

La construcció del coneixement sobre els valors del temps verbal del present a l'educació primària

**Un estudi de cas sobre l'ús lingüístic, la reflexió gramatical
i la interacció en l'ensenyament-aprenentatge de la llengua**

Tesi doctoral

Presentada per:
Mariona Casas i Deseures

Dirigida per:
Dra. Marta Milian i Gubern

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

Bellaterra, setembre de 2012

“El present, per al déu Janus, només és l’instant fugaç que divideix allò que ja se n’ha anat d’allò que ha d’arribar, sense fixar-se ni aturar-se en cap dels dos. Amb una cara mira enrere i amb l’altra endavant. Ben diferent de nosaltres, que no tenim passat, ni futur. Només present”
(*El nas de Mussolini*, Ll. A. Baulenes, 2009, p. 247)

“Comprender el tiempo es liberarse del presente”
(Piaget, 1978, p. 276)

AGRAÏMENTS

Les primeres línies que encapçalen aquesta tesi sobre el present són per aturar el temps, assaborir aquest instant fugaç i, dilatant-lo el màxim possible, mostrar la meva gratitud a totes les persones que, retrospectivament, m'han acompanyat en aquest camí per construir el que inicialment era un projecte de futur i que ara ja és una realitat.

Un camí llarg comença sempre amb un primer pas, i aquest es remunta (per no anar més lluny en el temps) a l'atmosfera investigadora que em va captivar cursant el Màster de Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura a la UAB i, posteriorment, portant a terme el treball de recerca, que em va dirigir la Dra. Marta Milian. El primer i major agraïment, doncs, va adreçat a la Marta, que després de les meves tentines amb la tesina, va acceptar continuar acompanyant-me en aquest camí recercador. El seu guiatge, farcit de coneixements, saviesa, rigor, entusiasme, dedicació, perseverança, paciència, confiança i un llarg etcètera d'atributs, ha estat clau per descabdellar la troca d'aquesta tesi i per formar-me com a investigadora. Espero haver estat a l'alçada.

A la Marta li agraeixo també que em convidés a participar, junt amb la doctora Anna Camps, al grup de recerca GREAL, des d'on l'elaboració de la tesi ha estat menys feixuga i molt menys solitària. Un altre agraïment, doncs, a tots els membres del grup, pels estímuls, el coratge i els suggeriments de què m'han impregnat. També vull fer constar la meva gratitud a la Mireia Torralba i la Carme Duran, amb qui he compartit les anomenades trobades *d'il·lustres doctorandes* que, sense cap pretensió per l'adjectiu usat, ha estat un fòrum de discussió per esperonar-nos mútuament i compartir les nostres investigacions, sota la mirada –entre sàvia i bonhomiosa–, de la Marta Milian, la Teresa Ribas i l'Oriol Guasch. Tampoc vull deixar de citar la Montserrat Bigas, l'Anna M. Margallo i el mateix Oriol Guasch, per les seves enriquidores aportacions com a membres del tribunal de seguiment de la tesi; i la mateixa Teresa Ribas, la Neus Real i la Melinda Dooly per la lectura atenta de la primera versió de la tesi en tant que membres de la Comissió d'Estudis de Doctorat.

Igualment haig d'agrair la col·laboració –en aquest cas anònima– dels equips directius de les quatre escoles de primària de la comarca d'Osona que amablement em van obrir les portes per facilitar-me el treball de camp. Els agraeixo no només l'atenció dispensada durant la recollida de dades, sinó també –i sobretot– l'interès per la meua recerca i en, general, per millorar en l'ensenyament-aprenentatge de la llengua. Naturalment,

l'agraïment més còndid l'adreço al quasi centenar d'alumnes amb qui he compartit hores (no només les dels enregistraments *in situ*, sinó també les d'anàlisi de les seves converses) i que són els autèntics protagonistes d'aquesta investigació. N'he après molt, d'ells: del que diuen, del que pensen a través del que diuen i de la manera com ho expressen. Simplement, aquests infants –i tots en general– són genials.

Capítol a part mereix la menció a la Universitat de Vic (UVic), per les oportunitats d'obrir-me les portes a la docència i a la recerca; especialment em refereixo a en Francesc Codina, per confiar en mi (i aquí no seria justa si prèviament no em remuntés a la Dolors Solà, que és la causa que en Francesc confiés en mi); i a en Llorenç Comajoan, per incorporar-me al grup de recerca GRELL. Faig extensives les paraules de gratitud a l'Assumpta Fargas i a la Maica Bernal, pel seu interès i suport, i en general a la resta de companys i companyes del GRELL i del Departament de Filologia i Didàctica de la Llengua i la Literatura. Espero que aquesta tesi pugui contribuir, modestament, a millorar la formació en didàctica de la llengua dels alumnes de la nostra facultat. A la UVic també li agraeixo la concessió d'un permís semestral per finalitzar la tesi, sense el qual aquest treball ara encara seria un projecte de futur.

I abans que la fugacitat del temps dinamiti l'instant del present, vull referir-me a totes les altres persones que, de manera ben diferent, també han compartit aquest camí amb mi. A la família, sobretot, però també als amics, els agraeixo que hagin respectat els meus silencis i la meva reclusió, especialment en els últims mesos. Celebro que en el meu entorn més proper tot hagi rutllat, que hi hagi hagut salut i feina, i que cap contratemps hagi impedit la meva dedicació completa a l'escriptura de la tesi.

I acabo amb un agraïment a en Jordi, per relativitzar les meves ocupacions, preocupacions i obsessions recercadores, i per recordar-me que també hi ha vida més enllà de la tesi.

A tots i a totes, moltes gràcies. Tal com deia Martí i Pol, *ara és demà*.

Olot, estiu de 2012

SUMARI

INTRODUCCIÓ	15
PART I. MARC TEÒRIC (capítols 1 i 2)	19
Presentació del marc teòric de la recerca	21
1. EL VERB I EL TEMPS COM A OBJECTES D'ESTUDI	25
1.1. APROXIMACIÓ LINGÜÍSTICA AL VERB, AL TEMPS VERBAL I AL PRESENT	27
1.1.1. Introducció al concepte de verb.....	27
1.1.2. Introducció al concepte de temps.....	29
a) El temps com a categoria verbal dística	29
b) L'aspecte verbal com a marcador temporal.....	32
<i>L'aspecte morfològic: la temporalitat interna</i>	32
<i>La modalitat d'acció dels verbs (aspecte lèxic)</i>	34
<i>L'aspecte perifràstic: les perífrasis verbals</i>	35
c) Els temps verbals en relació amb els modificadors tempoaspectuals	36
1.1.3. Els valors del temps verbal del present.....	37
a) Usos del present descrits a la <i>Gramàtica del català contemporani</i>	38
b) Usos del present descrits a la <i>Nueva gramática de la lengua española</i>	40
1.1.4. Caracterització del significat del present	42
a) Els conceptes d'extensió i transposició temporals	43
b) La naturalesa no marcada del present	44
c) Aproximació epistèmica al present.....	45
1.1.5. Recapitulació	47
1.2. APROXIMACIÓ PSICOLINGÜÍSTICA AL TEMPS I AL VERB	49
1.2.1. L'expressió de la temporalitat segons Klein.....	49
a) El temps del verb (<i>tense</i>)	50
b) L'aspecte morfològic	51
c) L'aspecte lèxic	52
d) Els adverbis de temps	52
e) Les partícules temporals.....	53
f) Els principis del discurs.....	53
1.2.2. L'adquisició de la temporalitat.....	54
a) Piaget com a punt de partida en la construcció del temps psicològic	55
b) La construcció social del temps segons Tartas.....	57
1.2.3. L'adquisició de la categoria gramatical <i>verb</i>	60
a) L'adquisició del verb en infants de fins a tres anys (Bassano, 2010).....	60
b) L'adquisició del verb en edats posteriors (Garitte, 2004)	62
1.2.4. Recapitulació i implicacions didàctiques.....	63

1.3. UNA MIRADA A LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA	65
1.3.1. Principis de la lingüística cognitiva.....	65
1.3.2. La teoria del prototipus.....	66
1.3.3. La semàntica i la gramàtica cognitives	69
1.3.4. Recapitulació i implicacions didàctiques de la lingüística cognitiva	70
2. EL VERB I EL TEMPS COM A OBJECTES DE L'ENSENYAMENT-APRENTATGE	73
2.1. EL VERB COM A OBJECTE DIDÀCTIC	75
2.1.1. Recerques sobre el coneixement del verb	76
a) Recerques en l'àmbit francòfon	76
b) Recerques en l'àmbit català	79
2.1.2. El verb al currículum d'educació primària.....	81
2.1.3. El verb als llibres de text.....	83
2.2. EL TEMPS COM A OBJECTE DIDÀCTIC	87
2.2.1. Recerques sobre els temps verbals.....	87
2.2.2. La didàctica de la temporalitat des d'altres àrees curriculars.....	91
2.2.3. Recapitulació del verb i el temps com a objectes didàctics.....	94
2.3. MARC DIDÀCTIC GENERAL: L'ENSENYAMENT-APRENTATGE GRAMATICAL. 95	
2.3.1 La interacció en els processos d'ensenyament-aprenentatge.....	95
2.3.2. Situació actual de la didàctica de la gramàtica	98
2.3.3. Els antecedents a Catalunya: de Camps (1986) a les SDG.....	102
2.3.4. Els conceptes gramaticals dels alumnes	106
2.3.5. Obstacles en l'ensenyament-aprenentatge de la gramàtica	107
a) Obstacles epistemològics	107
b) Obstacles metodològics.....	108
c) Obstacles psicogenètics	108
2.3.6. El desenvolupament de l'activitat metalingüística	109
a) El concepte d'activitat metalingüística.....	109
b) L'emergència de l'activitat metalingüística mitjançant la interacció.....	112
2.3.7. La transposició didàctica dels sabers gramaticals.....	115
2.3.8. Recapitulació	117
2.4. RECAPITULACIÓ DEL MARC TEÒRIC (capítols 1 i 2)	119
PART II. OBJECTIUS, CONTEXT I METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ	
(capítol 3)	121
3.1. HIPÒTESIS, OBJECTIUS I PREGUNTES DE LA INVESTIGACIÓ	123
3.1.1. Hipòtesis de la investigació	123
3.1.2. Objectius de la investigació.....	124
3.1.3. Preguntes de la investigació.....	124

3.1.4. Subpreguntes de la investigació.....	124
a) Tasca 1	124
b) Tasca 2. Exploració del valor habitual del present	125
c) Tasca 3. Exploració del valor atemporal del present	125
d) Tasca 4. Exploració dels valors retrospectiu, prospectiu i relatiu del present	125
3.2. METODOLOGIA I CONTEXT DE LA RECERCA	127
3.2.1. Introducció	127
3.2.2. Disseny i implementació de la recerca.....	128
a) Disseny exploratori (prova pilot)	128
b) Disseny de l'instrument definitiu de recollida de les dades.....	131
<i>Descripció de la tasca 1</i>	133
<i>Descripció de la tasca 2</i>	134
<i>Descripció de la tasca 3</i>	135
<i>Descripció de la tasca 4</i>	137
c) Implementació del dispositiu de recollida de dades	139
<i>Selecció dels centres i dels subjectes participants</i>	139
<i>Codificació dels subjectes participants</i>	140
<i>Durada de les tasques en cada parella</i>	142
d) La interacció com a instrument de recerca	143
e) El rol de la investigadora en la recerca	145
3.2.3. Tractament i anàlisi del corpus de les dades.....	151
a) Criteris de transcripció.....	151
b) Segmentació i categorització de les tasques	153
<i>Segmentació i categorització de la tasca 1</i>	154
<i>Segmentació i categorització de la tasca 2</i>	162
<i>Segmentació i categorització de la tasca 3</i>	171
<i>Segmentació i categorització de la tasca 4</i>	179
3.2.4. Recapitulació: de la categorització a la interpretació de les dades	191
PART III. ANÀLISI I RESULTATS DE LA INVESTIGACIÓ (capítols 4-9)	195
RECONeixEMENT DEL VERB I DELS TEMPS VERBALS (capítol 4).....	197
4.1. CONEIXEMENTS SOBRE EL VERB	199
4.1.1. Introducció	199
4.1.2. El saber declaratiu sobre la categoria gramatical <i>verb</i>	199
4.1.3. Criteris de reconeixement de la categoria gramatical <i>verb</i>	203
a) Emergència de la paraula <i>verb</i> a la tasca 1.....	203
b) Criteris de reconeixement dels verbs de les tasques 2 i 3	205
c) Criteris de reconeixement del verb a les frases de la tasca 4.....	209

4.1.4. Relació entre el saber declaratiu i el reconeixement de <i>canten, cantaven</i> i <i>cantaran</i> (tasca 1)	211
4.1.5. Relació entre el saber declaratiu (tasca 1) i el reconeixement dels verbs a les tasques 2, 3 i 4	217
4.1.6. Recapitulació	221
a) Quin és el saber declaratiu sobre la categoria gramatical <i>verb</i> ?	221
b) Quins criteris de reconeixement usen per identificar la categoria gramatical <i>verb</i> ?	222
c) Hi ha relació entre el saber declaratiu i els criteris de reconeixement?	224
d) Quines diferències hi ha entre les parelles de 3r i 6è respecte a les tres subpreguntes anteriors?	225
4.2. CONEIXEMENTS SOBRE LA DISTINCIÓ TEMPORAL BÀSICA I SOBRE EL TEMPS VERBAL DEL PRESENT	227
4.2.1. Introducció	227
4.2.2. Reconeixement dels tres temps verbals bàsics	228
4.2.3. Reconeixement del temps verbal del present	237
4.2.4. Reconeixement del present en relació amb els altres temps verbals bàsics	242
4.2.5. El coneixement declaratiu sobre el present	246
4.2.6. Construcció d'una frase en present i confrontació amb el saber declaratiu	255
4.2.7. Recapitulació	264
a) Quin és el saber declaratiu sobre els tres temps verbals bàsics i, en concret, sobre el present?	264
b) Quins criteris de reconeixement usen les parelles per reconèixer els tres temps verbals bàsics i, en concret, el present?	266
c) Hi ha relació entre el saber declaratiu i els criteris de reconeixement?	267
d) Quines diferències hi ha entre les parelles de 3r i 6è respecte a les tres subpreguntes anteriors?	268
e) A manera de conclusió	270
RECONeixEMENT DELS VALORS DEL PRESENT (capítols 5-9)	273
5. RECONeixEMENT DELS VALORS HABITUAL, CONTINU I PROGRESSIU DEL PRESENT	275
5.1. Presentació de la tasca 2	275
5.2. Reconeixement inicial del/s temps de l'enunciat	277
5.3. Reconeixement del valor habitual del present a "sempre menjo xocolata"	281
5.4. Reconeixement d'altres usos del present a "El metge diu que tinc un virus"	292
5.5. Reconeixement d'altres usos del present a "En Pau i la Joana, que van a la mateixa classe que jo, també tenen febre"	295
5.6. Reconeixement d'altres usos del present a "M'agrada molt anar a l'escola perquè hi aprenc coses"	299

5.7. Reconeixement del valor simultani	303
5.8. Recapitulació.....	309
5.8.1. Introducció	309
5.8.2. Ancoratge al temps verbal	310
5.8.3. Ancoratge als adverbis	311
a) L’adverbi <i>sempre</i> a “sempre menjo xocolata”	311
b) La distinció dels adverbis dítctics <i>avui</i> i <i>ara</i>	312
5.8.4. Ancoratge als principis del discurs	315
5.8.5. Ancoratge al coneixement experiencial	317
5.8.6. El desenvolupament de l’activitat metalingüística	319
5.8.7. A manera de conclusió	319
6. RECONeixEMENT DEL VALOR ATEMPORAL DEL PRESENT	323
6.1. Presentació de la tasca 3	323
6.2. Reconeixement del tipus de text	325
6.3. “La sargantana és un rèptil que pertany a la família dels lacèrtids” (frase 1)....	331
6.4. “No fa cap mal” (frase 2)	334
6.5. “Es dedica a la caça de tota mena d’animalets” (frase 3).....	336
6.6. “Pel bon temps pren el sol per les pedres d’algun marge” (frase 4)	339
6.7. “Quan veu algú que s’atansa, s’esmuny amb lleugeresa entre les pedres” (frased 5)	344
6.8. “La sargantana té uns ulls menuts que de tant en tant obre i tanca” (frase 6)	348
6.8.1. “La sargantana té uns ulls menuts”	349
6.8.2. “De tant en tant obre i tanca [els ulls]”	353
6.9. “S’alimenta de cuques, mosques i altres insectes” (frase 7)	356
6.10. Recapitulació	360
6.10.1. Introducció	360
6.10.2. Dificultats en l’ancoratge temporal del text	362
6.10.3. Ancoratge a l’adverbi <i>sempre</i> per expressar l’atemporalitat	364
6.10.4. Ancoratge als localitzadors temporals del text	367
6.10.5. Ancoratge en el coneixement del món	369
6.10.6. Ancoratge als temps verbals	372
6.10.7. Condicions per a la resolució de l’obstacle cognitiu	374
6.10.8. A manera de conclusió	377
7. RECONeixEMENT DEL VALOR RETROSPECTIU DEL PRESENT	381
7.1. Presentació de les tasques 4.1 i 4.2	381
7.2. Reconeixement del temps de l’enunciació a les frases 4.1 i 4.2	383
7.3. Desenvolupament de les converses en les parelles de 3r	387

7.3.1. Desplaçaments del temps de l'enunciació i de l'enunciat a partir del modificador temporal.....	388
7.3.2. Relació entre les justificacions de la tasca 4.1 i la tasca 4.2.....	390
7.3.3. Fragilitat de l'estratègia morfològica	396
7.4. Desenvolupament de les converses en les parelles de 6è.....	397
7.4.1. Reconeixement d'un valor no simultani del present als llibres o als titulars.....	398
7.4.2. Priorització del temps de l'enunciat.....	402
7.4.3. Desplaçament del temps de l'enunciació al temps de l'enunciat.....	405
7.4.4. Superació de la confluència dels dos temps	406
7.4.5. Reconeixement de l'ambivalència del present	407
7.4.6. La influència del raonament de les tasques anteriors	409
7.5. Recapitulació.....	410
7.5.1. Introducció	410
7.5.2. Reconeixement de la no coincidència entre el temps de l'enunciat i el de l'enunciació	411
7.5.3. Estratègies per resoldre la no coincidència entre els dos temps.....	412
a) Anclatge morfològic	413
b) Anclatge als modificadors temporals.....	414
c) Anclatge al coneixement del món.....	414
7.5.4. Els coneixements escolars i del món en les dues frases	415
7.5.5. La funció de la conversa i de l'activitat metalingüística.....	418
7.5.6. Diferències entre les parelles de 3r i de 6è.....	420
7.5.7. A manera de conclusió.....	421
8. RECONeixEMENT DEL VALOR PROSPECTIU DEL PRESENT.....	423
8.1. Presentació de la tasca 4.3	423
8.2. Reconeixement del temps de l'enunciació	424
8.3. L'anclatge en el díctic per identificar el temps de l'enunciat	429
8.4. La interpretació pragmàtica del díctic	434
8.5. Obstacles de les parelles de 3r	440
8.6. Obstacles de les parelles de 6è.....	442
8.7. Recapitulació.....	448
8.7.1. Introducció	448
8.7.2. L'anclatge morfològic	448
8.7.3. L'anclatge al díctic <i>aquestes</i>	450
8.7.4. L'anclatge a l'experiència.....	451
8.7.5. L'anclatge híbrid	452
8.7.6. A manera de conclusió	452

9. RECONeixEMENT DEL VALOR RELATIU (PROSPECTIU) DEL PRESENT	457
9.1. Presentació de la tasca 4.4	457
9.2. L'ancoratge en l'oració principal	458
9.2.1. La ubicació temporal del temps verbal del perfet	459
9.2.2. La interpretació del significat del substantiu "programa"	461
9.3. Reconeixement de l'ordre temporal de la subordinada a partir de la locució prepositiva "després de"	464
9.4. L'establiment d'un ancoratge díctic o anafòric en l'oració subordinada	467
9.5. Estratègies per reconèixer el valor relatiu prospectiu del present	471
9.6. Recapitulació	477
9.6.1. Introducció	477
9.6.2. L'estratègia morfològica d'ancoratge als temps verbals	478
9.6.3. L'estratègia d'ancoratge a la locució <i>després de</i> per resoldre "qui canta primer" ...	480
9.6.4. L'estratègia d'ancoratge díctic o anafòric per resoldre si algú canta en el moment de l'enunciació	481
9.6.5. L'estratègia experiencial per resoldre si algú canta en el moment de l'enunciació.	482
9.6.6. La reflexió metalingüística com a estratègia per resoldre algun dels obstacles plantejats	485
9.6.7. A manera de conclusió	487
PART IV. CONCLUSIONS FINALS (capítol 10)	491
10. CONCLUSIONS FINALS	493
10.1. Punt de partida: les preguntes de la investigació	493
10.1.1. Què saben els alumnes de primària sobre els diversos valors del present?	496
10.1.2. Quines estratègies usen per descobrir aquests valors?	499
a) Ancoratge als modificadors temporals	500
b) Ancoratge al coneixement del món	500
c) Ancoratge a la morfologia verbal	501
d) Ancoratge discursiu	502
10.1.3. Com construeixen el coneixement sobre aquests valors?	502
a) L'estratègia morfològica com a constrenyiment formal	504
b) L'estratègia experiencial com a recurs pragmàtic	507
10.1.4. Quina relació s'estableix entre l'ús i el coneixement dels valors del present?	509
10.2. Punt d'arribada: consideracions finals i implicacions didàctiques	511
10.2.1. Consideracions respecte a la influència del coneixement escolar	512
a) La influència del Coneixement del medi natural, social i cultural	512
b) Representació de la classe de llengua	513
10.2.2. Consideracions respecte al metallenguatge i a l'activitat metalingüística	513
10.2.3. Consideracions respecte als coneixements de les parelles de 3r i les de 6è	515
10.2.4. Consideracions finals: implicacions didàctiques	516

11. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES.....	521
12. ÍNDEX DE LES TAULES.....	535
13. SUMARI DE L'ANNEX (vegeu CD)	545

INTRODUCCIÓ

La didàctica de la llengua té com a objecte el sistema didàctic que interrelaciona l'ensenyant, l'aprenent i la llengua. Fer recerca en aquest àmbit consisteix, en paraules de Camps (2011), a “elaborar coneixement sobre aquest objecte per tal de millorar el coneixement dels aprenents de i sobre les llengües, que és la finalitat de l'activitat d'ensenyar-les a l'escola” (p. 115). El present treball es concep d'acord amb aquesta finalitat i, per tant, entenem que ha d'estar orientat a la pràctica; vinculem la investigació amb la intervenció, però atorgant a totes dues activitats rols diferents, d'acord amb Camps:

“Els actors del sistema didàctic estan immersos en el fluir de l'activitat (...); la recerca necessita aturar d'alguna manera aquest fluir de l'activitat per analitzar-la i aprofundir en el seu coneixement amb l'objectiu que aquest coneixement hi retorni, enriquint-lo” (Camps, 2011, p. 119).

En aquest context presentem la nostra investigació, en el marc del Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües (GREAL) del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Entre les línies del GREAL, pioner en el disseny i aplicació del model de seqüències didàctiques per aprendre llengua, darrerament s'han desenvolupat diverses recerques sobre l'ensenyament-aprenentatge de la gramàtica (Fontich 2010, Rodríguez Gonzalo, 2011)¹, que proporcionen nous instruments didàctics per millorar aquest ensenyament-aprenentatge. Aquests instruments es basen en la interrelació entre el coneixement gramatical i l'ús de la llengua i mostren que la reflexió metalingüística és un dels camins per propiciar aquesta relació. La present recerca s'inscriu en aquesta línia: en concret, es concep com un estudi de cas empíric de base etnogràfica que pretén explorar, a través de la interacció, **el reconeixement i la comprensió dels valors del temps verbal del present en alumnes d'educació primària.**

Partim de la base que **conèixer com els infants construeixen els sabers gramaticals, amb quins obstacles topen i quines estratègies usen per superar-los, pot ser el primer pas per ajustar l'ensenyament-aprenentatge de la llengua**, no només des del punt de vista dels continguts, sinó també de les metodologies. D'entrada, doncs, aquesta tesi és descriptiva, en el sentit que mostra l'itinerari dels alumnes en el **procés de construcció del coneixement sobre els valors del present**, però, a partir d'aquesta descripció, pretén anar més enllà i incidir en la intervenció, plantejant una nova

¹Citem les dues tesis més recents del GREAL, que descriurem al marc teòric d'aquest treball.

manera d'ensenyar a reflexionar sobre la llengua, necessària per relacionar el coneixement i l'ús lingüístics. Així doncs, mostrarem que per reconèixer i comprendre que el temps verbal del present s'usa per expressar diversos valors temporals més enllà de la simultaneïtat **cal reflexionar sobre aquests usos**, és a dir, prendre la llengua com a objecte.

Per tant, en l'àmbit de la intervenció, apostem per tenir en compte la capacitat de raonament metalingüístic dels estudiants i per fomentar situacions d'aula que promoguin aquesta reflexió. La nostra recerca mostra com el diàleg, d'acord amb el paradigma sociocultural, pot esdevenir una eina per desencadenar aquesta reflexió. Assumim, doncs, el **paper de la interacció com a element generador d'activitat metalingüística**, en tant que eina didàctica que fomenta la negociació, la presa progressiva de consciència sobre la llengua i la creació de contextos significatius que mobilitzen, confronten i interrelacionen els diferents coneixements lingüístics de què disposa l'aprenent. En aquest sentit, doncs, mitjançant aquesta recerca sobre el reconeixement i la comprensió dels valors del present **sostenim que l'activitat metalingüística generada a través de la interacció contribueix a comprendre millor la connexió entre les formes i els usos lingüístics**.

El subtítol d'aquest treball justament pretén reflectir aquesta interrelació, l'exploració de la qual és fruit d'un procés de recerca que s'ha estructurat a partir de quatre grans parts:

En la primera presentem les coordenades des de les quals situem el marc teòric de la nostra recerca (capítols 1-2). Partim del verb com a objecte d'estudi (capítol 1), tant des de la perspectiva lingüística, en tant que element estructurador del temps mitjançant les seves propietats morfològiques (temps verbals), com des de la perspectiva psicolingüística, que ens porta a superar la noció de verb i a centrar-nos en l'expressió i l'adquisició de la temporalitat. Des del punt de vista de l'ensenyament-aprenentatge (capítol 2), mostrem la complexitat d'abordar la transposició didàctica d'aquests conceptes (verb, temps) i la necessitat de plantejar una revisió que en faciliti la comprensió per part dels escolars.

La segona part (capítol 3) gira a l'entorn de les **hipòtesis, els objectius i les preguntes que guien la nostra investigació empírica** (subcapítol 3.1.), per una banda, i la **metodologia que hem desenvolupat** (subcapítol 3.2), per l'altra. Aquest segon subcapítol explica el disseny de la investigació, des de la descripció de la prova pilot

fins al tractament de les dades recollides, passant per l'elaboració i la implementació del dispositiu de la recerca.

En la tercera part (capítols 4-9) **es presenten pròpiament l'anàlisi i els resultats de la recerca, en dos blocs diferenciats:** el capítol 4 explora el coneixement que les parelles tenen sobre el verb (subcapítol 4.1) i sobre els temps verbals i el present (subcapítol 4.2), i configura el bloc **preliminar**, en el sentit que ens situa en el temps verbal del present, que és l'objecte de la nostra recerca. Els capítols següents (capítols 5-9) són el nucli del treball, perquè aborden el **reconeixement dels diversos valors del present:** valor habitual (capítol 5), valor atemporal (capítol 6), valor retrospectiu (capítol 7), valor prospectiu (capítol 8) i valor relatiu (capítol 9). En efecte, el dispositiu didàctic desenvolupat ens permet donar compte dels coneixements dels alumnes sobre aquests valors del present, és a dir, de la procedència d'aquests coneixements, dels obstacles amb què topen per reconèixer aquests valors, de les estratègies que usen per superar-los, de la capacitat de reflexió que manifesten i, en general, de com construeixen aquest coneixement. Aquesta anàlisi, amb els subsegüents resultats que se'n deriven (cada capítol es tanca amb una recapitulació, a manera de conclusions parcials), ens permet tancar el cercle, retornar al marc teòric i respondre les preguntes inicials de la investigació.

Les respostes a aquestes preguntes configuren la darrera part d'aquest treball, **la quarta part, que constitueix les conclusions finals** (capítol 10), la idea central de les quals ja hem avançat a les línies precedents. Aquest darrer capítol es clou amb unes consideracions finals, que apunten algunes implicacions didàctiques que es poden derivar de la recerca.

En aquest treball, doncs, mostrem –mitjançant un estudi de cas – un possible camí per articular la reflexió gramatical i l'ús de la llengua amb la finalitat de contribuir a la millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge de la llengua.

PART I. MARC TEÒRIC (capítols 1 i 2)

PRESENTACIÓ DEL MARC TEÒRIC DE LA RECERCA

Les coordenades que situen el marc teòric de la nostra recerca són lingüístiques², psicolingüístiques i didàctiques. A partir d'aquestes tres perspectives hem construït l'edifici en què es fonamenta el nostre treball, tot i que ja avancem que les referències procedents d'aquestes tres aproximacions s'entrellacen configurant un complex teixit teòric i conceptual. Per tant, l'ordre en què les presentem no necessàriament implica més prioritat o més rellevància per emmarcar la investigació. Més aviat al contrari: deixem per al final l'aproximació didàctica, que és la que ens permet tancar el cercle i establir més lligams amb el desenvolupament de la recerca, que té una finalitat clarament vinculada a l'ensenyament-aprenentatge gramatical.

L'estructuració del marc teòric s'ha fet a partir dos grans blocs: les aproximacions lingüística i psicolingüística prenen el verb i el temps com a objectes d'estudi des del vessant descriptiu del sistema lingüístic i des de l'adquisició d'aquest sistema per part dels infants (capítol 1), mentre que l'aproximació didàctica aborda aquestes nocions com a objectes d'ensenyament-aprenentatge, per completar una panoràmica més àmplia sobre l'ensenyament-aprenentatge de la gramàtica (capítol 2). El breu apartat sobre la lingüística cognitiva es considera a cavall entre els dos blocs. Tot seguit, avancem el contingut i els apartats de cada capítol:

El verb i el temps com a objectes d'estudi (capítol 1)

Aproximació lingüística al verb, al temps verbal i al present (1.1)

D'entrada ens interessa conèixer què diu la lingüística sobre el verb, els temps verbals i, específicament, els valors del present, que és l'objecte concret de la investigació. Per això començarem fent un repàs sobre aquests conceptes des de l'òptica de la lingüística descriptiva, especialment a partir de dues obres de referència: la *Gramàtica del català contemporani* (2002) i la *Nueva gramática de la lengua española* (2009). Abordarem succintament la noció de verb per endinsar-nos de ple en la dimensió temporal: veurem que la temporalitat es codifica morfològicament, quines categories verbals la marquen (sobretot el temps i l'aspecte) i avançarem que hi ha altres components lingüístics que també aporten informació temporal.

² Ens centrem en la lingüística descriptiva, tot i que dediquem un apartat a la lingüística cognitiva, que servirà d'enllaç per endinsar-nos en la perspectiva didàctica.

Pel que fa al temps verbal del present, ens hi aproximarem descrivint els diversos valors que pot expressar. Aquest és un dels punts clau del subcapítol, ja que l'objecte de la nostra recerca gira a l'entorn de la comprensió dels usos del present (més enllà del valor que indica simultaneïtat respecte al moment de l'enunciació, que és el prototípic). Acabarem descrivint com la lingüística, des de diferents perspectives, explica aquests usos no prototípics.

Aproximació psicolingüística al temps i al verb (1.2)

Des d'aquesta perspectiva ens aproparem a l'expressió de la temporalitat en la llengua i a l'adquisició lingüística de les nocions de temps i de verb. Sobre el primer aspecte, ens centrarem en Klein (2009), que descriu quins són els marcadors temporals de les llengües. Klein és un dels puntals de la nostra recerca, ja que la categorització per analitzar el nostre corpus de dades es basa en el seu treball. Pel que fa a l'adquisició lingüística, ens referirem a Piaget (1978), com a pioner en els estudis sobre l'adquisició del temps en els infants, però ens situarem en la perspectiva sociocultural –que emmarca la nostra recerca– per descriure el treball de Tartas (2009), que mostra com els infants temporalitzen la seva experiència a través del llenguatge com a primer pas per apropiarse dels significats temporals que usem els adults. Tartas també esdevé un puntal per interpretar les dades de la nostra recerca. Tancarem aquesta aproximació mencionant dos treballs (Bassano, 2010; Garitte, 2004) sobre l'adquisició de la categoria gramatical *verb*, que il·lustren la complexitat en el procés per adquirir aquesta noció. En tot cas, l'interès d'aquest tastet a la perspectiva psicolingüística –que en cap cas vol ser una panoràmica exhaustiva– rau en la incidència que els treballs en aquest àmbit tenen per a la didàctica de la llengua. D'aquí la relació que establirem amb el bloc didàctic.

Una mirada a la lingüística cognitiva (1.3)

Abans d'endinsar-nos en la perspectiva didàctica –i com a pont per accedir-hi– farem una ràpida mirada als postulats de la lingüística cognitiva, en tant que marc que sembla particularment interessant per tractar l'ensenyament-aprenentatge dels valors del present. En concret ens interessa la teoria del prototipus per situar conceptualment la nostra recerca, que manlleva d'aquesta teoria lingüística els conceptes de valor *prototípic* i valors *perifèrics* per referir-nos als usos del present. A més, mostrarem com la gramàtica cognitiva es perfila com el paradigma idoni per al desenvolupament de la gramàtica pedagògica.

El verb i el temps com a objectes de l'ensenyament-aprenentatge (capítol 2)

El verb com a objecte didàctic (2.1)

Aquest subcapítol s'endinsa en el verb com a objecte didàctic. Si al bloc anterior hem constatat que, tant des de la lingüística com des de la psicolingüística, el verb és una categoria gramatical complexa, la perspectiva didàctica no queda exempta d'afrontar aquesta complexitat. D'entrada, justificarem la necessitat d'abordar el verb com a objecte didàctic, en tant que element clau en l'estructuració de la frase i del discurs, però, alhora, mostrarem les dificultats de l'escola per aproximar-se a aquesta noció; el resultat és una transposició didàctica excessivament simplificada, centrada bàsicament en aspectes morfològics, que presumiblement semblen més fàcils d'ensenyar que no pas els relacionats amb la temporalitat. A aquestes conclusions hi arribarem després de fer un repàs a les recerques sobre el coneixement del verb, sobretot a l'educació primària, en què prenem com a referent l'àmbit francòfon (especialment sensible a la construcció del coneixement sobre aquesta categoria gramatical), però també ens referirem al nostre entorn més proper. Tot seguit es proposarà una anàlisi del document institucional que regeix l'educació primària a Catalunya: el marc curricular (Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària), en concret l'annex 2 (àmbit de llengües). L'objectiu és conèixer els continguts gramaticals del currículum escolar, per tal de descriure el model d'ensenyament-aprenentatge en què actualment s'emmarca la construcció del coneixement gramatical de la noció de verb a primària. Tancarem l'apartat referint-nos al tractament del verb als llibres de text.

El temps com a objecte didàctic (2.2)

Com en el subcapítol anterior, en aquest subcapítol es presenten alguns estudis sobre el coneixement dels temps verbals, clarament vinculats als estudis sobre el verb com a categoria gramatical però que mostrem a part per subratllar, justament, el poc pes que aquest aspecte té en la recerca gramatical. També ens referirem al paper del temps al currículum d'educació primària, per constatar que la temporalitat s'aborda també des d'una altra àrea curricular, concretament des del Coneixement del medi natural, social i cultural. Al final del subcapítol s'apunta –i els resultats de la recerca ho ratificaran– que l'ensenyament-aprenentatge del verb i, especialment, dels temps verbals, es podria replantejar des de la interdisciplinarietat curricular.

Marc didàctic general: L'ensenyament-aprenentatge gramatical (2.3)

La perspectiva didàctica completa les coordenades de la nostra recerca i tanca, a manera de cercle, el nostre marc teòric. L'encetem amb una breu referència a la

interacció com a element clau dels processos d'ensenyament-aprenentatge, però el subcapítol se centra a caracteritzar l'ensenyament-aprenentatge de la gramàtica a casa nostra, que és la meta pràctica de la nostra investigació (en el sentit que el nostre treball pretén contribuir a millorar algun aspecte d'aquest ensenyament-aprenentatge, concretament la comprensió dels valors del present). Després de situar el paper de la didàctica de la gramàtica en el marc de la didàctica de la llengua (on no sempre ha trobat el seu encaix), farem un cop d'ull als antecedents que expliquen la situació actual de l'ensenyament gramatical, que les recerques demostren que ha de tendir cap a un model que integri reflexió i ús (gramàtica pedagògica). Aquest és el model que prenem com referent en la nostra recerca, que atorga a la interacció i a l'activitat metalingüística un paper rellevant en la construcció del coneixement gramatical.

Tancarem la primera part d'aquest treball amb una **breu recapitulació (apartat 2.4)**, per sintetitzar els referents teòrics de la nostra recerca i enllaçar amb les altres parts.

1. EL VERB I EL TEMPS COM A OBJECTES D'ESTUDI

1.1. APROXIMACIÓ LINGÜÍSTICA AL VERB, AL TEMPS VERBAL I AL PRESENT

“Un verbo no es simplemente una palabra que se refiere a una acción o estado, sino el bastidor de una oración. Es el armazón con receptáculos para atornillar en él las otras partes”
(Pinker, 2007, p. 53)

El subcapítol que obre el marc teòric de la nostra recerca gira a l'entorn del verb (apartat 1.1.1), el temps (apartat 1.1.2) i, en concret, el temps verbal del present (apartats 1.1.3 i 1.1.4). En concret, mostrarem com els estudis sobre la llengua descriuen aquestes tres nocions i ens centrarem en els valors del temps verbal del present, objecte de la investigació. Tancarem el subcapítol amb una recapitulació (1.1.5) que enllaçarà amb el subcapítol següent.

1.1.1. Introducció al concepte de verb

Els estudis sobre la llengua descriuen el verb com una categoria gramatical. També són classes de paraules l'article, el substantiu, l'adjectiu, el pronom, l'adverbi, la preposició, la conjunció i la interjecció. La teoria gramatical que descriu el funcionament dels elements lingüístics s'encarrega de determinar les classes de paraules que es reconeixen, com també els criteris que s'usen per delimitar-les. En el cas del verb, les gramàtiques atorguen un protagonisme rellevant a aquesta categoria, en tant que element clau del discurs des de la triple perspectiva morfològica, semàntica i sintàctica. D'aquestes tres dimensions, però, la morfològica és la més complexa, tal com recullen totes les gramàtiques. *La Nueva gramática de la lengua española* (2009, p. 43)³, per exemple, descriu el verb com “un repertorio, una serie caracterizada por sus propiedades combinatorias y las informaciones morfológicas que acepta”. *La Gramàtica del català contemporani* també s'expressa en els mateixos termes: “La complexitat del sistema verbal català se centra actualment en la seva diversitat formal” (Perea, 2002, p. 585)⁴. I Badia i Margarit també insisteix en la complexitat del verb, justament perquè “té necessitat de distingir situacions morfològiques extremadament matisades” (1995, p. 156).

³ A les citacions, també ens hi referirem com a RAE (Real Academia Española).

⁴ A les citacions d'aquesta obra ens remetrem als autors que n'han elaborat els diversos capítols. Per exemple, Pérez Saldanya, Perea, Payrató, Gavarró i Laca, Solà i Pujols, etc.

En aquest apartat, doncs, es proposa una breu aproximació a la categoria gramatical *verb* essencialment a partir del criteri **morfològic**, des d'on ens endinsarem en la **categoria verbal del temps** (el paradigma verbal s'estructura a partir del temps) i, en concret, del **temps verbal del present**, que és l'objecte d'aquesta recerca.

Des del punt de vista morfològic, la *Gramàtica del català contemporani* assenyala que el sistema verbal català es classifica en conjugacions o classes verbals, enteses com a “conjunt de formes que presenta un verb quan es combinen les seves parts constitutives: radical i terminacions” (Perea, 2002, p. 588). En català hi ha tres conjugacions, determinades per la vocal temàtica, que és la manifestació formal de la pertinença d'un verb a una conjugació o classe verbal.

Una segona diferenciació morfològica és la distinció entre verbs regulars i irregulars, “atès que el paradigma d'alguns verbs que il·lustren les tres conjugacions esmentades no sempre presenta unes terminacions generalitzables ni recurrents per a la majoria de verbs catalans” (p. 589). Els verbs regulars, doncs, són aquells “que es poden conjuguar sense experimentar alteracions en el radical i sense modificar les terminacions dels models de la conjugació a què pertanyen” (p. 589). I els irregulars, els que “presenten alteracions en el radical o es conjuguen modificant les terminacions de la conjugació a què pertanyen” (p. 590). Els dos pols extrems del sistema verbal català serien, doncs, l'extrema regularitat, en què “tots els radicals lèxics serien invariables, i hi hauria un afix invariant per a cada una de les categories gramaticals” o l'extrema irregularitat, en què “qualsevol combinació de lexema i categoria verbal flexiva seria totalment imprevisible, tant pel que fes a la forma del radical com pel que fes a l'expressió de les categories gramaticals” (p. 649). Una tercera diferència que es pot establir, també des del punt de vista morfològic, és la classificació entre formes verbals finites (o personals) i no finites (o no personals) (p. 594).

Dins la categoria gramatical *verb* es despleguen les **categories verbals**, que es classifiquen en tres tipus de morfemes diferents (p. 592): el morfema de conjugació (vocal temàtica), **el morfema de temps** (temps, mode i aspecte) i el morfema de persona (persona i nombre). Les formes personals del verb accepten flexió de temps, de mode, d'aspecte, de nombre i de persona, mentre que les no finites es caracteritzen perquè no tenen persona i el morfema de temps indica infinitiu, gerundi i participi. El verb, doncs, aporta informació temporal a través del morfema de temps. Tot seguit desplegarem el concepte de temps en el verb i ens referirem, succintament, a la categoria de l'aspecte, per introduir els altres elements lingüístics que aporten informació tempoaspectual.

1.1.2. Introducció al concepte de temps

“Les relacions temporals i aspectuals expressades pel verb constitueixen un dels àmbits gramaticals que presenta una major complexitat conceptual i terminològica”
(Pérez Saldanya, 2002, p. 2571)

a) El temps com a categoria verbal dística

En aquest apartat es fa una aproximació al **temps gramatical**, en tant que estructurador de la temporalitat a través dels **temps verbals**, que són les formes de la conjugació que aporten aquesta informació temporal. Partim de la consideració següent (Pérez Saldanya, 2002), que incideix en la significació dels temps verbals i, més concretament, en la seva funció referencial en l'ús de la llengua:

“Els temps verbals tenen un comportament referencial equiparable a les categories nominals. De fet, els temps verbals denoten moments (siguin puntuals o intervals temporals) d'una manera semblant a com els sintagmes nominals denoten entitats del món (del món real o d'un món possible” (p. 2573).

En el verb, el temps s'expressa a través d'una categoria dística, que té la funció d'organitzar les referències temporals a partir de l'eix anterioritat-posterioritat-simultaneïtat. Vegem com descriuen la gramaticalització del temps la *Gramàtica del català contemporani* (2002) i la *Nueva gramática de la lengua española* (2009).

D'entrada, Pérez Saldanya al·ludeix al caràcter polisèmic del terme *temps* per plantejar la “complexitat conceptual i terminològica” de les relacions temporals expressades pel verb. A banda de l'accepció meteorològica de la paraula *temps*, hi ha tres accepcions més d'aquest terme⁵, que estan relacionades i que cal distingir (2002, p. 2571):

- **Temps físic o real.** “Consisteix en un continu infinit de moments (...) entre els quals es poden establir tota mena de relacions d'anterioritat, de simultaneïtat i de posterioritat”.
- **Temps gramatical.** És el temps com a categoria verbal, és a dir la “manera com es gramaticalitza en cada llengua la localització del temps real”. El temps gramatical, doncs, és la **gramaticalització del temps físic**, en el sentit que “privilegia un moment concret (el moment de l'acte de parla) i estructura tot un sistema d'oposicions a partir d'aquest moment”. És per això que el temps gramatical és una **categoria verbal dística i d'orientació**.

⁵ En altres tradicions gramaticals, com per exemple, en la llengua anglesa, la primera accepció és *time*, mentre que la segona i la tercera és *tense/tenses* respectivament.

- **Els temps verbals.** Són els paradigmes de formes flexives que comparteixen propietats relacionades amb les tres categories verbals següents: la categoria del temps (segona acceptió), la de l'aspecte i la del mode. Segons Pérez Saldanya, aquesta tercera acceptió del terme *temps* s'explica perquè, "en llengües flexives com el català, les categories del temps, l'aspecte i el mode s'expressen formalment de manera fusionada, i, de totes tres, la més definitòria, o almenys la més fàcilment aprehensible, és la del temps" (2002, p. 2571).

La Nueva gramática de la lengua española assenyala que l'expressió del temps en el verb organitza el conjunt de formes verbals en una sèrie de paradigmes tancats que es denominen temps verbals. El temps verbal que ens ocupa en aquesta recerca és el present (categoria temps), que és imperfectiu (categoria aspecte) d'indicatiu (categoria mode).

Per tant, quan parlem del *concepte de temps verbal* o de *temps gramatical* (segona acceptió) ens referim a una categoria dística que permet localitzar els esdeveniments en relació amb el moment de l'enunciació. Amb tot, no tots els temps verbals s'orienten directament respecte al moment de l'enunciació, però justament aquesta propietat és la que constitueix la manifestació directa de la naturalesa referencial del temps gramatical:

"El tiempo gramatical orienta los eventos respecto del momento de la enunciación, pero también puede orientarlos en relación a otros puntos, que, a su vez, se miden desde aquel (...). De este solo hecho se deduce la mayor parte de los significados que el tiempo verbal expresa en la gramática española" (RAE, 2009, p. 1674).

Aquesta definició també està vinculada a la naturalesa relacional del temps lingüístic, en el sentit que "los conceptos puramente físicos de *pasado*, *futuro* y *presente* tienen cierto correlato gramatical; la sintaxis i el léxico muestran tales relaciones en un gran número de formas lingüísticas" (RAE, 2009, p. 1675). De fet, el temps gramatical és la manera com s'expressa gramaticalment el temps real, mentre que els temps verbals són les formes de la conjugació que gramaticalitzen les informacions temporals.

D'altra banda, el temps, en tant que categoria dística, fa referència a la temporalitat externa de la situació designada. D'aquí sorgeix la classificació que distingeix entre *temps absoluts* i *temps relatius* (en terminologia de la gramàtica tradicional) o bé de *temps dístics* i *temps anafòrics* (en terminologia de la gramàtica textual), segons recull Pérez Saldanya (2002, p. 2574):

- **Temps absolut (distinció temporal bàsica):** el temps és absolut quan el moment de la situació designada s'orienta directament al moment de l'acte de parla. Per exemple, el

futur és un temps absolut, ja que designa un moment posterior a l'acte de parla. Els temps absoluts s'expressen mitjançant el passat simple (anterioritat), el present (simultaneïtat) i el futur (posterioritat).

- **Temps relatiu (distinció temporal secundària):** el temps és relatiu quan el moment de la situació designada s'orienta a un altre moment de referència "recuperable, generalment, a partir del context discursiu". El condicional, per exemple, és un temps relatiu, ja que designa un moment posterior a un moment de referència passat.

Precisament Payrató (2002) assenyala que pel que fa a les relacions temporals expressades pels temps verbals, hi retrobem la distinció entre la dixi pròpiament dita i les relacions fòriques, amb una clara relació amb els temps absoluts i els relatius:

"Els temps absoluts (...) són els dítctics en sentit estricte, donat que s'orienten directament amb el temps de l'enunciació, i assenyalen anterioritat, simultaneïtat o posterioritat respecte del moment de l'acte de parla (...). Els temps relatius són anafòrics (...) s'orienten no pas directament al temps de l'enunciació sinó respecte a un moment de referència recuperable discursivament" (Payrató, 2002, p. 1172).

L'altre gran ancoratge a partir del qual la lingüística també organitza els temps verbals són els **tres punts temporals** (Reichenbach, 1947), que representen l'estructura temporal de l'oració en tres moments: el punt de parla, el punt de referència i el punt de l'esdeveniment. La RAE els descriu així (p. 1681-1683):

- **El punt de parla, punt zero o moment de l'enunciació** és el que més clarament posa de manifest la naturalesa dítctica del temps verbal (per això s'anomena **moment de referència dítctica**). Quasi sempre coincideix amb la situació en què es codifica el missatge: quan això no passa, l'emissor ha d'escollir entre el moment de codificació o el de descodificació per ancorar les relacions temporals. Per exemple, en la correspondència escrita, se sol prendre com a punt d'ancoratge el moment de codificació, és a dir, el de redacció del text, no el de lectura; en canvi, en notes informatives o avisos, el punt zero se sol situar al moment de la descodificació. El present històric⁶ és un cas particular de no coincidència entre el moment de l'enunciació i el punt de la parla.
- **El punt de referència** designa un interval rellevant per a la localització d'un esdeveniment en la línia temporal (és el **moment de referència discursiva**). Per exemple, el plusquamperfet indica anterioritat respecte al punt de referència a la frase següent: *La prensa informó el día doce de que el paquete había llegado hacía dos días* (RAE, 2009, p. 1683).

⁶ Reprendrem les característiques lingüístiques del present històric al capítol 7, sobre el valor retrospectiu del present.

- **El punt de l'esdeveniment** o també anomenat **temps del focus** (moment de la situació), és el segment temporal que correspon a la situació que es localitza, és a dir, enfoca un fragment de la situació que es considera lingüísticament rellevant. Per exemple en la frase següent, es posa el focus temporal en l'oració principal: *Cuando la llamé hace un rato, el teléfono estaba ocupado* (RAE, 2009, p.1683).

La temporalitat, doncs, és clau per abordar el concepte del verb. D'aquí que l'estudi dels temps verbals prengui una rellevància especial en l'àmbit de la lingüística:

"Aquesta situació no deu resultar gens estranya si es pensa que el verb s'identifica amb el nucli oracional i que les seves propietats lèxiques i morfosintàctiques impregnen tota l'oració i en determinen les propietats bàsiques. Els temps verbals constitueixen un element central, ja que situen tota l'oració en unes coordenades temporals i delimiten el punt de vista amb què el parlant visualitza la situació designada per l'oració" (Pérez Saldanya, 2000, p. 83).

b) L'aspecte verbal com a marcador temporal

Hem vist que el paradigma dels temps verbals integra les categories de temps, aspecte i mode. Tot seguit ens centrem en la categoria *aspecte* que, alhora, es desplega en tres dimensions: dues de gramaticals (aspecte morfològic i aspecte perifràstic) i una de lèxica (modalitat d'acció)⁷.

L'aspecte morfològic: la temporalitat interna

L'aspecte morfològic no és una categoria dítica com el temps, sinó una categoria relacionada amb la temporalitat interna de la situació designada. És una categoria de punt de vista i, per tant, és subjectiva, ja que un mateixa situació pot ser presentada de maneres molt diferents segons el punt de vista que s'adopti. Pérez Saldanya distingeix tres tipus d'aspecte (2002, p. 2578-2592):

- **Imperfectiu.** L'aspecte imperfectiu "designa situacions en curs o situacions obertes de caràcter estatiu". L'autor classifica les accions en progressives, habituals i contínues⁸.
- **Perfectiu.** L'aspecte perfectiu visualitza la situació designada com un tot, de manera que "les formes amb aquest valor aspectual resulten especialment aptes per a individualitzar situacions". L'aspecte perfectiu té implicacions sintàctiques, discursives i semàntiques: des del punt de vista semàntic, per exemple, les formes perfectives "no resulten acceptables en oracions en què el predicat indica propietats del subjecte i, per

⁷ No ens referirem al mode, ja que no incideix en la temporalitat, sinó en l'actitud del parlant respecte a la informació que enuncia.

⁸ Per a les accepcions progressiva, habitual i contínua de l'aspecte imperfectiu, vegeu l'apartat *Els valors del temps verbal del present* (apartat 1.1.3), a partir de Pérez Saldanya (2002, p. 2580-2586).

tant, situacions que difícilment es poden conceptualitzar com un tot limitat” (per exemple, l’asterisc marca la no acceptabilitat de la frase següent: **El llibre va tenir vuit capítols*, p. 2579).

- **De perfet.** Aquest aspecte sovint es confon amb el perfectiu, però cal distingir-los perquè l’aspecte de perfet s’associa a les formes del verb auxiliar *haver* i classifica les accions en resultativa, experiencial i inclusiva (p. 2589-2592).

La categoria *aspecte* està relacionada amb la categoria *temps* perquè, tal com s’ha vist, l’aspecte no té morfema, sinó que s’inclou dins el morfema de temps. A més, “les diferències existents entre l’aspecte imperfectiu i el perfectiu estan íntimament relacionades amb les oposicions temporals (...) i, en general, es pot afirmar que aquestes oposicions aspectuals se superposen a les oposicions temporals” (p. 2577).

Així doncs, es poden establir les relacions temporals i aspectuals següents (p. 2586-2587):

- **Els temps que indiquen simultaneïtat tenen un aspecte imperfectiu. El present, per tant, és un temps absolut imperfectiu.**
- Els temps que indiquen anterioritat tenen un aspecte perfectiu.
- Els temps que indiquen posterioritat tenen un aspecte neutre. El futur és un temps no marcat aspectualment.

A banda de les categories presentades de *temps* i *aspecte*, Pérez Saldanya remarca que hi ha una altra dimensió que també intervé en l’expressió del temps, que és la ***distància temporal***, que permet distingir entre el perfet (hodiernal) i el passat (prehodiernal).

- El perfet és un passat **hodiernal**, un passat circumscrit als límits del dia en què es produeix l’acte de parla.
- El passat (simple o perifràstic) és un passat **prehodiernal**, un passat necessàriament anterior al dia en què es produeix l’acte de parla.

Tot i així, Pérez Saldanya subratlla que “a diferència de les categories del temps i de l’aspecte, la distància juga un paper bastant secundari dins el sistema verbal” (p. 2592) i que la distinció entre el passat i el perfet és “una oposició complexa que té a veure unes vegades amb l’aspecte i unes altres amb la distància temporal” (p. 2593). I ho exemplifica amb les oposicions següents: “*Hem anat al mercat/vam anar al mercat*” (oposició que té a veure amb la distància temporal) i “*Mira, la Lluïsa s’ha trencat el braç. Se’l va trencar ahir a la tarda*” (oposició que té a veure amb l’aspecte)⁹.

⁹ Sobre les relacions entre temps i aspecte, vegeu Comajoan i Pérez Saldanya (en premsa).

Un exemple de la integració d'aquestes tres dimensions (temps, aspecte i distància temporal) es pot veure amb el present d'indicatiu¹⁰, que indica la categoria temps de present, no indica distància temporal i té un aspecte imperfectiu.

La modalitat d'acció dels verbs (aspecte lèxic)

Una altra dimensió de l'aspecte, que també intervé en l'expressió de les relacions temporals, és la modalitat d'acció, aspecte lèxic o *aktionsart*. Es tracta d'una categoria eminentment lèxica, de caràcter composicional, associada bàsicament al significat del predicat verbal (Pérez Saldanya, 2002, p. 2602).

Coll-Florit (2011), en un estudi sobre la semàntica verbal del català¹¹, remarca que el vessant lèxic de l'aspecte "descriu una propietat inherent de l'esdeveniment, és a dir, la manera en què es desenvolupa i es distribueix" (p. 151). D'acord amb la seva naturalesa composicional, però, Coll-Florit assenyala que aquesta "informació aspectual no és exclusiva del verb, sinó que resulta de la seva combinació amb altres elements de l'oració" (p. 153). Per tant, cal tenir en compte la interacció entre la semàntica lèxica i el comportament sintàctic del verb a l'hora d'interpretar la modalitat d'acció. En aquest sentit, l'autora estableix diferents graus de prototipicitat a partir de la tipologia quadripartida¹² que classifica la modalitat d'acció en estats, activitats, realitzacions i assoliments (p. 156):

- Estats: predicats que expressen esdeveniments no dinàmics, duratius i no delimitats.
- Processos: predicats que expressen esdeveniments dinàmics, duratius i no delimitats.
- Realitzacions: predicats que expressen esdeveniments dinàmics, duratius i delimitats.
- Assoliments: predicats que expressen esdeveniments dinàmics, duratius, puntuals i delimitats.

L'estudi de Coll-Florit analitza la interrelació entre determinades construccions gramaticals (a partir dels paràmetres que sustenten la classificació anterior: dinamicitat, delimitació i duració) i els diferents tipus de verbs. Entre les conclusions destaca, per exemple, que els verbs estatus tot i que se suposen incompatibles amb les perífrasis progressives poden ser usats en aquestes circumstàncies "si es donen els requisits contextuals necessaris" (p. 159); o bé que els verbs que expressen processos i realitzacions són els que apareixen amb més freqüència amb els adverbis *lentament* i *ràpidament* (p. 160).

¹⁰ "Els temps subjuntius també expressen relacions temporals i aspectuals, però els valors modals prevalen per sobre dels temporals i els aspectuals i els valors temporals no són ternaris (anterioritat-simultaneïtat-posterioritat) sinó binaris: anterior enfront de no-anterior" (Pérez Saldanya, 2002, p. 2595).

¹¹ Per a més informació sobre la semàntica verbal del català, ens remetem a la tesi doctoral de N. Alturo (1997).

¹² Aquesta classificació parteix de Vendler (1957).

Per a la nostra recerca, interessen especialment les aportacions de Coll-Florit en relació amb la interpretació habitual en l'ús del present¹³. L'autora, citant Havu (1997), assenyala que “el present no necessàriament implica una interpretació habitual amb els verbs dinàmics no delimitats [processos], sinó que provoca una ambigüïtat que no es dóna per als verbs estatus” i ho exemplifica amb les dues frases següents, la primera amb un verb de procés i la segona amb un verb d'estat: *Juan fuma con una pipa/ Juan sabe jugar al ajedrez* (p. 161). En el primer cas es pot produir un conflicte entre el valor habitual i el valor immediat, de manera que cal el context per interpretar aquesta frase.

La interacció entre l'aspecte lèxic i l'aspecte morfològic té conseqüències en les relacions temporals. Coll-Florit ho exemplifica assenyalant que “la imperfectivitat s'associa amb més facilitat a la duració, l'atelicitat i l'habitualitat, mentre que la perfectivitat concorda millor amb la resultativitat i la puntualitat” (p. 166).

L'aspecte perifràstic: les perífrasis verbals

Finalment, l'aspecte perifràstic es refereix a la informació que aporten les perífrasis tempoaspectuals¹⁴, que permeten posar el focus en una fase determinada del desenvolupament d'una situació (inici, procés, finalització), en la duració, la repetició, la imminència o el resultat:

“La majoria de les perífrasis expressen valors relacionats amb la dimensió temporal: poden precisar la localització temporal de la situació amb relació a un moment de referència, modificar o precisar la seva constitució temporal bàsica o enfocar un sector temporal del seu desenvolupament” (Gavarró i Laca, 2002, p. 2683-2684).

Una de les perífrasis més freqüents és la perífrasi imperfectiva i progressiva *estar+gerundi*. Aquesta perífrasi denota una situació (absoluta o relativa) que està en curs, d'acord amb les característiques de l'aspecte progressiu:

“L'aspecte progressiu (...) denota un interval temporal intern d'una situació, és a dir, que no permet de veure ni l'interval inicial ni l'interval final de la situació: implica que, en l'interval al qual fa referència l'oració, la situació ja ha començat i que no ha arribat encara al seu interval final. És això precisament el que caracteritza el perfil aspectual de *estar+gerundi*” (p. 2688).

Aquesta perífrasi s'interpreta de manera diferent en funció de la modalitat d'acció dels verbs: amb **verbs d'estat**, per exemple, es combina “només molt marginalment amb

¹³ Vegeu el capítol 5, sobre el valor habitual del present.

¹⁴ En aquest apartat no ens referirem a les perífrasis modals, és a dir, les que tenen a veure amb les manifestacions relacionades amb l'actitud del parlant.

alguns predicats estatus que designen emocions i amb *ser*". També es pot usar amb situacions no duratives, és a dir, amb esdeveniments puntuals i amb assoliments, però aleshores la perífrasi dóna lloc a interpretacions particulars: així, els **esdeveniments puntuals** s'interpreten com a sèries iteratives (per exemple, en la frase *vam estar trucant fins que ens vam obrir*), mentre que en **assoliments**, sol denotar "el període immediatament anterior al canvi d'estat i adquireix un sentit d'imminència molt pròxim al de les perífrasis de fase preparatòria" (per exemple, "estem arribant a una situació crítica") (p. 2686).

En tot cas, l'aspecte progressiu expressat per aquesta perífrasi fa que es pugui combinar amb tota mena d'expressions temporals i aspectuals.

c) Els temps verbals en relació amb els modificadors tempoaspectuals

Hem vist que el verb és l'única classe de paraules amb flexió de temps, aspecte i mode. Però hi ha altres components de l'oració que també han de ser compatibles amb la informació temporal i aspectual que aporta el verb. En aquest apartat ens referirem als modificadors temporals i aspectuals, en tant que elements lingüístics que cal tenir en compte a l'hora d'interpretar l'expressió del temps. Efectivament, aquests modificadors tenen una estreta relació amb les categories gramaticals de temps i aspecte que, com hem vist, s'expressen en la morfologia flexiva del verb i en les perífrasis verbals. No són, doncs, modificadors de predicat, com ho serien altres circumstancials (com el de lloc o de manera), sinó de tota l'oració "i, més concretament, **modificadors de les categories gramaticals de temps i d'aspecte**, que afecten tota l'oració" (Solà i Pujols, 2002, p. 2871).

Si ens centrem en els modificadors temporals¹⁵, la relació que hi ha entre el temps verbal i el modificador temporal és de concordança: "**Els trets temporals del modificador han de ser compatibles, unificables, amb els del temps verbal (present, passat o futur)**" (p. 2872). En la mateixa línia s'expressa la *Nueva gramática de la lengua española*, que assenyala que la informació semàntica dels adjunts temporals ha de ser compatible amb la que expressa la flexió temporal:

"La gramática de los tiempos no se deduce tanto de las correspondencias entre las oraciones y los posibles estados de cosas actuales, acaecidos o venideros a los que se refieren, como del anclaje de las formas verbales, es decir, de la vinculación que estas deben establecer con puntos temporales diversos, lo que les otorga las interpretaciones que adquieren" (RAE, 2009, p. 1675).

¹⁵ La RAE els denomina adjunts temporals, però algunes gramàtiques els defineixen simplement com a complements circumstancials de temps.

Segons les propietats referencials dels modificadors temporals, Solà i Pujols els classifica entre dítctics, anafòrics, inespecífics, dates i quantificadors (p. 2890):

- Els dítctics són modificadors temporals la interpretació dels quals s'ha de connectar amb el moment de la parla (per exemple, *ara, demà*).
- Són anafòrics els que s'interpreten a partir del temps de referència discursiva (per exemple, *llavors, l'endemà*).
- Els inespecífics expressen un tipus d'interval sense individuar-lo (per exemple, *de dia, en dia feiner*).
- Són dates, els modificadors temporals que defineixen intervals específics del calendari sense recórrer a la dixi o a l'anaforicitat (per exemple, *l'any 1987, al segle XIX*).
- Finalment, els quantificadors expressen relacions lògiques entre conjunts d'interval i conjunts de situacions (per exemple, *tots aquells dies, moltes setmanes*).

Reprendrem el paper dels modificadors temporals en referir-nos a l'expressió de la temporalitat en les llengües (Klein, 2009; apartat 1.2.1).

1.1.3. Els valors del temps verbal del present

“El present és el **temps menys marcat del sistema verbal** i, per tant, el temps que, en determinats contextos, pot tenir un caràcter extensiu i **assolir el valor dels temps marcats**”
(Pérez Saldanya, 2002, p. 2619)

En aquest apartat farem una aproximació semasiològica¹⁶ al temps verbal del present, és a dir, descriurem els diversos usos d'aquest temps verbal, que és l'objecte de la nostra recerca. Més enllà del valor simultani, que és el prototípic (en terminologia de la lingüística cognitiva)¹⁷, veurem com la lingüística descriu els altres valors que també pot expressar aquest temps (que anomenarem valors perifèrics). De fet, el present amb valor simultani és poc comú, perquè es refereix estrictament a situacions que succeeixen en el mateix moment de l'enunciació:

“El presente es un tiempo verbal que indica que se produce una coincidencia entre la acción descrita y el momento en que se enuncia. No obstante, esa coincidencia temporal, que se da verdaderamente en los presentes puros, es ficticia en no pocos usos del presente” (Bosque, 1991, p. 212-213).

¹⁶ Comajoan i Pérez Saldanya (en premsa) distingeixen entre l'aproximació onomasiològica i la semasiològica. La primera parteix dels conceptes i de les distincions associades al temps i com es gramaticalitzen, és a dir, quins temps verbals expressen aquestes distincions; mentre que la segona parteix dels temps verbals i dels valors que s'hi associen. El desenvolupament d'aquesta investigació és, doncs, essencialment semasiològic.

¹⁷ Vegeu l'apartat 1.3 del marc teòric.

Tot seguit es presenten els usos del present que descriuen la *Gramàtica del català contemporani* (2002) i la *Nueva gramática de la lengua española* (2009). En la nostra recerca s'exploraran diversos valors del present en una simplificació d'aquests usos¹⁸.

a) Usos del present descrits a la *Gramàtica del català contemporani*

Pérez Saldanya, que descriu els valors del present a la *Gramàtica del català contemporani* (2002), distingeix entre els **usos bàsics**, els **usos temporals derivats** i el **usos modals derivats** (p. 2618-2621).

1. Usos bàsics del present

El present com a temps bàsic és un temps absolut que “assenyala simultaneïtat respecte al moment de l'acte de parla o respecte a un període de temps que inclou l'acte de parla. La simultaneïtat pot ser més o menys exacta, depenent del tipus de predicat i de les expressions temporals utilitzades”. L'autor subclassifica els valors del present en funció de l'exactitud de la simultaneïtat (p. 2618):

- 1.1. La simultaneïtat és exacta entre el moment de l'acte de parla i el de la situació en:
 - a) Verbs realitzatius. En aquests verbs l'*acte de dir* es converteix en l'*acte de fer* una determinada acció. Per exemple, *acepto la vostra proposta*.
 - b) Els casos en què “es reporta una situació puntual”. Ex. *En aquest mateix moment el corredor travessa la línia de meta*.
- 1.2. La simultaneïtat no és exacta si el moment de la situació ultrapassa el de l'acte de parla. En aquests casos, el present assumeix una de les tres accepcions pròpies de l'aspecte imperfectiu: la progressiva, la contínua i l'habitual.

Aquestes tres accepcions estan condicionades “fonamentalment pel tipus de predicat amb què es combinen i per les expressions temporals que s'usen en l'oració” (p. 2580):

- 1.2.1 Accepció **progressiva**: presenta una situació en curs i focalitza un punt concret del desenvolupament d'aquesta situació. Admet la perífrasi *estar+gerundi*. La situació és estable o en curs en el moment de referència.
- 1.2.2 Accepció **habitual**: la situació es repeteix d'una manera més o menys regular al llarg del període de temps que es pren com a referència. Admet la perífrasi *soler+infinitiu*, que assenyalet lèxicament el valor de repetició habitual.

¹⁸ Vegeu el subcapítol 3.2.2. A la Taula 3, es mostren les equivalències entre aquests valors i els que configuren l'objecte de la nostra recerca (simultani, habitual, atemporal, prospectiu, retrospectiu i relatiu).

- 1.2.3. **Accepció contínua:** Es troba a mig camí entre l'habitual i la progressiva. S'assembla a la progressiva pel fet que apareix en oracions que designen situacions úniques i a l'habitual pel fet que aquestes situacions s'avaluen a partir d'un període de temps (p. 2584).

Pérez Saldanya remarca que de les tres accepcions esmentades, la progressiva és “la més típicament temporal, i la que respon d'una manera més estricta a la idea de simultaneïtat” (p. 2618). Per exemple, tenen un valor progressiu les frases següents: *Ara treballa* o *En aquest moment té molta febre*.

Pel que fa a les accepcions contínua (per exemple, *Enguany tenim més feina que mai*) i habitual (per exemple, *Enguany entrem a treballar a quarts de vuit*), Pérez Saldanya remarca que també poden ser caracteritzades com a simultànies respecte al moment de l'acte de parla en casos “en què remeten a situacions vinculades a un període de temps que inclou el moment de l'acte de parla i que pot ser explicitat per mitjà d'adverbis del tipus *avui, durant aquest mes, enguany, o altres semblants*” (p. 2618).

