Per la ciutat no m'hi busquis  
a pagès sols em veuràs  
a dintre d'aquelles cases  
que són fetes molt temps fa.  
Si algun dia vas a fora  
em veuràs tot de seguit  
si et poses de panxa enlaire  
i ben estirat al llit. (Les bigues)

Tomassone (1996), en una gramàtica orientada a l'ensenyament del francès, fa referència a l'ús d'aquest tu generalitzador en discursos amb valor genèric:

---

<sup>3</sup> Els exemples són trets de: *Cinc mil refranys catalans*. Ed. Millà, 1976 i M. Bassols, *Anàlisi pragmàtica de les endevinalles catalanes*. PAM, 1990.

"...*tu* no pot designar el destinatari: els verbs en indicatiu es refereixen a la realitat, una realitat que encara no té a veure amb el destinatari... *tu* és més a la vora d'*hom* (*on*), hi ha un valor que es pot qualificar de "genèric", un valor universal, i aquesta universalitat engloba necessàriament el destinatari.

Ex.: Tan bon punt poses el peu a la pista de l'aeroport, ets un altre home"(27).

Les gramàtiques catalanes no fan esment de l'ús de la 2a pers. amb aquest valor impersonal o general, només recullen l'ús de la 1a pers. de plural amb aquest valor generalitzador (Roca Pons, 1971:205), o bé l'ús de l'impersonal o la passiva reflexa o bé la 3a pers. sing. amb el pronom *hom* o *un* (Badia, 1962, II: 188), si bé aquesta última solució queda cada vegada més exclosa de l'ús fins i tot formal i literari. Camps (1994a:188) recull la referència de Fernández Ramírez de l'ús d'un "tu" generalitzador en la llengua castellana, acompanyat sempre de verbs en present o de formes verbals pròpies de la perspectiva de present, que corresponen a les formes verbals usades en els enunciats generals, atemporals, i també a formes verbals pròpies del mode d'"irrealitat possible" o de "realitat condicionada", usades en el raonament científic (Alarcos, 1983:125)<sup>4</sup>.

Aquest ús de "tu" amb valor general és bastant freqüent en les interaccions analitzades. Es fa difícil, però, destriar, l'ús d'aquest "tu" general de l'ús del "tu" particular, adreçat a l'interlocutor en presència si l'anàlisi es limita a la forma verbal o encara si es relaciona amb el contingut proposicional de l'enunciat. No obstant això, si s'amplia el marc de l'observació a un episodi d'intercanvis entre els interlocutors, es fa palès aquest ús circular i generalitzador del "tu": tots els interlocutors l'usen en les seves respostes sense canviar de referent, és a dir, segueixen utilitzant el "tu" quan són al·ludits com a "tu" sense canviar al "jo" de primera persona, com és normal en les relacions entre emissor i destinatari. Vegem-ne un exemple:

✦

598 O- També amb parets de cartró, formarien una imatge diferent, perquè els bellugues//
599 E- //Perquè els bellugues, i canvien//
600 O- //i canvien de posició!
601 E- ...de posició...i...ja està!
602 X- I ja està. Però llavors no seria tan bonic! Perquè veuries sempre el mateix!
603 E- No veuries sempre el mateix!
604 X- Vull dir, sempre veuries...

<sup>4</sup> Tot i que la presència d'aquesta 2a persona és molt elevada en les discussions temàtiques a l'interior dels grups observats, en la majoria de versions del text escrit aquesta 2a persona es substitueix per "nosaltres" o per una forma impersonal, com s'escau a la formalitat pròpia de l'escrit. Només es manté la 2a persona en alguns textos. La constatació d'aquests canvis permet donar compte del grau d'implicació de la discussió durant l'elaboració del contingut i de la decisió posterior d'adequar el text a les convencions de l'escrit, tot i transmetre els mateixos continguts.

En aquest fragment de diàleg, la 2a persona equival a tu, a jo, a nosaltres, que som tots i cadascú situats en la circumstància que s'exposa.

Aquest ús del "tu" generalitzador no és exclusiu de les relacions en absència -entre els estudiants de 6è i els de 2n- que són pròpies del text -intentat o escrit-, sinó que també pot ser molt freqüent, i de fet ho és, en les discussions entre els membres del grup sobre el contingut temàtic. Les discussions per a l'elaboració del contingut temàtic pertanyen al discurs teòric (Bronckart i al., 1985) i no a la realitat de la interlocució, se situen fora del temps, en una dimensió atemporal, pròpia dels enunciats generals i, per tant, distanciada de l'ara i aquí de la conversa<sup>5</sup>. El lligam del tema amb els participants a la conversa en aquesta situació d'interacció es fa a través d'aquest tu atemporal, circular, que marca per altra banda un grau d'implicació molt alt a partir del seu valor apel·latiu, de relació directa amb el que escolta (Camps, 1991:188).

## 9.1. Anàlisi

L'ús de la 2a persona, singular o plural, es manifesta en formes lingüístiques diferents. En l'anàlisi es tenen en compte les següents:

- forma verbal, acompanyada o no d'un pronom subjecte i/o reflexiu: V
- pronom personal de 2a persona, en funció de complement verbal o formant part d'un sintagma preposicional: P
- pronom o adjectiu possessiu referit a la 2a persona: Ps
- vocatiu d'interpel·lació, en forma de nom o de pronom tònic: I

En tots els casos, a més a més de la categoria morfosintàctica, es té en compte un segon paràmetre, el nombre, útil per ajudar a diferenciar el destinatari de l'enunciat.

Les referències o usos de la 2a persona, en les formes exposades, es classifiquen en funció d'altres paràmetres no estrictament formals. S'identifica el locutor a partir d'un conjunt tancat de categories, i també es categoritzen les posicions d'enunciat -el que es fa responsable de l'enunciat, per oposició al que el diu- i de destinatari o persona interpel·lada (Kerbrat-Orecchioni, 1990:22).

---

<sup>5</sup> Malgrat que Bronckart reconeix la diferència de funcionament entre el discurs teòric i el discurs en situació, en remarca tanmateix algunes similituds: en l'ús dels temps verbals, en l'ús dels pronoms *on* i *nous*, en l'ús de l'auxiliar *pouvoir*. Bronckart atribueix aquestes analogies al fet que molt sovint el discurs teòric construeix el seu espai temporal a partir del moment de l'enunciació en el text, que coincideix amb el moment de la lectura: reuneix enunciat i destinatari en un mateix moment temporal, com el discurs en situació (1985: 85).

Durant el procés d'elaboració textual, sovint els participants rellegeixen el text produït o algun altre document que fan servir, o bé repeteixen l'enunciat d'un altre participant per sentir-lo en veu alta i valorar-lo, modificar-lo o dictar-lo al que l'està escrivint. La diferenciació entre destinataris s'orienta a distingir els diferents àmbits de comunicació que conflueixen en la situació de producció.

Les categories són les següents:

Formes lingüístiques	Locutor	Enunciador	Destinatari
V	alumne(s): A	alumne individual: 61	alumne individual: 61
P		alumne com a grup: 63	alumne com a grup: 63
Ps	observadora: O	observadora: O	observadora: O
I		mestra: M	nens de 2n: 2
			impersonal/general: G

Es compabilitzen les referències a la 2a persona al llarg de les interaccions, però cal tenir en compte la seva relació amb els torns de paraula. La tendència de l'observadora, ja manifestada en l'anàlisi de les referències als destinataris de 2n, és incloure més d'una referència a cada torn de paraula, mentre que els torns corresponents als alumnes acostumen a contenir una sola referència de 2a persona.

Tenint en compte totes les consideracions exposades fins aquí, l'anàlisi comparativa de tots els grups es centra en els següents punts:

- Mitjana de referències per torn per locutor (alumne: A / observadora: O) i per grup.
- Comparació intragrup de les referències de 2a persona en funció dels destinataris, i per locutors i enunciadors en relació al total de referències del grup.
- Comparació intergrups dels resultats precedents, de manera global i diferenciada per locutor i enunciadors, per a cada categoria de destinatari.
- Relació de les categories de destinatari amb les formes lingüístiques de 2a persona analitzades.

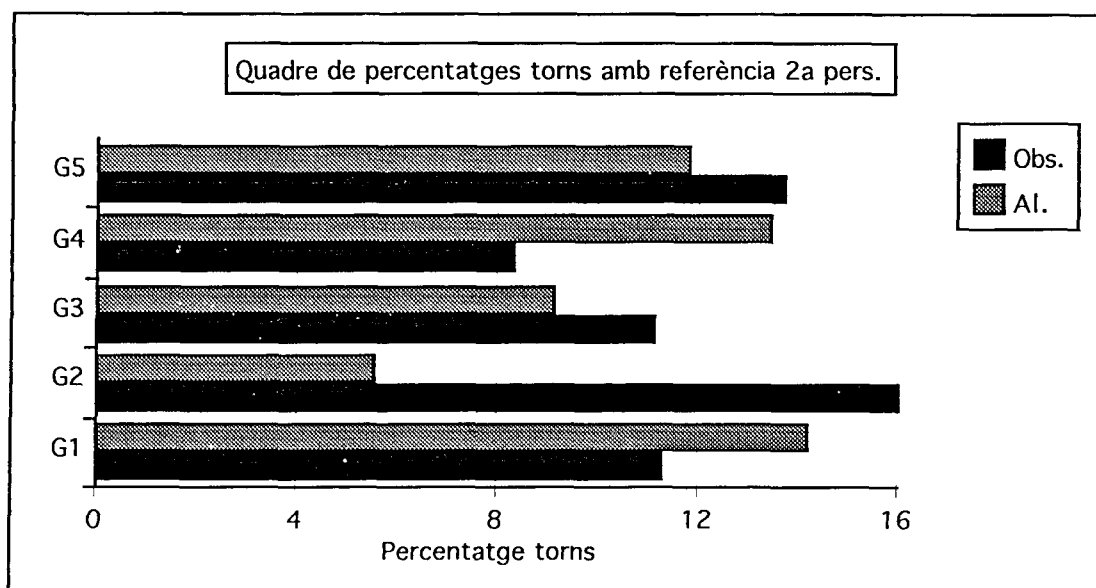
### 9.1.1. Distribució de referències per locutor, per torn i per grup

En relació a la presència de les formes de 2a persona en el total d'interaccions, la taula i les gràfiques següents mostren la distribució per grups i per locutors en torns de paraula, en xifres absolutes i en percentatges, i també la mitjana de formes de 2a persona per torn.

Taula 3: Distribució de referències per locutor i per grups

Grups	Nº torns	Ref 2ª pers (%)		Mitjana ref/turno	
		O	A	O	A
1	1091	123(11)	155(14)	1,4	1,5
2	1552	249(16)	86(5,5)	2	1,5
3	1045	116(11)	95(9)	1,5	1,4
4	408	34(8)	55(13,5)	1,6	1,2
5	1007	138(13,7)	119(11,8)	1,9	1,4

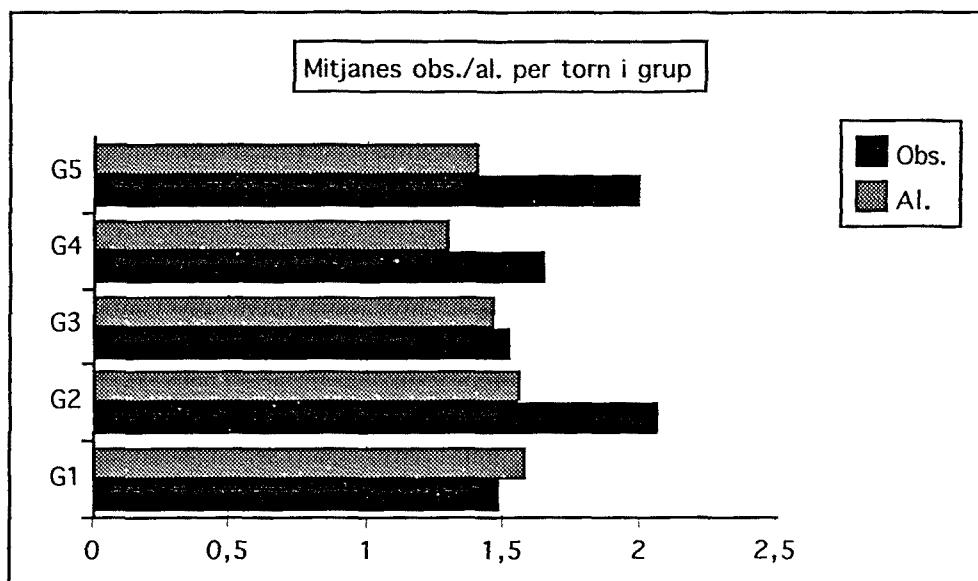
Fig 27: Presència de les referències a la 2a persona en les interaccions



Els torns amb referències a la 2a persona ocupen d'un 20% a un 25% del nombre total de torns en cada un dels grups. En relació al nombre de referències per torn, la majoria dels grups mostra una mitjana superior en les intervencions de

l'observadora (fig. 28). Aquesta dada pot considerar-se com un indicati de la insistència de l'observadora en la gestió del treball de grup. Les diferències de mitjana entre els alumnes dels diferents grups no són gaire grans.

Fig. 28: Mitjana de referències a la 2a persona per torn, locutor i grup



### 9.1.2. Distribució de referències en funció dels destinataris

Els resultats quantitius referits a les formes de 2a persona, diferenciats per destinataris i per grups, poden oferir més informació sobre la dinàmica de treball seguida en cada situació concreta i sobre les diferències i semblances entre grups.

Taula 4: Distribució percentual de les referències de 2a persona per destinataris

	D: 2	D: G	D: 63	D: 61	D: O
G1	5,3	20,04	25,40	48	1,1
G2	0,76	21,38	51,84	24,92	1,07
G3		16,77	10,75	63,29	9,17
G4	0,78	40,94	39,37	18,89	-
G5	0,9	22,39	24,66	49,54	2,48

D:2 equival als destinataris, els alumnes de 2n curs del centre

D: G equival al destinatari general, impersonal

D:63 equival al grup com a destinatari

D:61 equival a un component del grup

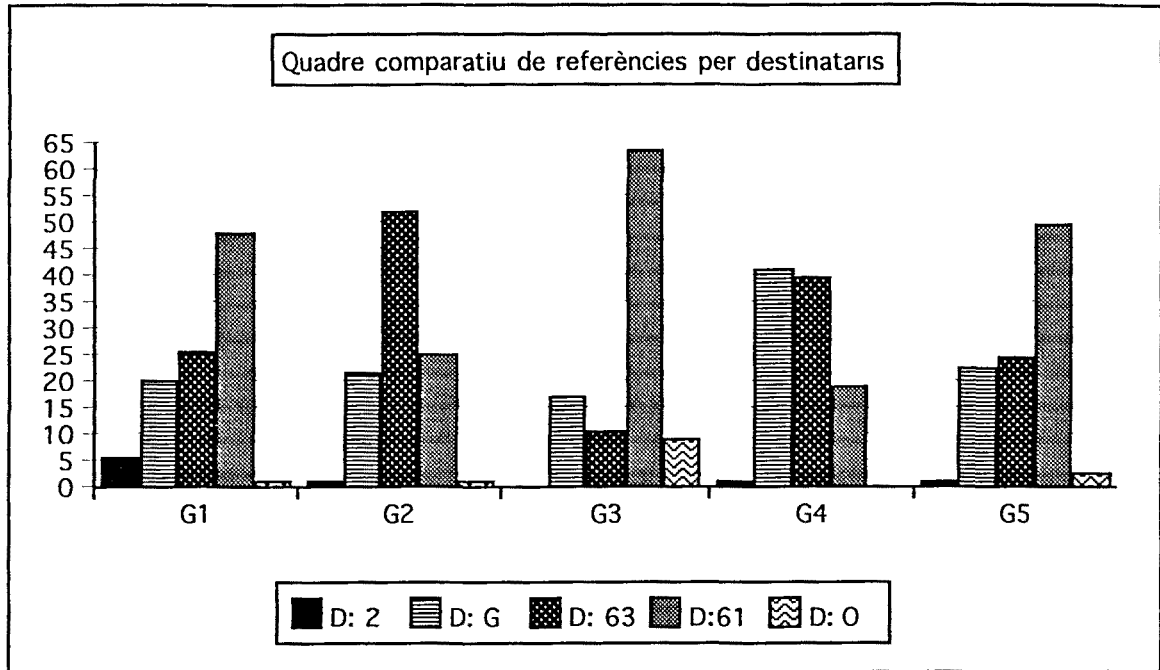
D: O equival a l'observadora com a destinatari de la referència a la 2a p



Les diferències entre grups són notables, tot i que es manifesten algunes tendències generals (fig 29):

- el percentatge baix de referències dirigides al destinatari real, els alumnes de 2n, fins i tot inexistent en algun grup. Aquest resultat pot ser indicatiu de la poca incidència de la presència del destinatari real com a interlocutor present, tot i que parteixen de les seves respostes (respostes-resum al qüestionari). En un grup, no obstant això, els participants interpel·len directament als destinataris de 2n, en una prolongació del diàleg establert directament amb ells en la sessió prèvia d'exploració del seu nivell de coneixements. A tots els altres grups, si en parlen, fan referència al destinatari de 2n com a tercera persona, considerada de manera més distanciada.
- el percentatge igualment baix, amb més diferències entre grups, però, de referències dirigides a l'observadora. Aquest paràmetre dóna compte del paper atribuït a l'observadora per part dels membres del grup, de més familiaritat o participació (G3) a l'absència o la presència mínima d'interpel·lacions directes (G4, G2).
- les referències dirigides a 61 recullen les interpel·lacions de l'observadora als alumnes individuals i les dels alumnes entre ells. Les diferències entre grups són notables, la qual cosa demostra la dinàmica diferent de cada un dels grups. Aquest resultat potser es pot ajustar més comparant-lo amb el resultat corresponent als locutors de les referències, per discernir de manera més ajustada si hi ha més interacció observadora-alumne (més dirigisme, més orientació), o més interacció alumne-alumne (més discussió "inter pares").
- les referències a 63 recullen les dirigides al grup en conjunt. Els resultats també mostren diferències accentuades entre grups. Cal contrastar els resultats amb els de les referències per locutor, per discernir qui es dirigeix al grup amb més freqüència, si l'observadora o els membres del grup.
- les referències dirigides a un destinatari general, G, són les que ofereixen un resultat global més interessant. Tot i que hi ha un grup que pràcticament dobla el nombre de referències respecte als altres grups (G4), els altres ofereixen un resultat a l'entorn del 20% del total de referències de 2a persona. Això indica la consideració i l'ús, per part de tots els grups, de la segona persona com a referent universal. També indica la dedicació a l'elaboració del contingut temàtic en funció de les exigències del context, que es corrobora a partir del contingut proposicional dels enunciats en què apareix.

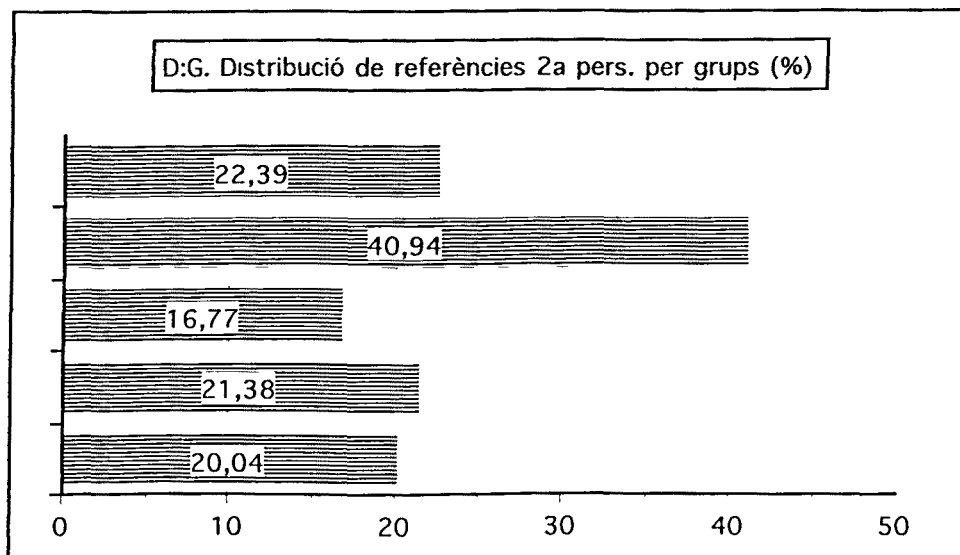
Fig. 29: Distribució de les referències a la segona pretrsona per grups i per destinataris



### 1. Referències dirigides a un destinatari general

La diferenciació entre destinataris en l'ús de les formes de 2a persona pot ajudar a aclarir els factors que intervenen en la discussió per a l'elaboració del text. Els diferents contextos que interactuen en el context de producció tenen un reflex en l'ús d'aquesta 2a persona. Les referències dirigides a un destinatari general es mostren per grups a la fig. 30.

Fig. 30: Distribució per grups del total de referències de 2a persona



La diferenciació entre locutor i enunciator per al·ludir a un destinatari general pot donar compte de la implicació dels diferents components en l'elaboració del coneixement temàtic. A la taula següent es mostra la distribució de les referències entre locutor i enunciator per part dels alumnes i de l'observadora.

Taula 5: Distribució de referències per locutor i enunciator

D: G (% ref)											
	% ref	Locutor				Enunciator					
		A	A	O	O	63	63	61	61	O	O
G1	20,04	18,18	90,71	1,86	9,28	12,58	62,77	5,59	27,89	1,86	9,28
G2	21,38	14,76	69,03	6,61	30,91	14,76	69,03	4,46	20,86	2,15	10,05
G3	16,77	14,24	84,91	2,53	15,08	-	-	14,24	84,91	2,53	15,08
G4	40,94	36,22	88,47	4,72	11,52	39,37	96,16	1,57	3,83	-	-
G5	22,39	13,12	58,59	9,27	41,40	14,93	66,68	1,58	7,05	5,88	26,26

Nota: La part tramada correspon al percentatge corresponent al total de referències D:G (destinatari general). La part sense trama correspon als percentatges corresponents en relació al total de referències de 2a pers. de les interaccions del grup.

La distribució dels percentatges entre observadora i alumnes ens mostra que l'ús que fan els alumnes d'aquestes referències generals és molt superior al que en fa l'observadora. D'aquesta dada es podria deduir que, si l'ús d'una 2a persona amb valor general indica sobretot elaboració del coneixement temàtic, els alumnes són els que interactuen entre ells, interpel·lant-se en un sentit impersonal, per arribar a un consens sobre el contingut temàtic del text. Les figures 31 i 32 il·lustren aquest comentari.

