

Escriure a les àrees

Juli Palou

Universitat de Barcelona

A la tercera part del llibre *La història més bonica del llenguatge*, Ghislaine Dehaene, especialista en l'estudi del llenguatge en els nadons, sosté que aprendre el llenguatge és una activitat molt complexa. L'exemple que exposa per defensar el seu punt de vista és molt aclaridor. Quan algú diu "el peix és a la taula" fem, com a receptors, una munt d'operacions: identificar el locutor, reconèixer qui és i quin és el seu estat d'ànim, segmentar els mots que formen l'ona acústica "elpeixesalataula", relacionar aquests mots amb el seu valor lexical i, tot plegat, per copsar que en realitat allò que volia dir l'emissor és "el sopar és a punt, podem asseure'ns a taula".

Situacions com aquesta ens ajuden a entendre per quin motiu Bajtín va incidir en la distinció entre oració i enunciat. Si seguim amb l'exemple, podríem analitzar l'oració "el peix és a la taula" com una entitat lingüística independent a nivell semàntic i sintàctic. Però aquesta oració, així, en fred, no és de ningú i, per tant, no reclama cap resposta. Els enunciats, en canvi, tenen intenció, estan orientats cap a un destinatari que haurà, en el seu moment, d'adoptar el paper d'emissor i respondre. En realitat, no intercanviem oracions, sinó enunciats que es construeixen amb l'ajut d'unitats de la llengua. Les paraules de l'oració no són de ningú, en canvi l'enunciat és la paraula que algú diu amb un propòsit, per la qual cosa s'inscriu en una situació discursiva específica.

Un cop feta aquesta precisió, podem entendre que hi ha dos camps d'estudi que són complementaris. D'una banda, la *lingüística textual*, que és transoracional, atès que va més enllà de l'oració per ocupar-se del text com a unitat semàntica i retòrica; per a la *lingüística textual* és important analitzar la relació entre els components del text i és per això que posa en primer terme conceptes com *coherència* i *cohesió*. D'altra banda, *l'anàlisi del discurs*, que posa l'accent en el component interactiu i en les característiques extrínseques del text. En resum: si la lingüística textual s'ocupa del *cotext*, l'anàlisi discurs focalitza el *context*.

El mateix J-M Adam (2001, 2005), un dels autors que més ha aprofundit en l'estudi de les seqüències textuales, aclareix que la distinció entre l'articulació del text i els elements discursius només té sentit des d'un punt de vista metodològic, perquè els textos són realitats heterogènies que mai no es troben en estat pur. És clar que una descripció presenta unes característiques determinades que es poden estudiar amb tota mena de detall, però aquesta descripció tant pot formar part d'un text narrat, com d'una explicació o d'una conversa. Tot està en funció del que anomenem *paràmetres de la situació comunicativa*, és a dir, de la

intencionalitat del text (eix de la producció) i dels efectes que produeix en el receptor (eix de la recepció i de la interpretació).

En un context educatiu s'han de plantejar problemes que tinguin interès. Un bon exemple —extret d'una situació real— és el d'una nena de sis anys que interroga la seva mare —una professora de ciències de secundària— amb aquestes paraules: “i els teus nens no es pregunten com funcionen els imants?” La representació que té aquesta nena d'una professora no és la d'una persona que explica, sinó la d'algú que escolta i recull preguntes valuoses sobre les coses del món. L'important no és l'explicació, sinó la pregunta que la genera.

La seqüència explicativa l'únic que farà és connectar l'experiència que tenen els alumnes amb els imants amb allò que se sap sobre el seu funcionament. Aquesta connexió l'expliquem sovint amb una metàfora: crear ponts. Els ponts ajuden a transitar, a anar d'un lloc a un altre. En el nostre cas, per construir els ponts a què fem referència tenim a l'abast diferents materials semiòtics, un dels qual és el lingüístic, amb la seva varietat de formes textuais. No es tracta d'aprendre a reproduir en el buit aquesta diversitat de formes textuais, sinó de fer-ne ús i d'analitzar-les en situacions comunicatives que generin interès.

En unes ocasions hauran de defensar un punt de vista, en d'altres hauran d'explicar alguna cosa a algú. El rol interactiu que ocuparan en cada cas serà diferent. L'argumentació comporta un “proponent” i un “oponent”; l'explicació un “profà” i un “expert”. Les seqüències que se'n deriven presenten en cada cas unes característiques específiques. Si ens fixem en la seqüència explicativa podem constatar, seguint Adam, tres esquemes: l'inicial, el problemàtic i l'explicatiu. Un *per què* interrogatiu connecta l'esquema inicial amb el problemàtic (p. ex.: *per què atreuen o repel·leixen els imants?*), mentre que un *perquè* obre el pas cap a una explicació, cap a la recerca d'un motiu que doni resposta a la pregunta inicial.

Aquestes operacions de naturalesa més lingüística s'activen quan la dinàmica de l'activitat que es realitza exigeix relacionar, analitzar, interpretar, inferir, etc. És per això que en un procés d'aprenentatge ha d'haver-hi espais d'escriptura on es formulin hipòtesis, on es proposin classificacions i s'estableixin analogies, on s'avancin definicions i es reformulin conceptes. L'escriptura, quan no és la reproducció mecànica d'un pensament formulat per altres, permet prendre consciència del propi pensament i modificar-lo. En aquest cas, la dimensió lingüística està relacionada de manera íntima tant amb la dimensió comunicativa, com amb la cognitiva.

Les activitats d'escriptura no serveixen únicament per comunicar el coneixement, sinó que són un gran recurs per ajudar a donar sentit i, per tant, per aprendre. Les activitats d'escriptura no poden estar mai centrades només en una sola disciplina, perquè compleixen una doble funció fonamental: ajuden a aprendre sobre allò que s'escriu i, al mateix temps, ajuden a aprendre com s'escriu.

Bibliografia

- ADAM, J-M. (2001). *Les textes types et prototypes*. París: Nathan
- ADAM, J-M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. París: Armand Colin.
- BAJTÍN, M. (1992). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI (1979).
- JORBA, J. (1998). «La comunicació i les habilitats cognitivolingüístiques». A Jorba, J.; Gómez, I. i PRAT, A. (eds.) *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació-Universitat Autònoma de Barcelona, pàg. 37-58.
- PICQ, P.; SAGART, L., DEHAENE, G. I LESTIENNE C. (2009) *La història més bonica del llenguatge*. Barcelona: Edicions de 1984.

Curs 2014-2015