Justament, però, les accepcions progressiva i contínua “ultrapassen els límits de l'estricta simultaneïtat en aquells casos en què el present designa situacions de caràcter immutable o atemporal”. Aleshores Pérez Saldanya descriu els tres valors següents (p. 2619):

- 1.3.1. **Present gnòmic:** expressa veritats atemporals i apareix en definicions i afirmacions de caràcter científic, en sentències i proverbis, en oracions comparatives i, en general, en tot tipus de contextos en què es designa un fet amb validesa universal.
- 1.3.2. **Present descriptiu:** assenyalava propietats definitòries d'entitats que existeixen en el present o que persisteixen en el temps i es conceptualitzen com a atemporals.
- 1.3.3. **Present analític:** atorga valor permanent a afirmacions d'altres persones, generalment dotades d'autoritat: per exemple, *Aristòtil considera que (...)*.

2. Usos temporals derivats

Pérez Saldanya classifica els usos derivats del present segons si el present es comporta com a temps relatiu o com a temps absolut:

- 2.1. **El present com a temps relatiu.** D'acord amb les correlacions temporals, el present pot utilitzar-se com a temps relatiu en les oracions completives dependents d'un verb que designa una situació futura. Per exemple, *Si em diu res, li contestaré que no el vull veure més* (p. 2616).

2.2. El **present com a temps absolut**. L'autor assenyala que es pot utilitzar per referir-se a situacions anteriors i posteriors a l'acte de parla.

Com a temps absolut, el present pot desplegar els següents valors:

2.2.1. **Present històric**. Designa situacions passades i, des d'un punt de vista temporal i aspectual, és equivalent al passat simple o perifràstic o al perfet. Se'n poden diferenciar dos subtipus:

- Present històric pròpiament dit. S'usa en obres històriques o en titulars de notícies per expressar dades objectives o fets passats que continuen sent rellevants en el present.
- Present narratiu. Apareix en obres narratives, tant orals com escrites, en combinació, generalment, amb altres temps.

2.2.2. **Present prospectiu**. Equival temporalment a un futur i és un valor que sol anar acompanyat d'expressions temporals que expliciten la posterioritat.

Pérez Saldanya remarca que el present pot funcionar extensivament amb altres valors (tant prospectius com retrospectius) gràcies al fet que és el temps menys marcat del sistema verbal. Amb tot, adverteix que aquests usos derivats del present "presenten a vegades restriccions i aporten matisos estilístics que manquen quan s'usen els temps de passat o de futur" (p. 2619).

3. Usos modals derivats

Finalment, els usos modals del present es limiten bàsicament a les oracions condicionals i a alguns contextos en què el present té un valor prospectiu. Per exemple, en la frase següent: *Si demà és a casa, li ho contarem tot*. També cal destacar el matís imperatiu del present en contextos conversacionals en què el subjecte s'identifica amb l'interlocutor i l'oració designa una situació activa: *Demà li telefonos i li expliques tot el que m'acabes de dir*.

b) Usos del present descrits a la *Nueva gramática de la lengua española*

La *Nueva gramática de la lengua española* (2009) presenta la classificació següent, en què descriu 12 valors del temps verbal del present (p. 1709-1721):

1. **Present puntual** (per a molts autors és el present *actual* o *momentani*). És el valor que "expresa la coincidència de la situació designada con el acto verbal en el que se emite

un enunciado” (p. 1709). Assenyala que és poc comú perquè fa referència a successos que es presencien. Dins del present puntual hi inclou, com la *Gramàtica del català contemporani*, el present que atorga força il·locutiva als verbs realitzatius.

2. **Present ampliat o continu.** És un present que s’allarga més enllà del moment de l’enunciació. La RAE assenyala, però, que “no es posible saber, fuera de contexto, cual es la extensión temporal de las situaciones que aquí se describen” (p. 1710), de manera que ja apel·la a la necessitat d’ancorar-se a d’altres marcadors temporals del context.
3. **Present progressiu.** Se situa entre el present puntual i el continu i s’usa “en situaciones de muy diversa extensión temporal que se hallan en curso en el momento de la enunciación” (p. 1710). Com ja assenyala la *Gramàtica del català contemporani*, aquesta accepció admet la perífrasi *estar+gerundi*.
4. **Present genèric o generalitzador** (atemporal). És el que introdueix propietats o estats característics de les persones o coses. Inclou el **present caracteritzador o descriptiu**. La RAE adverteix que “entre los presentes genéricos cabe establecer algunas distinciones que pueden neutralizarse en ciertos contextos” (p. 1714) i remarca que és un valor indirectament dèctic:

“No existe, de hecho, acuerdo entre los gramáticos acerca de si el presente de valor genérico carece por completo de anclaje temporal, como sostienen unos, o bien está anclado en una situación continua de límites imprecisos que contiene el momento del habla, como prefieren otros. Según el primer análisis, ciertos usos de los tiempos carecen por completo de propiedades referenciales, lo que exige redefinir la noción misma de “tiempo verbal”; en el segundo, el anclaje del presente se produce en una línea ilimitada (...). Ello produce la impresión de que carece por completo de vínculo deíctico” (RAE, 2009, p.1709).
5. **Present habitual o cíclic.** És un valor proper al generalitzador, que té un caràcter iteratiu, és a dir, que expressa repetició. La RAE remarca que hi ha verbs que ja tenen, semànticament, aquest valor iteratiu i que hi ha adjunts temporals o estructures lingüístiques que ajuden a atorgar aquest valor al present: per exemple, adjunts com *siempre*, *habitualmente*, *cada dia*, etc. o estructures com l’adverbi *quan+temps* imperfectiu (per exemple, en la frase *Cuando se levantan y la mujer pone la cafetera en el fuego*, p. 1712). En aquest cas, l’adverbi *quan* “es un inductor de genericidad, y por tanto de la interpretación habitual del presente” (p. 1712).
6. **Present gnòmic.** Enuncia veritats atemporals o universals, certes en totes les circumstàncies o en qualsevol contingència. Per exemple, *La tierra gira alrededor del sol* (p. 1713). És propi de refranys, afirmacions categòriques i enunciats normatius.

7. **Present retrospectiu.** També l'anomena present històric i es caracteritza perquè trasllada el punt de parla a un moment del passat. És el present característic de les biografies i les descripcions historiogràfiques. La RAE especifica que en els titulars de premsa i als peus de foto també s'usa aquest present: "La representación es actual, mientras que lo representado es un hecho acaecido antes" (p. 1716).
8. **Present narratiu.** S'usa com a recurs estilístic en les narracions per descriure fets passats que es desitja mostrar com si fossin actuals. Es diferencia del present històric perquè el present narratiu és compatible amb esdeveniments referits al passat.
9. **Present analític.** És el present que s'usa en les cites (per exemple, *Lo expresa muy bien el profesor Giovannini*, p. 1717).
10. **Present de successos recents o de passat immediat.** S'usa per expressar fets ocorreguts en cert punt del passat proper al moment de la parla. Aquest valor dóna preferència al moment de la descodificació del text en comptes del moment en què es va emetre. Quan s'usa en contextos en què s'informa de les paraules d'altres o se'n descriu el contingut (prototípicament reproducció de missatges o notícies), s'aproxima al present analític.
11. **Present prospectiu.** Al·ludeix a fets posteriors al moment de l'enunciació. Serveix per les descripcions de plans i actuacions previstes o programades.
12. **Present deòntic.** És el valor que serveix per donar ordres o instruccions.

1.1.4. Caracterització del significat del present

"Que les problèmes du présent soient au centre de toute théorie linguistique du temps et du verbe, nul n'en doute. Pour autant, le présent n'est pas le temps qui a reçu de la part des linguistes le plus d'attention, loin s'en faut. La raison en est sans doute qu'il est pour nous un point aveugle, difficile à constituer en objet d'étude" (Le Goffic, 2001, p. i)

A banda de la descripció dels usos del present, en aquest apartat ens referirem a l'estructura de la seva significació, per comprendre per què aquest temps verbal desplega tots aquests valors. Ens hi aproximarem a través d'una ràpida panoràmica en què mostrarem que l'estructura lògica temporal no és suficient per explicar els usos no principals del present, sinó que **cal introduir els conceptes d'extensió i transposició temporals, apel·lar a la naturalesa no marcada del present o interpretar aquest temps verbal des del punt de vista epistèmic.**

a) Els conceptes d'extensió i transposició temporals

La morfologia dels temps verbals és útil per a la distinció temporal bàsica, però hem vist que la coincidència del present amb el moment de l'enunciació és, com a mínim, controvertida. Justament això és el que permet recórrer al present per a altres usos:

“El presente no significa la mera coincidencia de la noción verbal con el acto del habla, sino un segmento temporal en que ese acto está incluido. Por esta latitud de aplicación, puede usarse el presente para denotar hechos que en la realidad temporal están situados en zonas anteriores o posteriores al ahora o punto cronológico en que se manifiesta el yo que habla” (Alarcos Llorach, 1994, p. 156).

Bello (1982), Gili Gaya (1985) i Alarcos Llorach (1994) ja assenyalen que cal entendre el present com un temps que té extensió més enllà del moment de l'enunciació, és a dir, que cobreix una part del passat i una part del futur. Es reconsidera, doncs, el **concepte d'extensió** perquè sigui possible relacionar el present amb altres usos més enllà del simultani, per exemple el present habitual o el present històric.

Però el concepte d'extensió no és suficient per explicar tots els usos del present. Per això **Bello (1982)** incorpora un altre element: la **translació** imaginària del present, que permet entendre'n el valor prospectiu i retrospectiu. Pel que fa al valor habitual, cal considerar que el moment de l'enunciació és l'eix del valor temporal a l'entorn anterior i posterior del qual es produeix l'acció descrita.

Gili Gaya (1985) distingeix entre dos conceptes diferents del present: un és el corresponent al moment de l'enunciació i l'altre el que s'hi insereix, en un interval més o menys llarg. Això permet acceptar accions discontinües, com la que pot incloure el present habitual, que pot expressar accions que s'han produït en anterioritat i que es produiran en el futur (i que ara mateix no es produeixen). El present històric i el present prospectiu poden ser entesos a partir d'una **transposició temporal**, com una actualització de l'acció passada (en què el parlant es trasllada mentalment al passat) o un apropament psicològic al fet futur, respectivament.

Finalment, **Alarcos Llorach (1994)** considera que el present habitual i el present gnòmic es basen en el mateix mecanisme conceptual, en el sentit que el present habitual és una extensió del valor del present com a present gnòmic (el present gnòmic no s'ancora al moment de l'enunciació).

Així doncs, a partir de l'estructura temporal de Reichenbach (1947) es poden aplicar els conceptes d'extensió (del punt de referència) i de translació (del punt de parla) per

poder explicar els significats temporals en el marc del mateix sistema dels temps verbals (Hyn Shik, 2000).

b) La naturalesa no marcada del present

Alturo (1997) caracteritza el present des dels paràmetres de temps, orientació, distància temporal i aspecte que, segons l'autora, són els quatre indicadors que aquest temps verbal ha gramaticalitzat en català (p. 167-170). Així doncs, el present és un temps simple del mode indicatiu, que es caracteritza per tenir una orientació ancorada al moment de l'enunciació i que no té marca d'aspecte.

Els diversos usos del present, a banda del valor simultani, dificulten, segons Alturo, determinar el valor temporal nuclear del present, és a dir, fan difícil una caracterització del present que sigui vàlida per a tots els seus usos. En aquest sentit, l'autora es planteja dues opcions: considerar que el present codifica un valor temporal universal o considerar la naturalesa no marcada d'aquest temps verbal. Respecte a la primera opció, si el present expressa un valor universal, aleshores són el **context i el significat lèxic** del verb els que en determinen la interpretació. Segons Alturo, però, aquesta opció és difícil de defensar, "perquè condueix a un tractament diferent del present i d'altres temps que coincideixen en la mateixa enunciació" (1997, p. 168).

En canvi, l'altra opció, considerar la naturalesa no marcada del present en el sistema verbal, permet explicar "el fet que aquest temps abasti un marc de referència més ampli, que expressi una informació poc específica (...) i que les possibilitats de variació en la interpretació d'aquesta forma en context siguin més grans que les d'altres temps verbals" (1997, p. 169).

Pel que fa a l'aspecte, Alturo assenyala que "la interpretació perfectiva o imperfectiva d'un verb en present dependrà (...) del valor lèxic del verb i d'altres elements del context discursiu (oracional i extraoracional) i extradiscursiu" (p. 170). Per això, l'autora conclou que, atesa la naturalesa no marcada del present, aquest temps verbal "no contribueix a la representació dels esdeveniments i, per tant, en les oracions en què és seleccionat són els altres constituents els que determinen la forma en què es presenta la situació" (p. 206).

c) Aproximació epistèmica al present

“Non-present uses of the present are all based on departures from the default viewing arrangement. When these are properly recognized, an account in terms of temporal coincidence can be rescued”
(Langacker, 2011, p. 60)

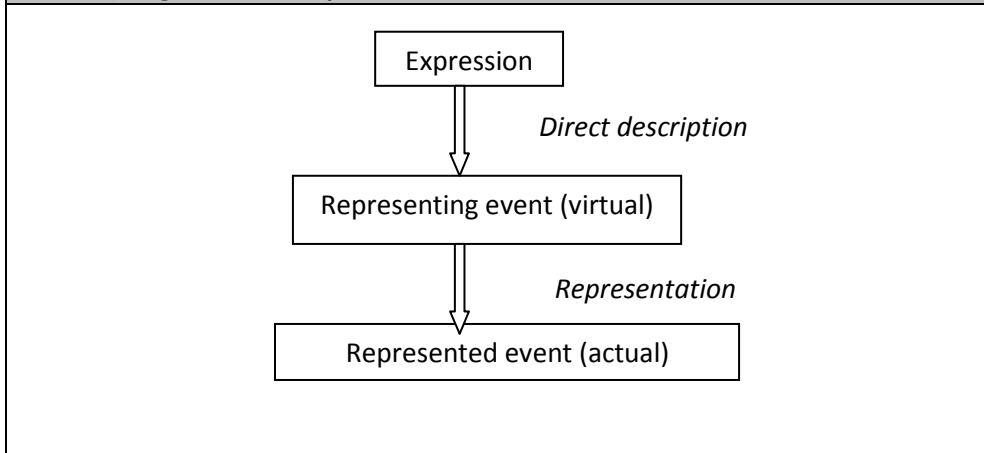
Un estudi recent de Langacker (2011) aborda el temps verbal del present des de la perspectiva de la gramàtica cognitiva¹⁹. Langacker (2011) es planteja si la caracterització del present en la llengua anglesa té a veure més amb el *marking tense* (coincidència amb el moment de l'enunciació) o amb la *modality (epistemic immediacy)*. La conclusió a la qual arriba és que, des de la gramàtica cognitiva es pot abordar el present des de totes dues perspectives: “I conclude that the English present is reasonably described as having *present time* (coincidence with the time of speaking) for its prototypical value, and *epistemic immediacy* as its schematic characterization (valid for all instances)” (p. 84).

Des de l'aproximació temporal, subratlla que, en anglès, el present no està marcat temporalment –com tampoc el català– i que “its naïve characterization, as indicating coincidence with the time of speaking, is basically valid” (p. 45). Amb tot, des d'aquest punt vista es planteja que en verbs perfectius (processos, realitzacions i assoliments), “normally, the present cannot be used for present-time events [s'usa el *present continuous*] but can be used for non-present occurrences (past, future, or time-independent)” (p. 56). Per tant, en anglès els verbs perfectius presenten certa problemàtica, perquè el present no s'expressa mitjançant aquest temps verbal, sinó a través de la *continuous form* (perífrasi de gerundi). “The infelicity of present tense perfectives is therefore not due to inherent semantic anomaly, but rather to the durational and epistemic problems that arise in a particular kind of circumstances” (p. 59).

El mateix passa amb altres usos del present (el present amb valor prospectiu, retrospectiu i el present generalitzador). Per explicar-los, sosté que el fet coincident amb el temps de l'enunciació no és el fet representat, sinó la representació mental del fet, és a dir, “a partial reactivation of the original experience” (p. 65). Els conceptes de *representing events (events themselves)* i *representations of the events (represented events)* permeten, doncs, explicar els diversos valors del present, segons recull la taula següent i explícita per a cada valor:

¹⁹ Vegeu el capítol 1.3.

Taula 1. Esquema de la diferència entre *representing events* i *represented events* (Langacker, 2010, p. 62)



- **Present històric.** “The historical present consists in describing events that occur as part of a mental replay; only indirectly, via this replay, do the expressions pertain to the original, actual events” (p. 61).
- **Present prospectiu.** “There is a schedule as a mentally and socially constructed entity, an accepted plan expected to govern the timing and occurrence of future events” (p. 62).
- **Present generalitzador.** “Genericity is not, in and of itself, a meaning of the present tense. Rather, the mental construction provides a particular context in which the present can be used in its normal value” (p. 64).

Quant a la perspectiva epistèmica, permet aproximar-se a la noció de present de manera diferent: en comptes de considerar la coincidència o no dels esdeveniments amb el moment de l’enunciació (que és el que fa l’aproximació temporal), “we can simply say that the present indicates epistemic immediacy of the profiled process (...) It indicates epistemic immediacy to the speaker at the time of speaking” (p. 66). Des del punt de vista epistèmic, doncs, no s’aborden les nocions de present, passat i futur des d’una línia cronològica, sinó que “the past is fixed and the future undetermined, while the present mediates between them as the ongoing transition from potential to realized” (p. 66). Aquesta aproximació explica els tres valors del present esmentats des d’un altre punt de vista (p. 76):

- **Present històric.** “A virtual event located in immediate reality”.
- **Present prospectiu.** “This situation conforms to the epistemic characterization of the present: that the profiled occurrence is located in immediate reality”.

- **Present generalitzador.** “The mental construction involved is like a virtual plan or schedule, except that its entries (...) are virtual occurrences taken as representing facets of the world’s essential nature”.

Per tant, Langacker conclou que la caracterització epistèmica “works for both actual and virtual occurrences, given a proper description of the mental constructions” (p. 77). Com en altres categories lingüístiques, Langacker sosté que en el present, “epistemic immediacy is an aspect of the mental experience inherent in the apprehension of present-time occurrences” (p. 84).

1.1.5. Recapitulació

En aquest subcapítol hem abordat el verb des del punt de vista de la lingüística, de la qual es desprèn que és una categoria gramatical complexa. S’ha descrit breument des del punt de vista morfològic (no s’ha analitzat partint del criteri sintàctic i només s’ha fet parcialment en el semàntic en parlar de l’aspecte lèxic) per mostrar que el paradigma verbal s’estructura a partir del temps, en tant que categoria dística que té la funció d’organitzar les referències temporals a partir de l’eix anterioritat-posterioritat-simultaneïtat. Centrant-nos ja en l’objecte de la recerca, hem descrit els diversos valors del present i els hem explicat a través dels conceptes d’extensió i translació temporals, de la naturalesa morfològicament no marcada del present, i des d’una aproximació epistèmica. Aquesta descripció, que ratifica la complexitat del temps verbal del present, la reprendrem al subcapítol sobre la metodologia (3.2), en què delimitarem els valors que s’exploraran en la recerca, a partir d’una tria i reducció dels que hem presentat en aquest capítol²⁰.

D’altra banda, en l’anàlisi del concepte de temps, hem vist quines categories verbals marquen la temporalitat i hem avançat que hi ha altres categories gramaticals (ens hem referit als modificadors tempoaspectuals) que també funcionen com a marcadors temporals. Aquest és el fil que seguirem per introduir-nos en la psicolingüística, ja que interpretar els diversos usos del present implica comprendre els mecanismes que intervenen en la temporalitat. En aquesta aproximació psicolingüística abordarem l’expressió de la temporalitat en el llenguatge, l’adquisició de la noció de temps i l’adquisició de la categoria gramatical *verb*.

²⁰Els valors explorats en la recerca, com veurem, s’han determinat en funció dels usos més estesos en la parla dels infants i en els textos que llegeixen a l’escola. Vegeu la Taula 3 de l’apartat 3.2.2.

1.2. APROXIMACIÓ PSICOLINGÜÍSTICA AL TEMPS I AL VERB

La breu aproximació psicolingüística al temps i al verb s'estructura a partir de quatre apartats. Començarem referint-nos a l'**expressió de la temporalitat** (apartat 1.2.1), en què ens basarem en **Klein** (2009), que descriu sis marcadors lingüístics responsables d'ancorar temporalment el contingut dels enuncisats lingüístics; les aportacions d'aquest psicolingüista ens seran útils de cara a categoritzar de les dades de la recerca, sobretot perquè observarem que, a banda del verb, hi ha altres elements lingüístics que aporten informació temporal. El segon apartat gira a l'entorn de l'**adquisició de la temporalitat** (apartat 1.2.2) i ens centrarem en els treballs de Piaget (1978), com a pioner, i de **Tartas** (2009) que, com Klein, també serà un referent clau de la nostra investigació; en el tercer apartat (1.2.3) mostrarem succintament els treballs de Bassano (2010) i Garitte (2004) sobre l'adquisició de la categoria gramatical *verb*, i tancarem el capítol amb una recapitulació (apartat 1.2.4).

1.2.1. L'expressió de la temporalitat segons Klein

“The ability to talk about time is a fundamental trait of human communication, and all languages we know of have developed means to express time”
(Klein, 2009, p. 35)

Al subcapítol precedent hem vist que la distinció temporal bàsica es codifica morfològicament, és a dir, que el paradigma verbal estableix una associació entre la forma verbal i el temps que expressa. Però a banda que no totes les llengües gramaticalitzen aquesta distinció, o la gramaticalitzen de manera diferent (Hickmann, 2003; Comajoan i Pérez Saldanya, en premsa), el que ens interessa en aquest apartat és descriure els altres elements lingüístics que també marquen el temps, d'acord amb el que ja hem avançat sobre els modificadors tempoaspectuals (apartat 1.1.2c). Per fer-ho, ens centrarem en la taxonomia de Klein (2009), que sosté que les llengües han desenvolupat almenys sis dispositius per ancorar el temps: tres tenen a veure amb la categoria gramatical del verb (són el temps del verb, l'aspecte morfològic i l'aspecte lèxic) i els altres tres són els adverbis temporals, les partícules temporals i les característiques pròpies del discurs (*discourse principles*). Si bé existeix una extensa bibliografia sobre l'expressió del temps a través del verb²¹, Klein subratlla que els altres marcadors lingüístics de la temporalitat no s'han estudiat amb la mateixa profunditat:

²¹ Al subcapítol anterior ens hem limitat a fer-ne una breu descripció. Vegeu, entre d'altres, Dahl (1985).

“This is somewhat perplexing, because in contrast to the verbal categories tense and aspect, temporal adverbials are not only found in all language but they also allow a much more differentiated expression of time than any other device” (Klein, 2009, p. 41). Tot seguit es descriuen els sis marcadors lingüístics de Klein, que –com veurem– fonamenten metodològicament aquesta recerca.

a) El temps del verb (*tense*)

Sobre el temps del verb (*tense*), hem vist que situa l'acció en relació amb la línia temporal bàsica. Klein, però, matisa aquesta definició clàssica i assenyala que s'ha sobredimensionat la importància d'aquesta categoria verbal a l'hora d'ancorar lingüísticament el temps:

“The old idea that tense is the main device which languages use to encode time is the result of several strong biases. The classical definition (...) works only in special cases, and many languages have no tense marking on the verb at all. This does not mean that tense is unimportant; but its role for the expression of time may be a bit overrated in the research tradition” (Klein, 2009, p. 51).

En efecte, Klein assenyala quatre problemes associats a aquest marcador temporal, que descrivim tot seguit:

1. **“The picture is much more complex than the classical notion of past, present and future would suggest”** (p. 45). L'autor il·lustra aquesta primera constatació a través de diversos arguments: apel·lant als tres moments temporals de Reichenbach (punt de parla, punt de referència i punt de l'esdeveniment); mostrant les diferències que hi ha entre dos temps verbals ubicats temporalment al mateix temps bàsic (per exemple comparant *He was sleeping* amb *he slept*); o subratllant les funcions no temporals d'alguns temps verbals (per exemple, en anglès, el temps verbal del passat –com en altres llengües–, també serveix per expressar irrealitat).
2. **“If the time of the situation is that time at which the situation obtains or happens, then the classical definition of tense is bluntly false in very elementary sentences”** (p. 46). Klein il·lustra aquesta segona constatació amb la frase següent: *Eva was cheerful*. D'acord amb la distinció temporal bàsica, aquesta frase està en passat, és a dir, no es produeix en el moment de l'enunciació, però l'autor assenyala que de la frase no es desprèn que no sigui cert que *Eva is still cheerful*.
3. **“The temporal anchor need not be the time of utterance”** (p. 46). En aquest cas, Klein apel·la a les nocions de *temps relatiu* i *temps absoluts* i a la necessitat de tenir en compte altres elements que ancoren temporalment les frases o els textos en moments que no són el de l'enunciació. Per això proposa substituir la noció de *moment of speech* per *structure of speech time* i la noció de *time of the utterance* per *clause-external structure*: “Familiar notions such as *moment of speech* or *time of the utterance*

are only a special case of such an external temporal structure: it is that type of external structure which we normally use when we talk about single events in reality” (p. 48).

4. **“Tense forms are often used in a way which clearly goes against their normal meaning”** (p. 48). La darrera constatació de Klein es refereix als usos no canònics dels temps verbals, que ja hem avançat a l’apartat 1.1.3 i que esdevindrà l’eix de la nostra recerca. L’autor ho exemplifica mostrant diversos usos del present referits al passat (i algun també al futur, com el segon), a partir dels quals conclou el següent: “The idea of a stable relation between, for example, pastness marking and pastness is a bit of an illusion” (p. 48-51). Alguns dels usos de què parla són els següents²²:

1. *Narrative present*. L’acció té lloc en el passat però algunes situacions són presentades com si succeïssin en el present: “They [the situations] are felt to be present at the time of utterance or the speaker imagines himself to be present in the situations”.
2. *Time travel*. Permet viatjar al futur o al passat (irreal o real) fins i tot especificant-ne el moment. Per exemple, en la frase següent *We are in the year of 2040*. Klein remarca que “there is no accepted term for this tense use, although it is often found in literary as well as in non-literary texts”.
3. *Imagine prefixing*. S’usa en un discurs fictici, per exemple en una frase com *Imagine you are in a desert*, en què “the hypothetical nature of what is said is explicitly marked in the first utterance, a marking which then extends over all subsequent utterances”.
4. *Praesens tabulare*. Serveix per registrar una sèrie de dates històriques que és evident que van tenir lloc en el passat. “There is no mental *moving*, no fiction nor any vivid narration whatsoever, quite to the opposite: it is a sober presentation of situations in the past”.
5. *Re-telling*. L’acció no té lloc en el present, però s’usa el present per presentar l’acció “as if it is just seen at the time of speaking”. Per exemple: *In the next scene, Charlie looks around everywhere*.
6. *Past in pictures*. La imatge mostra una acció en el passat però és comentada en el present. Per exemple, “this is Eva when she was four years old (...) She looks very cheerful, doesn’t she?”.
7. *Backchecking*. Aquest ús és freqüent diàlegs breus, concretament en preguntes com *Sorry, what was your name?* Klein remarca que en aquestes situacions “the use of the past tense form surely does not refer to the past”.

Amb aquests quatre problemes a l’entorn dels temps del verb, Klein demostra que la definició clàssica d’aquesta categoria verbal, a l’entorn de la distinció temporal bàsica, és insuficient per entendre els matisos temporals que pot expressar.

b) L’aspecte morfològic

L’aspecte indica, com ja hem vist, els diferents punts de vista en què és presentada una situació. La majoria de llengües han gramaticalitzat la distinció entre aspecte perfectiu

²² Aquests exemples enllacen amb l’apartat 1.1.3 en què es descriu el present històric (Pérez Saldanya) i el present retrospectiu, narratiu i de successos recents (RAE).

i imperfectiu²³, però hi ha altres llengües que usen marcadors diferents per expressar aquesta idea. L'autor presenta tres situacions (que no són excloents) en què l'aspecte morfològic pot generar problemes (p. 56-57):

1. **“The situation is presented from outside/inside”**. L'autor remarca que l'aspecte morfològic, a diferència del temps del verb, no és una categoria dítica, sinó una categoria de punt de vista, de manera que hi intervé la subjectivitat. Assenyala que parlar del punt de vista és intrínsicament metafòric, de manera que apel·lar a aquesta distinció pot ser problemàtic.
2. **“The situation is presented as completed/non completed on-going”**. Aquest enunciat converteix l'aspecte en una categoria molt relacionada amb el temps del verb, raó per la qual també pot generar problemes: “On-goingness as well as completion are always relative to a particular time”.
3. **“The situation is presented with its boundaries versus without its boundaries”**. Finalment, Klein assenyala que aquest plantejament també és controvertit: “With very few exceptions, all situations have a beginning and an end –an *initial (or left) boundary* and a *final (or right) boundary*. This does not mean that the description of a situation by the sentence makes these boundaries explicit”.

En relació amb l'aspecte morfològic, Klein conclou que aquesta noció “captures an important intuition about how time is encoded, but it is not very clear” (p. 58).

c) L'aspecte lèxic²⁴

Respecte a la darrera categoria verbal, a diferència del temps verbal i de l'aspecte morfològic, en l'aspecte lèxic la temporalitat està integrada al lexicó verbal: “Temporality is also reflected in the lexicon –in the content of verbs and other lexical ítems which serve to describe situations” (p. 59). L'autor assenyala que l'aspecte lèxic és present en totes les llengües, però que, com en el cas de les altres dues categories verbals, és un marcador que també pot generar confusions, perquè “all words in a sentence can contribute by their lexical meaning to describe the temporal make-up of a situation” (p. 59).

d) Els adverbis de temps

Per Klein, els adverbis de temps són elements essencials per fixar la temporalitat del llenguatge: “Across all languages, temporal adverbials constitute the by far most

²³ Vegeu Pérez Saldanya (2002), que distingeix entre perfectiu, imperfectiu i de perfet (apartat 1.1.2b).

²⁴ Klein també designa l'aspecte lèxic amb les expressions següents: *manners of action*, *event types*, *situation aspect* i *aktionsart*. En les nostres gramàtiques de referència, hem vist que l'aspecte lèxic també s'anomena *modalitat d'acció*. Vegeu l'apartat 1.1.2b.

elaborate device to encode time” (p.64). Klein classifica els adverbis segons la forma i la funció. Quant a la forma, assenjala que poden ser de tres tipus (els exemples són en anglès): adverbis temporals simples (per exemple, *now, then, soon, often*); adverbis compostos des del punt de vista morfològic (*today, afterwards, sometimes, slowly*); i adverbis compostos des del punt de vista sintàctic; respecte a aquesta última categoria, assenjala que és la tipologia més extensa, i la subclassifica en clàusules de subordinació, sintagmes nominals i sintagmes preposicionals (per exemple: *before he arrived, Three hours ago, last fall*). Pel que fa a les funcions, la classificació, segons Klein, és quadripartita: adverbis de posició (per exemple, *now*), de duració (*for seven hours*), de freqüència (*always*) i de contrast (*still, already*). L'autor remarca que els adverbis interaccionen amb la resta de la frase: “Adverbials can be inserted in various ways into the sentence, and accordingly, their effect on the entire meaning can vary considerably. It also varies considerably from language to language” (p. 67).

e) Les partícules temporals

Pel que fa a les partícules temporals, Klein es refereix, per exemple, a llengües com el xinès, que no té flexió de temps ni d'aspecte, però que usa determinades partícules (*le, guo, zhe, zai*) que precedeixen o segueixen el verb. L'autor remarca que són poques les llengües que fan servir aquestes partícules: “This is somewhat surprising since such a way to encode temporality –when combined with adverbials– would be simple, versatile, and it would give its speakers a lot of freedom” (p. 70). En tot cas, aquest marcador no és present en les llengües romàniques com el català.

f) Els principis del discurs

Pel que fa als principis del discurs, Klein sosté que en les produccions orals o escrites activem una complexa xarxa per comprendre les relacions temporals que teixeixen el discurs o del text. Remarca que quan expliquem un succés, per exemple un accident, les categories gramaticals de temps i aspecte no aporten gaire informació temporal, motiu pel qual el parlant necessita desenvolupar certes estratègies per descompondre l'esdeveniment en microesdeveniments i establir un ordre temporal determinat: “The sentences that constitute the whole text are uttered (and heard or read) in a temporal order, and this temporal order can be used as a device to encode temporal properties of the *knowledge base*” (p. 72).

Respecte a aquest marcador lingüístic, **Bronckart** (2005), representant Ricoeur (1984), ja subratlla la importància del procés de construcció de la temporalitat dels discursos,

com a pas necessari per reinterpretar els esdeveniments²⁵: “We shall maintain that in all types of discourses, to various degrees and by different methods, temporalization constitutes an essential element of the continual reshaping of human action” (Bronckart, 2005, p. 80). En tot cas, les relacions temporals s’han estudiat a bastament en textos narratius, però hi ha altres estructures textuais, igualment complexes des del punt de vista temporal, que no han estat objecte d’aquest tipus d’investigacions.

1.2.2. L’adquisició de la temporalitat

“Thinking about time is a dynamic, constructive process that leaves its mark on the devices it develops. This process is inherent to human’s efforts to communicate and it is not a solitary activity” (Perret-Clermont i Lambomez, 2005, p. 6).

El concepte de temps és conegut, sobretot, gràcies als treballs de Jean Piaget (1896-1980) que, en tant que psicòleg, va tractar el temps com una categoria del pensament (temps psicològic) i va portar a terme nombroses recerques per entendre com els infants desenvolupen aquesta noció. En concret, Piaget planteja el problema psicològic de la construcció del temps a partir del temps físic, és a dir, en relació amb conceptes físics com la velocitat, la duració, l’ordre, la successió o l’acceleració²⁶. Malgrat que ningú dubta de les aportacions de Piaget, estudis posteriors li critiquen una visió excessivament psicològica, que es limita a tractar el temps com a categoria del pensament: “Piaget seems to have had little interest in the social, pragmatic or existential dimension of time” (Perret-Clermont i Lambomez, 2005, p. 3)²⁷. Si bé són nombrosos els estudis sobre l’adquisició del coneixement temporal (Dietrich i altres, 1995; Friedman, 1986; Klein, 1986; Ferreiro, 1971; Whorf, 1971), atès que aquest no és l’objectiu de la recerca, ens limitarem a descriure la visió de temps de Piaget, com a punt de partida, per situar-nos en la perspectiva sociocultural –que prendrem com a marc de la nostra investigació– segons la qual l’apropiació de les referències temporals es construeix socialment (Tartas, 2001, 2009).

²⁵ Bronckart diferencia entre *esdeveniments* (“occurring in nature”) i *accions humanes* (“carried out by a human being”).

²⁶ Piaget va publicar nombrosos treballs sobre la noció de temps, però les seves tesis es troben, sobretot, en els dos volums següents: *La construction du réel chez l'enfant* (1937; versió en castellà, 1982) i *Le développement de la notion de temps chez l'enfant* (1946, versió en castellà, 1978). Per a la síntesi del seu pensament, ens referirem, sobretot, al segon llibre (1978).

²⁷ Aquest llibre (Perret-Clermont, coord, 2005) fa una revisió de les diverses visions que Piaget va desplegar sobre el temps. L’embrió d’aquest llibre és la conferència *Mind and time*, celebrada el 1996 en homenatge al centenari del seu naixement.

a) Piaget com a punt de partida en la construcció del temps psicològic

A l'obra *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño* (1978), Piaget hi recull diversos treballs sobre la interpretació psicològica de les nocions temporals, tant del temps físic com del temps viscut. Sobre el temps físic, explica com el nen organitza, primer intuïtivament i després per mitjà de diverses operacions cognitives, el temps de l'univers que l'envolta. Respecte al temps psicològic (el temps viscut), Piaget diu que se sustenta a partir del procés de construcció del temps físic, amb l'única diferència que en el temps psicològic els esdeveniments són viscuts. En tots dos casos, doncs, sosté que "el tiempo constituye una coordinación de los movimientos de distintas velocidades: movimientos del objeto para el tiempo físico o movimientos del sujeto para el tiempo psicológico" (p. 271). Així doncs, Piaget aborda el temps psicològic amb els mateixos paràmetres que aborda el temps físic i ho fa relacionant el desenvolupament de la temporalitat d'acord amb l'evolució cognitiva de l'infant.

D'entrada, assenjala que la primera forma d'organització del sistema temporal parteix d'una intel·ligència sensorialmotora, en què l'ordre temporal es confon amb l'ordre espacial (temps intuïtiu). La superació del **pla sensorialmotor** (0 anys) té lloc amb l'adquisició del llenguatge, que dona lloc al **pla del pensament**. Aquest és l'estadi I (1-4 anys), en què s'observa "el progreso de las nociones temporales en función del lenguaje mismo del niño" (p. 273). En el pla del pensament, l'infant reconstrueix les nocions temporals desenvolupades, en un nivell pràctic, al pla anterior. En aquest segon pla, però, "el tiempo es simplemente el orden de las sucesiones y el encaje de las duraciones de una sola serie lineal de acontecimientos, independientemente de su velocidad" (p. 274). En d'altres paraules, és un temps sense velocitats, que es continua confonent amb l'espai, i que es limita a la perspectiva immediata (per exemple, la noció d'edat és concebuda espacialment perquè s'associa a l'estatura i al creixement físic). Per tant, en aquest estadi, el temps segueix essent intuïtiu. De fet, perquè el nen pugui comprendre el temps ha de superar la naturalesa reversible d'aquesta noció:

"Comprender el tiempo es liberarse del presente: no sólo anticipar el porvenir en función de regularidades inconscientemente establecidas en el pasado, sino desenvolver una sucesión de estados ninguno de los cuales es similar a los otros, y cuya conexión sólo puede establecerse por un movimiento de próximo en próximo, sin fijación ni reposo. Así pues, comprender el tiempo es trascender el espacio por un esfuerzo móvil: es, esencialmente, hacer acto de reversibilidad. Seguir el tiempo, según el solo curso irreversible de los acontecimientos, no es comprenderlo, sino vivirlo sin tomar conciencia de él. Por el contrario, conocerlo es remontarlo o re-descenderlo, pasando sin cesar la marcha real de los acontecimientos" (p. 276).

El temps intuïtiu, en canvi, és irreversible i egocèntric: “Egocentrismo e irreversibilidad son una sola y misma cosa, y caracterizan ambos el estadio de inocencia que precede a la construcción crítica” (p. 277). Segons Piaget, el temps psicològic condueix a viure només el present, raó per la qual a l’infant li és difícil reflexionar sobre la reversibilitat del temps. La superació del temps egocèntric, doncs, implica **“la puesta en relación del presente con el pasado en un sistema reversible que supere lo inmediato”** (p. 277).

El nivell II és l’estadi de les intuïcions articulades (nivell intuïtiu superior), és a dir, “intuiciones susceptibles de regulaciones relativamente constantes” (p. 278). És un pas entre les intuïcions primitives del temps (models temporals irreversibles, estadis 0 i I) i un temps operatiu (pensament reversible), que caracteritza l’estadi III: “El tiempo operativo está constituido cuando el orden de las sucesiones puede deducirse del encaje de las duraciones y recíprocamente” (p. 279). És a dir, aquest estadi s’assoleix quan l’infant desenvolupa i comprèn nocions del temps físic com l’ordre, la successió, la velocitat o la duració. Piaget remarca que “la continuidad temporal aparece como el resultado de una verdadera construcción [del tiempo]” (p. 294) i posa l’exemple de l’edat: si en estadis anteriors s’ancora en l’espai, “la comprensión exacta de las edades comienza a partir del momento en que son definidas en función de la sucesión de los nacimientos” (p. 285). A més, el domini del temps, com de l’espai, també implica el domini de les operacions per mesurar-lo (mètrica temporal).

D’altra banda, Piaget també vincula el temps a la memòria que, inicialment en els infants, és intuïtiva. Aquesta memòria intuïtiva els serveix per organitzar els relats, és a dir, per “reconstruir la successió dels esdeveniments quan aquesta successió ja no pot ser objecte de la percepció directa” (p. 263). El procés de construcció dels relats, però, passa per les mateixes fases que el procés d’ordenar el temps físic, primer intuïtivament i després operativament: “Antes de 7-8 años, los relatos infantiles (...) unen, en efecto, los acontecimientos mediante nexos esencialmente egocéntricos, es decir, entretejidos desde el punto de vista del interés actual más que del orden real del tiempo” (p. 264). Piaget sosté que “aprendiendo a contar a otro sabrá el niño contarse cosas a sí mismo y organizará así su memoria activa” (p. 264).

En conclusió, el temps intuïtiu s’explica pel caràcter egocèntric i irreversible del pensament de l’infant, mentre que el desenvolupament del temps operatiu és el producte de la posada en marxa de relacions de reversibilitat:

“Como el pensamiento tiende naturalmente a seguir el curso de la acción misma, la reversibilidad consistirá en aprender a remontarla: de ahí el desarrollo de las operaciones de orden o de sucesión (...) y de allí el desarrollo de la sincronización y de la coordinación de las duraciones propias de los movimientos de distintas velocidades” (p. 293).

En resum, la comprensió del temps implica descobrir que el present “no es más que una instantánea tomada sobre un proceso continuo” (p. 294) i aquesta comprensió, segons Piaget, va lligada al desenvolupament cognitiu de l’infant.

b) La construcció social del temps segons Tartas

Des del paradigma sociocultural, Tartas (2001 i 2009²⁸) analitza les eines simbòliques que els infants construeixen per poder estructurar el temps. La seva és una recerca que, partint de la perspectiva vigostkiana, supera el caràcter psicològic de la noció de temps piagetiana: “The first use of temporal knowledge is a social language construction” (2001, p. 206). Tartas assenyala que el temps viscut és un temps inserit en un marc social i que, per tant, la comprensió d’aquest temps és cultural, com també ho és la construcció dels instruments per ancorar-s’hi. L’autora parteix de la base que no es pot abordar la comprensió del temps per part dels infants sense tenir en compte els instruments que aquests construeixen per arribar a capir-lo. Tartas demostra que els infants (la seva recerca se centra en nens de 5²⁹ a 10 anys) construeixen eines prou coherents com per donar sentit al seu temps, d’acord amb rutines experiencials (el primer referent és la família) i, posteriorment, gràcies als aprenentatges escolars: “Temporal locations are socially constructed through interactions whereas temporal order in using conventional tools requires temporal knowledge acquired through formal instruction” (2001, p. 206). En definitiva, l’autora estudia com els infants aprenen a localitzar i ordenar el temps a partir d’aquests paràmetres experiencials i de coneixement del món. Així doncs, atendre als processos a través dels quals els infants construeixen les nocions temporals permet descobrir com van interpretant les expressions temporals usades pels adults i, per tant, com es van representant el seu món. En d’altres paraules, Tartas mostra com els infants **temporalitzen la seva experiència a través del llenguatge i d’acord amb el seu desenvolupament cognitiu.**

L’autora parteix de la distinció entre els conceptes de temps subjectius i temps objectius: “Les temps subjectifs regroupent les divers sentiments que nous avons du temps qui passe c’est-à-dire la perception et l’intuition des expériences temporelles individuelles. Cet aspect du temps est opposé au temps objectif qui est socialement et/ou scientifiquement défini, vérifiable indépendamment de l’expérience

²⁸ El llibre de 2009, *La construction du temps social par l’enfant*, és la tesi doctoral de l’autora, llegida el 2000. L’article del 2001 inclou part dels resultats d’aquesta tesi. Per elaborar aquest capítol, ens referirem a tots dos documents (escrits, respectivament, en francès i en anglès).

²⁹ Basant-se en Nelson (1996) sosté que és a partir dels cinc anys que els infants comencen a desenvolupar conceptes temporals.

individuelle” (2009, p. 2). El temps objectiu és socialment conegut i compartit i es caracteritza per tenir una doble dimensió: social (o cultural) i física. Tartas remet als treballs de Piaget per referir-se al temps físic, reivindicant, però, que el temps físic constitueix una part del temps social. Pel que fa al temps social, organitza el *continuum* d'esdeveniments en què s'inscriu la nostra vida. Totes les societats i cultures han desenvolupat sistemes per mesurar i ordenar aquest temps social i una d'aquestes és a través de les expressions lingüístiques³⁰.

El punt de partida constructivista (vigotskià) fa que l'autora assumeixi que totes les activitats són mediatitzades socialment i també, per tant, els sistemes convencionals per organitzar el temps social. Pel que fa als tipus d'instruments, l'autora distingeix entre instruments lingüístics i no lingüístics. Centrant-se en el llenguatge, admet la doble funció que exerceix:

“Le langage est en effet un outil au statut particulier dans la mesure où il permet, d'une part, de construire le point de repérage communément accepté par tous les locuteurs et interlocuteurs, le moment de l'énonciation c'est-à-dire le présent, et d'autre part, il participe à la construction des concepts temporels: il est ce par quoi et ce au sein de quoi se transmettent les significations” (2009, p. 4).

En definitiva, sosté que **el llenguatge estructura el temps**, d'acord amb les aportacions de la teoria sociocultural. Així doncs, des d'un punt de vista teòric, l'autora es desmarca de la perspectiva piagetiana i s'aproxima a la vigotskiana, ja que aquesta última permet relacionar el desenvolupament cognitiu amb l'apropiació dels utensilis per comprendre el temps. Tartas també parteix de Nelson (i del seu concepte de *mediated mind*, 1996) per establir les tres relacions següents entre llenguatge i el temps (2009, p. 87):

- Le langage rend pertinent un type de relations qui ne l'était pas avant dans les représentations d'événements. Ceci est le cas en particulier pour l'acquisition du système verbal permettant la distinction entre passé, présent et futur. Avant d'acquérir ce système, l'enfant doit distinguer non seulement “maintenant/pas maintenant” mais aussi relier les événements par rapport a l'ici et maintenant.
- Les représentations générales d'événements fournissent un support pour le développement des formes langagières temporelles qui expriment des relations temporelles inhérentes aux événements. Ces termes sont appris par l'enfant au cours des routines familiales c'est-à-dire au travers de l'utilisation contextuelle de ces expressions, suivie de leur généralisation a d'autres contextes.
- Le langage rend possible la construction de connaissances abstraites c'est-à-dire les relations temporelles complexes qui ne peuvent pas se construire et se développer seulement a partir des représentations générales d'événements. Les concepts de

³⁰ Per a més informació, es pot consultar Klein (2009), Hickmann (2003) o Pinker (2007), entre d'altres.

localisations spécifiques par exemple «la nuit dernière», «samedi» et ceux de mesure (jours, mois, heures) ainsi que les systèmes complexes tels que les calendriers et les différents termes qui les expriment dépendent des connaissances explicites médiatisées par le langage. C'est-à-dire que ce type de connaissances se construit grâce à un enseignement formel.

Tartas assenyala que els primers marcadors lingüístics són els *scripts*, que estan vinculats als esdeveniments experiencials dels infants (i que, per tant, són localitzadors relatius): “Un script peut être vu comme un cadre non perspectif: il permet en effet de construire des relations entre les événements, sur ce qui doit normalement arriver” (2009, p. 85). També demostra que després d'aquesta primera eina (*scripts*), entre els 5 i els 7 anys els infants ja desenvolupen marcadors convencionals més elaborats (localitzadors absoluts que, per ordre d'adquisició, són els dies de la setmana, les franges horàries i els mesos de l'any). Tant uns com altres són construïts socialment en diferents contextos (bàsicament les rutines familiars i escolars). L'autora insisteix que la construcció dels significats temporals és un procés que inclou diverses etapes i que, principalment, el llenguatge i els aprenentatges escolars són els elements que permeten que l'infant progressi cap a l'apropiació d'eines convencionals.

Per a la seva recerca, l'autora porta a terme dues tasques que requereixen l'execució de dos tipus d'operacions temporals diferents: per una banda, una tasca en què l'infant ha de localitzar temporalment esdeveniments (en el marc del dia, la setmana i l'any) i, per l'altra, una altra tasca per ordenar esdeveniments en una seqüència temporal. Respecte a la primera, dels resultats es desprèn que l'infant evoluciona de l'ús d'*scripts* cap a eines més elaborades, mentre que respecte a la segona, demostra que el grau de complexitat de l'instrument usat es desenvolupa d'acord amb el nivell escolar de l'infant.

Sobre la diferència entre els *scripts* i les eines convencionals, Tartas assenyala dels primers que “leurs représentations des événements quotidiens sont isolées” (2009, p. 231), però que són un punt de partida per utilitzar nous instruments: “L'enfant passe de repérages isolés, de localisations partielles à des systèmes de repérages. Les scripts le conduisent à des représentations non hiérarchisées avant de permettre la construction d'un système” (p. 232). Amb tot, **l'*script* està massa ancorat al context, a diferència de les eines convencionals, que no necessiten un context compartit per ser compreses**: “Cependant, il est signifiant pour des sujets qui partagent une connaissance d'un contexte commun d'actions (...) alors que les outils conventionnels sont compréhensibles par tous (...) il n'est pas nécessaire de partager le même contexte d'action pour les comprendre” (p. 232). Per tant, l'autora conclou que “les

enfants qui utilisent le script ont des représentations temporelles éparpillées alors que les enfants qui ont recours aux outils conventionnels parviennent à la construction de représentations plus organisées” (p. 232). Així doncs, sobretot són les eines convencionals les que permeten a l’infant anar reorganitzant les operacions cognitives en relació amb el temps. Aquest procés va **de l’ús al coneixement**, és a dir, els infants usen sistemes convencionals sense que això impliqui necessàriament que n’hagin comprès el significat: “Although adults and children both use the same words to talk about events they do not really reflect to the same meanings” (2001, p. 197). En tot cas, com que l’ús d’aquestes eines convencionals té lloc bàsicament en el marc escolar, l’autora conclou, d’acord amb Bruner (1996), que **l’aprenentatge escolar permet a l’infant entrar en la comunitat cultural social** i, per tant, apropiar-se de les mateixes eines que els seus membres.

1.2.3. L’adquisició de la categoria gramatical *verb*

“Le concept de verbe, défini comme un mot particulier de la langue qui change, dans une proposition, selon le sujet, le temps (passé, présent ou futur) et le mode (négatif, interrogatif, affirmatif, exclamatif), n’a pas, en tant que élément isolé, de spécificité particulière d’un point de vue psychologique” (Garitte, 2004, p. 19).

Sobre l’adquisició del verb com a categoria gramatical, ens basem fonamentalment en les recerques de **Bassano (2010)** i **Garitte (2004)**, que mostren, a partir de diferents estadis evolutius, l’emergència dels verbs en el llenguatge dels infants, amb una clara implicació didàctica³¹.

a) L’adquisició del verb en infants de fins a tres anys (Bassano, 2010)

Els estudis de Bassano sobre l’adquisició del verb en infants de fins a tres anys parteixen d’una perspectiva funcionalista segons la qual l’adquisició de la gramàtica és un procés gradual que està interrelacionat amb el desenvolupament cognitiu i lingüístic dels infants. Bassano parteix de les dues hipòtesis següents:

- “Les catégories linguistiques abstraites ne sont pas données au départ à l’enfant mais progressivement construites par celui-ci à partir d’expériences verbales où interagissent prédispositions, capacités d’apprentissage et de traitement, et stimulations de l’environnement” (p. 28).³²

³¹Reprenem aquest apartat a *El verb com a objecte didàctic* (apartat 2.1), per la vinculació que establirem entre l’adquisició i l’aprenentatge del verb.

³²Respecte al verb, Tomassello (2000) ha desenvolupat “the verb island hypothesis”, segons la qual la sintaxi dels infants es desenvolupa al voltant d’illots verbals.

- “Il existe des relations d'interdépendance entre la grammaire et les autres composantes de la capacité langagière, telles que le lexique (...) Il existe de manière universelle un décalage chronologique entre l'émergence du lexique et l'émergence – postérieure– de la grammaire” (p. 29).

D'aquí en sorgeix la concepció interactiva de l'emergència de la gramàtica, que permet explicar com els infants van construir les propietats morfològiques del verb en la interfície entre el lèxic i la gramàtica. Bassano mostra (en la llengua francesa) que fins als dos anys en la producció espontània dels infants predominen els noms, mentre que a partir d'aquesta edat va augmentant la freqüència de producció de verbs. Bassano justifica el retard en l'aparició dels verbs en la parla dels infants per la complexitat d'ordre cognitiu d'aquesta categoria gramatical:

“Les verbes réfèrent à des ensembles d'éléments éparpillés dans le champ perceptif, ne correspondant souvent pas à une expérience présente et éventuellement regroupés de façon variable à travers les langues. Un autre facteur est sans doute la plus grande complexité grammaticale, en particulier morphologique, des verbes, qui subissent souvent (c'est le cas en français) des variations de forme plus nombreuses et plus importantes que les noms. Enfin, un dernier facteur est constitué par les caractéristiques des verbes dans l'input, telles la fréquence, la position et la saillance pragmatique” (p. 32).

L'autora també assenyala que l'adquisició del verb depèn de la informació semàntica que aporta. Així, primer emergeixen els verbs situacionals, el verb d'estat *ser* i els verbs modals *voler* i *poder*. Pel que fa al procés de gramaticalització, és a dir, al desenvolupament de les propietats morfosintàctiques, assenyala que els primers temps verbals produïts són l'imperatiu i el present d'indicatiu i que l'evolució d'aquestes dues formes verbals és inversa: mentre els imperatius disminueixen en la freqüència de producció a mesura que augmenta l'edat de l'infant, la producció de verbs en present es va incrementant, fins al punt que als 7 anys representen un 70% de les formes verbals produïdes. Bassano estipula, doncs, tres etapes en l'adquisició de les formes verbals, “successivement caractérisées par l'émergence du présent de l'indicatif et de l'impératif (formes de base en français), puis celle de l'infinitif et du participe passé, et enfin celle des autres formes” (p. 34).

El seu estudi també demostra que existeix una relació entre la gramàtica i el lèxic en el procés d'adquisició dels verbs, en el sentit que certes classes semàntiques de verbs afavoreixen més el desenvolupament del procés de gramaticalització: “Le développement des formes temporelles est lié à la nature et la structure du lexique des verbes, autrement dit à des propriétés lexico-sémantiques telles que le statut de verbe d'état ou de verbe d'action concret ou abstrait” (p. 34-35). Per exemple, els verbs d'estat i els modals són produïts bàsicament en present, mentre que els situacionals apareixen sobretot en imperatiu (66%) i en present (33%). En canvi, els verbs d'acció són produïts en diverses formes verbals: “Ainsi, les verbes d'action, et

particulièrement les verbes d'action concrets, apparaissent comme ceux qui permettent et entraînent la production de formes verbales diversifiées au début du langage" (p. 36).

A partir d'aquests estudis, Bassano conclou que "à l'âge de trois ans, l'enfant part déjà bien armé pour la longue route qu'il aura à faire durant sa scolarité" (p. 37). En efecte, l'infant ja ha fet emergir els verbs en les seves produccions (després del nom) i ja produeix les formes verbals més comunes: "Ces bases lui permettront de réaliser les nombreux progrès qui restent à faire au plan de l'enrichissement du vocabulaire (par exemple, les verbes abstraits), de l'emploi de la morphosyntaxe (par exemple, la distinction entre imparfait et passé composé) et de l'appropriation discursive" (p. 37).

Les recerques de Bassano també obren la porta a un plantejament diferent de l'ensenyament-aprenentatge de la gramàtica: "L'apprentissage de la grammaire en milieu scolaire pourrait suivre des voies analogues, favorisant la diversification des acquisitions lexicales et les utilisant pour asseoir les acquisitions morphologiques et syntaxiques en contexte et par l'usage" (p. 37).

b) L'adquisició del verb en edats posteriors (Garitte, 2004)

Per altra banda, Garitte (2004) assenyala que el verb, tot i que apareix en la producció dels primers mots dels infants, no presenta cap especificitat des del punt de vista psicològic. "Le verbe n'a donc pas de spécificité au regard des principales étapes du développement du langage" (p. 22). No és, doncs, una noció evident, que aparegui com un saber intuïtiu, sinó que inicialment és concebut com un enllaç que articula l'oració i triga molt a ser considerat paraula plena, portadora de significat (Ferreiro, 1971; Florin, 2000). L'adquisició d'aquesta categoria gramatical, doncs, en tant que element que ha de donar compte de les relacions entre les diferents unitats lingüístiques, ha d'evolucionar paral·lelament al desenvolupament de l'activitat metalingüística³³. D'aquí la importància que el verb esdevingui un objecte didàctic d'interès prioritari a l'educació: "Cette acquisition résulte d'un long développement qui renvoie à celui de l'activité métalinguistique qui nécessite un apprentissage structuré effectué dans le cadre des apprentissages scolaires" (Garitte, 2004, p. 25). Aquest procés, però, ni tan sols s'acabarà en finalitzar l'etapa d'educació primària, d'acord amb els estudis, citats per Garitte, de J.P. Pille i Piérait-Le Bonniec (1987). Aquests investigadors van fer una recerca amb nens d'entre 5 i 11 anys amb l'objectiu

³³ Sobre l'activitat metalingüística, vegeu l'apartat 2.3.6.

d'estudiar com emergeix el concepte de verb. La recerca demostra que entre els 5 i els 6 anys els nens encara no conceben el verb com a paraula, malgrat que reconeixen el seu paper en una oració. En aquestes edats, els nens manipulen la llengua sense prendre-la com a objecte de reflexió: es troben en un estadi d'activitat epilingüística. De fet, segons Pille i Piérait-Le Bonniec, entre els 8 i els 9 anys continua l'activitat epilingüística i comença a emergir la metalingüística i a partir dels 10-11 anys ja es pot dir que el nen pot desenvolupar activitat metalingüística.

1.2.4. Recapitulació i implicacions didàctiques

En aquest apartat hem fet un ràpid repàs a l'expressió lingüística de la temporalitat i a l'adquisició de les nocions de *temps* i de *verb*. Sobre el primer aspecte, destaquem les aportacions del treball de Klein (2009), que és el punt de partida per a la categorització de les dades de la nostra recerca, en descriure quins marcadors lingüístics –a banda del temps del verb– són responsables d'ancorar temporalment la realitat que s'expressa amb les llengües. Pel que fa a l'adquisició lingüística, tot i que no és objecte d'aquesta recerca aprofundir en la psicolingüística, hem presentat el treball de Piaget, en tant que pioner en els estudis sobre l'adquisició de temps en els infants, i de Tartas, aquesta última autora també referent clau per a la recerca, perquè des d'una perspectiva sociocultural ens mostra com els infants construeixen les eines que els permeten estructurar el temps.

De la psicolingüística, interessa subratllar la incidència de les seves aportacions en la didàctica de la llengua. De cara a l'ensenyament-aprenentatge de la llengua, és clau saber no només com funciona la llengua, sinó també quins són els processos de desenvolupament lingüístic i quins mecanismes construeix l'infant per anar assolint els diversos estadis d'aquest desenvolupament: "La configuració del seu ensenyament [de la llengua] ha de ser congruent amb el desenvolupament de les capacitats de coneixement dels aprenents" (Camps, Guasch, Ruiz Bikandi, 2010, p. 82). La didàctica de la llengua, doncs, ha de tenir en compte el desenvolupament lingüístic de l'infant, les possibilitats que té per adquirir noves estructures lingüístiques, la progressió cronològica d'aquesta adquisició, quina representació té de les nocions lingüístiques que va aprenent i, finalment, quina situació és la més adequada per aprendre (Gómez Araquistain, 2001). En aquest sentit, els estudis sobre l'adquisició i el desenvolupament del llenguatge "constitueixen aportacions indispensables per reflexionar sobre la importància de l'activitat metalingüística en la construcció de coneixements sobre la llengua" (Camps, coord, 2005, p. 18).

1.3. UNA MIRADA A LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA

Una altra perspectiva des de la qual es planteja aquesta recerca parteix de la lingüística cognitiva, sobretot la teoria del prototipus, que sembla particularment interessant per tractar la problemàtica de l'ensenyament-aprenentatge dels valors del present. La lingüística cognitiva o cognitivisme lingüístic entén el llenguatge en relació directa amb el pensament, el món i l'experiència que en tenen els seus usuaris: "Les descripcions cognitivistes són més properes a la llengua real i el fet d'usar uns conceptes teòrics pròxims a la nostra experiència quotidiana fa que siguin més fàcilment comprensibles pels no especialistes" (Cuenca, 2000, p. 32). En efecte, la lingüística cognitiva considera que el llenguatge està basat en l'experiència, que és una part de la cognició humana i que es constitueix en instrument per expressar significat. En aquest subcapítol descriurem breument els principis de la lingüística cognitiva (apartat 1.3.1), ens aturarem en la teoria del prototipus (apartat 1.3.2) i també ens referirem, secundàriament, a la semàntica cognitiva, com a punt de partida per arribar a la gramàtica cognitiva (apartat 1.3.3). Tancarem el subcapítol, a manera de recapitulació, amb les implicacions didàctiques d'aquesta teoria lingüística (apartat 1.3.4).

1.3.1. Principis de la lingüística cognitiva

La lingüística cognitiva, que entronca amb altres teories (com l'anàlisi del discurs o la pragmàtica), neix a finals dels anys vuitanta del segle XX, a propòsit de la publicació, el 1987, de *Women, fire and dangerous things*³⁴ (George Lakoff) i el primer volum de *Foundations of Cognitive Grammar* (Ronald Langacker)³⁵. Es caracteritza per ser un model funcional, no formal i basat en l'ús: funcional perquè a diferència d'altres gramàtiques, considera que la funció i el significat condicionen la forma i no a la inversa; no formal perquè determina com s'interrelacionen aspectes del significat (semàntics i pragmàtics) amb aspectes formals (fonètics, morfològics i sintàctics); i basat en l'ús, perquè parteix de produccions reals, no d'un model de llengua ideal. **En la lingüística cognitiva, doncs, funció, significat i ús estan relacionats des d'una perspectiva experiencialista, que uneix el llenguatge amb la cognició.**

³⁴ El llibre gira a l'entorn d'una llengua indígena australiana (*dyirbal*) i a les categories lingüístiques que aquesta llengua estableix.

³⁵ Tant Lakoff com Langacker parteixen del generativisme, que va ser la primera teoria lingüística a reivindicar la cognició, en contraposició a les teories estructuralistes. De fet, la lingüística cognitiva neix de l'escissió entre la semàntica generativa i la gramàtica chomskiana.

Els principis de la lingüística cognitiva són (Cuenca i Hilferty, 1999, p. 18-19)³⁶:

1. L'estudi del llenguatge no es pot separar de la seva funció cognitiva i comunicativa. D'aquí se'n desprèn l'enfocament basat en l'ús.
2. La categorització, entesa com un procés mental d'organització del pensament, té lloc a partir d'estructures conceptuals, relacions prototípiques i de semblances de família.
3. El llenguatge té un caràcter inherentment simbòlic: "No es correcto separar el componente gramatical del semántico: la gramática no constituye un nivel formal y autónomo de representación, sino que también es simbólica y significativa" (p. 19).
4. La gramàtica consisteix en l'estructuració i la simbolització del contingut semàntic a partir d'una forma fonològica.
5. Atès el caràcter dinàmic del llenguatge, es difuminen les fronteres entre els diferents nivells del llenguatge: "La gramática es una entidad en evolución continua, un conjunto de rutinas cognitivas, que se constituyen, mantienen y modifican por el uso lingüístico" (p. 19).

Entre les teories generals de la lingüística cognitiva hi ha la teoria del prototipus, que constitueix una de les bases d'aquesta recerca.

1.3.2. La teoria del prototipus

La teoria del prototipus, desenvolupada inicialment en els àmbits de la psicologia i l'antropologia, parteix d'una concepció no tradicional de la categorització de les entitats lingüístiques que representen la realitat. D'entrada es va aplicar a l'estudi del lèxic i la semàntica, però posteriorment es va estendre als altres nivells lingüístics, entre els quals la gramàtica (Taylor, 1989; Geeraets, 1995).

La concepció cognitiva de la categorització sembla respondre millor a la realitat que altres models més idealistes (com els inspirats en la categorització platonicoaristotèlica): "La categorización es un mecanismo de organización de la información obtenida a partir de la aprehensión de la realidad, que es, en sí misma, variada y multiforme" (Cuenca i Hilferty, 1999, p. 32). Aquest mecanisme cognitiu activa dos processos contraris: la generalització o abstracció (que implica eludir les diferències entre entitats i agrupar-les per semblances) i la discriminació (que apel·la a la distinció dels trets diferencials). D'aquests processos en surten les categories cognitives (lèxic mental), fonamentals per a la producció i la comprensió lingüístiques. La categorització cognitiva es basa en un *continuum*, de manera que "no todos los miembros de una categoría tienen un mismo estatuto ni ésta se puede definir a partir de condiciones necesarias y suficientes, comunes a todos sus miembros" (p. 34).

³⁶ En aquest apartat partirem del volum *Introducción a la lingüística cognitiva* (Cuenca i Hilferty, 1999), que compendia bona part de les línies de la lingüística cognitiva.

D'aquí en surt la teoria del prototipus, que es representa en dos eixos dinàmics: un eix horitzontal, en què les entitats es distribueixen en diferents categories, dins de les quals s'estableixen graus de centralitat i prototipicitat; i un eix vertical, que organitza internament les categories, de l'abstracció a l'especificitat (i que es desenvolupa en la teoria del nivell bàsic). Pel que fa a l'eix horitzontal, **segons la teoria del prototipus, una categoria conté elements prototípics i elements progressivament més perifèrics.** S'entén com a prototípic "el ejemplar que mejor se reconoce, el más representativo y distintivo de una categoría, puesto que es el que comparte más características con el resto de los miembros de la categoría y menos con los miembros de otras categorías" (p. 35). El prototipus, per tant, no és un element concret, sinó una entitat cognitiva.

Les categories es conceben com a entitats difuses, de manera que el pas d'una categoria a l'altra es produeix a través dels elements perifèrics, que estableixen el grau de similitud amb el prototipus, "aunque los atributos comunes entre el elemento en cuestión y el prototipo no deben entenderse como condiciones necesarias y suficientes de toda la categoría" (p. 35). De fet, la teoria del prototipus es basa en el model de semblança de família wittgensteinià, de manera que les relacions entre els membres d'una categoria no necessàriament s'estableixen entre els exemplars de l'entitat i el prototipus, "sino que es posible que un elemento se integre en la categoría por su semejanza con otro que, éste sí, tenga algún atributo común con la imagen mental del prototipo" (p. 38).

L'eix vertical, l'altre puntal de la teoria del prototipus, s'explica a través de la teoria del nivell bàsic, que es basa en la dicotomia abstracció-especificitat. El nivell bàsic (situat entre el nivell superordinari i el nivell subordinat³⁷) inclou els exemplars de la categoria més fàcilment discriminables, i s'equipara amb el prototipus de l'eix horitzontal. La interrelació entre la teoria del prototipus i la teoria del nivell bàsic indica que "las categorías prototípicas se desarrollan más plenamente en el nivel básico y, complementariamente, las categorías de nivel básico funcionan como puntales de la categorización porque se estructuran como categorías prototípicas" (p. 46).

Cuenca i Hilferty exemplifiquen l'aplicació de la teoria del prototipus a la gramàtica a través de l'anàlisi del concepte de *subjecte*. Els autors assenyalen que la concepció tradicional caracteritza el subjecte com qui realitza l'acció verbal. Aquesta caracterització, però, només s'adapta a un tipus d'estructura de l'oració: l'oració

³⁷ Per exemple, *animal* pertany al nivell superordinari; *gos*, al bàsic; i *canitx*, al subordinat (exemples extrets de Cuenca i Hilferty, 1999, p. 44-45).

transitiva, en què hi ha un subjecte que fa l'acció, un objecte que rep l'acció verbal (objecte directe) i una persona beneficiada o perjudicada per l'acció verbal (objecte indirecte). És el cas, per exemple, de la frase *Juan le ha dado un regalo a su hermana*, en què la caracterització anterior és eficaç per entendre les funcions sintàctiques. Però no totes les frases tenen aquesta estructura, fet que genera dificultats per identificar aquestes funcions en molts altres tipus de frases (p. 50-51). Per això els autors assenyalen tres criteris bàsics per definir el subjecte:

- Criteri semàntic: des d'aquest punt de vista, el subjecte és l'agent de l'acció verbal.
- Criteri morfosintàctic: des d'aquest punt de vista, el subjecte és un sintagma que concorda en nombre i persona amb el verb.
- Criteri pragmàtic: des d'aquest punt de vista, el subjecte és el tema o tòpic oracional.

Cuenca i Hilferty subratllen que cap d'aquests criteris pot considerar-se una condició necessària ni suficient per determinar si un sintagma és subjecte o no: "Existen sujetos que no realizan una función de agente, sujetos que no concuerdan con el verbo y sujetos que no constituyen el tema o tópico oracional" (p. 51). Per aquesta raó, els autors conclouen que el subjecte no es pot definir només per una característica ni per propietats necessàries i suficients (sinó per trets o atributs), ja que aquesta concepció de la gramàtica "acaba produciendo definiciones válidas únicamente para los elementos prototípicos, que relegan al país de la *excepción* todos los demás casos" (p. 53).