Fig. 31: Distribució de referències per locutor

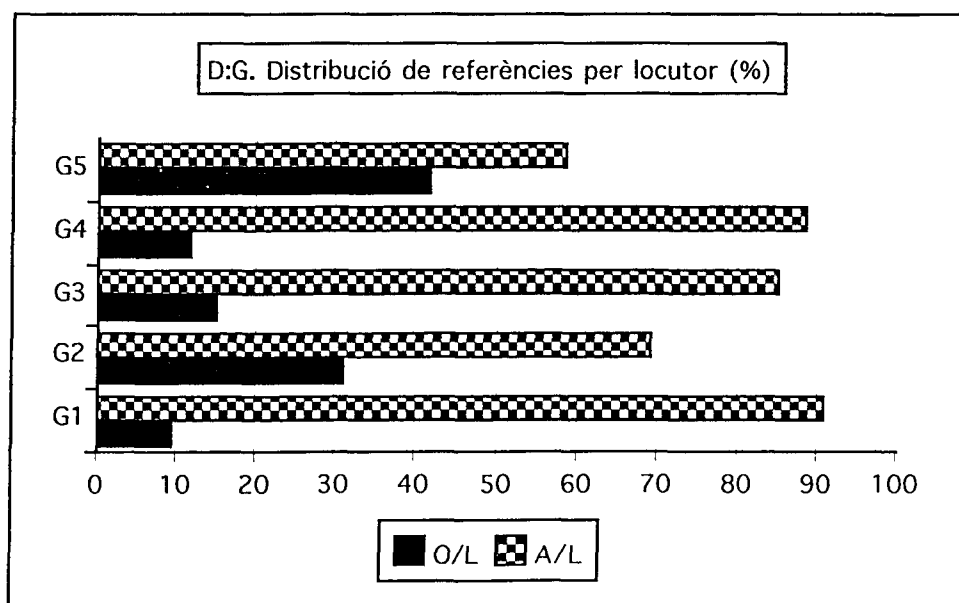
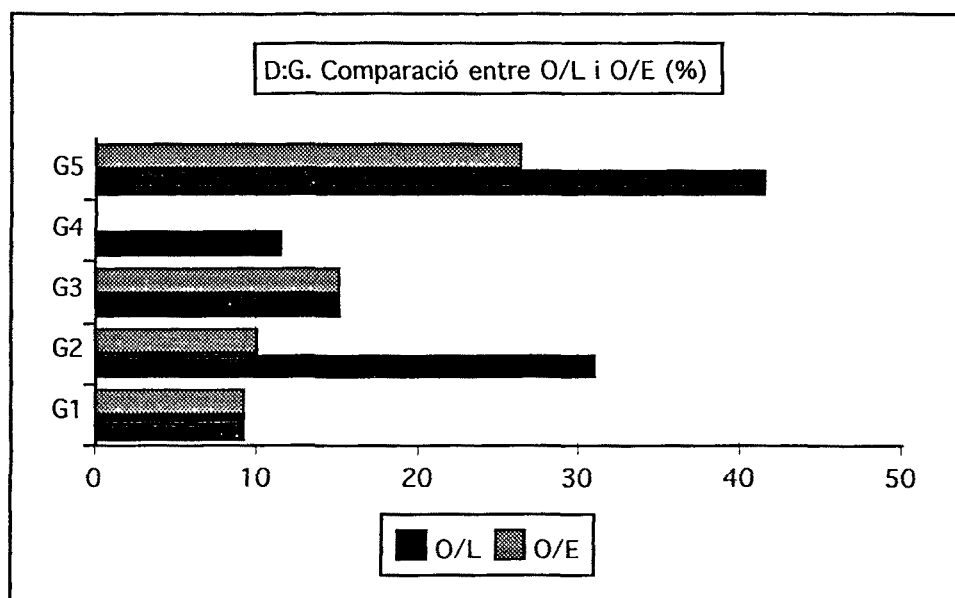
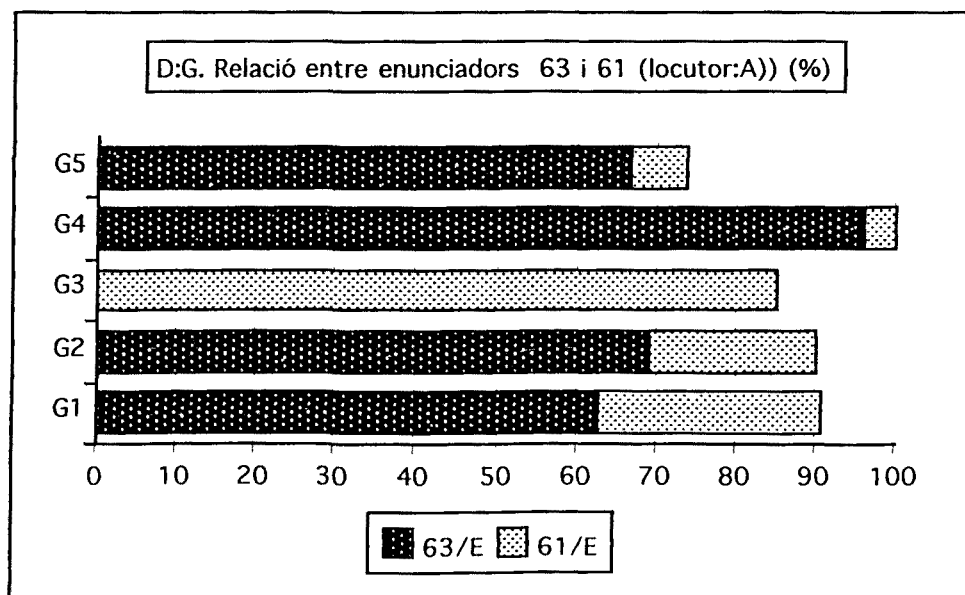


Fig. 32: Comparació del rol de l'observadora com a enunciator i com a locutor



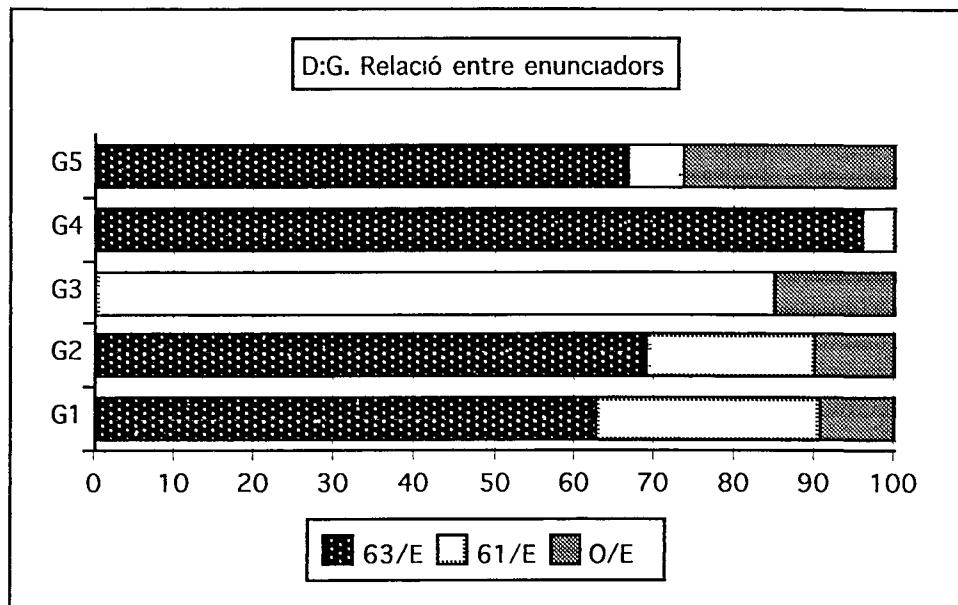
Si observem la distribució entre les referències emeses com a locutor i com a enunciator, podem corroborar que el paper de l'observadora en l'ús impersonal de la 2a persona és desigual entre els grups, però en tot cas, sempre és superior el percentatge de l'observadora locutora, que repeteix, llegeix, o reprèn enunciats dits pels altres.

Fig. 33: Referències del grup i dels alumnes individuals com a enunciators



La diferència entre el rol de locutor i d'enunciador entre els alumnes ens mostra que, a tots els grups, el major percentatge de referències com a enunciadors correspon al grup com a responsable de l'enunciat -més d'un 60%-, excepte el grup 3, que no actua com a grup en aquest cas i, en canvi, té el percentatge més elevat actuant individualment. Les figures 33 i 34 il·lustren aquest comentari.

Fig. 34: Relació entre els enunciadors en les referències amb destinatari general



La diferència numèrica entre les referències a un destinatari general enunciadades per l'observadora i les enunciadades pels alumnes és notable a tots els grups a favor dels alumnes, la qual cosa demostra el protagonisme dels alumnes en l'elaboració del contingut temàtic i del text, com també queda corroborat en part a les reformulacions<sup>6</sup>

A dos dels grups -G2 i G5- la diferència entre les referències atribuïdes a l'observadora i als alumnes s'escurça, possiblement a causa del paper més intervencionista de l'observadora o a causa de la relació més igualitària entre observadora i participants en la relació a l'interior del grup.

La distribució de referències per locutor i enunciadors ens dóna més informació sobre el funcionament dels grups:

- La diferència mínima entre O i A constatada als grups 2 i 5 s'eixampla en el mateix sentit que als altres grups si observem la distribució per enunciadors: el percentatge de l'observadora com a locutor es redueix si se'l considera com a

<sup>6</sup> Vegeu el capítol 10, Les reformulacions, pàg. 301

enunciador, en aquests dos grups de manera notable, i de manera total al grup 4, en què no apareix a cap referència com a enunciador. Aquesta dada indica que l'observador reprèn o rellegeix enunciats produïts per altres enunciadors, per alumnes individuals -61- en el cas del grup 2, i també pel grup com a conjunt -63- en el cas dels grups 4 i 5.

- En els grups 1 i 3 no hi ha diferència entre els percentatges d'O com a locutor i com a enunciador. Això indica que l'observadora intervé "de motu proprio" en les discussions sobre el contingut temàtic, sense remetre la seva intervenció als enunciatos dels altres.

- És curiosa la desaparició de 63 com a enunciador al grup 3. També cal notar, en aquest grup, l'augment de referències com a enunciadors 61 en relació als altres grups. L'explicació a aquest fenomen cal buscar-la en dos factors: a) la dinàmica del grup, en el qual els membres actuen de manera individual més que com a grup; i la tria de la 1a persona del plural com a forma amb valor general en les propostes de text i en el text final, la qual cosa elimina la possibilitat d'actuar com a grup en l'elaboració de text usant la 2a pers. dirigida a un destinatari general.

Les categories que conformen les referències a un destinatari general ens confirmen la presència massiva de la 2a pers del singular, el "tu" generalitzador, sobretot en forma verbal. La taula següent mostra la distribució per grups:

Taula 6:  
Distribució de referències G  
per categories morfològiques

	D:G			
	Total	V-1	P-1	Ps-1
G1	86	66	20	
G2	139	107	4	28
G3	53	52	1	-
G4	52	49	3	-
G5	99	99	-	-

En aquest quadre apareix una dada curiosa. És l'aparició del possessiu de 2a pers. del sing. al G2 (28 formes). El possessiu s'usa en una discussió entre els membres del grup, orientada a l'elaboració temàtica, sobre la posició dels miralls. Posen d'exemple els miralls del bany, on es pot reflectir la part anterior i la posterior del cap: *el teu davant, el teu darrera*. Aquests sintagmes formen part del text intentat, i les referències comptabilitzades són les successives relectures del mateix fragment al llarg de la sessió.

## 2. Referències dirigides als estudiants de 2n

Al quadre següent es mostra el percentatge de referències dirigides als destinataris de l'explicació. Com hem observat al capítol 8, en general els estudiants de 6è no interpel·len directament els seus interlocutors-lectors, prefereixen parlar d'ells d'una forma més distanciada, en 3a persona.

Taula 7: Distribució de referències per locutor i enunciator

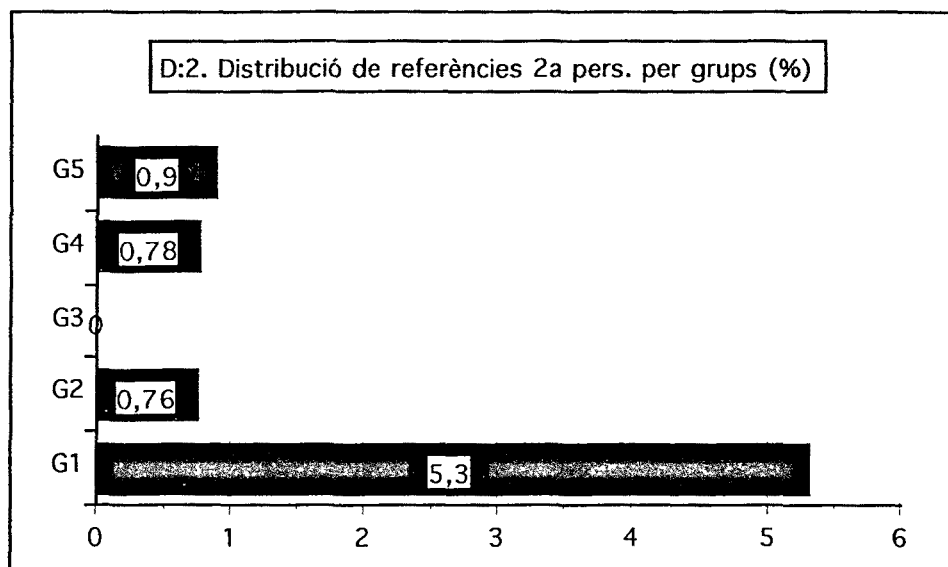
	% ref	D: 2									
		Locutor				Enunciator					
		A	A	O	O	63	63	61	61	M	M
G1	5,3%	5,1	96,22	0,2	3,77	4,4	83,01	0,2	3,77	0,6	11,32
G2	0,76%	0,46	60,52	0,30	39,47	0,30	39,47	-	-	0,46	60,52
G3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
G4	0,78%	0,78	100	-	-	-	-	-	-	0,78	100
G5	0,9%	0,45	50	0,45	50	-	-	-	-	0,9	100

Nota: La part tramada correspon al percentatge corresponent al total de referències D:2 (estudiant de 2n com a destinatari). La part sense trama correspon als percentatges corresponents en relació al total de referències de 2a pers. de les interaccions del grup.

Tot i que els percentatges són poc significatius -excepte al G1- es poden fer les següents remarques:

- El paper de l'enunciator en les referències dirigides als estudiants de 2n correspon gairebé exclusivament a M -la mestra. Això indica que els locutors rellegeixen o repeteixen enunciats corresponents a una situació anterior de comunicació, la de l'entrevista prèvia alumnes de 6è- alumnes de 2n en què es va passar el qüestionari de preguntes sobre el calidoscopi.
- Al grup 1 apareix un percentatge relativament elevat de referències dirigides als destinataris per part del grup en conjunt. L'explicació a aquest fenomen s'ha de buscar en la interpel·lació directa als destinataris de 2n -en forma de 2a pers. plural- en l'elaboració del guió de planificació, en els enunciats del text que elaboren i també en el text final.

Fig. 35: Referències dirigides als destinataris



### 3. Referències dirigides als estudiants de forma individual

La taula i les gràfiques següents (fig. 36, 37 i 38) mostren la distribució de referències de 2a persona que poden donar compte de la relació entre els membres del grup i amb l'observadora.

La distribució del total de referències dirigides als alumnes individualment -61-, no varia en termes generals entre locutor i enunciator.

Taula 8: Percentatge de referències dirigides als estudiants individualment

	% ref.	D: 61									
		Locutor				Enunciator					
		A	A	O	O	61	61	O	O	O3	O3
G1	48%	31,4	65,41	16,5	34,37	31,4	65,41	16,5	34,37		
G2	24,92%	3,69	14,80	21,23	85,19	3,23	12,96	21,69	87,03		
G3	63,29%	18,98	29,98	44,30	69,99	18,98	29,98	44,30	69,99		
G4	18,89%	15,74	83,32	3,14	16,62	15,74	83,32	3,14	16,62		
G5	49,54%	20,36	41,09	29,18	58,9	20,36	41,09	28,95	58,43	0,22	0,44

Nota: La part tramada correspon al percentatge corresponent al total de referències D:61 (estudiant de 6è com a destinatari). La part sense trama correspon als percentatges corresponents en relació al total de referències de 2a pers. de les interaccions del grup.



Fig. 36: Referències als estudiants individuals per grups

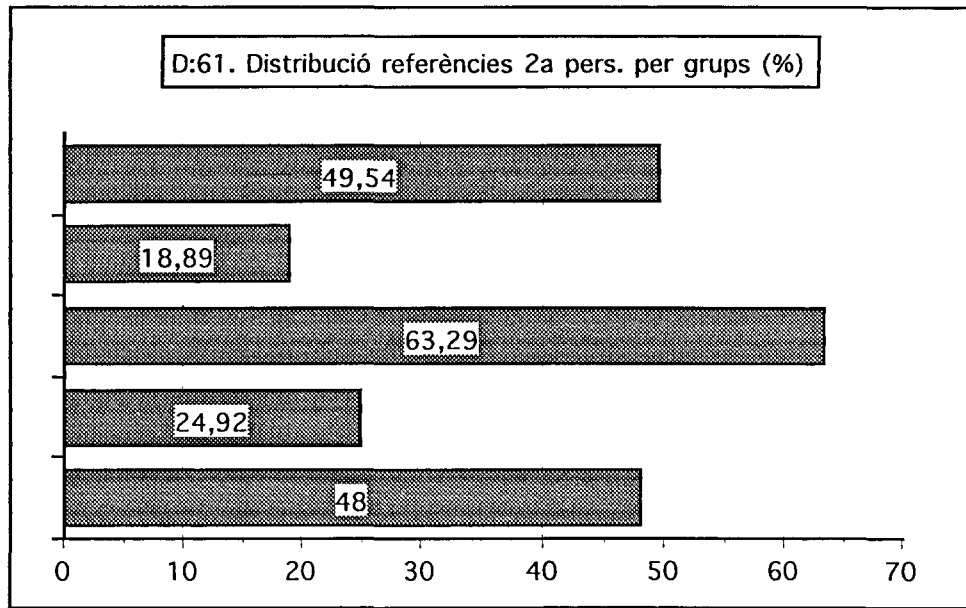
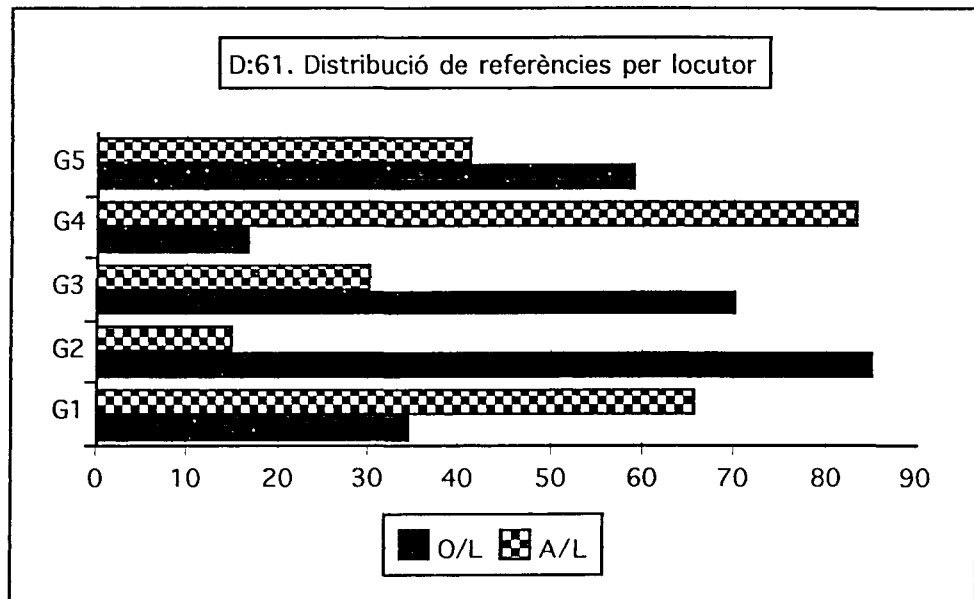


Fig. 38: Distribució de referències entre l'observadora i els alumnes



Hi ha diferències remarcables entre grups pel que fa a la distribució del total de referències dirigides a 61 entre les emeses per O i per A (fig. 38). Excepte en un grup, en què els alumnes actuen de forma molt autònoma en relació a la presència de l'observadora -G1-, en els altres casos les interpel·lacions de l'observadora als alumnes són més nombroses que entre els mateixos alumnes, en algun cas hi ha una diferència notable. La distribució de referències entre el rol de

locutor i d'enunciador per part de l'observadora mostra que no hi ha diferenciació, ja que coincideix en gairebé tots els casos (fig. 39)

Fig. 39: Rol de locutor i d'enunciador en les referències emeses per l'observadora

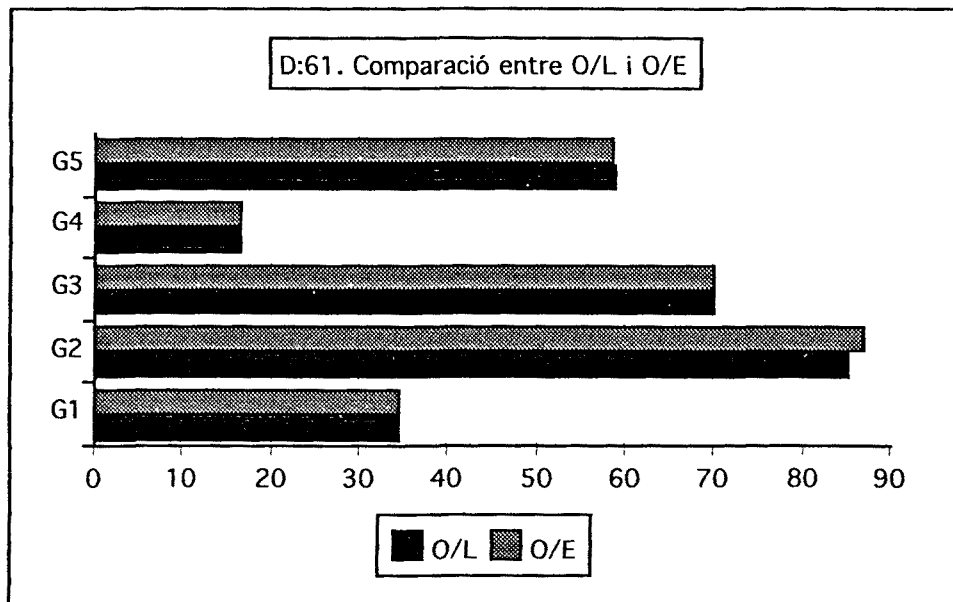
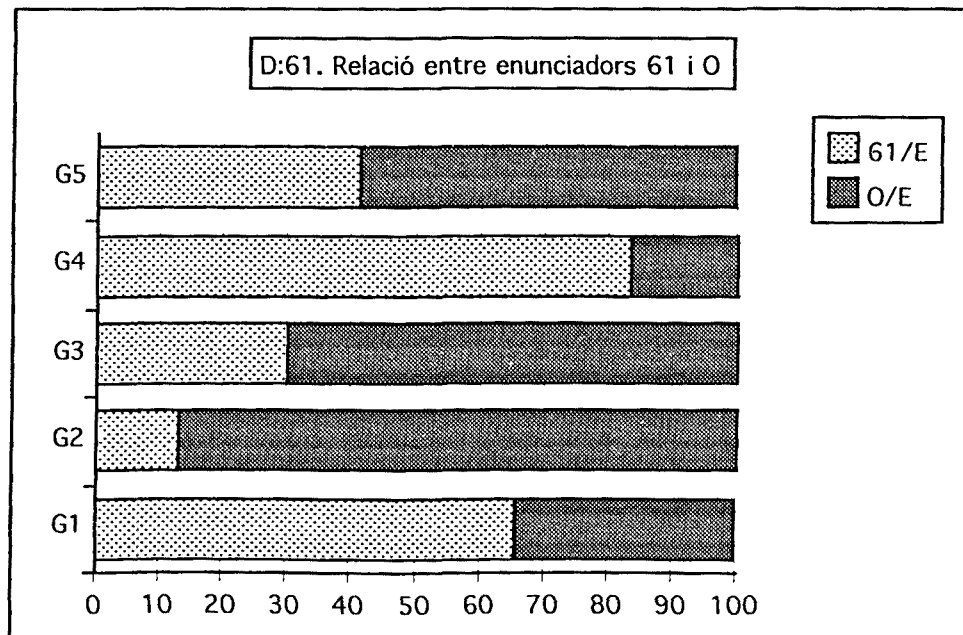


Fig. 40: Distribució de les referències dirigides als estudiants individualment



Els casos en què els alumnes s'interpel·len més freqüentment entre ells que entre l'observadora i cada un dels alumnes són els casos del grup 1 i el grup 4. La diferència representa el doble aproximadament a favor de la interacció entre

alumnes en el grup 1, i cinc vegades més també a favor de la interacció entre companys en el grup 4. En els altres grups és l'observadora qui es dirigeix als alumnes més que no pas a la inversa. En aquests grups les diferències també es fan paleses.

El grup on l'observadora intervé més dirigint-se als alumnes individualment és el grup 2, en què les interpel·lacions amb ús de 2a pers. de l'observadora als membres individuals del grup són gairebé 6 vegades superiors a les interaccions individuals entre ells. En el grup 3 representen una mica més del doble, i en el grup 5 gairebé un 75% més.

#### 4. Referències dirigides al grup en conjunt

Les referències a la segona persona dirigides al grup en conjunt són utilitzades sobretot per l'observadora, potser per fer avançar la feina o per controlar-la. Però hi ha algunes ocurrències emeses per algun dels membres del grup que es dirigeix als seus companys (taula 9).

Taula 9: Percentatge de referències dirigides al grup en conjunt

		D:63									
		Locutor				Enunciador					
	% ref.	A	A	O	O	61	61	O	O	M	M
G1	25,4	2,09	8,22	23,3	91,73	2,09	8,22	23,07	90,82	0,2	0,78
G2	51,84	-	-	51,84	100	-	-	51,84	100	-	-
G3	10,75	1,58	14,69	9,17	85,30	1,58	14,69	9,17	85,30	-	-
G4	39,37	3,14	7,97	36,22	91,99	3,14	7,97	36,22	91,99	-	-
G5	24,66	1,8	7,29	22,85	92,66	1,8	7,29	22,85	92,66	-	-

Nota: La part tramada correspon al percentatge corresponent al total de referències D:63 (el grup en conjunt). La part sense trama correspon als percentatges corresponents en relació al total de referències de 2a pers. de les interaccions del grup.

Fig. 41: Distribució de referències de 2a persona dirigides al grup en conjunt

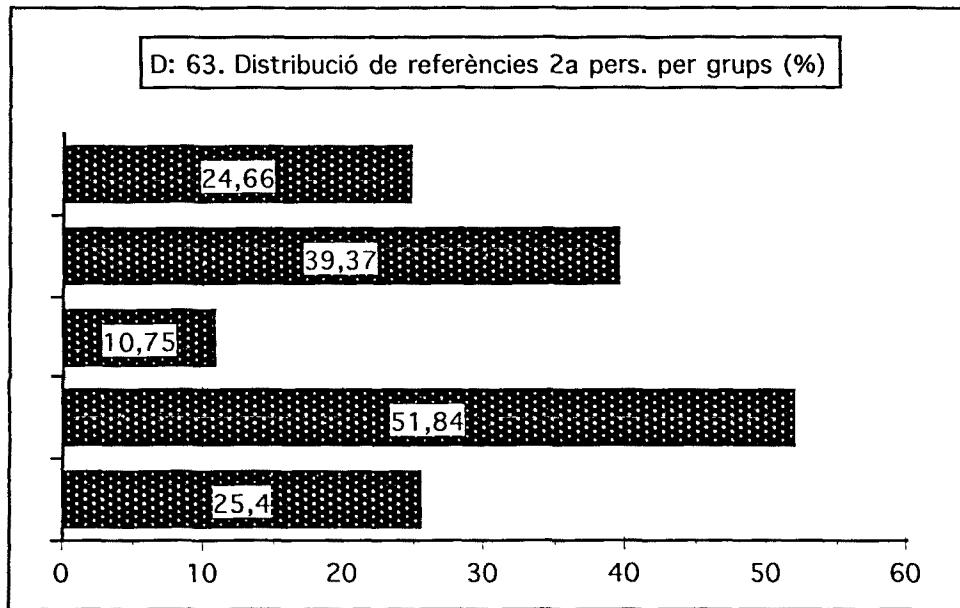


Fig. 42: Distribució de referències al grup en conjunt segons el locutor

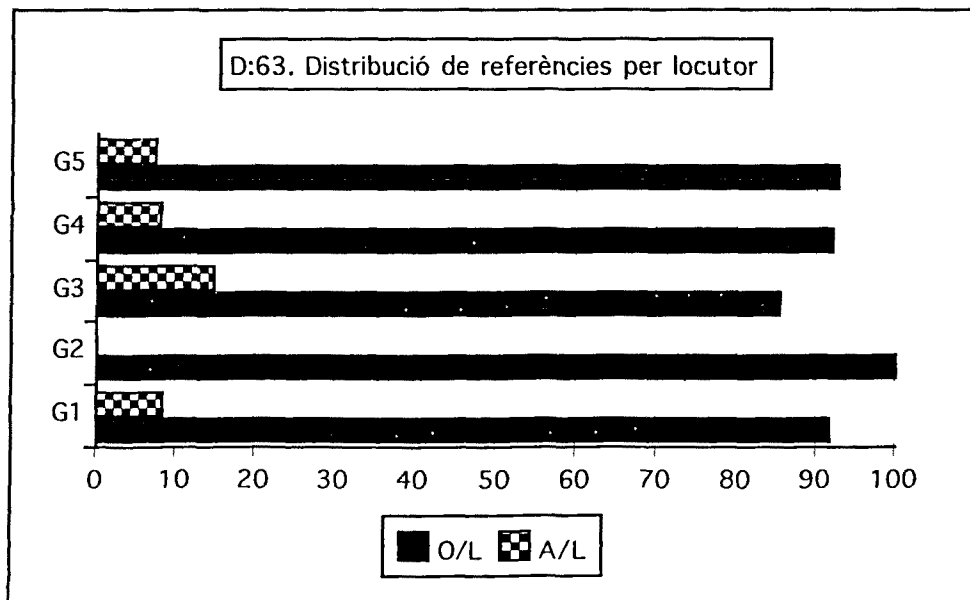
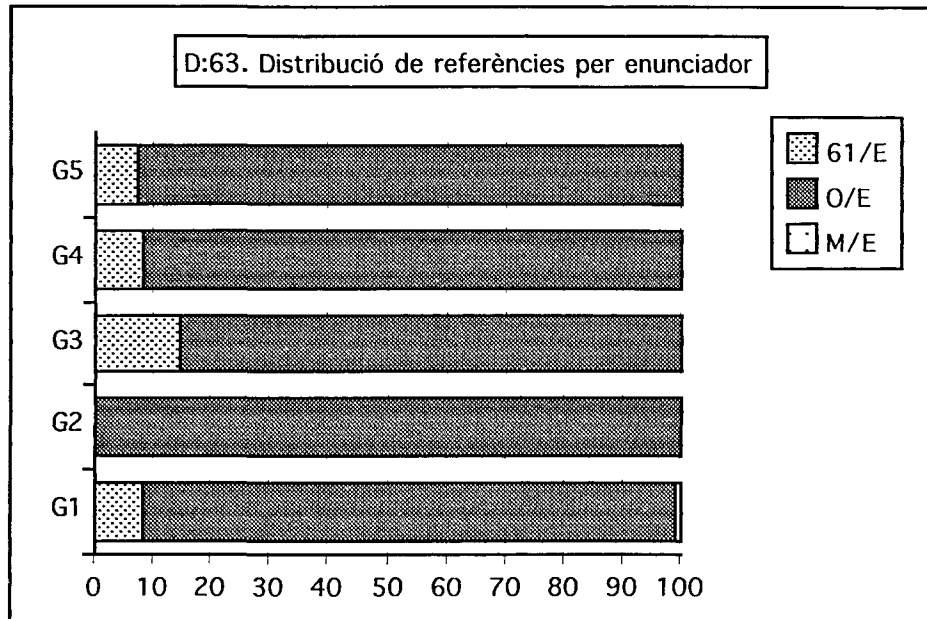


Fig. 43: Distribució de referències al grup en conjunt segons l'enunciador



De l'observació d'aquestes dades, en podem concloure el següent:

- Com és lògic, en les referències dirigides al grup com a conjunt, els percentatges més elevats corresponen a les intervencions d'O dirigides a tot el grup.
- Hi ha coincidència entre les referències produïdes per A i per O en els papers de locutor i d'enunciador, excepte un sol cas en el grup 1 en què apareix, de forma gairebé testimonial, l'enunciador M. La causa és la lectura de l'enunciat de les preguntes-resum, atribuït a la mestra de 6è.
- Al grup 2 no hi ha cap intervenció per part dels alumnes dirigida al grup en conjunt.

##### 5. La categoria d'interpel·lació en les referències de 2a persona.

La distribució de la categoria I (vocatiu d'interpel·lació) és un altre element que pot donar idea de la dinàmica creada a l'interior dels grups. La interpel·lació és l'element que assenyala a qui s'adreça la persona que parla, constitueix una marca lingüística per captar l'atenció de l'interlocutor, però pot incloure també valoracions que donen compte de la relació entre interlocutors. El quadre següent mostra la distribució de referències a la 2a persona amb la categoria I, representada

generalment pel nom personal de la persona interpel·lada, o per un "tu" que s'hi refereix.

Taula 10: Distribució de les referències de 2a persona (interpel·lacions)

		Enunciador / Destinatari								
		%	O / 61 (%)	%	61 / 61	%	61 / O	%	61 / 63	%
G1	62	14,45	20 (4,66)	32,24	39 (9,09)	62,90	2 (0,46)	3,18	1 (0,23)	1,59
G2	24	3,69	19 (2,92)	79,13	-	-	5 (0,76)	20,59	0	-
G3	41	12,97	33 (10,44)	80,49	8 (2,53)	19,50	0	-	0	-
G4	4	3,14	2 (1,57)	50	2 (1,57)	50	0	-	0	-
G5	41	9,27	31 (7,01)	75,62	10 (2,26)	24,37	0	-	0	-

Nota: La part tramada correspon al percentatge corresponent al total de referències en forma d'interpel·lacions. La part sense trama correspon als percentatges corresponents en relació al total de referències de 2a pers. de les interaccions del grup.

En aquesta categoria, les observacions que es desprenen de les dades són les següents:

- Les diferències entre grups són manifestes, tot i que cal remarcar el domini d'interpel·lacions als estudiants individuals per part de l'observadora.
- Només en un cas -el grup 1- el nombre d'interpel·lacions entre els estudiants supera el nombre d'interpel·lacions emeses per l'observadora. Pot ser això un senyal que interactuen més entre ells? Interactuar no vol dir necessàriament haver de dir el nom de l'interlocutor per obtenir la seva atenció.
- Només en un cas -el grup 2- els estudiants no s'interpel·len entre ells utilitzant un vocatiu.

Aquesta dada categorial no dóna gaire informació sobre els contextos presents en el context de producció de la tasca, ja que es circumscriu al mateix context de producció i a la interacció entre les persones físicament presents en l'espai de la tasca. L'única informació que pot aportar fa referència a la manera de relacionar-se a l'interior de cada un dels grups: a la major o menor familiaritat entre els estudiants i entre els estudiants i l'observadora, a la necessitat de cridar l'atenció de l'interlocutor per mantenir la seva implicació en la conversa o en la tasca. Una anàlisi més a fons d'aquest paràmetre no s'ha considerat pertinent, tant per la seva relativa marginalitat en relació als objectius de la recerca com per la poca incidència d'aquestes referències en el còmput global de referències a la 2a persona.

## 9.2. Conclusions

Al marge de les observacions parcials exposades a cada un dels apartats precedents, que donen compte de qüestions rellevants per a cada un dels aspectes observats, es poden fer les consideracions d'ordre general següents:

1. Des del punt de vista quantitatiu, el nombre de referències a la 2a persona emeses per les observadores, tant en valors absoluts com en relació a la mitjana de referències per torn, amb l'excepció de dos dels grups -el grup 1 i el grup 4- supera el nombre de les referències emeses pels alumnes. Aquesta dada contribueix a dibuixar el paper impulsor de la tasca que algunes de les observadores tenen al llarg del procés.
2. La distribució de les referències en funció dels destinataris mostra la poca incidència dels receptors del text com a interlocutors "in presentia", i també la poca incidència de l'observadora considerada com a interlocutora per part dels alumnes. Només en un grup -el grup 3-, les referències dirigides a l'observadora s'acosten al 10% del total de les referències a la 2a persona (9,17%); en els altres grups, en canvi, les interpel·lacions a l'observadora no arriben al 2,5%, i en un dels grups ni tan sols fa d'interlocutora a iniciativa dels alumnes.

El gruix de referències de 2a persona es dirigeix al grup en general, als estudiants individualment, o a un destinatari general per a l'elaboració de coneixement temàtic. No obstant això, no es pot establir cap pauta comuna entre els grups, ja que la distribució entre aquests tres paràmetres és diferent en cada un dels grups. En relació al percentatge de referències dirigides a altres destinataris, els estudiants des punt de vista individual són els més interpel·lats en tres dels grups -G1, G3 i G5. Com a grup en conjunt, és el grup 2 qui recull més d'un 50% de referències de 2a persona, i el grup 4 és el grup que compta amb més referències a un destinatari general.

Aquestes dades numèriques, tot i que s'han de matisar en funció de la distinció locutor/enunciador, mostren que cada grup segueix la seva pròpia dinàmica i actua en el seu propi context de producció, com corroboren altres dades des dels altres aspectes analitzats en aquesta recerca. No obstant això, cal remarcar la presència no menyspreable -a l'entorn d'un 20% del total, amb excepcions- de referències a un destinatari general, dada que s'ha de considerar com a indicadora de la dedicació de tots els grups a l'elaboració del contingut temàtic. La distinció entre locutor i enunciador, i la distribució de referències en funció d'aquests paràmetres mostra que són els alumnes els que sobretot s'impliquen en aquesta elaboració de coneixement.

3. La distinció entre locutor i enunciadador, en l'anàlisi de les referències a una 2a persona, ofereix també informació rellevant per orientar-nos sobre el funcionament dels grups, tot i que les dades obtingudes s'han de contrastar amb altres paràmetres per corroborar les hipòtesis que sorgeixen d'aquesta anàlisi. La informació obtinguda fa referència al paper de l'observadora, més o menys directiu en relació a la realització de la tasca; a l'autonomia de treball del grup, més o menys dependent del guiatge de l'observadora, més o menys actiu en la interacció entre els seus membres; a la cohesió del grup, més o menys implicat en la tasca col·lectiva.
  
4. Tot i que només s'han comptabilitzat les formes morfològiques usades per referir-se a una 2a persona en el cas de les referides a un destinatari general, la categoria "verb" és la més emprada en aquest cas. Aquesta dada suggereix que l'elaboració de coneixement temàtic requereix el concurs de l'acció o l'experimentació -la implicació activa de l'interlocutor- per establir coneixements. No és estrany en aquest cas, ja que el mateix problema o pregunta que dóna lloc a l'explicació ja inclou l'acció d'usar el calidoscopi, de fer-lo funcionar.

.....





## 10. LES REFORMULACIONS

Durant el procés d'elaboració del text explicatiu, es van intercalant fases en què els membres del grup discuteixen o parlen -per representar-se la tasca, per fer-se una idea del coneixement dels destinataris sobre el tema, per aclarir aspectes del contingut temàtic, per decidir com han de treballar- amb altres moments en què s'orienten més directament al text que han d'escriure, o bé proposant-lo, o bé escrivint-lo entre tots, o bé rellegant-lo i modificant-lo. En aquestes fases en què tenen el text com a objecte d'atenció, les propostes i les modificacions no sorgeixen ja acabades, sinó que es van construint entre tots, i sovint es canvien en el mateix moment de proposar-les.

El text que es va construir constitueix un corpus diferenciat per unes marques específiques de la resta del discurs que es produeix en la tasca d'escriptura en col·laboració. Camps (1994a:511) distingeix, en aquest corpus, el *text intentat* (Ti) del *text escrit* (Te), diferenciant així clarament el text corresponent als processos de planificació -a què correspon el Ti- dels processos de textualització i revisió -representats per Te. El Te és fàcilment detectable a partir de la correspondència amb els esborranys successius i el text final; les marques entonatives que el caracteritzen a l'oral corresponen o bé al dictat -enunciació pausada i repetida, representant el text en fragments tallats i reiterats a mesura que es va escrivint-, o bé al moment material d'escriure -subvocalització o lectura descodificadora coincident amb la inscripció dels signes gràfics-, o bé als diversos moments de relectura -per revisar, per reprendre el fil, per comprovar. El *text intentat*, en canvi, no apareix escrit, però es diferencia clarament del discurs oral de la interlocució per unes marques entonatives clares. És un "text per ser escrit", que es diu en una entonació particular, en un to de veu una mica més alt, sovint precedit d'un verb que evidencia el seu caràcter de proposta -*posem, podríem posar, escriu, va,...*-, o

bé es diu amb una entonació interrogativa o amb un final en suspensió, com si es demanés l'aprovació dels altres abans de ser escrit.

Marty (1991) no distingeix entre text escrit i text intentat; parla de "l'escrit dins de l'oral", i engloba en aquesta categoria diversos tipus d'escrit, que recullen les operacions següents:

- escrit que s'inventa entre tots.
- escrit que es corregeix.
- escrit que es repeteix per ser escrit
- escrit que es dicta.
- escrit que es rellegeix

Per observar de manera clara la gestació de l'escrit, Marty adopta el procediment de recollir aquestes manifestacions de "l'escrit dins de l'oral" separades de la resta dels elements que formen les intervencions dels participants a la conversa, seguint les propostes de l'anàlisi de la conversa (Blanche-Benveniste i Jeanjean, 1986; Blanche-Benveniste, 1990). Camps, Guasch, Milian i Ribas (1996) adapten aquest procediment i utilitzen el terme "reformulació" per referir-se als canvis que es produeixen en el text que s'elabora. Cal, però, precisar el sentit del terme en aquest treball i justificar-lo.

El concepte de reformulació, entès en aquest sentit de transformació sobre el text que s'elabora, té els seus precedents en l'ús d'aquest mateix terme en el camp amplíssim i divers de les ciències del llenguatge, des de perspectives d'anàlisi diferents i referit a diferents objectes lingüístics. Les nocions que resulten pertinents per a l'estudi de les reformulacions en la situació d'elaboració conjunta del discurs escrit, desenvolupades pels diferents corrents i investigadors que s'inscriuen en la gramàtica textual, l'anàlisi del discurs, l'anàlisi de la conversa i la pragmàtica, s'exposen a l'apartat següent.

## **10.1 El concepte de reformulació**

L'ús i l'abast del terme "reformulació" varia en funció de les diferents perspectives que es poden adoptar, tant sobre l'objecte lingüístic que es reformula, com sobre la mateixa operació de reformular -qui reformula, en funció de què, com i per què. L'objecte lingüístic que es reformula pot ser oral o escrit, i es pot observar des de la perspectiva de producte acabat o de discurs en procés d'elaboració. Es pot analitzar la relació entre l'objecte lingüístic a partir del qual es reformula i

l'objecte lingüístic resultant de la reformulació, i determinar les característiques de la reformulació en termes estrictament lingüístics -relacions entre els elements a l'interior de la llengua com a sistema, marques o procediments d'establiment d'aquesta relació<sup>1</sup>- o en termes d'ús lingüístic, obrint així un ventall amplíssim a les perspectives que contempen la llengua com a instrument de mediació en la construcció de l'individu i de la seva relació amb el món i amb els altres.

Les nocions desenvolupades des dels diversos corrents que focalitzen en el discurs són les següents:

### **1. Noció de reformulació com a fenomen de composició textual**

Des dels treballs que s'orienten a l'anàlisi de la gramàtica del text i del discurs, la reformulació es considera un element de cohesió i coherència d'un conjunt de proposicions. S'assenyala el caràcter retroactiu del procés de reformular, i es remarca la idea de control que l'escriptor exerceix sobre el seu discurs per assegurar-ne la interpretació. L'operació de reformulació, per tant, va dirigida a un destinatari / lector que ha de poder interpretar el text de la manera esperada i organitzada per l'escriptor en funció de les seves -del lector- possibles reaccions. No es descarta que la reformulació, des d'aquesta perspectiva dinàmica, sigui un indicatiu de l'activitat de gestió i correcció del mateix escriptor sobre el seu text (Adam, 1989)<sup>2</sup>. Tot i considerar la reformulació com una operació de discurs, tanmateix, la visió de reformulació com a equivalència entre elements -reformulació parafràstica- és present en aquesta visió de la gestió textual, i es prima sobretot l'anàlisi lingüística de la relació entre formulació i reformulació més que l'operació mateixa de reformular<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Diversos treballs s'han ocupat de les reformulacions i de les marques de reformulació en textos o seqüències d'un determinat tipus, com els explicatius o els descriptius (Adam & Revaz (1989); Charolles & Coltier (1986)). En aquests treballs la reformulació es considera un element de cohesió semàntica que marca un procés retroactiu sobre el mateix text -paral·lel al que s'efectua amb la parafrasi. L'anàlisi dels marcadors de reformulació, lligada a les propietats sintàctico-semàntiques dels textos als quals s'associen, ofereix observacions acurades sobre els valors que es poden atribuir a aquests marcadors, i contribueix a l'estudi de l'equivalència semàntica entre l'element formulat i el reformulat (Adam & Revaz, (1989); Authier-Revuz (1987); Groupe de Linguistique de Strasbourg: Langue Française, 73 (1987), entre altres). Una altra línia de treball sobre els valors i les funcions d'alguns elements lingüístics que intervenen en l'operació de reformulació s'orienta a l'anàlisi pragmàtica de les citacions o de les paraules d'enunciadors precedents (Bosredon, 1987; Milner & Milner, 1975). Tot i admetent la incidència de la perspectiva discursiva en el procediment d'anàlisi, l'objectiu d'aquests treballs és arribar a una descripció generalitzable del comportament de determinades peces lingüístiques en el discurs, no el d'analitzar el discurs mateix.

<sup>2</sup> Diversos autors, citats per Adam (1989), parlen de reformulació en aquest sentit: Charolles i Coltier (1986), Gulich i Kotschi (1983), Roulet (1987).

<sup>3</sup> Sense allunyar-se de la perspectiva de la reformulació parafràstica, l'anàlisi de les reformulacions lèxiques en el text científic com a traces de les operacions que l'emissor efectua en el discurs han estat considerades com a indicis de factors extralingüístics (posició social de l'escriptor, pertinença a un grup socioprofessional, posició personal en un àmbit científic determinat, etc.) (Jacobi, 1984).

## 2. Noció de canvi de perspectiva enunciativa

L'anàlisi de des reformulacions com a fenòmens de llengua sobre l'objecte text, i específicament sobre els marcadors de reformulació, porta a considerar les relacions entre l'element reformulat i la reformulació i les causes possibles de la reformulació. Adam (1989) presenta el marcador de reformulació com a senyal d'un nou univers de referència, d'un nou espai semàntic, i li atribueix uns possibles valors, lligats al concepte de dimensió configuracional<sup>4</sup> en la seva teoria sobre la tipologia textual. Des de la perspectiva del discurs oral i oposant les reformulacions com a fenomen de discurs a les reformulacions com a fenomen de llengua, Roulet diu:

“la reformulació sovint pretén sobretot marcar un canvi de perspectiva enunciativa en relació al discurs anterior més que no pas reformular (en el sentit restringit del mot) un constituent determinat d'aquest discurs” (1987:116).

Aquest canvi de perspectiva enunciativa es pot atribuir a un mateix locutor, que reprèn el seu propi discurs de forma retroactiva per modificar-lo o simplement per marcar continuïtat temàtica, o bé pot considerar-se com a intervenció /aportació al discurs d'un nou locutor, amb el seu propi univers de referència i la seva pròpia intenció discursiva.

## 3. Noció de compleció interactiva

La noció de “compleció interactiva” té el seu origen en els estudis sobre la conversa dels investigadors nordamericans -“interactional achievement”, en termes de Goodwin (1979), que reprèn i desenvolupa Schegloff (1982)<sup>5</sup>. Fa referència a la concepció del discurs com a construcció col·lectiva, en què el locutor construeix el discurs per a un interlocutor, fins i tot sense la intervenció expressa d'aquest interlocutor. Kerbrat-Orecchioni, en un balanç esquemàtic sobre la noció d'interacció en la lingüística, diu:

“...la construcció dels enunciat, lluny de ser una activitat individual com una visió superficial ens podria fer creure, està en realitat a cada moment determinada, guiada, modificada per les reaccions del o dels diferents receptors, reaccions a les

---

<sup>4</sup> El concepte de *dimensió configuracional* (Adam, 1987b) o *configuració pragmàtica* (Adam, 1992) distingeix tres plans de gestió del discurs lligats a la situació concreta de producció: la representació semànticoreferencial, les coordenades enunciatives i l'orientació argumentativa o intenció il·locutiva, “visée illocutoire”.

<sup>5</sup> El concepte de “compleció interactiva” permet més d'una interpretació des de l'àmbit de l'anàlisi de la conversa. Laforest (1993) assenyala la distinció entre el terme francès “complétion”, usat per alguns conversacionalistes francesos (Cosnier, 1988) seguint el terme homòleg anglès “completion” i referit als senyals “back-channel”, de suport al locutor, i els termes “complétude interactive” (Roulet (1987)) i “achèvement interactif” o “accomplissement interactif” (Gülich (1986, 1993) ), referits a les aportacions de l'interlocutor al contingut discursiu.

quals s'adapta el locutor "reformatejant" constantment el seu enunciat per fer-lo més eficaç en la interacció. S'entén aleshores fins a quin punt el discurs produït és el resultat d'un "bricolatge interactiu" incessant..." (1998:61).

Es posa en relleu la coelaboració del discurs oral entre els participants a la conversa, la construcció del discurs com a procés dinàmic i compartit, no individual. La noció de reformulació no apareix necessàriament lligada a la de compleció interactiva, tot i que hi apareix implícitament quan es posen en relleu les regularitats de l'oral en forma de repeses temàtiques o retorns sobre enunciats produïts, per part del mateix parlant o per part d'un altre interlocutor.

#### 4. Noció d'actes verbals de composició textual

L'interès pel procés en la producció de l'oral ha portat a considerar les operacions que es realitzen durant l'activitat conversacional com a actes de llenguatge, la finalitat dels quals és, justament, elaborar el discurs. La teoria de la formulació (Antos, 1982) es proposa d'explicitar els actes que el locutor-enunciador aconsegueix per produir l'enunciat. Aquesta operació constitueix una activitat intencional del locutor, que de vegades ha de superar dificultats i entrebancs, ha de resoldre problemes comunicatius que li suposen un esforç. Les traces d'aquest esforç per a la formulació de l'enunciat poden aparèixer en el discurs en forma d'avaluacions i reformulacions. Les accions de justificar, completar, parafrasejar o resumir, entre altres, són formes particulars de composició textual<sup>6</sup>. Les avaluacions i reformulacions que es produeixen durant la producció del discurs oral no són, tanmateix, exclusives de qui produeix l'enunciat sinó que poden ser iniciades per l'interlocutor i completades o bé pel mateix interlocutor o pel locutor que ha produït l'enunciat inicial. Es reprèn, aquí, la noció anterior de "compleció interactiva" com a acte de compartir la responsabilitat del discurs, en què els interlocutors col·laboren intentant de trobar una formulació adequada, que es construeix a partir de la negociació per arribar a un significat compartit<sup>7</sup>. Kotschi (1986), després de comentar els actes d'avaluació i reformulació d'un dels exemples del seu corpus, diu:

"S'observen, doncs, un seguit de propostes i de reaccions, el desenvolupament d'una "negociació conversacional" que té per resultat una nova significació, que va més enllà de les significacions de cada un dels enunciats proposats anteriorment (no és només una negociació que focalitzi en el significat, és

---

<sup>6</sup> Kotschi (1986) parla dels precedents d'aquesta teoria en els estudis sobre la conversa realitzats per investigadors alemanys i situa les bases per a l'anàlisi lingüística i discursiva de dos d'aquests actes -l'avaluació i la reformulació- a partir d'un corpus de converses diverses (emissions radiofòniques, entrevistes, converses entre dones,...).

<sup>7</sup> Els exemples de Kotschi (1986) fan referència a fenòmens de reformulació parafràstica, sobretot referits a elements d'ordre lèxic.

també un treball de síntesi de les aportacions individuals). Gràcies a la cooperació dels interlocutors i mitjançant la determinació mútua que exerceixen les propostes respectives, els interlocutors arriben a constituir un "significat social", considerat per ells com a mútuament assumit; en la interacció cada participant exerceix un cert control sobre el procés de constitució d'aquest nou significat." (225)

Seguint aquesta mateixa línia d'elaborar una teoria dels processos de la producció discursiva, Gülich (1993) proposa dues perspectives complementàries i inseparables, útils sobretot des d'una perspectiva metodològica: a) l'activitat de verbalització o "mise en mots", que es caracteritza bàsicament per possibles vacil·lacions, trencaments, falsos inicis, canvis sobre la marxa; b) l'activitat de formulació o tractament dels enunciats ja produïts, caracteritzada per correccions, exemplificacions, paràfrasis i reestructuracions de frase. Les traces de l'activitat de verbalització han estat descrites com a trets específics de l'oralitat, i participen del caràcter d'immediatesa en el mateix moment de la producció: en són *indicis*. Les traces de l'activitat de formulació, en canvi, es poden considerar com a diferides del moment de producció, perquè canvien enunciats ja formulats; suposen, doncs, un retorn a l'enunciat produït i ofereixen una alternativa a la formulació primera. En la realització de la conversa, aquests dos tipus d'activitats es superposen i es barregen<sup>8</sup>, sobretot si tenim en compte que en alguns tipus de conversa no regulada externament per l'atribució dels torns de paraula als diferents participants, les intervencions dels interlocutors s'interfereixen i es combinen en una successió de moviments endavant i endarrera sobre el mateix discurs en un tipus de construcció més semblant al "bricolatge interactiu" de Kerbrat-Orecchioni -aprofitant materials i enginy de diverses fonts-, que no pas seguint un pla estructurat i rigorós de treball. Gülich proposa també dues visions per al tractament de les dades orals: la perspectiva del procés, situat en el temps i amb fases que es poden determinar al llarg de la seqüència temporal, i la perspectiva de la interacció, ja comentada a partir de la noció de *compleció interactiva*, que permet considerar les intervencions dels diferents participants i de les seves posicions i móns enunciatius<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> La distinció entre els actes de "mise en mots" i els de formulació es fa difícil en una anàlisi seqüencial de la conversa. Es fa més llum sobre les diferències quan s'observen les traces d'ambdues operacions des de la perspectiva de l'estructura informativa del discurs, com assenyala Kotschi (1993).