Així doncs, la teoria del prototipus permet entendre i definir millor certs conceptes gramaticals "difícilmente explicables de manera satisfactoria desde postulados tradicionales" (p. 61). A la taula següent reproduïm l'esquema comparatiu entre la categorització tradicional i la categorització cognitiva (p. 62):

Taula 2. Comparació entre la categorització tradicional i la categorització cognitiva (Cuenca i Hilferty, 1999, p. 62)³⁸	
Categorització tradicional	Categorització cognitiva
Les categories són discretes	Existeixen categories amb límits difusos
Les categories es defineixen a partir d'una sèrie de propietats necessàries i suficients	Existeixen categories que no poden ser definides per mitjà de condicions necessàries ni suficients, sinó que han de ser definides a partir d'un conjunt de trets o atributs i de relacions de semblança.
Tots els membres que integren una categoria tenen un estatut igual o semblant.	Existeixen categories amb membres més representatius (més centrals o prototípics) que altres.

³⁸ Cuenca i Hilferty es basen en l'esquema de Pérez Saldanya (1992, p. 507-508).

1.3.3. La semàntica i la gramàtica cognitives

Una altra línia de la lingüística cognitiva és la semàntica cognitiva, que relaciona la semàntica amb la pragmàtica i que, com en el cas de la teoria del prototipus, s'ha estès a l'àmbit de la gramàtica, donant lloc a la gramàtica cognitiva. **La semàntica cognitiva parteix de la base que el coneixement lingüístic es fonamenta en el coneixement del món, el qual permet entendre la naturalesa simbòlica del llenguatge.** La semàntica, doncs, no és composicional, és a dir, “una estructura puede presentar características no derivadas de sus constituyentes o puede perder alguna característica que éstos poseen” (p. 69). En d'altres paraules, el significat d'una expressió no és la suma dels elements que la conformen. Aquest principi també s'aplica a la gramàtica, en el sentit que **la noció de construcció gramatical implica la interrelació entre la forma i el significat.** És en aquest sentit que la lingüística cognitiva encunya el concepte de *domini cognitiu*:

“En gramática cognitiva, el procesamiento del polo semántico de un enunciado implica necesariamente activar una o más esferas coherentes de conocimiento. Dichas estructuras de conocimiento se denominan *dominios cognitivos*. Los dominios cognitivos son representaciones mentales de cómo se organiza el mundo y pueden incluir un amplio abanico de informaciones (...) lo que nos lleva a no disociar los aspectos denotativos (estrictamente léxicos) de los connotativos (tradicionalmente considerados como atribuibles al contexto, a lo pragmático)” (Cuenca i Hilferty, 1999, p. 70).

Els dominis cognitius, en tant que estructures de coneixement, situen els significats lingüístics en el seu entorn conceptual: “Es imposible, pues, desvincular la semántica (lo denotativo) de nuestra comprensión del funcionamiento del mundo (lo connotativo)” (p. 72). Per aquesta raó, la lingüística cognitiva considera que els *dominis cognitius* formen part de l'estructura semàntica. Dins dels dominis cognitius s'hi inclouen els *models cognitius idealitzats*, que representen un coneixement del món parcial i simplificat³⁹. En relació amb la teoria del prototipus, els *dominis cognitius idealitzats* creen tensions entre el model idealitzat i l'exemplar categoritzat, de manera que els exemplars que no encaixen amb el model idealitzat serien membres perifèrics d'aquest domini.

Un altre concepte clau de la lingüística cognitiva és el de la *imatge*, en tant que “capacidad mental de estructurar una misma situación de varias formas” (p. 79). És a partir d'aquí que entra en joc la gramàtica que, com a estructura sintàctica, pot desencadenar diferències semàntiques: “La gramática sirve, en gran parte, para

³⁹ Per exemple, Cuenca i Hilferty, basant-se en un exemple de Fillmore (1975), assenyalen que la paraula *bachelor* (en castellà, *solterón*) s'emmarca en un model cognitiu idealitzat construït a partir de les expectatives socials que la societat té en relació a la institució del matrimoni. En aquest sentit, el Papa seria un membre atípic d'aquest model (pp. 74-75).

estructurar el contenido conceptual de un enunciado” (p. 80). Aquesta és una de les principals aportacions que diferencien la lingüística cognitiva d’altres marcs teòrics: la gramàtica no només vehicula el significat, sinó que és significativa per ella mateixa, de manera que pot interaccionar amb qualsevol tipus de coneixement. D’aquí sorgeix el concepte de *construcció gramatical* com a unitat simbòlica que relaciona “una forma y un significado de una manera no completamente arbitraria ni totalmente predecible” (p. 86). Una gramàtica basada en construccions, doncs, respon a una estructura prototípica (amb exemplars prototípics i perifèrics), a models cognitius idealitzats que s’interpreten a partir del coneixement del món. Per exemple, la construcció sintàctica següent: *¿tienes marido?* enfront a *¿tienes maridos?* mostra fins a quin punt s’usen els patrons sintàctics d’acord no només amb la semàntica sinó també i sobretot a partir del nostre coneixement del món:

“Esta concepción de la semántica y de su relación con la pragmática y con la gramática muestran, una vez más, la intención de la lingüística cognitiva de reiluminar problemas antiguos que siguen sin resolverse y de penetrar en territorios hasta ahora no bien explorados” (Cuenca i Hilferty, 1999, p. 95).

Sobre les categories gramaticals, la gramàtica cognitiva les defineix per trets relacionals i temporals. Per exemple, el nom és una entitat no temporal i no relacional, mentre que el verb perfila una relació temporal (Langacker, 1987) i l’adjectiu, en canvi, estableix relacions atemporals. Tal com recullen Charolles i Combettes (2004) a propòsit de la gramàtica cognitiva, “el recurs a una construcció o a una altra revela una diferència en la manera d’aprehendre intel·lectualment la situació denotada”; la gramàtica és un instrument determinant en l’elecció de les construccions, de manera que “participa en la codificació d’aquestes diferents conceptualitzacions” (2004, p. 98).

1.3.4. Recapitulació i implicacions didàctiques de la lingüística cognitiva

La lingüística cognitiva es constitueix com un model gramatical, un marc metodològic que facilita la descripció integrada dels diferents aspectes que constitueixen el llenguatge: “El lenguaje es una mezcla de regularidad e irregularidad y hay que tratar este hecho de manera natural y apropiada” (Cuenca i Hilferty, 1999, p. 191). Des d’aquest punt de vista, la lingüística cognitiva prioritza la clarificació de conceptes en detriment del perfeccionament de sistemes formals: “Todo ello nos lleva a una concepción difusa, prototípica y radial del lenguaje y del estudio gramatical” (p. 193).

Taylor (1993) subratlla el repte de l’aplicació didàctica de la lingüística cognitiva: “The challenge of applying cognitive linguistic insights to a pedagogical grammar lies precisely in searching for descriptively adequate, intuitively acceptable, and easily

accessible formulations of these meanings” (Taylor, 1993, p. 220). Una via d’aplicació ha estat en l’ensenyament-aprenentatge de segones llengües, en què la interrelació entre semàntica i gramàtica “provides a semantic characterization of the various categories, such that learners would be in a position to predict the syntactic distribution of each element from their understanding of its semantics” (p. 207). En definitiva, la lingüística cognitiva redueix la percepció de l’arbitrarietat, de manera que l’aprenent desenvolupa el concepte de *consciousness raising*, que li permet entendre la llengua que està aprenent: “It should be possible to realize the objective [aprendre una llengua estrangera] by bringing to the learner’s consciousness the conceptualizations conventionally associated with the structures of the foreign language” (p. 220).

En la mateixa línia se situen els treballs de Castañeda (2004), que parteix de la lingüística cognitiva per elaborar una gramàtica pedagògica de l’espanyol com a llengua estrangera. D’aquest model destaca que és una gramàtica basada en l’ús i que permet organitzar un ensenyament-aprenentatge amb recursos accessibles per als aprenents: “Disponer de distintas formas de representación de las categorías lingüísticas (...) resultará de enorme utilidad a la hora de decidir qué aproximación debemos aplicar para cada situación y objetivo didáctico” (Castañeda, 2004, p. 6). En aquest sentit, apel·la a un “desarrollo orgánico natural del conocimiento lingüístico”.

La lingüística cognitiva també ha tingut impacte en l’ensenyament-aprenentatge de les llengües a Catalunya. Per exemple, ha permès enfocar un ensenyament-aprenentatge de les categories gramaticals partint de la teoria del prototipus (Cuenca, 1996) o ha inspirat els plantejaments de la gramàtica textual (Conca i altres, 1998; Cuenca, 2006, Cuenca, 2008). Però, sobretot, és **el paradigma idoni per al desenvolupament de la gramàtica pedagògica⁴⁰**, ja que **parteix d’una descripció real de la llengua, en què sistema i ús estan relacionats**. Entre les conseqüències més immediates hi ha la de treballar amb textos reals, que és un corpus que inclou no només els elements prototípics, sinó també els perifèrics. Camps, Guasch, Milian i Ribas (2005) coincideixen que pot ser un bon referent per a l’ensenyament-aprenentatge gramatical:

“En aquesta gramàtica les categories es defineixen per la coincidència d’una sèrie de trets (...) que només es donen junts en els elements prototípics. Caracteritzar a partir de trets, permetria, d’una banda, seqüenciar l’aproximació d’acord, en primer lloc, amb trets prototípics per, després, de mica en mica, introduir els elements marginals de la categoria. D’altra banda, es podrien començar a presentar els trets que es consideren més assequibles, per introduir posteriorment els més abstractes” (Camps, coord, 2005, p. 125).

⁴⁰ Vegeu l’apartat 2.3, sobre l’ensenyament-aprenentatge gramatical.

En aquest sentit, en paraules de Cuenca (2000), “la lingüística cognitiva dóna nom i forma *científica* a intuïcions que tots nosaltres hem tingut, a idees que ens suscita la pràctica de l’ensenyament o la recerca, però que no sabem com expressar o articular” (p. 32).

Per a la nostra recerca, la teoria del prototipus esdevé particularment interessant de cara a aplicar als valors del present les nocions *prototípica* i *perifèriques*. D’aquesta teoria en manllevem, doncs, la idea que el valor simultani és el que reuneix més trets prototípics d’aquest temps verbal, mentre que considerem com a perifèrics la resta de valors⁴¹.

⁴¹ Vegeu els apartats 1.1.3 i 1.1.4, amb especial rellevància a l’estudi de Langacker (2011), apartat 1.1.4c.

2. EL VERB I EL TEMPS COM A OBJECTES DE L'ENSENYAMENT-APRENTATGE

2.1. EL VERB COM A OBJECTE DIDÀCTIC

“On ne peut faire l'économie du verbe pour l'apprentissage de l'écrit”
(Roubaud i Touchard, 2004, p. 258)

“Le verbe c'est une notion clé, un concept central, au cour de l'enseignement de la grammaire”
(Gourdet, 2010, p. 17)

Les perspectives lingüística i psicolingüística han mostrat que el verb és una categoria summament complexa: ho és epistemològicament i també des del punt de vista de l'adquisició (Garitte, 2004; Bassano, 2010). Des del punt de vista didàctic, nombroses recerques centrades en l'educació primària mostren la necessitat d'abordar aquesta noció (Lepoivre-Duc i Ulma, 2010; Nonnon i Dolz, 2010; Vaguer i Lavieu, 2004; Vaguer i Leeman, 2005), la comprensió de la qual és clau per al desenvolupament lingüístic de l'infant: “Dans bon nombre de langues, le verbe est l'élément central dans la structuration de la phrase” (Bassano, 2010, p. 28). L'ensenyament-aprenentatge del verb, doncs, inevitablement ha d'afrontar aquesta complexitat:

“Nous pouvons nous demander en quoi les connaissances des psychologues peuvent intéresser l'enseignant et le didacticien, alors que leur façon de penser le langage diffère. Le verbe est un outil conceptuel créé par les grammairiens pour rendre compte du fonctionnement de la langue et qui, dans une culture écrite, doit être maîtrisé par les enfants. Cette connaissance relève d'un apprentissage scolaire long et souvent difficile” (Garitte, 2004, p. 30).

Amb tot, la transposició didàctica no està exempta de controvèrsia, ja que l'escola no sempre ha contribuït a facilitar la comprensió d'aquesta categoria gramatical. De fet, es constata que tot i que les gramàtiques descriuen les categories gramaticals des de la triple dimensió semàntica, morfològica i sintàctica, des del punt de vista didàctic, la construcció del coneixement sobre el verb s'ha reduït a l'àmbit formal, justament en un intent de simplificar-ne la noció. En aquest subcapítol es presenta una panoràmica sobre el coneixement del verb (apartat 2.1.1), sobretot a l'àmbit francòfon, amb una extensa producció de recerques sobre aquesta noció⁴² a l'educació primària, però també a Catalunya. Tot seguit, s'aborda quins continguts sobre el verb prescriu el currículum d'educació primària a Catalunya (apartat 2.1.2), a més de mostrar recerques sobre el tractament del verb als llibres de text (apartat 2.1.3).

⁴² El grup de recerca Episteverb reuneix investigadors de diverses universitats franceses (ICAR Lyon, LIDILEM Grenoble, SYLED Paris, MODYCO Paris, ADEF Aix-Marseille, DYNADIV Tours) a l'entorn de l'adquisició i l'ensenyament-aprenentatge del verb.

2.1.1. Recerques sobre el coneixement del verb

a) Recerques en l'àmbit francòfon

Com ja hem avançat al principi d'aquest subcapítol, diverses recerques sobre l'ensenyament-aprenentatge del verb a l'educació primària en l'àmbit francòfon⁴³ coincideixen que cal replantejar-lo des del punt de vista didàctic (Roubaud i Touchard, 2004; Quet i Dourojeanni, 2004 ; Vaguer i Lavieu, 2004; Eshkol, 2005; Vaguer i Leeman, 2005; Lusetti, 2008; i Sautot i Lepoivre-Duc, 2009, entre d'altres).

Lusetti (2008), per exemple, assegura que el verb, des del punt de vista escolar, és un element que genera "inseguretat lingüística" i que és una zona de "gran risc ortogràfic". L'autora essencialment focalitza la dificultat en les seves propietats morfològiques:

"Du point de vue morphologique, il est nécessaire de désarticuler les différents éléments de la désinence pour en mesurer la complexité, le caractère composite et hétérogène. À l'écrit, la forme finale du verbe est composée de quatre éléments de nature linguistique différente: elle porte d'abord une flexion modale et temporelle qui est la seule propriété morphologique et un apport sémantique intrinsèque de la catégorie verbe, ne pouvant donc être déduite d'aucun autre élément que le verbe lui-même" (p. 110).

Lusetti fins i tot estableix un símil entre l'aprenentatge de la conjugació verbal i el de les taules de multiplicar, en el sentit que adverteix que l'alumne acaba memoritzant el paradigma sense haver-lo comprès. Per això reivindica que el verb també s'abordi des del punt de vista sintàctic, semàntic i textual, i que es dissenyin dispositius didàctics que tinguin en compte la complexitat de la noció:

"En ce qui nous concerne, enseignants et formateurs, à l'heure où se profilent de nouveaux programmes dans lesquels la grammaire et le verbe tiennent une place certaine qui déjà suscite de nombreux débats, il est important d'affirmer que les questions liées aux apprentissages à construire, aux difficultés qu'ils représentent pour de jeunes élèves, et par conséquent aux dispositifs didactiques à concevoir et à mettre en oeuvre, ne peuvent être écartées" (p. 130).

Roubaud i Touchard (2004) també insisteixen que el verb és difícil de conceptualitzar i justament per això reclamen una gramàtica escolar que permeti anar del coneixement implícit a l'explícit. En una recerca sobre la capacitat d'alumnes de 7 anys (CE1)⁴⁴ de

⁴³ Cal advertir, però, que en la llengua francesa, el verb té una dificultat afegida respecte al català pel que fa a la morfologia, ja que l'oral no permet diferenciar les diferents terminacions, de manera que l'escola tradicionalment ha focalitzat l'atenció en l'escrit des del punt de vista morfològic i ortogràfic. Justament diverses recerques vinculades a l'Episteverb reclamen que es treballi en la construcció del concepte des d'altres perspectives.

⁴⁴ L'equivalència respecte a l'organització de l'educació primària francesa és la següent: el nostre cicle inicial correspon a cycle 2 (CP-CE1), mentre que els cicles mitjà i superior corresponen al cycle 3 (CE2,

reconèixer el verb, les autores afronten els alumnes a situacions que els posen en conflicte i que els obliguen a formular-se hipòtesis, confrontar-les i validar-les per, progressivament, anar construint un coneixement elaborat sobre el verb a partir de la pràctica reflexiva: “Une démarche d’apprentissage ne peut faire l’économie d’un travail sur les savoirs et les représentations des élèves” (p. 259). En aquest sentit, neguen que el coneixement mecànic i acumulatiu serveixi per arribar a la gramàtica explícita i, en canvi, reivindiquen que es tingui en compte què sap l’alumne sobre la noció que s’està elaborant (és a dir, quina representació en té): “La notion de verbe se trouve au carrefour de ce faisceau d’indices que chaque élève se construit, à son rythme, avec des allers et retours. L’important est que l’enseignant donne à l’élève les moyens de construire ces indices” (p. 263).

Els estudis de Quet i Dourojeanni (2004) i Dourojeanni i Quet (2007) coincideixen en la necessitat de desenvolupar “une approche réflexive de la construction de cette classe grammaticale dès l’école élémentaire” (2004, p. 303). Les seves recerques també parteixen de la interacció i la discussió col·lectiva per descobrir quins coneixements mobilitzen els alumnes per anar construint la noció de verb. Del primer estudi conclouen que la majoria de criteris de detecció dels verbs són morfològics i semàntics però que, en alguns casos, “les critères habituels (ça se conjugue, c’est une action) n’ont pas été retenus” (2004, p. 308), és a dir, els alumnes han de recórrer a altres estratègies, que cal que tinguin a la seva disposició.

Eshkol (2005) justament també insisteix en el fet que l’escola ajudi l’alumne a construir la noció de verb més enllà del criteri morfològic. En el seu treball, remarca que el concepte de verb es construeix a partir d’una combinació d’atributs, essencials i no essencials. L’aprenent, doncs, hauria de poder tenir en compte totes aquestes característiques per al reconeixement del verb, i pertocaria a l’escola fer disponibles aquests criteris als alumnes:

“Pour identifier le verbe, un élève essaie tous les tests: si l’un échoue, il en utilisera un autre. Pour construire le concept, il faut être capable de l’observer de différentes manières et la variation de critères permet aux enfants de construire petit à petit le concept de *verbe*” (p. 34).

En aquest sentit, l’autora proposa que l’escola aprofiti els coneixements implícits de l’infant i que la construcció de l’objecte didàctic no entri en contradiccions amb aquest coneixement, sinó que es vagi complementant.

CM1 i CM2). Fins al 2008, el currículum francès estipulava que la noció de verb s’introduïa a CE1, però des de llavors, ja es comença a abordar a CP (6 anys).

En la mateixa línia, Petit (2005) també remarca la necessitat que hi hagi coherència amb l'objecte que es va construir:

“Toute entité didactique est un construit. Elle présuppose la mise en place de savoirs, la définition d'un objectif et l'élaboration d'une représentation. La langue, telle qu'elle est envisagée par les manuels, est elle aussi un construit, *a fortiori* le verbe. L'exigence de cohérence préside à la construction de toute entité didactique” (p. 53).

Altres autors també insisteixen en la necessitat d'introduir la reflexió a l'aula per progressar en el coneixement sobre el verb (Beaumanoir-Secq, Cogis i Elalouf, 2010; Lepoivre-Duc i Ulma, coord, 2010).

Per completar aquesta panoràmica francòfona, ens centrarem en Gourdet (2010), que fa una radiografia del verb com a objecte lingüístic i, a partir d'aquí, proposa una aplicació didàctica d'aquesta noció: “Son enseignement nécessite du temps, il doit se complexifier tout au long de la scolarité obligatoire selon une progression attentivement étudiée et vérifiée” (p. 21).

Atesa la complexitat del verb, Gourdet proposa abordar-ne l'ensenyament-aprenentatge (en alumnes del curs CE2, 8-9 anys) a través de la reflexió a partir de tres punts: situar el verb conjugat en el si de la frase; distingir els dos sistemes d'enunciació discursiva per comprendre'n el valor temporal; i treballar la morfologia verbal. Aquest últim aspecte és prioritari en la llengua escrita (la conjugació “est un des piliers de l'enseignement du français”). En aquest nivell, però, la intenció no és pas descriure el funcionament morfològic del verb en totes les seves dimensions, sinó únicament “comprendre dans un cadre circonscrit à la phrase assertive positive la morphologie verbale à toutes les personnes et à certains temps de l'indicatif” (p. 22).

Per a la reconfiguració didàctica de l'ensenyament de la morfologia verbal, Gourdet estipula cinc principis:

1. Oposició entre codi oral i codi escrit.
2. Consideració de les freqüències d'ús.
3. Descomposició dels elements que componen el verb: base lexical, flexió modal i temporal i flexió de nombre i persona.
4. Introducció del principi de regularitat o d'irregularitat.
5. Aproximació creuada entre les conjugacions horitzontals (que destaquen les flexions en persona i en nombre) i les conjugacions verticals més tradicionals (que permeten de comprendre les flexions temporals).

Així doncs, segons Gourdet, al final de l'aprenentatge, els alumnes han de ser capaços “de repérer et d'analyser la place et le rôle des différents éléments qui composent le verbe conjugué” (p. 25).

Un altre aspecte de la recerca de Gourdet té a veure amb la representació sobre la noció de verb que tenen els alumnes que estudien per ser mestres. Justament les respostes a la consigna següent, "sou mestres i heu d'explicar el verb. Com definiríeu aquesta noció?", posa en relleu el desfasament entre les noves aportacions lingüístiques i didàctiques i els coneixements dels futurs mestres: "L'enseignement du verbe est circonscrit à la scolarité obligatoire au niveau de l'école élémentaire et du collège et cet enseignement est marqué par des approches traditionnelles avec des distorsions avec les savoirs de référence" (p. 26). Per això Gourdet reclama recórrer a la formació continuada dels mestres, per evitar que sustentin l'ensenyament del verb en els coneixements i procediments adquirits a la seva etapa obligatòria i, per tant, totalment obsolets.

Finalment, l'autor assenyala que per a l'ensenyament-aprenentatge del verb cal, per una banda, identificar els tres nivells d'anàlisi (sintàctic, semàntic i morfològic) sense, però, arribar a "le cloisonnement exclusif"; i, per l'altra, utilitzar la terminologia adequada per a cada nivell. Això ha de permetre establir connexions entre els tres plans, de manera que es pugui partir del verb conjugat "pour analyser son fonctionnement et comprendre les différentes constructions possibles et les conséquences sur le sens" (p. 28).

En definitiva, doncs, les recerques en l'àmbit francòfon sobre l'ensenyament del verb a l'escola primària corroboren la **complexitat del verb com a objecte de l'ensenyament-aprenentatge** i apunten que didàcticament aquesta noció s'hauria d'abordar des d'una perspectiva **pluridimensional**, superant el constrenyiment formal (Gourdet, 2010, Sautot i Lepoivre-Duc, 2009, Vaguer i Lavieu, 2004; Vaguer i Leeman, 2005) i **tenint en compte els sabers de què parteixen els alumnes** (Roubaud i Touchard, 2004; Quet i Dourojeanni, 2004; Dourojeanni i Quet; 2007; Beaumanoir-Secq, Cogis i Elalouf, 2010).

b) Recerques en l'àmbit català

Pel que fa a l'àmbit català, també s'han portat a terme estudis relacionats amb el coneixement del verb⁴⁵, sobretot a l'educació secundària, la majoria dels quals centrats en el marc del Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües (GREAL). Macià (2008), en un estudi sobre la classificació categorial a

⁴⁵ Respecte als estudis sobre el coneixement d'altres categories gramaticals per part dels alumnes, remetem a l'apartat 2.3.4.

secundària, assenjala que no hi ha relació entre el saber declaratiu i els procediments que els alumnes activen per identificar les classes de mots:

“Prevalen les definicions nocionalment tradicionals de les classes de mots: encara avui molts estudiants arriben a secundària amb la idea que el nom designa “una persona, animal o cosa”, el verb expressa “una acció” i l’adjectiu, “una qualitat del nom”, definicions que no es corresponen prou amb la realitat lingüística” (Macià, 2008, p. 63).

L’autor sosté que aquestes primeres idees gramaticals, apreses durant l’educació primària, “es petrifiquen en el bagatge de l’estudiant, malgrat la seva insuficiència evident” (p. 64). Per això conclou que, a secundària, el coneixement de les quatre grans categories gramaticals (nom, adjectiu, verb i adverbi) no està prou consolidat. Amb tot, posa en relleu que “a mesura que avança l’escolarització, les definicions basades en referents extralingüístics van deixant pas a consideracions més intralingüístiques” (p. 69), que indicarien que els alumnes comencen a reflexionar sobre la llengua.

Durán (2008) també se centra en secundària i únicament en la categoria gramatical del verb per explorar les representacions gramaticals i l’activitat metalingüística dels alumnes. L’autora conclou, com Macià, que els alumnes construeixen la noció a partir de “criteris diversos i de procedència molt heterogènia que s’han anat superposant sense haver-los sistematitzat”, de manera que “aquest fet provoca una separació entre els sabers declaratius i els sabers procedimentals” (p. 96). L’escola, doncs, es planteja un repte difícil, que de moment no ha sabut resoldre, sinó més aviat al contrari:

“D’una banda, intenta fer senzilla la complexitat, amb la necessitat de simplificar continguts gramaticals molt complexos perquè els alumnes se’ls puguin apropiat (...) però, alhora, aquesta mateixa simplificació crea dificultats i obstacles per entendre la complexitat” (p. 16).

Per això proposa com les formulades pel GREAL, que ha dissenyat i desenvolupat el model de les seqüències didàctiques per aprendre gramàtica (SDG), en el marc d’una gramàtica pedagògica⁴⁶, obren la porta a una nova manera d’ensenyar el verb. Zayas (2004), per exemple, planteja un ensenyament-aprenentatge del verb partint d’una sintaxi de base semàntica, segons la qual l’estructura sintàctica d’una oració no es caracteritza només per unes marques formals sinó per la relació semàntica entre els verbs i els arguments:

“El verb juntament amb el seu entorn conforma l’estructura semàntica de l’oració. Una gramàtica pedagògica haurà de tenir en compte aquesta estructura semàntica i la possibilitat que una mateixa estructura es pugui representar lingüísticament assignant funcions sintàctiques diferents als arguments segons la perspectiva del parlant. Treballar a l’aula amb aquesta interrelació entre sintaxi i semàntica converteix la reflexió gramatical en un mitjà d’adquisició d’estratègies per a la comunicació verbal” (Zayas, 2004, p. 14).

⁴⁶ Vegeu el subcapítol 2.3.

Altres treballs, com els de Fontich (2006; 2010), centrats també en el paper del verb en l'oració, van més enllà i posen en relleu la importància de conèixer quina representació tenen els alumnes dels conceptes gramaticals, per ajudar-los a construir-ne millor el coneixement a través de la reflexió metalingüística⁴⁷.

2.1.2. El verb al currículum d'educació primària

En aquest apartat ens fixarem en els continguts d'aprenentatge relacionats amb la categoria gramatical *verb* que prescriu el marc curricular vigent a l'educació primària⁴⁸ a Catalunya, concretament a l'àmbit de llengües (2009, p. 30-73). Dins el bloc *Coneixements del funcionament de la llengua i del seu aprenentatge*, concretament al subapartat *Morfosintaxi*, a cicle inicial l'únic contingut es refereix a la "introducció a la terminologia gramatical", dins la qual s'especifiquen tres categories gramaticals (nom, verb, article), un concepte sintàctic (oració) i quatre propietats relacionades amb la morfologia nominal (masculí, femení, singular, plural) (p. 41).

A cicle mitjà es passa a l'ús dels conceptes introduïts a cicle inicial i al seu reconeixement en un text, i s'hi afegeixen els tres temps bàsics: "Diferenciar els temps verbals (passat, present i futur) en enunciats" (p. 50).

Finalment, a cicle superior, els continguts giren a l'entorn d'aspectes sintàctics (el reconeixement del grup verbal i la concordança) i del reconeixement dels "trets bàsics que distingeixen un verb com a categoria gramatical: temps i persona, aspectes perfectius i imperfectius" (p. 61).

La taula següent presenta els continguts d'aprenentatge classificats pels tres cicles educatius:

⁴⁷ La recerca de Fontich (2010) es descriu més detalladament a l'apartat 2.3.6.

⁴⁸ Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. Les referències al currículum que apareixen en aquesta recerca procedeixen del document següent: *Currículum: educació primària*- I. Catalunya. Departament d'Educació II. Catalunya. Servei d'Ordenació Curricular-1. Educació primària – Catalunya – Currículums. Juny 2009. Per això en les citacions ens referirem a la data d'aquest document (2009).

Taula 3. Continguts d'aprenentatge de la categoria gramatical <i>verb</i> al currículum	
Cicle inicial	<ul style="list-style-type: none"> • “Introducció a la terminologia gramatical: nom, verb, oració, masculí, femení, article, singular, plural” (p. 41)
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>[llengua castellana]</i> “Ús de la nomenclatura gramatical que s'està aprenent en català” (p. 43)
Cicle mitjà	<ul style="list-style-type: none"> • “Ús de terminologia gramatical: nom, verb, oració, masculí, femení, article, singular, plural, passat, present, futur” (p. 50)
	<ul style="list-style-type: none"> • “Reconeixement d'articles, connectors, noms, adjectius i verbs en un text. Diferenciar els temps verbals (passat, present i futur) en enunciat” (p. 50)
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>[llengua castellana]</i> “Ús de la terminologia gramatical utilitzada en català” (p. 52)
Cicle superior	<ul style="list-style-type: none"> • “Reconeixement en un enunciat del grup nominal i del grup verbal: nom i complements, verb i complements. Deducció del funcionament de la concordança. Aplicació de la complementació a la descripció de persones, objectes, situacions, estats d'ànim o paisatges.” (p. 61)
	<ul style="list-style-type: none"> • “Reconeixement dels trets bàsics que distingeixen un verb com a categoria gramatical: temps i persona, aspectes perfectius i imperfectius” (p. 61)
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>[llengua castellana]</i> “Ús de les formes verbals adequades a cada tipus de text i reflexió de l'ús: els diferents passats en el text narratiu, l'imperatiu en les instruccions” (p. 65)

Així doncs, al marc curricular vigent el verb és *introduït* com a categoria gramatical a cicle inicial, mentre que els cicles mitjà i superior se centren en el *reconeixement* d'aquesta categoria, des del punt de vista dels tres temps verbals bàsics (cicle mitjà)⁴⁹ i de les seves característiques morfològiques i sintàctiques (cicle superior).

Tal com s'ha pogut observar, l'àmbit de llengües del currículum d'educació primària és reduït en relació amb els continguts d'aprenentatge relacionats amb la categoria gramatical del verb (incloent-hi els temps verbals). Terminològicament, només hi apareixen les paraules següents: *verb, passat, present, futur, temps verbals, formes verbals i grup verbal*. Tió (2007), en un article sobre aquest primer currículum per competències, escriu: “M'he endut la impressió de llegir un currículum de llengua sense cap llengua al darrere (...) potser perquè conté una escassíssima terminologia lingüística (tan escassa que gairebé no hi surten paraules com morfologia, fonologia, sintaxi, prosòdia...)” (Tió, 2007, p. 8).

D'altra banda, Durán (2011), en una anàlisi del nou currículum d'educació secundària des del punt de vista de l'ensenyament de la gramàtica, ja adverteix que l'enfocament competencial genera certes contradiccions relacionades amb la selecció i adequació

⁴⁹ En relació al temps, l'àrea de Coneixement del medi natural, social i cultural (2009, p. 74-93) desplega diversos continguts que hi estan relacionats. Vegeu l'apartat 2.2.2.

dels continguts gramaticals. L'autora ho exemplifica amb la noció de verb i constata que “queda limitada [en el currículum català de secundària] al reconeixement de la categoria i al valor de referència interna dintre del text”. Durán lamenta que el currículum “doni per fet que els estudiants de secundària coneixen prèviament les categories gramaticals” (Durán, 2011, p. 42).

També Ruiz Bikandi (2010), a propòsit d'una revisió crítica del coneixement sobre la llengua del Decreto de Enseñanzas Mínimas de 2007 (l'autora se centra, també, en educació secundària), es queixa que el document insisteixi en el “reconeixement” dels conceptes gramaticals i poc en els coneixements declaratius:

“En ese sentido, interpretamos la insistencia en el “reconocimiento” de que deben ser objeto y en el “uso” que se espera de ellos. Pero también es cierto que no hay un buen conocimiento del objeto si no se es capaz de nombrarlo con propiedad al hablar de él” (Ruiz Bikandi, 2010, p. 45).

En tot cas, es constata que, **a pesar que lingüistes i didactes atorguen un paper rellevant al verb, aquesta noció té poca presència al currículum.** El tractament que en fan els llibres del text tampoc ajuda a abordar la complexitat de la noció.

2.1.3. El verb als llibres de text

En efecte, els llibres de text, que parteixen del marc curricular, es caracteritzen per presentar el concepte de verb de forma simplificada, com també la resta dels continguts gramaticals (Ferrer i López, 1999; Coronas, 2010; Torralba, 2010; Ribas, 2010). En aquest apartat ens centrarem en els treballs de Torralba (2010) i Ribas (2010), perquè l'estudi de Torralba gira a l'entorn de l'educació primària (l'autora analitza el tractament de diversos conceptes gramaticals, entre els quals el verb) i el de Ribas (2010) se centra en el tractament del verb, però a l'educació secundària.

Torralba (2010) analitza el tractament dels conceptes gramaticals en un llibre de text de 6è de primària, tant des del punt de vista descriptiu com relacional. L'autora observa que, sota el paraigua *gramàtica*, el llibre se centra en la caracterització morfològica i sintàctica de les categories gramaticals i n'exclou els aspectes fonètic, lèxic, semàntic i pragmàtic, allunyant-se així “de la concepció més contemporània de la gramàtica, que inclou tots els coneixements sobre la llengua” (p. 46). Però paral·lelament no s'usen termes com *morfologia* o *sintaxi* (hem vist que és una queixa que ja recollia Tió, 2007), que Torralba creu que ajudarien l'alumne a organitzar el coneixement que va adquirint. Pel que fa a les definicions relacionades amb el

concepte *verb*, l'autora observa que sovint són incompletes, i posa com a exemple la definició de *desinència verbal*, que el llibre de text diu que indica temps, mode i persona, però no fa referència a l'aspecte o al nombre (p. 54). L'autora conclou que, per una banda, “queda palesa la necessitat d'atorgar a la terminologia el pes específic que té en l'ensenyament de la matèria” i, per l'altra, “es manifesta la necessitat, la importància i la urgència de partir d'una gramàtica pedagògica que faciliti la comprensió dels coneixements gramaticals” (p. 56).

L'estudi de Ribas (2010) és una anàlisi comparativa sobre el tractament del verb en quatre manuals de llengües (català, castellà, anglès i francès) de tercer curs d'educació secundària. Pel que fa als llibres de llengua catalana i llengua castellana, l'autora observa que recorren al component semàntic per caracteritzar aquesta categoria gramatical però que les definicions procedeixen de fonts diferents, de manera que acaben sent contradictòries (p. 66). En tots dos manuals es presenta el verb com una categoria gramatical variable, però, de nou, la forma d'endinsar-s'hi és diferent: el manual de llengua catalana ho fa des d'una perspectiva més morfològica, mentre que el de llengua castellana, sintàctica. En tots dos casos, sense possibilitat de promoure la reflexió de l'alumne:

“La manera de presentar los contenidos relacionados con la categoría del verbo, todos de una vez y aislados de otras unidades lingüísticas, con explicaciones y definiciones escuetas, proyecta una forma cerrada y mecánica de *mirar* la lengua, con pocas posibilidades de relacionar esta reflexión metalingüística que se quiere desarrollar con la lengua *real* que sirve para vivir” (Ribas, 2010, p.71).

L'autora apunta que l'eclecticisme que caracteritza els llibres de text “es más bien fruto de una búsqueda ambigüedad con objetivos comerciales que de una opción didáctica determinada” (p. 71). Per això conclou que “el libro de texto aparece como un objeto que necesita cambios urgentes, al menos por lo que respecta a la enseñanza y al aprendizaje de la gramática” (p. 70). Milian (2010) ho resumeix així: “En la mayoría de nuestras escuelas y manuales se imparte una gramática de recepción, no de producción” (Milian, 2010, p. 156).

La situació és similar a l'àmbit francòfon. A tall d'exemple, Petit (2005) analitza la representació del verb als manuals d'educació primària i critica que la definició d'aquesta noció procedeixi de fonts teòriques diverses i es basi essencialment en criteris morfològics:

“La conceptualisation du verbe dans les manuels de primaire révèle une situation paradoxale. Parent pauvre de la description de la langue, ballotté au gré des errances et des instabilités théoriques, il ne souffre pas d'un préjudice aussi grand que le nom, entité phare de la tradition grammaticale et linguistique. La focalisation de la caractérisation sur sa seule dimension morphologique produit un effet de diversion et de protection. De fait,

le vide conceptuel qui l'entoure fait de lui une entité dont la représentation reste relativement stable, bien qu'asymétrique du fait même des contraintes programmatiques auxquelles elle est soumise" (Petit, 2005, p. 77).

Així doncs, **replantejar-se l'ensenyament-aprenentatge del verb hauria d'implicar revisar tant els continguts del currículum com el tractament que en fan els llibres de text**. D'acord amb les recerques de l'àmbit francòfon, des de Catalunya també hi ha veus que reclamen repensar el verb com a objecte didàctic:

"La complejidad de la noción de verbo aconseja abordar este contenido en la escuela desde distintas aproximaciones (semántica, morfológica, sintáctica, textual, pragmática) de manera que poco a poco el alumno pueda ir complementando esas diversas miradas sobre una misma unidad y pueda establecer relaciones entre ellas y con su conocimiento de la lengua en uso" (Ribas, 2010, p. 59).

2.2. EL TEMPS COM A OBJECTE DIDÀCTIC

“Es pot ensenyar la morfologia més fàcilment que tots els matisos que intervenen en la representació aspectual i temporal d’una llengua”
(Trévisse, 2010, p. 119)

Com en el cas del verb, en aquest apartat presentarem alguns estudis que concretament aborden la construcció del coneixement sobre els temps verbals (apartat 2.2.1). Cal subratllar, però, que la majoria de les recerques sobre l’ensenyament-aprenentatge del verb que hem esmentat ja s’hi referien (és un dels trets que caracteritza aquesta categoria gramatical); per això algunes investigacions que es descriuen ja s’han mencionat, però en aquest apartat es posa l’èmfasi en els aspectes que tenen a veure amb el reconeixement i l’ús dels temps verbals. D’altra banda, tal com s’ha constatat, l’àrea de llengua del currículum pràcticament no es refereix a l’expressió de la temporalitat, de manera que en la segona part d’aquest apartat es mostra en quina àrea curricular generalment s’aborda l’ensenyament-aprenentatge del temps (l’àrea de Coneixement del medi natural, social i cultural) i com es planteja la didàctica de la temporalitat des d’aquest àmbit (apartat 2.2.2). El darrer apartat consisteix en una breu recapitulació dels subcapítols 2.1 i 2.2 (apartat 2.2.3).

2.2.1. Recerques sobre els temps verbals

De l’àmbit francòfon, ens referirem especialment a la recerca de Halté (1995), tot i que també farem una breu al·lusió als estudis ja citats de Roubaud i Touchard (2004) i d’Eshkol (2005). Halté (1995), a l’article *Enseigner le temps à l’école*, parteix de l’anàlisi d’una conversa quotidiana, que posa en relleu la complexitat dels usos dels temps verbals, i es pregunta el següent: “Que se passerait-il si l’on appliquait à ce fragment de conversation les explications savantes que donne tel ou tel manuel?” (Halté, 1995, p. 57). L’autor corrobora que als manuals la majoria de les unitats sobre el verb giren a l’entorn de la morfologia, i que l’ensenyament-aprenentatge del verb pràcticament no aborda la dimensió temporal de les formes verbals. Sobre els exercicis prototípics que apareixen als llibres de text, amb enunciats com, per exemple, “a quel temps correspond chacune de ces phrases: passé, présent ou futur?” (p. 58), Halté es pregunta fins a quin punt els alumnes acaben comprenent la noció de *temps*, atès que aquest tipus d’activitats justament en promouen un coneixement simplificat (la distinció entre els tres temps bàsics) i fins i tot automatitzat: “Dis moi quand ça se

“passe et je te dirai quelle forme verbale employer” (p. 58). L'autor també afegeix la reflexió següent:

“De quel temps s'agit-il? que veut dire situer la phrase dans le temps? s'agit-il du temps de la production/énonciation de la phrase? (...) on doit inférer, si l'on en juge par le résumé qui évoque des actions situées dans le passé, présent, futur, que *passé, présent et futur* sont des données chroniques, époquales, i.e. référentielles et non linguistiques. Les exercices confortent cette interprétation (...) Le résultat est tel que l'on ne peut rien comprendre au fonctionnement des temps verbaux” (Halté, 1995, p. 58).

Per això reivindica un ensenyament-aprenentatge del verb que parteixi dels usos dels alumnes (per exemple, d'una conversa) i que permeti explorar la complexitat dels temps verbals més enllà de la distinció temporal bàsica (és a dir, que incorpori paràmetres com la diferència entre el temps de l'enunciat i el temps de l'enunciació).

Pel que fa a l'estudi de Roubaud i Touchard (2004), ja mencionat, destaquem que entre els criteris d'identificació dels verbs, les autores constaten que bona part dels alumnes (de 7 anys) apel·len, justament, a la distinció temporal bàsica: “Un verbe peut être au passé, présent, futur” (p. 262). Eshkol (2005), per la seva banda, remarca que entre els recursos didàctics per identificar els verbs d'una frase a l'aula de primària hi ha l'ús d'adverbis de temps, que poden ajudar a trobar el mot que canvia de forma si el temps de la frase es modifica⁵⁰. Ho il·lustra amb els tres exemples següents: “Il faisait beau hier”; “Il fera beau demain”; “Et il fait beau aujourd'hui” (Eshkol, 2005, p. 30).

Pel que fa a Catalunya, hem vist que els nostres antecedents se centren en la línia del GREAL i bàsicament se situen a l'educació secundària. Respecte al treball ja citat de Durán (2008), sobre els temps verbals, l'autora assenyala que els alumnes de secundària saben identificar els tres temps primaris (passat, present, futur) però que es mostren insegurs a l'hora de reconèixer i anomenar les diferents formes dels temps verbals d'un text⁵¹. Durán subratlla que “per a alguns alumnes, sembla clar que la distinció del temps verbal fa referència només al passat, present i futur, en el que pensem que pot ser una indistinció entre el concepte de temps real i de temps gramatical” (Durán, 2008, p. 44). De les formes personals del verb, el present és el temps que identifica un percentatge més alt d'alumnes (p. 54).

Rodríguez Gonzalo, en la seva tesi doctoral *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de ESO. Las relaciones entre conceptualización y uso reflexivo en la enseñanza de la gramática* (2011), demostra que ensenyar gramàtica contribueix

⁵⁰ Aquest recurs és bastant generalitzat als llibres de text i als exercicis que es proposen als alumnes, també a Catalunya.

⁵¹ Sobre la terminologia, vegeu Solà i Macià (2000).

a millorar els usos lingüístics dels alumnes, però subratlla que no es produeix una transferència automàtica entre el coneixement i l'ús. La seva recerca es pregunta sobre el paper de la reflexió metalingüística⁵² a l'aula a l'entorn d'activitats d'escriptura relacionades amb diversos usos dels temps del passat (concretament l'escriptura d'un relat sobre una experiència viscuda); la tesi conclou que l'activitat metalingüística ajuda a crear aquest pont entre coneixement i ús, una activitat dialògica que es produeix durant el procés de revisió dels textos. Pel que fa als temps verbals, l'autora posa en relleu que l'ensenyament-aprenentatge d'aquests conceptes gramaticals és un procés d'abstracció que implica la vinculació d'aquestes formes amb els seus entorns sintacticodiscursius, la importància del domini funcional d'aquestes nocions i la relació entre el llenguatge quotidià i el metallenguatge.

Així, l'autora assenyala que l'aspecte verbal i la dicotomia anterioritat-posterioritat són els principals trets que permeten conceptualitzar diferències entre les diverses formes verbals del passat. També remarca que les formes verbals que millor caracteritzen els alumnes són el perfet simple i el plusquamperfet, "tanto por la comprensión de sus rasgos gramaticales como por el mayor dominio lingüístico que tienen de las mismas" (Rodríguez Gonzalo, 2011, p. 247). Subratlla, a més, que comparar diferents formes verbals o aplicar trets d'aquestes formes a determinats exemples són recursos que permeten aquesta conceptualització dels temps verbals i que van més enllà del saber declaratiu. Amb tot, Rodríguez Gonzalo també es refereix als obstacles amb què topen els alumnes en la conceptualització dels temps verbals del passat, que classifica entre els de caràcter epistemològic i els de caràcter funcional. Sobre els primers, la investigació posa en relleu que el tret que planteja més dificultats de comprensió "es el de anterioridad-simultaneidad-posterioridad, unido al carácter relativo de las formas verbales que lo presentan, tanto por su dificultad teórica como por la necesidad de observarlo en estructuras sintácticas complejas" (p. 248). Sobre les dificultats de caràcter funcional, tenen a veure amb la manca d'ús lingüístic de determinades formes, com el passat anterior o el condicional simple. Aquesta falta de domini funcional dificulta la comprensió d'aquests temps i, per tant, la seva conceptualització. Per concloure, l'autora sosté que "los rasgos que identifican las formas verbales del pasado implican relaciones con los entornos sintácticos en que estas formas aparecen, por lo que no se puede plantear su aprendizaje sin tenerlas en cuenta" (p. 378); assenyala, a més, que "el dominio funcional de los conceptos gramaticales es un requisito para que la reflexión metalingüística explícita pueda devenir en un aprendizaje significativo (p. 379); i, finalment, reivindica la importància del metallenguatge en la conceptualització: "Esta mezcla de lenguaje cotidiano y

⁵² Sobre l'activitat metalingüística, vegeu l'apartat 2.3.6.

metalenguaje es necesaria si se quiere que haya conceptualización real y no una mera repetición de las definiciones y explicaciones de las obras de consulta” (p. 380).

Tancarem aquest apartat mostrant que, a pesar que hi ha poques recerques sobre la noció de temps, a casa nostra són múltiples les experiències sobre l'ensenyament-aprenentatge dels temps verbals desenvolupades a les aules de secundària, en el marc de les seqüències didàctiques gramaticals⁵³. Mencionarem, a tall il·lustratiu, les propostes de Ferrer (2006), Guasch, Gracia i Carrasco (2006), Sánchez de Medina (2000) i Zayas (2000).

Ferrer (2006) presenta una seqüència de treball gramatical sobre el temps de la narració que se centra en el reconeixement i la manipulació d'alguns procediments lingüístics relacionats amb la temporalitat (distinció entre el temps dels fets i el temps en què són narrats). L'objectiu d'aquesta proposta és aproximar-se a la complexitat de l'expressió lingüística de la temporalitat a través dels temps verbals.

Guasch, Gracia i Carrasco (2006) fan una proposta interlingüística aplicada a ESO per treballar l'expressió de la temporalitat al llenguatge verbal (concretament en les narracions de ficció) i la formalització de la categoria *aspecte* als paradigmes de la flexió verbal en castellà, català i anglès. En la seqüència didàctica que porten a terme, promouen una perspectiva integradora que proposa construir el coneixement a partir de la reflexió compartida sobre els diferents sistemes lingüístics que es posen en joc i els seus usos.

Sánchez de Medina (2000), en una experiència sobre el comentari de text des de la perspectiva del temps portada a terme a quart d'ESO, parteix de la premissa que “l'estudi de cada una de les categories gramaticals –del verb en aquest cas– integrat en el teixit textual i enfocat des del punt de vista de la comunicació constitueix un valuós instrument per a la comprensió i la interpretació dels textos (p. 142). L'autora porta a terme una seqüència didàctica en què integra la reflexió sobre els temps verbals amb continguts textuais relacionats amb la comprensió de poemes:

“El morfema de temps ens obre la porta davant de les misterioses dimensions del present, com a centre de la comunicació, aquí i ara; del passat, com a moment evocat pel record, retrospectiu, ja experimentat, i del futur, com a temps encara no present, prospectiu, no viscut però previst. Si fem un pas més enllà dels tecnicismes lingüístics i ajudem els alumnes i les alumnes a entrar en aquestes perspectives, comprenem també nosaltres mateixos les capacitats tan obertes i els múltiples matisos que té la llengua com a vehicle i suport de les nostres vivències” (Sánchez de Medina, 2000, p. 146).

⁵³ Vegeu l'apartat 2.3.3, en què es descriu el model de seqüència didàctica gramatical (SDG).

Pel que fa al treball de Zayas (2000), si bé gira a l'entorn del subjecte a partir de titulars de premsa, també té relació amb els temps verbals, atès que es treballa el present com el temps verbal usat als titulars.

2.2.2. La didàctica de la temporalitat des d'altres àrees curriculars

El repàs a l'àrea de llengua del currículum d'educació primària⁵⁴ ha constatat que el concepte de temporalitat s'aborda a partir de la distinció temporal bàsica. En canvi, l'àrea de Coneixement del medi natural, social i cultural (2009, p. 74-93) desplega diversos continguts relacionats amb el temps, agrupats en l'apartat *canvis i continuïtats en el temps*. De fet, en la presentació d'aquesta àrea ja es fa referència a la necessitat que l'alumnat se situï en l'espai i el temps per adquirir "els instruments conceptuals i procedimentals necessaris per comprendre el món on viuen" (p. 77-78). Així, s'explicita que "els coneixements històrics de l'educació primària han de permetre a l'alumnat ubicar la seva pròpia història en el temps social i relacionar el passat amb el present i el futur" (p. 78). Un dels objectius d'aquesta àrea és el següent:

"Reconèixer en el medi natural, social i cultural els canvis i les continuïtats relacionats amb el pas del temps, comprendre algunes relacions de successió i simultaneïtat, de cronologia i de durada, i aplicar aquests coneixements en la interpretació del present, la comprensió del passat i en la construcció del futur" (p. 81).

Pel que fa als continguts d'aprenentatge, es presenten a la taula següent, classificats segons els tres cicles educatius:

Taula 4. Continguts d'aprenentatge sobre l'expressió del temps al currículum (àrea de Coneixement del medi natural, social i cultural)	
Cicle inicial (p. 83)	<ul style="list-style-type: none"> • "Ús de les nocions bàsiques de temps (abans/després, passat/present/futur, durada) i de les unitats de mesura bàsiques (dia, setmana, mes i any)"
Cicle mitjà (p. 86)	<ul style="list-style-type: none"> • "Ús d'unitats de mesura temporal i aplicació de les nocions de canvi i continuïtat en l'anàlisi de l'evolució d'algun aspecte de la vida quotidiana al llarg del temps, comparant cultures allunyades en l'espai o el temps"
Cicle superior (p. 90-91)	<ul style="list-style-type: none"> • "Comprensió del temps cronològic i ús de representacions gràfiques per situar fets i etapes de l'evolució històrica"
	<ul style="list-style-type: none"> • "Ús de la periodització convencional i de les convencions de datació i identificació de la durada, simultaneïtat i successió d'esdeveniments històrics"

Així doncs, en el cas de l'àrea de Coneixement del medi natural, social i cultural, observem que l'expressió del temps es desplega en relació amb la comprensió del món

⁵⁴ Taula 3 del subcapítol 2.1.2.

i que s'expliciten termes com els que designen els tres temps primaris (*present, passat, futur*), nocions bàsiques de temps (*abans/després, etc.*), unitats de mesura temporal, o altres com *temps cronològic, simultaneïtat, successió, etc.*

Constatem, doncs, que des del punt de vista didàctic, la temporalitat s'aborda, sobretot, des de l'àrea de ciències socials⁵⁵. Les recerques en aquest camp se centren en les dificultats de l'ensenyament-aprenentatge de la història, tant des del vessant cognitiu com cultural, i es remeten, inevitablement, a l'adquisició d'aquesta noció per part dels infants. Per als objectius d'aquesta investigació, interessa el vessant cognitiu, que té a veure amb les capacitats dels infants per aprendre el concepte de temps (el vessant cultural està lligat a la construcció de la identitat i a la transmissió de la memòria col·lectiva).

Des del punt de vista cognitiu, Carretero i Montanero (2008) presenten una panoràmica de les competències que requereix aprendre a pensar històricament. Assenyalen, sobretot, la capacitat de comprendre el temps històric i d'establir un sentit de continuïtat i canvi entre el passat i el present. Aquesta capacitat implica un procés d'adquisició de la temporalitat que passa per les tres etapes piagetianes⁵⁶: consciència del propi temps personal, assimilació de diverses categories d'orientació temporal i codis de medició (per exemple, el calendari) i, finalment, assimilació de nocions essencials per comprendre el temps històric (com l'ordre i la successió dels fets, la simultaneïtat, la continuïtat, etc.): “Se trata de nociones y habilidades de pensamiento que, si bien tienen su fundamento en una serie de competencias intelectuales previas, pueden considerarse como *habilidades cognitivas específicas de dominio*” (Carretero i Montanero, 2008, p. 135).

Díaz Barriga i altres (2008) sostenen, a partir d'un estudi sobre la comprensió de la noció de temps històric en estudiants mexicans de primària i de batxillerat, que l'apropiació del coneixement d'aquesta noció és un procés complex i progressiu:

“La comprensión del tiempo histórico es compleja; en diversos estudios se demuestra que aún los adolescentes siguen mostrando dificultades para estimar con precisión el lapso existente en dos periodos históricos, ubicar la simultaneidad de los hechos o entender el sentido de continuidad entre el pasado y el presente” (Díaz Barriga i altres, 2008, p. 143).

Els autors conclouen que l'apropiació de la noció de temps és una habilitat cognitiva específica lligada al currículum escolar, de manera que els alumnes acaben concebut

⁵⁵ L'objectiu d'aquesta tesi no és aprofundir en aquest àmbit, però s'esmenten alguns treballs tenint en compte que una part de la recerca explora el valor retrospectiu del present (vegeu capítol 7).

⁵⁶ Vegeu l'apartat 1.2.2a.

el temps com un contingut temàtic i lineal, que tendeix a identificar-se amb les efemèrides cíviques.

En un volum recent sobre la didàctica del Coneixement del medi social i natural a l'educació primària, Pagès i Santisteban (2011) presenten un marc conceptual per ensenyar el temps històric que hauria de tenir en compte el següent:

“El aprendizaje del tiempo histórico requiere que el profesorado haga reflexionar al alumnado sobre las propias características del tiempo, como medida y como narración histórica, como cronología objetiva y como periodización arbitraria de la historia, como temporalidad humana que va de un tiempo personal o particular a un tiempo más general, como cambio y continuidad, un tiempo relacionado también con el poder sobre las decisiones sobre el propio tiempo, el tiempo social y el tiempo histórico” (Pagès i Santisteban, 2011, p. 230)

Els autors subratllen que entre les finalitats de l'ensenyament de la història hi ha el reconeixement de les relacions entre el passat i el present, i entre aquestes dues nocions i la de futur. Aquesta finalitat es pot desenvolupar mitjançant dos enfocaments: l'un, basat en habilitats de domini tècnic o cronològic; i l'altre, basat en habilitats de domini ideològic (construcció del saber històric). Pagès i Santisteban assenyalen que la majoria de programes escolars s'han basat en una presentació cronològica de la història però que diversos autors aposten per posar èmfasi en l'altre enfocament. En tot cas, remarquen la necessitat de **partir dels coneixements dels infants a l'entorn de com construeixen el llenguatge de la temporalitat i quins conceptes temporals coneixen, com els relacionen i com els interpreten**: “El dominio del lenguaje es esencial pues nos permite comprender la localización temporal, la sucesión de acontecimientos o si algo ha pasado ya, está pasando o pasará en el futuro” (2011, p. 238). També mostren els elements del llenguatge relacionats amb la temporalitat, que classifiquen en (p. 239-240):

- Formes bàsiques temporals en l'ús del llenguatge: formes verbals que distingeixen els tres temps bàsics, verbs relacionats amb el canvi, adverbis de localització temporal o de freqüència, adjectius ordinals, adjectius relacionats amb la velocitat i adjectius que indiquen diferenciació temporal.
- Termes temporals concrets d'ús quotidià: dia i parts del dia, estacions de l'any, mesures temporals, noms per a la localització temporal, termes relacionats amb el cicle de la vida, instruments temporals, etc.
- Expressions de caràcter temporal: locucions adverbials, frases fetes sobre la temporalitat i refranys.

Els autors sostenen, doncs, que el llenguatge és un “poderós instrument en la construcció de la temporalitat” (p. 241)⁵⁷. Els infants usen elements lingüístics per narrar i ordenar esdeveniments de la seva història personal i aquesta lògica també és

⁵⁷ Vegeu, també, l'apartat 1.2.2b, especialment els treballs de Tartas (2001, 2009).

extrapolable a la periodització de la història: “Cuando un niño o una niña narra su historia personal puede utilizar instrumentos, recursos o conceptos parecidos a los del historiador que explica la historia de un país o la historia universal” (p. 242). Per això conclouen que narrar les pròpies històries personals permet a l’infant aproximar-se a la temporalitat i manipular construccions que l’ajudaran a comprendre el concepte de temps.

2.2.3. Recapitulació del verb i el temps com a objectes didàctics

Abordar el verb com a objecte didàctic (apartat 2.1) ens ha permès fer un repàs de la construcció del coneixement sobre aquesta categoria gramatical, tant des del punt de vista de l’ensenyament (com s’ensenyava aquesta noció) com de l’aprenentatge (què saben els alumnes sobre el verb). Hem vist que, en l’àmbit francòfon, hi ha nombrosos estudis sobre l’ensenyament-aprenentatge del verb a primària, fet que ratifica l’interès dels didactes per replantejar la transposició d’aquesta categoria gramatical, que consideren que hauria de tenir més en compte els coneixements dels infants.

De fet, tots els estudis (també els que hem vist de l’àmbit català) parteixen del fet que el verb epistemològicament és complex, especialment des del punt de vista morfològic, i que construir el coneixement sobre aquesta noció és tan difícil com necessari, “porque constituye una unidad nuclear en la descripción de la lengua, sea cual fuere su referente teórico” (Ribas, 2010, p. 57).

Respecte al marc prescriptiu, hem constatat que la importància i la complexitat del verb no es tradueixen en una presència rellevant d’aquesta categoria gramatical en els continguts curriculars. El tractament dels verbs als llibres de text, bàsicament des d’una perspectiva morfològica, tampoc ajuda a desplegar totes les dimensions d’aquesta noció.

Pel que fa al temps (apartat 2.2), hem mostrat alguns estudis (i també experiències) que prenen aquest concepte com a objecte didàctic. Des del punt de vista curricular, hem vist que el concepte de temps, poc present a l’àrea de llengua del currículum d’educació primària, es desplega sobretot a l’àrea de Coneixement del medi natural, social i cultural, que és des d’on es treballa la temporalitat. S’apunta, doncs, que l’ensenyament-aprenentatge del verb i, especialment, dels temps verbals, es podria replantejar des de la interdisciplinarietat curricular.

2.3. MARC DIDÀCTIC GENERAL: L'ENSENYAMENT-APRENTATGE GRAMATICAL

La perspectiva didàctica completa el marc teòric des d'on ens plantejem aquesta recerca. Abans d'endinsar-nos en les especificitats de l'ensenyament-aprenentatge de la llengua i, més concretament, de la gramàtica, ens situarem en el paradigma sociocultural, per posar en relleu el paper de la interacció lingüística en el context escolar. Tot i que en aquesta recerca interessa, sobretot, subratllar les particularitats del diàleg que es genera quan es parla de llengua, en tant que espai on emergeix la reflexió metalingüística, proposem una breu introducció a la interacció en els processos d'ensenyament-aprenentatge (apartat 2.3.1).

El capítol, però, intenta fer una panoràmica de l'ensenyament-aprenentatge de la gramàtica a casa nostra: començarem situant la didàctica de la gramàtica en el marc de la didàctica de la llengua per, tot seguit, mostrar les característiques de la proposta d'ensenyament-aprenentatge que prenem com a referent (la gramàtica pedagògica i la *grammaire nouvelle*) (apartat 2.3.2). Després ens referirem als antecedents d'aquesta proposta, embrió del desenvolupament del model de Seqüències Didàctiques Gramaticals (SDG) (apartat 2.3.3). Seguidament repassarem algunes recerques sobre la construcció dels conceptes gramaticals dels alumnes (apartat 2.3.4), per posar de manifest els obstacles amb què topa l'ensenyament-aprenentatge de la gramàtica (apartat 2.3.5). Finalment, apel·larem al paper de la reflexió metalingüística (apartat 2.3.6) i de la transposició didàctica dels sabers gramaticals (apartat 2.3.7) en els processos d'ensenyament-aprenentatge. Tancarem el capítol amb una recapitulació (apartat 2.3.8).

2.3.1 La interacció en els processos d'ensenyament-aprenentatge⁵⁸

Des de la perspectiva sociocultural, la interacció és clau en tant que element central en la construcció del coneixement. L'anàlisi de la interacció en els processos d'ensenyament-aprenentatge parteix de les teories de l'aprenentatge inscrites dins el paradigma sociocultural (Bruner, 1984; Vigotski, 2000). Els models teòrics que consideraven el llenguatge com a simple transmissor de la informació educativa (enfocaments conductistes sobre l'aprenentatge) van quedar obsolets amb

⁵⁸Aquest apartat és una síntesi d'una part del marc teòric de Casas (2008, treball de final de màster no publicat). Sobre la interacció en el context escolar i la parla exploratòria, vegeu Fontich (2010, p. 21-64), que en fa una aprofundida descripció en el marc teòric de la seva tesi doctoral.

l'assumpció del paradigma sociocultural, basat en la construcció del coneixement a través de la interacció social. Per Vigotski, la interacció social és l'origen i el motor de l'aprenentatge: "El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean" (Vigotski, 2000, p. 136). El desenvolupament humà esdevé un procés cognitiu d'origen social, basat en el caràcter mediat dels processos psicològics superiors. És, per tant, *en i a través* de les interaccions socials que el desenvolupament humà es desplega des del pla social al psicològic. El mateix Vigotski ho exemplifica amb l'adquisició del llenguatge:

"El lenguaje surge, en un principio, como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno. Sólo más tarde, al convertirse en lenguaje interno, contribuye a organizar el pensamiento del niño, es decir, se convierte en una función mental interna" (Vigotski, 2000, p. 138).

L'entorn educatiu constitueix un espai privilegiat per vincular factors socials, culturals i històrics amb el desenvolupament intrapsíquic dels infants. Aquesta vinculació es pot expressar mitjançant el concepte de *zona de desenvolupament pròxim*, encunyat per Vigotski i que ha esdevingut l'eix central de la seva teoria:

"La Zona de Desarrollo Próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vigotski, 2000, p. 133).

Bruner també va centrar bona part de la seva teoria en l'aspecte social del desenvolupament: "Las realidades sociales no son ladrillos con los que tropecemos al andar o que nos hagan daño si les golpeamos con el pie, sino significados que obtenemos al compartir nuestras cogniciones humanas" (Bruner, 1984, p. 199). Però, com compartim les nostres cognicions humanes? A través del llenguatge, que és l'eina a través de la qual creem significats compartits. D'aquesta manera, Bruner, artífex de l'aprenentatge per descobriment, també s'aproxima a la perspectiva sociocultural, en considerar la importància de la negociació en l'apropiació i construcció de coneixement nou. En termes educatius, Bruner sosté que "el lenguaje de la educación es el lenguaje de la creación de cultura, no únicamente del consumo o adquisición del conocimiento" (Bruner, 1984, p. 208). Per això aquest psicòleg ja reivindica la necessitat d'analitzar el discurs a l'aula, atenent a les implicacions que el llenguatge té en l'adquisició de coneixement.

L'anàlisi del discurs a l'aula atorga al llenguatge un paper clau en els processos d'ensenyament-aprenentatge en un doble sentit: com a forma social del pensament i com a generador de coneixement compartit (Cazden, 1991; Barnes, 1994; Wells,

2003). En aquesta dimensió de *parlar per aprendre* (Milian, 2005), l'aula pren un protagonisme rellevant: és a l'aula on té lloc la interacció verbal entre mestre i alumnat i és a l'aula on, a través del discurs educatiu, es genera coneixement (Stubbs, 1982; Camps, 1989; Camps, coord, 2006; Mercer, 1997, 2004, 2010; Bucheton, 2004; Coll, Onrubia i Mauri 2008).

En aquesta construcció guiada del coneixement, Mercer atorga al docent un paper essencial, en considerar que el diàleg que manté amb l'alumne esdevé la bastida cognitiva per tal de crear nous significats compartits. Per Mercer, el diàleg funciona com a bastida quan compleix tres característiques: quan és capaç de transformar en lingüístic allò que no ho és; quan permet al mestre esbrinar què sap el nen (per tal d'ajudar-lo en la justa mesura) i quan aconsegueix justificar lingüísticament la tasca (Mercer, 1997, p. 88).

De Vigotski, Mercer en recull les dues idees següents: per una banda, que aprendre amb assistència o instrucció és un aspecte comú i important en el desenvolupament mental humà; i, per l'altra, que el límit de l'habilitat d'una persona per aprendre o resoldre problemes es pot ampliar si una altra persona li proporciona ajuda cognitiva adequada (p. 78). En d'altres paraules, una tasca en la qual el nen no necessita ajuda, no està ampliant les seves capacitats intel·lectuals, és a dir, no activa la seva zona de desenvolupament pròxim. En aquest sentit, doncs, Mercer també adopta el concepte de bastida de Bruner. La seva principal aportació rau en el fet que reinterpreta tots dos conceptes a partir del llenguatge, és a dir, considera que el llenguatge pot esdevenir la bastida o la zona de desenvolupament pròxim mitjançant la qual es construeix coneixement compartit.

Però de Mercer interessa especialment el concepte de *discurs educat*, com a fita de la seva teoria sociocultural de la construcció guiada del coneixement. Si el discurs és generador de significats compartits a l'aula i la conversa és el vehicle per guiar la construcció d'aquest nou coneixement, aleshores l'objectiu és accedir al discurs educat:

“El propósito de la educación es conseguir que los estudiantes desarrollen nuevas formas de utilización del lenguaje para pensar y comunicarse, *formas con palabras*, que les permitirán pasar a ser miembros activos de comunidades más amplias de discurso educado” (Mercer, 1997, p. 93).

El discurs educat, per tant, correspondria a la manera d'usar el llenguatge que han desenvolupat les diverses comunitats de coneixement, presents a l'escola en forma de les diferents disciplines. El docent és l'encarregat d'acompanyar els alumnes en

l'adquisició tant del contingut –és a dir, dels coneixements– com de les formes lingüístiques pròpies d'aquest coneixement, per tal que els aprenents acabin essent usuaris d'aquest discurs educat. Per això Mercer assenyala que el llenguatge serveix per donar un sentit col·lectiu a l'experiència a través del *context* i de la *continuitat* i insisteix que “els alumnes només poden desenvolupar seguretat en l'ús dels nous discursos mitjançant el seu ús” (Mercer, 1997, p. 95). A l'apartat 2.3.6 ens referirem a la manera d'usar el llenguatge a l'hora de parlar de gramàtica.

2.3.2. Situació actual de la didàctica de la gramàtica

D'acord amb el que hem avançat a la introducció, l'objectiu de les investigacions en l'àmbit de la didàctica de la llengua –com el cas que ens ocupa – és incidir d'una manera més efectiva en l'ensenyament i aprenentatge lingüístics:

“La didàctica de la llengua constitueix un camp de coneixement que té com a objectiu el complex procés d'ensenyar i d'aprendre llengües amb l'objectiu de millorar-ne les pràctiques i adequar-les a les situacions canviants en les quals aquesta activitat es desenvolupa” (Camps, Guasch i Ruiz Bikandi, 2010, p. 81).

L'especificitat d'aquesta àrea rau en el fet que l'objecte d'ensenyament (que ahora és instrument d'aprenentatge) gestiona dos tipus de coneixement: el dels continguts conceptuals i el de l'ús. L'objectiu, doncs, és doble: assolir un coneixement que sigui “sistematitzable” i “comunicable” (Camps, Guasch i Ruiz Bikandi, 2010, p. 86). Amb aquest punt de partida, farem una breu panoràmica sobre la situació actual de l'ensenyament de la gramàtica.

En els últims anys, l'ensenyament-aprenentatge de les primeres llengües a l'educació primària a Catalunya ha tendit a supeditar el saber gramatical al saber pràctic, és a dir, el coneixement del sistema lingüístic al seu ús. Aquest fenomen s'ha produït bàsicament per dos motius: per una banda, per la manca d'adequació de la tradició de l'ensenyament gramatical als nous contextos escolars; i, per l'altra, per la irrupció dels enfocaments comunicatius (a partir de l'ensenyament-aprenentatge de segones llengües), l'aplicació dels quals, en la formació lingüística, s'ha centrat únicament a atendre les necessitats funcionals de l'alumnat. L'adopció d'aquest enfocament no ha contribuït que els estudiants entenguin la llengua com un sistema coherent i organitzat.