<sup>9</sup> F. François (1991) es refereix també a aquesta dualitat en la consideració del discurs produït: utilitza el terme "mise en mots" per oposar-lo al concepte de "faits de langue", referit a l'organització del discurs en termes estrictament lingüístics. Per a ell, "mise en mots" té la doble consideració d'objecte de discurs -paraules del discurs- i actes de llenguatge, que inclou el paper dels interlocutors en la construcció d'aquest discurs.

## 5. Noció de reformulació no parafràstica

Roulet (1987) considera la reformulació clarament com un fenomen de discurs i distingeix entre reformulació parafràstica i reformulació no parafràstica:

**“Reformulació**, perquè l’enunciador intenta portar a terme la compleció interactiva presentant la intervenció principal com una nova formulació, lligada a un canvi de perspectiva enunciativa indicat pel connector, d’un primer moviment discursiu (o d’un implícit); **no parafràstica**, per distingir-la de la reformulació parafràstica (...) que lliga dos constituents del mateix nivell jeràrquic i constitueix, com el seu nom indica, una simple parafrasi” (1987:115).

En aquestes paraules podem constatar, en l’anàlisi de la reformulació, una perspectiva diferent de la de l’anàlisi del discurs: la reformulació s’entén com una operació que el locutor efectua durant el procés sobre la base de la relació interactiva i no com a producte de les relacions sistemàticament establertes entre els elements lingüístics que hi intervenen<sup>10</sup>. La reformulació no parafràstica no pressuposa, per tant, la igualtat o equivalència entre l’element reformulat i l’element que reformula.

## 6. Noció de continuïtat / desplaçament en el diàleg

L’anàlisi de produccions orals en nens d’educació infantil, des d’una perspectiva no estrictament gramatical o no estrictament en termes de comprensió-producció, mostra un espai no explorat de la relació entre enunciat en el diàleg entre nens i entre nens i adults que suggereix, d’una banda, la importància de la interacció amb els altres i amb un mateix per al desenvolupament de la capacitat de reflexió sobre el llenguatge, i, de l’altra, la importància de l’exploració lliure o del joc amb la llengua a partir de la represa o modificació d’enunciat ja produïts per al desenvolupament de l’individu a través de l’ús desinhibit del llenguatge. François (1991, 1996) parla dels encadenaments en la conversa, encadenaments com a “continuïtats sobre el propi enunciat”, en un moviment reflexiu en què s’elabora el llenguatge, i dels “encadenaments paral·lels”, en què un locutor reprèn l’enunciat d’un altre i en modifica o desplaça un(s) element(s), en una espècie de creació analògica no sempre pertinent des del punt de vista de la significació o de

---

<sup>10</sup> Fuchs (1982), parlant de la parafrasi, assenyala la distinció entre reformulació parafràstica (en el discurs) i sinonímia (en la llengua). Charolles i Coltier (1986), Combettes (1983, 1986), Conte (1988), entre d’altres, també fan aquesta distinció en l’anàlisi de la cohesió lèxica i denominen anàfora pragmàtica o associativa la reformulació/substitució d’un terme lèxic per un altre basada en el saber enciclopèdic del parlant. El terme “parafrasi”, tanmateix, no es pot considerar oposat al de “sinonímia” només des de la dicotomia llengua-discurs, sinó que els dos termes s’oposen també des de la perspectiva de la delimitació dels elements que presenten relació d’equivalència: sinonímia s’aplica a la relació d’equivalència entre mots; parafrasi s’aplica a unitats superiors al mot (Cabré, 1995).



la intenció atribuïble al discurs, però del tot pertinent des de la perspectiva de l'activitat metalingüística,

“tant si es tracta de la manera com un discurs indica de manera explícita o implícita la seva significació, o de la manera com un enunciat no té la significació que prové de la seva relació frontal amb l'objecte sinó que prové de manera lateral de la relació de represa-modificació del discurs de l'altre” (1991:59)<sup>11</sup>.

## 7. Noció de desigualtat en la producció discursiva

En l'anàlisi de la conversa es fa patent la no regularitat dels fenòmens propis del discurs oral. El repartiment de les traces del procés de producció discursiva és desigual, en converses diferents amb interlocutors diferents, però també en el curs d'una mateixa conversa. Diu Gülich: “Hi ha fases en què la producció discursiva va com una seda, mentre que en altres fases els locutors es troben amb moltes dificultats” (1993:149). Les causes d'aquesta desigualtat s'han de buscar en el tipus de conversa, en la intenció discursiva dels participants i, sobretot, en el desenvolupament del tema de discurs. Krafft i Dausendschön-Gay (1993) parlen del "contracte de conversa" i en distingeixen diverses subcategories, entre les quals el "contracte de tasca", pel qual els interlocutors es posen d'acord sobre el resultat o producte que es vol obtenir de la interacció verbal, per exemple, preguntar l'hora o redactar un text en col·laboració. L'establiment d'aquest contracte entre els interlocutors pot demanar una negociació prèvia per definir la feina i establir les condicions de treball i el repartiment de responsabilitats. Mentre es porta a terme la interacció en una tasca de conversa que porta a un producte complex, hi pot haver també activitats de control i d'avaluació d'aquest producte<sup>12</sup>.

## 8. Noció d'activitat metalingüística

Tant des de les posicions que analitzen la reformulació com a fet de llengua com des de les posicions que l'analitzen com a operació de discurs, es posa de relleu el caràcter metalingüístic del procediment de reformular<sup>13</sup>. Els estudis sobre

---

<sup>11</sup> Els treballs de François s'emmarquen en l'anàlisi de les situacions d'enunciació en el context escolar en els primers anys d'escolarització, des de la perspectiva de la construcció de la competència textual i discursiva. Observa la producció en diferents tipus de discurs i el paper de mediació de l'adult i dels companys en aquestes situacions (1990, 1991). De Gaulmyn (1986), analitzant l'activitat metadiscursiva en les operacions de reformulació en l'explicació oral de contes de nens a l'adult, constata les diferències entre adults i nens pel que fa a les marques explícites de reformulació: els adults utilitzen marques de reformulació lingüístiques -marcadors de reformulació-; els nens, en canvi, utilitzen marques diverses: pauses, repeticions o substitucions contínues, interrupció del discurs i producció d'un discurs diferent, metalingüístic o lúdic.

<sup>12</sup> Els autors exemplifiquen els diversos tipus de contracte a partir de converses telefòniques de tipus comercial. Fan referència, també, al "contracte didàctic", específic de les converses anomenades exolingües.

<sup>13</sup> L'ús del terme "metalingüístic" adopta també valors diferents en funció de la perspectiva que s'adopti. Així, els treballs del Groupe Linguistique de Strasbourg (Riegel i Tamba, 1987) adopten la noció de

la producció de discursos en situació d'aprenentatge, en situacions de comunicació orals o escrites, en una sola llengua o en situació de conversa exolingüe<sup>14</sup> consideren l'activitat de reformulació, entesa com a operació de retorn sobre els enunciats produïts, propis o d'altri, com una activitat de reflexió sobre la llengua en els seus diversos àmbits, d'estructura i d'ús, a partir de la qual es posa de manifest la complexitat del raonament sobre l'ús lingüístic. Al marge dels estudis ja citats sobre el discurs oral (François, 1991; de Gaulmyn, 1986; Gülich, 1993), cal fer esment dels estudis sobre l'activitat metalingüística resseguida a partir de les transformacions -o reformulacions- efectuades en el text escrit (Darras i Delcambre, 1989; Fabre, 1987, 1990, 1991; Matsushashi i Gordon, 1985; Scardamalia i al., 1982) i, també, dels estudis sobre les converses dels estudiants sobre l'escrit ja realitzat o en procés d'elaboració (Bouchard, 1988, 1991a, 1991b, 1993; David i Jaffré, 1997; Marty, 1991; Schneuwly, 1991, entre d'altres), i encara, dels estudis i observacions sobre l'actuació del mestre i les activitats didàctiques per promoure activitats de reflexió sobre el llenguatge (Berset Fougerand, 1993; Camps, 1991, 1994a; Delamotte-Légrand, 1994; Grossmann, 1998).

A partir del repàs precedent als diferents usos del terme "reformulació", podem destacar les característiques que comparteixen les accepcions del terme en cada un dels marcs, sintetitzades en els punts següents:

- la reformulació s'inscriu en el procés d'elaboració del discurs, amb una funció retroactiva, de retorn sobre el mateix discurs.
- la reformulació és essencialment dialògica, és un fenomen que es produeix col·laborativament, ja sigui per la intervenció directa dels interlocutors, ja sigui per la representació que el parlant es fa de l'interlocutor diferit -el lector-, que incideix en la producció del discurs escrit.
- la reformulació és un indicatiu d'activitat metalingüística.

---

"metallengua" referida a l'anàlisi dels procediments pels quals la llengua s'explica a ella mateixa, sense tenir en compte els subjectes que porten a terme l'explicació. Des d'una perspectiva pragmàticoenunciativa, la reformulació té l'estatus d'operació metalingüística entesa com a inclusió de diverses veus en el discurs (Bosredon, 1987; Milner i Milner, 1975). Des de la posició de l'anàlisi de la conversa, es posa en relleu el caràcter de negociació de significats i de perspectives en funció de les coordenades de la situació discursiva a partir de "comentaris metadiscursius" (de Gaulmyn, 1986; Gardin, 1987; Gülich, 1993).

<sup>14</sup> Segons l'equip de la universitat de Neuchâtel (Matthey, 1996:48), situacions de comunicació en què la llengua de la conversa és la llengua materna d'un/alguns dels participants i la llengua segona per a l'altre/els altres.

No obstant compartir totes aquestes característiques, el terme “reformulació”, en aquest estudi i en d’altres referits a l’anàlisi del discurs en col·laboració per escriure, presenta una diferència essencial. L’ús conversacional de la llengua per a l’elaboració de l’escrit té unes característiques específiques. Parlar per escriure té similituds amb el “contracte de tasca”, o negociació dels parlants per fer o aconseguir alguna cosa a través de la conversa (Krafft-Dausendschön-Gay, 1993); però l’especificitat d’aquest objectiu, que consisteix a construir un discurs, a organitzar el material lingüístic per a una altra conversa, escrita en aquest cas, per a un interlocutor no present, situa la interacció en un altre pla. La negociació entre els participants per construir un significat social, compartit entre ells al llarg de la conversa, es fa no solament en funció del context en què té lloc la conversa sinó també en funció d’un context representat, el context de recepció del text. Hi ha, per tant, un doble pla en la negociació conversacional: el que aconsegueix el contracte de conversa, i el que aconsegueix el contracte de tasca.

Les característiques de la tasca demanen dels participants encara un altre tipus de negociació sobre la llengua: d’una banda l’adequació a aquest context representat i, de l’altra, l’adequació al canal de comunicació per a aquest context, la llengua escrita. Parlar per escriure suposa situar la llengua com a objecte de la conversa, observar-la, manipular-la i adequar-la a unes finalitats determinades. Bange (1987), referint-se a situacions d’intercanvi oral entre parlants nadius i no nadius, ha parlat de bifocalització de la conversa, ja que el mitjà de comunicació es converteix a la vegada en mitjà i en focus d’observació i reflexió<sup>15</sup>. L’escriptura té molts punts de contacte amb aquesta situació, ja que el mitjà de comunicació -l’escrit- és el centre d’atenció per a l’escriptor mentre està construint el seu discurs<sup>16</sup>, de la mateixa manera que la llengua de la conversa en situacions de comunicació exolingüe és, també, el focus d’atenció dels parlants. La distància entre el context de producció de l’escrit -el procés de composició- i el context de recepció de l’escrit permet a l’escriptor aturar-se per planificar, refer, afegir, reestructurar, canviar, suprimir, per operar sobre el text, en definitiva, a partir d’un procés de reflexió més o menys conscient guiat pels seus coneixements i per la seva intenció. Les denominacions “redacció conversacional” i “conversa redaccional”

---

<sup>15</sup> Matthey (1996), seguint les propostes de De Pietro (1988) i Lüdi (1989) estén la situació de focalització en el codi a les converses en la llengua pròpia dels interlocutors en què es fa necessària la negociació sobre el significat del que es diu. Diu explícitament que “l’absència de referències enciclopèdiques comunes (com per exemple el coneixement del funcionament del motor d’explosió) fa que apareguin en el discurs els trets típics de la conversa exolingüe, com les estratègies de reformulació o de simplificació, i preguntes de la participant “forta” [experta] per assegurar-se de la comprensió de la participant “feble” [aprenent]” (p.49)

<sup>16</sup> Alguns autors també parlen del llenguatge escrit com d’una segona llengua, per les similituds que presenta el seu aprenentatge amb l’aprenentatge d’una segona llengua (Freedman, Pringle i Yalden, 1983).

intenten donar compte d'aquest doble context -conversa i tasca- i del focus d'atenció que representa la llengua escrita en aquesta situació<sup>17</sup>.

Un dels interessos de l'anàlisi de les reformulacions sobre el text que es va produint es centra en el caràcter metalingüístic d'aquesta activitat, que deixa traces tant en el text que es produeix com en el procés de producció. Reformular un enunciat, en part o en la seva totalitat, implica en primer lloc distanciar-se'n, observar-lo, valorar-lo i, si cal, modificar-lo; és a dir, totes les operacions pròpies del procés de revisió contemplat en els models cognitius del procés de composició escrita. Bereiter i Scardamalia proposen un model formalitzat de revisió que anomenen CDO (comparar, diagnosticar i operar), i insisteixen que aquestes operacions no s'efectuen necessàriament sobre el text existent sinó que es poden aplicar sobre el text abans de ser escrit, és a dir, sobre "l'escrit dins de l'oral" (Camps, 1994a:86 i ss)<sup>18</sup>. La construcció del discurs en col·laboració possibilita les operacions de revisió a diversos nivells i en moments diferents per part dels participants a la tasca, a partir d'auto-reformulacions i hetero-reformulacions, de vegades acompanyades d'enunciats que denoten explícitament l'operació de reflexió sobre la llengua. La situació discursiva i el context i participants en la construcció del discurs són factors determinants del grau d'explicitació de l'activitat de reflexió<sup>19</sup>.

Recollint totes les aportacions fetes fins aquí, la redacció conversacional desenvolupa dos paràmetres bàsics:

- la negociació entre els participants en dos plans diferenciats: contracte de conversa i contracte de tasca.
- la reflexió sobre la llengua

Els supòsits per a l'anàlisi del "text per ser escrit" en la situació analitzada es basen en la consideració de les reformulacions com a indicis d'aquests paràmetres.

---

<sup>17</sup> De Gaulmyn (1994) utilitza el terme "redacció conversacional"; Bouchard (1996) parla de "conversa redaccional".

<sup>18</sup> Els diversos moments en què s'efectuen les operacions de tornar sobre el text es podrien relacionar amb les operacions postulades per Antos (1982) en la seva teoria de la formulació, citades anteriorment: activitat de verbalització i activitat de formulació. La distinció entre verbalització i formulació, però, no depèn únicament del moment temporal en què s'efectua la revisió en forma de reformulació, sinó que està lligada a qüestions relatives a l'estructura de la informació (Kotschi, 1993).

<sup>19</sup> Els treballs sobre l'activitat metalingüística durant el procés d'escriptura proposen eines metodològiques per a l'anàlisi: una tipologia de les activitats metalingüístiques en funció de l'objecte de reflexió, i l'anàlisi dels enunciats metalingüístics que eventualment acompanyen la reformulació (Allal, 1993; Bouchard, 1991, 1993; Camps, Guasch, Milian i Ribas 1996; Legrand-Gelber, 1986).

## 10.2. Anàlisi de les reformulacions: què, quan i per què

L'estudi de les reformulacions planteja una qüestió prèvia: la de les unitats més adequades per a l'anàlisi. Si les reformulacions recullen "l'escrit dins de l'oral", s'han d'analitzar a partir de les unitats pròpies del text escrit? a partir dels paràmetres d'anàlisi de la llengua oral? a partir dels torns de paraula en la conversa?

La situació de producció conjunta de text escrit no s'ha d'entendre com una producció de frases, sinó com una producció de discurs en unes condicions molt concretes de participació col·lectiva mitjançant l'ús de la llengua oral. Algunes aproximacions a l'anàlisi de la llengua com a discurs poden oferir punts de vista interessants per a l'observació de les reformulacions.

Des de la perspectiva d'anàlisi gramatical de la llengua oral, Blanche-Benveniste i Jeanjean (1986) posen en qüestió la noció de frase:

"Una de les nocions que "salta" és la de "frase"; és impossible de delimitar en la llengua parlada alguna cosa que correspongui a la noció de frase de l'escrit. Encara fa falta una teoria que ens permeti de saber quines altres unitats es faran servir per a l'anàlisi d'aquestes produccions" (p.90)<sup>20</sup>.

Des d'una perspectiva més àmplia, no limitada a l'estudi de la llengua oral, l'articulació de la frase al text i al discurs constitueix l'objecte de la lingüística de l'enunciació<sup>21</sup>, i, certament, dels estudis sobre la gramàtica del text i el discurs. Charolles (1994), en la mateixa línia de Blanche-Benveniste (1990) però aplicant les seves observacions tant a l'oral com a l'escrit, considera la frase com a component d'un sistema que contribueix, entre d'altres, a la construcció del discurs. La seva idea de discurs eixampla l'àmbit de la sintaxi del discurs -macro-sintaxi- a l'àmbit semanticopragnmàtic i proposa diferents plans d'organització que poden resseguir-se a partir de marques específiques. Destaca el valor funcional d'aquests plans per sobre del seu valor estructural, i assenyala que "les marques [de les connexions entre els plans] no institueixen pas, parlant en propietat, relacions entre les unitats que componen el discurs; vehiculen *instruccions* que orienten l'elaboració d'una representació del seu contingut. Són, doncs, de natura fonamentalment semàntica i pragmàtica" (302). Distingeix entre la configuració o "solidaritat" estructural, que dibuixa un domini tancat, delimitat per les posicions i

<sup>20</sup> Els treballs del G.A.R.S. (Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe) es plantegen l'anàlisi de la llengua oral des de la perspectiva de la sintaxi, en l'àmbit que anomenen "macro-sintaxi", o sintaxi del discurs. Els seus estudis es basen en les nocions de "construcció gramatical" i de "configuració" (Blanche-Benveniste i Jeanjean, 1986:89-90)

<sup>21</sup> Benveniste (1966) parla de la posició inestable de la frase en l'arquitectura dels nivells d'estructuració del llenguatge.

funcions semànticosintàctiques que ocupen els elements lèxics, i les configuracions no estructurals o funcionals, que exerceixen lligams a distància entre els diferents elements del discurs.

D'acord amb aquesta visió, els connectors, per exemple, com a element relacional entre els plans o solidaritats del discurs, obeeixen instruccions relacionals en el pla enunciatiu, no en el pla estructural:

“*Les solidaritats funcionals* a què els connectors contribueixen fan referència als *enunciats* o més exactament a tot element que és objecte d'una enunciació. La majoria de vegades els enunciats es corresponen amb proposicions, que es corresponen amb frases. Però els connectors poden també fer de lligam entre unitats de format infra-proposicional (i per tant infrafràstic), o també entre continguts implícits o valors il·locutius. .../...

El fet que els connectors relliguin enunciats (unitats enunciadades) i no frases té unes conseqüències extremadament importants. En primer lloc, res no impedeix que la relació indicada pels connectors posi en joc una unitat que ultrapassi el marc de la frase..../...

Res no impedeix, a la inversa, que un connector s'encadeni amb un constituent de format infrafràstic”(306-307).

És clar que les aportacions citades sobre les unitats d'anàlisi del discurs, escrit i oral, posen en qüestió la noció de frase gràfica, delimitada per una majúscula i un punt, i fins i tot la noció de marques de cohesió basades en relacions sintàctiques i exclusivament estructurals. Els autors esmentats proposen, com a camí adequat per aprofundir en aquesta qüestió, l'observació de la producció del discurs "on-line" (Blanche-Benveniste, 1990: 17) i la integració de dades psicolingüístiques per obtenir informació sobre la interacció entre els diferents plans que conformen el discurs (Charolles, 1994:314).

En la seva anàlisi de la producció de text en col·laboració o redacció conversacional, Bouchard (1995), a partir de la confrontació entre el text inserit en les interaccions orals i el text escrit, distingeix dos tipus d'unitats . Parla de la unitat frase, referida al text ja construït, és a dir la frase gràfica, tancada, i dibuixa un altre tipus d'unitat, que anomena “episodi”, marcada per una sèrie d'elements -connectors en el sentit apuntat per Charolles (1994)-, referida al text en procés de producció i formada per acumulació de fragments, una entitat estructuralment oberta que no necessàriament coincideix amb els límits estructurals de la frase escrita. Els elements que aporta cada participant a cada torn de paraula constitueixen elements enunciats, reenunciats o modificats sobretot des del punt de vista de la funcionalitat del discurs, no des de la perspectiva de l'organització sintàctica. La superposició de les dues visions -frase gràfica i enunciat per ser

escrit- no necessàriament segueix les mateixes vies, tot i que l'exigència del text escrit sobre el paper obliga a establir ponts entre elles.

Les reformulacions successives del text en construcció en aquest estudi mostren també aquesta doble via, funcional i estructural, amb predomini de l'una o de l'altra segons el moment del procés i la dinàmica del grup. L'ambigüïtat del concepte frase com a unitat del discurs, i específicament el concepte de frase linearitzada, es fa evident en les formulacions dels estudiants, que centren la seva atenció sobretot en el contingut proposicional del text que produeixen, però que també segueixen probablement les convencions de l'escrit a l'hora d'assenyalar les fronteres entre les unitats o blocs de contingut.

La presentació de les reformulacions seguint l'eix paradigmàtic dels canvis successius en una mateixa posició sintàctica pot contribuir a crear una perspectiva de l'anàlisi de l'"escrit dins de l'oral" orientada gramaticalment, a la vegada que també es consolida una certa idea de frase en la presentació linearitzada dels components que es van afegint al text intentat. El sistema de presentació, similar al del G.A.R.S. (Blanche-Benveniste i Jeanjean, 1986) per recollir el que anomenen "avant-texte" a l'oral, no exclou la perspectiva sintàctica en l'anàlisi de les dades, però l'objectiu de l'anàlisi, a diferència del del G.A.R.S., no és elaborar una sintaxi de l'oral sinó observar el procés de producció d'un text escrit a partir de l'oral, i resseguir, a través dels canvis que s'hi produeixen, els factors que hi intervenen i hi incideixen en relació a la tasca plantejada i al context d'aprenentatge. D'altra banda, si bé la presentació de les reformulacions suposa una selecció de l'"escrit dins de l'oral", separat de la resta de la conversa entre els membres de cada un dels grups, la confrontació d'aquestes dades amb l'entorn conversacional en què apareixen ajuda a obtenir una visió completa del procés. La delimitació dels episodis de reformulació en forma de graelles es correspon amb la delimitació que en fan els mateixos estudiants mentre elaboren el text; generalment coincideix amb fragments textuais amb un contingut proposicional clar, tot i que no sempre es correspongui amb un període textual estructuralment tancat, com alguns exemples que es presenten més endavant posen de manifest.

En el següent apartat s'analitza la dinàmica i l'abast dels canvis que es produeixen, quins canvis es produeixen i el moment del procés en què es duen a terme.

### 10.3. La dinàmica dels canvis

Una de les qüestions que crida més l'atenció en una primera observació de les dades recollides és la fluctuació entre les solucions que es proposen durant l'elaboració del discurs escrit. Les propostes de text van endavant i endarrera, aparentment sense una direcció definida. Hem de tenir en compte que reformular vol dir només això: "tornar a dir" modificant algun aspecte de la proposta enunciativa, sense que aquest tornar a dir vulgui dir necessàriament "millorar la proposta". En la situació d'escriptura en grup les operacions de reformulació tenen el valor d'exploració de les possibilitats, i l'exploració té aquest caràcter de llibertat sense risc que atorga l'oral o el text escrit en forma d'esborrany, en procés de construcció, que vol dir no definitiu, no editat, i, en un cert sentit, no subjecte a la sanció del destinatari ni del mestre. El fet de repetir en veu alta un enunciat, o part d'un enunciat canviant-ne alguna cosa, o sense canviar-ne res, s'ha d'entendre com una prova en veu alta de la seva viabilitat<sup>22</sup>. La proposta enunciativa es posa a consideració del mateix enunciat i dels altres com a destinataris intermitjos entre l'emissor i el lector, i sovint és el mateix que fa la proposta qui la modifica o la repeteix tot just emesa, perquè en sentir-se-la dir sent la necessitat de judicar-la, per acceptar-la o rebutjar-la, o de fer-hi canvis per provar una altra solució i confrontar la nova proposta amb l'anterior. De vegades l'atenció de l'enunciat, o d'algun dels participants, es dirigeix a la totalitat de l'enunciat produït, però sovint l'atenció es centra en una part de la proposta emesa, i n'esborra la resta, com si una llanterna enfoqués només un punt central i es desestimés la resta del camp visual, que queda momentàniament desenfocat.

Les reformulacions analitzades no promouen, en general, reelaboracions de l'estructura del text, sinó que es limiten a una àrea reduïda en l'aplicació de les operacions. El caràcter limitat de les reformulacions, sobretot en la fase de textualització, es pot considerar com una conseqüència lògica de la situació discursiva en la qual es produeixen; les propostes de text intentat que fan els participants són fragments o brins de discurs enunciat, dits aïlladament però pertanyents al context virtual del text que construeixen; és a dir que l'elaboració d'una sola frase del text és en realitat producte d'una construcció conjunta, no per reformulació de la totalitat sinó per la combinació o acumulació successiva de les

---

<sup>22</sup> De Gaulmyn (1986) defineix la reformulació com a fenomen específicament dialògic. En remarca també el seu caràcter dinàmic: "La reformulació és dialògica i implica cooperació ... la reformulació és un procés dinàmic que estructura l'intercanvi discursiu. .../... L'activitat del locutor que produeix la reformulació no s'explica sense les reaccions, les iniciatives i les respostes dels interlocutors". En destaca també el seu caràcter facilitador en l'organització del discurs en la situació de producció conjunta pel fet de compartir la tasca i encarregar-se'n col·laborativament.



aportacions individuals. D'altra banda, les reformulacions sobre el text ja escrit que es rellegeix requereixen dels participants l'atenció simultània a les característiques discursives del text que han de produir en un espai de temps molt curt -que ha de simultanejar el temps de lectura i el moment d'atenció dels que escolten. Sovint només es pot fer atenció a detalls parcials en funció de la capacitat i disponibilitat de la memòria de treball, entre altres factors que condicionen l'atenció. Els canvis es produeixen per substitució, per reorganització d'elements, per supressió o per addició. Sovint la reorganització implica també supressió d'elements repetits, o substitució d'elements plens per proformes; els canvis per addició consisteixen a afegir elements inserits o a completar la proposició afegint-hi nous elements<sup>23</sup>.

La presentació de les reformulacions en forma de graella permet de veure els canvis que experimenten les propostes i els elements concrets que es modifiquen, així com també qui fa la proposta i el torn en què aquesta proposta o modificació es produeix. es recull així la dinàmica de la construcció en grup a partir de la localització del parlant i del torn, que pot orientar sobre la durada de la negociació d'un determinat fragment i el grau d'intervenció dels diferents participants.

### **10.3.1. Abast de les reformulacions**

En general, a tots els grups les reformulacions es produeixen sobre el discurs que s'està construint, que es proposa per escriure o que es revisa, és a dir el text per als destinataris en les seves diferents versions o estadis d'elaboració. En algun cas, però, les reformulacions construeixen un text provisional que serveix d'instrument per a l'elaboració del text explicatiu, un esquema o llistat dels punts que s'han de tractar al text definitiu, o un recull de notes a partir de la lectura de les respostes dels destinataris en el qüestionari previ. El fet d'escriure paraules sobre el paper, encara que sigui per organitzar la feina, suposa haver-se de posar d'acord i consensuar les propostes per ser escrites.

La impressió general, a tots els grups, és que les contribucions dels participants són molt atomitzades, enunciats d'una sola paraula o d'un constituent de frase del qual només s'inicia la predicació, enunciats que aporten una precisió en forma de sintagma preposicional o de frase inserida, connectors que fan de suposats lligams amb idees anteriors o encara no proposades, etc. No obstant això, no es pot excloure un nivell de reformulació que va més enllà dels límits assenyalats i que de

---

<sup>23</sup> De Gaulmyn (1994), parlant del tipus d'operacions implicades en el millorament d'un text escrit en col·laboració entre nadius i no nadius, observa que canviar l'ordre dels elements, capgirar l'estructura d'una frase és molt més laboriós, i menys freqüent, que la substitució d'un mot per un altre.

vegades s'origina en les reformulacions locals. Es manifesta en les negociacions i decisions sobre els signes demarcatius -títols, subtítols i signes de puntuació interfràstica-, que generalment apareixen en les interaccions que acompanyen les reformulacions, com en els exemples següents:

### a) Exemples de negociació sobre la relació interfràstica

- 1 . 240 P (proposa) *I per l'altre extrem...*  
241 X- No, primer, punt.  
242 P- Punt.  
243 E- No, *per l'altre extrem*, no... aaammm  
244 X- Sí, *per l'altre extrem*  
245 E- Nooo. Perquè el tenim que buidar, primer, tenim que posar les coses. Si el tapem, com ho posem?  
246 X- Però això és l'explicació de com està fet!  
247 E- Ahhhh!  
248 X- Això és l'explicació de com està fet, no de com es fa!  
249 Obs- Exacte!  
250 X- És igual per on comencem! Bueno, clar, si comencem perquè i que dins hi han unes cosetes petites...  
251 E (fa sorolls)  
252 X (dicta) *Per l'altre extrem...*  
253 E- *I per l'altre extrem...*, no *Per l'altre extrem...* Aquest "i" sobra.  
(G3: 240 P- 253 E)

L'enllaç *i* és rebutjat per X a 241 i substituït per un punt. L'enllaç a l'inici del fragment pot entendre's amb un valor únicament continuatiu, de seguiment i suport del procés de treball més que no pas amb un valor estructural<sup>24</sup>; però també es pot considerar com un connector amb valor d'estructuració del text, que marqui el paral·lelisme entre *per un extrem*, ja proposat i escrit, i *i per l'altre extrem*. La proposta de 240 P queda superada, però, per la discussió entre X i E, i no es reprèn fins a 253 E, en què es referma el rebuig sense justificar-lo.

En l'exemple següent, la proposta de punt a 516 X indica una pausa en el procés i a la vegada té un valor estructural: les frases s'acaben amb un punt que indica el final, ja no cal afegir-hi res més. L'observadora els recorda la decisió que havien pres, i és aleshores que, com que la frase no recull la idea completa, M proposa canviar el punt per una coma -una separació menys forta- i reforçar l'explicació de la diferència entre vidre i mirall amb un *en canvi*.

- 2 . 512 M- *per veure't a tu mateix*, o no? ...Punt i seguit (rellegeix) ...*veure't a tu mateix...* Aaaa. Què, com segueixo?  
513 D- Jo vaig a fer un graffitti!  
514 X- Què passa? Que com segueixes?

---

<sup>24</sup> Aquest valor es pot considerar similar al que apareix als textos narratius dels petits en l'estudi de Schneuwly (1988b).

- 515 M- Sí  
 516 X- Ja està. Punt.  
 517 Obs- Però que no heu dit que aclariríeu què és un vidre i un mirall? Un mirall ho heu posat, però un vidre...  
 518 X (rellegeix el text en veu baixa)  
 519 D- Un mirall és això i un vidre és un objecte transparent que permet veure el que hi ha a l'altra banda!  
 520 X- I un vidre és lo que hi ha a les finestres.  
 521 M- *i en canvi*, poso coma , *i en canvi...* , *i en canvi un vidre és...*  
 522 D- *és transparent*

(G1: 512 M-522 D)

## b) Exemple de negociació per assenyalar la divisió del text amb subtítols

- 877 MA- Val. Punto y aparte. Ara: *Com funciona. Com funciona, com funciona. Va*  
 878 Q- Ponlo ya!  
 879 N- Vinga! Pon el punto ya y ...  
 880 Q- Pon el punto ahí. Va, y ahora pon: *Com funciona (...)* Ei, posem aquí una línia de separació? Pon *Com funciona* aquí, ya está bien.  
 881 MA- Aquí?  
 882 Q- Sí.  
 (...)  
 883 MA - (escriu) *Com funciona.*  
 884 Q - (rellegeix) *Com funciona.. Int!*  
 885 //MA- Interrogante!//  
 886 Q- Claro! (...)

En aquest cas, la planificació prèvia en forma de llistat de punts a tractar es converteix en la inserció de subtítols en el text. Es fa evident la preocupació per l'estructura del text de cara als lectors.

## c) Exemple de negociació per a l'afegiment d'un títol i una frase introductòria

- 329 //Obs- Un objecte per veure-hi...  
 330 G- La multiplicació.  
 331 E- I la construcció de formes  
 332 Obs- Formes...?  
 333 G- Sí  
 334 Obs- ...boniques, deia, no? Pues això no ho heu...no ho hauríeu d'incluir?  
 335 J -(rellegeix l'esborrany) *El calidoscopi és un objecte... que pot ser de moltes formes.*  
 336 E- Podem posar-ho al principi, com a presentació.  
 337 J- Un títol...  
 338 G- Per exemple...  
 339 Obs- Per exemple.  
 340 J- *Sabeu què és el calidoscopi!*  
 341 //G- Podem posar allò de...// (es refereix a l'etimologia del mot CALIDOSCOPI)  
 342 //E- Poseu un títol primer, però sense fer allò de...//  
 343 //J-...un objecte per veure moltes formes... boniques?  
 344 G- Ja ho... pensarem!  
 345 E- Però poseu un títol!  
 346 G- "*El calidoscopi*"!  
 347 J- Anda, que xxx!  
 348 G- *El calidoscopi... Després...Com rodar el calidoscopi... i...*

- 349 J- És que només per veure...  
 350 E- *És per veure imatges!*  
 (.....)  
 351 J- *És per veure imatges!*  
 (.....)  
 352 J- *Imatges... boniques...*  
 353 Obs- Molt maques.  
 354 J- Sí, però...(llegeix): *pot ser triangular...*  
 355 E- Sí.  
 (...) (escriuen la frase introductòria)  
 356 E- Després: *El calidoscopi és un objecte... de moltes formes, ai, pot ser de moltes formes. En el seu interior pots veure moltes coses (segueix llegint inintel·ligiblement, però va endavant i endarrera, rellegant fragments)... per veure imatges boniques...* Va, ho deixem així.
- (G4:329 M- 356 E)

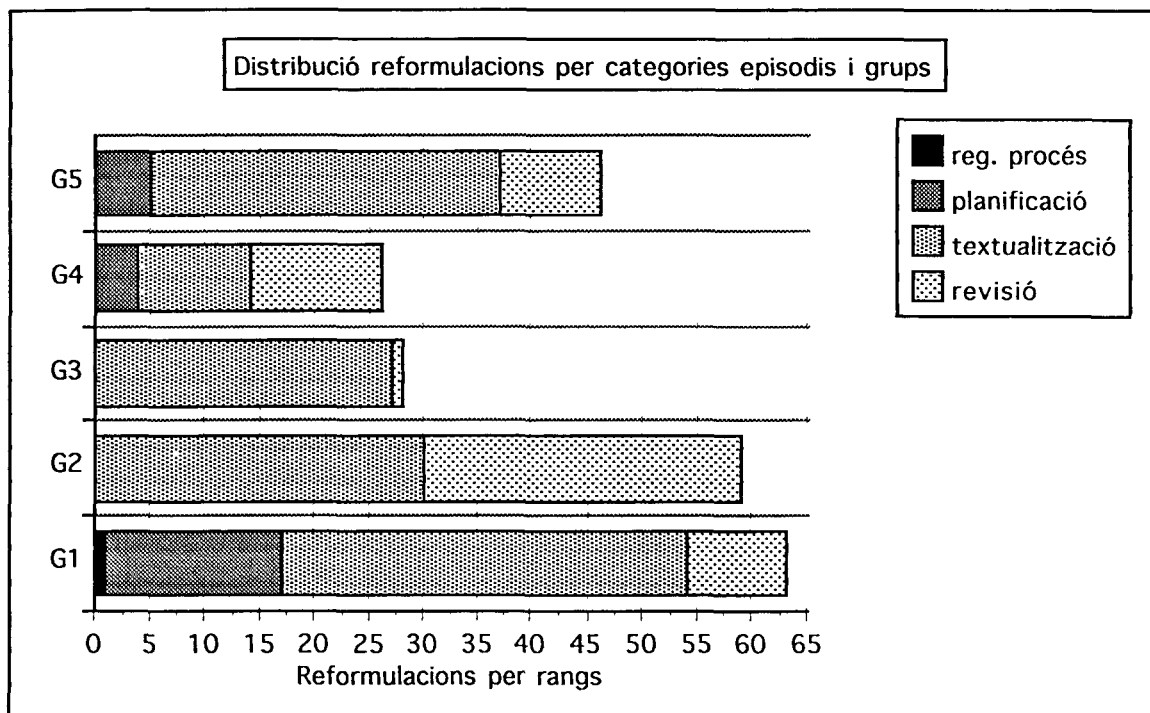
En aquests exemples es veu clarament que hi ha un intent de separar en frases o en paràgrafs el text que es produeix. En algun cas -exemple a) 2- el fet d'adonar-se que la idea que es volia expressar és incompleta, el canvi es produeix en el sentit de substituir una divisió més forta, el punt i seguit, per un connector que indica suma i continuïtat, *i*, i una partícula que indica oposició amb la frase anterior, *en canvi*. En un altre cas el canvi té més relació amb l'estructura del text considerat com un tot -exemple c). Consisteix en l'addició d'un títol general i una frase introductòria, induïts per l'observadora en un moment de revisió del text ja escrit.

### 10.3.2. Moments del procés en què es produeixen les reformulacions

El text que es reformula és tant el text per ser escrit com el text ja escrit que es rellegeix per continuar, per revisar o per editar. Es poden determinar, doncs, a priori, dos moments diferenciats per situar-hi les reformulacions: el moment de textualització -moments previs, simultanis i immediatament posteriors a la inscripció de les paraules sobre el paper-, i el moment de revisió com a relectura de comprovació, diferit en el temps en relació a l'anterior. L'anàlisi ens mostra que la dinàmica que es genera a l'interior de cada grup fa difícil d'establir constants en aquesta qüestió, que també té una relació directa amb les causes que provoquen la reformulació. No obstant això, a la gràfica següent es pot veure comparativament en quins tipus d'episodis són més freqüents les reformulacions<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> Les reformulacions s'han mesurat en una escala de rangs a partir del nombre de torns que ocupen les sèries de reformulacions. Cada deu torns amb reformulacions corresponen a una unitat de l'escala. Les sèries de reformulació s'han distribuït en relació a les categories d'episodis en què apareixen (vegeu capítol 7 per a l'establiment de categories d'episodis).

Fig. 44: Distribució de les sèries de torns amb reformulació per categories



Tot i que la distribució presenta diferències entre grups, es constata que els episodis amb major nombre de reformulacions són els episodis de textualització. Aquest resultat corrobora les prediccions: és en el moment d'escriure les paraules sobre el paper quan es produeixen i es succeeixen les propostes i els canvis sobre les propostes per part dels participants.

La categoria d'episodis en què també es produeixen moltes reformulacions és la de revisió. La gràfica mostra diferències més grans entre grups que en la categoria de textualització. Al costat de grups que reformulen tant en episodis de textualització com en episodis de revisió -G2-, hi ha grups que gairebé no reformulen durant l'operació de revisió -G3-, o encara d'altres que, comparativament, reformulen molt menys en les operacions de revisió que en les de textualització. La dinàmica creada a l'interior de cada grup durant la realització de la tasca explica aquestes diferències<sup>26</sup>.

La gràfica també mostra dues dades curioses en relació al comportament general dels grups, però tanmateix coherents amb el comportament de cada grup particular. D'una banda, l'aparició de reformulacions en episodis caracteritzats com a episodis de planificació a tots els grups excepte al grup 2 i al 3; de l'altra,

<sup>26</sup> Vegeu cap. 7 per a una descripció detallada del funcionament de cada un dels grups.

l'aparició de reformulacions en episodis de regulació del procés en un únic grup, el grup 1.

Els episodis caracteritzats com a episodis de planificació corresponen a moments en què els grups es representen el context de recepció i el text que elaboren i també el contingut d'aquest text. En tots els grups, excepte en el grup 3, el punt de referència per a la representació del contingut temàtic és el recull de respostes al qüestionari presentat als alumnes de segon; en realitat, s'estableix una "falsa" conversa entre emissor i receptor a través d'aquest recull, en què els estudiants "responen" de manera immediata als coneixements sobre el calidoscopi que demostren els destinataris. Dos dels grups canalitzen aquestes "respostes" cap a l'elaboració d'un guió escrit com a pauta per al seu text a l'inici del procés -les reformulacions dels episodis de planificació del grup 1 i el grup 5 en realitat, doncs, són reformulacions en la textualització del guió com a instrument de gestió del procés-; un altre grup, el grup 4, fa servir el resum de respostes com a pauta de revisió d'una primera proposta incompleta de text i planifica a partir d'aquesta primera confrontació. El grup 2, tot i que també comencen llegint el resum de respostes al qüestionari, no segueixen el procediment de resposta immediata, sinó que prefereixen fer un primera redacció individual sobre què és un calidoscopi i partir d'aquesta redacció per compartir el coneixement i adequar-lo a la tasca<sup>27</sup>:

149 P- És que parlant no direm res! En canvi si ho escrivim, després... al menys, tindrem idees...

L'aparició de reformulacions en episodis de regulació del procés, al grup 1, s'explica a partir del paper que atorguen els membres del grup al guió per a l'elaboració del text. El guió regula tant el contingut del text com el procés d'elaboració de la tasca; serveix de pauta per situar l'estat de la feina, i es rellegeix sovint. Es contrasta amb el text i genera reformulacions: lectura del text del guió, lectura del text, propostes de modificació del text.

#### **10.4. Tipus de canvis**

Els canvis observats en les reformulacions són d'ordre molt divers. A continuació se'n presenten uns quants exemples, agrupats segons un ordre que va dels aspectes més relacionats amb els usos de la llengua escrita en general fins als aspectes més lligats al discurs concret que s'elabora i al procés d'elaboració.

---

<sup>27</sup> Vegeu una mostra d'aquests materials de suport al volum d'annexos, pàg. 143.

### 10.4.1. Normativa

La qüestió de l'aplicació de la normativa apareix en diverses ocasions inclosa en les reformulacions a tots els grups. No és estrany, donada la composició dels grups -nens i nenes catalanoparlants i castellanoparlants familiars- i el fet que la situació de contacte social entre dues llengües estructuralment molt properes tendeix a esborrar la intuïció lingüística dels parlants (Baetens Beardsmore, 1989; Payrató, 1985; Weinreich, 1953). S'hi ha d'afegir, també, la pressió de la llengua escrita i la seva "correcció" exigida pel context escolar en què es realitza la tasca.

Alguns exemples d'aquesta situació de reformulació per adequar-se a la normativa s'exemplifiquen a continuació. No tots corresponen a una mateixa categoria; hi ha casos en què la fluctuació ús-normativa obeeix simplement al pes de l'oral col.loquial en la proposta (a,b); casos en què el conflicte sorgeix per interferència entre les dues llengües (c,d); i altres casos en què la normativa no té una solució clara o es percep com a contrària al sentit comú (e, f):

- a) 393B *quan poses un mirall a davant teu i un a radera*  
398P *poses un mirall davant i darrera teu*  
426P *hauràs observat que al mirall de davant hi veus el teu radera*  
435P *darrera*  
*veus el teu darrera*
- b) 814 M *Això de que els miralls es mirin uns als altres*  
873 M *Això que els miralls es mirin uns als altres*
- c) 722D *i [els miralls] es reflexen*  
732D *es reflecteix...*  
*reflecteixen<sup>28</sup>*
- d) 1413 B *les peces de dintre [es mouen]*  
1415 O *pesses*  
1423 P *de adintre*  
*de dintre*  
1424 B *de adintre*  
1425 P *de adintre*  
1426 Obs. *de dintre*  
1428 B *de dintre*

e) Canvis constants de *hi ha* per *hi han*, o a la inversa, en funció del nombre del substantiu que segueix.

<sup>28</sup> L'exemple és un cas freqüent d'interferència lingüística. Es tendeix a unificar la conjugació del verb *reflejar* --> *\*reflexar*, de la 1a conjugació en castellà, amb la conjugació del verb *reflectir*, de la 3a conjugació en català. No és només una qüestió normativa, però, sinó que inclou el canvi del verb *reflectir* usat com a reflexiu pel verb *reflectir* usat com a transitiu. D'aquí podríem inferir que l'estudiant, que es reformula a ell mateix, intueix que els miralls són agents del fenomen de la reflexió, i que actuen sobre els altres objectes. Aquesta idea, que segueixen durant l'episodi de textualització, no queda recollida en el text final.

f) Fluctuació entre les preposicions *en* i *a*, i amb el valor locatiu estàtic o de moviment que s'atorga a aquestes preposicions en ambdues llengües<sup>29</sup> (fig. 45).

Fig. 45: Sèrie de reformulació (G5)

378 Q	i , i	això això	passa	perquè				
379 MA	i	això	passa	perquè				
380 N	i	això	passa	perquè	la llum	rebota		
381 MA						rebota	en els miralls	
382 N	i	això	passa	perquè				
383 MA					això	passa		
384 N				perquè	la llum	rebota rebota	als miralls	
385 Q							en els miralls	
386 MA							als miralls	
387 Q							en els miralls	
388 N							als miralls	
389 MA							per els miralls	
393 MA							al	
395 N							als miralls	
396 Q								i fa que hi hagi imatges més imatges
397 N	<i>Quan mires pel calidoscopi i el fas girar veus imatges diferents</i>							
397 N		això	passa	perquè	la llum	rebota rebota	als miralls en els miralls	
398 Q							als miralls	
399 N					la llum	rebota	als miralls	i fa que es vegin imatges diferents
406 Q							en els miralls als miralls	
408 N		això	passa	perquè		rebota	als miralls en els miralls	
409 Q							als miralls	
410 MA							als miralls	
412 P					la llum	rebota	en els miralls	
413 N							als miralls	
414 MA							als miralls	
416 MA							als miralls als miralls	
419 MA							als	
420 Q							als en els	
422 Q							en els als	
424 Q							en els	
429 Q							en els miralls	
435 N						rebota	en els miralls	
440 Q								i fa que es puguin veure en els miralls

<sup>29</sup> La distinció entre aquests dos valors és més neta en castellà que en català, on es barreja amb qüestions d'ordre fonètic (Ferrater, 1980).



#### 10.4.2. Grau de formalitat

El nivell de formalitat que suposa la comunicació per escrit és una de les tendències que es manifesten en les reformulacions, tot i que el context de recepció i la relació establerta prèviament amb els destinataris redueixen l'exigència de formalitat i propicien un to més familiar i implicat. No obstant això, hi ha alguns canvis, que es fan sobretot a la segona sessió, és a dir, generalment en el moment de relectura i revisió del text ja produït, que denoten la formalitat pròpia del text escrit. Alguns exemples il·lustratius s'exposen a continuació:

a) Substitucions lèxiques: canvi de vocabulari col·loquial per un vocabulari més formal:

*agafar les imatges de fora*  
*tenir [les imatges de fora]*  
*obtenir les imatges de fora*

b) Tendència a un text impersonal i objectiu:

- 984 M *formen unes imatges que et semblen uns dibuixos*  
991 M *formen unes imatges que s'assemblen als dibuixos*  
1027 X *formen unes imatges que semblen dibuixos*

- 284 N *els objectes es mouen i veus...*  
286 Q *i es veuen diferents formes*  
369 Q *i veus imatges diferents*

Un exemple de formalitat lligada a la intenció explicativa de l'expert, que s'erigeix en mestre de l'alumne més petit, és la sèrie de reformulacions del quadre següent (fig. 46), en què es passa d'un *Tot això* referit anafòricament al context lingüístic de la frase anterior a un *Això de que els miralls es miren els uns als altres*, en un intent de fer el màxim d'explícit el tema de l'enunciat. Apareix també el mot científic necessari per sancionar el saber amb l'etiqueta adequada i pròpia: *reflexió*.

Fig. 46: Sèrie de reformulació (G1)

800 M	Tot això	passa		perquè
803 M	Tot això	que passa		
805 M	Tot això	que passa		
809 D			és	perquè
810 M	Tot això	que passa		
811 D			es diu	multiplicar
813 D			es diu	multiplicació
814 M	Tot això	que passa	es diu	reflexió
	Això	de que els miralls es mirin uns als altres	es diu	reflexió
831 X	Això	de que		
832 D	Aquesta explicació	que us hem dit	és	
833 M			és	
834 D			es diu	multiplicació
835 M				multiplicació
836 D			es diu	
838 D				reflexió
839 M	Això	de que els miralls es mirin uns als altres	és la causa que es diu	reflexió
846 M	Això			
849 M	Això	de que els miralls de que els miralls es mirin uns als altres		
852 M				reflexió
854 M	Això	de que els miralls es mirin uns als altres	vol dir una paraula que és:	reflexió
856 X			vol dir una paraula es diu	
862 D				reflexió
864 M				reflexió
870 X			es diu	
872 X	Això		vol dir una paraula	
873 M	Això	que els miralls es mirin uns als altres	vol dir una paraula que és:	reflexió
875 M			una paraula que és:	reflexió
878 D	Això		es diu:	reflexió
888 M			vol dir una paraula es diu	
889 A			és un fenomen	
890 M			efecte	
893 D			vol dir	
897 M			vol dir:	
908 M			vol dir:	reflexió
919 M	Un calidoscopi és un objecte format per tres miralls, que com ja sabeu és el que es posa en els lavabos per veure't a tu mateix, i en canvi un vidre és allò que es posa a les finestres i us permet veure el que hi ha fora. A dins del calidoscopi hi ha un petit grup d'objectes petits, que semblen que siguin molts, perquè els miralls es miren uns als altres i sembla que els objectes es vegin moltes vegades. Això de que els miralls es vegin uns als altres vol dir: Reflexió			
920 D			vol dir:	reflexió
			vol dir	l'efecte dels tres miralls
922 D			vol dir:	reflexió
923 M	Això	de que els miralls es miren uns als altres	vol dir:	reflexió
			vol dir:	reflexió

### 10.4.3. Cohesió

Les reformulacions atribuïbles a aquesta categoria poden fer referència a fenòmens molt diversos. Per il·lustrar les dues operacions més representades a tots els grups, comentarem alguns exemples de reformulacions lligades a la puntuació i de reformulacions per reorganització d'elements.