Bronckart (2008), en una reflexió crítica sobre la situació de l'ensenyament de les llengües al segle XXI a l'Europa occidental, dibuixa el panorama següent:

“Les aportacions de la recerca didàctica en l’ensenyament de la llengua primera i els canvis en la metodologia d’ensenyament de segones llengües i estrangeres, avalats per programes d’investigació en sociolingüística i en lingüística de l’adquisició, qüestionen algunes de les pràctiques d’ensenyament en vigor” (Bronckart, 2008, p. 23).

Pel que fa a les primeres llengües, Bronckart aprova les innovacions de l’enfocament comunicatiu relatives a la producció textual, però critica el paper del treball gramatical, que s’ha limitat a substituir nocions antigues per nocions modernes, de manera que “l’esquema de les gramàtiques escolars en voga continua sent, de fet, el mateix que el de les gramàtiques tradicionals”:

“El corpus gramatical es presenta avui dia com una cantera inacabada, sense coherència en conjunt, en el qual restes d’objectes d’ensenyament antics, desgastats o fets miques cohabitaven amb nous objectes d’ensenyament inacabats, que encara no han estat totalment assumits” (p. 34).

De fet, cada nova incorporació de les aportacions de les teories lingüístiques a l’àmbit educatiu ha fet trontollar el paper de l’ensenyament de la gramàtica, que continua sense haver resolt la transposició didàctica dels sabers que cal ensenyar respecte a l’objecte *llengua*. Si bé és cert que l’ensenyament de la gramàtica ha d’estar al servei dels usos lingüístics, també ho és –i les recerques en aquest camp ho corroboren, tal com veurem– que la construcció d’un saber gramatical pot contribuir a un coneixement més reflexiu de la llengua (Camps, coord, 2005); i aquest coneixement reflexiu pot incidir positivament en la construcció del discurs lingüístic (Camps i Ferrer, coord, 2000; Camps, 2009). Nombrosos estudis han demostrat que un enfocament purament comunicatiu o purament gramatical no és suficient per a l’aprenentatge d’una llengua (Camps, 1998), ja que es posa en relleu la manca de sistematització dels aprenentatges gramaticals i, sobretot, la impossibilitat d’aplicar el saber sobre la llengua per millorar-ne l’ús.

En aquest sentit, la **gramàtica pedagògica** proposa un enfocament didàctic que integra la reflexió gramatical i l’ús de la llengua (Zayas, 2004⁵⁹). L’objectiu d’aquest enfocament és plantejar l’ensenyament-aprenentatge de la llengua des d’un ús reflexiu, per tal de **fer disponibles en l’alumnat totes les possibilitats del codi (especialment les que no emergeixen de forma espontània a través de l’ús) i, alhora capacitar-lo per reflexionar sobre aquests usos**. Així doncs, l’activitat reflexiva sobre la llengua i l’explicitació dels coneixements lingüístics implícits esdevenen els puntals

⁵⁹ El terme *gramàtica pedagògica* no és nou, sinó que va ser encunyat per Peytard i Genouvrier als anys setanta del segle passat. A Catalunya, als anys vuitanta Camps ja en parla a *La gramàtica a l’escola bàsica* (1986) (vegeu l’apartat 2.3.3). Altres treballs posteriors són els de Zayas i Rodríguez Gonzalo (1992) o Castellà (1994), entre d’altres. Amb tot, les línies bàsiques de la gramàtica pedagògica es descriuen a Zayas (2004).

d'aquesta nova manera d'ensenyar llengua, que Camps (2010, p.16) defineix a partir d'aquests quatre requisits:

1. Basar-se en l'activitat dels alumnes sobre els elements lingüístics.
2. Facilitar als alumnes l'abstracció, la generalització i la sistematització dels conceptes gramaticals.
3. Establir ponts entre el coneixement sistemàtic i l'ús de la llengua en totes dues direccions (ús *versus* sistematització).
4. Permetre el diàleg i la col·laboració entre els participants en la situació didàctica.

Una primera característica de la gramàtica pedagògica, doncs, és que no s'erigeix com un model alternatiu de descripció de la llengua, sinó que orienta la gramàtica a l'aprenentatge de l'ús: "Les activitats d'observació, anàlisi i manipulació de les formes gramaticals adquireixen un caràcter funcional: no interessa –o no interessa només– descriure com són, sinó saber per a què serveixen i com convé usar-les" (Zayas, 2004, p. 9). La segona característica implica "presentar els fets lingüístics jerarquitzats, de manera que la dimensió pragmàtica i semàntica presideixi la descripció formal". I, en tercer lloc, la gramàtica pedagògica ha de "presentar els fets lingüístics en relació amb la diversitat discursiva, és a dir, amb la diversitat de tipus i gèneres textuais" (p. 23).

Fora de Catalunya i de l'Estat espanyol, el debat a l'entorn del paper que ha d'ocupar la gramàtica en l'ensenyament-aprenentatge de la llengua se situa en dos pols oposats: mentre l'àmbit anglòfon s'ha caracteritzat, en general, per una tendència antigramàtica, des de l'àmbit francòfon s'ha considerat l'ensenyament gramatical com un element clau. En el primer cas, destaquem, però, els treballs de Hudson (2001), Andrews i altres (2006), Weaver i Bush (2008), Lefstein (2009) o Myhill i altres (2012), que justament plantegen l'ensenyament-aprenentatge de la gramàtica en relació amb la millora en els processos d'escriptura.

L'àmbit francòfon, en canvi, sempre s'ha caracteritzat per atorgar un lloc preeminent a l'ensenyament explícit de la gramàtica dins els currículums escolars⁶⁰ i, de fet, no és fins més recentment que se n'ha plantejat la relació amb els usos verbals (Combettes, 2009, Vargas, 2009). Destaquem la *grammaire nouvelle* (Fisher i Nadeau, 2003; Nadeau i Fisher, 2006), que a mitjan dels anys noranta del segle XX s'adopta als currículums del Quebec, davant els problemes que genera la gramàtica tradicional. Les autores parteixen de la base que aquesta manera tradicional d'ensenyar gramàtica dificulta el distanciament de la llengua com a objecte d'observació i reflexió, perquè prioritza el vessant semàntic i no permet el raonament gramatical:

⁶⁰ Ho il·lustren, a tall d'exemple, les recerques sobre el verb mostrades a l'apartat 2.1.1, que posen en relleu la preocupació per l'ensenyament gramatical.

“La principale caractéristique et limite de la grammaire traditionnelle réside dans le fait que les notions grammaticales y sont définies sur une base sémantique. Les caractéristiques sémantiques des notions grammaticales (le nom désigne une personne, un animal ou une chose; le sujet fait out subit l'action) s'avèrent incomplètes et ne permettent pas de bien distinguer l'étude de la langue de celle du réel, ce qui mène parfois à des erreurs d'analyse” (Nadeau i Fisher, 2006, p. 42).

Per Nadeau i Fisher, la gramàtica tradicional és una col·lecció de coneixements que no estan relacionats i, si realment ho estan, les relacions establertes són incomprendibles per als aprenents. En aquest sentit, critiquen l'anomenada *gramàtica híbrida*, que es va estendre al Quebec als anys vuitanta del segle XX i que aportava *trucs* per fer més digerible (però no per comprendre millor) la gramàtica tradicional. La *grammaire nouvelle*, en canvi, es postula per comprendre la llengua com a sistema i per facilitar-ne l'ensenyament-aprenentatge, d'acord amb les necessitats d'escriptura:

“L'apport le plus significatif de la grammaire nouvelle pour l'enseignement-apprentissage de la langue tient avant tout dans la possibilité de l'associer à des démarches qui tiennent mieux compte du processus d'apprentissage en général et plus spécifiquement du processus par lequel les élèves s'approprient l'écrit” (Fisher i Nadeau, 2003, p. 54).

La instauració d'aquesta nova manera d'ensenyar gramàtica, que s'ha estès a l'àmbit francòfon⁶¹, promou operacions cognitives com l'observació, la classificació, la comparació o la contrastació per construir els coneixements gramaticals: “Ces activités contribuent au développement des capacités métalinguistiques, en plus de mettre à profit le travail de coopération. L'enseignant qui ouvre cet espace de réflexion à ses élèves sera souvent étonné de la pertinence de leurs propos” (Fisher i Nadeau, 2003, p. 54).

Una altra característica de la *grammaire nouvelle* és que posa a disposició de l'aprenent un sistema coherent i organitzat de les nocions lingüístiques, de manera que supera l'atomització i la base semàntica que caracteritzava la gramàtica tradicional: “Par exemple, l'identification d'un verbe sera mieux assurée si l'élève dispose de manipulations (je peux l'encadrer par ne... pas, je peux le dire au passé ou à un autre temps) que s'il s'appuie sur le sens (est-ce un mot d'action)” (p. 56).

Fisher i Nadeau sostenen, a més, que cal tenir en compte les representacions que els alumnes tenen d'aquests conceptes, perquè “l'apprentissage constitue ainsi une transformation des représentations initiales et successives des apprenants” (p. 55). Aquest procés ha d'incloure la interacció, necessària per fer emergir el coneixement explícit de l'estudiant, que és el que ha de permetre manejar conscientment els

⁶¹ A casa nostra, com hem dit, parlem de *gramàtica pedagògica*.

conceptes, apropiar-se'n i comprendre'ls: "La grammaire constitue ainsi un merveilleux terrain pour faire de la classe une communauté de recherche" (p. 56).

2.3.3. Els antecedents a Catalunya: de Camps (1986) a les SDG⁶²

Aquesta nova manera de plantejar l'ensenyament-aprenentatge gramatical té un antecedent clar a casa nostra, amb un treball pioner de Camps (1986), que als anys vuitanta del segle XX ja reivindica introduir nocions bàsiques de gramàtica i iniciar la reflexió sobre la llengua a l'educació primària. Enllaçant amb la tradició de les *Lliçons de llenguatge* de Galí (1978), l'autora també incorpora les aportacions de la psicolingüística, per concloure que "l'ús reflexiu de la llengua es basarà en les possibilitats que el nivell maduratiu del nen dona, però que no es desenvoluparà sense una activitat escolar orientada en aquest sentit" (Camps, 1986, p. 38). Repassant aquest estudi constatarem la vigència de les seves aportacions, que ens portaran a comprendre la trajectòria de les investigacions posteriors en el marc del Grup de Recerca d'Ensenyament i Aprenentatge de Llengües (GREAL), impulsat per Camps i pioner en l'àmbit de la didàctica de la gramàtica a Catalunya.

Un dels aspectes clau del treball de Camps és que atorga a l'escola la funció de passar d'una **gramàtica implícita** a una **gramàtica explícita**. En concret, ja avança el concepte de *gramàtica didàctica o pedagògica* (encunyat per Peytard i Génouvrier), que defineix com aquella gramàtica "a mig camí entre la intuïtiva (implícita) i l'analítica (científica), destinada a l'ensenyament de conceptes i d'habilitats que poden anomenar-se, genèricament, gramaticals" (p. 42). Segons l'autora, el treball gramatical a l'aula s'ha de guiar pels següents principis (p. 48):

1. Integració de la gramàtica en el conjunt d'activitats de llenguatge i refús de la gramàtica per la gramàtica.
2. Utilitat pedagògica dels exemples proposats pel mestre a partir del llenguatge viu de la classe.
3. Necessitat d'una programació no rígida, semilliuere, que pugui anar-se adaptant a les necessitats del treball d'expressió, però que garanteixi una progressió raonada.
4. Exercicis variats que comportin una activitat oberta a la discussió i a l'intercanvi, però que evitin la dispersió.
5. Utilitat del treball en grup i del diàleg amb el mestre.
6. Múltiple finalitat pedagògica:
 - a) Domini progressiu de la llengua
 - b) Creativitat
 - c) Iniciació a uns procediments científics
 - d) Desenvolupament progressiu de la reflexió explícita sobre la llengua.

⁶² SDG: Seqüències Didàctiques Gramaticals (Camps i Zayas, coord, 2006).

Camps sosté que la introducció de la llengua escrita (ja a cicle inicial de primària) és el primer pas “cap a la consideració de la llengua com a objecte d’observació i estudi”, fet que associa a uns primers estadis de capacitat metalingüística⁶³. Aquesta capacitat es desenvolupa, sobretot, a cicle mitjà, “quan les possibilitats de joc que permet la manipulació de la llengua poden donar lloc a nombroses activitats d’observació i de petites sistematitzacions que prepararan per a una comprensió elemental del funcionament del sistema de la llengua al cicle superior” (p. 51). A cicle mitjà, doncs, l’autora considera que la gramàtica s’ha d’enfocar cap als tres punts de vista següents (p. 101):

- a) Adquisició de les estructures sintàctiques no assolides i perfeccionament i ús de les ja adquirides, de manera que s’ajustin, cada vegada amb més precisió, a l’expressió del pensament i la sensibilitat del nen.
- b) Prendre la llengua com a objecte d’observació. Aprendre a manipular-la per tal de veure com funciona.
- c) Començar a adquirir una terminologia gramatical mínima que permeti al nen de parlar de la llengua i d’ordenar les observacions que fa.

Respecte a l’últim punt, Camps subratlla que “en cap moment cal defugir l’ús de la terminologia gramatical que sigui necessària per parlar dels fets de la llengua que el nen observa” però també adverteix que “cal tenir molt en compte de no abusar-ne i de no voler introduir en el metallenguatge del nen termes discutits i discutibles” (p. 103). En aquest sentit, ja planteja la definició progressiva de les classes de mots, partint d’una definició semàntica implícita, avançant cap a la funcional i acabant per la definició formal. Ho exemplifica amb la categoria gramatical *adjectiu*:

“Així, per exemple, de primer moment, s’introduirà el mot *adjectiu* per parlar de les paraules que diuen com és el nom; tot seguit, es pot veure que l’adjectiu acompanya el nom i, finalment, es pot parlar de la concordança amb el nom” (p. 104).

Pel que fa a la definició formal, adverteix que necessàriament ha de ser parcial, d’acord amb els conceptes que el nen pot entendre: “Per exemple, per al verb, es destacarà la possibilitat que té d’indicar temps, persona i nombre, però no es parlarà encara de mode” (p. 104). En aquest sentit Camps ja assenyala que la paraula *definició* en cap cas hauria d’implicar definicions completes, sinó incompletes, amb possibilitat d’anar-se ampliant.

Les recerques posteriors sobre el coneixement gramatical dels alumnes han posat de manifest que l’ensenyament-aprenentatge no ha fomentat aquesta progressió, sinó que ha estès la fossilització de les primeres definicions (Camps i Ferrer, coord, 2000;

⁶³ Vegeu l’apartat 2.3.6.

Notario, 2000; Camps, coord, 2005; Milian i Camps, 2006). En efecte, l'enfocament comunicatiu –com hem apuntat– ha menystingut el paper de la gramàtica a l'escola, però tot i així els principis de què parla Camps han esdevingut l'embrió de diverses investigacions sobre la didàctica de la llengua, en el marc del paradigma socioconstructivista.

A Catalunya, l'interès per l'ensenyament-aprenentatge gramatical té com a centre neuràlgic el GREAL, del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la UAB⁶⁴. Les primeres investigacions d'aquest grup de recerca van indagar a l'entorn de l'ensenyament-aprenentatge de l'escriptura. Destaca la publicació, el 1994, de la tesi doctoral de Camps, *L'ensenyament de la composició escrita*, punt de referència a tot l'Estat, tant per a investigadors com a docents. Treballs posteriors d'aquest grup aporten el model de seqüències didàctiques per aprendre a escriure (compilat a Camps, 2003). De la implementació d'aquestes seqüències es desprèn que els escolars desenvolupen activitat metalingüística en diferents nivells, però que les qüestions lingüístiques sobre les quals parlen no són estrictament gramaticals. D'aquí sorgeix l'interès del grup per aprofundir en l'ensenyament-aprenentatge de la gramàtica.

Les últimes investigacions del GREAL s'han centrat a desenvolupar models de **Seqüències Didàctiques Gramaticals** (SDG), que plantegen una nova manera de treballar l'activitat gramatical a l'aula, adoptant els corrents lingüístics de base funcional i cognitiva (lingüística cognitiva), que integren la pragmàtica i la semàntica. "L'accent no es posa en quines i com són les formes lingüístiques, sinó en per què serveixen i en quina és la millor opció en situacions concretes" (Camps i Zayas, coord, 2006, p. 8). Les SDG, hereves del model de les seqüències didàctiques per aprendre a escriure, parteixen de la hipòtesi segons la qual el funcionament de la llengua, en qualsevol dels seus nivells, també pot esdevenir objecte de coneixement a partir d'un procés d'investigació desenvolupat pels mateixos alumnes.

Les SDG són un model hipotètic de disseny i execució d'unitats complexes de treball sobre qüestions gramaticals⁶⁵ que han de permetre als alumnes entendre millor el funcionament real de la llengua. En concret, en les SDG es consideren els conceptes gramaticals com a objectes de l'ensenyament-aprenentatge per a ells mateixos. Per tant, es requereix que els alumnes tinguin la capacitat de "considerar-los fora de les

⁶⁴ El 2009 va obtenir el títol de grup de recerca reconegut.

⁶⁵ A Camps (coord, 2005) també s'expliquen les característiques d'aquest model. En aquest apartat, ens centrem en l'article de Camps (2006), *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica* (SDG), dins Camps i Zayas (coord, 2006).

relacions globals que s'estableixen en la realitat, la qual cosa no vol dir que el seu aprenentatge no pugui tenir sentit per als aprenents" (Camps, 2006, p. 32). Un cop construït el coneixement sobre els conceptes, cal que aquests retornin com a eines de coneixement a la llengua en ús.

Les SDG estan formades per un conjunt de tasques relacionades amb un objectiu global, que és el que els dóna unitat. Aquestes tasques es conceben des d'una doble perspectiva: com a activitats de recerca (descobriments del funcionament de la llengua en algun aspecte) i com a activitats d'aprenentatge (a partir de la sistematització de les activitats de recerca). Aquesta sistematització "ha de permetre l'aprenentatge d'uns continguts gramaticals que hauran d'arribar a esdevenir coneixements disponibles per dur a terme d'altres activitats posteriors, siguin gramaticals, siguin comunicatives" (Camps, 2006, p. 34). A més, el desenvolupament de les SDG permet situacions interactives que faciliten la intervenció del docent en el procés de construcció del coneixement (avaluació formativa).

L'aportació d'aquesta proposta rau en el fet que "l'ensenyament gramatical dit *tradicional* partia de la definició d'un concepte i de les explicacions gramaticals del professor o del llibre de text i l'exercici servia de constatació dels conceptes apresos", mentre que les SDG en canvi, "parteixen del concepte que l'exercitació i la reflexió han de ser els dos components d'un procés que les relacioni" (p. 35). En aquest sentit, **les SDG són l'espai idoni per desencadenar reflexió gramatical**. De fet, la seva implementació ha demostrat la possibilitat de generar activitat metalingüística a l'aula mitjançant la interacció, com corroboren, entre d'altres, els treballs recollits a Camps i Zayas (coord, 2006) sobre la cohesió textual (Jimeno, 2006), els connectors en els textos argumentatius (Ribas i Verdager, 2006), sintaxi i educació literària (Rodríguez Gonzalo i Zayas, 2006), els pronoms relatius (Gutiérrez, 2006), el pronom *hi* (Camps i Fontich, 2006), el temps de la narració (Ferrer, 2006) i l'aspecte verbal en les narracions de ficció (Guasch, Gràcia i Carrasco, 2006)⁶⁶. El treball de Camps i Fontich (2006), per exemple, explora la metodologia basada en el diàleg exploratori per esbrinar com els alumnes construeixen el coneixement sobre aquest concepte gramatical (el pronom *hi*). Entre les conclusions, els autors subratllen el següent:

"S'abandona el model de gramàtica escolar que ha acabat donant una imatge de si mateix com a lògic i complet, per aproximar-nos més a un model sense un afany totalitzador (d'altra banda quimèric) i que privilegia els vincles entre procediments i conceptes amb l'objectiu de suscitar la reflexió gramatical" (Camps i Fontich, 2006, p. 107).

⁶⁶ Aquests dos últims ja s'han citat a l'apartat 2.2.1.

Les SDG desenvolupades fins al moment aborden, almenys, quatre grans àmbits (Camps, 2006, p. 36): SDG orientades a resoldre problemes gramaticals plantejats per l'escriptura; SDG basades en la comparació de llengües; SDG basades en la recerca sobre la variació de la llengua (oral i/o escrita) i SDG a partir de conceptes gramaticals explícits. Aquestes últimes impliquen prendre alguns conceptes gramaticals com a objectes d'aprenentatge.

2.3.4. Els conceptes gramaticals dels alumnes

Una de les línies d'investigació de la didàctica de la gramàtica té a veure amb la construcció dels conceptes gramaticals dels alumnes. Aprofundir en aquesta línia (que, com acabem de veure, té relació amb l'últim tipus de SDG), permet detectar els obstacles amb què els alumnes topen en aquest procés i, alhora, les estratègies que usen i l'activitat metalingüística que despleguen per anar construint el coneixement sobre les nocions gramaticals. A partir d'aquí, es pot establir una relació entre els models d'ensenyament i els processos d'aprenentatge; en d'altres paraules, conèixer explícitament què saben els aprenents i com ho aprenen és d'una utilitat clau de cara a l'ensenyament de la gramàtica i, en general, a la transposició didàctica dels conceptes gramaticals.

Diversos estudis sobre els conceptes gramaticals dels alumnes mostren la dificultat dels aprenents per construir un saber gramatical coherent. Aquests estudis (la majoria dels quals recollits a Camps i Ferrer, coord, 2000) estan centrats en categories lèxiques o sintàctiques, com l'adverbi, el verb⁶⁷, l'adjectiu, el subjecte o el pronom, entre d'altres. L'estudi de Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard i De Weck (1987), sobre el nom, l'adjectiu i el complement directe, és un dels primers referents, per l'interès de les conclusions a les quals arriben, que s'han corroborat en estudis posteriors. Segons recullen Camps i Ferrer (coord, 2000, p. 111), les conclusions més rellevants són les següents:

- Els coneixements gramaticals dels alumnes són un conglomerat d'elements diversos.
- Els procediments que elaboren són poc generalitzables i tenen una aplicació molt limitada.
- Els alumnes no aprenen els conceptes tal com se'ls ensenyen, sinó que els filtren a través de procediments propis.
- Els criteris usats en relació amb una noció no es mantenen en el context d'una altra tasca.

⁶⁷ Respecte al concepte *verb*, ens remetem al subcapítol 2.1 (*El verb com a objecte didàctic*).

De fet, a Catalunya, un dels estudis pioners gira a l'entorn del pronom personal (Camps i altres, 2001), que ratifica i amplia algunes de les conclusions del treball esmentat de Kilcher-Hagedorn i altres. En concret, en aquesta investigació es conclou que:

- L'activació dels sabers està lligada molt lligada al context, de manera que es constaten les dificultats per recuperar-los en altres situacions i consolidar-los.
- Els coneixements estan desintegrats en un doble sentit: no hi ha integració entre caracterització i definició d'una categoria i tampoc entre el coneixement declaratiu i el procedimental.
- Les estratègies per identificar la categoria gramatical són diverses i sovint no estan relacionades entre elles.
- Hi ha dificultat per separar text i realitat, és a dir, per distanciar-se de la llengua i prendre-la com a objecte.
- Hi ha manca de metallenguatge.

Altres estudis sobre els conceptes gramaticals dels aprenents, en el marc del GREAL, són els de Notario (2000), sobre el subjecte; Macià (2008), sobre les categories lèxiques o Durán (2008, 2010), sobre el verb i l'adverbi, respectivament, tots centrats en l'educació secundària⁶⁸.

En general, aquests estudis indiquen que els conceptes gramaticals dels alumnes estan atomitzats, es construeixen sense cap mena de coherència, pràcticament no evolucionen i són difícils de transferir. Amb tot, aquestes recerques posen en relleu la importància de la interacció per fer emergir aquests coneixements i la capacitat de desenvolupar la reflexió metalingüística.

2.3.5. Obstacles en l'ensenyament-aprenentatge de la gramàtica

Les recerques sobre el coneixement dels conceptes gramaticals evidencien que l'ensenyament-aprenentatge de la gramàtica ha de superar diversos obstacles⁶⁹. Camps els classifica entre els epistemològics, els psicogenètics i els metodològics (2009, p. 200-207; 2010, p. 16-22).

a) Obstacles epistemològics

Aquest obstacle té a veure amb la consideració de la gramàtica (en general) i dels continguts gramaticals (en particular) com a objectes de l'ensenyament-aprenentatge:

⁶⁸ Els de Macià (2008) i Durán (2008) ja s'han esmentat a l'apartat 2.1.

⁶⁹ Aquesta consideració dels obstacles parteix de Fischer (2004). Camps (2010) assenyala que "consideraremos no tanto los obstáculos centrados en el aprendizaje de conceptos gramaticales bien delimitados, sino como ámbitos problemáticos sobre los que reflexionar para avanzar en el modelo de enseñanza que proponemos" (p. 16).

“Los currículos de enseñanza actualmente vigentes parten de la necesidad de dar prioridad a la enseñanza de los usos verbales y de la subordinación de los contenidos gramaticales a este objetivo” (p. 202). Segons Camps, aquest obstacle està vinculat a la falta d’un model global sobre el funcionament de la llengua i a la impossibilitat de progressar en la construcció de les nocions gramaticals a causa d’un ensenyament-aprenentatge constrenyidor. Així, poden esdevenir obstacles “los conocimientos espontáneos o los adquiridos en los primeros niveles de la escolarización para el aprendizaje progresivo de los aspectos complejos del concepto: por ejemplo, la definición de verbo como acción o del adjetivo como cualidad atribuida a un nombre” (p. 17). Per això Camps proposa prendre com a referent la lingüística cognitiva per a la construcció d’una gramàtica pedagògica que tingui en compte factors semàntics i pragmàtics, a banda dels formals.

b) Obstacles metodològics

Quant als esculls metodològics, Camps recorda que en gramàtica es mantenen vigents, encara avui en dia, els enfocaments transmissius. Això fa que els alumnes tinguin dos paradigmes: el procedimental i el declaratiu, però que no es relacionin entre ells. Per exemple, partint de Notario (2000), si els alumnes han de reconèixer el subjecte de diverses frases i en totes les frases aquest concepte apareix en la situació inicial, és possible que acabin identificant el subjecte com l’element que sempre troben al principi:

“Podría ser que el ejemplo inicial o la frecuencia de los ejemplos en que el sujeto aparece en situación inicial de la frase y tiene las características prototípicas se consolida como concepto único, estático, a pesar de las evidencias posteriores y a pesar de la contradicción con el conocimiento declarativo” (Camps, 2009, p. 207).

Per resoldre aquest obstacle, Camps aposta per “avançar en la complexitat a partir d’activitats que facilitin l’experimentació i el raonament” (2010, p. 19).

c) Obstacles psicogenètics

En relació amb el darrer obstacle, l’autora assenyala que hi ha un abisme entre els usos verbals i el sistema de la llengua, de manera que el nivell d’abstracció entre un i altre nivell és molt diferent. Partint de Fisher (2004), sosté que és complex considerar la llengua com a objecte de reflexió bàsicament per dues raons:

- Perquè els humans naixem, creixem i vivim immersos en la llengua, de manera que és difícil objectivar-la⁷⁰.
- Perquè l'ensenyament-aprenentatge fragmenta la llengua en microunitats i la presenta com un model abstracte. "La lengua, que es un instrumento transparente en la comunicación, tendrá que hacerse opaca en un proceso de objetivación y de conceptualización" (p. 204). El pas del coneixement en ús al coneixement sistemàtic requereix de diversos nivells d'abstracció (Barth, 1987⁷¹).

Camps conclou que per superar aquests tres tipus d'obstacles cal replantejar l'ensenyament-aprenentatge gramatical, en el sentit que permeti a l'alumne reflexionar i raonar sobre les formes del llenguatge:

"Aprender gramática es adquirir un conocimiento razonado sobre el funcionamiento lingüístico y enseñar gramática consistirá en establecer puentes entre el conocimiento intuitivo, implícito, manipulativo, verbalizado con las palabras de cada día, y el conocimiento sistematizado sobre la lengua y sus usos" (2009, p. 207).

Segons l'autora, la via per arribar-hi és la següent:

- **Observació de la llengua** com a primer pas per fer-la opaca. És a dir, cal prendre la llengua com a objecte d'observació.
- **Manipulació de les formes lingüístiques**, que ha de permetre parlar sobre la llengua i les transformacions que va experimentant.
- **Mediació per part del professor per organitzar el saber gramatical**. Aquesta mediació és necessària per posar a disposició de l'aprenent l'oportunitat d'observar, manipular i analitzar la llengua. Aquesta mediació ha de permetre la reflexió metalingüística.

2.3.6. El desenvolupament de l'activitat metalingüística

a) El concepte d'activitat metalingüística

El terme *metalingüístic* es refereix a aquells aspectes de la llengua que tenen com a objecte la llengua mateixa. Aquest coneixement *sobre* la llengua aglutina tota una sèrie de sabers metalingüístics, que van des dels sabers espontanis i informals fins als sabers científics i elaborats. El terme procedeix de la lingüística estructural de Jakobson, però és des de la psicolingüística que s'ha considerat com la capacitat humana per prendre la llengua com a objecte i observar-la com a entitat abstracta (Benveniste, 1971). Camps (2000) cita dos autors com a antecedents més propers: Culioli (1990) i Karmiloff-Smith (1994).

⁷⁰ Respecte a aquesta raó, la didàctica de la llengua es caracteritza, com ja hem comentat, per constituir un cas especial respecte a l'ensenyament d'altres sabers, ja que l'objecte *llengua* "és especial per causa del seu valor instrumental específic (...) i perquè el seu coneixement constitueix una barreja indèstria de sabers conceptuals declaratius (*sabers què*) i de sabers de procediment (*sabers com*)" (Camps, coord, 2005, p. 130).

⁷¹ En aquesta recerca, ens hem referit a Barth (1987) a partir de l'última reedició (2007).

Per Culioli (1990), “on peut se placer du point de vue du sujet énonciateur-locuteur qui a une activité métalinguistique non-consciente (je parle alors d’activité épilinguistique) ou qui, par les jeux de langage de tous ordres, s’adonne à la jouissance du métalinguistique” (p. 41). Culioli assenyala que l’activitat metalingüística es pot manifestar almenys en tres nivells: el nivell inferior és el no conscient (**activitat epilingüística**), mentre que els altres dos són nivells en què ja emergeix la **consciència metalingüística**, tot i que en un cas verbalitzada mitjançant llenguatge quotidià i en l’altre, mitjançant metallenguatge.

Pel que fa a Karmiloff-Smith (1992), el seu model distingeix diferents tipus de coneixements metalingüístics: **coneixements implícits** i **coneixements explícits** (dins dels quals hi ha els explícits primaris, explícits secundaris i explícits terciaris, que són el que assoleixen el màxim grau d’abstracció). Altres autors que també s’han referit a l’activitat metalingüística són Gombert (1990), que la defineix com “la possibilité pour le sujet de raisonner consciemment sur les aspects syntaxiques du langage et de contrôler délibérément l’usage de règles de grammaire” (p. 59); o Bialystok (1994), que s’ocupa de l’activitat metalingüística en segones llengües.

Sobre l’ensenyament-aprenentatge de segones llengües, més recentment Trévisse (2010) parteix de la base que l’activitat metalingüística és imprescindible en l’aprenentatge formal d’una L2, atès que s’aborda un sistema lingüístic nou. L’autora distingeix entre discursos metalingüístics i rastres d’activitat metalingüística espontània. Els primers són verbalitzacions metalingüístiques que “estableixen clarament una objectivació conscient dels fenòmens lingüístics”, mentre que els segons són “fenòmens heterogenis que indiquen diferents graus de distanciament d’opacitat de la llengua” (p. 115). Trévisse es planteja el paper dels diversos graus de consciència vinculats a aquestes verbalitzacions espontànies i l’activitat metalingüística d’alt nivell cognitiu. En qualsevol cas, l’autora reivindica que, com que l’activitat metalingüística és necessària per aprendre una L2, la reflexió s’iniciï ja en l’aprenentatge de la L1. En el cas de França, assenyala: “La formació dels ensenyants de llengua a França no comporta reflexió sobre la L1, i els coneixements que tenen dels usos del francès són plens de llacunes. El francès no és objecte de reflexió ni de conceptualització” (p. 140). Per aquesta raó, quan a França s’ensenya anglès (com a L2), l’autora critica que l’ensenyant s’imagini que els estudiants han reflexionat sobre nocions concretes en la seva primera llengua:

“Una conceptualització, que d’entrada es podria fer per al francès L1, des de primària, amb una terminologia que es mantindria durant els estudis posteriors d’altres llengües, ajudaria sense cap mena de dubte a abordar més endavant les especificitats del sistema de l’anglès i possiblement d’altres llengües” (Trévisé, 2010, p. 141).

Des de la psicologia del desenvolupament, Tolchinsky (1997) sosté que “a l’escola en general i a la llengua escrita en particular li pertoca un important paper en l’extensió, la reorganització i la integració del coneixement gramatical, sobretot si hi incloem els aspectes discursius del coneixement lingüístic” (p. 30). L’autora analitza, des del punt de vista de la psicolingüística, els diversos nivells de coneixement gramatical: coneixement automàtic i implícit (el que fa possible la producció i comprensió dels enunciats en situacions habituals d’interacció), els nivells intermedis i l’activitat metalingüística reflexiva i verbalitzable. Tolchinsky sosté que “els nens saben força gramàtica en cada etapa del seu desenvolupament, però aquest coneixement ha de ser estès, reorganitzat i reintegrat en el que finalment serà l’estat final” (p. 30). El procés inclou fases entre el saber intuïtiu, no reconegut com a tal –“constantment utilitzem i produïm informació lingüística sense ser-ne conscients en absolut” (p. 31)–, i el saber metalingüístic, en què el subjecte s’adona del que verbalitza i en pot donar compte a d’altres persones. Entre un i altre saber, l’autora assenyala que hi ha nivells intermedis: “Són nombrosos els testimonis d’un control dels procediments de comprensió i producció i d’una consideració de les formes lingüístiques encara que no hi hagi ni formulació verbal explícita, ni utilització de metallenguatge” (p. 35). Amb tot, Tolchinsky subratlla que no sempre es produeix un procés lineal, en el sentit que cada aprenentatge no passa del nivell intuïtiu al nivell metalingüístic, sinó que els nivells són fluctuants i dinàmics. En tot cas, adverteix, per una banda, que “un mateix coneixement pot estar emmagatzemat en diferents nivells” i, per l’altra, que no tot el coneixement “arriba a ser controlat metalingüísticament”. De fet, ni els infants ni els adults som capaços de donar explicacions metalingüístiques de totes les nostres produccions lingüístiques.

D’altra banda, Cots i altres (2007) parlen del terme *consciència lingüística* per referir-se a certa capacitat de reflexió sobre la llengua, que ha d’ajudar l’alumnat a identificar el vincle entre les formes lingüístiques i les funcions comunicatives del llenguatge. Els autors proposen pautes pedagògiques per promoure l’activitat metalingüística a l’aula (p. 23-24), que inclouen la reflexió sobre les formes lingüístiques emmarcades en l’ús de la llengua en context, i un aprenentatge de tipus exploratori i conceptual, que fomenti la discussió i el rol actiu de l’estudiant. Partint d’Schmidth (1993), els autors despleguen quatre nivells de consciència lingüística: *intention* (intencionalitat), *attention* (atenció), *noticing* (presa de consciència) i *understanding* (comprensió). Assenyalen que es pot aprendre sense intencionalitat però que l’aprenentatge no és

significatiu si no es presta atenció sobre allò que s'aprèn, se'n pren consciència i s'acaba comprenent (p. 29-33).

Recapitulant, entenem que el terme *activitat metalingüística* es refereix “tant per a aquelles activitats sobre la llengua que impliquen activitat mental conscient, com per a aquelles manifestacions que permeten inferir activitat sobre la llengua, encara que no sigui conscient, o com a mínim encara que no hi hagi manifestacions d'aquesta consciència” (Camps, 2000, p. 107). La taula següent il·lustra els diferents nivells en què es desplega l'activitat metalingüística:

Taula 5. Nivells d'activitat metalingüística (Camps, 2000, p. 107)			
Implícita	Explícita		
	No verbalitzable	Verbalitzable	
		En llenguatge comú	En llenguatge específic

b) L'emergència de l'activitat metalingüística mitjançant la interacció

De la mateixa manera que l'ensenyament-aprenentatge de qualsevol ciència implica la construcció compartida de significats mitjançant l'aprenentatge i l'ús del llenguatge científic (Lemke, 1997), la llengua també és una àrea científica que requereix de la construcció d'aquests coneixements compartits. En aquest sentit, tal com apunta Camps (1989), la classe de llengua és “el lloc per a l'exercitació d'aspectes específics i puntuals sobre els quals l'alumne no té encara domini suficient, i és el lloc per a la reflexió i el coneixement conscient de l'ús del llenguatge” (p. 12).

Quan els continguts de l'ensenyament-aprenentatge són gramaticals, la interacció pren una dimensió específica, ja que **és en el marc del diàleg que es genera en parlar de gramàtica on se situa l'emergència de la reflexió metalingüística**. Milian (2005) assenyalava que en la connexió entre *parlar per aprendre* i *parlar per fer gramàtica* “el punt de discussió és la distància entre el saber intuïtiu i el saber descriptiu sobre la llengua” (p. 14). El primer és el que neix de l'ús, mentre que el segon és el declarat, l'explícit. Peytard i Genouvrier (1970) es refereixen a la capacitat de l'aprenent d'aplicar i prendre consciència de les regles de funcionament del llenguatge. La tasca de l'escola, com hem vist, és transformar la gramàtica implícita i inconscient en una gramàtica explícita i conscient (Camps, 1986; 2000). La conversa sobre qüestions gramaticals propicia aquest pas, perquè afavoreix el desenvolupament de la reflexió

metalingüística: “L’escola és el lloc privilegiat per fer activitats de tipus metalingüístic” (Trévisse, 2010, p. 123).

Els estudis sobre l’activitat metalingüística contribueixen a il·lustrar a quins paràmetres lingüístics es pot accedir a través de la reflexió i quines circumstàncies afavoreixen l’aparició d’aquest tipus d’activitat. Respecte al primer punt, les recerques demostren que **l’activitat metalingüística i reflexiva sobre la llengua contribueix a la sistematització dels coneixements gramaticals** (Camps, coord, 2005), mentre que respecte al segon, subratllen **el valor metodològic de la conversa com a espai per reflexionar sobre la llengua** (Milian, 2005). S’assumeix, doncs, el paper del diàleg com a element generador d’activitat metalingüística, per la capacitat que té de fer emergir coneixements explícits sobre la llengua. A tall d’exemple, ho explicita Trévisse (2010) en el següent fragment:

“Un ús purament lingüístic de la llengua es relaciona primer de tot amb el sentit i no pas amb la forma, que continua essent molt transparent, invisible, quan no hi ha dificultats entremig. Però la llengua mateixa esdevé molt sovint objecte, fins i tot en situació natural, i, a partir d’aquell moment, esdevé opaca, perd la transparència, en especial en els nombrosos ajustaments relacionats amb la negociació del sentit en la interacció” (Trévisse, 2010, p. 115).

Diverses recerques exploren les particularitats del diàleg que es genera en parlar de gramàtica (Rodríguez Gonzalo, 2011; Fontich, 2010; Durán, 2010; i Gil i Bigas, 2009, entre d’altres). Aquestes recerques, tal com hem avançat a l’apartat 2.3.3, parteixen d’investigacions prèvies del grup GREAL sobre l’ensenyament-aprenentatge de la composició escrita en tasques col·laboratives (Camps i Milian, coord, 2000; Camps, Guasch, Milian i Ribas, 2000), que demostren l’existència de diversos graus d’activitat metalingüística quan els alumnes escriuen en grup. Ribas i Guasch (en premsa) destaquen les diferències entre interaccionar per *aprendre a escriure* i interaccionar per *aprendre gramàtica*:

“Mientras la interacción verbal para la escritura tiende a fluir de un modo intuitivo porque el objeto de su atención es una realidad externa que ofrece puntos de referencia, la interacción verbal acerca de los problemas de categorización de unas formas verbales se atasca porque su referencia no es el mundo externo sino las representaciones (internas) de los escolares acerca de unas nociones abstractas que existen sólo en sus mentes” (Ribas i Guasch, en premsa, p. 16).

En aquest sentit, l’escull que ha de superar l’ensenyament-aprenentatge de la gramàtica (en relació amb l’ensenyament-aprenentatge de la composició escrita) s’explora a través de recerques en què el diàleg, entre iguals o amb l’expert, es perfila com un instrument clau en el procés d’abstracció. Repassem, breument, els estudis

que hem esmentat en les línies precedents sobre l'ensenyament-aprenentatge de la gramàtica⁷², que parteixen del diàleg per promoure la reflexió metalingüística.

Durán (2010) insisteix en la importància de la interacció per fer emergir l'activitat metalingüística en un doble sentit: per una banda, perquè l'alumne autoreguli les seves funcions cognitives i, per l'altra, per fer evident aquesta llengua interior que ha de permetre l'apropiació dels nous continguts: "És a dir, l'atenció al llenguatge privat com a manifestació de la consciència i com a activitat mental que provoca l'autoregulació i, per tant, la construcció de coneixement" (p. 95). La recerca, centrada a l'ESO, gira a l'entorn de l'adverbi, i metodològicament se sustenta en un qüestionari d'identificació i definició d'aquesta categoria gramatical i d'entrevistes individuals semiestructurades. Sobre l'entrevista, Durán remarca que "es converteix en un instrument molt valuós per observar l'activitat metalingüística a partir de la interacció, on el discurs es constitueix a partir d'un treball de negociació, de construcció interactiva, d'elaboració col·lectiva" (p. 101). En efecte, mitjançant les entrevistes, els alumnes expliciten els seus dubtes a partir del repte que els suposen les preguntes de la investigadora: "En el moment de parlar, [els alumnes] van interioritzant l'objecte del saber" (p. 108).

En la seva tesi doctoral, Fontich (2010) se centra en la construcció del coneixement gramatical a partir de la interacció en petit grup, també a l'ESO. L'autor demostra, a partir del model d'intervenció de seqüències didàctiques gramaticals (SDG), que en l'aprenentatge de conceptes gramaticals la reflexió metalingüística hi juga un paper rellevant. A partir d'una situació natural d'aula, Fontich mostra com **la interacció repercuteix en l'articulació del raonament metalingüístic**: "L'objectiu és crear entorns per a una participació activa dels alumnes, el guiatge obert i el tractament heterogeni i múltiple de la gramàtica" (p. 453). Aquesta situació propícia per a la reflexió metalingüística és el treball en petits grups a partir de la parla exploratòria (Mercer, 1997), en què, majoritàriament, "el diàleg és resultat de l'experimentació sobre el material gramatical" (p. 455). Fontich desenvolupa un complex model per a l'anàlisi de la interacció verbal a partir de l'assumpció que "l'aprenentatge es dona gràcies a l'assimilació d'uns rudiments argumentatius que permeten la transformació del contingut proposicional metalingüístic":

⁷² Sobre l'estudi de Rodríguez Gonzalo (2011), ens remetem a la descripció que n'hem fet en referir-nos a estudis sobre l'ensenyament-aprenentatge dels temps verbals (apartat 2.2.1).

“Interpretem l’encadenament d’episodis argumentatius com a propi de la conversa exploratòria, partint de la idea segons la qual és l’aportació de raons el que mobilitza el bagatge gramatical (...) Els alumnes parlen i discuteixen i, encara que no arriben a trobar la solució (...) mobilitzen a un nivell elevat el seu bagatge metalingüístic” (Fontich, 2010, p. 462-463).

Finalment, Gil i Bigas (2009) mostren rastres d’activitat metalingüística en una tasca de segmentació d’un text en paraules, en alumnes de segon curs de primària (cicle inicial). Les autores conclouen que en l’elaboració del concepte de *paraula*, els infants desenvolupen certa activitat metalingüística, promoguda per la intervenció de la mestra:

“Les preguntes de la mestra (...) fomenten la reflexió sobre la pròpia llengua i la seva consideració com a objecte d’estudi (...) També promouen que els coneixements lingüístics que els infants tenen en un nivell implícit, no accessibles a la consciència, esdevinguin més flexibles i es facin explícits. Les preguntes, sobretot les de raonament, desencadenen la reflexió i el pas cap a un coneixement conscient de la llengua” (Gil i Bigas, 2009, p. 76-77).

Per concloure aquest apartat, subratllarem, però, que per tal que l’activitat metalingüística pugui emergir, cal un marc didàctic que ho permeti. En aquest sentit, totes les propostes d’implementació de SDG reivindiquen la necessitat de crear espais de reflexió a l’aula:

“Cal trobar el temps adequat i necessari; l’organització en petits grups, que permeten més fàcilment una reflexió autèntica; i un tipus d’activitats apropiades (...) que permetin recórrer als coneixements previs (la reflexió sempre s’ha de basar en alguns elements que ja es tenen, no es pot construir a partir del buit), que demanin una justificació explícita, que siguin obertes però que puguin ser respostes amb autonomia” (Ribas i Verdaguer, 2006, p. 59).

2.3.7. La transposició didàctica dels sabers gramaticals

Finalment tancarem aquest bloc sobre el marc didàctic referint-nos breument a la transposició didàctica dels sabers gramaticals, que continua essent una de les parts més controvertides de l’ensenyament-aprenentatge de la gramàtica.

S’entén per transposició⁷³, les transformacions d’un objecte d’ensenyament-aprenentatge al llarg de l’exposició didàctica. Més concretament, Bronckart i Plazaola (2000) defineixen aquest concepte com les “transformacions que es duen a terme, o la distància que s’instaura, entre els sabers científics, els sabers seleccionats per l’ensenyament i els sabers ensenyats efectivament” (p. 42).

⁷³ Vargas (2004) prefereix el terme *reconfiguració didàctica*.

La preocupació per la relació entre continguts científics i continguts escolars no és nova i tampoc és exclusiva de l'ensenyament-aprenentatge de la llengua. Bronckart i Plazaola (2000) fan un repàs a l'evolució del concepte de *transposició didàctica*, per situar-lo específicament en la disciplina de la didàctica de la llengua. Així, Verret (1975, citat a Bronckart i Plazaola, 2000, p. 39-41) ja assenyalava tres constreïments de la transposició didàctica, relacionats amb la naturalesa mateixa del coneixement, les característiques dels aprenents (edat, sabers previs, etapes d'adquisició) i el context institucional. D'aquest últim constreïment, que exerceix un control social dels aprenentatges, en sorgeix la noció de *noosfera*, que és la "formació social que treballa permanentment entre els bastidors de l'ensenyament i que concretament dona forma didàctica als sabers a ensenyar" (p. 43).

El saber didactitzat, però, és un saber desincretitzat, en el sentit que està separat del context en què ha estat elaborat (el camp científic), fet que comporta "gairebé automàticament la cosificació o la naturalització" (p. 44). El que cal fer amb aquest saber, doncs, és organitzar-lo en seqüències raonades que en permetin l'adquisició progressiva. Amb tot, Bronckart i Plazaola insisteixen que els sabers *a ensenyar* no són sabers *efectivament ensenyats*, a causa de la "complexitat del moviment transposicional" (p. 45). Per aquesta raó, els autors assenyalen que els sabers només són accessibles "a partir del moment en què són semiotitzats", és a dir, que s'han convertit en objectes del discurs (p. 51). Per això, malgrat que Chevallard⁷⁴ (1985) afirmava que les crisis que engendren les reformes deriven sobretot de l'obsolescència dels continguts a ensenyar, Bronckart i Plazaola apunten també qüestions d'ordre metodològic:

"Si les nocions resulten inensenyables o es transformen necessàriament durant el procés d'ensenyament, potser és simplement perquè han estat mal concebudes (...) o perquè no subsumeixen ni objectes ni pràctiques efectives" (p. 61).

Aquest és un dels problemes que pateix l'ensenyament-aprenentatge de la gramàtica: la manca de coherència, la descontextualització i la fossilització del saber gramatical sovint han aproximat els alumnes al que Bronckart i Plazaola anomenen "nocions inensenyables", de manera que els conceptes gramaticals que els aprenents han anat construint no els serveixen per progressar en el coneixement i l'ús de la llengua.

Justament, Camps (coord, 2005) denuncia que "el pas a l'escola dels resultats dels estudis lingüístics s'ha pretès fer sense que canviés l'orientació de la gramàtica

⁷⁴ Chevallard (1985), des de la didàctica de les matemàtiques, va formular el que és conegut com a sistema didàctic, que és dinàmic i que involucra l'ensenyant, l'alumne, el coneixement i el temps didàctic.

tradicional” (p. 124), fet que ha donat lloc a la paradoxa segons la qual en comptes d’instaurar procediments d’observació, manipulació i sistematització, “s’ha pretès substituir un model discutible per altres models, amb l’agreujant que la mateixa comunitat científica els considerava provisionals, sotmesos a debat i discussió” (p. 124). Constatem, doncs, que en el camp de la didàctica de la gramàtica, la transposició didàctica és un dels aspectes metodològics que cal revisar amb més urgència. Camps (coord, 2005) proposa plantejar aquesta revisió des de la perspectiva de la lingüística cognitiva⁷⁵:

“Un exemple de transposició d’un nou camp teòric a l’ensenyament de la llengua és el que deriva de la gramàtica cognitiva, que hauria de tenir més incidència en els procediments d’ensenyament del professor, en la selecció d’activitats i d’exercicis que no pas directament en els conceptes que conformen la programació de continguts” (p. 125).

En definitiva, entenem que la transposició didàctica hauria de facilitar l’opacitat dels continguts lingüístics en l’ensenyament-aprenentatge gramatical.

2.3.8. Recapitulació

En aquest subcapítol hem abordat la perspectiva didàctica, la tercera pota que sustenta el marc teòric de la nostra recerca. Després de situar-nos en el paradigma sociocultural, que atorga un paper rellevant a la interacció en els processos d’ensenyament-aprenentatge, ens hem centrat en l’ensenyament-aprenentatge de la gramàtica. Hem fet una panoràmica de la situació actual, repassant els obstacles que ha d’afrontar la didàctica de la gramàtica (que hem relacionat amb les dificultats dels alumnes en la construcció dels **conceptes gramaticals**) i hem subratllat el paper de l’**activitat metalingüística**, imprescindible per prendre la llengua com a objecte i construir el coneixement gramatical. Tot això des de la perspectiva de la **gramàtica pedagògica**, que proposa una integració entre coneixement, reflexió i ús lingüístics, que considerem que és el camí que ha de seguir l’ensenyament-aprenentatge de la gramàtica. Aquest replantejament en l’ensenyament-aprenentatge gramatical ha de contribuir a integrar la delimitació dels continguts que s’han d’ensenyar, la seqüenciació d’aquests continguts i la potenciació de la reflexió metalingüística (Guasch, coord, 2010). Des d’un punt de vista metodològic, hem vist que també és essencial reconsiderar la transposició didàctica dels sabers gramaticals.

⁷⁵ Vegeu apartat 1.3.

2.4. RECAPITULACIÓ DEL MARC TEÒRIC (capítols 1 i 2)

L'edifici teòric i conceptual que sustenta els fonaments de la nostra investigació s'ha organitzat a partir de dos grans capítols, que han pres **el verb i el temps com a objectes d'estudi** (des de l'aproximació descriptiva del sistema lingüístic i des de l'adquisició d'aquest sistema per part dels infants) i **com a objectes didàctics**, respectivament. Hem començat descrivint aquestes nocions des del punt de vista lingüístic, per subratllar-ne la complexitat epistemològica. De fet, hem partit del verb com a estructurador del temps a través de les seves propietats morfològiques (temps verbals), però aviat hem ampliat aquesta perspectiva endinsant-nos, des de la psicolingüística, en l'expressió del temps en la llengua i en l'adquisició de la temporalitat.

Des del punt de vista de l'ensenyament-aprenentatge, tant el verb com el temps, precisament perquè són nocions complexes, esdevenen objectes didàctics controvertits. En efecte, hem vist que la transposició didàctica simplifica el concepte de verb, reduint-lo pràcticament a l'àmbit formal i convertint-lo en un objecte difícil de comprendre en totes les seves dimensions. Aquesta tradició didàctica dificulta abordar el verb i el temps des d'altres perspectives (per exemple, semàntica i pragmàtica), que considerem que donarien més sentit a l'ensenyament-aprenentatge gramatical, d'acord amb la psicolingüística i la lingüística cognitiva.

La nostra recerca se situa en aquest marc, que pren com a **referent la gramàtica pedagògica, i que considera la interacció i l'activitat metalingüística com a elements clau en la construcció del coneixement gramatical**. Com veurem a continuació, la investigació estableix un lligam entre el que l'escola ofereix en relació amb l'ensenyament-aprenentatge del verb i dels temps verbals (els continguts prescrits pel currículum, el desplegament als llibres de text i les pràctiques escolars) i el que els infants saben o poden aportar en relació amb el seu coneixement i a la construcció d'aquestes nocions (en concret, sobre els valors del present). Aquest lligam és el que es desllorigarà al llarg de l'anàlisi del dispositiu didàctic, per posar en relleu la necessitat de revisar els continguts i les pràctiques de l'ensenyament-aprenentatge.

Al primer capítol hem insistit que les nocions de verb, dels temps verbals i particularment del temps verbal del present són complexes, mentre que al segon hem constatat que no sembla una bona via simplificar-les només des de la perspectiva

formal. Per tant, d'acord amb el marc didàctic que prenem com a referent, en aquest treball mostrarem que la gramàtica pedagògica pot ser un bon camí per establir ponts entre l'ús i el coneixement a través de la interacció i la reflexió metalingüística. El dispositiu didàctic que hem dissenyat té com a objectiu confrontar els alumnes als diversos valors del present, per tal que en parlin, hi pensin, manifestin el que en saben i ho relacionin amb el que han après.

En la segona part d'aquesta investigació (part II, capítol 3) presentem les preguntes que ens plantegem en la nostra recerca i el dispositiu didàctic que hem dissenyat i desplegat i, tot seguit, ja ens podrem endinsar en l'anàlisi de les interaccions dels alumnes (part III, capítols 4-9), que ens hauran de permetre respondre les preguntes de la investigació (part IV, capítol 10).

**PART II. OBJECTIUS, CONTEXT I METODOLOGIA
DE LA INVESTIGACIÓ (capítol 3)**

3.1. HIPÒTESIS, OBJECTIUS I PREGUNTES DE LA INVESTIGACIÓ

La recerca que presentem s'inscriu en el marc del grup GREAL i, en concret, en la seva línia d'investigació per millorar els processos d'ensenyament-aprenentatge gramatical. Així doncs, l'exploració del coneixement sobre els valors del temps verbal del present en alumnes d'educació primària parteix de recerques prèvies d'aquest grup que, a manera d'hipòtesis generals per a la nostra recerca, formulen el següent:

- La conceptualització de les categories gramaticals per part dels alumnes apunta cap a la manca de coherència i cap a la fossilització al llarg de l'educació primària (Notario, 2000; Camps i altres, 2001; Camps, coord, 2005; Durán, 2008; Macià, 2008).
- El saber declaratiu sobre la gramàtica no sempre es tradueix en saber procedimental (Milian i Camps, 2006; Durán, 2008).
- El coneixement gramatical no únicament es construeix a partir de l'ús lingüístic (Camps i Zayas, coord, 2006; Nadeau i Fisher, 2006⁷⁶).
- L'activitat metalingüística contribueix a la sistematització dels coneixements gramaticals (Camps, coord, 2005; Milian i Camps, 2006; Fontich, 2010; Rodríguez Gonzalo, 2011).
- El coneixement gramatical sobre els conceptes lingüístics es pot modificar a través d'intervencions didàctiques (Camps i Ferrer, 2000; Camps i Zayas, coord, 2006; Fontich, 2006; Fontich, 2010; Rodríguez Gonzalo, 2011).
- El tractament dels continguts gramaticals als llibres de text no respon a un tractament integrat de l'ensenyament-aprenentatge de la llengua (Ferrer i López, 1999; Coronas, 2010; Torralba, 2010; Ribas, 2010).

3.1.1. Hipòtesis de la investigació

Pel que fa a les hipòtesis concretes, la investigació parteix de les tres següents:

1. El coneixement que els alumnes tenen sobre el present és sobretot fruit d'una simplificació escolar que identifica aquest temps verbal únicament amb el valor simultani (coincidència amb el moment de l'enunciació).
2. La identificació unívoca del present amb el seu valor simultani impedeix prendre consciència d'altres valors d'aquest temps verbal que, no obstant això, formen part del usos quotidians.
3. La confrontació dels alumnes a altres usos del present pot conduir-los a situacions incompatibles i contradictòries respecte al seu coneixement.

⁷⁶ S'inclou la referència al treball de Nadeau i Fisher (2006) perquè tot i que aquestes autores no formen part del GREAL, els resultats d'aquesta investigació coincideix amb recerques d'aquest grup.

3.1.2. Objectius de la investigació

D'acord amb aquestes hipòtesis de sortida, els objectius que ens hem marcat són els següents:

- Per una banda, promoure que alumnes d'educació primària reflexionin sobre diversos valors del present. Aquest objectiu s'intenta aconseguir a través de la generació d'un conflicte cognitiu, en què mitjançant la interacció, confrontem els alumnes a usos no prototípics del present.
- Per l'altra, descobrir com procedeixen els alumnes per reconèixer i comprendre aquests valors no prototípics del present. Les preguntes de la investigació prenen el fil d'aquest objectiu.

3.1.3. Preguntes de la investigació

Per aprofundir en la comprensió dels valors del present per part dels subjectes participants en la recerca (alumnes de 3r i de 6è d'educació primària), és a dir, per descobrir els obstacles amb què els alumnes topen i les estratègies que utilitzen per capir els diversos valors que té, ens hem formulat les quatre preguntes següents, que marcaran el full de ruta d'aquesta recerca:

1. **Què saben els alumnes de primària sobre els diversos valors del present (saber declaratiu)?**
2. **Quines estratègies usen per descobrir aquests valors (saber procedimental)?**
3. **Com construeixen el coneixement sobre aquests valors?**
4. **Quina relació s'estableix entre l'ús i el coneixement dels valors del present?**

3.1.4. Subpreguntes de la investigació

El desenvolupament de la recerca s'estructura a partir de quatre tasques (les descriurem al subcapítol següent), cadascuna de les quals amb subpreguntes d'investigació concretes, que es desgranen tot seguit:

a) Tasca 1

A. Coneixements sobre el verb:

1. Quin és el saber declaratiu sobre la categoria gramatical *verb*?
2. Quins criteris de reconeixement usen per identificar la categoria gramatical *verb*?
3. Hi ha relació entre el saber declaratiu i els criteris de reconeixement?
4. Quines diferències hi ha entre les parelles de 3r i 6è respecte a les tres subpreguntes anteriors?

B. Coneixements sobre la distinció temporal bàsica:

1. Quin és el saber declaratiu sobre els tres temps verbals bàsics?
2. Quins criteris de reconeixement usen per reconèixer els tres temps verbals bàsics?
3. Hi ha relació entre el saber declaratiu i els criteris de reconeixement?
4. Quines diferències hi ha entre les parelles de 3r i 6è respecte a les tres subpreguntes anteriors?

C. Coneixements sobre el temps verbal del present:

1. Quin és el saber declaratiu sobre el temps verbal del present?
2. Quins criteris de reconeixement usen per reconèixer el present?
3. Hi ha relació entre el saber declaratiu i els criteris de reconeixement?
4. Quines diferències hi ha entre les parelles de 3r i 6è respecte a les tres subpreguntes anteriors?

b) Tasca 2. Exploració del valor habitual del present

1. Quin coneixement tenen els alumnes sobre el valor habitual del present?
2. Amb quins obstacles topen per reconèixer el valor habitual del present?
3. Quins tipus d'estratègies usen per construir el coneixement sobre aquest valor?
4. Quina relació s'estableix entre l'ús i el coneixement reflexiu d'aquest valor?
5. Hi ha diferències entre les parelles de 3r i 6è respecte a les subpreguntes anteriors?

c) Tasca 3. Exploració del valor atemporal del present

1. Quin coneixement tenen els alumnes sobre el valor atemporal del present?
2. Amb quins obstacles topen per reconèixer el valor atemporal del present?
3. Quins tipus d'estratègies usen per construir el coneixement sobre aquest valor?
4. Quina relació s'estableix entre l'ús i el coneixement reflexiu d'aquest valor?
5. Hi ha diferències entre les parelles de 3r i 6è respecte a les subpreguntes anteriors?

d) Tasca 4. Exploració dels valors retrospectiu, prospectiu i relatiu del present

1. Quin coneixement tenen els alumnes sobre els valors retrospectiu (frases 4.1 i 4.2), prospectiu (frase 4.3) i relatiu (frase 4.4) del present⁷⁷?
2. Amb quins obstacles topen per reconèixer aquests valors del present?
3. Quin tipus d'estratègies usen per construir el coneixement sobre aquests valors?
4. Quina relació s'estableix entre l'ús i el coneixement reflexiu d'aquests valors?
5. Quines diferències hi ha entre les parelles de 3r i 6è respecte a les subpreguntes anteriors?

Les respostes a les subpreguntes d'investigació de la tasca 1 es mostren a les recapitulacions del capítol 4 (apartats 4.1.6 i 4.2.7), mentre que les subpreguntes de les tasques 2, 3 i 4, referides específicament als valors del present, s'aborden a les respectives recapitulacions dels capítols 5-9 (concretament als apartats 5.8, 6.10, 7.5, 8.7 i 9.6) i es reprenen a la part IV, corresponent a les conclusions finals (capítol 10). L'estructura dels capítols de la part III (capítols 4-9) es detalla a l'apartat 3.2.4.

⁷⁷ Les frases 4.1, 4.2, 4.3 i 4.4 es corresponen amb els quatre enunciats de la tasca 4 que es proposen per observar, analitzar i discutir en el disseny de la recerca, tal com es veurà a l'apartat 3.2.2.

3.2. METODOLOGIA I CONTEXT DE LA RECERCA

3.2.1. Introducció

“Les decisions metodològiques estan condicionades per les preguntes de la investigació i pel marc teòric en el qual se situen. El mètode no només és un conjunt de tècniques a disposició de l'investigador, sinó que té un marcat caràcter epistemològic”
(Cubero i altres, 2008, p. 83)

Un cop fonamentada teòricament i conceptualment la recerca, cal descriure'n la metodologia. La present recerca s'emmarca en un enfocament interpretatiu qualitatiu (Noguerol, 1998; Cardona, 2002) i es concep com un estudi de cas empíric de base etnogràfica que pretén **explorar el reconeixement i la comprensió dels valors del present d'uns escolars en un context seminatural** (dins de l'escola però fora de l'aula). En aquest context es desenvolupa una **intervenció didàctica oral, en parelles, amb l'acompanyament discursiu de la investigadora**. La interacció verbal que es desenvolupa en aquesta situació didàctica constitueix la base de l'objecte d'anàlisi, ja que és a partir de la conversa que s'observa com es produeix la construcció del coneixement en aquesta situació concreta. De fet, la tasca mateixa és generadora de reflexió, de manera que el coneixement gramatical (l'objecte d'anàlisi pròpiament) sorgeix de l'exploració del llenguatge en ús (Fontich, 2010).

Aquest subcapítol dedicat a la metodologia consta de dos blocs. En primer lloc, ens endinsem en el disseny de la investigació (punt 3.2.2), que inclou una breu descripció de la prova pilot (apartat a), però que especialment se centra en l'elaboració de l'instrument definitiu de recollida del corpus de dades (apartat b) i en la seva implementació (apartat c). A propòsit de la implementació, és a dir, sobre l'execució del dispositiu didàctic, es desplega un apartat sobre la interacció en tant que instrument de recerca⁷⁸ (apartat d) i un altre sobre el rol de la investigadora en la interacció (apartat e).

El segon bloc (punt 3.2.3) se centra en el tractament i l'anàlisi del corpus de les dades, que inclou la transcripció (apartat a) i la segmentació i la categorització, tasca per tasca (apartat b). El subcapítol es clou amb una recapitulació que mostra la relació entre la categorització de cada tasca i els capítols d'interpretació de les dades (punt 3.2.4).

⁷⁸ A l'apartat 2.3.1 del marc teòric ja s'ha aprofundit en el paper de la interacció com a element clau en els processos d'ensenyament-aprenentatge i de les particularitats del diàleg que es genera quan es parla de llengua i, en concret, de gramàtica.

3.2.2. Disseny i implementació de la recerca

a) Disseny exploratori (prova pilot)

El procés de construcció del model d'anàlisi ha inclòs un enregistrament exploratori, concebut per assajar i validar la idoneïtat dels diversos paràmetres que havien de configurar l'instrument per donar resposta a les preguntes de la investigació. El primer instrument pilot es porta a terme durant el tercer trimestre del curs 2008-2009 en una Zona Escolar Rural (ZER) de la comarca d'Osona.

El dispositiu inicial està pensat per ser assajat amb alumnes dels tres cicles de l'educació primària, concretament del primer curs de cada cicle. Per tant, s'escullen un total de nou subjectes participants: tres alumnes de 1r curs (cicle inicial), tres alumnes de 3r curs (cicle mitjà) i tres alumnes de 5è curs (cicle superior).

La tasca és grupal, per cursos, i es realitza en tres dies consecutius, de manera que cada dia es planteja al grup de tres alumnes del mateix curs. Es porta a terme sense la presència de cap docent (només la investigadora, que no hi intervé, sinó que es limita a enregistrar la sessió en format audiovisual). La situació didàctica consisteix a resoldre oralment diverses activitats sobre el verb, sense que prèviament els alumnes sàpiguen res de la tasca que han de portar a terme. Posteriorment té lloc una entrevista col·lectiva semidirigida, que també s'enregistra. En total, el dispositiu (execució de la tasca –diverses activitats– i entrevista) s'allarga prop d'una hora.

La tasca plantejada parteix de diverses propostes didàctiques sobre l'ensenyament-aprenentatge de la gramàtica tretes d'experiències o llibres de text de primària⁷⁹ (Camps, 1986; Camps i altres, 1981; Vinardell, 1988; Camps i altres, 1994) i també sobre diverses recerques a l'entorn del verb a primària de l'àmbit francòfon (Pille i Piérait-Le Bonniec, 1987; Roubaud i Touchard, 2004; Quet i Dourojeanni, 2004). En concret, la tasca té com a objectiu explorar el saber declaratiu i el reconeixement de la categoria gramatical *verb* i de la distinció temporal bàsica a partir d'exercicis que parteixen de la gramàtica explícita i manipulativa (Camps, 1986). La taula següent recull les característiques de les set activitats que es porten a terme (no totes a tots tres cursos, tal com indica la columna de la dreta):

⁷⁹ S'ha recorregut a aquests manuals dels anys vuitanta i noranta del segle passat i no a llibres de textos actuals per l'interès que els primers mostren per relacionar la gramàtica i l'ús, relació que es troba a faltar en les edicions més recents. Sobre el llibre de Camps (1986), vegeu l'apartat 2.3.3 del marc teòric. El tractament del verb als llibres de text també s'ha abordat a l'apartat 2.1.3 del mateix capítol.

Taula 1 ⁸⁰ . Enumeració i plantejament de les activitats que configuren la tasca exploratòria			
Núm	Tipus d'activitat	Objectiu	Curs
1	Producció de paraules	<ul style="list-style-type: none"> ○ Explorar si en la producció de paraules s'hi inclou la producció de verbs 	1r
2	Classificació de paraules i formació de frases	<ul style="list-style-type: none"> ○ Explorar quin coneixement tenen sobre les categories gramaticals ○ Explorar quines combinacions de paraules utilitzen per construir frases ○ Explorar en quina forma es produeix el verb ○ Les paraules que han de classificar pertanyen a les següents categories gramaticals: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Noms</i>: cotxe, pilota, mare, conte, llit, fruita • <i>Verbs</i>: llegir, saltar, perdre, dormir, jugar, beure, plorar • <i>Adjectius</i>: blau, bonic • <i>Adverbis</i>: avui, demà, ara, ahir, abans, després 	1r/3r/5è
3	Classificació de verbs que es presenten en diferents formes	<ul style="list-style-type: none"> ○ Explorar quins criteris usen per classificar verbs que estan en infinitiu i en els tres temps verbals bàsics ○ Les formes verbals que han de classificar són: (<i>en infinitiu</i>) llegir, saltar, jugar, plorar, beure, perdre 	1r/3r/5è
4	Distinció temporal bàsica a partir de tres frases	<ul style="list-style-type: none"> ○ Explorar el reconeixement dels tres temps verbals bàsics a partir de les tres frases següents: <ul style="list-style-type: none"> • En Pere jugava a pilota • En Pere juga a pilota • En Pere jugarà a pilota 	1r/3r/5è
5	Classificació de frases segons la seva informació temporal	<ul style="list-style-type: none"> ○ Explorar el reconeixement dels marcadors temporals de les frases següents <ul style="list-style-type: none"> • Estimo els meus pares. • Cada dia vaig a jugar al parc. • A l'escola aprenc moltes coses. • Visc a Catalunya. • Ja arriba l'estiu. • L'arbre floreix per la primavera. 	3r/5è
6	Producció de frases a partir d'una consigna	<ul style="list-style-type: none"> ○ Explorar el procés de construcció d'una frase ○ Explorar la presència dels verbs a les frases produïdes 	3r/5è
7	Producció d'un text breu a partir d'una consigna	<ul style="list-style-type: none"> ○ Explorar el procés de construcció d'un text breu ○ Explorar la presència dels verbs a les frases produïdes 	5è

Pel que fa a l'entrevista semidirigida, també és col·lectiva, i gira a l'entorn de les activitats portades a terme, amb l'objectiu que els alumnes facin explícits els coneixements que han utilitzat per resoldre els exercicis (Camps i altres, 2001).

L'enregistrament resultant d'aquesta tasca exploratòria i l'entrevista posterior es transcriuen en brut durant l'estiu del 2009 i se'n fa una anàlisi preliminar a partir d'una

⁸⁰ Com que en aquesta recerca apareixen moltes taules, s'ha optat per iniciar la numeració de les taules a cada capítol.

primera observació que té en compte, bàsicament, els paràmetres següents (vinculats a les preguntes de la recerca, vegeu el subcapítol 3.1):

- El saber declaratiu i els criteris de reconeixement dels verbs.
- El plantejament de la relació entre temps cronològic i temps gramatical.
- Obstacles amb què els alumnes topen per resoldre les activitats.
- Coneixements i estratègies que usen per resoldre les activitats.
- La capacitat d'abstracció i l'ús de metallenguatge.

En aquest apartat no es presenten els resultats d'aquesta anàlisi preliminar perquè la tasca exploratòria justament té com a objectiu validar la idoneïtat de les activitats plantejades. El que sí que es recull, encara que succintament, són les reflexions de caràcter metodològic que es desprenen d'aquesta prova pilot i que han servit per millorar el disseny de les tasques definitives.

Pel que fa a les activitats plantejades, s'observa que n'hi ha massa, que són poc concretes i que esmerçar una hora amb els alumnes és un espai de temps excessiu, perquè els grups manifesten cansament. La sensació resultant és que la prova es desenvolupa amb presses i que no es pot aprofundir en cap activitat en concret. Relacionat amb això, l'entrevista, que es porta a terme immediatament després de les activitats, tampoc acaba de funcionar (els alumnes estan esgotats, no queda temps i, conseqüentment, no s'assoleixen els objectius marcats). Amb tot, sí que es detecta que mentre fan les activitats en grup els alumnes dialoguen i moltes reflexions que s'esperen obtenir en l'entrevista ja emergeixen durant la sessió prèvia; aquesta és una de les raons per la qual el dispositiu definitiu no inclou el doble format d'activitats per resoldre i una entrevista posterior, sinó que es dissenya englobant característiques de tots dos instruments.

De totes les activitats, les que més permeten aprofundir en els objectius de la recerca són l'activitat 4 (distinció temporal bàsica a partir de tres frases) i l'activitat 5 (classificació de frases segons la seva informació temporal). Per això, el plantejament de l'activitat 4 es manté en l'instrument d'anàlisi definitiu (de fet, aquesta activitat es converteix en la tasca 1), mentre que l'activitat 5 es reformula i esdevé l'esquelet de les tasques finals 2, 3 i 4 (la tasca 4 són frases, mentre que les tasques 2 i 3 són textos)⁸¹.

En relació amb els subjectes participants, de cara al dispositiu final es descarten els alumnes de cicle inicial, perquè la prova exploratòria sembla posar en relleu que encara no estarien prou preparats cognitivament per parlar sobre el verb a partir de

⁸¹ Vegeu el següent apartat d'aquest capítol, que descriu les tasques del dispositiu final.

les mateixes tasques que els alumnes de cicle mitjà i superior. També s'opta, de cara a obtenir una forquilla més àmplia entre els dos cicles, per centrar-se en alumnes de 3r (primer curs de cicle mitjà) i 6è (segon curs de cicle superior). Es proposa, també, establir grups de dues persones, i no tres, perquè a la prova pilot es detecta que el diàleg entre tres alumnes es desenvolupa asimètricament.

Finalment, de cara al sistema d'enregistrament, si bé la prova pilot s'enregistra en vídeo, en la recollida de dades final s'opta per l'enregistrament en àudio, bàsicament per dues raons: la primera, perquè la presència d'una càmera sembla destorbar els alumnes i requereix de la presència d'una persona per manejar-la, mentre que una gravadora d'àudio causa menys impacte i no requereix cap manipulació *in situ*; i la segona, perquè pels objectius de la recerca no es considera que la imatge sigui necessària. D'altra banda, l'enregistrament en àudio agilita el procés de transcripció.

A manera de recapitulació, aquesta prova pilot tenia un doble objectiu: per una banda, esbrinar en quin sentit la prova dissenyada contribuïa a obtenir resultats relacionats amb les preguntes de la investigació (és a dir, fins a quin punt promovia que els alumnes desenvolupessin la seva capacitat de reflexió sobre la llengua i entressin en un conflicte cognitiu⁸²); i, per l'altra, valorar en quin sentit la manera de realitzar la prova (agrupació d'alumnes, cursos escollits, participació i actitud de la investigadora) resultava més adequada per a l'obtenció de resultats interessants per a la recerca. Aquest enregistrament exploratori, doncs, és la punta de l'iceberg metodològic.

b) Disseny de l'instrument definitiu de recollida de les dades

L'instrument definitiu per recollir les dades es caracteritza perquè **planteja una problematització** (Giordan, 1996), és a dir, parteix de la premissa que problematitzar és una eina que permet elaborar saber. Tal com recull Milian (2006), "la ciència i el coneixement es construeixen a partir de la confrontació i la interpretació" (p. 199). En aquest sentit, el dispositiu dissenyat se sustenta en el plantejament de les seqüències didàctiques per aprendre gramàtica (Camps i Zayas, coord, 2006; apartat 2.3.3), basat en procediments d'observació, anàlisi, manipulació i explicació per part de l'alumnat, que "busca la resposta a un problema relacionat amb el funcionament i/o amb l'ús de la llengua" (p. 11). També es caracteritza perquè **parteix de l'ús lingüístic**, subscriuint un dels pilars de la lingüística cognitiva, segons el qual l'observació i l'anàlisi del

⁸² Vegeu els apartats següents d'aquest mateix capítol, en què s'expliciten els conflictes cognitius susceptibles d'emergir a cada tasca (apartats 3.2.2 i 3.2.3).

sistema de la llengua no parteixen d'un model ideal, sinó de situacions lingüístiques reals (Cuenca, 2000; apartat 1.3). Per això, en el disseny dels textos i frases s'han tingut en compte materials que manegen els alumnes dels cursos als quals pertanyen els subjectes participants: per una banda, s'han consultat diversos llibres de text i, per l'altra, s'han tingut en compte els continguts del currículum d'educació primària de cada nivell. A més, com veurem, els valors del present que s'exploren formen part dels usos quotidians.

Però essencialment el disseny del dispositiu didàctic, d'acord amb les particularitats de la interacció per parlar sobre gramàtica (Milian, 2005; apartat 2.3.6), ha partit de la premissa següent: "Col·locar els estudiants davant de situacions, d'observacions, de problemes interessants que els interroguin i que mobilitzin les seves ganes de descobrir el funcionament dels elements objecte d'anàlisi" (p. 26).

El dispositiu de recollida de les dades, doncs, consisteix en una situació didàctica oral, en parelles, fora de l'aula, i dirigida per la mateixa investigadora. Inclou el desenvolupament de quatre tasques orals, a partir de la lectura de frases (tasques 1 i 4) o textos (tasques 2 i 3) que junt amb un acompanyament discursiu per part de la investigadora promouen la reflexió dels alumnes (Mondada, 2002; Milian, 2005; Mann, 2011) a l'entorn de diversos usos del present⁸³. La descripció i els objectius dels textos i les frases dissenyats figuren a la taula següent:

Taula 2. Descripció i objectiu de les tasques		
Tasca	Descripció	Objectiu
1	Tres frases iguals, excepte en el temps dels verbs	Activar els coneixements previs en relació amb el concepte de verb, de la distinció temporal bàsica i, en concret, del present
2	Text narratiu (diari personal)	Explorar els valor simultani i habitual del present
3	Text descriptiu/explicatiu (sobre la sargantana)	Explorar els valors atemporal i habitual del present
4	2 frases amb el present històric 1 frase amb el present prospectiu 1 frase amb el present relatiu i prospectiu	Explorar els valors retrospectiu, prospectiu i relatiu del present

La tasca 1 es concep com una tasca preliminar que té com a objectiu activar els coneixements previs de les parelles a l'entorn del verb i de la distinció temporal bàsica. L'objectiu és que aquesta tasca sigui el punt de partida per construir un coneixement compartit sobre el temps verbal del present, que és l'objecte de la recerca. Així,

⁸³ Vegeu l'apartat 1.1.3, sobre els valors del temps verbal del present.

s'espera el reconeixement del valor simultani del present, en contrast amb els altres dos temps verbals bàsics: passat i futur. A partir d'aquí, la resta del dispositiu didàctic s'ha dissenyat perquè al llarg de la conversa els alumnes topin amb situacions contradictòries quan se'ls confronta amb altres usos del present (habitual, atemporal, prospectiu, retrospectiu i relatiu). **La investigació, doncs, explora la generació d'aquest possible conflicte cognitiu i les estratègies que els alumnes despleguen per descobrir altres valors del present a banda del simultani.**

Els valors que s'exploren en aquesta recerca agrupen diversos valors descrits per la *Gramàtica del català contemporani* i la *Nueva gramática de la lengua española* (apartat 1.1.3). Tal com hem avançat a l'apartat 1.1.5, la determinació dels valors objecte d'aquesta investigació s'ha fixat en funció dels usos més estesos en la parla dels infants i en els textos que llegeixen a l'escola. Tot seguit es presenta la taula d'equivalències d'aquests valors respecte a les dues gramàtiques que han servit de punt de partida:

Taula 3. Equivalències dels valors explorats en la recerca respecte als valors descrits al marc teòric		
Valor	<i>Gramàtica del català contemporani</i> (valors descrits a l'apartat 1.1.3a)	<i>Nueva gramática de la lengua española</i> (valors descrits a l'apartat 1.1.3b)
Simultani	1.1 (ús bàsic, simultaneïtat exacta)	1 (puntual)
Habitual	1.2 (simultaneïtat no exacta: progressiu, continu i habitual)	2-3-5 (continu, progressiu i habitual o cíclic)
Atemporal	1.3 (gnòmic, descriptiu, analític)	4-6 (genèric o generalitzador i gnòmic)
Retrospectiu	2.2.1 (històric)	7 (retrospectiu)
Prospectiu	2.2.2 (prospectiu)	11 (present de successos recents o de passat immediat)
Relatiu	2.1 (relatiu)	-

Tot seguit es presenten amb més detall cadascuna de les tasques. En concret, es descriuen les característiques del text o la frase de què parteixen i es mostren, de nou, les subpreguntes d'investigació associades a cada tasca.

Descripció de la tasca 1

La tasca 1 parteix de la conversa a l'entorn de les tres frases següents:

Taula 4. Frases de la tasca 1
Els nens i les nenes canten cançons al pati de l'escola (frase 1)
Els nens i les nenes cantaven cançons al pati de l'escola (frase 2)
Els nens i les nenes cantaran cançons al pati de l'escola (frase 3)

Aquestes tres frases només es diferencien pel verb, que expressa els tres temps bàsics (present, passat –imperfet– i futur, respectivament). En aquesta tasca ens formulem les subpreguntes d’investigació següents (que ja hem anunciat al subcapítol 3.1):

A. Pel que fa al coneixements sobre el verb:

1. Quin és el saber declaratiu sobre la categoria gramatical verb?
2. Quins criteris de reconeixement usen per identificar la categoria gramatical verb?
3. Hi ha relació entre el saber declaratiu i els criteris de reconeixement?
4. Quines diferències hi ha entre les parelles de 3r i 6è respecte a les tres subpreguntes anteriors?

B. Quant al coneixements sobre la distinció temporal bàsica:

1. Quin és el saber declaratiu sobre els tres temps verbals bàsics?
2. Quins criteris de reconeixement usen per reconèixer els tres temps verbals bàsics?
3. Hi ha relació entre el saber declaratiu i els criteris de reconeixement?
4. Quines diferències hi ha entre les parelles de 3r i 6è respecte a les tres subpreguntes anteriors?

C. En relació amb els coneixements sobre el temps verbal del present:

1. Quin és el saber declaratiu sobre el temps verbal del present?
2. Quins criteris de reconeixement usen per reconèixer el present?
3. Hi ha relació entre el saber declaratiu i els criteris de reconeixement?
4. Quines diferències hi ha entre les parelles de 3r i 6è respecte a les tres subpreguntes anteriors?

Descripció de la tasca 2

El text que serveix de punt de partida per a la tasca 2 és un text narratiu escrit en primera persona, que pertany al gènere discursiu del diari personal. El text s’ha dissenyat per tal que inclogui diversos valors del present, especialment l’habitual (però també el progressiu i continu, que hi estan estretament relacionats). El disseny, d’elaboració pròpia, s’ha basat en textos del mateix tipus i gènere textuals trets de diversos llibres de text de llengua catalana de 3r curs de primària⁸⁴.

Taula 5. Text de la tasca 2 (diari personal)

Estimat diari,

Avui no he anat a l’escola perquè em trobo malament. Fa dies que em fa mal la panxa i avui quan m’he llevat tenia febre.

La mare creu que tinc mal de panxa perquè sempre menjo xocolata, però el metge diu que tinc un virus. En Pau i la Joana, que van a la mateixa classe que jo, també tenen febre.

M’agrada molt anar a l’escola perquè hi aprenc coses, però ara que estic escrivint aquest diari, també m’ho passo bé.

⁸⁴ S’han consultat manuals de les editorials següents: Barcanova, Eumo Editorial, La Galera i Santillana.

L'objectiu de la tasca és reconèixer alguns usos del present que no es corresponen amb el seu valor prototípic (valor simultani), és a dir, que no expressen simultaneïtat exacta amb l'acte de parla, sinó que abasten una extensió temporal que s'allarga més enllà d'aquest moment (valors habitual, progressiu i continu). Tot seguit es descriuen les frases del text que són objecte de l'anàlisi⁸⁵:

- “La mare creu que tinc mal de panxa perquè sempre menjo xocolata”, en què l'oració subordinada (“sempre menjo xocolata”) indica un valor habitual del present, a partir de la presència de l'adverbi d'alta freqüència *sempre*.
- “El metge diu que tinc un virus” mostra, per una banda, el present de successos recents o passat immediat, característic de situacions en què s'informa de paraules d'altres persones (“el metge diu”); i, per l'altra, el present progressiu que indica una situació que està en curs el moment de l'enunciació (“tinc un virus”).
- “En Pau i la Joana, que van a la mateixa classe que jo, també tenen febre” expressa un valor continu en l'oració de relatiu (“en Pau i la Joana van a la mateixa classe”), mentre que l'oració principal (“en Pau i la Joana també tenen febre”) s'interpreta des d'un punt de vista progressiu.
- “M'agrada molt anar a l'escola perquè hi aprenc coses” desplega, a la subordinada “perquè hi aprenc coses”, un valor continu que s'estén més enllà del moment de l'enunciació.
- “Ara que estic escrivint aquest diari també m'ho passo bé”. La frase expressa el valor simultani, a través de l'adverbi dític *ara*, de la perífrasi aspectual progressiva de gerundi (*estic escrivint*) i de la forma verbal del present (*passo*).

En aquesta tasca ens formulem les subpreguntes d'investigació següents, com ja hem avançat al subcapítol 3.1:

1. Quin coneixement tenen els alumnes sobre el valor habitual del present?
2. Amb quins obstacles topen per reconèixer el valor habitual del present?
3. Quins tipus d'estratègies usen per construir el coneixement sobre aquest valor?
4. Quina relació s'estableix entre l'ús i el coneixement reflexiu d'aquest valor del present?
5. Hi ha diferències entre les parelles de 3r i 6è respecte a les subpreguntes anteriors?

Descripció de la tasca 3

La tasca 3 parteix d'un text que combina les tipologies descriptiva i explicativa (Bassols i Torrent, 1996) sobre un animal, concretament la sargantana. El text descriu característiques i explica hàbits d'aquest animal usant els valors atemporal (descriptiu)

⁸⁵ Les altres frases es despleguen als apartats sobre la segmentació i la categorització de la tasca 2 (apartat 3.2.3). No es descriuen aquí perquè finalment no s'inclouen a l'anàlisi. Vegeu, per a més detalls, el capítol 5. S'ha optat per expandir la informació sobre les característiques d'aquesta tasca en el capítol esmentat, amb l'objectiu de facilitar la lectura de l'anàlisi.

i també l'habitual (introduït en la tasca anterior) del present. El disseny es basa en textos del mateix tipus a partir de diversos llibres de text de Coneixement del medi natural i de Llengua catalana de 3r curs d'educació primària⁸⁶.

Taula 6. Text de la tasca 3 (Text explicatiu/descriptiu sobre la sargantana)

LA SARGANTANA

La sargantana és un rèptil que pertany a la família dels lacèrtids. No fa cap mal; es dedica a la caça de tota mena d'animallets.

Pel bon temps pren el sol per les pedres d'alguns marges o parets i quan veu algú que s'atansa, s'esmuny amb lleugeresa entre les pedres.

La sargantana té uns ulls menuts que de tant en tant obre i tanca. La seva oïda percep la remor més lleu. S'alimenta de cuques, mosques i altres insectes.

L'objectiu d'aquesta tasca és explorar els valors del present que ultrapassen l'estricta simultaneïtat (ja sigui perquè designen situacions de caràcter immutable, atemporal o general o perquè designen hàbits) i distingir-los del valor simultani. En aquesta tasca l'anàlisi se centra en totes les frases llevat d'una, que inclouen exemples de tots dos valors⁸⁷:

- “La sargantana és un rèptil que pertany a la família dels lacèrtids” conté dos verbs estatus (*ser* i *pertànyer*), que despleguen el valor atemporal, prototípic de les descripcions.
- “No fa cap mal” explica una característica pròpia de l'animal (el seu comportament) a través d'una negació.
- “Es dedica a la caça de tota mena d'animallets” també caracteritza la sargantana, en aquest cas des del punt de vista de la funció bàsica d'obtenció dels aliments.
- “Pel bon temps pren el sol per les pedres d'algun marge” és la primera frase del text que s'ancora temporalment a través d'un modificador temporal (*Pel bon temps*).
- “Quan veu algú que s'atansa, s'esmuny amb lleugeresa entre les pedres”. L'oració subordinada adverbial indica un valor habitual, de manera que aquesta frase també té un ancoratge temporal, a través de l'estructura *quan+verb imperfectiu*.

⁸⁶ Com en la tasca 2, s'han consultat manuals de les editorials següents: Barcanova, Eumo Editorial, La Galera i Santillana.

⁸⁷ Vegeu, per a més detalls, l'apartat 6.1 del capítol *Reconeixement del valor atemporal del present*. La frase que finalment no s'ha inclòs en l'anàlisi és “La seva oïda percep la remor més lleu”. S'ha optat per expandir la informació sobre les característiques d'aquesta tasca en el capítol esmentat, amb l'objectiu de facilitar la lectura de l'anàlisi.

- “La sargantana té uns ulls menuts que de tant en tant obre i tanca”. L’oració principal presenta un verb que expressa una qualitat definitòria, mentre que l’oració subordinada adjectiva s’ancora a la locució adverbial *de tant en tant*.
- “S’alimenta de cuques, mosques i altres insectes”. El text es clou amb una frase que explica l’hàbit alimentari d’aquest animal.

En aquesta tasca ens formulem les subpreguntes d’investigació següents, com ja hem avançat al subcapítol 3.1:

1. Quin coneixement tenen els alumnes sobre el valor atemporal del present?
2. Amb quins obstacles topen per reconèixer el valor atemporal del present?
3. Quins tipus d’estratègies usen per construir el coneixement sobre aquest valor?
4. Quina relació s’estableix entre l’ús i el coneixement reflexiu d’aquest valor del present?
5. Hi ha diferències entre les parelles de 3r i 6è respecte a les subpreguntes anteriors?

Descripció de la tasca 4

La tasca 4 en realitat es concep com quatre tasques diferents, ja que les converses a l’entorn de les quatre frases són independents. Per aquesta raó, ens hi referirem com a tasques 4.1, 4.2, 4.3 i 4.4. Les dues primeres frases s’analitzen conjuntament, ja que serveixen per explorar el valor retrospectiu del present. Les frases 4.1 i 4.2 són les següents:

Taula 7. Frases de les tasques 4.1 i 4.2
Al segle XV, Colom descobreix Amèrica (4.1)
Al 1969, l’home arriba a la Lluna (4.2)

La característica comuna de totes dues frases és el **desplaçament retrospectiu de l’eix dític**, és a dir, el fet que el punt de parla se situa en un moment del passat. En concret, a la frase 1 s’ancora “al segle XV”, mentre que a la frase 2, “al 1969”. En totes dues frases, doncs, el temps de l’enunciat s’expressa a través de sintagmes preposicionals amb funció de complement circumstancial de temps. En terminologia de Solà i Pujols (2002), tant *al segle XV* com *al 1969* són “dates”, és a dir, “modificadors temporals que defineixen intervals específics del calendari sense recórrer a la dixi o a l’anaforicitat” (p. 2890) (vegeu l’apartat 1.1.2).

Amb la frase 4.3 ens proposem explorar el valor prospectiu del present:

Taula 8. Frase de la tasca 4.3
Aquestes vacances ens quedem a casa

En aquesta frase, el valor prospectiu del present, que al·ludeix a fets posteriors al moment de l’enunciació, s’expressa a través d’una situació programada que l’emissor té

intenció de realitzar en un futur immediat (“aquestes vacances”). L’estructura de la frase s’ha basat en dos exemples, a partir de Badia i Margarit (1995) i la *Nueva gramática de la lengua española* (2009):

- “*Enguany, per les vacances ens quedem a casa*” (Badia i Margarit, 1994, p. 643);
- “*Nosotros –dijo– nos quedamos este verano en Vetusta (Clarín, Regenta)*” (RAE, 2009, p. 1720).

Cal subratllar que el demostratiu *aquestes* (inclòs en l’estructura de sintagma nominal, “aquestes vacances”) actua com a díctic de proximitat en relació amb el temps de l’enunciació en contrast amb la forma *aquelles*. I la proximitat s’interpreta en sentit prospectiu (i no retrospectiu) justament perquè l’element *vacances* s’ubica al futur. També és dítica la persona discursiva, de manera que la frase s’ha d’interpretar tenint en compte el context d’enunciació (Brucart, 2002).

Finalment, la frase 4.4 està dissenyada per explorar el valor relatiu (en aquest cas, prospectiu) del present:

Taula 9. Frase de la tasca 4.4

Al programa de la festa he vist que els alumnes de cinquè canten després dels de quart

Aquesta frase també explora el valor prospectiu del present (com a la frase 4.3), però a partir del seu valor relatiu. Efectivament, la frase conté un verb expressat en perfet (*he vist*), nucli de l’oració principal, i un altre verb, formulat en present (*canten*), nucli de l’oració subordinada substantiva amb funció de complement directe. Aquesta darrera acció s’ha d’ubicar, temporalment, en funció de la correlació temporal establerta amb l’oració principal i en relació amb la locució prepositiva *després de*, que expressa localització temporal de posterioritat.

En les quatre frases de la tasca 4 ens formulem les subpreguntes d’investigació següents, com ja hem avançat al subcapítol 3.1:

1. Quin coneixement tenen els alumnes sobre els valors retrospectiu (frases 4.1 i 4.2), prospectiu (frase 4.3) i relatiu (frase 4.4) del present?
2. Amb quins obstacles
3. topen per reconèixer aquests valors?
4. Quin tipus d’estratègies usen per construir el coneixement sobre aquests valors?
5. Quina relació s’estableix entre l’ús i el coneixement reflexiu d’aquests valors?
6. Quines diferències hi ha entre les parelles de 3r i 6è respecte a les subpreguntes anteriors?

c) Implementació del dispositiu de recollida de dades

Selecció dels centres i dels subjectes participants

Pel que fa a la implementació, aquest dispositiu didàctic s'ha portat a terme amb un total de 43 parelles de tres escoles diferents de la comarca d'Osona durant els cursos 2009-2010 i 2010-2011. Cap d'aquestes tres escoles és la que va acollir la prova pilot; són una escola concertada de dues línies de la ciutat de Vic (que, amb uns 40.000 habitants, té una oferta d'11 centres docents que imparteixen educació primària) i dues escoles públiques d'una sola línia de dos municipis osonencs diferents (de 2.000 i de 3.000 habitants, respectivament, amb un sol centre docent cadascun). El criteri per escollir les escoles s'ha basat en l'interès mostrat per les direccions dels tres centres a millorar els processos d'ensenyament-aprenentatge de la llengua i, alhora, en les facilitats a contactar-hi i portar-hi a terme la recollida de dades⁸⁸.

En totes tres escoles prèviament a la recollida de dades s'ha fet una primera trobada amb la direcció, en què s'ha presentat un document informatiu sobre les característiques i els objectius de la recerca i s'ha proposat un protocol d'autorització per a la recollida de dades⁸⁹. També s'han presentat els criteris per a la selecció dels subjectes participants i s'ha deixat en mans del tutor o tutora de curs l'organització de les parelles (perquè és qui es considera que pot garantir el compliment dels criteris). Aquests criteris són els que figuren a la taula següent:

Taula 10. Criteris per seleccionar els subjectes participants
1. Alumnes escolaritzats en centres docents de Catalunya com a mínim des de 1r curs d'educació primària
2. Alumnes amb el català o el castellà com a llengua primera
3. Alumnes amb interès per participar voluntàriament en la recerca
4. Per a la formació de parelles, alumnes amb un nivell acadèmic similar

Els criteris 1 i 2 tenen com a objectiu que el virtual desconeixement de la llengua no impedeixi als alumnes portar a terme les tasques. Amb tot, al final, el criteri 2 no es

⁸⁸Tots tres centres escolars acullen alumnes en pràctiques del grau de Mestre d'Educació Primària de la Universitat de Vic (UVic), on la doctoranda exerceix de professora, i participen o han participat en projectes d'assessorament lingüístic coordinats pel Centre d'Innovació i Formació en Educació (CIFE) de la UVic. La investigadora agraeix el seu interès i les facilitats i atenció dispensades durant el treball de camp.

⁸⁹Vegeu a l'annex 3.2 el document *Sol·licitud d'autorització*. Les converses enregistrades són totalment anònimes (la recerca es porta a terme amb pseudònims) i les dades de les escoles i dels alumnes participant són absolutament confidencials, tal com s'estableix a la Llei Orgànica de Protecció de Dades 15/1999 de 13 de desembre, la qual explicita l'obligació de garantir la protecció i la seguretat de les dades de caràcter personal, contingudes en fitxers d'empreses privades i institucions públiques.

compleix en cinc parelles⁹⁰, en considerar, tant la mestra com la investigadora, que aquests alumnes que no tenen com a L1 ni el català ni el castellà estan igualment capacitats per participar en aquesta recerca, perquè coneixen i usen el català i, a més, compleixen el requisit 1.

La recollida de les dades s'ha portat a terme en dues fases: el tercer trimestre del curs 2009-2010 es procedeix a implementar el dispositiu didàctic en les parelles de 3r de primària, mentre que el primer trimestre del curs 2010-2011 s'implementa en les parelles de 6è.

Taula 11. Organització de la recollida de dades			
Codificació escoles	Nombre de parelles	Curs	Data enregistrament
Escola A	10 parelles	3r	Juny 2010
Escola B	9 parelles	3r	Juny 2010
Escola B	12 parelles	6è	Novembre 2010
Escola C	12 parelles	6è	Novembre 2010

Pel que fa als espais usats per a la converses, a l'escola A s'usa la biblioteca, a l'escola B una sala de tutories i a l'escola C, l'aula d'informàtica. En tots els casos, en la situació didàctica només hi han intervingut la investigadora i la parella corresponent.

Codificació dels subjectes participants

En total, com hem dit, participen en la recerca 43 parelles (19 de 3r i 24 de 6è). A les taules següents (Taulas 12-15) es mostren les dades de les 43 parelles (núm de parella, curs, pseudònims, L1 dels alumnes i data de l'enregistrament). La codificació de les escoles i de les parelles s'ha fet en l'ordre cronològic en què tenen lloc els enregistraments⁹¹.

Taula 12. Dades de les parelles de l'escola A (parelles 1-10, parelles de 3r)					
Núm. parella	Pseudònim alumne/a 1	Pseudònim alumne/a 2	L1 alumne/a 1	L1 alumne/a 2	Data enreg.
1 (3r)	PERE	DAVID	Castellà	Català	7-06-10
2 (3r)	GINA	NIL	Castellà	Amazic	7-06-10
3 (3r)	TONI	CARLES	Català	Català	8-06-10
4 (3r)	ALBERT	GUIU	Amazic	Català	8-06-10
5 (3r)	VICTOR	TINA	Anglès	Amazic	8-06-10
6 (3r)	VANESA	LAIA	Castellà	Català	9-06-10
7 (3r)	SÍLVIA	MARTA	Amazic	Amazic	9-06-10

⁹⁰Són les parelles 2, 4, 5, 7 i 8, totes de 3r, de l'escola A (vegeu Taula 12).

⁹¹Després de cada enregistrament, la investigadora omplia una fitxa. Vegeu a l'annex el model de fitxa dels enregistraments (annex 3.1). Vegeu a l'annex, també, la relació total dels pseudònims usats per identificar els subjectes participants a la recerca (annex 3.3).

8 (3r)	XEVI	ERNEST	Castellà	Portuguès	9-06-10
9 (3r)	BEA	MARIA	Català	Castellà	11-06-10
10 (3r)	CECÍLIA	ANTONIO	Castellà	Castellà	11-06-10

Taula 13. Dades de les parelles de 3r de l'escola B (parelles 11-19)

Núm. parella	Pseudònim alumne/a 1	Pseudònim alumne/a 2	L1 alumne/a 1	L1 alumne/a 2	Data enreg.
11 (3r)	JULIA	ALICIA	Català	Castellà	14-06-10
12 (3r)	CRISTINA	ANNA	Català	Català	14-06-10
13 (3r)	PILI	RICARD	Català	Català	14-06-10
14 (3r)	MARC	JORDINA	Castellà	Català	15-06-10
15 (3r)	JAN	AINA	Català	Català	15-06-10
16 (3r)	JORDI	QUIM	Català	Castellà	15-06-10
17 (3r)	GERARD	ABEL	Català	Català	17-06-10
18 (3r)	MARÇAL	AIDA	Català	Català	17-06-10
19 (3r)	NOFRE	OSCAR	Català	Castellà	17-06-10

Taula 14. Dades de les parelles de 6è de l'escola B (parelles 20-31)

Núm. parella	Pseudònim alumne/a 1	Pseudònim alumne/a 2	L1 alumne/a 1	L1 alumne/a 2	Data enreg.
20 (6è)	ESTER	MARINA	Català	Català	9-11-10
21 (6è)	ALEXIA	ROC	Català	Català	9-11-10
22 (6è)	JOSEP	MANEL	Català	Català	9-11-10
23 (6è)	RAQUEL	ONA	Català	Català	10-11-10
24 (6è)	RAMON	EVA	Català	Català	10-11-10
25 (6è)	MIQUEL	PAULA	Català	Català	10-11-10
26 (6è)	CLARA	JUDIT	Català	Català	11-11-10
27 (6è)	ALBA	JAUME	Català	Català	11-11-10
28 (6è)	ROSER	ABRIL	Català	Català	11-11-10
29 (6è)	ANDREU	FRANCESC	Català	Català	11-11-10
30 (6è)	ROBERT	ARTUR	Català	Català	9-11-10

Taula 15. Dades de les parelles de 6è de l'escola C (parelles 32-43)

Núm. parella	Pseudònim alumne/a 1	Pseudònim alumne/a 2	L1 alumne/a 1	L1 alumne/a 2	Data enreg.
32 (6è)	HÉCTOR	ÀLEX	Català	Català	22-11-10
33 (6è)	VICENÇ	JOAN	Català	Català	22-11-10
34 (6è)	TÀNIA	FÀTIMA	Català	Amazic	22-11-10
35 (6è)	JANA	MONTSE	Català	Català	23-11-10
36 (6è)	PAU	MARTÍ	Català	Castellà	23-11-10
37 (6è)	JONATAN	TIAN	Castellà	Català	23-11-10
38 (6è)	MIREIA	FATIJA	Català	Amazic	23-11-10
39 (6è)	BIBIANA	MARTINA	Anglès	Castellà	24-11-10
40 (6è)	FRANCESCA	LÍDIA	Català	Català	24-11-10
41 (6è)	LLUÍS	ENRIC	Català	Català	24-11-10
42 ⁹² (6è)	MERCÈ (A1)/ ELENA(A2)/ CARLA(A3)		Català	Català	24-11-10
43 (6è)	ADRIÀ	ORIOI	Català	Català	24-11-10

⁹² La parella 42 en realitat és un trio, perquè en la data fixada per a l'enregistrament, un alumne es va posar malalt. El tutor i la investigadora van acordar que l'alumna solta s'incorporés a una parella.

Així doncs, les parelles d'1 a 19 corresponen a alumnes de 3r curs, mentre que les parelles de la 20 a la 43, a alumnes de 6è.

Durada de les tasques en cada parella

La taula següent mostra la relació de les parelles i les tasques que desenvolupen (en algunes parelles, la investigadora decideix saltar-se una tasca, per raons de temps o per esgotament dels alumnes⁹³):

Taula 16. Relació de les parelles i les tasques que desenvolupen		
Tasca	Parelles de 3r	Parelles de 6è
1	Totes les parelles	Totes les parelles
2	Totes les parelles	Totes les parelles
3	Totes les parelles, excepte la 10	Totes les parelles
4.1	Totes les parelles excepte la 1, la 10 i la 12	Totes les parelles
4.2	Totes les parelles excepte la 3,5,6,7 i 9	Totes les parelles excepte la 41
4.3	Totes les parelles	Totes les parelles
4.4	Totes les parelles excepte la 1,3,5,9,10 i 13	Totes les parelles excepte la 29 i la 40

Pel que fa al temps, la durada mitjana dels enregistraments per parella (que inclou totes les quatre tasques seguides, sense cap pausa) és d'uns 25 minuts. La durada de les tasques en cada parella és la que figura a les taules següents (Taulas 17-20):

Taula 17. Durada de les tasques en les parelles de l'escola A (3r, parelles 1-10)										
Tasca/par.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	5'10	2'25	3'40	5'30	4'10	5'25	5'	2'30	2'50	4'30
2	11'50	8'20	10'20	5'50	9'40	6'05	11'15	8'25	11'50	8'45
3	4'	4'45	8'25	4'55	8'15	8'20	7'15	9'40	8'30	-
4.1	-	1'10	3'10	1'30	2'55	2'30	1'50	1'30	2'50	-
4.2	2'15	1'25	-	2'50	-	-	-	2'40	-	1'35
4.3	1'35	1'20	1'55	1'20	1'45	1'30	1'40	2'45	2'	1'
4.4	-	1'35	-	50''	-	1'30	2'30	3'50	-	-

Taula 18. Durada de les tasques en les par. 3r escola B (par. 11-19)									
Tasca/par.	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1	3'	2'45	1'35	2'30	2'30	2'05	2'	2'05	2'
2	6'	7'50	6'30	8'45	6'25	10'50	9'05	6'35	5'
3	4'45	7'55	4'40	8'	8'05	7'15	8'10	6'35	6'50
4.1	55''	-	1'45	2'	3'05	2'10	2'30	1'45	2'
4.2	50''	2'20	2'35	1'50	2'35	1'35	1'30	1'55	3'35
4.3	55''	1'50	1'	2'55	1'15	1'15	1'50	1'45	1'30
4.4	55''	3'50	-	3'30	2	1'45	2'55	1'55	2'05

⁹³ Vegeu l'apartat 3.2.2e, sobre el rol de la investigadora.

Taula 19. Durada de les tasques en les parelles de 6è de l'escola B (parelles 20-31)												
Tasca/par.	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
1	2'40	4'05	2'50	3'10	2'30	2'05	2'45	2'35	2'05	2'15	1'25	3
2	15'25	9'30	6'12	10	9'10	7'	5'40	8'35	6'05	15	6'40	9'30
3	6'50	8'05	5'25	3'30	4'	3'25	3'20	4'30	4'45	7'15	2'30	6'50
4.1	2'05	2'05	1'25	1'40	1'05	1'25	1'20	1'	1'20	1'40	1'05	1'15
4.2	55''	1'25	1'10	1'	1'20	20''	20''	1'20	20''	2'30	35''	55''
4.3	2'05	1'50	1'30	2'05	55''	1'30	1'35	3'30	2'45	2'45	2'25	2'20
4.4	2'35	2'40	1'30	2'10	2'25	3'25	2'55	2'30	2'45	-	3'35	2'35

Taula 20. Durada de les tasques en les parelles de 6è de l'escola C (parelles 32-43)												
Tasca/par.	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43
1	2'45	1'55	1'55	55'	1'40	3'35	3'20	2'35	2'30	2'35	1'35	1'30
2	10'50	7'05	7'45	5'35	6'	6'55	7'10	10'30	11'15	12'25	8'50	13'05
3	5'05	5'25	5'20	5'45	5'05	4'15	7'10	9'55	9'15	5'40	6'25	7
4.1	1'20	2'10	1'35	1'50	1'10	1'45	2'10	2'05	3'05	1'30	2'05	1'35
4.2	1'35	45''	55''	25''	1'30	55''	2'15	1'45	3'10	-	1'15	1'25
4.3	1'45	1'05	1'45	1'15	2'55	1'05	2'25	2'20	4'15	3'10	1'45	2'45
4.4	2'50	2'25	1'40	2'30	2'05	2'	4'55	2'35	-	2'55	3'05	1'15

Finalment, la taula següent presenta la durada mitjana de les tasques en cada curs, junt amb la parella que hi esmerça més temps i menys temps, respectivament. Aquestes dades quantitatives tenen cert interès, tant per a la segmentació com per al desenvolupament de l'anàlisi: en efecte, en algunes tasques, s'ha segmentat a partir de la parella que esmerça més temps en la tasca (vegeu l'apartat següent). Pel que fa a la durada de les converses, és una diferència entre les parelles de 3r i les de 6è. També és una dada relacionable amb el plantejament o no del conflicte cognitiu (si el conflicte no s'arriba a plantejar la durada és menor) i en la seva resolució (la rapidesa a resoldre el conflicte és un paràmetre a tenir en compte).

Taula 21. Dades sobre la durada de les tasques per cursos						
Tasca	Parelles de 3r			Parelles de 6è		
	Mitj.	Par. temps màx.	Par. temps Mín.	Mitj.	Par. temps màx.	Par. temps Mín.
1	3'15	Par 4 (5'30)	Par 13 (1'35)	2'25	Par 21 (4'05)	Par 35 (55'')
2	8'25	Par 1 i 9 (11'50)	Par 19 (5')	9'	Par 20 (15'25)	Par 36 (5'35)
3	7'	Par 8 (9'40)	Par 1 (4')	5'45	Par 39 (9'55)	Par 30 (2'30)
4.1	2'5	Par 3 (3'10)	Par 11 (55'')	1'40	Par 40 (3'05)	Par 27 (1')
4.2	2'5	Par 19 (3'35)	Par 11 (50')	1'15	Par 40 (3'10)	Par 25 i 26 (20'')
4.3	1'40	Par 14 (2'55)	Par 11 (55'')	2'10	Par 40 (4'15)	Par 24 (55'')
4.4	2'15	Par 3 i 12 (3'50)	Par 4 (50'')	2'35	Par 38 (4'55)	Par 43 (1'15)
Mitj. total	26'45	-	-	24'50	-	-

d) La interacció com a instrument de recerca

La fonamentació metodològica d'aquesta recerca gira a l'entorn de la interacció. En aquest apartat s'aborda la interacció verbal com a eina de recerca a partir dels

paràmetres metodològics que caracteritzen l'entrevista qualitativa (Mann, 2011). Tot i que el dispositiu didàctic d'aquesta recerca no és pròpiament una entrevista, sinó una conversa de la investigadora amb les parelles, es considera oportú subratllar alguns aspectes metodològics de l'entrevista qualitativa, perquè són aplicables a la fonamentació metodològica de la conversa.

Mann (2011) fa una revisió metodològica i teòrica de l'entrevista qualitativa en un intent d'aplicar aquest instrument (usat en altres disciplines, com la sociologia, l'antropologia o l'etnometodologia) a la lingüística aplicada. Assenyala que l'entrevista forma part de l'activitat discursiva de la nostra societat (és entesa com a pràctica social), però també adverteix que com a mètode de recerca no està prou fonamentada, fet que repercuteix negativament en el rigor de les investigacions. No obstant això, assenyala que les contribucions de l'etnometodologia són especialment interessants per al seu àmbit de recerca perquè presten una especial atenció a la interacció.

En la present recerca, interessa la metàfora de *viatge* que Mann manlleva de Kvale (1996), ja que el procés d'interacció es converteix en un viatge a través del qual s'exploren nous territoris. Aquest viatge no està exempt d'un conjunt de dilemes discursius, que Mann agrupa en quatre grans blocs (2011, p. 9-11)⁹⁴:

1. Co-construction.
2. A greater focus on the interviewer.
3. Interactional context.
4. What and how.

La co-construcció implica considerar que la interacció és construïda conjuntament per tots els membres participants de l'entrevista, en el sentit que aquesta es concep com a "collaborative and constructed event" (Mann, 2011, p. 13). En la mateixa línia, Richards insisteix en la necessitat de fer justícia "to the co-construction of interview talk and the implication of this" (Richards, 2011, p. 99).

Pel que fa al segon punt, esdevé clau en el dispositiu didàctic desplegat en aquesta recerca: "The importance of co-construction is that it inevitably requires more attention to be paid to **what the interviewer is bringing to the process**" (Mann, 2011, p. 10). L'autor considera imprescindible explicitar el rol de l'investigador i reivindica més atenció a aquest aspecte, per la repercussió que té en el desenvolupament de la

⁹⁴ Aquests conceptes també els despleguen Talmy (2011), Roulston (2011) i Richards (2011). Tots quatre són autors d'articles en un monogràfic sobre l'entrevista qualitativa a la revista *Applied Linguistics* (2011, v. 32).

interacció: “Research studies need to be more open in their accounting for how memberships, roles and relationships can affect the way of talk develops” (p. 16).

Quant al tercer punt, Mann diferencia entre el context de la recerca pròpiament i el context de la interacció. En tot cas, assenyala que cada situació dialògica crea el seu propi context: “There cannot be any doubt that an interview creates its own interactional context, where each turn is shaped by the previous turns, and roles and membership categories are invoked and evoked” (p. 17).

Finalment, en relació amb la dicotomia entre el *what* i el *how*, Mann apel·la a la perspectiva discursiva de l’entrevista, en què el procés de la interacció és tant o més important que el contingut. En la mateixa línia s’expressa Talmy, que subratlla que l’atenció al *com* (i no només al *què*) permet prendre consciència que moltes respostes estan ocasionades i co-construïdes per la interacció: “When the *hows* of these are considered along with the *whats*, the scope, grounding, quality, and warrantability of the analysis expands dramatically” (Talmy, 2011, p. 33).

La dimensió constructivista de la interacció (Roulston, 2011) és clau en la investigació educativa, perquè permet accedir a un determinat coneixement que s’organitza a través del discurs. Mondada (2001) s’hi refereix amb el terme *conception interactionnelle et praxéologique du discours* (p. 198) en què destaca el dinamisme del discurs, enfront d’una concepció estàtica, i el seu caràcter interactiu (*événement interactionnel*), a través del qual es negocien significats.

e) El rol de la investigadora en la recerca

“Si yo quiero que [el niño] me explique qué ideas tiene, primero tengo que tratarlo a él como alguien que piensa (...). En segundo lugar, tengo que asumir que saber preguntar o saber encontrar es un problema mío, no del niño” (Ferreiro, 1999, p. 43)

En aquest apartat ens centrarem en el rol de la investigadora (Mann, 2011; Talmy, 2011⁹⁵), en tant que subjecte mediador en el desenvolupament del dispositiu didàctic. D’entrada, cal subratllar que aquest dispositiu no es desenvolupa en una situació de recerca a la classe de llengua, que és el medi natural on es porta a terme la recerca en didàctica de la llengua (Camps i altres, coord, 2001); ni tampoc descriu la interacció verbal entre mestre i alumnat, que és l’eix vertebrador del discurs educatiu, generador

⁹⁵ Com s’ha vist a l’apartat anterior, Mann i Talmy es refereixen a l’entrevistador/a. En la recerca, la investigadora adopta el rol de mediadora, més que d’entrevistadora.

de coneixement (Mercer, 1997 i 2010; Coll i altres, 2008). La peculiaritat d'aquesta situació didàctica és que es planteja en un context escolar (dins del centre docent, però fora de l'aula⁹⁶), a partir d'unes tasques diferents de les pràctiques lingüístiques habituals, en un format poc freqüent (en parelles i amb respostes orals) i amb la presència d'un adult que tampoc no és el docent. Però aquests paràmetres justament permeten la creació d'un **espai per al coneixement i la reflexió sobre l'ús del llenguatge** que difícilment es produeix a les classes de llengua convencionals (Camps, 2000; Milian, 2005).

Per a la recollida de les dades, la consigna donada als alumnes va ser que una professora universitària (investigadora) conversaria amb les parelles arran d'un treball centrat en l'educació primària, però els tutors dels alumnes en cap cas van avançar en què consistia la situació didàctica. És evident que les parelles es van anar explicant el contingut de les tasques mentre van durar els enregistraments, fet que probablement va repercutir en el desenvolupament de les converses, però se subratlla que la majoria de les parelles no van associar les tasques a la classe de llengua i que en cap cas van identificar la investigadora com a docent.

De fet, prèviament a l'inici de la conversa amb cada parella, la investigadora els explicava que les tasques no eren cap examen, que les respostes s'enregistrarien però que no les escoltarien els mestres i que l'objectiu era que expliquessin tot el que pensaven. En cap moment es va explicitar que les tasques tenien a veure amb continguts lingüístics. Les consignes de cada tasca eren molt breus: "Llegiu aquestes frases" (tasques 1 i 4) o "Llegiu aquest text" (tasques 2 i 3). Tant les frases com els textos els tenien impresos en una cartolina, sense cap enunciat ni cap pregunta⁹⁷. A partir d'aquesta consigna, començava la conversa, iniciada sempre per la investigadora amb una pregunta que generalment es repetia en cada parella (formulada de diverses maneres). Vegem-ho amb un exemple, tasca per tasca⁹⁸:

Taula 22. Exemple de pregunta amb què la investigadora inicia la conversa de la tasca 1		
Tasca	Parella	Pregunta de la investigadora
1	2 (3r)	1. I: Mireu aquesta cartolina- ara llegireu aquestes frases i després us faré unes preguntes- d'acord/ (4) Vinga- comencem ((els dos alumnes llegeixen les tres frases de la tasca 1)) Quines diferències hi ha entre aquestes frases/

⁹⁶ Recordem que els espais usats en les converses són: la biblioteca (escola A), la sala de tutories (escola B) i la sala d'informàtica (escola C).

⁹⁷ Vegeu a l'annex, el format en què es van presentar els textos i les frases (annex 2).

⁹⁸ Vegeu l'apartat 3.2.3., sobre la transcripció del corpus, en què s'explicita la nomenclatura de les taules que s'usen en aquesta recerca. "I" indica investigadora i les altres inicials són les de la primera lletra del pseudònim dels alumnes.

En alguns casos, sobretot en les tasques 2 i 3 (que giren a l'entorn de textos), la primera pregunta és més genèrica i té a veure amb la comprensió del text:

Taula 23. Exemple de pregunta amb què la investigadora inicia la conversa de la tasca 2		
Tasca	Parella	Pregunta de la investigadora
2	18 (3r)	<ol style="list-style-type: none"> 1. I: Què explica aquest text que hem llegit/ 2. A: Que una nena o nen doncs:: 3. M: Està malalt, té mal de panxa:: 4. A: I la mare creu que té mal de panxa però el metge diu que té un virus\ 5. I: D'acord- molt bé\ I quan passa això que està explicant aquest nen/

Com en la tasca 2, en algunes parelles de la tasca 3, abans de formular la pregunta, la investigadora els demana que explicitin el tema o la idea del text:

Taula 24. Exemple de pregunta amb què la investigadora inicia la conversa de la tasca 3		
Tasca	Parella	Pregunta de la investigadora
3	20 (6è)	<ol style="list-style-type: none"> 1. I: Molt bé\ Què explica- aquest text/ 2. E: La sargantana\ 3. M: La sargantana\ 4. I: I què diu- de la sargantana/ 5. M: Diu que és un rèptil que pertany a la família dels lacèrtids:: 6. E: Explica que- explica que:: 7. M: Què menja:: 6. I: D'acord\ Però quan passa tot això que explica el text/

Pel que fa a les frases de la tasca 4, generalment un/a alumne/a llegeix la frase i després la investigadora ja formula, directament, la primera pregunta:

Taula 25. Exemple de pregunta amb què la investigadora inicia les converses de la tasca 4		
Tasca	Parella	Pregunta de la investigadora
4.1	8 (3r)	<ol style="list-style-type: none"> 1. I: Doncs ara deixem el text [tasca 3] i llegirem aquesta frase\ ((llegeixen la frase "Al segle XV, Colom descobreix Amèrica")) Quan passa- això/
4.2	13 (3r)	<ol style="list-style-type: none"> 1. I: Ricard- pots llegir aquesta frase- si us plau/ 2. R: "Al 1969- l'home arriba a la Lluna"\ 3. I: Quan passa això/
4.3	1 (3r)	<ol style="list-style-type: none"> 1. I: I aquesta frase/ la podeu llegir- si us plau/ 2. P: "Aquestes vacances ens quedem a casa"\ 3. I: Quan passa/
4.4	36 (6è)	<ol style="list-style-type: none"> 1. M: Puc llegir-la jo/ 2. I: I tant\ Vinga- quan vulguis\ 3. M: "Al programa de la festa he vist que els alumnes de cinquè canten després dels de quart"\ 4. I: Molt bé\ quan passa això/

Aquests inicis de cada tasca posen en relleu que, de la primera a l'última, hi ha una progressió en el desenvolupament de la conversa, de manera que cada vegada hi ha menys intervenció per part de la investigadora a l'hora de gestionar el canvi de tasques o a l'hora d'explicar les consignes de cadascuna. Hi ha casos en què a partir del text 3, fins i tot abans de començar la tasca alguns alumnes ja s'avancen, anticipant-se al que pressuposen que la investigadora els demanarà. A més, els alumnes es van autoregulant, de manera que, en iniciar una tasca, un dels dos membres de la parella ja llegeix el text o la frase (perquè en la tasca prèvia ho ha fet l'altre membre). En qualsevol cas, malgrat que aquest dispositiu no es concep com una situació escolar habitual, els alumnes mantenen un cert rol d'estudiant i, per exemple, demanen per intervenir com probablement ho farien a dins de l'aula:

Taula 26. Exemples d'intervencions dels alumnes similars a una situació escolar	
Par.	Fragment
1 (3r)	1. I: Molt bé\ heu entès el que heu llegit/ 2. P: Puc dir-ho/ 3. I: Sí- és clar\
14 (3r)	15. I: Deixa que contesti la Joana- Marc\ 16. M: No- però em toca:: 17. I: Però la Joana estava responent- no la interrompis\
29 (6è)	14. A: Que passa_ 15. F: No- jo ho sé- jo ho sé:: 16. I: Digues- digues- Francesc\

Aquesta actitud participativa, de fet, era un dels requisits a l'hora de seleccionar els subjectes.

Però centrant-nos en el paper de la investigadora, com hem dit, la seva funció consisteix a ser un element mediador que, al llarg de la conversa, faciliti l'explicitació dels coneixements i l'emergència de l'activitat metalingüística dels alumnes (a través d'una mirada diferent de la del docent). Per això, esperona els alumnes a respondre, com en l'exemple següent:

Taula 27. Exemple d'intervenció de la investigadora per fer emergir els coneixements	
Par.	Fragment
26 (6è)	41. I: I un verb/ Què diríeu que és un verb/ (7) Digueu:: digueu:: no tingueu por de dir-ho malament- que això no és pas un examen::

En aquest altre exemple, la investigadora incita una alumna perquè justifiqui raonadament les seves respostes i no surti per la tangent. El fragment correspon a la tasca 2 (el fragment s'ha tret de la Taula 43, apartat 3.2.3) i mostra com la

investigadora posa en relleu que l'alumna s'ha contradit i que aquesta estudiant, per sortir del pas, en comptes de justificar la resposta, intenta fugir d'estudi:

Taula 28. Ex. d'intervenció de la invest. per esperonar una alumna a justificar la resposta	
Par.	Fragment
20 (6è)	<p>3. I: Quan passa això/</p> <p>4. E: Avui\</p> <p>5. M: Ara\ (...)</p> <p>8. I: Marina- i tu què hi dius/ Quan passa això/</p> <p>9. M: Ai, avui\</p> <p>10. I: Avui/ Però abans has dit <i>ara</i>/ Per què abans has dit <i>ara</i>/</p> <p>11. M: M'he equivocat\</p> <p>12. I: No- ja us he dit que això no era un examen\ Pots dir tot el que penses\ Per què abans has dit que això passava ara/</p> <p>13. M: Perquè:: perquè mira- aquí ho diu ((llegeix)) "però ara que estic escrivint aquest diari, també m'ho passo bé". Per això em semblava que és ara- però potser és avui\</p> <p>14. I: A veure- fem una cosa\ Anem llegint les frases i mirem a veure si ho podem descobrir/</p>

En aquesta recerca la investigadora dirigeix una conversa orientada (Palou, 2008), és a dir, el seu rol consisteix a orientar la interacció cap a uns objectius preestablerts, d'acord amb el marc de la investigació. En aquest sentit, la conversa no es produeix entre iguals, sinó que un dels participants (la investigadora) té la potestat de conduir el diàleg. **L'actitud de la investigadora davant la situació discursiva i el rol que adopta, doncs, són factors clau que metodològicament no es poden eludir** (Mann, 2011; Talmy, 2011). Tot seguit es presenten tres exemples d'intervencions de la investigadora que mostren el clima de confiança i tranquil·litat que vol crear per tal que es donin les condicions per a la reflexió (en l'exemple anterior, Taula 28, torn 12, la intervenció també és en aquest sentit):

Taula 29. Exemple d'intervenció de la investigadora per crear un clima de confiança	
Par.	Fragment
1 (3r)	39. I: No ho sabeu- no passa res\ Però això que has dit tu David del pas del temps és molt interessant::
24 (6è)	<p>23. E: Bueno:: ai- no sé:: tant fa:: no ho sé explicar::</p> <p>24. I: Sí- sí que ho saps explicar- que ho estàs fent molt bé\ Digues:: què vols explicar/</p>
27 (6è)	72. I: Cap problema\ No patiu\ Ja sé que és una mica difícil però esteu dient coses molt interessants\
29 (6è)	139. I: Tranquil- no tenim pressa\ Pensa tranquil::

D'altra banda, cal fer una altra observació que metodològicament també és molt rellevant: partim de la base que hi ha acord en el sentit que no existeix una sola

manera d'ensenyar i d'aprendre, és a dir, que hi ha diversos models d'ensenyament-aprenentatge que poden ajudar a pensar, de manera que el dispositiu didàctic plantejat en aquesta recerca únicament **mostra com es construeix el coneixement en una situació didàctica puntual i irrepetible**. Malgrat que les tasques s'han dissenyat per afavorir l'explicitació d'un procés cognitiu, d'acord amb unes preguntes de recerca concretes, el desenvolupament de les converses no sempre permet que es produeixi aquest procés, per raons vàries, tant vinculades als subjectes com a les circumstàncies. Per exemple, com ja hem avançat, el cansament o la manca d'atenció o interès pot fer que alguns alumnes es despistin i que la investigadora decideixi no continuar la tasca o saltar-se'n alguna. Vegem-ho amb dos fragments de la parella 16, corresponents a les tasques 3 i a 4.2:

Taula 30. Exemple en què la conversa posa en relleu la manca d'atenció de la par. 16 (3r)	
Tasca	Fragment
3	41. I: Com ho sabeu, això/ (...) 43. J: Mira- perquè ens ho hem inventat\ (...) 55. I: Com ho sabeu/ 56. Q: Mira- perquè deu tenir gana\ 57. I: Com vosaltres- que també deveu tenir gana- oi/ 58. J: Hasta set\ 59. I: Caram- va doncs acabem\
4.2	15. I: A veure- com ho podeu explicar/ Com ho podríem entendre/ 16. J: De cap manera\ Hola- em dic Jordi ((acostant-se a l'enregistradora)) 17. I: Va- canviem de frase perquè veig que aquesta no us agrada\

Finalment, en aquesta gestió de la conversa la investigadora també ha intentat **evitar, en la mesura del possible, l'ús del metallenguatge, ja que un dels objectius és observar fins a quin punt els alumnes són capaços de generar-lo per ells mateixos**: "The language in which the interview is conducted is integrally related to the nature of the co-construction" (Mann, 2011, p. 15). En algun cas, si no apareixen les paraules que designen determinades nocions, les introdueix la investigadora en considerar que són necessàries de cara a l'evolució de la conversa. Per exemple, a la tasca 1, si no emergeix la paraula *present* a partir de la distinció temporal bàsica, la investigadora la fa emergir, per fer-la disponible en les tasques següents. Aquest tipus d'intervencions, però, en alguns casos han donat lloc a la **formulació de preguntes poc pertinents per part de la investigadora**⁹⁹. Certament, algunes intervencions han donat per descomptat coneixements que els alumnes no tenien o no sabien explicitar, han

⁹⁹ En relació a aquest punt, Talmy (2011) adverteix del perill d'interpretar esbiaixadament les respostes dels entrevistats en funció de les expectatives dels entrevistadors.

avançat coneixements que potser podrien haver expressat els mateixos alumnes o han resolt qüestions que no és segur que els alumnes haurien sabut descabdellar. Vegem-ho amb dos exemples, en què la investigadora formula, en cada cas, una pregunta no pertinent:

Taula 31. Exemple de mala intervenció de la investigadora	
Par.	Fragment
20 (6è)	33 I: A veure:: voleu dir que el present a vegades vol dir futur/
41 (6è)	28. I: I pot ser que el present pugui expressar futur/ (5) Pot ser que el present pugui significar que és futur/ 29. E: Sí- pot ser\

Metodològicament, doncs, no es poden eludir les males intervencions de la investigadora i, per aquest motiu, s'insisteix de nou que els resultats obtinguts es vinculen a una situació didàctica concreta, en què un dels paràmetres té a veure amb el rol de la investigadora en la gestió de la conversa: "It seems so simple to interview, but it is hard to do well" (Kvale and Brinkmann, 2009, citats a Mann, 2011, p. 18). Al llarg de l'anàlisi es mostren més exemples concrets del rol de la investigadora.

3.2.3. Tractament i anàlisi del corpus de les dades

En aquest apartat explicarem, d'acord amb Ribas i Guasch (en premsa), els elements més rellevants que intervenen en el context de la investigació. En aquest sentit, abordarem els criteris de transcripció (apartat a) i la segmentació i la categorització de les dades (apartat b, que inclou diversos subapartats, perquè es mostra la segmentació i la categorització tasca per tasca).

a) Criteris de transcripció

El corpus de dades s'ha transcrit íntegrament en dues fases: la primera, durant l'estiu del 2010, que correspon als enregistraments de les parelles de 3r, mentre que entre el desembre de 2010 i el febrer de 2011 s'ha procedit a la transcripció dels enregistraments de les parelles de 6è. La investigadora ha assumit personalment les transcripcions, conscient que aquesta fase és una part decisiva de la construcció de l'instrument d'anàlisi: "La transcripción no debe verse como un traslado pasivo de signos, sino como parte decisiva de la "construcción" de los datos, o como una verdadera y compleja traducción—es decir, como un momento genuinamente interpretativo" (Farías i Montero, 2005, p. 7).

Els criteris de transcripció s’han establert a partir d’una adaptació i simplificació de Payrató (1996) i de la notació que usa el GREAL en l’anàlisi de les interaccions verbals. La finalitat de la transcripció és transposar de forma gràfica el contingut de la producció discursiva oral per analitzar-la en un suport escrit permanent. Tenint en compte que “el producte original és irreproducible amb absoluta fidelitat” i que no existeix “una transcripció ideal a la qual acollir-se de manera irreflexiva” (Payrató, 1996, p. 181), s’ha elaborat una taula amb la simbologia usada en les transcripcions d’aquesta recerca, que es considera que s’ajusta a les necessitats particulars de la recerca:

Taula 32. Símbols usats en la transcripció	
Fenomen	Codificació
Autor/a del torn: inicial en majúscula del pseudònim del parlant + dos punts (“I” sempre indica investigadora)	I: J:
Seqüència tonal terminal descendent	\
Seqüència tonal terminal mantinguda	-
Seqüència tonal terminal ascendent	/
Allargament de vocal	:: :::
Pausa inferior a tres segons	(...)
Pausa superior a tres segons	(segons)
Solapament	=text=
Interrupcions	Text_
Paraules emfasitzades	<i>En cursiva</i>
Text llegit	“entre cometes”
Fragment incompreensible	XXX
Comentaris del transcriptor	((comentari))
Assentiment	mhm / ha
Dubte	m::/ a::/ e::

Totes les taules d’aquesta recerca que mostren fragments de converses tenen l’estructura següent, que inclou la informació que tot seguit es detalla:

Taula núm. Títol de la taula	
Par.	Fragment
Núm. de parella (curs)	<i>Torn. + Inicial en majúscula del subjecte: transcripció</i>

A la columna de l’esquerra:

- *Par.* indica parella
- Núm de la parella: indica el número amb què s’identifica la parella
- Entre parèntesis, el curs al qual pertany la parella (3r o 6è).

A la columna de la dreta, hi figura el fragment transcrit:

- Torn. indica el número de torn respecte a la transcripció íntegra.
- Inicials del parlant. En tots els casos “I” indica investigadora i la resta d’inicials, la primera lletra del pseudònim dels membres de la parella.
- Els fragments s’han transcrit segons els símbols presentats en la Taula 32.

Tot seguit es presenta un exemple de taula que conté un fragment d’una transcripció, d’acord amb l’estructura que acabem de descriure¹⁰⁰:

Taula 33. Exemple de fragment d’una transcripció	
Par.	Fragment
8 (3r)	1. I: Molt bé quan passa tot això que s’explica en aquest text/ 2. X: (7) A tot arreu::: (7) Més o menys sempre::: així que és passat present i futur\ 3. I: Per què/ 4. X: Perquè no hi ha cap::: verb que digui quan és si <i>avui</i> , <i>ahir</i> ::: 5. E: Això és present ((assenyalant la paraula <i>S’alimenta</i>)) <i>s’alimenta</i> és present\ 6. I: I què vol dir que sigui present/ 7. X: Que ho està fent ara::: 8. E: No que ho està fent::: que sempre s’alimenta d’algun d’aquests insectes\ 9. X: Sí que és present passat i futur\

Totes les transcripcions es poden consultar a l’annex¹⁰¹ perquè el lector de la investigació les pugui consultar íntegrament (Mann, 2011; Talmy, 2011). Per facilitar el maneig de les taules, cada capítol n’enceta la numeració.

b) Segmentació i categorització de les tasques

La segmentació té com a objectiu fragmentar les converses per analitzar-les d’acord amb les subpreguntes d’investigació formulades. En aquesta recerca, **les unitats d’anàlisi sorgides de la segmentació són els episodis**, entesos com “una secuencia de turnos de palabra en la cual el tema principal de la conversación se mantiene” (Ribas i Guasch, en premsa). En aquesta recerca, els episodis estan marcats per torns de la investigadora, que és qui els obre i els clou, d’acord amb el seu rol per gestionar el desenvolupament de la conversa¹⁰².

¹⁰⁰ Aquest exemple està tret de la Taula 2 del capítol 6 (tasca 3). La transcripció íntegra es pot consultar a l’annex (annex 1.3.1/parella 8). Vegeu a l’annex (annex 3.3), el document *Pseudònim parelles*.

¹⁰¹ Les transcripcions íntegres (que es presenten en format CD a l’annex) s’han fet a partir de la notació ortogràfica (pròpia del codi escrit), que codifica les seqüències tonals (pròpies del codi oral) a partir dels signes de puntuació: ascendent (?) i descendent o mantinguda (.)

¹⁰² Vegeu l’apartat 3.2.2e. Talmy (2011) subratlla que cal ser conscient que la interacció implica relacions complexes de poder, “which can be differentially realized in many ways: who chooses what –and what not- to discuss, who asks what questions, when, and how, who is ratified to answer and who is not, who determines when to terminate a line of questioning, and so on” (Talmy, 2011, p. 31).

Pel que fa a la categorització (a partir de la segmentació en episodis), l'objectiu no és només classificar les respostes dels diferents episodis, sinó registrar quina mena de respostes són, és a dir, **donar compte dels coneixements que les parelles manifesten i de la seva capacitat de reflexió**. Per aquesta raó, les categories que defineixen l'anàlisi s'han establert en funció de les pròpies característiques de cada tasca. En aquest sentit, la categorització de la tasca 1 difereix força respecte a la de les altres tasques, ja que parteix d'una codificació sobre el saber declaratiu i procedimental del verb i els temps verbals d'acord amb estudis precedents (criteris morfològics, semàntics, sintàctics). En canvi, per a la resta de les tasques, les categories s'han establert a partir de les respostes, en una codificació oberta basada en Klein (2009) i Tartas (2009), com s'explica en cada tasca. Aquesta categorització s'inspira en la *grounded theory* (Glaser, 1992; Strauss i Corbin, 2002), segons la qual les categories es consoliden *a posteriori*, i en el concepte de xarxa sistèmica (Bliss i altres, 1983), que permet sistematitzar les respostes tretes dels episodis a partir dels paràmetres que es defineixen a cada tasca. En aquest sentit, la xarxa organitzada de respostes genera certes dades quantitatives (per exemple, respostes més freqüents segons els cursos, estructures lingüístiques més usades, etc.), però s'utilitzen al servei d'una **interpretació qualitativa**. D'altra banda, al llarg de tota la categorització s'ha tingut en compte si la parella és de 3r o de 6è, de cara a respondre la darrera subpregunta de cada tasca (diferències entre les respostes de les parelles de 3r i de 6è).

Tot seguit es mostren els criteris de segmentació¹⁰³ i categorització que s'han estipulat per a l'anàlisi de cada tasca a partir de les subpreguntes d'investigació. Per facilitar la comprensió de l'anàlisi (atès que les tasques tenen característiques diferents), s'ha optat per presentar la segmentació i categorització tasca per tasca, en comptes de mostrar en un apartat tota la segmentació i en un altre, tota la categorització.

Segmentació i categorització de la tasca 1

Segmentació de la tasca 1

La tasca 1 s'ha segmentat en 12 episodis, d'acord amb les subpreguntes d'investigació corresponents. És a dir, al llarg de la conversa generada a l'entorn de les tres frases de la tasca 1 la investigadora formula diverses preguntes, que són les que, *a posteriori*, marquen el patró de segmentació de la tasca. Aquestes preguntes s'inicien demanant

¹⁰³ Per a la segmentació, s'ha usat el programari d'anàlisi qualitativa Atlas.ti.

a les parelles quina diferència hi ha entre les tres frases i, a partir d'aquí, es genera un procés interactiu a través del qual la parella justifica les seves respostes i la investigadora va sol·licitant-li més explicacions (per exemple, definicions d'alguns conceptes, exemples de frases en els tres temps verbals, etc.). Aquest patró se segueix amb més o menys precisió en el desenvolupament de les converses de les parelles, però com que aquest dispositiu didàctic no és una entrevista dirigida, es pot donar el cas que en algunes converses hi manquin alguns episodis i que els episodis no sempre siguin consecutius. Algunes respostes, a més, es poden incloure dins de dos o més episodis.

La taula següent mostra la relació entre els episodis i les subpreguntes d'investigació descrites a l'apartat 3.1.4a (en aquesta taula ens hi referim per la lletra i el número):

Taula 34. Segmentació de la tasca 1		
Núm.	Títol episodi	Relació subpreguntes
1	Diferència entre les tres frases (i emergència paraula <i>verb</i>)	B.2/C.2 A.1
2	Justificació de la frase 1 (present)	B.2 / C.2
3	Justificació de la frase 2 (futur)	B.2
4	Justificació de la frase 3 (passat)	B.2
5	Definició de futur	B.1
6	Definició de passat	B.1
7	Definició de present	B.1/C.1
8	Definició de verb	A.1
9	Reconeixement dels verbs	A.2
10	Exemple de frase en present	C.3
11	Exemple de frase en passat	B.3
12	Exemple de frase en futur	B.3

Com es pot observar, hi ha subpreguntes de la investigació que no es vinculen directament a cap episodi. Són les subpreguntes A.3, A.4, B.4 i C.4, que es responen a partir de la interpretació de les dades obtingudes, i no directament de les respostes dels fragments (per exemple, és el cas de les diferències observades entre les respostes de les parelles de 3r i de 6è, que no es poden associar a cap episodi previ).