#### Puntuació

En general, com ja s'ha exposat més amunt, les marques o canvis de puntuació en les reformulacions fan referència a les relacions entre fragments considerats com a unitats, que sovint coincideixen amb el límit de frase gràfica. Les propostes de text es fan en forma oral entre tots, pas a pas, i en principi estan més atents al contingut proposicional que no pas al lligam entre els enunciats -en tot cas és qui escriu el text que s'enfronta amb el problema de segmentar o connectar, com en l'exemple següent:

- 1292 B (dicta) *estan units... estan units (...)*  
1293 A (escriu) *units?*  
1294 P- Depèn!  
1295 B- Estan units, no?  
1296 P- Inclinat, també!  
1297 B (dicta) *units i inclinats. (...) in-clinats.*  
1298 A (escriu) *inclinats...*  
1299 B (proposa) *i la imatge no se'n va, no s'escapa.*  
1300 A (riu)  
1301 B (proposa) *i la imatge sempre va rebotant d'un mirall a un altre.*  
1302 P- *i la imatge...?*  
1303 B (dicta) *i la imatge...*  
1304 A (escriu) Un altre cop *i* ! (es veu una *i* esborrada al text en brut)  
1305 P- *i* no fa falta!  
1306 B- A veure: coma, *la imatge...*  
1307 O (proposa) *estan units coma inclinats i la imatge... això és una coma.*  
Espera, que ara no sé...perquè... no seria... *els miralls estan units coma inclinats...*  
1308 P- *Els miralls estan units i inclinats!*  
1309 B (proposa) Coma...  
1310 O- *i la imatge...*  
1311 B (proposa) Coma *i la imatge* no?  
1312 A- Coma *i la imatge...*  
1313 O- Sí, potser sí.  
1314 P - *i la imatge...*  
1315 O- No. Coma *la!*  
1316 B- No.  
1317 O- Coma. Posa coma... la coma, llavors: *la imatge*  
1318 Obs- Pot ser com vulgueu, però... la coma és pràcticament com una... es posa//  
1319 //O- Per separar!  
1320 Obs- ...per un llistat. Però per separar de vegades les separacions... és més forta que una coma, no? (...)  
1321 B- Sí. Coma *la imatge... i la imatge!*  
1322 A- Per això: *i*

- 1323 Obs- Poseu *i* perquè teniu la sensació que és una altra cosa, que és una idea que expliqueu, no?
- 1324 O- Sí, però tantes vegades *i* ?
- 1325 Obs- Però és que... hi ha altres solucions, no? No podeu posar un punt?
- 1326 O- Sí. Per això...
- 1327 Obs- O podeu posar un *per això* !
- 1328 O- Un *per això* !
- 1329 Obs- O un *i així*!
- 1330 A- *Per això* ? (llegint totes les lletres)
- 1331 P (proposa) *Per això la imatge...*
- 1332 B- Sí! Voto per això!
- 1333 P - Borro això? (es refereix a la coma i la *i*)
- 1334 O- La idea ha sigut meva! (riu) Ha sigut de la Marta! Jo he dit "per això"
- 1335 A (arregla el seu escrit) *i* . Aquí al final poso la *i* , eh?

En aquest fragment es fa evident l'interès pel contingut -el que ha de dir el text-, i també la inseguretats de qui escriu -A- davant de la freqüència de *i* en les propostes de text que li arriben. El dubte s'estén als altres participants arran de la repetició continuada de dues conjuncions *i* amb funcions diferents -*units i inclinats*: *i* de coordinació; *i* continuativa que lliga la frase anterior amb la següent únicament amb el valor de progrés en el procés. La intervenció de l'observadora té el sentit de fer-los reflexionar sobre la jerarquia en la puntuació i sobre el seu valor d'instruccions per al lector; de la conversa en surt la solució que els resol el problema momentani i a la vegada "sona bé" (1332 B). A la perspectiva estructural s'hi afegeix la perspectiva funcional i pragmàtica (1299B, 1301B, 1331P), i també el valor de la puntuació com a suport del procés.

Tot i que hi ha algun cas en què la puntuació del text apareix durant la textualització, a tots els grups la preocupació per la segmentació o connexió entre els elements del discurs produït apareix de manera general en episodis de relectura del text ja escrit. Les operacions de reformulació consisteixen, en aquest cas, en l'afegiment explícit de signes de puntuació, que es redueixen al punt o a la coma, i a la supressió d'elements que han fet la funció de relligar el text que es va produïnt amb el text ja produït o enunciat, en el procés de continuar endavant.

### **Reorganització d'elements**

La reorganització d'elements a l'interior d'un episodi de reformulació es pot observar des de perspectives diverses. Si considerem els canvis des de la perspectiva del discurs escrit, acceptable sintàcticament des de la perspectiva de la gramàtica descriptiva, apareixen els mecanismes propis dels fenòmens de cohesió textual. El més freqüent és la supressió de repeticions a partir del recurs a la pronominalització dels elements repetits, que suposa el canvi de posició de l'element substituït, o simplement a partir de la supressió d'elements redundants. Hi

ha, també, canvis que obeeixen a un cert desig d'elegància -fer que soni millor, substituir una formulació sintàcticament enrevessada per una forma més simple. Una altra causa és l'eliminació de desajustaments: concordança enunciativa, concordança temporal, correspondència formal en els constituents d'una equivalència en un glossari o diccionari. Però sempre en els límits reduïts de la frase proposicional o de la relació entre dues frases consecutives. Els exemples següents donen compte d'algunes d'aquestes operacions:

a) supressió de repeticions per pronominalització

282 N *quan tu gires el calidoscopi*  
283 Q *quan tu el gires*

b) supressió d'elements redundants o repetits

1023 X *unes imatges que semblen que siguin dibuixos*  
1027 X *unes imatges que semblen dibuixos*

Sovint els reajustaments es fan com a conseqüència d'un procés de negociació entre els participants, com en l'exemple següent:

1463 Obs- I la paraula *imatge*, surt moltes vegades, oi? No en podríeu canviar una per alguna altra? A veure, per exemple aquí, no és que s'hagi de canviar, però a veure...aquí diu: *Nosaltres veiem tantes imatges perquè els 3 o 4 o 5 miralls estan units i inclinats. Per això la imatge rebota d'un mirall a l'altre i així la imatge es queda rebotant dintre el calidoscopi.*

1464 A- Dos!

1465 B- Tres!

1466 A- Tres, tres vegades!

1467 O (proposa) *Per això...rebota d'un mirall a un altre...*

1468 P (proposa) *i la imatge...*

1469 B (proposa) *Nosaltres veiem ... No Nosaltres veiem//*

1470 //O (proposa) *la imatge...aquesta, treure-la// (es refereix a la imatge que segueix a Per això)*

1471 B- No, treure aquesta, treure aquesta!

1472 P (proposa) *Per això la imatge rebota d'un mirall a un altre i així es queda rebotant dins del calidoscopi.*

c) simplificació de construccions enrevessades:

- 664 P *i després d'aquell altre a un altre que no sigui el mateix*

665 O *i després a un altre diferent*

- 1411 B *les peces es mouen i cada cop fan una altra forma*

*construeix una altra forma*

1430 B *[les peces] de dintre es mouen i formen una altra imatge*

1431 P

*diferents imatges*

1433 P

*formen diferents imatges*

d) concordança temporal

791 M *i sembla que els objectes es veuen moltes vegades*  
 792 X *i sembla que els objectes es vegin moltes vegades*

e) correspondència formal entre la paraula definida i la definició:

Fig. 47: Sèrie de reformulació (G3)

763 X	multiplica					
764 E	multiplicar					
766 E			que		reproduceix	
767 X	multiplicar				fer-se	moltes vegades
769 X	multiplica					
778 E	multiplicar				reproduceix	
781 E	multiplicar		que	cada vegada	es fa	més més vegades
			que	cada vegada	va sortint	més coses
783 X		és un fenomen	que			
790 O	multiplicar					
791 E	multiplicar					
793 E			que	cada vegada	es van fent es van fent	més coses més grans
795 X			quan	un objecte o una imatge	es fa	moltes vegades
864 O	multiplicar					
865 E			que		reproduceix	
888 X		reproduir-se				
889 E		reproduir-se				
890 X		reproduir				
895 X		reproduir				
896 X		reproduir				
906 X		repetir				diverses vegades
909 X		repetir				diverses vegades

Aquest últim exemple fa referència a l'elaboració d'un glossari de paraules que han considerat difícils per als destinataris. A l'hora d'explicar les paraules, utilitzen el diccionari com a recurs. És en aquest moment que sorgeix la dificultat d'adequar la forma morfològica del diccionari amb la forma de l'entrada del glossari.

Si observem les reformulacions des de la perspectiva del procés de construcció del discurs, en canvi, podem tenir accés a la manera com van apareixent els diferents elements que formen una unitat i a la manera com es van organitzant i reorganitzant en un enunciat proposicional. El contingut de l'enunciat es construeix per acumulació amb les aportacions de tots els participants. La majoria de vegades l'aportació de nous elements suposa un afegiment de nous materials al discurs

produït, en una expansió cap a l'esquerra, allargant la frase per addició, afegint a mesura que apareix un element nou en l'espai d'interacció. Un exemple clar d'aquesta expansió a l'esquerra es pot veure en la selecció de moments següents:

- 1247 P *Nosaltres veiem tantes imatges perquè*  
1250 B *Nosaltres veiem tantes imatges perquè en el calidoscopi*  
1251 O *[Nosaltres veiem tantes imatges] perquè els miralls*  
1255 P *[Nosaltres veiem tantes imatges] perquè el calidoscopi*  
1256 O *[Nosaltres veiem tantes imatges perquè el calidoscopi] està tancat*  
1257 P *[Nosaltres veiem tantes imatges perquè el calidoscopi està]*  
*[Nosaltres veiem tantes imatges perquè el calidoscopi] té els miralls*  
*inclinats i al tindre'ls tots junts es veuen tantes*  
1258 B *[Nosaltres veiem tantes imatges perquè el calidoscopi]té els miralls*  
*inclinats i al tindre'ls tots junts] la imatge no se'n va<sup>30</sup>*

Les reformulacions enteses com a modificació d'una part ja enunciada es fan visibles en aquesta sèrie, però el que és més clar és la construcció sumativa de la proposició.

Un altre cas de reorganització dels elements, menys freqüent, es produeix a partir de la redistribució d'elements ja presents des del començament, com en el quadre següent, en què, a partir de la resposta que pretén rebatre una creença manifestada pels destinataris al qüestionari -a dins del calidoscopi hi ha moltes coses-, gira repetidament sobre la mateixa idea, eixamplant o polint ara una part, ara una altra, al llarg d'uns dos-cents torns de paraula, en una mena de moviment d'acordió. La idea, compartida per tots els participants des del començament, que sembla que hi hagi moltes coses però que en realitat n'hi ha poques per l'efecte multiplicador dels miralls, es formula i reformula buscant la manera més adequada, més clara, més fàcil, més entenedora, més consensuada, potser, per trobar una solució al gust de tots.

El quadre complet de reformulacions corresponents a aquest episodi apareix a continuació (fig. 47).

---

<sup>30</sup> La sèrie continua amb afegiments i canvis successius fins al torn 1366 B: *[Nosaltres veiem tantes imatges perquè els miralls estan units i inclinats] i així la imatge rebota d'un mirall a un altre i així la imatge no se'n va.*

Fig. 48: Sèrie de reformulacions (G1)

590 D	que que	a dins	no hi ha hi han	moltes	coses															
591 M	que	a dins del cal·lidoscopi																		
592 X	que	a dins del cal·lidoscopi	no hi ha	moltes	coses															
593 M			no hi ha	moltes	coses															
594 X			hi ha	algunes	coses															
				pocs	coses															
601 M	que	a dins del cal·lidoscopi	hi ha	unes quantes																
614 M		a dins del cal·lidoscopi	hi han	unes quantes	coses															
616 M			hi han	unes quantes	objectes petits															
617 X			hi han	unes quantes	objectes															
618 M			hi han	unes quantes	objectes petits															
620 M				uns quants	objectes															
621 D				alguns	objectes petits	que														
622 M		a dins del cal·lidoscopi	hi han	alguns	objectes petits	objectes petits	però	sembla que hi hagi molts												
624 X					objectes petits	objectes petits	però	no hi ha molts												
625 M																				
626 D																				
637 D																				
649 M		a dins del cal·lidoscopi	hi han	alguns	objectes															
650 X																				
651 M			hi han	alguns	objectes	que														
			hi han	alguns	objectes	que														
			hi han	uns quants	objectes															
652 X		a dins del cal·lidoscopi	hi han	uns quants	objectes															
653 M			hi han	uns quants	objectes															
654 X			hi han	uns quants	objectes															
655 M			hi ha	un grupet	d'objectes	l														
656 X																				
657 M																				
658 X																				
661 M																				
679 M		a dins del cal·lidoscopi																		
680 X		a dins del cal·lidoscopi																		
681 M			hi ha	un petit grup	d'objectes															
682 X			hi ha	un petit grup	d'objectes															
683 D			hi ha	pocs	objectes															
687 D			hi han	pocs	objectes															
689 D																				
696 X			hi ha	un petit grup	d'objectes															
705 M		a dins del cal·lidoscopi																		
707 M		a dins del cal·lidoscopi	hi ha	un petit	d'objectes															
709 M			hi ha	un petit grup	d'objectes															
711 M		a dins del cal·lidoscopi	hi ha	un petit grup	d'objectes petits															





De vegades, l'intent de reorganitzar la frase per adequar-se al destinatari o per complir amb les exigències de l'escrit promou també la reorganització de coneixements. L'exemple següent mostra com l'exploració del text intentat a partir de la proposta de X, que l'observadora i E reelaboren, els porta a descobrir la poca rendibilitat de la referència al moviment del calidoscopi cap a la dreta o cap a l'esquerra, i a assumir que és el moviment per ell mateix qui genera el canvi d'imatges, i no la direcció d'aquest moviment (684 X). Com a conseqüència d'aquesta descoberta, la frase es reorganitza en el sentit de suprimir les indicacions del sentit del moviment:

674 X- Llavors, *Al girar-ho cap a un cantó...*

675 Obs- *Al girar...*

676 X- *Al girar... no, no, no. Al girar...*

677 E- No. *Al girar cap a la dreta, els objectes es mouen cap a la dreta, i formen//*

678 //Obs- *Es mouen*

679 X- No necessàriament, perquè es poden moure cap a baix o...

680 Obs- *Es mouen*

681 E- *Es mouen, es mouen, i formen una imatge diferent de la que...que has vist tu abans. I si mous cap a l'esquerra//*

682 //Obs- *El mateix*

683 E- *...es mouen...i es forma una imatge diferent, perquè les peces s'han mogut d'una*

*altra manera.*

684 X- Sí, però.. això d'esquerra i dreta no cal, perquè si el mous...perquè potser que el

*moguis aixins, per exemple. Si el mous, eh?, si mous el calidoscopi, els objectes*

*de dins es canvien de posició i formen una imatge diferent.*

685 Obs- *D'acord*

686 X- OK. A veure *aaaa...*

687 Obs (proposa) *Quan movem*

688 X (proposa) *Quan movem el calidoscopi...* (escriu en silenci)

(G3: 674X-691X)

No sempre les operacions de reorganització de la frase es resolen de manera senzilla i satisfactòria. En moltes ocasions, la gestió conjunta i simultània del contingut que transmeten i de les exigències de l'escrit, amb la responsabilitat afegida de fer-se entendre, complica extraordinàriament la textualització. La sèrie de reformulacions del quadre següent mostra aquestes dificultats. En aquest grup han considerat des de l'inici de la feina que era millor que cada u escrivís individualment la resposta a la pregunta plantejada en el títol, per poder discutir posteriorment sobre alguna cosa concreta. En aquest episodi ja han arribat a un cert acord sobre la part del text on descriuen l'objecte, i estan a punt de discutir com expliquen la multiplicació d'imatges. Tot repassant el que ja tenen escrit, l'observadora els fa una pregunta sobre la col.locació dels objectes a dins del

calidoscopi, i, a partir d'aquesta pregunta proposen nou text per aclarir la posició d'aquests objectes<sup>31</sup>:

973 Obs- I on es posen aquests objectes de diferents formes i diversos colors?

Al llarg de l'episodi d'elaboració d'aquest nou text (fig. 49) apareix la comparació dels calidoscopis tancats amb els calidoscopis oberts, a través d'al·lusions directes i a través també de la insistència a determinar la posició dels objectes en els calidoscopis tancats per marcar la diferència.

---

<sup>31</sup> La decisió sobre l'ampliació del text correspon bàsicament a un dels participants, B, que té un cert ascendent sobre els altres. És interessant, tanmateix, d'observar la reacció de A, un estudiant que no està gens considerat per part dels altres, i que participa poc en les discussions, però que fa intervencions força assenyades en relació al contingut. En aquest cas, la seva oposició a la proposta de B es manifesta de manera molt tímida, amb un "Però..." (988 A) que no té conseqüències i que no li impedeix, no obstant això, de contribuir a la redacció de la nova frase.

Fig. 49. Sèrie de reformulacions (G2)

985 P	Ei								
986 B	Ei	calidoscopi							
989 P	Ei	calidoscopi							
990 B			estan situats, per exemple						
991 O			a un extrem del calidoscopi, a dintre						
			Els objectes de diferents formes i diferents colors poden estar situats						
			tenen que estar dintre d'un						
			a dintre d'un calidoscopi a						
997 P	Els		que tenen objectes						
998 O	Els		que tenen						
	Els		que són oberts						
999 P	Els	calidoscopis	que tenen objectes						
1000 B				a dintre					
1001 P				a dintre		estan situats			
1002 B									
1003 P			els objectes estan						a un extrem del calidoscopi
1004 O									i els que no
1008 B		ca							
1009 P		ca-li-dos-co-pis							
	Els	calidoscopis							
1010 O			que						
1011 B			tenen objectes	a dins					
1013 B					, els objectes	estan situats		en un extrem	
1016 B								en un extrem	
1018 B					els objectes	estan situats		a dins, en un...	
1019 P								en un extrem	
1022 P								un extrem	
								un extrem	
1024 P									del calidoscopi
1026 P			els objectes	estan situats			en un extrem del calidoscopi		
1027 B							a dintre, en un extrem del calidoscopi		
							en un extrem del calidoscopi, a dintre		
1028 P				estan situats			a dintre en		extrem del calidoscopi

1046 O	Uns	calidoscopis	que tenen						
1047 P	Els								
1048 O	Els								
1050 P	Els	calidoscopis	que tenen objectes	a dins	els objectes	estan situats		a dintre en un extrem del calidoscopi	
1052 P	Els	calidoscopis	que tenen objectes	a dintre	els	tenen situats			
1053 B	Els	calidoscopis			els	tenen situats			
1060 P	Uns		que tenen objectes	a dins	els	tenen situats		a dintre en un extrem del calidoscopi	
1061 M	Els								
1062 P	Els	calidoscopis	que tenen objectes	a dins	els	tenen situats		a dintre en un extrem del calidoscopi	
1063 M	Els	calidoscopis	que tenen objectes	a dins	els	tenen			
1064 O					els	tenen			
1066 O						situats		a dintre en un extrem del calidoscopi en un extrem del calidoscopi	
1075 O	Els	objectes	que tenen						
1077 O	Els	calidoscopis	que tenen objectes	a dins	els	tenen situats			
1078 B								a dins	
1079 A								a dins	
1081 P								a dintre	
1082 B	Els	calidoscopis	que tenen objectes	a dins	els	tenen situats		en un extrem del calidoscopi	
1101 P	Els	calidoscopis	que tenen objectes	a dins	els	tenen situats		a un extrem del calidoscopi en un extrem del calidoscopi	
1125 P	Els	calidoscopis	que tenen objectes	a dins	els	tenen			
1126 A								en un extrem	
1127 M					els	tenen situats			
1128 P						situats			
1129 B						tenen			
1131 B		calidoscopis	que tenen						
1133 B					els	tenen			
1135 B						estan situats			
1136 M	Els	calidoscopis	que tenen objectes	a dins		estan situats			
1139 P	Els	calidoscopis	que tenen objectes	a dins	els	estan situats			
1140 O						tenen situats		en un extrem al en un extrem del calidoscopi	
1141 P								en un extrem del calidoscopi	

Les reformulacions del quadre mostren: a) la dificultat de diferenciar entre els dos tipus de calidoscopis -els oberts i els tancats-, que resolen amb una frase de relatiu, *que tenen objectes a dins*; b) la dificultat de parlar d'uns elements ja citats per precisar la seva situació -els objectes i la seva condició de ser a l'interior del calidoscopi. Aquesta segona dificultat augmenta pel fet que utilitzen les mateixes paraules -*objectes, a dins, estar situat, calidoscopi*- amb focalitzacions informatives diferents. La posició d'argument principal està ocupada per dos elements -*els calidoscopis, els objectes*-, cada un amb els seus predicats. Hi ha un intent tímid de separació entre les dues proposicions que s'enuncien (1013 B), que és la solució de menys cost i la més fàcilment adoptada pels escriptors no experts: la separació de les dues proposicions amb una coma. Els intents successius de modificació els porten a adonar-se que estan jugant amb un enunciat de dos caps, i en prioritzen un com a argument principal -*els calidoscopis*-, del qual prediquen una característica referida precisament a la categoria diferencial -*que tenen objectes a dins*- i tornen al conflicte inicial; a poc a poc resolen la repetició de mots pels procediments a l'abast: supressió de *a dintre / a dins* (1082 B) en el predicat, substitució pronominal de *els objectes* (1050 P) amb la supressió de la posició d'argument per a aquest element. No arriben a eliminar, però, l'últim element repetit, *calidoscopi*, probablement per necessitat de precisar la col·locació dels objectes en un grup sintàctico-semàntic explícit, sense ambigüitats: *en un extrem del calidoscopi*<sup>32</sup>. La negociació, en què intervé bastant l'observadora per ajudar-los a pensar sobre l'organització de la frase, és una negociació llarga -cent seixanta-vuit torns de paraula (973 M-1141 P)-, en què la reorganització de la frase va molt lligada a la reorganització del coneixement sobre calidoscopis, però també a la reorganització -construcció- de coneixement sobre l'estructura del discurs escrit.

#### 10.4.4. Posició enunciativa

La tasca que es proposa als estudiants els planteja diversos problemes a més a més de l'adequació del coneixement al nivell dels nens de segon. Un d'aquests problemes fa referència a la posició enunciativa dels escriptors com a emissors i a la relació que han d'establir amb els futurs lectors. La confluència de contextos es fa evident en aquest punt: d'una banda, la relació amb els destinataris s'ha produït en un context oral, en què s'han interpellat naturalment en segona persona; per una

<sup>32</sup> Al torn 1084 B es manifesta aquesta necessitat de precisar una vegada més de quins calidoscopis estan parlant. Si no especifiquen que els objectes estan situats *en un extrem del calidoscopi*, algú pot pensar que estan situats en un extrem, però a l'exterior del calidoscopi, com passa amb els calidoscopis oberts:

1084 B: ...però pot ser a fora!

altra banda, el context en què elaboren el text els incita a usar també la segona persona en la conversa entre ells, que adopten sovint el rol de lectors o destinataris intermedis a l'hora de rellegir el text ja escrit, o el rol d'interlocutors a l'hora de clarificar el contingut temàtic. Són dues raons poderoses per incitar-los a establir un tracte familiar amb els destinataris també per escrit. Tanmateix, existeixen altres raons per preferir una altra posició: la raó del tema que tracten i la raó de l'escrit: un tema de ciències físiques, objectiu, sobre el qual sempre han llegit textos formals, allunyats dels usos col·loquials de l'oral, i el fet d'haver de fer un text explicatiu, vàlid en el contingut temàtic més enllà de la situació discursiva proposada.

Les reformulacions ofereixen exemples de dubte entre les dues posicions, i fluctuacions a l'interior d'un mateix grup, i encara fluctuacions entre l'ús de la segona persona del singular i l'ús de la primera persona del plural. L'ús d'una i altra forma, tot i tenir valor general, estableix un lligam entre emissor i destinatari que no s'aconsegueix amb les frases impersonals<sup>33</sup>.

El fet de tenir els destinataris representats objectivament en forma de respostes al qüestionari previ, de vegades els porta a parlar -i a proposar text- en tercera persona del plural, com en l'exemple següent, en què finalment s'imposa el to impersonal:

- 253 J *ells veuen dintre del tub*
- 259 E *dintre del tub ells veuen*
- 264 J *dintre del tub hi ha*
- 265 E *dintre del tub es veu*
- 267 E *dintre del tub hi ha*

#### 10.4.5. Simplificació lèxica

El canvi d'algunes paraules per d'altres que es consideren més fàcils és freqüent a tots els grups. Alguns exemples de canvi lèxic són:

- extrem --> costat*
- refleixen --> reboten*
- es multipliquin --> es vegin moltes vegades*
- puntes --> costats --> extrems --> parets --> puntes*
- sense res --> sense objectes --> sense res a dins*
- interior --> contingut --> interior*

---

<sup>33</sup> Vegeu l'exemple de la pàg. 333 (G3).