Tot seguit es mostra un exemple de segmentació de la tasca 1, concretament en la parella 8. En aquesta parella la tasca consta de 38 torns i la segmentació registra fragments de tots els episodis, tot i que no en un ordre consecutiu.

Taula 35. Segmentació de la tasca 1 en la parella 8 (3r)		
N.	Títol episodi	Fragments que constitueixen els episodis
1	Diferència entre les tres frases	<p>1. I: Aquí teniu tres frases\ Les podeu llegir en veu alta- si us plau/ ((X i E llegeixen les tres frases))</p> <p>2. X: “Els nens i les nenes canten cançons al pati de l’escola”\</p> <p>3. E: “Els nens i les nenes cantaran cançons al pati de l’escola”\</p> <p>4. X: “Els nens i les nenes cantaven cançons al pati de l’escola”\</p> <p>5. I: Molt bé\ Aquestes frases que heu llegit són molt- molt- molt semblants- oi/ Però quines diferències hi ha/</p> <p>6. X: Aquest- aquest i aquest ((assenyala <i>canten- cantaran i cantaven</i>))\</p> <p>7. I: Ho pots subratllar- si us plau/ ((Tots dos alumnes subratllen <i>canten- cantaran i cantaven</i>))</p> <p>8. I: I què es això/</p> <p>9. X: Els verbs que fan de present- futur i passat\</p>
2	Justificació de la frase 1	<p>10. I: A veure- quin és:: <i>canten</i>/</p> <p>11. E: <i>Canten</i> era de ara que canten- present\</p>
3	Justificació de la frase 2	<p>12. X: <i>Cantaran</i>- el futur\</p> <p>13. I: Molt bé\</p>
4	Justificació de la frase 3	<p>14. E: “<i>Cantaven</i>”- passat\</p>
5	Definició futur	<p>19. I: I el futur/</p> <p>20. E: Lo que passarà després\</p>
6	Definició passat	<p>17. I: Passat\</p> <p>18. E: Passat és lo que va passar:: anys- dies:: fa un temps\</p>
7	Definició present	<p>15. I: Molt bé- caram- en sabeu molt\ Present- passat i futur\ Què vol dir- present/</p> <p>16. X: Present- que és ara- que ho vivim ara\ (...)</p> <p>29. I: I així- què quedem que és el present/</p> <p>30. X: Lo que està passant::</p> <p>31. E: lo que passarà dins un temps::</p> <p>32. X: Present- Ernest!</p> <p>33. E: ah- present/ Lo que està passant ara\</p>
8	Definició verb	<p>36. I: Com ho sabeu/ Us han explicat quan una paraula és un verb/</p> <p>37. E: Sí- és quan fas una acció\</p> <p>38. I: Molt bé\ Doncs ara llegirem un altre text\</p>
9	Reconeixement verbs	<p>34. I: Això abans heu dit que són verbs- no/ I com ho sabeu quan una paraula és \ un verb/</p> <p>35. E i X: Mm:: (10) és que ara- és que no::</p>
10	Exemple frase en present	<p>21. I: Per exemple- podeu fer una frase en present/</p> <p>22. E: “Ara jo vaig a l’escola”\</p> <p>23. I: I què vol dir/ Que hi vas ara mateix/</p> <p>24. E: Sí- que hi estic ara\</p>
11	Exemple frase en passat	<p>25. I: I una frase en passat/</p> <p>26. X: “Abans anava a l’escola”\</p>
12	Exemple frase en futur	<p>27. I: I en futur/</p> <p>28. E: Futur/ “Quan sigui gran- aniré a la universitat”\</p>

Categorització de la tasca 1

Ja hem dit que la tasca 1, considerada com a tasca preliminar, té un tractament diferent respecte a les altres tasques. La descripció de la categorització es fa a partir de les tres subpreguntes d'investigació. Per les característiques d'aquesta tasca, la categorització parteix, parcialment, de resultats quantitativs, com es veurà en l'anàlisi¹⁰⁴.

A. Coneixements sobre el verb

Per obtenir informació respecte a aquest apartat, l'anàlisi se centra en els episodis 1 (Emergència de la paraula *verb*), 8 (Definició de verb) i 9 (Reconeixement dels verbs). L'objectiu d'aquests tres episodis és conèixer quin és el saber declaratiu que les parelles tenen sobre la categoria gramatical *verb* (episodi 8), si fan emergir o no la paraula *verb* per referir-se aquesta categoria gramatical (episodi 1) i quins criteris de reconeixement usen per reconèixer aquesta categoria gramatical (episodi 9).

Davant la pregunta "què és un verb?", formulada per la investigadora en l'episodi 8, les respostes de les parelles s'agrupen d'acord amb els tres grans criteris descrits per la lingüística: semàntics, morfològics i sintàctics, que han estat usats, també, en diverses recerques sobre el coneixement de conceptes gramaticals i, concretament, sobre el verb (per exemple, Roubaud i Touchard, 2004; o Durán, 2008, entre d'altres). També s'ha creat una categoria híbrida, a partir de les dades obtingudes, que agrupa les respostes que barregen criteris semàntics i morfològics. D'altra banda, dins els criteris semàntics, les respostes s'han classificat segons l'emergència o no de la paraula *acció* en la definició usada per les parelles¹⁰⁵. Pel que fa als criteris morfològics, s'han subdividit en funció de les característiques morfològiques que les parelles destaquen (flexió de temps/flexió de persona). La taula següent mostra la classificació:

Taula 36. Criteris de classificació a la pregunta "què és un verb?"	
Crit. semàntics	Al·lusió a la paraula <i>acció</i>
	No al·lusió a la paraula <i>acció</i>
Crit. morfològics	Flexió de temps
	Flexió de persona
Crit. semàntics i morfològics	Al·lusió/no al·lusió a paraula <i>acció</i> (<i>criteri semàntic</i>)
	Flexió de temps/flexió de persona (<i>criteri morfològic</i>)
Criteris sintàctics	<i>No hi ha subcriteris</i>
Altres	<i>No hi ha subcriteris</i>

¹⁰⁴ Com que l'anàlisi es basa, justament, en la descripció i interpretació dels fragments de les converses, en aquest capítol de metodologia només es mostraran, a tall il·lustratiu, algunes taules que exemplifiquen la categorització d'alguns episodis de la tasca 1.

¹⁰⁵ En les respostes destaca l'al·lusió a la paraula *acció*, que és majoritària respecte a l'al·lusió a altres elements que poden definir semànticament el verb. Per això s'ha creat aquest subcriteri.

Tot seguit es mostra un exemple per a cada criteri:

Taula 37¹⁰⁶. Exemples de criteris de classificació a la pregunta “què és un verb?”	
Parella	Criteris
Semàntic	
29 (6è)	35. A: Un verb és una acció\ 36. F: Per exemple- un verb d'exemple és <i>córrer</i> \ <i>Córrer</i> és un verb perquè és una acció que fas- corres\
Morfològic	
31 (6è)	25. M: És:: eh- és una paraula que hi ha diferents coses: jo cantava- tu cantaves- ell cantava::
Semàntic+morfològic	
20 (6è)	27. E: És una acció\ 28. M: Perquè tu cantes- ell canta::
Sintàctic	
17 (3r)	12. G: Un verb és::: per dir alguna cosa\ Per exemple: <i>és rodó</i> \
Altres	
21 (6è)	46. I: (...) Heu sentit a parlar mai d'unes paraules que es diuen verbs/ 47. A i R: Sí\ 48. I: I què són els verbs/ 49. R: Ui- no me'n recordo:: 50. A: Jo tampoc\

Respecte a l'episodi 1, es registra l'emergència o no de la paraula *verb* a partir de la formulació de la pregunta següent per part de la investigadora: “Quina mena de paraules són *canten, cantaran i cantaven?*” O bé, “Què són/*és canten, cantaran i cantaven?*”. Les respostes de les parelles es classifiquen segons s'indica a la taula següent:

Taula 38. Classificació a la pregunta “Quina mena de paraules són <i>canten, cantaran i cantaven?</i>”
DEFINICIÓ sense usar la paraula <i>verb</i>
DEFINICIÓ usant la paraula <i>verb</i>
ALTRES (no saben identificar quina mena de paraules són)

La taula següent mostra un exemple d'aquesta classificació:

¹⁰⁶ Aquesta taula és una simplificació de la Taula 3 del subcapítol 4.1. Els exemples complets apareixen als capítols d'anàlisi, on es comenten i s'interpreten.

Taula 39 ¹⁰⁷ . Exemple de classificació a la pregunta anterior		
DEFINICIÓ sense usar la paraula <i>verb</i>	14 (3r)	28. M: Que canten cançons \ Que fan la-la-la-la-la::
DEFINICIÓ usant la paraula <i>verb</i>	27 (6è)	40. I: Quina mena de paraules són/ 41. A: Jo no n'estic segura:: 42. I: Dignes- digues sense por:: 43. A: Un verb \ 44. I: Un verb- molt bé\
ALTRES	4 (6è)	34. I: Què és això- ((assenyalant <i>Canten- cantaven- cantaran</i>))/ <i>Canten- cantaven- cantaran- què és</i> / 35. G: Mm:: (7) Frases/

Creuant els criteris de l'episodi 9 i l'episodi 8 (es comparen els criteris usats en un i altre episodi) se'n desprèn la relació que s'estableix entre la definició de verb que ofereixen les parelles (saber declaratiu) i la resposta que donen a la pregunta sobre quin tipus de paraules són *canten*, *cantaven* i *cantaran*.

B. Coneixements sobre la distinció temporal bàsica

Per obtenir resultats en relació amb els coneixements que les parelles tenen sobre la distinció temporal bàsica s'han usat, sobretot, els episodis 1, 2, 3, 4, 5, 6 i 7, els fragments dels quals permeten constatar si les parelles reconeixen la diferència entre els tres temps verbals bàsics (és a dir, el passat, el present i el futur, episodi 1), quines estratègies fan servir per fer aquesta distinció (episodis 2, 3 i 4) i quin coneixement declaratiu en tenen (episodis 5, 6 i 7). La classificació de les respostes és una adaptació de la descripció de les accepcions de *temps* que formula Pérez Saldanya (2002, p. 2571; vegeu apartat 1.1.2), de manera que s'han establert dos criteris:

- Al·lusió al concepte de **temps gramatical** (entès com a categoria verbal dítica i d'orientació relacionada amb el temps lingüístic o físic, en el sentit que diferencia els tres moments temporals). Per simplificar la nomenclatura, a l'anàlisi aquest criteri es denomina com a **criteri de temps**. Dins aquest criteri, també s'han classificat les respostes de les parelles segons si feien emergir les tres paraules que designen els tres temps bàsics, és a dir, *passat*, *present* i *futur*.
- Al·lusió al concepte de **paradigma verbal** (entès des d'un punt de vista morfològic, és a dir, de la flexió verbal). Per simplificar la nomenclatura, a l'anàlisi aquest criteri es denomina com a **criteri de morfologia**.

A partir de les respostes, la classificació s'amplia amb la categoria híbrida *criteri de temps+ criteri de morfologia*. La taula següent mostra un exemple de cada criteri:

¹⁰⁷ Aquesta taula és una simplificació de la Taula 6 del subcapítol 4.1. Els exemples complets apareixen als capítols d'anàlisi, on es comenten i s'interpreten.

Taula 40 ¹⁰⁸ . Exemple de classificació sobre la distinció temporal bàsica	
Parella	Criteri de temps
p. 32 (6è)	4. I: Quina diferència o quines diferències hi ha/ 5. H: Que hi ha l'ara- bueno que ho estan fent ara_ 6. A: Present_ 7. H: Bueno- sí- present_ 8. A: Present- passat i futur\
Parella	Criteri de morfologia
5 (3r)	6. I: Molt bé\ Tina- quines diferències hi ha/ 7. T: De les lletres/ 8. I: Quines diferències hi ha entre aquestes tres frases/ 9. V: Que els nens can:: (4) 10. I: Hi ha diferències entre aquestes frases/ 11. T: És que jo vull dir unes paraules que són diferents\
Parella	Criteri de temps + morfologia
29 (6è)	1. I: Molt bé\ Quines diferències hi ha entre aquestes frases/ 2. F: Que una és present- l'altra futur i l'altra passat\ (...) 12. I: D'acord- però com ho sabeu que el verb està en present- en passat o en futur/ (4) De quina manera ho sabeu/ 13. A: Doncs:: per l'última síl·laba\ 14. I: Vols dir que l'última síl·laba us ajuda a_ 15. F: Jo ho sé- jo ho sé! Em sembla que és el lexema- el lexema és <i>cant-</i> i llavors canvia el morfema <i>-en- -aran i -aven\</i>

D'altra banda, per comprovar si les parelles usen el mateix criteri per definir els tres temps bàsics, es relacionen els episodis 5, 6 i 7 (definició de futur, definició de passat i definició de present).

C. Coneixements sobre el present

Per registrar els coneixements que els alumnes manifesten sobre el present s'ha partit dels episodis 1, 2, 3, 4, 7 i 10 (vegeu la Taula 34).

- La justificació que la frase "Els nens i les nenes canten cançons al pati de l'escola" (episodi 2) correspon a una frase en present s'ha classificat segons els mateixos criteris usats per al reconeixement de la diferència entre els tres temps verbals (B): criteri de temps, criteri morfològic, doble criteri de temps i morfològic. La taula següent mostra exemples de cada criteri:

¹⁰⁸ Aquesta taula és una fusió/simplificació de les taules 2, 3 i 5 del subcapítol 4.2. Els exemples complets apareixen als capítols d'anàlisi, on es comenten i s'interpreten.

Taula 41 ¹⁰⁹ . Exemples de classificació de la justificació de la frase en present	
Parella	Criteri de temps
9 (3r)	8. I aquesta- <i>canten</i> - és l'actualitat\
Parella	Criteri de morfologia
23 (6è)	33. I: D'acord\ I com ho sabeu que <i>canten</i> és present/ 34. R: Per com acaba\
Parella	Criteri de temps + morfologia
p. 41 (6è)	14. L: Perquè ho fan ara\ 15. E: Sí- perquè la <i>-en</i> del final ens indica:: bueno- no sé com explicar-ho\ 16. I: Sí- sí- continua- que ho estàs explicant molt bé\ 17. E: La <i>-en</i> del final ens indica que és present\

- L'anàlisi dels episodis 3 (justificació de la frase 2) i 4 (justificació de la frase 3) permet introduir comparacions en relació amb la justificació de les frases de passat i de futur, per indagar si les parelles usen els mateixos criteris de reconeixement per als tres temps bàsics.
- L'anàlisi de l'episodi 7 (definició de present) permet esbrinar quin coneixement declaratiu tenen les parelles en relació amb el temps verbal del present. Les respostes a la pregunta *Què és el present?* es classifiquen *a posteriori*, en funció de l'estructura lingüística que presenten: ús de l'adverbi *ara*, de la perífrasi progressiva de gerundi, d'altres temps verbals utilitzats per definir el present, etc.
- Es creuen els episodis 2 i 7 per observar la relació entre el saber procedimental i el saber declaratiu.
- Es creuen els episodis 1, 2 i 7 per constatar si l'emergència o no de la paraula *present* està relacionada amb el reconeixement de la frase en present i amb la definició d'aquesta noció.
- Després que les parelles manifestin el seu saber declaratiu sobre el present, la investigadora els proposa que formulin un exemple de frase amb aquest temps verbal (episodi 10). S'analitza l'estructura lingüística d'aquestes frases i la relació amb els resultats obtinguts a l'episodi 7. Es tracta d'observar la relació entre el saber declaratiu i l'exemple de present que ofereixen.

¹⁰⁹ Aquesta taula és una fusió/simplificació de les Taules 10, 13 i 15 del subcapítol 4.2. Els exemples complets apareixen als capítols d'anàlisi, on es comenten i s'interpreten.

Segmentació i categorització de la tasca 2

Segmentació de la tasca 2

Per a la segmentació del text de la tasca 2 s'ha explorat preliminarment el desenvolupament de les converses en quatre parelles (dues de 3r i dues de 6è), per tal de delimitar els episodis en què es podien codificar, d'acord amb les subpreguntes de la investigació. El criteri ha estat escollir les dues parelles de cada curs que esmercen més temps en la tasca, per tal d'establir el màxim nombre d'unitats d'anàlisi¹¹⁰. La majoria dels episodis –llevat de tres, els episodis 1, 10 i 11, com veurem– constitueixen una seqüència de torns de paraula que giren a l'entorn d'una mateixa frase del text. Per aquesta raó, s'ha decidit que el títol d'aquests episodis coincideixin amb el de les frases del text¹¹¹. Dos episodis (l'1 i el 10) són fruit d'una pregunta de la investigadora que gira a l'entorn de tot el text, globalment, i no només d'una frase; i el darrer episodi (episodi 11) recull la petició de la investigadora d'identificar verbs en el text. Generalment, cada episodi comença i acaba amb un torn de la investigadora. En la taula següent es mostra aquesta segmentació¹¹²:

Taula 42. Segmentació de la tasca 2	
Núm.	Títol de l'episodi
1	<i>Tot això quan passa?</i> (pregunta inicial)
2	"Avui no he anat a l'escola perquè em trobo malament"
3	"Fa dies que em fa mal la panxa"
4	"Avui quan m'he llevat tenia febre"
5	"La mare creu que tinc mal de panxa perquè sempre menjo xocolata"
6	"El metge diu que tinc un virus"
7	"En Pau i la Joana, que van a la mateixa classe que jo, també tenen febre"
8	"M'agrada molt anar a l'escola perquè hi aprenc coses"
9	"Però ara que estic escrivint aquest diari també m'ho passo bé"
10	Recapitulació al final de la conversa: <i>Així doncs, tot i això, quan passa?</i> (pregunta final)
11	Reconeixement de verbs del text

Tot seguit es mostra un exemple de segmentació de la tasca 2, concretament en la parella 20. En aquesta parella la tasca consta de 132 torns i la segmentació registra

¹¹⁰ Vegeu la durada de les tasques a les Taules 17-21. Per aquesta tasca, s'han pres les parelles 9 i 16, de 3r, i 20 i 29, de 6è. D'altra banda, cal tenir en compte que, com que la conversa no és una entrevista dirigida, ni parteix de cap qüestionari previ, no totes les parelles despleguen tots els episodis, ni en aquesta ni en les altres tasques.

¹¹¹ En certa manera, s'assumeix una proposta modular d'anàlisi del discurs (Roulet, 1996).

¹¹² En aquest apartat, doncs, encara no es vinculen els episodis a les subpreguntes d'investigació (cosa que sí que hem fet amb la tasca 1), ja que es tracta d'una segmentació preliminar, per facilitar el tractament de les dades. A l'apartat sobre la categorització es despleguen els subobjectius de cada frase. Ja hem dit que la categorització de la tasca 1 és diferent de la de les altres tasques.

fragments de tots els episodis (tot i que no de forma consecutiva; a més, els torns 6-12 s'ubiquen en dos episodis diferents):

Taula 43. Segmentació de la tasca 2 en la parella 20 (6è)		
N.	Títol de l'episodi	Fragments que constitueixen els episodis
1	Tot això quan passa? (pregunta inicial)	<p>1. I: Molt bé\ Què explica- aquest text/ 2. E: És un nen que avui no ha anat a l'escola perquè es troba malament i la seva mare diu que és per culpa de que menja xocolata però el metge diu que té un virus\ I que li agrada molt anar a l'escola perquè hi aprèn coses\ I que ara està escrivint un diari\ 3. I: Quan passa això/ 4. M: Avui\ 5. E: Ara\ 6. I: Avui o ara/ A veure- penseu\ Marina: Avui per què/ Com ho sabeu/ 7. M: Perquè diu "Avui no he anat a l'escola perquè em trobo malament" 8. I: Ester- i tu què hi dius/ Quan passa això/ 9. M: Ai- avui\ 10. I: Avui/ Però abans has dit ara/ Per què abans has dit ara/ 11. M: M'he equivocat\ 12. I: No- ja us he dit que això no era un examen\ Pots dir tot el que penses\ Per què abans has dit que això passava ara/ 13. M: Perquè:: perquè mira- aquí ho diu ((llegeix)) "però ara que estic escrivint aquest diari- també m'ho passo bé" 14. I: A veure- fem una cosa\ Anem llegint les frases i mirem a veure si ho podem descobrir/ 15. E: Bueno- deu ser ara que explica lo que ha fet avui\</p>
2	"Avui no he anat a l'escola perquè em trobo malament"	<p>6. I: Avui o ara/ A veure- penseu\ Marina: Avui per què/ Com ho sabeu/ 7. M: Perquè diu "Avui no he anat a l'escola perquè em trobo malament" 8. I: Ester- i tu què hi dius/ Quan passa això/ 9. M: Ai- avui\ 10. I: Avui/ Però abans has dit ara/ Per què abans has dit ara/ 11. M: M'he equivocat\ 12. I: No- ja us he dit que això no era un examen\ Pots dir tot el que penses\ Per què abans has dit que això passava ara/ (...) 16. I: A veure- a veure:: la primera frase: "Avui no he anat a l'escola perquè em trobo malament"\ Quan passa això/ 17. E: Avui\</p>
3	"Fa dies que em fa mal la panxa"	<p>18. I: D'acord\ "Fa dies que em fa mal la panxa"\ Quan li fa mal la panxa/ 19. E: Fa dies\ 20. I: I fa dies quan és/ 21. M: Passat i present\ 22. I: Per què és passat i present/ Explica-ho- si us plau\ 23. M: Perquè fa dies que té mal a la panxa i avui encara li fa mal\</p>

4	“Avui quan m’he llevat tenia febre”	<p>24. I: Ah- caram:: I la frase continua: “I avui quan m’he llevat tenia febre”\ Quan passa això/ 25. E: Avui\ 26. I: Com ho sabeu/ 27. E: Perquè diu <i>avui</i>\ 28. I: I avui què vol dir/ 29. E: Ara\ 30. M: Ara\ 31. I: <i>Avui</i> vol dir <i>ara</i>/ 32. M: No- no::: 33. E: Bueno- el dia d’avui::: 34. I: Què us sembla si feu una frase amb <i>avui</i> i una altra amb <i>ara</i> a veure si és el mateix/ 35. E: “Avui quan m’he llevat tenia febre” i “ara ja no en tinc”\ 36. I: Molt bé\ Per tant- <i>avui</i> i <i>ara</i> és igual o és diferent/ 37. E: Diferent\ 38. I: I com explicariéu aquesta diferència/ ((Es miren i riuen (5))) Bé-continuem\</p>
5	“La mare creu que tinc mal de panxa perquè sempre menjo xocolata”	<p>39. I: “La mare creu que tinc mal de panxa”\ Quan passa això/ 40. E: Ara\ 41. I: Ara la mare creu que tinc mal de panxa/ 42. E: Sí:: és que jo no ho sé:: 43. I: Quan creieu que passa això/ Ho sabem- quan passa això/ Ho creu ara/ 44. E: No- no::: 45. I: A veure- continuem\ “La mare creu que tinc mal de panxa perquè sempre menjo xocolata”\ Quan menja xocolata/ 46. E: Sempre\ 47. M: Sempre\ 48. I: I sempre quan és/ 49. M: Tota la vida\ ((Riuen)) 50. E: Sempre:: potser cada dia\ 51. I: <i>Sempre és ara</i>/ 52. M: No::: bueno- ara i altres moments\ 53. I: Sempre::: imagineu-vos que hi ha un company de la vostra classe que no sap què vol dir aquesta paraula\ Com li explicariéu/ Què li diríeu que és <i>sempre</i>/ 54. M: Tota la vida- cada dia- no sé: 55. E: Que <i>sempre</i>::: que fas sempre alguna cosa::: és que no sé::</p>
6	“El metge diu que tinc un virus”	<p>56. I: És difícil d’explicar- oi/ Bé- tranquil·les- continuem amb el text\ “Però el metge diu que tinc un virus”\ Quan té un virus el nen/ 57. M: Mmm:: (8) Quan està malalt\ 58. I: Quan està malalt/ I quan és això/ 59. E: És que esclar:: 60. I: Dignes- digues- Anna- digues el que volies dir que segur que és molt interessant\ 61. E: No- és que no ho sé:: 62. I: Quan creieu que té un virus- el nen/ Per exemple- en el present- en el passat o en el futur/ 63. M: Bueno- aquests dies- ara\ 64. E: Sí- ara- sí::: Bueno- avui\ Anant bé- avui- no/</p>

		65. M: Avui o ara- ai- és que no ho sé::
7	“En Pau i la Joana, que van a la mateixa classe que jo, també tenen febre”	<p>66. I: A veure- continuem\ “En Pau i la Joana- que van a la mateixa classe que jo- també tenen febre”\ Quan tenen febre/ 67. M: Avui\ 68. E: Avui\ 69. I: Com ho sabeu/ 70. M: Per_ 71. E: Perquè parla:: 72. M: Perquè com que està escrivint el diari d’avui- doncs:: o fa uns dies- no ho sé:: 73. I: Ho podem saber/ Podem saber- llegint aquest text- quan tenen febre en Pau i la Joana/ 74. M: Fa uns dies\ 75. E: Per què/ 76. M: Ai- no ho sé:: 77. E: Però si avui el nen no ha anat a l’escola no pot saber si en Pau i la Joana hi han anat\ 78. I: I quan el text diu “en Pau i la Joana van a la mateixa classe que jo”- quan passa això/ 79. E: Ara- en aquests moments\ 80. I: Ara- en aquests moments- van a la mateixa classe/ Són a la mateixa classe/ 81. M: Home- ara- no perquè estan malalts\ Sempre\ 82. E: Sí- sempre\ 83. I: Així doncs- quan van a la mateixa classe/ 84. E: Ara i sempre\ 85. M: Ai- no ho sé:: 86. I: Imagineu-vos el que el nen està explicant: que en Pau i la Joana van a la mateixa classe que ell\ Quan passa això/ 87. M: Ah- sí- cada dia\ 88. E: Sí- ara i cada dia\ 89. I: Ara o cada dia/ Ara són a la mateixa classe- Ester/ 90. M: No- perquè estan malalts\ 91. E: No- cada dia- però si estàs malalta no vas a la classe\</p>
8	“M’agrada molt anar a l’escola perquè hi aprenc coses”	<p>92. I: Continuem\ “M’agrada molt anar a l’escola”\ Quan li agrada anar a l’escola/ 93. E: Quan hi va\ 94. M: Sí- clar- quan hi va\ 95. I: Diu “M’agrada molt anar a l’escola perquè hi aprenc coses”\ Quan hi aprèn coses- a l’escola/ 96. M: Sempre que va a l’escola\</p>
9	“Però ara que estic escrivint aquest diari també m’ho passo bé”	<p>97. I: Però diu “ara que estic escrivint aquest diari- també m’ho passo bé”\ Quan escriu aquest diari/ 98. M: Ara\ 99. E: Ara\ 100. I: I quan s’ho passa bé/ 101. E: Ara\ 102. M: Ara- perquè està escrivint el diari- ara\</p>

10	Recapitulació al final de la conversa: Així doncs, tot i això quan passa?	<p>117. I: I tot passa ara/ 118. E: O passa ara o passa avui- sí\ 119. I: Tornem a llegir alguna frase:: “Sempre menjo xocolata” heu dit que està en present\ I passa ara/ 120. E: Sempre\ 121. M: Bueno- tota la vida\ 122. I: Per tant- alguns verbs que estan en present potser no vol dir que passa ara- oi/ O sigui- abans heu dit que algunes frases no passaven ara- oi/ I aquestes frases estan en present:: que hi dieu/ 123. E: Ah- vale- sí- és veritat\ 124. M: Sí- per exemple- <i>aprenc</i>\ 125. I: Què passa amb <i>aprenc</i>/ 126. M: Que sempre aprèn:: 127. I: I ara- aprèn/ 128. M: No\ 129. E: Bueno- només aprèn tots els dies que va a l’escola- però ara no perquè no ha anat a l’escola\ 130. I: Alguna altra frase que no vulgui dir que passa ara/ 131. M: Bueno- <i>van-</i> que van sempre a la mateixa classe però ara no- perquè estan malalts\ És lo que hem dit abans:: 132. I: Bé- doncs ara llegirem un altre text- d’acord/</p>
11	Reconeixement de verbs del text	<p>103. I: Podríeu subratllar tots els verbs que trobeu en aquest text/ ((4’30’’ subratllen els verbs següents: <i>anat</i> (no marquen l’auxiliar <i>he anat</i>)- <i>trobo- llevat- tenia- creu- tinc- menjo- diu- tinc- van- tenen- agrada- anar</i> ((és infinitiu i diuen que està en present))- <i>estic- escrivint</i> ((ho marquen com si fossin dos verbs))\ 104. I: Com ho sabeu- si són verbs o no/ 105. E: Bueno- perquè per exemple jo dic “Ell diu- tu dius::” Bueno- jo ho faig així\ 106. I: I et funciona/ 107. E: Sí\ Sempre ho faig així\ 108. I: Què passa amb aquesta paraula/ Per què us heu encallat amb <i>fa-</i> abans/ És un verb/ 109. E: És que és sempre igual: “Tu fa- ell fa::” 110. I: D’acord\ A veure- podeu subratllar els verbs que estan en present/ ((Subratllen <i>Trobo- creu- tinc- menjo- diu- tinc- van- tenen- agrada- anar</i> ((és infinitiu))- <i>aprenc-estic i escrivint</i> ((estic i escrivint com si fossin dos verbs)) 111. I: Com ho sabeu- que estan en present/ 112. E: Perquè està passant ara\ 113. M: Perquè- per exemple- <i>ara he anat; ara creu::</i> 114. E: Sí- no sé- és que:: està bé o no/ 115. I: Sí- sí- ho heu dit bé\ Estan en present- però com ho heu sabut/ (4) Per què passa ara/ 116. M: Sí\ </p>

Categorització de la tasca 2

Com s'ha explicat, la segmentació de la tasca 2 s'ha fet a partir dels fragments que giren a l'entorn de les diverses frases del text. En aquest sentit, l'anàlisi segueix un procés circular que va de la macroestructura del text a la microestructura de les frases, per retornar, després, al nivell macroestructural, que ha de permetre respondre les preguntes de la investigació.

En aquesta tasca s'explora l'emergència del possible conflicte cognitiu generat entre el valor simultani del present (prototípic) i el valor habitual (perifèric) que també pot expressar aquest temps verbal (aquest valor perifèric també es desplega amb el present continu i el present progressiu). Així doncs, la categorització se centra en els obstacles amb què topen les parelles i les estratègies que despleguen per reconèixer aquest valor perifèric. Cal remarcar que l'objectiu de la tasca no és distingir entre els tres valors perifèrics esmentats –habitual, continu i progressiu–, sinó reconèixer usos del present que no són el simultani i que corresponen a algun d'aquests valors.

La categorització parteix bàsicament de Klein (2009), que, com hem vist al marc teòric (apartat 1.2.1), identifica sis marcadors lingüístics responsables d'ancorar el temps d'un text: el temps del verb, l'aspecte, la modalitat d'acció, els adverbis de temps, les partícules temporals i els principis del discurs. Per les característiques del text, tres són les categories que s'exploren, perquè són les que emergeixen de les converses: **l'ancoratge al temps dels verbs** (ancoratge morfològic), **l'ancoratge als adverbis** (es diferencia entre els adverbis que apareixen al text i els que les parelles evoquen per ancorar-lo) i **l'ancoratge als principis del discurs** (ens referirem a aquesta última categoria com a ancoratge textual). També emergeix una altra categoria (**coneixement experiencial**), que es vincula a les estratègies que els infants usen d'acord amb el seu coneixement del món en el procés de construcció de la noció de temps (**Tartas, 2009**). En relació amb aquestes estratègies i al plantejament del conflicte cognitiu, s'estableix també la distinció entre **ancoratge díctic** (vinculació al moment de l'enunciació) i **ancoratge anafòric** (sense vincle al moment de l'enunciació).

Aquesta categorització de la macroestructura es valida a través de l'anàlisi de la microestructura, que parteix de la formulació dels següents subobjectius per a cada episodi (corresponents a cada frase):

Taula 44. Categorització de la tasca 2		
Núm.	Títol de l'episodi	Objectius
1	<i>Tot això quan passa?</i> (pregunta inicial)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ancorar temporalment el text (Relació amb l'episodi 10)
2	"Avui no he anat a l'escola perquè em trobo malament"	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconèixer el temps de l'enunciat de la frase ○ Identificar els elements de la frase que aporten informació temporal: <i>Avui/he anat/trobo</i> ○ Reconèixer el valor no simultani del verb de l'oració subordinada (<i>trobo</i>, valor progressiu) (Relació amb l'episodi 4)
3	"Fa dies que em fa mal la panxa"	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconèixer el temps de l'enunciat de la frase ○ Identificar els elements de la frase que aporten informació temporal: <i>fa dies / fa</i> ○ Reconèixer el valor no simultani del verb principal (valor progressiu)
4	"Avui quan m'he llevat tenia febre"	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconèixer el temps de l'enunciat de la frase ○ Identificar els elements de la frase que aporten informació temporal: <i>Avui/m'he llevat/tenia</i> [Relació amb l'episodi 2, però en comptes d'un verb en present (<i>trobo</i>), hi ha un verb en passat imperfect (<i>tenia</i>)]
5	"La mare creu que tinc mal de panxa perquè sempre menjo xocolata"	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconèixer el temps de l'enunciat de la frase ○ Identificar els elements de la frase que aporten informació temporal: <i>creu, sempre, menjo</i> ○ Reconèixer el valor no simultani del verb principal (valor progressiu) ○ Reconèixer el valor no simultani del verb de l'oració subordinada (<i>menjo</i>, valor habitual) a partir de la influència de l'adverbi <i>sempre</i>
6	"El metge diu que tinc un virus"	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconèixer el temps de l'enunciat de la frase ○ Identificar els elements de la frase que aporten informació temporal: <i>diu, tinc</i> ○ Reconèixer el valor no simultani del verb de l'oració principal (<i>diu</i>, present de succés recent) ○ Reconèixer el valor no simultani del verb de l'oració subordinada (<i>tinc</i>, valor progressiu)
7	"En Pau i la Joana, que van a la mateixa classe que jo, també tenen febre"	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconèixer el temps de l'enunciat de la frase ○ Identificar els elements de la frase que aporten informació temporal: <i>van, tenen</i> ○ Reconèixer el valor no simultani del verb de l'oració de relatiu (<i>van</i>, valor continu) ○ Reconèixer el valor no simultani del verb de l'oració principal (<i>tenen</i>, valor progressiu)
8	"M'agrada molt anar a l'escola perquè hi aprenc coses"	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconèixer el temps de l'enunciat de la frase ○ Identificar els elements de la frase que aporten informació temporal: <i>m'agrada, aprenc</i> ○ Reconèixer el valor no simultani dels dos verbs (valor continu)
9	"Però ara que estic escrivint aquest diari també m'ho passo bé"	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconèixer el temps de l'enunciat de la frase ○ Identificar els elements de la frase que aporten informació temporal: <i>ara, estic escrivint, passo</i>

		<ul style="list-style-type: none"> ○ Diferenciar el valor simultani d'aquesta frase respecte a les anteriors
10	Recapitulació al final de la conversa: <i>Així doncs, tot i això, quan passa?</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconèixer el temps de l'enunciat del text ○ (Relació amb l'episodi 1)
11	Reconeixement de verbs del text	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identificar verbs del text ○ Explicitar les estratègies per identificar els verbs ○ (Relació amb la subpregunta A.2 de la tasca 1)

Per a cada frase, doncs, s'ha procedit a una subcategorització partint dels criteris de categorització de la macroestructura. Tot seguit es descriu, succintament, com s'ha plantejat l'anàlisi dels diversos episodis, que s'han agrupat en cinc blocs: episodis 1 i 10; episodis 2, 3 i 4; episodis 5, 6, 7 i 8; episodi 9 i episodi 11.

Episodis 1 i 10

Els fragments corresponents a la pregunta que obre l'episodi 1 ("quan passa això?") han generat dos tipus de respostes: respostes associades a la distinció temporal bàsica (**ancoratge verbal**) i respostes ancorades a un o a tots dos adverbis del text (*ara* i *avui*; **ancoratge adverbial**). S'ha creat un tercer grup per a **altres respostes**. La justificació que han aportat les parelles també ha permès classificar el coneixement que els alumnes tenen sobre els dos adverbis (definició dels adverbis, semblances i diferències entre el significat dels adverbis, etc.) i sobre les formes verbals del text (estratègies per reconèixer els verbs/els temps verbals del text). Aquest episodi s'ha relacionat amb l'episodi 10, en què, al final de la conversa, la investigadora formula la mateixa pregunta que al primer episodi. A l'episodi 10 s'han aplicat els mateixos criteris que a l'episodi 1 i, a partir d'aquí, s'ha establert una **comparació entre les respostes d'un i altre episodi**, que s'han categoritzat segons tres grans grups: expansió/matisació de la resposta, contradicció en la resposta o regressió en la resposta.

Episodis 2, 3 i 4

Aquests tres episodis s'han agrupat perquè a partir del primer nivell de categorització dels segments (que es mostra a continuació), s'ha optat per no desenvolupar-ne l'anàlisi. La categorització que s'ha aplicat és la següent:

- Els comentaris a l'entorn de la frase "Avui no he anat a l'escola perquè em trobo malament" (episodi 2) s'han classificat segons les estratègies usades per les parelles per ancorar temporalment el text: ancoratge verbal o ancoratge adverbial. Sobre l'ancoratge verbal, s'ha classificat segons la ubicació dels verbs en la línia temporal bàsica. Quant a l'ancoratge adverbial, la classificació s'ha fet categoritzant les definicions de l'adverbi *avui*.

- Per a la frase “Fa dies que em fa mal la panxa” (episodi 3) s’han classificat les respostes segons les estratègies d’ancoratge que han emergit: morfològica, textual, experiencial i adverbial.
- En la frase “Avui quan m’he llevat tenia febre” (episodi 4) s’han usat els mateixos criteris de classificació que en l’episodi 2. Vegeu, a la taula anterior (Taula 44), la relació entre l’episodi 2 i 4.

S’ha desestimat desenvolupar l’anàlisi de les frases anteriors, corresponents als episodis 2, 3 i 4, bàsicament per dues raons: per una banda, perquè la categorització aporta poca informació respecte a la que aporten altres episodis posteriors; i, per l’altra, perquè atesa la complexitat de l’estructura temporal del text, s’opta per centrar l’anàlisi en les frases 5, 6, 7, 8 i 9, que despleguen amb més claredat els valors habitual, continu i progressiu del present. En aquest sentit, es desestima, per tant, analitzar les frases en què apareixen altres formes verbals (per exemple, el perfet o l’imperfet).

Episodis 5, 6, 7 i 8

Aquests episodis corresponen a quatre de les cinc frases que finalment s’inclouen a l’anàlisi definitiva. El patró de categorització es mostra a partir de la frase 5:

En la frase “La mare creu que tinc mal de panxa perquè sempre menjo xocolata” (frase 5), les converses se centren en l’oració subordinada “sempre menjo xocolata”. Les respostes es classifiquen en funció de les estratègies que les parelles despleguen per ancorar temporalment la frase: **ancoratge adverbial**, **ancoratge al verb** o altres estratègies (emergeix l’estratègia del **coneixement experiencial**). Es classifiquen, també, les definicions que sobre l’adverbi *sempre* ofereixen les parelles (ús d’altres adverbis o d’expressions equivalents, distinció entre *sempre* i *ara*, ús d’exemples, recurs a l’experiència, etc.). També es classifiquen les respostes de les parelles segons si consideren que l’acció es produeix en el moment de l’enunciació (**ancoratge díctic o anafòric**) i, conseqüentment, segons si fan emergir o no el conflicte cognitiu entre el significat que aporta l’adverbi *sempre* (habitud) i el significat del temps verbal (si les parelles l’entenen en el seu valor simultani). Finalment es classifiquen les parelles segons l’estratègia que usen per resoldre el conflicte cognitiu (en les que ha emergit): en aquesta classificació emergeixen totes les estratègies ja citades.

Per a les frases “El metge diu que tinc un virus” (frase 6), “En Pau i la Joana, que van a la mateixa classe que jo, també tenen febre” (frase 7) i “M’agrada molt anar a l’escola perquè hi aprenc coses” (frase 8) també s’han classificat les respostes en funció de les estratègies usades per ancorar temporalment la frases; segons si les parelles

consideren que les accions es produeixen o no en el moment de l'enunciació; segons si emergeix o no el conflicte cognitiu; i segons l'estratègia usada per resoldre'l.

Episodi 9

En la frase "Però ara que estic escrivint aquest diari també m'ho passo bé" les respostes s'han classificat a partir de les estratègies que les parelles fan emergir per ancorar el valor simultani: **estratègia adverbial** (*ara*), **estratègia morfològica** (perífrasi de gerundi i/o forma verbal de present), **estratègia textual** i **estratègia experiencial**. Respecte a l'estratègia adverbial, la classificació categoritza les definicions de l'adverbi *ara* (que inclou la relació amb l'adverbi *avui*; vegeu els episodis 2 i 4).

Episodi 11

Aquest episodi no està vinculat a l'exploració del valor habitual del present, sinó al reconeixement de la categoria gramatical *verb*, que es desplega, sobretot, a la tasca 1. Per això la classificació d'aquest episodi té a veure amb els criteris usats en la tasca 1 (vegeu la relació amb la subpregunta A.2 de la tasca 1), és a dir, es classifiquen les estratègies que usen les parelles per identificar verbs del text segons si són **morfològiques, semàntiques o sintàctiques** (vegeu la Taula 36).

Segmentació i categorització de la tasca 3

Segmentació de la tasca 3

La segmentació de la tasca 3 segueix la mateixa metodologia que la de la tasca 2 (recordem que les tasques 2 i 3 es basen en textos, mentre que les tasques 1 i 4, en frases). En aquest cas, les parelles que han servit de punt de partida per establir les unitats d'anàlisi han estat les parelles 8, 17, 21 i 39, que són les dues de cada curs que han esmerçat més temps en la conversa (vegeu les Taules 17-21). En total, el text 3 s'ha segmentat en 11 episodis, que són els següents:

Taula 45. Segmentació de la tasca 3	
Núm.	Títol de l'episodi
1	<i>Tot això quan passa?</i> (pregunta inicial)
2	"La sargantana és un rèptil que pertany a la família dels lacèrtids"
3	"No fa cap mal"
4	"Es dedica a la caça de tota mena d'animallets"
5	"Pel bon temps pren el sol per les pedres d'alguns marges o parets"
6	"Quan veu algú que s'atansa, s'esmuny amb lleugeresa entre les pedres"
7	"La sargantana té uns ulls menuts que de tant en tant obre i tanca"
8	"La seva oïda percep la remor més lleu"
9	"S'alimenta de cuques, mosques i altres insectes"
10	Recapitulació al final de la conversa: <i>Així doncs, tot i això, quan passa?</i>
11	Reconeixement de verbs del text

Al quadre següent es mostra un exemple de segmentació de la tasca 3, concretament en la parella 39 (6è). En aquesta parella la tasca consta de 159 torns i la segmentació registra fragments de tots els episodis llevat del 8¹¹³. El desenvolupament d'alguns episodis tampoc és consecutiu (ho és fins a l'episodi 6):

Taula 46. Segmentació de la tasca 3 en la parella 39 (6è)		
N.	Títol de l'episodi	Fragments que constitueixen els episodis
1	<i>Tot això quan passa?</i> (pregunta inicial)	1. I: Molt bé\ Què explica aquest text/ 2. M: Mm:: sobre la sargantana_ 3. B: Sí- què fan les sargantanes\ 4. I: D'acord\ I això que explica aquest text:: quan passa/ 5. M: (4) Abans\ 6. I: Abans per què- Martina/ 7. B: Sempre\ 8. I: Caram- una diu abans i l'altra sempre\ A veure- Martina- explica-li a la Bibiana per què abans\ 9. M: Perquè:: perquè si ho està explicant és perquè ja ho ha vist i perquè i ho ha fet abans\ 10. I: I tu- Bibiana- per què dius sempre/ 11. B: Perquè:: perquè la sargantana sempre ha sigut un rèptil\ I que sempre té uns ulls menuts i que:: i que potser sempre en veu- de sargantanes\ 12. I: Hi estàs d'acord- tu Martina/ 13. M: Bueno::
2	"La sargantana és un rèptil que pertany a la família dels lacèrtids"	14. I: No gaire- oi/ No passa res- anem llegint i anem descobrint quan passa\ A veure- "la sargantana és un rèptil que pertany a la família dels lacèrtids"\ Quan passa això/ (5) Ja ha passat-com tu Martina has dit_ 15. M: Abans\ 16. I: Passa o encara ha de passar/ 17. M: Abans\ Abans i::: 18. B: Sempre\ Perquè no canviarà de família\ 19. M: Si se'n va de casa:: ((riu)) 20. I: Que et sembla/ Sempre- Bibiana/ 21. B: Sí\ 22. I: I Martina/ 23. M: Bueno:::
3	"No fa cap mal"	24. I: Doncs continuem\ "No fa cap mal"\ Quan passa això/ 25. B: Sempre\ Perquè:: perquè no ho fa mai\ 26. I: Sempre o mai/ 27. B: (riu) Bueno- això passa sempre però no ho fa mai\ 28. I: D'acord\ I ara fa mal/ Ho sabeu si ara fa mal/ 29. M: No\ 30. B: A vegades- sí\ Si la molestes- sí\ 31. I: Ho podem saber amb el text si ara la sargantana fa mal a algú/ 32. M: No\

¹¹³ Com que l'episodi 8 es registra en poques parelles, al final no s'inclou en l'anàlisi, com s'explicarà.

		<p>33. I: Com ho saps que no/ 34. M: Perquè diu que no- que no fa cap mal_ 35. B: Sí que ho podem saber- perquè ho posa: “No fa cap mal”\</p>
4	“Es dedica a la caça de tota mena d’animalets”	<p>36. I: Continuem\ “Es dedica a la caça de tota mena d’animalets”\ Quan/ 37. B: Sempre\ Sempre agafa els bitxos aquests_ 38. M: Però a vegades no menja\ No està menjant sempre:: 39. I: Així doncs quan es dedica a la caça/ 40. M: Quan menja\ 41. B: Quan té gana\ 42. I: I ara/ Sabeu si ara/ 43. M: Si té gana:: 44. I: Ho sabem- si ara o fa o no/ 45. B: Potser sí- potser no\ 46. M: Bueno- si posa “es dedica” és perquè és lo que fa\ 47. I: Però quan ho fa/ 48. M: No sé:: tota la vida:: O ho ha vist que ho està fent\</p>
5	“Pel bon temps pren el sol per les pedres d’alguns marges o parets”	<p>49. I: D’acord\ Continuem\ “Pel bon temps pren el sol per les pedres d’alguns marges”\ Quan/ Quan pren el sol/ 50. M: Quan fa bon temps\ 51. B: Quan fa sol\ 52. I: I quan és això/ 53. M: A l’estiu- a la primavera:: a vegades a la tardor:: 54. I: Ara pren el sol/ 55. M: (9) Mm:: no\ 56. I: Per què no/ 57. M: Perquè pren:: ah- no- no- res\ 58. B: Sí\ 59. I: A veure- ara pren el sol sí o no/ 60. B: Sí- un exemple pot ser perquè ara està fent sol\ 61. M: I un exemple que no és perquè ara no està fent sol\ 62. B: Sí que està fent sol\ 63. M: Però poc\</p>
6	“Quan veu algú que s’atansa, s’esmuny amb lleugeresa entre les pedres”	<p>64. I: D’acord- no cal que discutiu\ Continuem: “I quan veu algú que s’atansa- s’esmuny”\ Sabeu què vol dir <i>s’esmuny</i>/ 65. B: S’amaga\ 66. I: Molt bé\ Doncs quan s’esmuny- la sargantana/ 67. B: Quan veu algú\ 68. M: Sí- quan veu algú\ 69. I: I això quan passa/ 70. M: Quan la veu\ 71. I: Ja- però quan és: present- passat o futur/ 72. M: Futur\ 73. I: Per què/ 74. M: Perquè quan la veu_ 75. B: I present també\ 76. M: S’espanta\ Quan la veu- s’espanta\ 77. I: I present per què- Bibiana/ 78. B: Perquè:: perquè:: ai- no- no res\ 79. I: No- no- digues- tu digues el que penses- que segur que és molt interessant\ Per què dius que també pot ser que sigui</p>

		<p>present/ 80. B: Perquè potser ara ha vist algú i s'ha esmu_esmu_- s'ha amagat\ (...) 151. I: Molt bé\ I quan passa/ 152. B: (5) Ara\ 153. I: Ara passa/ Ara veu algú que s'atansa/ 154. B: Bueno:: 155. I: Quan veu algú que s'atansa/ 156. B: Ara- després i abans\ 157. I: Sí- Martina/ 158. M: Sí\ 159. I: Molt bé- doncs\</p>
7	"La sargantana té uns ulls menuts que de tant en tant obre i tanca"	<p>81. I: Ah- molt bé\ Continuem: "La sargantana té uns ulls menuts que de tant en tant obre i tanca"\ Quan té uns ulls menuts/ 82. M: De tant en tant\ 83. I: Quan/ 84. M: Ara- passa un ratito- i després un altre cop\ 85. I: Però quan té els ulls menuts/ 86. M: Ah- sempre\ 87. B: Sí- sempre\ 88. I: Però sempre quan és/ (4) Present- passat o futur/ 89. M: Tota la vida\ 90. B: Present- passat i futur\ (...) 95. I: I quan passa/ 96. B: Ara\ 97. I: Ara té els ulls menuts/ 98. B: Sí\ 99. M: Sí\ 100. I: Segur/ Això passa ara/ 101. M: Bueno- ara- després i abans\ 102. B: Passat:: ai- bueno- no ho sé:: 103. I: Però si és passat no hauríem de posar en el verb en passat/ Com seria en passat/ (5) Per què diem té- que és present/ 104. B: Perquè sempre ho ha tingut\ 105. I: D'acord- però quan fem servir la paraula sempre- què vol dir: present- passat o futur/ 106. B: Les tres coses\ 107. I: Sí/ Però aquesta frase: "la sargantana té uns ulls menuts"- si la poséssim en futur- com seria/ 108. B i M: "La sargantana tindrà els ulls menuts"\ 109. I: I vol dir el mateix/ 110. B: No\ 111. M: No\ 112. I: Què vol dir/ 113. M: Que ho tindrà després_ 114. B: Sí- que no hi tenia i després ho tindrà\ 115. I: I "la sargantana té uns ulls menuts" què vol dir/ 116. B: Que ara- la sargantana els té\ 117. I: I en passat com seria/</p>

		<p>118. M: “La sargantana tenia uns ulls menuts”\</p> <p>119. I: I què vol dir aquesta frase: “La sargantana tenia uns ulls menuts”/</p> <p>120. B: Que abans tenia els ulls petits i ara no\</p> <p>121. I: Per tant- aquesta frase- la que hem llegit al principi “La sargantana té uns ulls menuts”- vol dir que passa ara- no/</p> <p>122. M: Sí\</p> <p>123. I: Però només ara/ (8) Què creieu/ (5)</p> <p>124. M: Bueno- els té ara- els tindrà després i els tenia- ja els hi tenia\</p> <p>125. I: Però per això:: si té els ulls menuts ara- i abans i després- com és que el verb està en present/ (5) M’enteneu/ També hauria d’estar en futur- i en passat- no- el verb/</p> <p>126. M: No- perquè si el verb està en passat o en futur vol dir que ho tindrà o tenia\ I en canvi té- ho tindrà- ho tindrà tot el rato\</p> <p>127. I: Sí- Bibiana- t’agrada la resposta de la Martina/</p> <p>128. B: Sí\</p>
8	“La seva oïda percep la remor més lleu”	-
9	“S’alimenta de cuques, mosques i altres insectes”	<p>129. I: Molt bé\ Doncs continuem\ “S’alimenta de cuques- mosques i altres insectes”\ Quan/</p> <p>130. B: A vegades- quan té gana\</p> <p>131. I: Ara s’alimenta/</p> <p>132. B: Potser sí- potser no\</p> <p>133. I: Ho podem saber/</p> <p>134. M: No\</p>
10	Recapitulació al final de la conversa: <i>Així doncs, tot i això, quan passa?</i>	<p>135. I: Molt bé\ Per tant- si haguéssim de dir aquest text quan passa- què diríeu/ Quan diríeu que passa/</p> <p>136. M: La meitat ara i la meitat abans i la meitat futur\</p> <p>137. I: Caram- massa meitats- no/</p> <p>138. B: No- futur no\</p> <p>139. I: Per què futur no/</p> <p>140. B: Perquè si és futur:: vol dir que si ho està escrivint vol dir que ho ha vist- i ho ha vist ara- no ho ha vist després\</p> <p>141. I: Però tot el que explica aquest text- tot el que explica- vol dir que ja ha passat/</p> <p>142. B: Ja ha passat i passa ara\</p> <p>143. I: I alguna de les coses que diu el text- pot ser que passi en el futur/</p> <p>144. B: Pot ser que sí- pot ser que no\</p> <p>145. M: No\</p> <p>146. B: Sí- que s’alimenta\</p>
11	Reconeixement de verbs del text	<p>91. I: Ah- molt bé\ Fixeu-vos en aquesta frase: “La sargantana té uns ulls menuts”\ Hi ha verb en aquesta frase/</p> <p>92. B: Té\</p> <p>93. I: I com ho saps- que és un verb- Bibiana/</p> <p>94. B: Perquè ve de tenir\ (...)</p> <p>147. I: A veure- podeu buscar algun verb en aquestes frases/</p>

	148. B: <i>Ve</i> \
	149. I: Molt bé\ “Quan veu algú que s’atansa”\ I <i>ve</i> u què és/
	150. B: <i>Ve</i> u és un verb que ve de veure\

Categorització de la tasca 3

La categorització de la tasca 3 segueix el mateix patró que la de la tasca 2, és a dir, s’han pres com unitats d’anàlisi els fragments de les converses que giren a l’entorn de cada frase del text. L’anàlisi, doncs, també se centra en la microestructura, en aquest cas per explorar el reconeixement dels valors atemporal (sobretot) i habitual del present que apareixen en les diverses frases del text, en contrast amb el valor simultani prototípic d’aquest temps verbal. Així doncs, les preguntes que ens formulem en aquesta tasca es resolen retornant al nivell macroestructural, és a dir, al text entès en la seva globalitat. Per descobrir quines estratègies usen les parelles per ancorar temporalment les frases s’elabora, també, una categorització que parteix de **Klein (2009)** i **Tartas (2009)**. Les categories que emergeixen són: **ancoratge als adverbis, ancoratge als temps verbals, ancoratge textual i ancoratge al coneixement del món o experiencial**. També s’aplica la classificació entre ancoratge dític i anafòric. Els objectius de cada episodi són els que figuren a la taula següent:

Núm.	Títol de l’episodi	Objectius
1	“Tot això quan passa?” (pregunta inicial)	○ Ancorar temporalment la frase (Relació amb l’episodi 10)
2	“La sargantana és un rèptil que pertany a la família dels lacèrtids” (frase 1)	○ Reconèixer el temps de l’enunciat de la frase ○ Reconèixer el valor no simultani dels verbs (<i>és, pertany</i>) (Relació amb els episodis 3, 4, 7a, 8 i 9)
3	“No fa cap mal” (frase 2)	○ Reconèixer el temps de l’enunciat de la frase ○ Reconèixer el valor no simultani del verb (<i>fa</i>) (Relació amb els episodis 2, 4, 7a, 8 i 9)
4	“Es dedica a la caça de tota mena d’animalets” (frase 3)	○ Reconèixer el temps de l’enunciat de la frase ○ Reconèixer el valor no simultani del verb (<i>dedica</i>) (Relació amb els episodis 2, 3, 7a, 8 i 9)
5	“Pel bon temps pren el sol per les pedres d’alguns marges o parets” (frase 4)	○ Reconèixer el temps de l’enunciat de la frase ○ Identificar el localitzador temporal no dític (<i>pel bon temps</i>) ○ Reconèixer el valor iteratiu o cíclic del localitzador temporal ○ Reconèixer el valor no simultani del verb (<i>pren</i>) (Relació amb els episodis 6 i 7b)

¹¹⁴ Com que en l’anàlisi d’aquesta tasca s’han numerat les frases (per facilitar-ne la identificació), entre parèntesis s’indica el número que correspon a cada frase (que, com es pot veure, no coincideix amb el número d’episodi).

6	“Quan veu algú que s’atansa, s’esmuny amb lleugeresa entre les pedres” (frase 5)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconèixer el temps de l’enunciat de la frase ○ Identificar el segment de la frase que aporta informació temporal (<i>adverbi quan+verb en temps imperfectiu+subordinada de relatiu</i>) ○ Reconèixer el valor no simultani dels verbs (<i>veu, atansa, s’esmuny</i>) ○ Identificar la correlació temporal entre els tres verbs (Relació amb els episodis 5 i 7b)
7	“La sargantana té uns ulls menuts (a) que de tant en tant obre i tanca (b)” (frase 6)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconèixer el temps de l’enunciat de la frase ○ Identificar l’element de la frase que aporta informació temporal (<i>de tant en tant</i>) ○ Reconèixer el valor no simultani dels verbs (<i>té, atemporal; obre i tanca</i>, habitual) ○ Distingir entre el valor temporal i habitual dels dos verbs de la frase (Relació amb els episodis 5 i 6, per una banda, i 2, 3, 4 i 8 i 9, per l’altra)
8	“La seva oïda percep la remor més lleu” (frase 7)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconèixer el temps de l’enunciat de la frase ○ Reconèixer el valor no simultani del verb (Relació amb els episodis 2, 3, 4, 7a i 9)
9	“S’alimenta de cuques, mosques i altres insectes” (frase 8)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconèixer el temps de l’enunciat de la frase ○ Reconèixer el valor no simultani del verb (Relació amb els episodis 2, 3, 4, 7a i 8)
10	Recapitulació al final de la conversa: “Així doncs, tot i això, quan passa?”	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconèixer el temps de l’enunciat del text (Relació amb episodi 1)
11	Reconeixement de verbs del text	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identificar verbs del text ○ Explicitar les estratègies per identificar els verbs (Relació amb la subpregunta A.2 de la tasca 1)

Com en la tasca 2, per a cada frase s’ha procedit a una subcategorització partint dels criteris de la macroestructura. Tot seguit es presenta, de manera sintètica, el plantejament d’anàlisi dels diversos episodis, agrupats en 4 blocs: episodis 1 i 10; episodis 5, 6 i 7b; i episodis 2, 3, 4, 7a, 8 i 9; i episodi 11.

Episodis 1 i 10

Els fragments de les converses corresponents a la pregunta que enceta l’episodi 1 (“Tot això quan passa?”) han generat respostes ancorades a elements adverbials (*sempre, mai*; **ancoratge adverbial**) i a la distinció temporal bàsica (**ancoratge verbal**). En les justificacions d’aquests ancoratges emergeix el coneixement sobre la sargantana, que es classifica entre **coneixement escolar** (reconeixement del tipus de text) i **coneixement del món i experiencial**. Aquestes respostes també es classifiquen segons l’**ancoratge díctic o anafòric**. Les respostes ancorades als adverbis permeten un altre nivell de classificació (definició dels adverbis usats, diferència i semblances entre

el significat dels adverbis, etc.). L'episodi 1 es relaciona amb l'episodi 10, en què la investigadora formula la mateixa pregunta que al primer. A l'episodi 10 s'han aplicat els mateixos criteris que a l'episodi 1 i, a partir d'aquí, s'ha establert una **comparació entre les respostes d'un i altre episodi** que, com en la tasca 2, s'han categoritzat segons tres grans grups: expansió/matisació de la resposta, contradicció en la resposta o regressió en la resposta.

Episodis 2, 3, 4, 7a, 8 i 9

S'han agrupat aquests episodis en contrast amb els episodis 5, 6 i 7b perquè el primer grup de frases no inclou cap element temporal que les ancori (llevat del verb en present, que justament és el punt conflictiu de la tasca). En tots els casos les respostes de les parelles s'han classificat segons les estratègies usades per ancorar temporalment el text, segons si consideren que l'acció es produeix o no en el moment de l'enunciació (ancoratge dític o anafòric), segons si fan emergir o no el conflicte cognitiu, com es planteja (si emergeix) i, finalment segons les estratègies que usen per resoldre'l (en les que emergeix). Tot seguit, es mostren algunes particularitats de les frases:

- “La sargantana és un rèptil que pertany a la família dels lacèrtids” (episodi 2). En aquesta frase (la primera del text) emergeix la noció de *no temporalitat* (que posteriorment apareix en altres frases del text), de manera que es registra com les parelles expressen aquesta idea.
- “No fa cap mal” (episodi 3). Es classifica com les parelles expressen el valor negatiu de la frase, que vinculen als adverbis *sempre* i *mai*. S'analitzen, també, les semblances i diferències entre tots dos adverbis (saber declaratiu i procedimental).
- “Es dedica a la caça de tota mena d'animalets” (episodi 4). De les respostes n'emergeix la relació amb l'episodi 9.
- “La sargantana té uns ulls menuts” (episodi 7a). Es classifiquen les respostes de les parelles segons si distingeixen el valor temporal de l'oració principal (7a) respecte al valor de la subordinada (“que de tant en tant obre i tanca”, 7b).
- “La seva oïda percep la remor més lleu” (episodi 8). S'apliquen els mateixos criteris generals que en les altres parelles però al final aquesta frase no s'inclou en l'anàlisi perquè són poques les parelles que tenen aquest episodi.
- “S'alimenta de cuques, mosques i altres insectes” (episodi 9). De les respostes n'emergeix la relació amb l'episodi 4.

Episodis 5, 6 i 7b

Aquests tres episodis s'agrupen perquè contenen localitzadors temporals que permeten ancorar les frases. S'apliquen els mateixos criteris generals de la tasca, a més

dels que emergeixen per la presència dels localitzadors (bàsicament detecció del localitzador, comprensió del valor que aporta i relació amb la forma verbal), vinculats a les particularitats de cada frase:

- “Pel bon temps pren el sol per les pedres d’alguns marges o parets” (episodi 5). Aquesta és la primera frase del text que conté un localitzador temporal. Es registren les parelles que tenen en compte aquesta observació i es classifiquen les respostes que justifiquen la diferència entre aquesta frase i les anteriors.
- “Quan veu algú que s’atansa, s’esmuny amb lleugeresa entre les pedres” (episodi 6). Es classifiquen les respostes de les parelles segons el grau de reconeixement i de comprensió del localitzador temporal.
- “La sargantana té uns ulls menuts que *de tant en tant obre i tanca*” (episodi 7b). Es classifiquen les parelles segons si distingeixen el valor temporal de l’oració principal (7a) respecte al valor de la subordinada (7b). Respecte a la subordinada, s’apliquen els mateixos criteris que en els episodis 5 i 6 per la presència dels localitzadors temporals.

Episodi 11

Aquest episodi no està vinculat a l’exploració del valor atemporal del present, sinó al reconeixement de la categoria gramatical *verb*, que es desplega, sobretot, a la tasca 1. Per això la classificació d’aquest episodi té a veure amb els criteris usats en la tasca 1 (vegeu la relació amb la subpregunta A.2 de la tasca 1), és a dir, es classifiquen les estratègies que usen les parelles per identificar verbs del text segons si són **morfològiques, semàntiques o sintàctiques** (vegeu la Taula 36).

Segmentació i categorització de la tasca 4

Pel que fa a la tasca 4, consta de quatre frases, que exploren els valors retrospectiu (frase 4.1 i 4.2), prospectiu (frase 4.3) i relatiu (frase 4.4). Tot i que cada subtasca es desenvolupa autònomament, de cara al tractament de les dades s’han establert agrupacions. Així, la segmentació de totes quatre subtasques parteix dels mateixos episodis, mentre que per a la categorització, s’han ajuntat les tasques 4.1 i 4.2, que exploren el mateix valor del present. Amb tot, el desenvolupament de la categorització de les tasques 4.1-4.2, 4.3 i 4.4 segueix la mateixa estructura que, alhora, es relaciona amb les categories fixades per a les tasques 2 i 3, a partir de Klein (2009) i Tartas (2009).

Segmentació de la tasca 4

Respecte a la segmentació, totes quatre frases de la tasca 1 s'han segmentat d'acord amb els mateixos episodis:

Taula 48. Segmentació de les tasques 4.1, 4.2, 4.3 i 4.4.		
Num.	Títol de l'episodi	Relació subpreguntes (apartat 3.1.4d)
1	Reconeixement del temps de l'enunciat	1-2-3
2	Identificació dels modificadors temporals	2-3
3	Identificació del verb de la frase (en la frase 4.4 hi ha dos verbs)	2-3 També relació amb la subpregunta A2 de la tasca 1
4	Reconeixement del temps de l'enunciació/del verb	1-2-3
5	Reconeixement de la no coincidència entre el temps de l'enunciat i el de l'enunciació (conflicte cognitiu)	1-2-3-4
6	Estratègies de resolució del conflicte cognitiu	1-2-3-4

Com es pot observar, la subpregunta 5 (vegeu l'apartat 3.1.4) no es vincula directament a cap episodi, ja que es respon a partir de la interpretació de les dades obtingudes.

Al quadre següent es mostra un exemple de segmentació de cadascuna de les quatre frases de la tasca 4. En la tasca 4.1, s'exemplifica amb la parella 25 (6è): la tasca consta de 25 torns i la segmentació registra tots els episodis, que són consecutius:

Taula 49. Segmentació de la tasca 4.1. en la parella 25 (6è)		
N.	Títol de l'episodi	Fragments que constitueixen els episodis
1	Reconeixement del temps de l'enunciat	1. M: "Al segle XV- Colom descobreix Amèrica" 2. I: Quan passa això/ 3. P: Passat\ 4. M: Al segle XV\ 5. I: Com ho saps- que és passat- Paula/ 6. P: Perquè ara no som pas al segle XV! 7. I: Quin segle som/ 8. P i M: XXI\ 9. I: I és abans o després/ 10. P: Abans ((es refereix al segle XV))\ 11. M: Després ((es refereix al segle XXI)\ Bueno- el segle XV és abans- sí\ Abans\ 12. I: D'acord\ I hi ha verb en aquesta frase/ 13. M: Sí- descobreix\ 14. I: I <i>descobreix</i> quan passa/ 15. P: Ara\ 16. I: Ara 17. P: Ara 18. I: Ara 19. P: Ara 20. I: Ara 21. P: Ara 22. I: Ara 23. P: Ara 24. I: Ara 25. P: Ara
2	Identificació dels modificadors temporals	
3	Identificació del verb de la frase	
4	Reconeix. del temps de l'enunciació/del verb	

5	Reconeixement del conflicte cognitiu	16. M: Ara:: Mm:: osti\ ((riuen)) (5) 17. P: És que és una pregunta com al primer text que hem llegit::
6	Estratègies de resolució del conflicte cognitiu	18. M: Això vol dir que si tu dius un verb en present també podria- depèn amb les altres paraules- podria ser també passat- present i futur/ 19. I: Caram- aquesta pregunta que fas és molt interessant\ Sí que podria ser- no/ Per què ho dius- això- Miquel/ 20. M: Perquè com que hem vist els altres texts- a vegades diu el verb en present i i:: però:: però vol dir passat\ 21. I: Caram:: així doncs- allò que ens han ensenyat- que el present vol dir ara- no funciona pas sempre- no/ Què creieu/ 22. M: No\ 23. P: Perquè pot ser que una frase una part sigui en passat i l'altra en present\ 24. M: I després- això- en teoria ho tindries de saber- amb:: amb l'altre tros de la frase\ 25. I: Ah- caram- molt bé\

Per il·lustrar la segmentació de la tasca 4.2. es mostra la conversa de la parella 13 (3r). Aquesta parella exemplifica que no emergeix el conflicte, perquè malgrat les intervencions de la investigadora, els alumnes no confronten el temps de l'enunciat amb el temps de l'enunciació. Conseqüentment, doncs, tampoc conté l'episodi que registra les estratègies per resoldre'l. La conversa consta de 30 torns.

Taula 50. Segmentació de la tasca 4.2. en la parella 13 (3r)

N.	Títol de l'episodi	Fragments que constitueixen els episodis
1	Reconeixement del temps de l'enunciat	1. I: Ricard- pots llegir aquesta frase- si us plau/ 2. R: "Al 1969- l'home arriba a la Lluna" 3. I: Quan passa això/ 4. P: Fa molts:: anys\ (...) 13. I: I així- això quan passa/ Quan heu dit que passava/ 14. R: Fa molt:: 15. P: Fa bastants anys\
2	Identificació dels modificadors temporals	5. I: Com ho sabeu/ 6. P: Perquè diu la data i no és pas 2010\ 7. R: Abans que nasquéssim\ 8. P: Però el meu pare ja havia nascut\ 9. I: I hi ha verb- en aquesta frase/ 10. R: (5) No\ 11. I: Què és un verb/ 12. R i P: És la mateixa paraula però té coses diferents\ 12.

4	Reconeixement del temps de l'enunciació/del verb	25. I: Molt bé\ <i>Arriba-</i> quan passa/ 26. R: Quan ja ha arribat\ 27. P: Fa estona\ <i>Ha arribat</i> vol dir- <i>ha arribat</i> vol dir fa poca estona\ I <i>ha d'arribar</i> vol dir- vol dir- que està a punt d'arribar\ I <i>arriba-</i> l'home <i>arriba-</i> vol dir que ja està a la Lluna\ 28. R: No\ 29. I: No/ Per què no- Ricard/ 30. R: <i>Arriba</i> vol dir que l'home encara no ha arribat (5) <i>Arriba-</i> que està arribant a la Lluna\
5	Reconeixement del conflicte cognitiu (no hi ha emergència del conflicte)	16. I: I si encara hagués de passar- com ho diríem/ 17. P: A:: Fa poc::: No:: 18. R: Fa poc l'home va anar a la Lluna\ 19. P: Si encara hagués de passar/ 20. R: Si encara hagués de passar/ 21. P: L'home anirà a la Lluna el 2030\ El 2030 l'home anirà a la Lluna\ 22. I: I si passés ara mateix- Ricard/ 23. R: Avui- ara mateix- s'ha enlairat un coet per anar a la Lluna\ 24. P: O- avui- ara- el coet que es va enlairar- que s'ha enlairat aquest matí- acaba d'arribar a la Lluna\
6	Estratègies de resolució del conflicte cognitiu	- (com que no emergeix el conflicte, en aquesta parella no es registra aquest episodi)

La parella 3 (6è) exemplifica la segmentació de la tasca 4.3. No hi ha fragment per a l'episodi 4 perquè no hi ha cap resposta sobre el temps del verb. La conversa, que també consta de 30 torns, s'inicia amb l'episodi 3.

Taula 51. Segmentació de la tasca 4.3. en la parella 3 (6è)		
N.	Títol de l'episodi	Fragments que constitueixen els episodis
1	Reconeixement del temps de l'enunciat	7. I: Quan passa- el que diu aquesta frase/ 8. T: Al present\ 9. C: Ara\ 10. I: Per què/ Com ho sabeu/ 11. C: Per <i>aquestes</i> \ Per la paraula <i>aquestes</i> \
2	Identificació dels modif. temporals	1. C: "Aquestes vacances ens quedem a casa" 2. T: El verb és <i>quedem</i> \ 3. I: Molt bé\ Perfecte\ Doncs el subratllem\ 4. C: <i>Aquestes</i> també\ 5. I: <i>Aquestes</i> què és/ 6. C: Ai- no- no- no\ -
3	Identificació del verb de la frase	-
4	Reconeix. temps enunciació/ verb	-
5	Reconeixement del conflicte cognitiu	12. I: Ara mateix- passa això/ 13. C i T: No\ 14. I: Per què no- Toni/ 15. T: <i>Aquestes</i> :: perquè poden estar::: l'últim dia de cole\ I encara no han- encara no han arribat les vacances\ -

6	Estratègies de resolució del conflicte cognitiu	<p>16. I: I així què és/ 17. C: Futur\ 18. I: És futur/ 19. T: No perquè seria el que passarà:: 20. C: Seria un entremig\ 21. T: Depèn\ 22. I: Per què seria un entremig/ 23. C: Perquè pot ser:: <i>aquestes</i>- que li pot dir ara- o li pot dir a principis de curs\ 24. I: I quan són les vacances/ 25. C: A l'estiu\ 26. I: I ara/ 27. T: Ara estem a la primavera- casi bé estem a l'estiu- però falta una mica\ 28. I: Així com quedem- aquesta frase està en present o en futur/ 29. T: Futur i present\ 30. I: Futur i present\ Quedem així\ Molt bé- doncs ja estarem\ </p>
---	---	---

Finalment, es mostra la segmentació de la tasca 4.4 a partir de la parella 31 (6è). Consta de 42 torns i cal tenir en compte que un mateix fragment es pot incloure en episodis diferents (per exemple, el fragment que comprèn els torns 6-7).

Taula 52. Segmentació de la tasca 4.4. en la parella 31 (6è)		
N.	Títol de l'episodi	Fragments que constitueixen els episodis
1	Reconeixement dels temps de l'enunciat	<p>1. M: "Al programa de la festa major ((llegeix <i>festa major</i> i la frase diu <i>festa</i>)) he vist que els alumnes de cinquè canten després dels de quart" 2. I: Has llegit "festa major" i aquí posa "festa": 3. M: Ai- és que d'aquí a poc serà la festa major\ 4. I: Ah- caram:: molt bé\ Torneu a llegir en veu baixa aquesta frase i penseu quan passa- això:: 5. L: (6) Em sembla que:: em sembla que en passat\ 6. I: Explica-li a la Mila quan creus que passa això\ Per què dius que és en passat/ 7. L: Perquè diu "he vist": 8. M: Ja- però si diu "he vist" vol dir que encara no ha passat:: que els de cinquè canten després dels de quart\ 9. L: Home- sí- perquè diu "he vist"- abans he vist_ 10. M: Però el programa::: el programa vol dir aquells fulletos que t'expliquen lo que hi ha/ 11. I: Sí- pot ser això:: 12. L: "Al programa de la festa major he vist que els alumnes de cinquè canten" és que canten:: canten és un verb en present:: 13. I: Ah- i doncs/ L: Pues la frase és en passat i aquest verb és en present\ </p>

2	Identificació dels modificadors temporals	<p>14. I: I quan canten els de cinquè/ 15. L i M: Després dels de quart (...) 35. I: I com ho saps- Mila- que ara canten els de quart/ 36. M: Perquè fica “després dels de”- bueno:: 37. L: Fica després\ 38. I: I què passa amb <i>després</i>/ És un verb/ Com ho podem saber si és un verb o no és un verb/ 39. L: No- no és un verb\ 40. M: Ells després:: no- no és un verb ((riuen))</p>
3	Identificació dels verbs de la frase	<p>6. I: Explica-li a la Mila quan creus que passa això\ Per què dius que és en passat/ 7. L: Perquè diu “he vist”:: (...) 12. L: “Al programa de la festa major he vist que els alumnes de cinquè canten” és que canten:: canten és un verb en present:: 13. I: Ah- i doncs/ 14. L: Pues la frase és en passat i aquest verb és en present\ </p>
4	Reconeixement del temps de l'enunciació/ del verb	<p>17. I: I qui canta ara/ Ho sabem/ 18. L: No\ 19. I: Per tant- ara què està passant/ Ho sabem- amb aquesta frase- què està passant/ 20. L: Que ho està dient\ 21. I: Ah- ara sabem que ho està dient:: qui ho està dient/ 22. L: La bueno:: La nena:: 23. I: I què sap/ Què sap aquesta nena/ 24. L: Que els alumnes de cinquè canten després dels de quart\ 25. I: I això què vol dir/ Que canten ara- que cantaven o que cantaran/ 26. L: Que <i>cantaven</i>\ 27. I: Que ja ho han fet/ 28. M: No:: Que canten després\ 29. L: Ai- és veritat\ Que no- que no ho han fet\ Que els de quart ho han fet i els de cinquè no\ 30. I: I ara qui canta- doncs/ 31. L: Els de cinquè\ 32. I: Ara mateix estan cantant els de cinquè/ 33. L: Ai- no_ 34. M: No- ara mateix estan cantant els de quart i després- quan acabin els de quart- cantaran els de cinquè\ </p>

5	Reconeixement dels conflictes cognitius	<p>6. I: Explica-li a la Mila quan creus que passa això\ Per què dius que és en passat/ 7. L: Perquè diu “he vist”:: 8. M: Ja- però si diu “he vist” vol dir que encara no ha passat:: que els de cinquè canten després dels de quart\ 9. L: Home- sí- perquè diu “he vist” - abans he vist_ (...) 25. I: I això què vol dir/ Que canten ara- que cantaven o que cantaran/ 26. L: Que <i>cantaven</i>\ 27. I: Que ja ho han fet/ 28. M: No:: Que canten després\ 29. L: Ai- és veritat\ Que no- que no ho han fet\ Que els de quart ho han fet i els de cinquè no\ 30. I: I ara qui canta- doncs/ 31. L: Els de cinquè\ 32. I: Ara mateix estan cantant els de cinquè/ 33. L: Ai- no_ 34. M: No- ara mateix estan cantant els de quart i després- quan acabin els de quart- cantaran els de cinquè\</p>
6	Estratègies de resolució dels conflictes cognitius	<p>14. L: Pues la frase és en passat i aquest verb és en present\ (...) 41. I: Per tant- la frase està en present- passat o futur/ 42. L: (5) Mm:: jo crec que un tros està en passat i l'altre en present\</p>

Categorització de les tasques 4.1 i 4.2

A partir dels episodis en què s’han segmentat les tasques 4.1 i 4.2 s’ha procedit a construir les categories per analitzar les respostes de les parelles, que han de permetre explorar el coneixement sobre el valor retrospectiu del present.

Cal tenir en compte que tot i que la categorització de les tasques 4.1 i 4.2 es fa conjuntament (l’anàlisi integra les respostes de les dues frases per explorar el valor retrospectiu del present), en el moment de portar a terme les tasques no s’estableix cap relació entre elles. Sobre això, per tant, cal fer dues observacions: pel que fa a la primera, algunes parelles estableixen lligams entre la tasca 4.1 i 4.2, però en cap cas aquesta relació està induïda per la investigadora. Aquesta relació s’ha registrat, per l’interès que té de cara a l’anàlisi, ja que implica la capacitat de les parelles d’extrapolar les reflexions d’una tasca a l’altra. Pel que fa a la segona observació, les diferències entre una frase i l’altra també són objecte d’anàlisi¹¹⁵, ja que repercuteixen en el plantejament i la resolució del conflicte cognitiu (per exemple, a la frase 4.1, el

¹¹⁵ Vegeu la descripció de cada tasca (apartat 3.2.2).

coneixement o no dels números romans o de la figura de Colom com a personatge històric).

A la taula següent es relacionen els episodis amb els subobjectius, que s'expliciten tot seguit:

Taula 53. Categorització de les tasques 4.1 i 4.2		
N.	Títol de l'episodi	Objectius
1	Reconeixement del temps de l'enunciat	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ancorar temporalment la frase
2	Identificació dels modificadors temporals	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconèixer el modificador temporal (<i>al segle XV, 4.1; al 1969, 4.2</i>) ○ Ubicar el modificador en la línia temporal bàsica ○ Reconèixer el valor temporal del modificador en l'ancoratge al temps de l'enunciat
3	Reconeixement del verb de la frase	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconèixer el verb (<i>descobreix; 4.1; arriba, 4.2</i>) ○ Relació amb la subpregunta A2 de la tasca 1
4	Reconeixement del temps de l'enunciació/del verb	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identificar el temps del verb
5	Reconeixement del conflicte cognitiu	<ul style="list-style-type: none"> ○ Prendre consciència de la diferència entre el temps del verb i el temps de la frase
6	Estratègies de resolució del conflicte cognitiu	<ul style="list-style-type: none"> ○ Desenvolupar i explicitar estratègies per resoldre el conflicte cognitiu

1. **Reconeixement dels temps de l'enunciat** (episodi 1). Es classifiquen les respostes de les parelles segons l'ancoratge temporal de les frases i la manera d'expressar aquest ancoratge: ús de les nocions que indiquen la distinció temporal bàsica, ús del mateix modificador que apareix a la frase, ús d'altres modificadors temporals, ús d'ancoratge díctic/anafòric, etc.
2. **Identificació del modificador temporal** (episodi 2). Es classifiquen les respostes de les parelles segons si identifiquen o no el modificador temporal de les frases (*al segle XV, 4.1; i al 1969, 4.2*) i segons la ubicació d'aquests modificadors en la línia temporal bàsica. Es registren les parelles que associen els modificadors temporals al temps bàsic del passat i les justificacions que usen (relació amb episodi 6).
3. **Identificació dels verbs de la frase** (episodi 3). Les respostes es classifiquen segons el criteri morfològic o semàntic de reconeixement dels verbs de la frase. Aquest episodi es relaciona amb la tasca 1 (vegeu els episodis 11 de les tasques 2 i 3).

4. **Reconeixement del temps de l'enunciació/del verb** (episodi 4). L'episodi gira a l'entorn de la pregunta "en quin temps està *descobreix/ arriba?*". Les respostes es classifiquen segons la distinció temporal bàsica (les respostes són binàries: present o passat). Es classifiquen les justificacions (aquestes justificacions estan relacionades amb les estratègies recollides a l'episodi 6). El reconeixement del temps verbal és necessari perquè emergeixi el conflicte cognitiu.
5. **Reconeixement del conflicte cognitiu** (episodi 5). D'acord amb les respostes dels episodis anteriors, es classifiquen les respostes de les parelles segons **l'emergència o no del conflicte cognitiu que planteja la tasca** (reconeixement que el verb en present no indica simultaneïtat respecte al moment de l'enunciació, sinó que té un valor retrospectiu) i segons la manera com es manifesta aquest conflicte: el reconeixement de la no coincidència entre el temps de l'enunciat i el temps de l'enunciació es dona en les parelles que sostenen que el verb està en present però que les frases es refereixen al passat.
6. **Estratègies de resolució del conflicte cognitiu** (episodi 6). Finalment, al darrer episodi es classifiquen les estratègies usades per les parelles per resoldre el conflicte plantejat en l'episodi anterior. A partir de la categorització genèrica usada en les tasques 2 i 3, aquestes categories es concreten de la següent manera:
 - a) **Estratègia morfològica**. Interpretació del valor temporal del verb a partir de la morfologia.
 - b) **Estratègia semàntica**. Interpretació del valor temporal del verb a partir de la informació semàntica del modificador temporal.
 - c) **Estratègia pragmàtica**. Interpretació del valor temporal del verb en funció del context discursiu.
 - d) **Estratègia experiencial**. Interpretació del valor temporal del verb en funció del coneixement del món o experiencial.
 - e) **Estratègia d'ancoratge díctic**. Coincidència entre el temps de l'enunciat amb el temps de l'enunciació. Aquesta estratègia, com es veurà en l'anàlisi, genera l'emergència d'altres estratègies o la relació entre elles.
 - f) **Estratègia metalingüística**. Interpretació del valor temporal del verb a partir de la reflexió metalingüística. Aquesta estratègia, com es veurà en l'anàlisi, genera l'emergència d'altres estratègies o la relació entre elles.

Categorització de la tasca 4.3

A partir dels episodis en què s'ha segmentat la tasca 4.3 s'ha procedit a construir les categories per analitzar les respostes de les parelles, que han de permetre explorar el coneixement sobre el valor prospectiu del present. Seguint el mateix patró que per a

les tasques 4.1 i 4.2, tot seguit es presenta el quadre que relaciona la segmentació amb els objectius de cada episodi i, tot seguit, es descriu el procediment de categorització:

Taula 54. Categorització de la tasca 4.3		
Num.	Títol de l'episodi	Objectius
1	Reconeixement del temps de l'enunciat	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ancorar temporalment la frase ○ Reconèixer l'ancoratge díctic de la frase
2	Identificació del modificador temporal (díctic)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Descobrir el valor del díctic temporal de proximitat (<i>aquestes</i>) ○ Ubicar el sintagma nominal en la línia temporal bàsica (<i>aquestes vacances</i>) ○ Reconèixer el valor temporal del díctic en l'ancoratge al temps de l'enunciat
3	Reconeixement del verb de la frase	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconèixer el verb ○ Relació amb la subpregunta A2 de la tasca 1
4	Reconeixement del temps de l'enunciació/del verb	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identificar el temps del verb
5	Reconeixement del conflicte cognitiu	<ul style="list-style-type: none"> ○ Prendre consciència de la diferència entre el temps del verb i el temps de la frase
6	Estratègies de resolució del conflicte cognitiu	<ul style="list-style-type: none"> ○ Desenvolupar i explicitar estratègies per resoldre el conflicte cognitiu

1. **Reconeixement dels temps de l'enunciat** (episodi 1). Es classifiquen les respostes de les parelles segons l'ancoratge temporal de les frases i la manera d'expressar aquest ancoratge: distinció temporal bàsica, ús de modificadors temporals, ancoratge díctic o anafòric, etc.
2. **Identificació del modificador temporal** (episodi 2). Es classifiquen les respostes de les parelles segons si identifiquen el díctic *aquestes* i el valor que li atorguen (en la línia temporal bàsica, en l'ancoratge díctic/anafòric). Es registren les parelles que associen el díctic al temps bàsic del present i del futur i les justificacions que usen (relació amb l'episodi 6).
3. **Identificació del verb de la frase** (episodi 3). Les respostes es classifiquen segons el criteri morfològic o semàntic de reconeixement dels verbs de la frase. Aquest episodi es relaciona amb la tasca 1 (vegeu els episodis 11 de les tasques 2 i 3 i l'episodi 3 de les tasques 4.1 i 4.2).
4. **Reconeixement del temps de l'enunciació/del verb** (episodi 4). Les respostes a la pregunta "en quin temps està *quedem*?" es classifiquen segons la distinció temporal bàsica. Es classifiquen les justificacions (aquestes justificacions estan relacionades amb les estratègies recollides a l'episodi 6). El reconeixement del temps verbal és necessari perquè emergeixi el conflicte cognitiu.

5. **Reconeixement del conflicte cognitiu** (episodi 5). D'acord amb les respostes dels episodis anteriors, es classifiquen les respostes de les parelles segons **l'emergència o no del conflicte cognitiu que planteja la tasca** (reconeixement que el verb en present no indica simultaneïtat respecte al moment de l'enunciació, sinó que té un valor prospectiu) i segons la manera com es manifesta aquest conflicte: el reconeixement de la no coincidència entre el temps de l'enunciat i el temps del verb es dóna en les parelles que sostenen que el verb està en present però que la frase indica futur.

6. **Estratègies de resolució del conflicte cognitiu** (episodi 6). Finalment, com ja s'ha vist en les tasques 4.1 i 4.2, es classifiquen les estratègies usades per les parelles per resoldre el conflicte plantejat en l'episodi anterior. Les estratègies que despleguen són les mateixes que en les tasques 4.1 i 4.2, llevat de l'estratègia semàntica, que no emergeix.

Categorització de la tasca 4.4

A partir dels episodis en què s'ha segmentat la tasca 4.4 s'ha procedit a construir les categories per analitzar les respostes de les parelles. Com en les tasques 4.1-4.2 i 4.3, el quadre següent resumeix la categorització establerta:

Taula 55. Categorització de la tasca 4.4.		
Num.	Títol de l'episodi	Objectius
1	Reconeixement dels temps de l'enunciat	<ul style="list-style-type: none"> ○ Fixar l'ancoratge en el verb de l'oració principal (<i>he vist</i>) o de l'oració subordinada (<i>canten</i>) ○ Ubicar el verb de l'oració principal en la línia temporal bàsica ○ Ubicar el verb de l'oració subordinada en la línia temporal bàsica ○ Interpretar el mot polisèmic <i>programa</i>
2	Identificació dels modificadors temporals	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconèixer el significat de la locució prepositiva de posterioritat <i>després de</i> ○ Definir el significat de la locució
3	Reconeixements dels verbs de la frase	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconèixer el perfet (<i>he vist</i>) ○ Reconèixer el present (<i>canten</i>) <p>Relació amb la subpregunta A2 de la tasca 1</p>
4	Reconeixement del temps de l'enunciació/del verb	<ul style="list-style-type: none"> ○ Distingir l'ancoratge díctic de l'ancoratge anafòric

5	Reconeixement dels conflictes cognitius (A, B i C)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Distingir entre el temps de l'enunciat de l'oració principal i de l'oració subordinada (A) ○ Reconèixer l'ordre temporal de les accions de l'oració subordinada (B) ○ Reconèixer que el verb en present no indica simultaneïtat respecte al moment de l'enunciació (C)
6	Estratègies de resolució dels conflictes cognitius	<ul style="list-style-type: none"> ○ Desenvolupar i explicitar estratègies per resoldre el conflicte cognitiu

1. **Reconeixement dels temps de l'enunciat de la frase** (episodi 1). Els episodis es classifiquen *–a posteriori–* en quatre grups, en funció de l'ancoratge al qual recorren les parelles: la forma verbal de l'oració principal (*he vist*), la forma verbal de l'oració subordinada (*canten*), totes dues formes (*he vist* i *canten*) o altres. Les respostes sobre les formes verbals *he vist* i *canten*, respectivament, es classifiquen segons la seva ubicació en la distinció temporal bàsica, d'acord amb les estratègies amb què ho justifiquen (morfològiques, semàntiques). D'aquí en surt el coneixement que els alumnes tenen sobre aquests temps verbals (relació amb l'episodi 4). Aquesta classificació es reprèn en episodis posteriors. En aquest primer episodi s'observa l'ancoratge al substantiu *programa*, que les parelles entenen de manera diferent: programa de televisió emès (passat) i programa de mà (futur). Aquesta categorització es té en compte en la interpretació d'episodis posteriors.

2. **Identificació del modificador temporal** (episodi 2). La categorització parteix de les respostes que defineixen el significat de la locució prepositiva temporal amb valor de posterioritat (*després de*).

3. **Identificació dels verbs de la frase** (episodi 3). Les respostes es classifiquen segons el criteri morfològic o semàntic de reconeixement dels verbs de la frase. Aquest episodi es relaciona amb la tasca 1 (vegeu els episodis 11 de les tasques 2 i 3 i els episodis 3 de les tasques 4.1, 4.2 i 4.3).

4. **Reconeixement del temps de l'enunciació/del verb** (episodi 4). En aquest episodi es reprèn la classificació de l'episodi 1 dels dos temps verbals: tant per al perfet com per al present (el reconeixement del valor relatiu de l'oració subordinada es vincula a les respostes de l'episodi 1 en què les parelles han classificat *canten* al present o al futur). En aquest episodi es classifica l'ancoratge que les parelles estableixen en l'oració subordinada entre ancoratge dític i anafòric. Les que ancoren díticament la subordinada es

classifiquen segons el punt en el qual fixen l'ancoratge. Les respostes es vinculen als episodis anteriors, d'acord amb les justificacions que aporten les parelles. Per exemple, les parelles que han considerat que el mot *programa* es refereix a un espai televisiu ja emès ancoren l'oració subordinada al passat.

5. **Reconeixement dels conflictes cognitius** (episodi 5). Creuant les categoritzacions dels episodis anteriors, es classifiquen les respostes de les parelles segons **l'emergència o no dels diversos conflictes cognitius que planteja la tasca**, que són els següents:

- A. Distinció entre el temps de l'oració principal i el de l'oració subordinada. Relació amb els episodis 1 i 4.
- B. Reconeixement de l'ordre temporal de les accions de l'oració subordinada. Relació amb l'episodi 2.
- C. Reconeixement que el verb en present no indica simultaneïtat respecte al moment de l'enunciació. Relació amb els episodis 1 i 4. (Per exemple, les parelles que consideren que els alumnes de cinquè canten en el moment de l'enunciació ja no es plantegen aquest obstacle cognitiu).

6. **Estratègies de resolució dels conflictes cognitius** (episodi 6). Finalment, es classifiquen les estratègies usades per les parelles per resoldre els conflictes plantejats en l'episodi anterior. Per resoldre el conflicte C es parteix del mateix repertori d'estratègies que en les altres frases de la tasca 4, però com que també es plantegen altres conflictes cognitius, a continuació s'expliciten les estratègies desplegades per resoldre cada conflicte:

- A. *Distinció entre el temps de l'oració principal i el de l'oració subordinada.* Estratègia d'ancoratge díctic o anafòric.
- B. *Reconeixement de l'ordre temporal de les accions de l'oració subordinada.* Estratègia semàntica (reconeixement del valor de posterioritat de la locució *després de*).
- C. *Reconeixement que el verb en present no indica simultaneïtat respecte al moment de l'enunciació.* Estratègies morfològica, semàntica, pragmàtica, experiencial i metalingüística.

3.2.4. Recapitulació: de la categorització a la interpretació de les dades

En aquest subcapítol, *Metodologia i context de la recerca* (3.2), hem fonamentat la nostra investigació des del punt de vista metodològic. Així, hem traçat un recorregut per totes les decisions metodològiques que hem anat prenent per dissenyar i implementar el dispositiu didàctic (apartat 3.2.2) i per al tractament i l'anàlisi del

corpus de les dades (apartat 3.2.3). Finalment, tancarem el subcapítol vinculant la categorització amb la interpretació del corpus de les dades (o sigui, amb la part III, *Anàlisi i resultats de la investigació*, capítols 4-9). És a dir, a partir de la categorització mostrada en els apartats precedents es procedeix, d'acord amb el marc teòric i conceptual, a l'anàlisi de les dades obtingudes, que es presenten en els sis capítols successius. Els capítols dedicats a l'anàlisi de cada tasca, doncs, han de permetre respondre les preguntes de la investigació, que giren a l'entorn del reconeixement i la comprensió dels valors del present (en totes les tasques, llevat de la tasca 1). A partir de l'anàlisi de les converses, donarem compte dels coneixements i de la capacitat de reflexió de les parelles per resoldre les tasques. Així, la categorització ens dona pistes sobre: **l'origen i la naturalesa dels obstacles** amb què topen les parelles per afrontar els conflictes cognitius plantejats; **les característiques de les estratègies a les quals recorren** (de quins tipus de coneixements procedeixen, la interrelació entre estratègies o l'eficàcia o no per resoldre els conflictes); i **el paper que exerceixen la interacció i l'activitat metalingüística** en tot aquest procés.

Tot seguit es mostra la vinculació entre la categorització de cada tasca i els capítols d'interpretació que ha generat. En concret, la part III d'aquest treball consta de dos blocs: per una banda, un bloc preliminar sobre el **reconeixement del verb i dels temps verbals** (capítol 4) i, per l'altra, el bloc de **reconeixement dels valors del present** (capítols 5-9). L'estructura i el contingut dels capítols de la part III són els següents:

- **Reconeixement del verb i dels temps verbals** (*capítol 4, preliminar*)

Coneixements sobre el verb (subcapítol 4.1). Aquest subcapítol bàsicament gira a l'entorn de la tasca 1. En concret, mostra, per una banda, els resultats de les relacions entre els episodis 1.1, 1.8 i 1.9 (tasca 1) i, per l'altra, els resultats de les relacions entre l'episodi 1.8 (tasca 1) i un episodi de les altres tasques (2.11, 3.11 i 4.1.3, 4.2.3, 4.3.3 i 4.4.3). És a dir, els criteris sobre el coneixement del verb (tasca 1) es creuen amb els criteris per reconèixer els verbs a les tasques 2 (episodi 11), 3 (episodi 11) i 4 (episodi 3 de cada subtasca), per conèixer les relacions que les parelles estableixen entre el saber declaratiu i els procediments que usen per reconèixer els verbs.

Coneixements sobre la distinció temporal bàsica i sobre el temps verbal del present (subcapítol 4.2). Aquest subcapítol se centra íntegrament en la tasca 1. Presenta els coneixements que les parelles tenen sobre la distinció temporal bàsica a partir dels episodis 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6 i 1.7 de la tasca 1; i respecte als coneixements sobre el present, es parteix dels episodis 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.7 i 1.10, també de la tasca 1.

- **Reconeixement dels valors del present (capítols 5-9)**

Capítol 5: Reconeixement dels valors habitual, continu i progressiu del present.

Aquest capítol se centra en l'anàlisi de la tasca 2, especialment dels episodis 2.1, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.9 i 2.10 (no inclou l'episodi 2.11, que forma part del subcapítol de *Coneixements sobre el verb*).

Capítol 6: Reconeixement del valor atemporal del present. Aquest capítol se centra en l'anàlisi de la tasca 3 (tots els episodis llevat del 3.8, que s'ha desestimat per a l'anàlisi, i l'episodi 3.11, que s'inclou al subcapítol de *Coneixements sobre el verb*).

Capítol 7: Reconeixement del valor retrospectiu del present. Aquest capítol se centra en l'anàlisi de tots els episodis de les tasques 4.1 i 4.2, llevat dels episodis 4.1.3 i 4.2.3, que formen part del subcapítol de *Coneixements sobre el verb*.

Capítol 8: Reconeixement del valor prospectiu del present. Aquest capítol se centra en l'anàlisi de tots els episodis de la tasca 4.3, llevat de l'episodi 4.3.3, que forma part del subcapítol de *Coneixements sobre el verb*.

Capítol 9: Reconeixement del valor relatiu (prospectiu) del present. Aquest capítol se centra en l'anàlisi de tots els episodis de la tasca 4.4, llevat de l'episodi 4.4.3, que forma part del subcapítol de *Coneixements sobre el verb*.

Atesa la complexitat de l'anàlisi de les tasques, **tots els capítols de la part III inclouen un apartat introductori i una recapitulació.** L'anàlisi, com ja hem indicat, s'enceta amb un capítol preliminar (capítol 4), que es desenvolupa de manera diferent de la resta i que bàsicament gira a l'entorn de la tasca 1 (i, com hem vist, d'un episodi de les altres tasques). Aquesta part analitza el coneixement que les parelles tenen sobre la categoria gramatical *verb*, sobre la distinció temporal bàsica i sobre el present, i s'ha concebut com el procés previ per a l'exploració dels valors del present, que és l'objecte de la recerca. Per aquesta raó, les subpreguntes que s'hi plantegen són diferents respecte a les formulades a les tasques 2, 3 i 4, que són les que enllacen amb les preguntes generals de la investigació (vegeu el subcapítol 3.1). Per tant, a l'hora de respondre les preguntes de la recerca (Part IV, capítol 10), veurem que només es reprenen parcialment les conclusions del subcapítol sobre la distinció temporal bàsica i el present a la pregunta 1 (apartat 10.1.1 de les conclusions), mentre que les conclusions del subcapítol sobre els coneixements del verb enllacen amb les consideracions finals de les conclusions (apartat 10.2.4).

Pel que fa a l'exploració dels valors del present, cada capítol s'enceta amb una **presentació de la tasca** (que expandeix la descripció feta a l'apartat 3.2.2) i evoluciona d'acord amb la segmentació i categorització corresponent (detallades a l'apartat 3.2.3). Així per exemple, per desplegar l'anàlisi de les tasques 2 i 3, que parteixen de

textos, se segueix l'ordre de les frases que s'analitzen, mentre que en les frases de la tasca 4, tot i que l'estructura de l'anàlisi també es desenvolupa, en general, seguint l'ordre de la conversa, aquesta anàlisi s'organitza més directament a partir dels paràmetres descrits a la metodologia. En tot cas, en totes les tasques la matèria primera de l'anàlisi són els fragments de les converses, que es mostren a través de taules, d'acord amb la nomenclatura presentada a l'apartat 3.2.3 d'aquest capítol. Com ja s'ha avançat, per facilitar la identificació de les taules, cada capítol en comença la numeració.

L'últim apartat de cada capítol sobre els valors del present (és a dir, dels capítols 5-9) correspon, com s'ha dit, a la **recapitulació**, que ordena, sistematitza i interpreta els resultats obtinguts en l'anàlisi de les converses de cada tasca. Les recapitulacions –tot i l'esforç de síntesi que impliquen– són força extenses, perquè malgrat remetre a fragments de converses que ja s'hauran comentat als apartats precedents dels respectius capítols, també inclouen nous fragments (és a dir, algunes taules més) que il·lustren, de manera representativa, les conclusions de cada tasca. Per aquesta raó, aquestes recapitulacions s'estructuren en subapartats i sempre es tanquen amb un epígraf titulat *A manera de conclusió*. Les recapitulacions, doncs, són les conclusions parcials de cada tasca, que es reprendran a la part IV (conclusions finals, capítol 10).

PART III. ANÀLISI I RESULTATS DE LA INVESTIGACIÓ
(capítols 4-9)

RECONeixEMENT DEL VERB I DELS TEMPS VERBALS (capítol 4)

4.1. CONEIXEMENTS SOBRE EL VERB¹¹⁶

4.1.1. Introducció

En aquest subcapítol ens preguntem sobre els coneixements que les parelles tenen en relació amb la categoria gramatical *verb* d'acord amb les quatre subpreguntes d'investigació següents:

1. Quin és el saber declaratiu sobre la categoria gramatical *verb*?
2. Quins criteris de reconeixement usen per identificar la categoria gramatical *verb*?
3. Hi ha relació entre el saber declaratiu i els criteris de reconeixement?
4. Quines diferències hi ha entre les parelles de 3r i 6è respecte a les tres subpreguntes anteriors?

L'estructura del subcapítol segueix el fil d'aquestes preguntes, a partir de l'anàlisi de quatre episodis de la tasca 1 i de l'episodi de reconeixement de verbs de les tasques 2, 3 i 4. Concretament el subcapítol explora quin és el coneixement declaratiu sobre el verb que manifesten els alumnes (apartat 4.1.2) i quins criteris usen per reconèixer aquesta categoria gramatical a les frases de la tasca 1, als textos de les tasques 2 i 3 i a les frases de la tasca 4 (apartat 4.1.3). També s'indaga sobre les relacions que les parelles estableixen entre aquests dos tipus de coneixements (apartats 4.1.4 i 4.1.5). El subcapítol es clou amb una recapitulació (apartat 4.1.6), que respon les quatre subpreguntes formulades.

4.1.2. El saber declaratiu sobre la categoria gramatical *verb*

Per conèixer el saber declaratiu sobre la categoria gramatical *verb* ens basem en l'anàlisi de les respostes a la pregunta "què és un verb?", formulada per la investigadora a la tasca 1 a totes les parelles. Tal com s'ha avançat a la metodologia, l'anàlisi parteix dels criteris usats per la lingüística per descriure les categories gramaticals (criteris semàntics, morfològics, sintàctics). Recordem els criteris de classificació que hem estipulat:

¹¹⁶ Una síntesi d'aquest capítol constitueix l'article publicat a la revista *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* (2012, Vol. 5/2), amb el títol "La construcció del coneixement sobre el verb en alumnes de 3r i 6è d'educació primària".

Taula 1 ¹¹⁷ . Criteris de classificació a la pregunta “què és un verb?”	
Crit. semàntics	Al·lusió a la paraula <i>acció</i>
	No al·lusió a la paraula <i>acció</i>
Crit. morfològics	Flexió de temps
	Flexió de persona
Crit. semàntics i morfològics	Al·lusió/no al·lusió a paraula <i>acció</i> (<i>criteri semàntic</i>)
	Flexió de temps/flexió de persona (<i>criteri morfològic</i>)
Criteris sintàctics	
Altres	

Les respostes registrades majoritàriament són de caràcter semàntic, seguides del criteri morfològic i, pràcticament residual, el criteri sintàctic. A la taula següent (Taula 2) es mostra la classificació percentual de les parelles en relació amb els criteris usats, mentre que a la Taula 3, un exemple de cada criteri i per curs:

Taula 2. Classificació percentual de les parelles a la pregunta “què és un verb?”				
Criteris		% parelles 3r	% parelles 6è	Total
Semàntics	Al·lusió a la paraula <i>acció</i>	75%	100%	86%
	No al·lusió a la par. <i>acció</i>	25%	0%	14%
	Total semàntica	57%	33%	43%
Morfològics	Flexió de temps+persona	14%	19%	17%
Semàntics+ morfològics	Semàn. (no al·lusió paraula <i>acció</i>)+morf.	0%	10%	6%
	Semàn. (al·lusió paraula <i>acció</i>)+morfologia	0%	14%	8%
	Total semàn+morf	0%	24%	14%
Sintaxi		8%	19%	14%
Altres		21%	5%	12%
TOTAL		100%	100%	100%

Taula 3 ¹¹⁸ . Exemples de criteris de classificació a la pregunta “què és un verb?”	
Par.	Criteris
Semàntic	
2 (3r)	21. G: És una acció que fem nosaltres contínuament\
29 (6è)	35. A: Un verb és una acció\ 36. F: Per exemple- un verb d'exemple és <i>córrer</i> \ <i>Córrer</i> és un verb perquè és una acció que fas- corres\
Semàntic+morfològic	
20 (6è)	27. E: És una acció\ 28. M: Perquè tu cantes- ell canta::
Morfològic	
14 (3r)	36. M: Paraules que es canviaven\ 31 (6è)
	25. M: És:: eh- és una paraula que hi ha diferents coses: jo cantava- tu cantaves- ell cantava::

¹¹⁷ Aquesta Taula ja s'ha mostrat a l'apartat 3.2.3 (Taula 36).

¹¹⁸ Aquesta taula és una ampliació de la Taula 37 de l'apartat 3.2.3. Aquí inclou exemples més complets, que són objecte dels comentaris posteriors.

Sintàctic ¹¹⁹	
17 (3r)	12. G: Un verb és::: per dir alguna cosa\ Per exemple: <i>és rodó</i> \
25 (6è)	14. M: Un verb és::: és lo que fa::_
	15. P: És l'acció- l'acció d'una frase\
	16. I: Què hi dius tu Miquel/
	17. M: Lo que fa una persona o les persones que estàs dient\
Altres	
6 (3r)	29. V: Són paraules que- que:: (4) no sé com explicar-ho\
21 (6è)	51. I: (...) Heu sentit a parlar mai d'unes paraules que es diuen verbs/
	52. A i R: Sí\
	53. I: I què són els verbs/
	54. R: Ui- no me'n recordo::
	55. A: Jo tampoc\

De la taula 2 se'n desprèn que, pel que fa a la definició de verb, **el criteri semàntic prima per sobre del morfològic, tot i que s'observen diferències entre 3r i 6è:**

Un 43% de les parelles defineixen el verb des del punt de vista semàntic. Aquest percentatge és superior entre les parelles de 3r (57%) que entre les parelles de 6è (33%). Si atenem a la subclassificació que hem estipulat dins del criteri semàntic, observem que **un 86% de les parelles defineixen el verb a partir de la paraula *acció* (un 75% de 3r i el 100% de les de 6è).** Si ens fixem en els exemples del criteri semàntic de la Taula 3, però, observem que la resposta de la parella 2 (3r) podria interpretar-se, també, des del punt de vista sintàctic; amb tot, s'ha considerat la dimensió semàntica justament pel valor que s'atorga a la paraula *acció* (aquest exemple indica que relacionen la paraula *acció* amb "el que fas"). En la parella 29 (6è, Taula 3), un dels membres defineix el verb com a *acció* (torn 35) i l'altre complementa la definició amb un exemple (*córrer*), en l'intent, justament, d'explicitar què vol dir la paraula *acció* (torn 36). En qualsevol cas, subratllem que de les respostes de les parelles **no es desprèn quina representació tenen de la paraula *acció***, és a dir, el fet d'usar aquesta paraula no indica que sàpiguen què vol dir. De fet, apuntem que pot ser una reminiscència de la definició que apareix als llibres de text, que posaria en relleu la simplificació de la caracterització semàntica del verb.

El criteri morfològic és usat pel 17% de les parelles (Taula 2), un percentatge lleugerament superior en les parelles de 6è (19%) que en les de 3r (14%). Si ens fixem en els exemples de les parelles 14 (3r) i 31 (6è), podem analitzar la manera en què expressen aquestes respostes (Taula 3). La parella 14 diu que el verb són "paraules que es canviaven" (torn 36), mentre que la parella 31, que són "paraules que hi ha

¹¹⁹ L'exemple de la parella 25, com es comentarà més endavant, en realitat és sintàctic i semàntic alhora.

diferents coses” (torn 25). En tots dos casos les parelles apel·len a les característiques morfològiques d’aquesta categoria gramatical, però no se n’acaben de sortir; la parella 31, a diferència de la 14, expandeix la resposta exemplificant aquestes “diferents coses” a partir de la conjugació del paradigma de l’imperfet.

Un 14% del total de les parelles combina el criteri morfològic i el semàntic (Taula 2). **No hi ha cap parella de 3r, però, que usi aquest doble criteri.** De les parelles de 6è, les que usen el doble criteri representen un 24%. S’observa, però, que d’acord amb l’exemple de la parella 20 (6è, Taula 3), simplement es produeix una acumulació de criteris: un membre apel·la al criteri semàntic (torn 27) i l’altre, al morfològic (torn 28).

Pel que fa al criteri sintàctic, l’usen un 14% de les parelles (8% de 3r i 19% de 6è) (Taula 2). Destaquem la resposta de la parella 17 (3r, Taula 3), perquè no hi ha cap altra parella que usi l’argument del verb com a enllaç, a propòsit d’un verb copulatiu, amb la idea de predicació¹²⁰. Pel que fa la parella 25 (6è, també Taula 3), la seva resposta s’ha inclòs dins del criteri sintàctic perquè malgrat usa la paraula *acció*, relaciona el verb amb la funció que fa dins la frase (torn 15) i amb el concepte sintàctic del subjecte (torn 17).

Finalment cal destacar que un 5% de les parelles de 6è i un 21% de les de 3r no saben respondre la pregunta “què és un verb?” (en total, són un 12% de les parelles, Taula 2). La parella 6 (3r) diu que no ho sap explicar (potser això podria indicar manca de metallenguatge), mentre que la parella 21 (6è) simplement esquiva la pregunta (Taula 3). En cap dels dos casos, doncs, es respon la pregunta. D’altra banda, en algunes parelles de 6è (no passa a 3r) s’observa que un membre mostra dificultats per manifestar el seu coneixement sobre el verb, però l’altre pren el relleu i acaba aportant una resposta¹²¹, com en el cas de l’exemple de la Taula següent, de la parella 32 (6è):

Taula 4. Exemple de la dificultat per expressar el saber declaratiu sobre el verb	
Par.	Fragment
32 (6è)	26. I: (...) I què és un verb/ 27. H: És:: és:: ai- és que no ho sé explicar:: 28. A: És la paraula que fem servir per:: per dir jo- tu- ell- nosaltres- vosaltres- ells\

¹²⁰ Tot i que els estudis sobre adquisició assenyalen que el verb inicialment és concebut com un enllaç (Ferreiro, 1971; Garitte, 2004).

¹²¹ En aquests casos, les respostes s’han classificat d’acord amb el criteri que aporta l’alumne que reïx en la resposta.

En qualsevol cas, es posa en relleu que els alumnes, tant de 3r com de 6è, tenen **dificultats per parlar sobre aquest concepte gramatical**¹²².

4.1.3. Criteris de reconeixement de la categoria gramatical *verb*

Aquest apartat indaga en relació amb els criteris de reconeixement del verb que les parelles usen al llarg de totes les tasques. A la tasca 1, però, el procediment d'identificació és diferent, tal com es pot veure a continuació.

a) Emergència de la paraula *verb* a la tasca 1

Recordem que les tres frases a l'entorn de les quals gira la tasca 1 són les següents:

- Els nens i les nenes canten cançons al pati de l'escola
- Els nens i les nenes cantaven cançons al pati de l'escola
- Els nens i les nenes cantaran cançons al pati de l'escola.

Un cop les parelles han identificat les tres paraules diferents de les tres frases (*canten*, *cantaven* i *cantaran*), la investigadora els formula la pregunta següent (a través d'un dels dos enunciats que es mostren a continuació):

- “Quina mena de paraules són *canten*, *cantaven* i *cantaran*?” O bé,
- “Què són/és *canten*, *cantaven* i *cantaran*?”

Les respostes de les parelles es poden classificar segons s'indica a la Taula 5 i s'exemplifica a la Taula 6. Sobre la Taula 5, les xifres en cursiva indiquen, per columnes, el percentatge de respostes per curs, mentre que els percentatges en rodona indiquen, per files, el percentatge de respostes per indicador¹²³.

Taula 5. Classificació percentual a la pregunta “Quina mena de paraules són <i>canten</i> , <i>cantaven</i> i <i>cantaran</i> ?” O bé, “Què són/és <i>canten</i> , <i>cantaven</i> i <i>cantaran</i> ?”			
Indicador	Parelles 3r	Parelles 6è	Total parelles
DEFINICIÓ sense usar la paraula <i>verb</i>	80% del total (fila) <i>33% de 3r (columna)</i>	20% del total (fila) <i>5% de 6è (columna)</i>	16%
DEFINICIÓ usant la paraula <i>verb</i>	22% del total (fila) <i>42% de 3r (columna)</i>	78% del total (fila) <i>95% de 6è (columna)</i>	74%
ALTRES (no saben identificar quina mena de paraules són)	100% del total (fila) <i>25% de 3r (columna)</i>	0% (fila) <i>0% (columna)</i>	10%
% final	<i>100% de 3r (total columna)</i>	<i>100% de 6è (total columna)</i>	100%

¹²² Tanmateix, aquesta constatació no ens hauria de sorprendre, ja que es requereix d'un nivell d'abstracció elevat per parlar d'aquesta noció, atesa la seva complexitat.

¹²³ Per exemple, les xifres “80% del total” i “33% de 3r” (casella superior esquerra) indiquen, respectivament, que les respostes de 3r sense usar la paraula *verb* representen un 80% de les respostes totals (3r+6è) i, en relació a les respostes del mateix curs, representen un 33%.

En la taula següent es mostren exemples d'aquesta classificació:

Taula 6 ¹²⁴ . Exemple de respostes de la classificació de la taula anterior		
Indicador	Par.	Fragment
DEFINICIÓ sense usar la paraula <i>verb</i>	6 (3r)	26. L: Una cosa \ 27. I: Una cosa/ 28. L: Una cosa que tu fas \ 29. I: Ah- és una cosa que fas\ I què són les coses que fas/ Com es diuen/ 30. L: Com- si dibuixes en una pissarra tu ho fas:: 31. V: Dibuixes \
	14 (3r)	28. M: Que canten cançons \ Que fan la-la-la-la-la::
	21 (6è)	45. A: De cantar una cançó/
DEFINICIÓ usant la paraula <i>verb</i>	8 (3r)	11. X: Els verbs que fan de present- futur i passat\
	27 (6è)	40. I: Quina mena de paraules són/ 41. A: Jo no n'estic segura:: 42. I: Digues- digues sense por:: 43. A: Un verb \ 44. I: Un verb- molt bé\
ALTRES	4 (3r)	30. I: Quina mena de paraula és/ <i>canten- cantaven- cantaran-</i> quina mena de paraules són/ 31. A: Mm::: (5) El futur:: (...) 34. I: Què és això- ((assenyalant <i>Canten- cantaven- cantaran</i>))/ <i>canten- cantaven- cantaran-</i> què és/ 35. G: Mm::: (7) Frases/

Segons es desprèn de la Taula 5, un 74% de les parelles responen usant la paraula *verb*, un 16% no fa emergir aquesta paraula en la resposta (però aporta algun tipus d'informació relacionada amb aquesta categoria gramatical) i un 10% no sap identificar quina mena de paraules són *canten*, *cantaven* i *cantaran*. Justament aquest 10% del total correspon a parelles de 3r. Concretament, si ens fixem només en les parelles de 3r, observem que un 33% de les parelles d'aquest curs respon la pregunta sense usar la paraula *verb*, un 42% usant-la i la resta, el 25% de les parelles de 3r, no sap respondre quina mena de paraules són *canten*, *cantaven* i *cantaran*. Respecte al fet que només un 42% de les parelles de 3r usen la paraula *verb* per referir-se a la noció, d'aquesta dada es podria desprendre que **més de la meitat de les parelles de 3r encara no tenen interioritzada la paraula *verb***, motiu pel qual aquesta paraula no emergeix per respondre la pregunta de la investigadora. En canvi, si ens fixem en les parelles de 6è,

¹²⁴ Aquesta taula és una ampliació de la Taula 39 de l'apartat 3.2.3. En aquest apartat s'amplia per oferir més exemples que il·lustrin l'anàlisi.

no hi ha cap parella que no sàpiga respondre sobre les tres paraules: el 95% ho fa usant la paraula *verb*, mentre que només un 5% no fa emergir aquesta paraula.

Fixem-nos ara en els exemples que il·lustren aquests percentatges (Taula 6), concretament en els dos fragments de parelles de 3r que no fan servir la paraula *verb* (les parelles 6 i 14): **l'ús d'una onomatopeia** (parella 14, torn 28) i **d'un exemple** (parella 6, torns 30-31) serien un indicatiu que aquestes parelles probablement saben què és un verb però no en coneixen el nom: és a dir, els falta etiquetar aquest concepte i, per tant, de moment no disposen del mot (*verb*) que els permeti parlar de la classe de paraules que són *canten*, *cantaven* i *cantaran*.

Pel que fa a l'exemple de la parella de 6è que no usa la paraula *verb* (parella 21, també Taula 6) intenta respondre la pregunta usant l'argument de la complementació (concretament del complement directe, torn 45), de manera similar a com ho feia la parella 14 (torn 28, Taula 6). La diferència és que la parella 21 usa la forma d'infinitiu (*cantar*), mentre que la parella 14 fa servir la forma del present d'indicatiu (corresponent a la primera frase de la tasca: *canten*). En relació amb el saber declaratiu, cal destacar que aquestes parelles, la 6 i la 21, no van saber respondre la pregunta *què és un verb* (vegeu Taula 3).

La resposta de les parelles que sí que usen la paraula *verb* s'ha exemplificat amb les parelles 8 i 27 (Taula 6). Aquestes dos exemples, de 3r i de 6è, respectivament, mostren justament que la parella de 3r presenta una resposta molt més elaborada que la de 6è. En efecte, de la resposta de la parella 8 es desprèn que sap que el verb aporta informació temporal (torn 11), mentre la resposta de l'alumna de la parella 27 únicament etiqueta la noció (torn 43), prèviament havent manifestat certa inseguretat (torn 41). En tot cas, tots els exemples de la Taula 6 (llevat del de la parella 4, de 3r, que exemplifica un cas de resposta errònia) manifestarien un **coneixement més o menys acceptable d'una noció de verb que estaria en procés**.

b) Criteris de reconeixement dels verbs de les tasques 2 i 3

Les tasques 2 i 3 giren a l'entorn d'un text narratiu (diari personal) i d'un text descriptiu/explicatiu sobre la sargantana, respectivament (vegeu els textos a l'apartat 3.2.2). En totes dues tasques, les parelles també han estat requerides per identificar verbs dels textos –subratllant-los– i justificar per què creuen que les paraules que han marcat són verbs. **El criteri morfològic és el predominant pe reconèixer els verbs**. Per exemplificar-ho, es presenten fragments de la parella 7 (3r), tant a la tasca 2 (Taula 7)

com a la tasca 3 (Taula 8). Vegem primer el fragment corresponent al reconeixement dels verbs a la tasca 2:

Taula 7. Exemple de reconeixement dels verbs de la tasca 2 en la parella 7	
Par.	Fragment
7 (3r)	72. I: Com ho sabeu quan una paraula és un verb/
	73. S: Perquè ho hem fet a català\ Per exemple- jo trobo- ell troba- nosaltres trobem- vosaltres trobeu i ells troben\ I així és el verb\ Ens ha dit la professora que si no sabem si és un verb o no- provem això\
	74. I: I això funciona sempre/
	75. S: Sí\ Per exemple- ara en dic una de malament\ Per exemple- quan\ Jo no sé si és un verb i faig: jo quan- tu quan- ell quan:: No sona bé\ Dic que no és un verb\
	76. I: Molt bé\
	77. S: Si dic trobo- jo dic- jo trobo- tu trobes- ell troba\ Sí que sona bé\ És un verb\ ((van buscant els verbs, en veu baixa))
	78. I: No ho feu en veu baixa- ja ho podeu dir alt\
	79. S: És que estic provant si és un verb\
	80. I: Quina paraula/
	81. S: Creu\ Jo crec- tu creus- ell creu- nosaltres creiem- vosaltres creieu i ells creuen\ Sí que és un verb\

En l'exemple anterior, la parella 7 (3r) fa al·lusió a l'assignatura de català, de manera que explicita que, a l'hora d'identificar els verbs, recorre a una **estratègia escolar adquirida a la classe de llengua**. Efectivament, la Sílvia (S) mostra que sap reconèixer el verb a través del criteri morfològic (torn 73), concretament conjugant les persones gramaticals del temps verbal del present i, al mateix torn, explica com porta a terme aquesta estratègia: "Ens ha dit la professora que si no sabem si és un verb o no, provem això". La investigadora demana si aquesta fórmula els funciona sempre (torn 74) i aleshores la Sílvia diu que sí (torn 75). **Aquesta alumna demostraria saber usar aquesta estratègia morfològica**, perquè intencionadament escull una paraula que no és un verb (*quan*, torn 75), per aplicar l'estratègia i concloure que *quan* no és un verb.

A la tasca 3 (taula següent), aquesta mateixa parella usa la mateixa estratègia per validar si *sargantana* i *té* són (o no són) verbs. Vegem-ho:

Taula 8. Exemple de reconeixement dels verbs de la tasca 3 de la parella 7	
Par.	Fragment
7 (3r)	33. I: És un verb- <i>sargantana</i> /
	34. S: No\
	35. M: Creu que sí\
	36. S: No- perquè no pots dir: jo sargantana- tu sargantana- ell sargantana- nosaltres::
	37. I: És un verb o no és un verb/
	38. M: No- és un paraula\

39.	S: No- és una frase\
40.	I: Veig que heu marcat té\ Té és un verb/
41.	M: Sí- jo tinc- tu tens- ell té- nosaltres tenim- vosaltres teniu i ells tenen\

En el fragment anterior, la Marta (M), la companya de la Sílvia (S), no té tan clar el reconeixement d'aquesta categoria gramatical, ja que creu que *sargantana* és un verb (torn 35). La Sílvia, però, s'afanya a desplegar la seva estratègia (torn 36), la que ja ha usat per a la tasca 2 (Taula 7), raó per la qual tant ella com la Marta conclouen que *sargantana* no és un verb. De totes maneres, tant la resposta de la Marta, segons la qual *sargantana* no és verb, sinó "una paraula" (torn 38), com la de la Sílvia, que diu que *sargantana* és "una frase" (torn 39), indiquen certa confusió en relació amb les categories gramaticals i amb els conceptes sintàctics. La resposta de la Marta, a més, sembla indicar que els verbs no siguin paraules.

Si atenem al tipus de criteris morfològics usats per les parelles per reconèixer els verbs de les tasques 2 i 3, **l'estratègia majoritària és la conjugació de la persona gramatical** (com hem vist en els exemples de la parella 7, Taules 7 i 8), però també apareix la **conjugació dels tres temps verbals primaris** (flexió de temps) i la **formulació de l'infinitiu** (aquesta última estratègia només, però, a 6è). A la taula següent es mostra un exemple d'aquests dos últims criteris morfològics, amb les parelles 12 (3r, flexió de temps) i 39 (6è, infinitiu), respectivament:

Taula 9. Exemple de fragments de la tasca 3 d'ús de diferents criteris morfològics	
Par.	Fragment
12 (3r)	61. C: <i>Obre i tanca</i> són verbs\ Perquè obria- obre i obrirà \ 62. A: I tancava- tanca i tancarà \
39 (6è)	82. I: Ah- molt bé\ Fixeu-vos en aquesta frase: "La sargantana té uns ulls menuts"\ Hi ha verb en aquesta frase/ 83. B: <i>Té</i> \ 84. I: I com ho saps- que és un verb- Bibiana/ 85. B: Perquè ve de tenir \

Precisament, si ens fixem en el procés d'identificació d'alguns dels verbs de les tasques 2 i 3, observarem que algunes parelles (més de 3r que no pas de 6è) **apliquen malament l'estratègia morfològica o l'apliquen però no els funciona** (probablement perquè l'aplicació és automatitzada, sense reflexió). Tot seguit es comenten els fragments de tres parelles de 3r (les parelles 8, 9 i 15, Taules 10-11-12) que reconeixen com a verbs paraules que no ho són apel·lant, justament, a criteris morfològics. Comencem per la parella 8:

Taula 10. Identificació errònia d'un verb de la tasca 3 en la parella 8	
Par.	Fragment
8	36. I: Veig que heu marcat <i>caça</i> - també\
(3r)	37. X i E: Caçava- caça i caçarà\

La **parella 8** (taula anterior) usa el criteri morfològic (flexió de temps) per identificar els verbs de la tasca 3, però comet un error amb *caça*, que al text és un substantiu i no un verb (la frase de la tasca 3 és: “es dedica a la *caça* de tota mena d’animalets”). L’estratègia per demostrar que *caça* és un verb consisteix a conjugar els tres temps bàsics (present, passat i futur) i com que *caça* també pot ser un verb, sembla que funciona. **En aquest cas, la parella aplica correctament el criteri per al verb caçar, però no detecta que al text la paraula no és un verb, sinó un nom.** És un exemple que demostra que no es té en compte el pla discursiu i que només es pren, aïlladament, la paraula.

Vegem ara un fragment de la parella 9 (3r):

Taula 11. Identificació errònia de verbs de la tasca 2 en la parella 9	
Par.	Fragment
9	89. I: On hi ha un verb/
(3r)	90. B: A l’ <i>escola</i> \
	91. I: Per què/
	92. B: Perquè jo vaig a l’<i>escola</i>- tu vas a l’<i>escola</i>- ell va a l’<i>escola</i>- nosaltres anem a l’<i>escola</i>- vosaltres aneu a l’<i>escola</i> i ells o elles van a l’<i>escola</i>\
	93. I: Per tant- el verb- on és/
	94. B: A l’ <i>escola</i> \
	(...)
	120. I: <i>Febre</i> / <i>Febre</i> també és un verb/
	121. B: Sí\ Tu tens febre- nosaltres tenim febre- ells o elles tenen febre\

La parella 9 (taula anterior) al llarg de la tasca 2 aplica reiteradament l’estratègia de conjugar a partir de les persones gramaticals. El problema és que en aquesta tasca només li funciona en tres ocasions. En la resta de casos, aplica malament l’estratègia, **confonent el verb per tot el predicat o pel substantiu que el complementa** (com en el cas del fragment mostrat, amb *febre* o *escola*, que són el complement directe i el complement circumstancial, respectivament; torns 121 i 92). Aquesta parella també és un exemple d’aplicació automatitzada d’un procediment per reconèixer els verbs (recórrer al paradigma), que adapta a les seves necessitats (el que realment conjuga són els verbs *anar* i *tenir*, i no les paraules *escola* i *febre*, respectivament¹²⁵).

¹²⁵ Apuntem que potser la parella no s’adona que el verb és l’element que canvia a causa del seu contingut semàntic, que tindria menys pes que el contingut semàntic dels complements (*escola* i *febre*): l’exemple, doncs, il·lustraria la *transparència semàntica* del verb (Ferreiro, 1971).

Pel que fa a la parella 15 (3r, taula següent), **aplica coneixements sobre la flexió nominal i no pas la flexió verbal:**

Taula 12. Identificació errònia dels verbs de la tasca 3 en la parella 15	
Par.	Fragment
15 (3r)	106. I: Ah- a veure- abans ja us ho he demanat\ Sabeu què és un verb/ 107. A: Paraules que es pot fer després més llarga\ 108. I: Pots buscar si hi ha algun verb- aquí/ 109. A: Pedres i pedretes\ 110. I: Per què/ 111. J: Ah- perquè es pot allargar\ 112. A: Sí\ 113. I: Què més/ 114. J: Sargantana i sargantanes\

En efecte, aquesta parella, per una banda, canvia el nombre d'un substantiu (*sargantana/sargantanes*, torn 114) i, per l'altra, forma un diminutiu d'un altre substantiu (*pedres/pedretes*; torn 109), apel·lant a la propietat flexiva d'aquesta categoria gramatical, que és l'argument que usa per definir un verb (torns 107 i 111). La parella, doncs, s'aferra a un argument morfològic, però **confon la morfologia nominal i la verbal.**

c) Criteris de reconeixement del verb a les frases de la tasca 4

La tasca 4 està formada per quatre subtasques que, a diferència de les tasques 2 i 3, giren a l'entorn de frases, no de textos¹²⁶. En cadascuna de les subtasques, les parelles han de respondre la pregunta següent: "Hi ha verb en aquesta frase?" **Per reconèixer els verbs de les quatre frases, el criteri morfològic també és el predominant.** Vegem-ho amb dos exemples, en què les parelles 9 i 12 recorren al paradigma de la persona gramatical i del temps, respectivament:

Taula 13. Exemples d'ús del criteri morfològic (parelles 9 i 12) per identificar el verb a les frases de la tasca 4	
Par.	Fragment
9 (3r) Tasca 4.3	8. I: Caram\ I hi ha verb- en aquesta frase/ 9. B: Sí\ <i>Quedem\</i> 10. I: I <i>quedem</i> què és/ 11. B: Verb\ 12. I: Com ho saps/ 13. B: Perquè nosaltres quedem- ells queden-

¹²⁶ Recordem que les frases de la tasca 4 són (vegeu l'apartat 3.2.2): "Al segle XV, Colom descobreix Amèrica" (4.1); "Al 1969, l'home arriba a la Lluna" (4.2); "Aquestes vacances ens quedem a casa" (4.3); i "Al programa de la festa he vist que les alumnes de cinquè canten després dels de quart" (4.4).

	14.	M: No- jo quedo- tu quedes- ell queda- nosaltres quedem- vosaltres quedeu i ells queden\
12 (3r) Tasca 4.2	12.	I: (...) Hi ha verb- en aquesta frase/ 13. C: Sí\ Arriba\ 14. A: Arriba- arribarà i arribava\

En efecte, en la taula anterior hem vist que la parella 9 (fila superior) recorre a la conjugació de les persones gramaticals. D'aquest fragment destaquem que resulta curiós com **té memoritzat el paradigma**, ja que quan la Bea (B) justifica que *quedem* és un verb, conjugant únicament la primera i la tercera persona del plural (torn 13), la Maria (M) la interromp, perquè considera que no l'està *recitant* correctament (torn 14); la Maria, doncs, demostra que *quedem* és un verb desplegant, en ordre, tot el paradigma de les persones gramaticals del present d'indicatiu. Pel que fa a la parella 12 (fila inferior), hem vist que apel·la a la **distinció temporal bàsica** per confirmar que *arriba* és un verb. Aquests dos criteris morfològics són els més usats per les parelles a l'hora de justificar els verbs de les frases.

En aquest subapartat, però, ens fixarem en algunes errades o confusions en el procés d'identificació dels verbs en les frases de la tasca 4. La parella 17 (taula següent) s'equivoca a la tasca 4.2 per la mateixa raó que hem vist que ho feia la parella 15 a la tasca 3 (Taula 12). Totes dues són de 3r.

Taula 14. Ex. de la parella 17 en què no identifica correctament el verb de la tasca 4.2		
Par.	Fragment	
17 (3r)	9.	I: Hi ha verb en aquesta frase/
	10.	A: (5) <i>L'home</i> \
	11.	I: Per què <i>home</i> és un verb/
	12.	A: Perquè hi ha home- homes-
	13.	G: Dones- fills-

En l'exemple de la taula anterior, l'Abel (A) diu que *home* és un verb (torn 10) i ho justifica a través de la flexió nominal (fa el plural, torn 12), argument arrelat a la morfologia, que indicaria una confusió entre la morfologia nominal i la verbal. En canvi, en Gerard (G) apel·la al camp semàntic (del parentiu) a partir de l'argument del company (torn 13), semblaria que sense cap reflexió, sinó com un automatisme per intervenir en la conversa.

A la tasca 4.3, en canvi, la confusió majoritàriament ve generada per la paraula *aquestes* (la frase és "aquestes vacances ens quedem a casa"). Apuntem que podria estar vinculada al fet que el demostratiu és un marcador temporal (díctic de temps) i,

per tant, les parelles el confondrien amb el verb, que també expressa temps¹²⁷. Tot seguit es presenta un exemple de la parella 29 (Taula 15), que inicialment es confon amb el díctic però que al llarg de la conversa repara l'errada:

Taula 15. Parella que identifica inicialment com a verb el díctic temporal de la frase 4.3	
Par.	Fragment
29 (3r)	27. A: (...) O sigui- si la frase està escrita correctament i no hi ha cap error- vol dir que està en present- perquè els dos verbs són en present \
	28. I: Quins dos verbs/ Quins són els dos verbs/
	29. A: Aquestes- del verb aquest\ Ai- no- aquestes és::
	30. F: Aquestes no és un verb::
	31. A: Ai- no- aquestes no és un verb_
	32. F: És un demostratiu_
	33. A: És un pronom\ És un pronom:: demostratiu o possessiu\

En aquesta parella (taula anterior), l'Andreu (A) al principi identifica *aquestes* com a verb, "del verb *aquest*" (torn 29), però rectifica immediatament. Aquesta parella indica tenir domini de la terminologia, perquè malgrat aquesta confusió, en Francesc (F) corregeix el seu company i diu que *aquestes* és un demostratiu (torn 32). Per tant, sembla que té força clara la classificació de les categories gramaticals¹²⁸.

En resum, doncs, a les tasques 2, 3 i 4 hem vist que la majoria de les parelles reconeixen els verbs a partir de criteris morfològics, sobretot a través de la conjugació de la persona gramatical i, secundàriament, mitjançant la distinció temporal bàsica. Amb tot, també hem mostrat exemples de parelles que apliquen malament aquestes estratègies, justament perquè (tal com explicarem a la recapitulació d'aquest capítol), sembla que les evoquen automàticament, sense indicis que hi hagi reflexió. D'altra banda, en el reconeixement dels verbs no s'han observat diferències significatives entre les parelles de 3r i de 6è.

4.1.4. Relació entre el saber declaratiu i el reconeixement de *canten*, *cantaven* i *cantaran* (tasca 1)

En aquest apartat observarem quina relació s'estableix entre el coneixement de la noció de verb que manifesten les parelles (saber declaratiu) i la resposta que donen a la pregunta sobre quin tipus de paraules són *canten*, *cantaven* i *cantaran*. Tots dos episodis pertanyen a la mateixa tasca (tasca 1) i en algun cas són consecutius.

¹²⁷ Aquesta hipòtesi es corrobora al capítol 8, dedicat a l'exploració del valor prospectiu del present a partir de la tasca 4.3.

¹²⁸ En altres parts de la recerca es destaca la capacitat d'aquesta parella per resoldre els conflictes cognitius que els planteja la investigadora. Vegeu, per exemple, les Taules 53 i 54 del capítol 5.

Començarem analitzant les parelles 1 i 4, ambdues de 3r. En totes dues, en la resposta a la pregunta *què és un verb?* hi apareix explícitament la referència a l'assignatura de llengua catalana (com també passava amb la parella 7, tal com hem vist a la Taula 7). En aquestes dues parelles s'il·lustra (taula següent) que no saben respondre la pregunta sobre *canten*, *cantaven* i *cantaran* però sí sobre el saber declaratiu, una al·ludint a la morfologia (parella 4) i l'altra, a la semàntica (parella 1):

Taula 16. Manca de relació entre el reconeixement del verb i la seva definició en la tasca 1 en les parelles 4 i 1		
Par.	Quina mena de paraules són <i>canten</i> , <i>cantaven</i> i <i>cantaran</i> ?	Què és un verb?
4 (3r)	<p>30. I: Quina mena de paraula és/ <i>Canten-cantaven-cantaran</i>/ Quina mena de paraules són/</p> <p>31. A: Mm::: (5) El futur/</p> <p>32. Quines paraules coneixeu/</p> <p>33. G: Música/</p> <p>34. A: L'escola/</p> <p>35. I: Què és això ((assenyalant <i>Canten, cantaven, cantaran</i>))/ <i>Canten, cantaven, cantaran</i>- què és/</p> <p>36. G: Mm::: (7) Frases/</p>	<p>37. I: I us sona què és un verb/</p> <p>38. G: Sí\</p> <p>39. A: Sí- és lo que estem fent a català\</p> <p>40. I: I què és un verb/</p> <p>41. G: És un- és una::</p> <p>42. A: És això: -en -en -an\</p>
1 (3r)	<p>30. P: Són substantius/</p> <p>31. I: No:: Un substantiu és un nom- no/ Què és <i>canten-cantaven i cantaran</i>/ Què deuen ser/</p> <p>32. D: Sí:: ((pensa))</p> <p>33. P: Això ho vam fer a medi::</p> <p>34. D: Sí:: Però és que no me'n recordo dels noms::</p> <p>35. I: Què deu ser/</p> <p>36. D: El pas del temps/</p> <p>37. I: El pas del temps:: Molt bé:: Ho vam fer a medi/ I aquestes paraules- però- què són/ Hem dit que no eren noms:: Què deuen ser- si no són noms/</p> <p>38. D: Paraules\</p> <p>39. I: Paraules\ Però sabeu com es diuen- aquestes paraules/ (4) No ho sabeu- no passa res\</p>	<p>60. D: Ah- sí: Això ho vam fer a català\</p> <p>61. I: A:: I què és un verb/ Us en recordeu/</p> <p>62. D: Doncs un nom que acompanya:: un fet::</p> <p>63. P: Una acció::</p> <p>64. I: A veure- que esteu dient coses molt interessants:: Què dius- David/</p> <p>65. D: Que és un fet\</p> <p>66. I: I tu Pere/</p> <p>67. P: És una acció\</p>

Com hem vist (taula anterior, fila superior), la parella 4 és incapaç d'identificar les paraules *canten*, *cantaven* i *cantaran* com a verbs (fragment de l'esquerra), però davant la pregunta de la investigadora, que fa emergir la paraula *verb*, defineix aquesta noció al·ludint a la morfologia, a partir del seu coneixement escolar de l'assignatura de català (tal com explicita al torn 39, fragment de la dreta). De fet, en realitat en Guiu (G)

no sap com definir què és un verb (torn 41), mentre que l'Albert (A) assenyala la manera com acaben les tres paraules (sembla que indiqui que el verb és justament això, és a dir, el morfema gramatical; torn 42). Resulta curiós que la parella faci al·lusió a la morfologia precisament fixant-se en la segmentació de les paraules *canten* (-en), *cantaven* (erròniament marca -en, quan hauria de ser -aven) i *cantaran* (erròniament marca -an, quan hauria de dir -aran) i, en canvi, no respongui correctament que *canten*, *cantaven* i *cantaran* són verbs. Aquesta parella també comet més errors de reconeixement de verbs en tasques posteriors. D'altra banda, en relació amb la identificació errònia de la segmentació morfològica, sembla que aquesta parella manifesta una visió restringida de les terminacions verbals (reduïda a les dues últimes lletres). No tindria, doncs, prou interioritzada la morfologia verbal.