De vegades, aquesta simplificació els porta a modificar la frase per evitar una paraula que no consideren pròpia del vocabulari dels nens de 2n:

*i això és l'efecte del calidoscopi*

*[i això] és igual que el calidoscopi*

*[i això] és lo que fa el calidoscopi*

Sovint aquests canvis s'acompanyen de justificacions o discussions sobre la possible comprensió dels termes per part dels destinataris. Un exemple és el següent, en què la reformulació simplement s'acompanya d'un rebuig de la paraula *projectar* (1450 B), sense explicitar-ne el motiu, segurament per intervencions anteriors referides a les paraules que saben o no saben. La proposta que desplaça aquesta paraula i la substitueix *-que veiem de fora-* no es justifica tanmateix amb cap criteri d'adequació als nens de segon (1456 O):

1442 B- Sí, sí, això ho saben.

1443 O- Sí.

1444 B- Aquí no hi ha cap paraula que no sàpiguen.

1445 P- *Imatges* va amb g ?

1446 A- No.

1447 O- Sí!

1448 Obs- Que no és una g, això?

1449 P- No, era una jota. (...) (llegeix) *Si els calidoscopis són oberts la imatge que es projecta...*

1450 B- Projectar!

1451 P (rellegeix ) *la imatge...*

1452 B (proposa) *que veiem*

1453 P (compara) *la imatge ... que es projecta...*

1454 O- No, *que es projecta*, no

1455 B- *que veiem de fora*

1456 O- Sí, queda millor.

1457 B- *que veiem de fora*

1458 P (corregeix) *ve-iem de fora (...)* *la veiem molts cops perquè...*

1459 O- *perquè...*

1460 P- *perquè la imatge rebota en els miralls.*

1461 B- Està bé!

1462 O i A- Ja està!

#### 10.4.6. Ampliació de significat per precisió

Per necessitat de precisar el que es diu perquè no hi hagi problemes de comprensió per part dels destinataris, les reformulacions amb addició d'elements són molt freqüents, tant en l'operació de textualització primera com en l'operació de relectura i revisió. Els elements que s'afegeixen poden ser de característiques diferents: a) completen un element de la frase amb determinacions o especificacions; b) constitueixen un nou element, dins de la mateixa frase o en forma de frase coordinada per ampliar o detallar més el significat que es transmet;



c) afegixen nou significat en forma de noves frases o paràgrafs; d) serveixen per estructurar el contingut global del text

Al llarg d'aquest capítol ja hem anat veient exemples del tipus c i d. Alguns exemples dels altres tipus es presenten a continuació:

- a) 263 E *paper*
- 264 X *paper o plàstic*
- 268 E *un paper o plàstic translúcid*
- 270 P *un paper o plàstic translúcid que pot ser de diferents colors*

De vegades una mateixa expressió passa per moltes variacions al llarg de les dues sessions, des de la primera formulació a les successives relectures que se'n fan, com en el següent exemple referit a la forma del calidoscopi:

- 23 J *triangular*
- 27 J *triangular o rodó*
- 29 J *de moltes formes*
- .....
- 171 E *de moltes formes*
- 173 E *rectangular*
- 177 E *triangular, rodó o hexàgon*
- 179 J *triangular*
- .....
- 291 E *de moltes formes*
- 354 J *triangular*
- 356 E *de moltes formes*

Aquesta variació en la forma externa de l'objecte que es descriu va acompanyada també de fluctuacions en la modalitat: *és* i *pot ser* apareixen de forma alternativa acompanyant els canvis en l'atribut.

b) L'afegiment de nous elements a mesura que els proposa un dels membres del grup no sempre suposa precisió, sinó que molt sovint l'acumulació d'elements afegits complica innecessàriament la comprensió del text, com en l'exemple següent (fig. 50). En aquest cas, la revisió del text escrit en la primera formulació no modifica el caràcter acumulatiu de l'enunciat, tal com queda recollit en els dos moments en què es treballa sobre aquest fragment. L'únic canvi significatiu entre la primera sèrie de reformulacions i la segona és l'afegiment de comes situades als punts de demarcació entre les frases de l'enunciat. (1a sèrie: 113E-126J; 2a sèrie: 223 E- 246E).

Fig. 50: Sèrie de reformulacions (G4)

89 E	el calidoscopi	té	tres miralls	amb les formes les formes		ho veuràs multiplicades	a causa dels miralls
91 E							
98 E	el calidoscopi	té	tres miralls	amb les formes amb els objectes	de dins		
99 J				formes			
101 J				amb les formes			
104 E				formes			
105 J					que hi ha a dins		
106 E					a dins		
107 J				amb les formes	que hi ha a dins		
108 J				amb les formes	que hi ha a dins		
110 J				amb les formes	que hi ha a dins		
112 J	el calidoscopi	té	tres miralls	amb les formes	que hi ha a dins		
113 E			tres miralls,				
114 J				amb les formes	que hi ha a dins	es multipliquen	a causa dels miralls que reflecteixen
117 J							
118 E					que hi ha a dins		
119 J						que veiem imatges	
122 J			els miralls	amb les formes	que hi ha a dins		per els miralls
123 E				les formes	que hi ha a dins		
125 E			els miralls són el mirall els miralls	les formes amb les formes	que hi ha a dins que hi ha a dins		
126 J				amb les formes	que hi ha a dins	es multipliquen	a causa dels miralls

Text: El calidoscopi té tres miralls, les formes que hi ha dins, es multipliquen a causa dels miralls i per això...

223 E	<input type="checkbox"/> El calidoscopi té tres miralls, amb les formes que hi ha a dins té tres miralls, amb les formes que hi ha a dins es multipliquen amb les formes que hi ha a dins es multipliquen a causa dels miralls i no hi ha pintura...				
230 E	el calidoscopi				
231 J	copi				
232 E	té tres miralls				
233 J	tres miralls				
234 E			, amb les formes que hi ha a dins		
235 J			que hi ha a dins		
236 E			que hi ha a dins		quan els miralls es multipliquen
237 J			que hi ha a dins		
238 E					es multipliquen
239 J			amb les formes		
			amb les formes que hi ha a dins,		
			les formes que hi ha a dins		
			les formes		
241 E	el calidoscopi	té tres miralls,	les formes que hi ha a dins		es multipliquen
243 E			les formes que hi ha a dins		es multipliquen a causa dels miralls
246 E					i per això veiem tantes imatges i no hi ha pintura ni plàstic

Un altre exemple per acumulació a partir dels enllaços sintàctics adequats és el següent (fig. 51):

Fig. 51: Sèrie de reformulacions (G1)

457 M	un calidoscopi	és	un aparell									
	un calidoscopi	és	un objecte									
479 M	un mirall	és	un objecte	format	per tres miralls							
	un calidoscopi	és	un objecte	format	per tres miralls							
483 M	un calidoscopi	és	un objecte	format	tres miralls							
	un calidoscopi	és	un objecte	format	per tres miralls	que	com ja sabeu	un mirall				
485 M			un objecte	format	que	que	com ja sabeu					
486 D							com ja sabeu					
487 M							com ja sabeu					
							com ja sabeu					
488 M				format	per tres miralls							
492 M								un mirall	és			
495 X								un mirall	és			quan us pentineu
496 M									és	el que es posa en els lavabos		per veure's la cara al dematí
497 D							com ja sabeu		és	el que es posa en els lavabos		
499 M										water		
507 M										lavabos		i cada matí vosaltres us mireu
508 X										que es posa en els lavabos		per veure't la cara
509 D										en els lavabos		per mirar-se
510 A												per mirar-se al mirall
511 D										al lavabo		per veure't
												per veure't la cara
512 M												per veure't a tu mateix
												per veure't a tu mateix

Fig. 52: Sèrie de reformulacions (G1) (cont.)

521 M	i en canvi i en canvi	un vidre	és és					
522 D							transparent	
523 M	Un calidoscopi és un objecte format per tres miralls que com ja sabeu és el que es posa en els lavabos per veure't a tu mateix							
523 M	i en canvi i en canvi	un un vidre	és és	allò	que es posa a les finestres			
524 X							i que és transparent	
525 D			és	allò transparent	que es posa a les finestres			
537 M	i en canvi	un vidre	és	allò	que es posa a les finestres			
538 X			és	allò	que es posa a les finestres			
539 M					que es posa			
540 X					a les finestres			
543 M								i us permet veure què hi ha a fora
548 M	i en canvi	un vidre	és	allò	que es posa a les finestres			i us permet veure què hi ha a fora

## **10.5. Causes de les reformulacions.**

L'observació de les reformulacions que els estudiants realitzen al llarg de les dues sessions d'elaboració del text mostren la incidència dels contextos que participen en la realització de la tasca. La interacció entre els contextos és constant, i això fa que l'atribució de les causes de les reformulacions a cada un dels contextos no es pugui fer de manera excloent, en la mesura que des del context de producció es fa referència al context de recepció com a representació del text que s'ha de produir i dels factors que el condicionen, i que el context de recepció, per altra banda, recull tant el context dels destinataris com el context escolar, i és l'àmbit on conflueixen les operacions realitzades en el context de producció.

Extrapolant-les de la interacció constant entre contextos, podem determinar que les causes relacionades amb la tasca i la situació discursiva plantejada són, d'una banda, l'adequació a la tasca, que inclou: a) l'adequació al tema, b) l'adequació al context de recepció -al destinatari i a la intenció explicativa, i c) l'adequació a les exigències i convencions de la llengua escrita. No podem tampoc excloure com a causa de possibles reformulacions l'adequació al context de producció, és a dir, la relació que s'estableix entre els membres del grup i el grau de col·laboració entre ells per a la realització de la tasca: la negociació sociocognitiva que es porta a terme entre els participants per arribar a acords sobre la feina que fan, la representació que en tenen i els coneixements que comparteixen.

### **10.5.1. L'adequació a la tasca**

#### **a) l'adequació al tema: precisió en l'explicació**

L'adequació al tema, és a dir la transformació o reelaboració de coneixement temàtic, participa tant del context de recepció com del context de producció i del context de coneixements personals de cada un dels participants. En efecte, les característiques del context de recepció ajuden a la representació de la tasca i del text; en aquest sentit el context de recepció serveix de guia per seleccionar la informació pertinent per als destinataris i per al moment de comunicació previst, però durant l'elaboració del text hi ha freqüents reajustaments d'aquesta representació inicial sobre el contingut temàtic, i no només en funció del context de recepció sinó com a conseqüència de la confrontació dels coneixements propis amb

els dels altres participants i amb els dels destinataris. El context de producció, per tant, és on té lloc la confluència de tots aquests factors, sense que es pugui determinar quin és el context predominant que origina la reformulació.

Les situacions de comunicació escrita real plantegen un repte a l'escriptor que implica generalment la transformació de coneixement en relació a la situació de comunicació i en relació al contingut temàtic (Bereiter & Scardamalia, 1987). Quan es transmet una informació per escrit a un lector, cal tenir en compte la distància entre el moment d'escriure i el moment de llegir, i aquesta circumstància obliga a precisar els elements que el lector no tindrà presents a l'hora de llegir. També obliga a considerar quina informació necessita el lector en funció de la que ja té i de la que se li vol fer arribar. En aquest procés de tria i d'adequació, de vegades l'escriptor s'adona que hi ha coses que no té prou clares, o que ha de reconsiderar per transmetre-les millor, i això l'obliga a buscar i a concretar els aspectes que té poc definits. És la situació de comunicació, doncs, la que exigeix aquesta reelaboració, sobretot en el cas que l'escriptor s'erigeix en enunciator expert davant d'un receptor "menys savi", a qui s'han d'aclarir tots els detalls perquè entengui el que se li explica.

En la situació plantejada d'explicar un problema als nens de segon en qualitat d'experts, apareix la necessitat de precisar -d'explicar bé- allò que els lectors no tenen clar. També hi és present la distància comunicativa del text escrit. I també es fa evident que explicar alguna cosa als altres passa prèviament per l'explicació a un mateix.

Es fa difícil, en general, diferenciar les reformulacions atribuïbles a la necessitat d'adequar-se al destinatari de les reformulacions que es produeixen per exigències de precisió en el contingut, ja que la precisió en el contingut sovint es deriva de la necessitat de fer-se més explícits per a uns destinataris "menys savis". Es podria establir una jerarquia de causes: ens hem d'adequar a uns destinataris en concret i això ens obliga a ser més explícits; ser més explícits per a uns altres exigeix una exploració més aprofundida del tema; cal reexplicar-nos el tema a nosaltres mateixos. Tot i que cada grup segueix un procés diferent, en tots els grups es fa difícil diferenciar clarament aquests dos factors com a causes separades de les reformulacions que es produeixen. En alguns casos la referència explícita al destinatari en l'entorn immediat ofereix la clau per determinar la causa de la reformulació, però generalment es confonen ambdós factors.

Un exemple d'aquesta confluència o suma de factors és el fragment següent, en què, a partir de la necessitat d'aclarir que dins del calidoscopi no hi ha moltes

coses -és l'error que manifesten els nens de 2n en el qüestionari previ- van descabdellant el coneixement que tenen del funcionament dels calidoscopis, el reelaboren i el van adequant al nivell dels destinataris. Els canvis que es produeixen es recullen en les fases següents (fig. 53), i la sèrie completa de reformulacions corresponents a aquest episodi es presentaa continuació (fig. 54).

Nota: La presentació del text que es produeix entre [ ] indica que la frase transcrita no equival a l'enunciat complet que produeix cada participant, sinó a la recomposició de les aportacions successives en una frase comprensible per al lector. Les diferents frases entre [ ] recullen les transformacions que es produeixen al llarg del fragment en fases successives que assenyalen canvis significatius en el text.



Fig. 53: Fases en el procés d'adequació del coneixement i del discurs al nivell de coneixement dels destinataris

Fase	Reformulació	Diàleg	Comentari
1. Elaboració de contingut	<i>[a dins del calidoscopi hi han alguns objectes petits però no hi ha molts perquè el miralls es reflecteixen als altres]</i> (623 M a 625 M)	625 M- <i>perquè els miralls es reflecteixen als altres, però això no sé com dir-ho.</i>	Es manifesta la preocupació per explicar-se.
2. Adequació al destinatari	<i>[a dins del calidoscopi hi han alguns objectes petits però no hi ha molts perquè els miralls multipliquen la imatge]</i> (625 M a 637 D)	627 M- (amb un to mofeta) <i>Sí, ah! i ells, ho sabran, eh? el més petits ho sabran!</i> 636 M- <i>Sí, pero ellos no lo van a entender, Xavi. Es que parecees tonto, coi!</i>	Sorgeix el dubte sobre la paraula <i>multiplicar</i> .
3. Elaboració de contingut	<i>[a dins del calidoscopi hi ha un petit grup d'objectes que sembla que hi hagin molts perquè els miralls miren als objectes]</i> (740 M a 743 X)	664 X- <i>Quan tu mires al mirall per..., el mirall...</i> 665 D- <i>...et mira a tu!</i>	A partir d'aquí discuteixen la primera part de la frase - <i>uns quanis, un grupet</i> -.  A continuació tornen a plantejar-se la dificultat que ho entenguin els nens de 2n. Rebutgen la paraula <i>reflecteixen</i> i sorgeix la idea de la funció del mirall i dels miralls mirant-se els uns als altres.

4: Elaboració de contingut	[a dins del calidoscopi hi ha un petit grup d'objectes que sembla que siguin molts perquè els miralls es miren els uns als altres i fan que sembli que hi hagi molts objectes] (754 M a 756 M)	743 X- No. <i>que els miralls miren als objectes, no?</i> 744 M- No. 745 X- Sí. 746 D- Se miran los unos a los otros.	La transposició de l'acció del mirall quan un es mira a l'acció dels miralls del calidoscopi és un exemple de reelaboració del coneixement, que no és acceptat immediatament per M, tot i que la negociació no va més enllà de refermar-se cada u en les seves posicions:
5: Adequació al destinatari	[a dins del calidoscopi hi ha un petit grup d'objectes petits que sembla que siguin molts perquè els miralls es miren els uns als altres i sembla que els objectes es multipliquin] (768 M a 777 X)	756 M- I després, què posem? es miren uns als altres i fan que sembli que hi hagi molts objectes. Sí o no?	El canvi entre el fet que els miralls "es mirin els objectes" i "es mirin els uns als altres" sembla gairebé imperceptible, però és la clau perquè M s'apunti a la proposta, que s'accepta sense discussió. La justificació del fet que es vegin molts objectes i en realitat n'hi hagi pocs -el punt que cal aclarir als nens de 2n- s'ha de fer explícita perquè s'entengui. D'aquí l'addició d'una nova frase.
6: Adequació al destinatari / a l'escrit	[a dins del calidoscopi hi ha un petit grup d'objectes petits que sembla que siguin molts perquè els miralls es miren els uns als altres i sembla que els objectes es vegin moltes vegades] (793 M)	777 X- <i>que es multipliquin</i> 778 D- Però com que no ho entenen... 789 M- (escriu) <i>es veuen moltes...</i> Sí. <i>es veuen moltes vegades.</i> Ja està! Mira! 792 X- <i>es vegin!</i> 793 M- <i>vegin!</i>	Sorgeix altra vegada la necessitat d'adequar-se als destinataris, i el dubte sobre l'ús de la paraula <i>multipliquin</i> . La proposta que finalment s'accepta sorgeix a continuació, tot i que també es reformula, aquesta vegada per una qüestió d'adequació a l'escrit.

Fig 54 Sèrie de reformulacions corresponents a les fases de la fig 53 (G1)

590 D	que												
591 M	que	a dins	moltes	coses									
592 X	que	a dins del calidoscopi	moltes	coses									
593 M			moltes	coses									
594 X			algunes	coses									
601 M	que	a dins del calidoscopi	algunes	coses									
614 M			poques										
616 M			unes quantes										
617 X			unes quantes	coses									
618 M			uns quants	objectes petits									
620 M			uns quants	objectes									
621 D			alguns	objectes petits	que								
623 M			alguns	objectes petits	però								
624 X		a dins del calidoscopi	alguns	objectes petits	però	sembla que hi hagi molts							
625 M			alguns	objectes petits	però	no hi ha molts							
626 D			alguns	objectes									
637 D			alguns	objectes									
649 M		a dins del calidoscopi	alguns	objectes									
650 X			alguns	objectes	que								
651 M			alguns	objectes	que								
652 X		a dins del calidoscopi	alguns	objectes									
653 M			uns quants	objectes									
654 X			uns quants	objectes									
655 M			un grupet	d'objectes									
656 X			un grupet	d'objectes									
657 M			un grupet	d'objectes									
658 X			un grupet	d'objectes									
661 M			un grupet	d'objectes									
679 M		a dins del calidoscopi	un petit grup	d'objectes									
680 X		a dins del calidoscopi	un petit grup	d'objectes									
681 M			un petit grup	d'objectes									
682 X			un petit grup	d'objectes									
685 D			pocs	objectes									
687 D			pocs	objectes									
689 D			pocs	objectes									
696 X			un petit grup	d'objectes									
705 M		a dins del calidoscopi	un petit grup	d'objectes									
707 M		a dins del calidoscopi	un petit grup	d'objectes									
709 M			un petit grup	d'objectes									



## **b) l'adequació al context de recepció**

### **b1) l'adequació al destinatari**

Tots els grups adequen el seu text als destinataris, tot i que els procediments i els moments són diferents per a cada grup. Les reformulacions recullen els canvis més evidents, ja comentats en apartats anteriors -la substitució d'una paraula per una altra de més simple; la precisió en la descripció o en l'explicació. L'adequació als destinataris de 2n, tanmateix, es manifesta a través d'altres elements que no són objecte de reformulació: en el text, una ajuda a la lectura a partir de títols i subtítols, o bé la inclusió d'un glossari per explicar els termes específics; en el procés, consideració dels errors i buits de coneixement que els destinataris manifesten i aplicació d'estratègies diverses per superar-los<sup>34</sup>.

### **b2) l'adequació a la intenció explicativa**

El contracte de tasca exigeix explícitament una conducta explicativa, és a dir, demana l'elaboració d'un discurs que faci comprendre el fenomen del calidoscopi als destinataris, aportant-hi la informació necessària. Sovint aquesta informació és d'ordre descriptiu, i serveix per donar suport a l'explicació. En el cas que ens ocupa, tots els grups es plantegen la descripció de l'objecte calidoscopi i la precisió d'una sèrie de detalls que consideren clau per respondre a la pregunta plantejada.

Les característiques lingüístiques de la descripció i de l'explicació segueixen els paràmetres assenyalats per les anàlisis descriptives dels diferents tipus de text o seqüències textuais (Adam, 1991). En destaquem les següents:

- ús d'adjectius i adverbis per donar una idea exacta d'allò de què es parla perquè pugui ser entesa l'explicació, és a dir "ús dels adjectius "imprescindibles", és a dir els especificatius o classificatius; es descarten els valoratius, que o bé són "superflus" o bé impliquen una càrrega afectiva que no s'adiu amb la neutralitat i el to propis de l'explicació" (Bassols i Torrent, 1996:80)

En les reformulacions analitzades és constatable l'absència d'adjectius qualificatius, que impliquen una valoració. Només hi ha un cas, que resulta paradoxal justament perquè confirma la voluntat d'excloure els elements que poden ser considerats subjectius. Al G1, en un episodi de reformulacions relativament llarg, en què discuteixen sobre la tria entre *fan* i *formen*<sup>35</sup>, un dels participants, en

---

<sup>34</sup> Vegeu els capítols 7 i 8.

<sup>35</sup> Vegeu, més endavant, fig. 56.

clau irònica, intentant distanciar-se de la discussió, introdueix un adjectiu qualificatiu *-formen les belles imatges del calidoscopi* (G1:362D)- i és absolutament ignorat pels altres dos participants. Un d'ells, però, recull la proposta i dotze torns més avall proposa: *que formen les estranyes imatges* (G1:374X), intervenció que provoca l'ira de la tercera participant.

- ús de termes que comportin "una absència d'ambigüitat" .

Un dels exemples més clars d'aquesta necessitat de desfer la possible ambigüitat per als destinataris és l'episodi sobre el terme "multiplicació", al grup 3. En la fase de textualització, apareix la paraula *multiplicar* de forma totalment espontània:

657 X (proposa) *veurem que la imatge...*

658 E- *que la imatge és diferent.*

659 X- No, no. És correcta! *que la imatge... es multiplica.*

Immediatament, però, E fa al·lusió a la necessitat d'explicar-se més.

662 E- I diran: I per què es multiplica?

663 X- això mateix. I ara ho haurem d'explicar.

664 E- Perquè hi ha molts miralls.

665 X (proposa) *perquè amb els miralls... perquè la...*

666 O- Els miralls!

667 X- *perquè els miralls... (escriu) els miralls... (proposa) reflecteixen (escriu) reflecteixen...la...el...*

A la fase de revisió, tanmateix, decideixen de substituir les paraules que consideren difícils per unes de més fàcils, i de fer un glossari per explicar les que no saben explicar o les que creuen que els destinataris han d'aprendre perquè formen part del coneixement que els transmeten. Van llegint i assenyalen les paraules. Quan arriben a *multiplicar*, té lloc la conversa següent:

732 P (segueix llegint) *...del calidoscopi veurem que la imatge es multiplica*

733 X- *es multiplica, es multiplica* no s'entén. sap què vol dir l'operació

"multiplicar" però... o sigui no sap que... també es pot fer servir per...

- ús de temps verbals amb valor atemporal, sobretot el present, propi de les assercions i les declaracions amb valor universal. No s'ha de descartar la presència d'altres temps verbals en suport de l'explicació.

Els temps verbals no són especialment objecte de reformulació, només en algun cas de canvi de l'indicatiu pel subjuntiu per qüestions de coherència sintàctica.

- ús de connectors o locucions amb valor relacionant, sobretot les causals, les il·latives, i també les que "matisen o primfilen la validesa de les assercions... com les adversatives i les condicionals.... l'aparició de la conjunció "o" es deu a l'afany d'exactitud i claredat.... Les estructures modals i comparatives tenen un paper important en les operacions d'exemplificació" (Bassols i Torrent, 1996:81). N'hem vist exemples al llarg de l'exposició sobre els canvis que aporten les reformulacions.

Malgrat aquestes característiques bàsiques, tanmateix, hem d'admetre que el propòsit i el destinatari són responsables de determinades opcions lingüístiques. En el cas que ens ocupa,

"el fet que [l'emissor] sigui considerat un "expert" o no en el tema, farà que el text esdevingui "més explicatiu" i que se n'accentui la funció metalingüística (p. ex. amb aclariments suplementaris, mitjançant una nota, una paràfrasi, la utilització de sinònims, etc)" (Bassols i Torrent, 1996:90)

Alguns dels exemples comentats anteriorment (glossari (G3), aclariment sobre distinció entre vidre i mirall (G1), aclariment sobre oberts i tancats (G.2)) mostren clarament la preocupació implícita o explícita per la situació explicativa i la manifesten a partir de reformulacions a l'entorn de les opcions lingüístiques citades.

### **c) l'adequació a les normes de l'escrit**

La relació oral-escrit és molt estreta en les situacions d'escriptura conjunta, en què es parla per escriure, és a dir en què és clar des del començament que s'ha d'escriure i, per tant, és clar que el resultat final s'ha d'adequar a les característiques de la llengua escrita. La concepció de les característiques de la llengua escrita que tenen els estudiants d'onze anys passa pel model que l'escola, sobretot, els ofereix i els exigeix, però també hi poden intervenir altres models socials que hi incideixin. Tanmateix, la recontextualització en llengua escrita de la llengua que els serveix per explicar-se el problema plantejat segueix, molt probablement, unes pautes generals compartides pels escriptors del grup.

En la interacció durant el procés es fa referència explícita a qüestions d'ortografia i de puntuació demarcativa; també es parla de text en brut i text en net. Hem vist també exemples de reformulació on es qüestionaven expressions des de la perspectiva normativa, i des de les exigències de formalitat pròpies del canal de

comunicació. A partir d'aquestes referències, és fàcil de seguir la traça de les qüestions generals sobre l'escrit i l'elaboració de l'escrit que es fan més evidents en el context escolar.

### 10.5.2. L'adequació al context de producció: la negociació sociocognitiva

Apareix, en alguns grups, un altre element com a causa de reformulació del text que es produeix, estretament relacionat amb el context de producció en grup. En una situació d'escriptura conjunta, el fet de compartir la representació de la tasca i la representació del text que s'ha d'elaborar no és una operació senzilla ni prèvia, sinó que es va construint a mesura que s'estableixen punts d'acord entre els participants. La no coincidència en la representació del text provoca reformulacions de les propostes de text intentat en un procés no estrictament cooperatiu sinó paral·lel, que desencadena una mena de joc de forces entre els participants que insisteixen en la seva posició i reformulen -més aviat repeteixen, insistint en la seva proposta- l'enunciat inicialment proposat. R. Bouchard (1991, 1995) parla de coacció per referir-se a aquesta situació, que pot tenir la forma d'intercanvi interpolat o la forma de trenatge de dues accions que es porten a terme simultàniament, sense buscar necessàriament la cohesió temàtica ni argumentativa<sup>36</sup>.

Un exemple de reformulacions reiterades a causa de la falta d'acord entre les representacions de la tasca de cada un dels participants es pot veure en el quadre següent (fig. 55), en què E s'ha fet una representació de la tasca que consisteix a explicar l'objecte calidoscopi com un objecte per construir, i X s'ha representat la tasca com l'explicació del calidoscopi com a objecte, i pretén descriure'l sense la connotació d'objecte per fer. Es manifesta en el canvi de temps verbal, de *hi col·locarem* a *hi ha col·locat* (254P i ss). Aquest canvi obeeix a la indefinició de la intenció que tenen com a enunciadors, i que no és la mateixa per a X i per a E. En la discussió oral prèvia sobre aquest punt, E assumeix l'explicació-descripció com si

---

<sup>36</sup> R. Bouchard (1993, 1995), en l'anàlisi de la interacció en grup en la realització d'una tasca d'escriptura, parla del "cost interaccional" de cada línia del text en un escrit de matemàtiques realitzat en parelles, que mesura en el nombre de torns emprats com a equivalent del temps real en l'escriptura individual. Insisteix en el fet que aquesta mesura no indica el cost cognitiu de la formulació sinó el cost sociocognitiu de la producció d'un enunciat i de la seva inserció en un context, fent referència al procés de negociació sobre el producte textual, sobre els continguts cognitius i sobre les relacions entre els participants. O'Connor (1996) examina la incidència dels processos socials en la construcció de coneixements en grup en el marc de la teoria de Vigotski, i posa en relleu la importància i la dificultat de gestionar la construcció del coneixement intramental a partir de situacions intermentals en el context escolar. Rouiller i Allal (1996) constaten diferències de funcionament en l'operació de revisió d'un text en col·laboració que repercuteixen en la quantitat de transformacions que efectuen sobre el text; les atribueixen a la manera d'entendre la col·laboració per part dels estudiants -treball en paral·lel vs treball conjunt.



descriu els passos per construir un calidoscopi i manté aquesta posició en el moment de la redacció:

53 E- No, és que encara no hi he posat res [a dins del calidoscopi]

Aquest fet provoca la reacció de X, que no ho entèn així:

245 E- Nooo. Perquè el tenim que buidar, primer, tenim que posar les coses. Si el tapem, com ho posem?

246 X- Però això és l'explicació de com està fet!

247 E- Ahh!

248 X- Això és l'explicació de com està fet, no de com es fa!

249 P (riu)

P, la tercera estudiant, que hi participa de manera atenta tot i que no hi intervé tan activament, s'alinea amb la seva reformulació a la posició de X, canviant el temps verbal de futur, més adequat a la posició de E, pel perfect, que té el valor d'acabat<sup>37</sup>. E es suma també a aquesta decisió.

Fig. 55: Sèrie de reformulacions (G3)

240 P	I	per	l'altre extrem			
243 E		Per	l'altre extrem			
244 X		Per	l'altre extrem			
252 X		Per	l'altre extrem			
253 E	I	per	l'altre extrem			
		Per	l'altre extrem			
254 P		Per	l'altre extrem	hi col.locarem		
256 P				hi ha col.locat		
260 X				col.locat		
261 E				col.locat		
				col.locat	un	
262 X					un	
263 E					paper	
264 X					paper o plàstic	
265 E					un paper o plàstic	translúcid
						translúcid
266 X						translúcid
267 P					un paper o plàstic	translúcid
268 E						translúcid
270 P						que pot ser de diferents colors
271 E						que pot ser
272 X						de diferents colors
<b>Text</b>	A	l'altre extrem	hi ha col.locat	un paper o plàstic	translúcid,	que pot ser de diferents colors

En un altre grup, el G4, passa una cosa semblant. J està més atent a com es fa un calidoscopi, imaginant els destinataris de 2n com a futurs constructors de calidoscopis, i per tant parla dels elements que l'integren; en canvi, E sembla

<sup>37</sup> En el mateix fragment es pot veure que en el text resultant s'ha produït la substitució de la preposició *per* per la preposició *a* en l'expressió *per l'altre extrem*, per eliminar la connotació de procés de la preposició *per* i substituir-la per la preposició *a*, que s'acosta més a la idea de descripció de l'objecte més que no pas a la d'instruccions *per fer-lo*.

orientar-se a explicar com funciona i, per tant, es despreocupa de la fase de construcció. Aquestes dues actituds ja es manifesten al començament de la sessió, quan es fan una representació de la tasca:

12 J- Què expliquem... que... com es fa el calidoscopi?

13 E- Què posem? Què és un calidoscopi?

Aquestes dues posicions els fan discutir sobre la paraula que designa el contingut del calidoscopi: per a J són *coses*, o *objectes*; per a E són *formes*. Mantenen les posicions respectives, i en algun moment l'un i l'altre admeten la solució del company, però la represa de les posicions inicials sorgeix en diversos moments al llarg del procés (37E - 43J; 98E-101J; 185J-209E; 276G-407G).

Un episodi en el procés d'elaboració del text al G1 presenta també característiques semblants, tot i que no es pot afirmar que en aquest cas sigui només la representació de la tasca el que es negocia, sinó que és més aviat un conjunt de factors que engloba tant la representació del text com la del destinatari, sense excloure el fet que s'expressen en llengua escrita -i, per tant, s'ha d'obeir unes determinades normes-, i sense excloure tampoc el joc de poder que s'estableix entre els participants per fer valer la seva posició.

El punt de partida és la constatació d'una confusió en el coneixement que els destinataris tenen del calidoscopi a partir de les respostes al qüestionari. Els co-escriptors decideixen prendre nota de tot el que han d'aclarir en el seu text, com a guió previ per a la redacció<sup>38</sup>. En un dels punts del qüestionari, els nens de 2n diuen que a l'interior del tub hi ha miralls i altres objectes. Sorgeix la discussió que es transcriu a continuació durant l'elaboració d'un guió del text:

309 D (proposa) *perquè els miralls no estan dins del calidoscopi...aaaa...el conjunt dels tres miralls és el calidoscopi*

310 X- Què, què, què, què?

311 Obs- Després això...

312 D- Léelo tu! (llegeix de pressa) *perquè els miralls no estan dins del calidoscopi. Bueno, =espera=*

313 M- *=El calidoscopi, no, el tub.= El tub*

314 D- *Perquè els miralls no estan dins de.... no dins del calidoscopi.*

315 M- Vale

316 X- Un momentet. *El conjunt dels tres miralls...*

317 M- *Posa Els miralls no estan dins del calidoscopi: formen el calidoscopi.*

318 D- *sinó que formen...*

319 X (escriu) *sinó que...*

320 M- *que fan el tub del calidoscopi. Ja està!*

321 D- *que formen*

322 M- *Sí =formen el=*

---

<sup>38</sup> Vegeu annexos, pàg. 143.

- 323 D- *que fan el calidoscopi.*
- 324 M- És que un calidoscopi és tot. *que formen la forma* Ai, jo què sé!
- 325 X- *que formen la forma*
- 326 M- *formen el calidoscopi* . El calidoscopi és tot, eh?
- 327 X- Ja!
- 328 D- Calidoscopi, vinga, va! Per què no ho busquem al diccionari?
- 329 M- Home, tampoc és això!
- 330 M- *formen el tub del calidoscopi*
- 331 D- *que el formen*
- 332 M- Jo, tío! Ets un lent!
- 333 X- *que formen?*
- 334 D- *que fan! que formen* No, he posat *que fan. Que fan el calidoscopi.*
- 335 Obs- No està millor *que formen?*
- 336 D- Però no ho entendran!
- 337 X- *que formen*
- 338 D- O sigui *els miralls formen el calidoscopi*
- 339 M- *Els miralls formen el tub del calidoscopi.*
- 340 X- *Els tres miralls fan el tub del calidoscopi.*
- 341 D- Però no fan el tub, el tub es fa amb cartró!
- 342 M- Ai!
- 343 X- Pega-li!
- 344 Obs- Bueno, però es posa per dintre... i per fora, després ho diferencies...
- 345 X (llegeix el que ha escrit) *Els miralls no estan dins del calidoscopi, sinó que formen, fan el calidoscopi.*
- 346 D- *que fan el calidoscopi, no?*
- 347 M- *que formen part*
- 348 X- Bueno, pues ho canvio i poso: *Els miralls no estan dins del calidoscopi sinó que fan el calidoscopi.*
- 349 M- *que són el calidoscopi.*
- 350 X- *Els tres miralls formen el calidoscopi.*
- 351 Obs- Ara tu mateix has dit "formen"
- 352 D- Ja, però...
- 353 M- *Els tres miralls...els miralls... Ei, =tu=*
- 354 D- =Compte amb el diccionari=, Anna!
- 355 M- *Els miralls...*
- 356 D- És que, Xavi...
- 357 M- *Els miralls no estan dins del calidoscopi sinó que...*
- 358 D- *formen el calidoscopi*
- 359 M- *...que formen la forma del calidoscopi.*
- 360 D- Espera, *la forma*, no
- 361 M- El calidoscopi és tot, eh?
- 362 D- *Que formen les imatges... les belles imatges del calidoscopi, eh?*
- 363 M- El que forma les imatges són...lo que hi ha a dins!
- 364 D- *que formen la multiplicació...*
- 365 M- No, no, no, no!
- 366 Obs- Però...els de segon no saben multiplicar, no saben què vol dir "multiplicar"
- 367 D- Toma!
- 368 X- Pues...
- 369 M- Pues posa *Els miralls no estan dins del calidoscopi sinó...*
- 370 D- *sinó que què?*
- 371 M- Val *Els miralls no estan dins del tub sinó que...formen el tub.* I ja està!
- 372 X- No.
- 373 M- Jolines, Xavi, tiene que ser lo que digas tu!
- 374 X- *que forma, que formen les estranyes imatges...*

- 375 M- Ai, no!. És que eres... Bueno, pon lo que te salga de las narices, si no, si no más quieres lo que digas tu!  
(riuen)
- 376 D- Jo m'ho passo molt bé. Anna, vine un moment, sisplau!
- 377 M- No
- 378 Obs- Què has fet?  
(parlen d'alguna cosa que hi ha sobre la taula, i riuen)
- 379 Obs- Ens queda un quart d'hora, eh?
- 380 D- Què posem? Vinga, va!
- 381 Obs- Hauríeu de començar, perquè si...
- 382 X -(llegeix) *Els miralls no estan dins del calidoscopi sinó que...sinó que formen...el calidoscopi.*

La discussió es planteja en diferents fronts, que fan evidents els factors assenyalats. M, al llarg de la discussió, manté la idea que els miralls són només una part de l'objecte calidoscopi -repeteix diverses vegades que *el calidoscopi és tot*. La seva posició és raonable des de la perspectiva d'aclarir les idees dels destinataris i treure'ls de l'error de considerar els miralls en el mateix pla que els altres objectes que hi ha a l'interior del tub. D'aquí la insistència a dir que els miralls *formen la forma, formen el tub* -diu implícitament que els altres objectes, no. En algun moment, però, sembla acceptar la tesi de D (349M), tot i que després retorna a la seva perspectiva. La posició de D va més enllà: no està tan capficat per la identificació que fan els destinataris dels miralls amb els altres objectes i està interessat a establir la relació bàsica dels miralls amb el funcionament del calidoscopi. Però també es preocupa dels destinataris i dubta de la paraula *formen*, que proposa de substituir per *fan* perquè els destinataris ho entenguin millor. I també es preocupa per l'estructuració de la frase en llengua escrita i aporta solucions en el sentit d'adequar el discurs a les convencions del canal escrit -el connector d'oposició *sinó que* (318D) i la substitució pronominal del mot *calidoscopi* (331D). La seva posició es diferencia clarament de la de M quan rebutja la proposta conciliadora de X (340X) i reacciona dient que els miralls no fan el tub, que el tub es fa amb cartró (341D) i, més endavant, quan rebutja el plantejament de M (359M) i no accepta que els miralls *formen la forma*. La seva idea sobre la funció dels miralls en el calidoscopi es fa explícita a 362D i 364D, en què exposa clarament que els miralls són la part essencial del calidoscopi com a agents de la repetició d'imatges. Al final del fragment, veu les coses molt clares i no participa de la discussió entre els altres dos participants, X i M; fins i tot fa explícita la seva posició d'espectador en el comentari que fa a l'observadora (376D).

La posició del tercer participant, X, que fa d'escrivent i, en conseqüència, adopta en certa mesura el paper de secretari que escriu el que li manen, però que també té el poder perquè és qui escriu, fluctua entre les posicions dels altres dos. En un primer moment s'alinea amb M (325X, 340X), però després se sent atret per la

proposta de D i la defensa (374X), provocant l'enrabiada de M, que probablement, com a noia, també es ressent de la seva derrota davant dels dos nois (375M). Les intervencions de l'observadora recorden la necessitat de tenir en compte els destinataris (366 Obs) i també la necessitat d'adequar-se a la formalitat del llenguatge escrit -prefereix *formen* a *fan*, tot i que no fa referència a les connotacions que M i D atribueixen a aquestes paraules (335 Obs, 351 Obs)-; d'altra banda, en el seu paper d'observadora-ensenyant també se sent en l'obligació de fer avançar la feina i minimitzar els conflictes que l'aturen, encara que en aquest cas els estudiants no tinguin en compte la seva intervenció (344 Obs).

En el quadre següent (fig. 56) es recullen només les reformulacions que fan referència als elements observats -la relació entre els miralls i el calidoscopi expressada en forma de nucli proposicional (subjecte, predicat)-, amb indicació del torn i l'enunciador. S'hi poden veure clarament reflectides les posicions de cada un dels participants observant les columnes corresponents a cada un.

Fig. 56: Posicions dels enunciadors en la sèrie de reformulacions

	M	D	X	Obs
309		<i>el conjunt dels tres miralls és el calidoscopi</i>		
313	<i>el calidoscopi, no, el tub</i>			
317	<i>formen el calidoscopi</i>			
318		<i>formen</i>		
320	<i>fan el tub del calidoscopi</i>			
321		<i>formen</i>		
322	<i>formen</i>			
323		<i>fan el calidoscopi</i>		
324	<i>un calidoscopi és tot formen la forma</i>			
325			<i>formen la forma</i>	
326	<i>formen el calidoscopi el calidoscopi és tot</i>			
330	<i>formen el tub del calidoscopi</i>			
331		<i>el formen</i>		
333			<i>formen?</i>	
334		<i>fan formen fan el calidoscopi</i>		
335				<i>no està millorformen?</i>
336		<i>no ho entendran!</i>		
337			<i>formen</i>	
338		<i>els miralls formen el calidoscopi</i>		
339	<i>els miralls formen el tub del calidoscopi</i>			
340			<i>els tres miralls fan el tub del calidoscopi</i>	
341		<i>no fan el tub, el tub es fa amb cartró!</i>		
344				<i>però es posa per dintre</i>
345			<i>formen fan el calidoscopi</i>	
346		<i>fan el calidoscopi</i>		
347	<i>formen part</i>			
348			<i>fan el calidoscopi</i>	
349	<i>són el calidoscopi</i>			
350			<i>formen el calidoscopi</i>	
351				<i>has dit formen</i>
358		<i>formen el calidoscopi</i>		
359	<i>formen la forma del calidoscopi</i>			
360		<i>la forma, no</i>		
361	<i>el calidoscopi és tot</i>			
362		<i>formen les imatges, les belles imatges del calidoscopi</i>		
363	<i>el que forma les imatges són lo que hi ha a dins</i>			
364		<i>formen la multiplicació</i>		
365	<i>no, no, no!</i>			
366				<i>no saben què vol dir "multiplicar"</i>
371	<i>formen el tub</i>			
372			<i>no</i>	
374			<i>forma, formen les estranyes imatges</i>	
375	<i>lo que digas tu!</i>			
382			<i>formen el calidoscopi</i>	

Tot i que el cost sociocognitiu en l'elaboració d'aquest enunciat es pot considerar elevat si jutgem pel nombre de torns emprats pels participants en la discussió en relació al text produït -setanta-tres torns de paraula per a una sola frase<sup>39</sup>-, és evident que la interacció entre els participants contribueix a la construcció del coneixement intermental en línies diverses: coneixement sobre els components materials de l'objecte calidoscopi, coneixement sobre el funcionament del calidoscopi, coneixement sobre mecanismes de cohesió en la llengua escrita, coneixement sobre el lèxic, coneixement sobre el nivell de coneixement dels destinataris, coneixement sobre mecanismes d'adequació explicativa a aquests destinataris, coneixement sobre situacions argumentatives. La descoberta de tots aquests àmbits només es fa possible a partir de la situació de producció que es planteja i de la dinàmica que es genera a partir de la representació del context de recepció, dels contextos individuals de cada un dels participants i del context en què es desenvolupa l'elaboració del text. Les reformulacions successives són l'element que permet resseguir la interacció dels diferents contextos i la concurrència de coneixements diversos disponibles per als participants.

## 10.6. Conclusions

L'anàlisi detallada d'alguns dels episodis de reformulació, amb el complement de les interaccions que els acompanyen, ens han permès de constatar com a vàlida la consideració de les reformulacions com a indicis dels fenòmens hipotitzats a la presentació d'aquest capítol, propis de la situació de redacció conversacional: la negociació per al contracte de conversa i de comunicació -entre participants i entre emissors i destinataris- i la reflexió sobre la llengua i la seva adequació a la situació de comunicació, com a conseqüència de posar-la a consideració dels escriptors en el context de producció. Les diferències entre grups en aquest punt són inexistents pel que fa a la funció de les reformulacions més lligada al procés de composició escrita: a tots els grups hi ha exemples de reformulació que manifesten la capacitat de judici i reflexió sobre la llengua; a tots els grups hi ha exemples de reformulació que manifesten l'adequació a la situació de comunicació plantejada. Les reformulacions com a indici de negociació sociocognitiva no són generals a tots els grups, probablement perquè a cada grup es

---

<sup>39</sup> Cal recordar que la frase que elaboren forma part d'un guió de treball per construir el text definitiu. Aquest guió serveix únicament com a punt de referència per fer-se una representació del que els destinataris no saben sobre el tema. La versió final del text no recull directament la discussió de l'episodi exemplificat, sinó que reflecteix l'elaboració posterior que els estudiants fan del tema per facilitar la comprensió dels destinataris.

genera una dinàmica diferent en funció de les característiques dels participants i hi intervenen altres factors no específicament lligats a la producció d'un text escrit. Cal considerar, no obstant això, la importància de les reformulacions per a l'anàlisi de les representacions de la tasca que es fan els participants.

L'anàlisi mostra alguns altres fets rellevants que s'han anat apuntant al llarg del capítol. Una d'aquestes qüestions és la permanent imbricació de contextos que es barregen en el procés de producció en grup d'un text per a unes coordenades de recepció més amples que la tradicional relació alumne-mestre, i la mobilització de coneixements i procediments que aquest fet posa en joc. La dificultat d'atribuir causes a les reformulacions és una conseqüència d'aquesta confluència de contextos; no obstant això, al quadre següent es mostra una possible classificació, amb fronteres permeables, dels motius que han induït els alumnes a modificar i reformular el text que estan elaborant, i els tipus de canvis lligats amb les causes que els generen.

Adequació a les convencions de l'escrit	Adequació al context de recepció (destinatari/intenció explicativa)	Adequació al tema	Adequació al context de producció
	Simplificació lèxica		
Normativa	Posició enunciativa		
Nivell de formalitat	Precisió en l'explicació		
Puntuació	Puntuació/Demarcació		
Reorganització d'elements			

Les consideracions fetes al llarg del capítol sobre les reformulacions es poden sintetitzar en els punts següents:

1. Observem que hi ha dos tipus de canvis que poden obeir a més d'una causa: a) la reorganització d'elements, limitada generalment al marc de l'enunciat amb contingut proposicional; i b), la precisió en l'explicació per adequar-se al destinatari, a la intenció explicativa, al tema a partir de l'aprofundiment i reelaboració de coneixements, i també per buscar el consens entre els membres del grup. Les formes que adopta aquest desig de precisió es corresponen perfectament amb el nivell de formalitat que exigeix el canal escrit: preocupació per la terminologia, precisió lèxica per evitar ambigüitats, aclariments en forma d'elements explicatius que excloquin possibles dubtes i explicitin detalls que es consideren rellevants.



Si bé aquesta preocupació per la precisió és una constant, és important remarcar que no sempre va en el sentit de buscar una major formalitat o una posició més objectiva -en el sentit de més distanciada o menys implicada, més científica-, sinó que la precisió que es busca amb les reformulacions està molt lligada a la situació de comunicació per a la qual s'elabora l'escrit, molt lligada a la representació del destinatari i a la intenció explicativa per a aquest destinatari. Aquesta adequació de vegades demana més precisió en forma de concrecions o d'introducció de termes específics, i de vegades demana la simplificació de termes i la inclusió d'explicacions addicionals per acostar-se al futur lector.

2. En relació a les causes que motiven les reformulacions, l'adequació al context de recepció, que implica també l'adequació al coneixement temàtic, és el motiu que genera més diversitat de canvis, és a dir, que ocupa i preocupa els participants a la tasca i els obliga a modificar les propostes de text amb més esforç i interès.

L'adequació a l'escrit és una altra de les causes que provoca més reformulacions. Ja hem dit que l'accent sobre l'escrit en el context escolar té un pes determinant quan la tasca exigeix de produir un text. Hem vist com les ganes d'explicar-se i l'exigència de les convencions de l'escrit conflueixen, no sempre de manera explícita ni general, en alguns dels passatges analitzats. El pes d'una i altra exigència es fa difícil de seguir a partir només de les reformulacions, ja que hi ha altres factors que entren en joc i que fan referència tant als contextos individuals dels membres del grup com al repartiment dinàmic de tasques a l'interior de cada grup de treball.

3. El fet de no haver quantificat les reformulacions a partir de les causes ni a partir del tipus de canvis no ens permet d'afirmar quin és el tipus de reformulació més freqüent. Tampoc no es pretenia; es buscava simplement considerar el paper de les reformulacions com a indicis dels diversos contextos que entren en joc en la situació de producció en grup i com a indicis dels processos de producció i d'aprenentatge.

La possibilitat que ofereix l'anàlisi de les reformulacions per entrar en el procés de composició en col.laboració ens permet, malgrat les diferències entre els grups, constatar el següent:

- La reformulació constitueix una mena d'esborrany oral que permet objectivar i compartir el text que es produeix. Les limitacions de la memòria de treball i de l'atenció, que es dirigeix a la vegada a l'enunciat produït i al context del text virtual, i el fet mateix de l'oralitat, fan que

l'abast dels canvis sigui limitat, sobretot en els episodis de textualització sense suport escrit. No obstant això, les propostes de text intentat convoquen alhora l'atenció de tots i permeten la descoberta tant de possibles solucions als problemes que sorgeixen com de problemes no detectats individualment. En aquest sentit, es pot afirmar que la situació de treball en grup és un ajut al procés d'escriptura i un ajut al procés d'aprenentatge.

- L'abast i el sentit de les reformulacions produïdes dóna compte de la dinàmica del procés de producció. Si bé la majoria d'episodis de reformulació mostren un procés de producció acumulatiu, d'anar avançant cap a l'esquerra linealment, pas a pas, afegint text a mesura que apareix a la memòria o en la mesura que se segueixen instruments de facilitació procedimental -un guió planificat prèviament o el resum sobre el qüestionari als destinataris-, hi ha altres casos on es produeixen reorganitzacions a partir dels elements donats en un principi, buscant la manera d'adequar-los a la representació que s'han fet del producte; i encara d'altres casos en què s'endevina una projecció del text que s'ha d'escriure encara, però que es prefigura a partir d'un element que el comença a dibuixar. Aquesta anticipació es fa sobre el contingut proposicional; és, per tant, d'ordre semàntic i pragmàtic, tot i que els elements proactius, per la seva condició de connectors, ens podrien fer pensar en enllaços d'ordre sintàctic.
4. Una última consideració fa referència a la distribució dels episodis de reformulació al llarg del procés. La constant a tots els grups és l'aparició d'episodis de reformulació durant la textualització, com era previsible, i es manifesten diferències entre els grups pel que fa a reformulacions durant la revisió, degut al fet que a cada grup se segueixen pautes diferents.

.....