La parella 1 (taula anterior, fila inferior) il·lustra el mateix que la parella 4. En efecte, la parella 1 disposa d'un coneixement escolar, també explícitament adquirit a la classe de llengua, que li permet intentar definir què és un verb a través del criteri semàntic i l'ús de la noció d'*acció* (fragment de la dreta), però aquest coneixement no l'ha pogut aplicar prèviament per identificar les paraules *canten*, *cantaven* i *cantaran* (fragment de l'esquerra). D'altra banda, en aquesta parella, a la conversa per esbrinar quina mena de paraules són *canten*, *cantaven* i *cantaran* no apareix l'al·lusió a l'assignatura de Llengua catalana, sinó a Coneixement del medi (a propòsit del concepte de *pas del temps*, torns 33 i 36). En aquest sentit, són interessants l'evocació d'aquesta parella a les assignatures de Llengua catalana (fragment de la dreta, torn 60) i de Coneixement del medi [natural, social i cultural] (fragment de l'esquerra, torn 33). De fet, l'anàlisi de totes dues àrees curriculars evidencia que **els continguts de Llengua catalana se centren en el coneixement del verb des del punt de vista morfològic, mentre que a l'àrea de Coneixement del medi social, concretament des de la història, s'aborda el temps des d'una altra òptica**¹²⁹.

Vegem ara més exemples de parelles de 3r en què també es posa en relleu aquesta manca de relació entre la noció de verb que manifesten i el seu saber procedimental:

Taula 17. Manca de relació entre el reconeixement del verb i la seva definició en la tasca 1 en altres parelles de 3r		
Par.	Quina mena de paraules són <i>canten</i> , <i>cantaven</i> i <i>cantaran</i> ?	Què és un verb?
8 (3r)	11. X: Els verbs que fan de present-futur i passat\	39. E: Sí- és quan fas una acció\
9	27. I. I com ho saps- que són verbs/	30. B: Una acció\

¹²⁹ Vegeu els apartats 2.1.2 i 2.2.2 del marc teòric. Aquesta constatació es corrobora en altres parts d'aquesta recerca (vegeu, també, l'apartat 7.5).

(3r)	28. B: Perquè canten- cantaran i cantaven és igual\ És com tu cantes- ells canten- nosaltres cantem::	
14 (3r)	28. M: Que canten cançons\ Que fan la-la-la-la-la::	36. M: Paraules que es canviaven\

La parella 8 (primera fila de la taula anterior, fragment de l'esquerra), ja hem vist (Taula 6) que feia emergir la paraula *verb* i que la usava en relació amb els tres temps bàsics, indicant que *canten, cantaven i cantaran* són “els verbs que fan de present [*canten*], de futur [*cantaran*] i de passat [*cantaven*]” (torn 11 de la taula anterior). Aquesta resposta indicaria un bon grau de coneixement procedimental sobre el verb des del punt de vista de la flexió temporal, però aquest saber no estaria connectat amb el saber declaratiu, perquè la resposta del saber declaratiu és purament semàntica: “Una acció” (fragment de la dreta, torn 39).

El mateix passa amb **la parella 9** (taula anterior, fila del mig, fragment de l'esquerra), que usa una estratègia morfològica en el coneixement procedimental (torn 28), però que, pel que fa a la resposta al saber declaratiu, també és semàntica: “Una acció” (fragment de la dreta, torn 30). Aquesta parella sembla que té dificultats per parlar sobre llengua, ja que quan la Bea (B) diu que “*canten, cantaven i cantaran és igual*” (torn 28) en realitat voldria dir que aquestes tres formes verbals són un mateix verb i, per il·lustrar-ho, posa l'exemple de la conjugació de les persones gramaticals del present (fent, també, la concordança sintàctica amb els pronoms personals). L'ús de l'exemple no deixa de ser una manera de mostrar, per una banda, la manca de terminologia, i, per l'altra, que la parella té certs coneixements sobre el verb des del punt de vista morfològic (apel·la –sense identificar-los ni designar-los– als morfemes de persona i de temps) però que aquests coneixements potser no estarien prou integrats.

En canvi, **la parella 14** (última fila de la taula anterior) és un exemple a la inversa del que s'ha vist fins ara. En aquest cas, la parella no havia fet emergir la paraula *verb* i tampoc l'usa per respondre la pregunta “quina mena de paraules són *canten, cantaven i cantaran?*” (fragment de l'esquerra, torn 28). Aquesta resposta apel·la a la semàntica (ja hem parlat del recurs a l'onomatopeia; vegeu també la Taula 6) i colateralment a la sintaxi (en considerar el complement directe “cançons”), mentre que la definició de verb es refereix a la morfologia (fragment de la dreta, torn 36; vegeu, també, la Taula 3). Semblaria, per tant, que la parella desconixeria (o en tot cas no relacionaria) que *canten, cantaven i cantaran* són verbs, és a dir, “paraules que es canvien”.

Per tant, els exemples anteriors, de parelles de 3r, il·lustren que **no s'estableix relació entre el reconeixement del verb i la idea que manifesten sobre aquesta noció.**

Un cas diferent és el de la parella 7, també de 3r, en què s'estableix una mena de cercle viciós entre la resposta sobre el reconeixement de *canten*, *cantaven* i *cantaran* (taula següent, fragment de l'esquerra) i la definició de verb (fragment de la dreta).

Taula 18. Cercle viciós entre el reconeixement del verb i la seva definició en la parella 7		
Par.	Quina mena de paraules són <i>canten</i> , <i>cantaven</i> i <i>cantaran</i> ?	Què és un verb/
7 (3r)	18. I: Molt bé\ I aquestes paraules- què són/ 19. S: Ve de cantar\ 20. I: Ah- molt bé\ I què és cantar/ 21. S: Són les accions que fem\ 22. I: Molt bé\ 23. M: Les accions que fem es diuen verbs\	24. I: Molt bé\ Es diuen verbs\ I què és un verb/ 25. M: Les accions que fem\

En aquesta parella que acabem de veure, la Sílvia (S) reconeix que *canten*, *cantaven* i *cantaran* corresponen a tres paraules associades al verb *cantar* (torn 19) i tot seguit, preguntada per la definició de *cantar*, diu que “són les accions que fem” (torn 21). És a dir, relaciona les formes verbals amb l'infinitiu *cantar* (això és un argument morfològic, tot i que no fa emergir la paraula *infinitiu*¹³⁰) i diu que és una acció (argument semàntic, que també, en certa manera, es podria interpretar des del punt de vista sintàctic, per l'agentivitat). La Marta (M) expandeix aquesta resposta afegint que “les accions que fem es diuen *verbs*” (torn 23). És a dir, la Marta fa emergir la paraula *verb* després que la Sílvia l'hagi conceptualitzat morfològicament a través de l'infinitiu i definit semànticament a través de la paraula *acció*. Per això, quan, al torn següent, la investigadora demana què és un verb (fragment de la dreta, torn 24), la resposta torna a ser “les accions que fem” (torn 25). D'alguna manera, semblaria que la parella ha anat teixint la noció de verb (evocant la definició escolar de verb com a *acció*), a partir de l'exemple de *canten*, *cantaven* i *cantaran*.

Pel que fa a les parelles de 6è, també es pot apreciar una manca de relació directa entre els dos tipus de coneixement en algunes parelles. S'exemplifica, a la taula següent, amb la parella 24:

¹³⁰ De fet, la paraula *infinitiu* no deixa de ser una etiqueta més que els llibres de text usen per designar el nom dels verbs. Per exemple, als llibres de text de 3r apareixen explicacions d'aquest tipus: “Del nom dels verbs en diem *infinitiu*”; “Per trobar en el diccionari el significat d'un verb, hem de buscar l'*infinitiu*” (Boixaderas i altres, 2005, p. 175).

Taula 19. Manca de relació entre el reconeixement del verb en la parella 24 i la noció de verb que manifesta		
Par.	Quina mena de paraules són <i>canten</i> , <i>cantaven</i> i <i>cantaran</i> ?	Què és un verb?
24 (6è)	14. I: (...) I <i>canten- cantaran i cantaven</i> - quina mena de paraules són/ 15. E: Què vols dir- què són/ 16. I: Si són noms- si són adjectius:: (5) <i>canten- cantaran i cantaven</i> què són/ 17. E: Què vols dir/ 18. I: Si són noms- verbs- adjectius:: quina mena de paraules són/ 19. E: És un adjectiu\ 20. I: És un adjectiu/ 21. R: No- és un verb\ Ells cantaven\ 22. E: Verb: jugar- cantar- sí- és un verb\ Passejar- caminar- parlar:: mirar- escoltar:: 23. I: Uf- tot això són verbs/ 24. E: Sí\	25. I: I com ho sabeu- què és un verb/ 26. R: Perquè poden tenir molta gent- poca gent- una persona:: 27. E: O dues o tres- o moltes\ Depèn\ 28. R: Aquells- nosaltres- ells::

En la parella 24 (taula anterior), en cap torn anterior no havia emergit la paraula *verb*. De fet, el fa emergir la investigadora, posant al seu abast el nom de diverses categories gramaticals: *nom* i *adjectiu*, primer (torn 16), i, a la intervenció següent també hi afegeix el *verb* (torn 18). La parella sembla no entendre la pregunta i tampoc sembla que la resposta que dona sigui pensada, ja que l'Eva (E) diu que *canten*, *cantaven* i *cantaran* són adjectius (torn 19), mentre que en Ramon (R), que són verbs i ho justifica dient "ells cantaven" (torn 21). És a dir, sembla que li ha calgut fer concordar la paraula amb el pronom personal per adonar-se que és un verb. D'alguna manera, doncs, aplica un criteri sintàctic per reconèixer el verb. Un cop la parella disposa de la paraula per anomenar la noció, l'Eva valida la resposta enumerant altres exemples de verb (tots en infinitiu i tots verbs d'acció, torn 22). D'alguna manera, l'Eva no hauria associat les tres paraules mencionades al verb però quan el seu company afirma que són verbs, aleshores sembla que evocui el que sap en relació amb aquesta categoria gramatical. Però la definició de verb que fan immediatament (fragment de la dreta, torns 26-28) sembla que té poc a veure amb el que han anat dient: només parcialment estaria relacionada amb el torn 21, que ja s'ha comentat, ja que en Ramon entendria que el verb s'associa als pronoms personals.

Vegem un altre exemple, també de 6è: en aquest cas, la parella 26 (taula següent) il·lustra fins a quin punt el coneixement que té sobre la noció verb està parcel·lat:

Taula 20. Manca de relació entre el reconeixement del verb en la parella 26 i la noció de verb que manifesta		
Par.	Quina mena de paraules són <i>canten</i> , <i>cantaven</i> i <i>cantaran</i> ?	Què és un verb?
26 (6è)	24. J: Bueno- no:: són tres paraules diferents\ 25. I: Però:: 26. J: Canvia la última:: el final \ 27. I: I quan canviem el final què passa/ 28. J: Que es posa en present- passat o futur \	40. C: No sé:: és lo que fan :: 41. I: Un verb és lo que fan/ Què més/ Què més podeu dir sobre el verb/ 42. J: Que es pot canviar depèn de la persona \

En l'exemple anterior, la parella 26 no fa emergir la paraula *verb* per designar *canten*, *cantaven* i *cantaran* (fragment de l'esquerra), però relaciona els morfemes gramaticals d'aquestes paraules (torn 26) amb l'expressió del temps (torn 28). Aquestes intervencions, però, no estan vinculades a la noció de verb que manifesten (fragment de la dreta): a la pregunta què és un verb, la Clara (C), poc convençuda, diu "no ho sé, és lo que fan" (torn 40), mentre que la Judit (J) apel·la al paradigma de les persones gramaticals (torn 42). Cap d'aquestes dues respostes es relaciona amb la informació aportada, als torns previs, respecte a *canten*, *cantaven* i *cantaran*, que es referia a la distinció temporal bàsica.

Recapitulant, doncs, hem constatat que tant en parelles de 3r com de 6è, el coneixement declaratiu sobre el verb no està relacionat amb les estratègies que les parelles usen per reconèixer que *canten*, *cantaven* i *cantaran* són verbs.

4.1.5. Relació entre el saber declaratiu (tasca 1) i el reconeixement dels verbs a les tasques 2, 3 i 4

Aquest apartat relaciona el coneixement sobre el verb que han manifestat les parelles a la tasca 1 i els criteris per reconèixer els verbs a les tasques 2, 3 i 4. El creuament de les respostes també indica que pràcticament no es poden establir relacions entre el saber declaratiu i els criteris d'identificació del verb: és a dir, **els procediments per reconèixer un verb tenen poc a veure (o no tenen res a veure) amb la noció del concepte que han manifestat les parelles (la definició de verb)**. Vegem-ho amb alguns exemples:

La parella 7 (3r), que ja s'ha comentat a les línies precedents, defineix semànticament el verb a la tasca 1 (taula següent, fragment de l'esquerra), però en un cercle viciós (com ja s'ha comentat a la Taula 18), mentre que a la tasca 2 (fragment de la dreta) manifesta explícitament que coneix i que sap aplicar l'estratègia morfològica per identificar aquesta categoria gramatical (ja s'ha vist a la Taula 7). Així doncs, no s'establiria cap connexió entre tos dos fragments. Recordem-ho:

Taula 21. Manca de relació entre la definició del verb (tasca 1) i el reconeixement de verbs a la tasca 2 en la parella 7		
Par.	Tasca 1 (Taula 18)	Tasca 2 (Taula 7)
7 (3r)	25. I: (...) I què és un verb/ 26. M: Les accions que fem \	72. I: Com ho sabeu quan una paraula és un verb/ 73. S: Perquè ho hem fet a català\ Per exemple- jo trobo- ell troba- nosaltres trobem- vosaltres trobeu i ells troben\ I així és el verb \

Un cas semblant és el de la parella 8 (taula següent), que usa el criteri semàntic a la tasca 1 (fragment de l'esquerra) i el morfològic a la tasca 3 (fragment de la dreta¹³¹).

Taula 22. Manca de relació entre la definició del verb (tasca 1) i el reconeixement de verbs a la tasca 3 en la parella 8		
Par.	Tasca 1 (Taula 17)	Tasca 3
8 (3r)	39. E: Sí- és quan fas una acció \	10. X: <i>Pertany</i> \ 11. I: Com ho sabeu- que és un verb/ 12. E: <i>Pertany- pertanyia</i> :: (...) 36. I: Veig que heu marcat <i>caça</i> - també\ 37. X i E: <i>Caçava- caça i caçarà</i> \

En canvi, en algunes parelles de 6è sí que es podria establir certa relació. És el cas, per exemple, de les parelles 38 i 31, que comentarem tot seguit. Pel que fa a la parella 38 (taula següent), s'observa que la resposta sobre la noció de verb que manifesta (fragment de l'esquerra) i les respostes per justificar si una paraula és un verb o no (fragments del mig i de la dreta) estan vinculades:

Taula 23. Fragment de la parella 38 sobre la relació entre la tasca 1 i les tasques 3 i 4.3			
Par.	Tasca 1	Tasca 3	Tasca 4.3
38 (6è)	34. M: Són paraules que les fem nosaltres \	22. I: (...) Com ho podem saber si hi ha un verb o no/	14. I: D'acord\ Hi ha verb aquí/ 15. M: Sí- <i>quedem</i> \

¹³¹ Recordem, però, en el reconeixement dels verbs de la tasca 3, comet una errada amb la paraula *caça* (Taula 10).

	23. F: Mm:: per exemple- jugar és un verb\ Perquè tu ho pots fer\ 24. M: Sí- si tu ho pots fer_ 25. F: _És que és un verb\	16. I: I <i>quedem</i> què és/ 17. M: Un verb\ 18. I: Ja- però per què és un verb/ 19. M: Perquè nosaltres ho podem fer_ 20. F: Podem quedar\
--	--	--

En efecte, si ens fixem en la taula anterior, per una banda, la Mireia (M) respon, a la tasca 1, que els verbs “són paraules que les fem nosaltres” (torn 34, fragment de l’esquerra), apel·lant al concepte d’agentivitat. I, per l’altra, tant a la tasca 3 com a la 4.3 trobem respostes que tenen a veure amb aquesta noció de verb; a la tasca 3 (fragment del mig), la Fatija (F) posa *jugar* com a exemple de verb (torn 23) i ho justifica usant el mateix argument que la resposta de la Mireia a la tasca 1 (torn 34). I, a la tasca 4.3 (fragment de la dreta), la Mireia reprèn aquest argument (torn 19), que la Fatija expandeix (torn 20). Per tant, en aquest cas, les alumnes entendrien el verb des d’un punt de vista sintàctic (també mostren un grau de coneixement del concepte verb relacionat amb la noció d’acció) i serien coherents amb aquesta idea al llarg de les tasques.

Pel que fa a la parella 31 (taula següent), usa el criteri morfològic tant per definir el verb (tasca 1) com per reconèixer-lo (s’exemplifica amb les tasques 3 i 4.4).

Taula 24. Fragments de la parella 31 sobre la relació entre les tasques 1, 3 i 4.4			
Par.	Tasca 1	Tasca 3	Tasca 4.4
31 (6è)	22. M: És:: eh- és una paraula que hi ha diferents coses: jo cantava- tu cantaves- ell cantava:: 23. I: Així doncs- què fa que sigui diferent/ Dieu que és el mateix verb però que són paraules diferents\ Què voleu dir/ 24. L: La terminació\ 25. I: I què és la terminació/ 26. L: La::: bueno- com acaben les paraules\ 27. I: D’acord\ I podeu marcar quines terminacions tenen aquestes paraules/ ((Marquen -en -aran -aven)	69. I: Com ho sabeu quan una paraula és un verb o no/ 70. M: Perquè miro- o sigui::: 71. L: Perquè la pots posar en present- en passat o en futur\ 72. I: I la pots posar aquesta paraula- <i>lleugeresa</i> - en present- en passat i en futur/ 73. L: Jo:: lleugeresa- ell:: no- no::	38. I: I què passa amb <i>després</i> / És un verb/ Com ho podem saber si és un verb o no és un verb/ 39. L: No- no és un verb\ M: Ells després:: no- no és un verb ((riuen))

Si ens aturem en l'exemple anterior, a la tasca 1 (fragment de l'esquerra), la parella 31 usa un criteri morfològic (conjugació de la persona gramatical, torn 22). De fet, és l'única parella que fa emergir la paraula *terminació* (torn 24), evidenciant que coneix alguns conceptes morfològics (*terminació*¹³² és "com acaben les paraules", torn 26). Aquesta idea de verb que manifesta, portaria la parella a reconèixer que *canten*, *cantaven* i *cantaran* són verbs i en marcaria, efectivament, la part variable (torn 27), tot i que, en aquest cas, és la marca de temps, no de persona, que havia estat l'estratègia usada per definir el verb al torn 22. Justament, a les tasques 3 (fragment del mig) i 4.4 (fragment de la dreta) la parella usa aquesta mateixa estratègia i ho fa per desestimar que dues paraules (*lleugeresa* i *després*) siguin verbs. De totes maneres, cal destacar que a la tasca 3, l'explicació de l'estratègia no coincideix amb la seva aplicació, ja que l'explicació té a veure amb la marca de temps (torn 71, que coincideix amb el que han marcat al torn 27 de la tasca 1) mentre que la prova que fan per saber si *lleugeresa* és un verb o no té a veure amb la conjugació de les persones gramaticals (torn 73, la que també havien fet servir per definir el verb a la tasca 1, torn 22). De nou, **aquesta parella posa en relleu que disposa d'un cert coneixement morfològic sobre el verb però que no està del tot endreçat** (fet que es manifesta en la confusió entre l'estratègia de conjuguar les persones i els temps gramaticals). Amb tot, aquest exemple també mostraria certa coherència respecte al coneixement del verb al llarg de les tasques.

A manera de recapitulació, en aquest subapartat hem constatat que només en algunes parelles de 6è el saber declaratiu i els procediments per reconèixer els verbs semblen estar connectats. En general, però, no hi ha relació entre un i altre coneixement.

A més, si ens fixem en les parelles que cometen errors en la identificació dels verbs en algunes de les tasques i relacionem aquests fragments amb la resposta sobre la definició de verb que ofereixen, es pot observar que no apliquen el saber declaratiu del verb per descobrir quins verbs hi ha a les tasques, és a dir, que la definició no és útil per al reconeixement de la noció. Ho podem veure, per exemple, amb la parella 9 (3r), recuperant respostes que ja hem mostrat al llarg d'aquest subcapítol:

¹³² En comptes del terme *terminació* (que és la part variable del mot, en contrast amb l'*arrel*), usarem els termes *morfema* i *lexema*, respectivament. La terminació verbal inclou la vocal temàtica i la desinència i, de fet, és aquesta última la que aporta la informació del morfema integrat de temps, aspecte i mode, i del morfema de persona (Perea, 2002). Amb tot, en aquesta anàlisi no entrem amb tant detall i únicament ens fixem si les parelles distingeixen la part que aporta el significat (lexema) de la que aporta informació gramatical (morfema gramatical) per expressar el temps verbal.

Taula 25. Fragment de la parella 9 sobre la manca de relació entre la tasca 1 i la tasca 2		
Par.	Tasca 1 (Taula 17)	Tasca 2 (Taula 11)
9 (3r)	27. I: I què és un verb/ 28. B: Una acció \	89. I: On hi ha un verb/ 90. B: A l'escola\ 91. I: Per què/ 92. B: Perquè jo vaig a l'escola- tu vas a l'escola- ell va a l'escola- nosaltres anem a l'escola- vosaltres aneu a l'escola i ells o elles van a l'escola\

Aquesta parella erra a la tasca 2 (fragment de la dreta de la taula anterior; també Taula 11) i la idea de verb que manifesta és semàntica (té a veure amb la paraula *acció*, fragment de l'esquerra; també taula 17). Aquesta definició, doncs, no resulta útil per reconèixer els verb de les tasques posteriors.

4.1.6. Recapitulació¹³³

La recapitulació s'organitza a partir de les quatre subpreguntes d'investigació que ens fèiem al principi d'aquest subcapítol:

1. Quin és el saber declaratiu sobre la categoria gramatical *verb*? (apartat a)
2. Quins criteris de reconeixement usen per identificar la categoria gramatical *verb*? (apartat b)
3. Hi ha relació entre el saber declaratiu i els criteris de reconeixement? (apartat c)
4. Quines diferències hi ha entre les parelles de 3r i 6è respecte a les tres subpreguntes anteriors? (apartat d)

a) Quin és el saber declaratiu sobre la categoria gramatical *verb*?

Respecte al saber declaratiu, hem vist que **el semàntic és el criteri més usat per les parelles per manifestar el seu coneixement sobre el verb**, que majoritàriament va associat a la paraula *acció*. De l'ús recurrent d'aquest mot, però, no es desprèn que les parelles en coneguin el significat, sinó que més aviat apuntem que **la paraula *acció* procediria dels llibres de text**, que simplificarien la definició de *verb*. Durán (2008), en la seva recerca amb alumnes de secundària, també conclou que el criteri semàntic és el que pesa més per definir el verb. De fet, Macià (2008) indica que aquesta simplificació de la noció des del punt de vista semàntic es perpetua fins a l'educació secundària (com ja hem vist a l'apartat 2.1.1): "Encara avui molts estudiants arriben a

¹³³ Aquesta recapitulació, junt amb la recapitulació del subcapítol següent (apartat 4.2.7), responen les subpreguntes d'investigació formulades en relació amb el reconeixement del verb i dels temps verbals (capítol 4). Ja hem comentat que el capítol 4 té un tractament diferent (preliminar) respecte als altres capítols de la part III.

secundària amb la idea que el nom designa una persona, animal o cosa, el verb expressa una acció i l'adjectiu, una qualitat del nom" (Macià, 2008, p. 63).

Camps (2010) assenyala que aquestes simplificacions pròpies de l'ensenyament-aprenentatge gramatical constitueixen **obstacles d'ordre epistemològic** (apartat 2.3.5): "[Los obstáculos epistemológicos] representan los conocimientos espontáneos o los adquiridos en los primeros niveles de la escolarización para el aprendizaje progresivo de los aspectos complejos del concepto: por ejemplo, la definición de verbo como acción" (p. 17).

Justament perquè la definició semàntica és complexa (i els manuals la simplifiquen), Eshkol (2005) assenyala que l'escola opta per tractar el verb essencialment des del punt de vista morfològic:

"Définir le verbe par le sens en disant que c'est un mot qui exprime une action paraît le plus simple –c'est une définition traditionnelle et souvent reprise par les manuels scolaires (...) Enfin, il est difficile de définir les verbes par leur sens (...) C'est pourquoi il est préférable de les identifier par des critères formels et d'abandonner les critères de sens" (Eshkol, 2005, p. 22).

Aquesta podria ser una raó per la qual s'explicaria que el criteri morfològic és més usat per alumnes de 6è que de 3r, aspecte que reprendrem per respondre l'última pregunta (apartat d).

b) Quins criteris de reconeixement usen per identificar la categoria gramatical verb?

Pel que fa a l'emergència de la paraula *verb* per designar les paraules *canten*, *cantaven* i *cantaran* (tasca 1), hem observat diferències entre les parelles de 6è i 3r (vegeu l'apartat d), en el sentit que el 95% de les parelles de 6è usen la paraula *verb*, mentre que les de 3r són menys de la meitat (42%) (Taula 5). En aquest sentit, doncs, es pot dir que **les parelles de 6è ja etiqueten el concepte verb, és a dir, en diuen el nom**, de manera que això indicaria que tenen consolidada una de les fases de construcció de la noció (Eshkol, 2005):

"Les éléments de la structure du concept abstrait sont: Une étiquette de ce concept, c'est-à-dire le nom qu'on lui attribue d'une manière arbitraire; une combinaison d'attributs essentiels et non essentiels qui caractérise et identifie le concept en question; une série d'exemples à travers lesquels on peut observer la réalisation du concept" (Eshkol, 2005, p. 28).

Pel que fa als criteris per reconèixer els verbs de les tasques 2, 3 i 4, hem vist que **el morfològic és el majoritari (el semàntic ho era des del punt de vista declaratiu) i que l'estratègia més usada és la de conjugar el paradigma de les persones gramaticals**,

seguida de la de conjugar la flexió de temps. Aquestes dades també coincideixen amb les de Durán (2008, p. 64). D'altra banda, la majoria d'errades per reconèixer els verbs s'associen al criteri morfològic i, per cursos, a parelles de 3r. Això corroboraria, d'acord amb Macià (2008), una dinàmica de "procediments automatitzats i universalitzats a totes les ocurrències d'un mot i, a més a més, aplicats de vegades descontextualitzant l'ítem" (p. 70). En efecte, en el cas de les parelles que semblen apel·lar a la concordança (per exemple, usant els pronoms personals tòpics per associar-los a les formes verbals), en realitat aquesta concordança es podria interpretar, d'acord amb Macià, com una mera evocació mecànica del paradigma. L'autor sosté, justament, que "el terme *concordar* no s'empra amb normalitat fins al batxillerat" (2008, p. 70). D'aquí ve que el que *a priori* semblaria un procediment sintàctic, en realitat seria un procediment morfològic automatitzat. Per això Macià conclou que "tot fa pensar que, sovint, les primeres idees gramaticals apreses es petrifiquen en el bagatge de l'estudiant, malgrat la seva insuficiència evident" (p. 64).

De fet, s'ha posat en relleu que **evocar automàticament el paradigma és indicatiu que no hi ha reflexió**, és a dir, que darrere d'aquestes estratègies formals (més que estratègies, n'hauríem de dir *trucs*, d'acord amb Nadeau i Fisher, 2006) hi ha una certa buidor conceptual. Quet i Dourojeanni (2004) també assenyalen que els procediments estereotipats condueixen els aprenents a errar, perquè no permeten que els alumnes reflexionin sobre la noció que estan identificant:

"Les manipulations enseignées qu'il s'agisse de conjuguer, de mettre un pronom personnel devant, ou d'utiliser le présentatif ne sont jamais pratiquées de manière convergente (...) Ces conduites mécaniques ne sont liées à aucune réflexion sur la langue: elles peuvent permettre de repérer le verbe dans une phrase, et elles contribuent peut-être, à la construction d'une intuition linguistique (stéréotypes morphosyntaxiques, syntaxiques ou sémantiques) mais sans aucune distance réflexive sur les unités ou les matériaux manipulés" (Quet i Dourojeanni, 2004, p. 36).

En dues parelles de 3r justament hem vist la confusió que generava la flexió en la identificació de la categoria gramatical (confonien substantius per verbs perquè els alumnes desplegaven el morfema nominal de nombre, Taules 12 i 14). Creiem que un ensenyament gramatical sistematitzat hauria de permetre a l'alumne evitar aquest tipus d'errades, perquè la construcció dels coneixements gramaticals s'organitzaria de forma significativa. Torralba (2010) ho exemplifica així:

"Quan [a un alumne] se li ensenyés la flexió verbal, podria relacionar aquesta informació nova amb la que ja coneix sobre la flexió nominal, i sabria que tot plegat es tracta d'aprendre els mecanismes de la llengua sobre la formació de mots o paraules" (Torralba, 2010, p. 47).

c) Hi ha relació entre el saber declaratiu i els criteris de reconeixement?

Al llarg de l'anàlisi també hem vist que pràcticament no s'estableix relació entre els criteris d'identificació del verb i la seva definició. És a dir, el coneixement declaratiu sobre el verb, que bàsicament és semàntic (ja hem vist que es recorre a la noció d'*acció*, per influència dels llibres de text), no ajuda a saber reconèixer el concepte. En d'altres paraules, **el coneixement escolar declaratiu sobre el verb no és útil com a estratègia per reconèixer que determinades paraules pertanyen, justament, a aquesta categoria gramatical.** Aquesta constatació corrobora estudis similars, tant sobre el verb (Durán, 2008), com sobre altres categories gramaticals (Notario, 2000; Camps i altres, 2001), que posen en relleu la vigència dels enfocaments transmissius. Així, tal com hem avançat al capítol 2, es ratifica que els alumnes tenen dos paradigmes: el procedimental i el declaratiu, però que no els relacionen (Camps, 2009, p. 207). Amb tot, que el saber declaratiu no sigui operatiu, no vol dir que no sigui necessari per construir la noció (Eshkol, 2005). Ruiz Bikandi (2010) subratlla que “no hay un buen conocimiento del objeto si no se es capaz de nombrarlo con propiedad y hablar de él” (p. 45). Camps també adverteix que cal tenir cura sobre els termes que els alumnes usen en les definicions perquè aquests termes “han de servir de mediadors per a la construcció dels coneixements gramaticals” (Camps, 2000, p. 113). En els exemples que hem vist, el saber declaratiu, sovint purament memorístic, no ajuda a construir la noció de verb.

Justament algunes parelles evocuen l'assignatura de Coneixement del medi natural, social i cultural a l'hora de parlar del verb (concretament de la seva dimensió temporal). En efecte, l'àrea de llengua enfoca el temps des del punt de vista de la seva codificació morfològica (vegeu l'apartat 2.1.2), mentre que el currículum de Coneixement del medi ho fa des de la perspectiva històrica (vegeu l'apartat 2.2.2), tal com es mostra a continuació: “Els coneixements històrics de l'educació primària han de permetre a l'alumnat ubicar la seva pròpia història en el temps social i relacionar el passat amb el present i el futur” (2009, p.78). **Amb aquesta constatació insinuem que podria replantejar-se l'ensenyament-aprenentatge del verb i, més concretament, dels temps verbals, des de la interdisciplinarietat curricular.**

d) Quines diferències hi ha entre les parelles de 3r i 6è respecte a les tres subpreguntes anteriors?

Finalment, apuntem algunes diferències observades entre les parelles de 3r i de 6è. En relació amb el saber declaratiu sobre el verb, ja hem vist que hi ha diferències, en el sentit que les parelles de 6è usen més el criteri morfològic que no pas les de 3r a l'hora de definir el concepte *verb*. També hem vist que no hi ha cap parella de 3r que usi, alhora, criteris semàntics i morfològics per definir el verb, tot i que les de 6è que ho fan no acaben d'integrar aquests dos tipus de coneixements; és a dir, evoquen tot el que saben sobre el verb, però de manera acumulativa, sense relacionar-ho.

Pel que fa als procediments per identificar els verbs, no s'observen diferències significatives entre 3r i 6è en l'ús dels criteris, ja que globalment el criteri morfològic és més usat que no pas el semàntic. Amb tot, si ens fixem en les errades, com hem vist, les parelles de 3r erren més que les de 6è. Sembla, doncs, que el criteri morfològic de reconeixement de la categoria gramatical *verb* està més interioritzat a les parelles de 6è (probablement com a conseqüència del treball morfològic a l'aula). A tall d'exemple, l'al·lusió a l'infinitiu (Taula 9) és un criteri morfològic que només és present en les parelles de 6è. I també hem vist que moltes errades de 3r tenen a veure amb una mala aplicació (o aplicació mecànica) del paradigma, que s'atribuiria a una manca de reflexió (o comprensió) sobre la dimensió formal del verb.

Brossard i Lambelin (1985) sostenen que l'ús de diversos criteris ajuda a construir un coneixement de la noció més ajustat a la seva complexitat, però amb els nostres resultats no sembla que això es pugui demostrar. En tot cas, hem observat que les parelles de 6è coneixen i utilitzen diversos criteris (sobretot semàntics i morfològics) però això no vol dir que els relacionin, sinó que simplement els acumulen (insistim que en la majoria de casos, la confluència de criteris ve donada perquè un membre n'usa un, i l'altre, un altre). D'altra banda, sobre la paraula *verb*, ja hem vist que més de la meitat de les parelles de 3r encara no han fet emergir aquest mot per etiquetar la categoria gramatical, mentre que a 6è, sí.

Respecte a les diferències en la relació entre el saber declaratiu i el procedimental a 3r i 6è, apuntem la següent constatació: les parelles de 6è, com que saben posar nom a la categoria gramatical i usen més el criteri morfològic per definir el verb que no pas les parelles de 3r, establirien algunes connexions entre el saber declaratiu i els processos de reconeixement d'aquesta noció (que essencialment són morfològics). Pel que fa a l'ús dels criteris morfològics, Macià (2008) assenyala que seria un signe de "maduració

de l'alumnat", com també ho seria "la disminució de l'argumentació semàntica (...), més lligada a l'aproximació *natural* de l'alumne/a envers la llengua (vista d'entrada com a vehicle de significats) i, alhora, reforçada per les definicions nocionals tradicionals" (p. 69).

En qualsevol cas, entenem que l'aproximació morfològica tampoc seria suficient per abordar el verb com a objecte didàctic i que aquesta noció s'hauria de tractar en totes les seves dimensions (Hamon, 2005; Sautot i Lepoivre-Duc, 2009; i Gourdet, 2010, entre d'altres, tal com hem indicat a l'apartat 2.1.1).

4.2. CONEIXEMENTS SOBRE LA DISTINCIÓ TEMPORAL BÀSICA I SOBRE EL TEMPS VERBAL DEL PRESENT

4.2.1. Introducció

En aquest subcapítol ens proposem analitzar el coneixement de les parelles en relació amb la distinció temporal bàsica i, concretament, amb el temps verbal del present. Les subpreguntes que ens plantegem són les següents¹³⁴:

1. Quin és el saber declaratiu sobre els tres temps verbals bàsics i, en concret, sobre el present?
2. Quins criteris de reconeixement usen les parelles per reconèixer els tres temps verbals bàsics i, en concret, el present?
3. Hi ha relació entre el saber declaratiu i els criteris de reconeixement?
4. Quines diferències hi ha entre les parelles de 3r i 6è respecte a les tres subpreguntes anteriors?

Partim de diversos estudis sobre l'ensenyament-aprenentatge del verb¹³⁵ que assenyalen que els infants, entre els criteris d'identificació d'aquesta noció, recorren al de la **distinció temporal bàsica**, que expressa la diferència entre l'anterioritat, la simultaneïtat i la posterioritat a través de les formes de passat simple o imperfet, present i futur simple, respectivament. La lingüística descriu així l'eix temporal, que s'ancora en el moment de l'enunciació:

“La dixi de temps s'estructura sobre la dicotomia ara-no ara i sobre l'eix abans-ara-després aplicat a l'acte de l'enunciació. El parlant articula el seu discurs a partir de la forma no marcada, implícita, l'ara enunciatiu, respecte al qual prenen sentit, retrospectiu o prospectiu, les diverses formes relacionades amb l'abans o amb el després de l'enunciació” (Payrató, 2002, p. 1169).

Recordem, a més, que el currículum d'educació primària, en l'àrea de Coneixement del medi natural, social i cultural (apartat 2.2.2), inclou com a contingut de cicle inicial l'ús de les “nocions bàsiques de temps”, entre les quals hi ha “passat, present i futur” (2009, p. 83). En l'àrea de Llengua catalana (apartat 2.1.2), els continguts relacionats

¹³⁴En aquest subcapítol fusionem les preguntes d'investigació corresponents als tres temps verbals bàsics i al temps verbal del present (vegeu el subcapítol 3.1 sobre les preguntes de la investigació i l'apartat 3.2.2 sobre el disseny de la tasca 1).

¹³⁵ Destaquem, entre d'altres, el de les franceses Roubaud i Touchard (2004), que constaten que alumnes de 7 anys identifiquen un verb perquè “peut être au passé, présent, futur” (p. 262). Vegeu més detalls a l'apartat 2.2.1 del marc teòric.

amb el temps s'introdueixen a cicle mitjà, en què es prescriu l'ús de "terminologia gramatical" que inclou termes com "passat, present, futur" (2009, p. 50)¹³⁶.

Aquest subcapítol (que enllaça amb el subcapítol anterior, en què hem abordat el coneixement que els alumnes tenen sobre el verb), s'enceta amb un apartat sobre el reconeixement dels tres temps verbals bàsics (apartat 4.2.2). Aquest és el pas previ per introduir-nos al reconeixement del temps verbal del present, que es desplega als dos apartats següents, en què s'explora quines estratègies fan servir les parelles per justificar que una de les frases de la tasca 1 està en present (apartat 4.2.3), relacionant-les amb les que usen per justificar les altres frases (apartat 4.2.4). La resta del subcapítol confronta el coneixement declaratiu que les parelles manifesten sobre el present (apartat 4.2.5) amb el seu saber procedimental sobre aquest temps verbal i, en concret, amb frases en present produïdes per elles mateixes (apartat 4.2.6). Una recapitulació (apartat 4.2.7) recull les idees essencials del subcapítol, prenent com a fil conductor les subpreguntes de la investigació.

4.2.2. Reconeixement dels tres temps verbals bàsics

Recordem que la tasca 1 parteix de les tres frases següents:

1. Els nens i les nenes canten cançons al pati de l'escola.
2. Els nens i les nenes cantaran cançons al pati de l'escola.
3. Els nens i les nenes cantaven cançons al pati de l'escola.

La conversa a l'entorn d'aquesta tasca s'inicia amb la següent pregunta de la investigadora: "Quines diferències hi ha entre aquestes tres frases?" Totes les parelles subratllen els verbs de cada frase, és a dir, *canten*, *cantaven* i *cantaran*, com a elements que marquen la diferència (en efecte, són les úniques paraules diferents de cada frase). D'acord amb el que hem exposat en la descripció de la categorització de la tasca 1 (vegeu l'apartat 3.2.3), la justificació de la diferència entre les tres frases s'ha classificat a partir de la descripció de les accepcions de temps que formula Pérez Saldanya (2002, p. 2571), segons si les parelles al·ludeixen al concepte de **temps gramatical** (entès com a categoria verbal d'íctica i d'orientació relacionada amb el temps lingüístic o físic, en el sentit que diferencia els tres moments temporals) o al concepte de **paradigma verbal** (entès des d'un punt de vista morfològic, és a dir, de la flexió verbal). Per simplificar la nomenclatura, en l'anàlisi ens referim a **criteri de**

¹³⁶ Fem notar que, d'acord amb el que s'ha exposat al marc teòric, per als conceptes que designen la distinció temporal bàsica, l'àrea de medi s'hi refereix com a "nocions bàsiques de temps", mentre que l'àrea de llengua, com a "termes gramaticals". D'altra banda, els llibres de text de llengua catalana generalment introdueixen els temps verbals a 3r de primària.

temps i de **criteri de morfologia**, respectivament. Sobre el criteri de temps, també s'ha observat si les parelles feien emergir les tres paraules que designen els tres temps bàsics, és a dir, *passat*, *present* i *futur*. L'anàlisi també inclou el **criteri temps+morfologia**, que recull les respostes que apel·len a tots dos criteris.

A partir d'aquesta categorització, els resultats que es presenten a la taula següent mostren que un **56% de les parelles** justifiquen la diferència entre les tres frases a partir de l'al·lusió al **temps**: un **63% de les parelles de 3r** i el **50% de les de 6è**. Els altres percentatges de cada criteri usat, segons el curs, també figuren a la taula següent:

Taula 1. Classificació percentual de les parelles segons la resposta a la diferència entre tres frases			
Criteris	% parelles 3r	% parelles 6è	Total
Temps	63%	50%	56%
Morfologia	5%	0%	2%
Temps+morfologia	11%	50%	32%
Altres (confusió)	21%	0%	10%
Total	100%	100%	100%

Per tant, segons es desprèn de la taula anterior, tant a 3r com a 6è el criteri més usat per diferenciar les tres frases de la tasca 1 fa referència al concepte de temps. Pel que fa a les parelles de 6è, la meitat de les parelles al·ludeixen al criteri de temps per diferenciar les tres frases i la resta usen tots dos criteris (temps+morfologia). En el cas de les parelles de 3r, també ens interessarà analitzar les respostes confuses, que són una de cada cinc respostes d'aquest curs (21%) (ho farem al final d'aquest apartat). D'altra banda, a 3r, el segon criteri més usat, després del de temps i deixant de banda les confusions, és el de temps+morfologia (11%) i el de morfologia (5%).

Comencem analitzant dos fragments, un d'una parella de 3r (parella 16) i l'altre d'una parella de 6è (parella 32), que il·lustren l'al·lusió al **criteri de temps** per diferenciar les tres frases de la tasca 1:

Taula 2. Exemple d'una parella de 3r i d'una de 6è que responen segons el criteri de temps	
Par.	Fragment
16 (3r)	1. I: Són iguals aquestes frases/ 2. J i Q: No\ 3. I: Teniu un llapis per si voleu subratllar\ Quines diferències hi ha entre aquestes frases/ 4. Q: <i>canten- cantaven i cantaran</i> \ 5. I: Molt bé\ I aquestes diferències què volen dir/ Quines diferències hi ha entre <i>canten- cantaven i cantaran</i> /

	6.	Q: Que:: que:: que com per exemple- demà <i>cantaran</i>- que ara <i>canten</i> i <i>cantaven</i>- com si ja haguessin cantat\
32 (6è)	9.	I: Quina diferència o quines diferències hi ha/
	10.	H: Que hi ha l'ara- bueno que ho estan fent ara_
	11.	A: Present_
	12.	H: Bueno- sí- present_
	13.	A: Present- passat i futur\

A la taula anterior, la parella 16 (fila superior) justifica la diferència entre les tres frases afegint dos adverbis temporals dítctics per ancorar dues de les tres formes verbals (concretament la del futur i la del present): *demà* per a *cantaran* i *ara* per a *canten* (torn 6). Per a la forma verbal de l'imperfet, en canvi, no usa cap adverbi, sinó una altra forma verbal (el plusquamperfet de subjuntiu), que ajudaria l'alumne a indicar (a pesar de les característiques intrínseques al mode) que l'acció ja hauria passat. La justificació de l'imperfet no deixa de ser curiosa, perquè de la mateixa manera que l'alumne utilitza els adverbis *demà* i *ara*, podia haver usat l'adverbi *ahir*, com ho fan altres parelles, que associen *cantaran* amb *demà*; *canten* amb *ara* i *cantaven* amb *ahir* (o, també, als adverbis *abans-ara-després*). En tot cas, el que destaquem és que en aquest exemple **s'usen adverbis dítctics per justificar les distincions temporals bàsiques**.

En canvi, en la parella 32 (taula anterior, fila inferior) observem que l'Héctor (H) comença a justificar la diferència entre les tres frases usant l'adverbi *ara* i la perífrasi aspectual progressiva *estar+gerundi* (torn 10), però l'Àlex (A) immediatament fa emergir les tres paraules que serveixen per etiquetar els tres temps verbals (present, passat i futur) (torns 11 i 13).

Així doncs, les respostes d'aquestes dues parelles (de 3r i 6è, respectivament) ens permeten mostrar com difereixen en la manera d'expressar la diferència entre les tres frases, és a dir, de parlar sobre la llengua. La parella de 3r (parella 16) fa servir elements dítctics per situar l'acció de cada frase, mentre que la parella de 6è ja disposa de les paraules que permeten situar conceptualment el moment de l'acció (les nocions de *passat*, *present* i *futur* són etiquetes que fixen el flux del temps).

Pel que fa al criteri de morfologia, s'il·lustra amb un fragment la parella 5 (de 3r, taula següent), que apel·la a la forma de les paraules però que mostra certes dificultats per referir-s'hi:

Taula 3. Exemple d'una parella de 3r que respon segons el criteri morfològic	
Par.	Fragment
5 (3r)	6. I: Molt bé\ Tina- quines diferències hi ha/ 7. T: De les lletres/

8.	I: Quines diferències hi ha entre aquestes tres frases/
9.	V: Que els nens can:: (4)
10.	I: Hi ha diferències entre aquestes frases/
11.	T: És que jo vull dir unes paraules que són diferents \
12.	I: Va- quines paraules/
13.	T: <i>Canten- cantaven i cantaran</i> \
14.	I: I com ho saps- que són diferents/
15.	T: ((riuen)) Ja es veu \

Efectivament, en la taula anterior, la Tina (T) respon que la diferència entre *canten*, *cantaven* i *cantaran* són “les lletres” (torn 7) i insisteix que aquestes tres paraules “són diferents” (torn 11), però no aconsegueix anar més enllà. De fet, acaba l’episodi responent que la diferència “ja es veu” (torn 15), que és una manera de mostrar la incapacitat per parlar sobre la llengua (certament *es veu* que són diferents, perquè hi ha lletres que *són* diferents entre les tres formes verbals, però la resposta no aporta cap indicació per justificar aquesta diferència).

Hi ha altres parelles (la meitat de les de 6è i una de cada deu de 3r, Taula 1), en què de les respostes es desprèn que usen el doble criteri (temps+morfologia). Vegem primer un exemple de 3r (parella 6, taula següent) i després un de 6è (parella 29, Taula 5):

Taula 4. Exemple d’una parella de 3r que respon segons el doble criteri temps+morfologia	
Par.	Fragment
6 (3r)	1. I: Penseu quines diferències hi ha entre aquestes tres frases/ Va- Laia\
	2. V: Que <i>canten</i> a cada frase canvia \
	(...)
	9. I: Molt bé\ I com és que canvia- aquesta paraula/ Per què deu canviar- aquesta paraula- Vanesa/
	10. V: Perquè ca-cada vegada es fa més gran\ Cada paraula es fa molt més gran \
	11. I: Perquè cada paraula es fa molt més gran/ Què vols dir- Vanesa/ (4) L’ajudes- Laia/ Què deu voler dir/
	12. L: Perquè ha passat\ Perquè el primer és que ara estan cantant- el segon és que després cantaran i el tercer que van cantar \
	13. I: Molt bé\ I això què és- tot això que dius/ Què és/ Ho has explicat molt bé::
	14. L: Que el primer:: el primer és que ara ho estan fent-ho (5)- que el segon és que després ho faran i el tercer és que ja ho han fet- bueno que ja han cantat \
	15. I: D’acord\ Vanesa- què volies dir/
16. V: Cant- diu cant- però canvia perquè després hi ha <i>-en -aran</i> i <i>-aven</i> \	

En el fragment anterior (parella 6), el criteri morfològic (inicialment molt inconcret) l’aporta la Vanesa (V), mentre que el de temps, la seva companya, la Laia (L). Semblaria que l’aportació de la Vanesa es referiria al morfema (torns 2-10) però el seu argument inicial no evoluciona i només es reprèn al torn 16. En efecte, malgrat que la

investigadora demana a la Vanesa que expliqui millor què vol dir que “cada paraula es fa molt més gran” (torn 11), ella no se’n surt, i aleshores la Laia continua la conversa apel·lant a la diferència entre els tres temps bàsics (torn 12). Al final de la conversa, però, la Vanesa aconsegueix expandir el seu argument (torn 16), apel·lant a la distinció entre el lexema i els morfemes gramaticals, malgrat que no usa aquesta terminologia per referir-s’hi (simplement assenyala, encertadament, que *cant-* és la part de la paraula que no canvia, mentre que les que sí que canvien són *-en*, *-aran* i *-aven*). En aquest fragment, però, sembla que cada alumna té interioritzada una manera diferent de reconèixer els tres temps bàsics i que la justifica al llarg de la conversa sense que, al final, hi hagi indicis que tots dos criteris s’integren.

En canvi, en la parella 29 (6è, taula següent), en Francesc (F) sí que demostra tenir integrats tots dos criteris, perquè inicialment al·ludeix al temps (torn 2) i després fa emergir les paraules *lexema* i *morfema* per explicar la diferència dels tres temps verbals (torn 15). És l’única parella que usa aquests dos conceptes gramaticals: *lexema* i *morfema* (els designa i sembla que també n’entén el sentit):

Taula 5. Exemple d’una parella de 6è que respon segons el doble criteri temps+morfologia	
Par.	Fragment
29 (6è)	1. I: Molt bé\ Quines diferències hi ha entre aquestes frases/
	2. F: Que una és present- l’altra futur i l’altra passat\ (...)
	12. I: D’acord- però com ho sabeu que el verb està en present- en passat o en futur/ (4) De quina manera ho sabeu/
	13. A: Doncs:: per l’última síl·laba\
	14. I: Vols dir que l’última síl·laba us ajuda a_
	15. F: Jo ho sé- jo ho sé:: Em sembla que és el lexema- el lexema és cant- i llavors canvia el morfema -en -aran i -aven\
	16. I: Caram- molt bé::

En aquests dos exemples anteriors (parelles 6 i 29) també podem observar **diferències en l’ús de metallenguatge a 3r i a 6è**. Hem vist que la parella 29 (6è) fa emergir les paraules que designen els tres temps bàsics (*present*, *passat* i *futur*, torn 2) i les paraules que marquen la segmentació de les unitats lingüístiques (*lexema* i *morfema*, torn 15), mentre que la parella 6 (3r), com hem vist, no fa emergir cap d’aquestes etiquetes.

Aquesta darrera observació ens remet a la taula següent, que classifica les parelles segons si fan emergir o no, a propòsit de la diferència entre les tres frases de la tasca 1, les paraules que identifiquen els tres temps bàsics. En el cas de l’emergència

d'aquestes paraules, es mostra un exemple de cada curs (de la parella 2, per a 3r; i de la parella 26, per a 6è):

Taula 6. Emergència de les paraules <i>present, passat i futur</i>		
	Parelles de 3r	Parelles de 6è
Les tres paraules emergeixen de les intervencions dels mateixos alumnes	50%	100%
	<i>Exemple parella 2</i>	<i>Exemple parella 26</i>
	1. I: Quines diferències hi ha, entre aquestes frases? 2. N: Que canvia el passat- el futur i el present\	1. I: Són iguals aquestes frases? 2. J: Bueno- estan en passat- en present i en futur\
Les tres paraules no emergeixen dels alumnes /les introdueix la investigadora	50%	0%

De la taula anterior es desprèn que **totes les parelles de 6è fan emergir les paraules *present, passat i futur***, generalment ja a la primera intervenció de la conversa. En efecte, totes justifiquen la diferència entre les tres frases etiquetant els tres temps verbals bàsics. En canvi, **en les parelles de 3r, el nom dels tres temps bàsics (*present-passat-futur*) només emergeix en un 50% de les parelles**, mentre que en el 50% restant, aquestes paraules són introduïdes per la investigadora per poder avançar en la conversa i progressar en les tasques següents.

Cal destacar que les parelles de 3r que presenten respostes confuses a l'hora de reconèixer les diferències entre les tres frases (són un 21% de les parelles d'aquest curs, Taula 1) no havien fet emergir les paraules que designen els tres temps bàsics. Vegem-ho amb la parella 4 (3r), que durant tota la conversa de la tasca 1 confon tots tres temps verbals¹³⁷:

Taula 7. Confusió de la parella 4 sobre els tres temps bàsics	
Par.	Fragment
4 (3r)	1. I: Comencem\ Heu de llegir aquestes frases i després us faré unes preguntes- d'acord/ ((Llegeixen les tres frases, una cada un)) 2. I: Molt bé\ Quines diferències hi ha- entre aquestes frases- Albert/ 3. A: Que és com el pas del temps/ 4. I: Què vol dir- això- Albert/ 5. A: Això és lo que passarà ((referint-se a la frase 1, en present))\ Això és lo que està passant ((referint-se a la frase 2, en passat)) i això és lo que havia passat (referint-se a la frase 3, en futur))\ 6. I: A veure- torneu-ho a dir\ 7. G: Aquest és el que passa ((frase 1))- aquest és el que passava ((frase 2)) i

¹³⁷ Aquesta parella fa emergir, però, la paraula *futur*.

	aquest és el que passarà ((frase 3))\
8.	I: A veure- torneu-m'ho a dir\ <i>Canten</i> què és/
9.	G: <i>Canten/ Cantar cançons</i> \
10.	A: Que està cantant\
11.	I: I quan és/
12.	A: Aquest és ara ((<i>canten</i>))\ Aquest és abans ((<i>cantaran</i>))\
13.	I: <i>Cantaran/</i>
14.	A: Sí- <i>abans</i> \ I aquest ((<i>cantaven</i>)) és el futur \
15.	I: <i>Cantaven</i> és el futur/ Guiu/
16.	G: Sí\
17.	I: I <i>cantaran/</i>
18.	A: Ara\
19.	G: Ara- després cantaran\ I abans cantaven \
20.	I: Així quin és el futur/
21.	G: Aquest ((<i>cantaven</i>))\
22.	I: <i>Cantaven/ Cantaven</i> és el futur/
23.	G: Sí\

Si ens fixem en la taula anterior, al torn 5 l'Albert (A) confon la frase de present amb el futur ("lo que passarà"), la frase de passat amb el present ("lo que està passant") i la frase de futur amb el passat ("lo que havia passat"). Aleshores la investigadora demana que ho torni a repetir, i la resposta, al torn 7, és correcta. Però quan la investigadora torna a insistir, de nou les respostes són confuses. Així, al torn 12, l'Albert identifica *ara* amb *canten*, però *cantaran* ho associa a l'adverbi *abans*, i la forma verbal del passat (*cantaven*) amb el *futur* (torn 14), paraula que sí que fa emergir, a diferència de les paraules *present* i *passat*. La investigadora demana al company de l'Albert si *cantaven* és futur (torn 15), i en Guiu (G) respon que sí (torn 16). La investigadora demana de nou per *cantaran* (torn 17), i l'Albert aleshores diu que és *ara* (torn 18), tot i que en Guiu sembla reparar l'error i respon, al torn 19, que *cantaran després* (primer diu *ara*) i *abans cantaven*, és a dir, associa correctament els adverbis *després* i *abans* amb les formes verbals de *futur* i *passat*, respectivament. Finalment, però, la investigadora demana de nou quina frase és la del futur (torn 20) i en Guiu assenyala la forma *cantaven* (torn 21). **Sembla, doncs, que la parella 4 (3r) no té clar el reconeixement dels tres temps verbals bàsics, malgrat alguns encerts al llarg de la conversa.** De fet, es posa en relleu que no entén el significat de l'única etiqueta que fa emergir (la paraula *futur*), de manera que això indica que no la sap fer servir: és una paraula apresada, però no compresa. **Fins i tot en el cas de les parelles que usen totes tres paraules, aquest ús no és indicatiu que les comprenguin. Podria ser, de nou, un coneixement automatitzat.**

Vegem un altre exemple (taula següent), el de la parella 13 (3r) en què un membre respon de forma confusa, però l'altre, no.

Taula 8. Exemple de resposta confusa d'un membre de la parella 13		
Par.	Fragment	
13 (3r)	1.	I: Són iguals aquestes frases/
	2.	R: No\ Són en plural\
	3.	P: No\
	4.	I: Quines diferències hi ha/
	5.	R: Canvien els plurals\
	6.	I: Quins plurals/
	7.	R: Els nens-
	8.	P: <i>Canten-</i> que vol dir que ara canten- <i>cantaven-</i> <i>cantaran-</i> que vol dir que d'aquí a poc bueno- que encara no han cantat i <i>cantaven</i> que vol dir que ja han cantat \
	9.	I: Què dius- Ricard/
	10.	R: Que és el plural de nens i nenes:: i cantaran i canten\
	11.	I: Quina diferència hi ha entre <i>canten</i> i <i>cantaran</i> /
	12.	R: Que aquí (5) hi ha- hi ha- que a davant diu <i>nenes-</i> i no podríem dir les <i>nenes canten</i> \
	13.	I: No ho podríem dir/ A la primera frase ho diu- no/
	14.	R: Ah- sí\
	15.	I: Aquestes paraules que són diferents- com es diuen/
	16.	R: Singulars/

En la taula anterior, efectivament, en Ricard (R) es confon i assenyala que les frases són diferents perquè “canvien els plurals” (torn 2) i repeteix aquest argument insistentment al llarg de l'episodi (torns 5-10-16), sense, però, que se'n surti a l'hora de justificar-lo (probablement es produeix una confusió relacionada amb la flexió nominal i verbal¹³⁸). En canvi, la seva companya, la Pili (P), ja d'entrada el contradia i desenvolupa la seva justificació usant el criteri del temps (torn 8). **En aquesta parella es posen en relleu les diferències respecte al coneixement dels temps verbals per part dels dos membres.** En efecte, en el cas d'en Ricard, podríem considerar que rescata un coneixement vague sobre les formes de les paraules (en aquest cas, la possibilitat de formar-ne el singular i plural). En Ricard activa aquest coneixement a propòsit de la pregunta de la investigadora, però és una evocació automàtica i memoritzada, és a dir, sembla que contesta el primer que se li acut per oferir una resposta immediata, que potser és el que creu que espera la investigadora¹³⁹). La Pili, en canvi, mostra una major capacitat de raonament. Malgrat que no fa emergir les paraules *present*, *passat* i *futur*, intenta explicar la diferència entre les tres frases usant l'adverbi *ara* per al present i, curiosament, les estructures *encara+no+perfet* i *ja+perfet*

¹³⁸ Aquesta confusió s'ha detectat en altres parelles (també de 3r) en els procediments d'identificació del verb. Vegeu al subcapítol 4.1, les Taules 12 i 14.

¹³⁹ En diverses ocasions al llarg de les converses s'observa certa impetuositat per respondre ràpid, com si l'objectiu fos contestar abans que el company, encara que això impliqui donar una resposta amb el primer que passa pel cap de l'alumne. Probablement aquesta actitud s'hauria de relacionar amb unes pràctiques escolars que prioritzen la rapidesa en comptes de la reflexió, idea que es recull a les conclusions finals (apartat 10.2.1b).

per als altres dos temps verbals: per al futur seria la negació “**encara** no han cantat” i per al passat, “**ja** han cantat” (torn 8).

Aturem-nos, doncs, en l'ús d'aquests d'adverbis aspectuals, que són marcadors de la diferència entre el futur i el passat, respectivament. La *Nueva gramática de la lengua española*¹⁴⁰ assenyalava que les oracions negatives amb l'adverbi *encara (todavía)*, junt amb l'adverbi de negació, indiquen “que la ausencia del estado de cosas designado en ellas se deshaga o deje de existir en cierto momento futuro” (RAE, 2009, p. 2333). És el cas de la resposta de la Pili: quan diu “encara no han cantat” (torn 8) es referiria a una acció futura, en el sentit que en el moment de l'enunciació *encara* no hauria tingut lloc l'acció de cantar. Pel que fa a l'adverbi *ja*, la mateixa gramàtica assenyalava que “pone de manifiesto que la situación denotada por el predicado al que modifica no se daba en un tiempo anterior relativamente cercano” (p. 2335). Es tracta d'un adverbi, doncs, que s'interpreta a partir d'una situació anterior en què no es produïa el que sí que s'ha produït. Així doncs, els dos adverbis que usa l'alumna, *encara* i *ja*, representen la cara i la creu en relació amb l'eix temporal. En efecte, la forma verbal és la mateixa (*han cantat*) però el valor de futur l'atorga l'estructura *encara + no*, mentre que el valor de passat l'adverbi *ja*:

“El adverbio *ya* constituye el reverso de *todavía* en relación con la fase posterior que ambos implican. La expectación que en el caso de *todavía* se vincula a dicha fase (*Todavía no ha llegado* sugiere ‘se espera que llegue’) se asocia en el de *ya* con la fase anterior (*ya llegaron* sugiere ‘se esperaba que llegaran’)” (RAE, 2009, p. 2335).

En aquest cas, doncs, els adverbis *encara* i *ja* ajuden l'alumna a ancorar temporalment la frase. **Les respostes de la Pili demostrarien manca de terminologia** –no emergeixen les paraules *present*, *passat* i *futur*– **però un bon ús dels adverbis temporals per expressar la distinció temporal bàsica**. Pel que fa a en Ricard, usa una terminologia molt específica, en concret, les paraules *singular* i *plural*, però queda clar que no sap què volen dir. La resposta d'en Ricard està en la línia de la de la parella 4 (Taula 7), que fa emergir la paraula *futur* però que de la conversa es desprèn que tampoc en comprèn el significat. Respecte a les paraules *singular* i *plural*, aquestes nocions s'introdueixen al cicle inicial¹⁴¹ de primària: l'exemple d'en Ricard –i d'altres que hem vist al llarg d'aquest apartat– ratifiquen que l'ús de la terminologia gramatical no implica que aquestes etiquetes sigui enteses.

¹⁴⁰ Sobre aquests adverbis aspectuals també es pot consultar la *Gramàtica del català contemporani* (Solà i Pujols, 2002, p. 2915).

¹⁴¹ El currículum d'educació primària prescriu el següent contingut (la cursiva és meva): “Introducció a la terminologia gramatical: nom, verb, oració, masculí, femení, article, *singular*, *plural*” (2009, p. 41). Vegeu l'apartat 2.1.2.

A manera de recapitulació, sobre el reconeixement de la distinció temporal bàsica hem vist que **la majoria de les parelles s'ancoren als adverbis dítctics per justificar la diferència entre les tres frases**, especialment les parelles que no fan emergir les paraules per designar els tres temps bàsics (*present, passat, futur*). Justament una diferència entre les parelles de 3r i de 6è té a veure amb l'ús d'aquestes etiquetes: totes les parelles de 6è fan emergir el nom dels tres temps bàsics, mentre que a 3r, en són la meitat.

4.2.3. Reconeixement del temps verbal del present

En aquest apartat s'aprofundeix en la manera com les parelles justifiquen que la frase "Els nens i les nenes canten cançons al pati de l'escola" correspon a una frase en present¹⁴², en contrast amb les altres dues frases de la tasca 1 (que corresponen a frases en passat i en futur). Les respostes de les parelles s'han categoritzat segons els mateixos criteris usats per al reconeixement de la distinció temporal bàsica (apartat anterior). La taula següent mostra els resultats d'aquesta categorització:

Taula 9. Classificació percentual de les parelles segons la resposta a la justificació de la frase en present			
Criteris	% parelles 3r	% parelles 6è	Total
Temps	81%	43%	60%
Morfologia	0%	28%	16%
Temps+morfologia	0%	24%	14%
Altres (confusió)	19%	5%	10%
Total	100%	100%	100%

Es constata, doncs, que **un 60% de les parelles justifiquen la frase de present a partir de l'al·lusió al concepte de temps** (per cursos, un 81% de les parelles de 3r –totes menys les que es confonen– i un 43% de les de 6è). De 6è, a banda del criteri de temps, el segon criteri més usat és el morfològic (28%), seguit del doble criteri de temps+morfologia (24%). En resum, en la justificació de la frase de present, **totes les parelles de 3r (menys les que es confonen) fan al·lusió al temps**, mentre que les parelles de 6è diversifiquen els criteris (temps i morfologia)¹⁴³.

¹⁴² S'entén el present en el seu valor simultani, que és el prototípic i el que marca la distinció temporal bàsica.

¹⁴³ Per veure un exemple de cada criteri, ens remetem a la Taula 41 del subcapítol 3.2.3. Aquests exemples van apareixent al llarg d'aquest apartat, a mesura que es van comentant. En el desenvolupament de l'anàlisi insistim, com ho hem fet al capítol de la metodologia, que l'objectiu de la nostra recerca no és classificar, sinó analitzar què saben les parelles i quina és la naturalesa dels seus coneixements. La classificació, doncs, és el pas previ per a l'anàlisi, i en cap cas les dades percentuals es presenten com un objectiu final *per se*.

Si analitzem les respostes classificades a cada criteri, podem obtenir més informació sobre quines estructures lingüístiques usen les parelles i si hi ha diferències entre els cursos. La primera constatació és que de totes les parelles que justifiquen la frase de present al·ludint al concepte de temps¹⁴⁴, la majoria usen **l'adverbi ara** per a la justificació i, sovint, afegeixen informació aspectual a través de la **perífrasi amb valor progressiu *estar+gerundi***. En tots els casos es ratifica que les parelles entenen la frase en present en el valor simultani i que **tant l'adverbi com la perífrasi els ajuden a expressar aquest ancoratge al moment de l'enunciació**.

Certament, són poques les parelles que desenvolupen la justificació sense usar estrictament l'adverbi *ara*. Vegem-ho amb la resposta de la següent parella de 3r:

Taula 10. Resposta de la parella 9	
Par.	Fragment
9 (3r)	7. B: (...) I aquesta- <i>canten</i> - és l'actualitat \

Aquesta resposta, però, es podria associar a la substantivització de l'adverbi *ara*¹⁴⁵. Semblaria, potser, que el mot *actualitat* allargaria més el moment del present que no l'adverbi *ara*.

Quant a 6è, es mostra l'exemple de la parella 29 (taula següent), que no usa l'adverbi *ara*, sinó que apel·la a l'infinitiu del verb i utilitza l'etiqueta *present* per designar el temps verbal:

Taula 11. Resposta de la parella 29	
Par.	Fragment
29 (6è)	4. F: Perquè diu que <i>canten</i> \ I el verb és cantar \ I ho està dient en present \

Sobre la parella 29, hi ha una diferència clara respecte a la resta, ja que justifica la frase de present únicament amb terminologia gramatical: reconeix l'infinitiu de la forma verbal i en denomina el temps verbal. Sembla, doncs, que té interioritzat el temps verbal com a paradigma. De nou, es pot comparar amb altres parelles de 3r, que tenen dificultats per justificar la frase de present. La parella 14 (3r, taula següent), per exemple, diu que *canten* passa *ara*, però aleshores ja no té més recursos per continuar parlant sobre aquest temps verbal:

¹⁴⁴ S'hi inclouen també les que usen el doble criteri, ja que, en aquest cas, s'analitza concretament com justifiquen aquest criteri.

¹⁴⁵ D'acord amb el DIEC, el substantiu *actualitat* és "qualitat d'actual"; i *actual* és allò "que existeix en el moment present".

Taula 12. Resposta de la parella 14	
Par.	Fragment
14 (3r)	18. M: Ara\ 19. I: Com ho sabeu/ 20. J: Perquè <i>canten</i> \

És a dir, quan la investigadora demana a la parella 14 (taula anterior) com sap que el present és *ara*, la Jordina (J) respon “perquè *canten*” (torn 20), resposta que és com una tautologia i que indicaria que l’alumna no disposa de recursos discursius (ni de metallenguatge) per justificar que aquesta forma verbal correspon al present (sembla com si dient *canten* ja s’entengués que és present). En certa manera, intenta *fer evident* el que no ho és, potser perquè no té prou capacitat per distanciar-se de la llengua. D’altra banda, aquesta resposta també podria indicar una manera de contestar que s’adequaria a les expectatives de les pràctiques escolars, en el sentit que habitualment l’escola en té prou amb què els alumnes associïn la forma al nom del temps verbal (o viceversa)¹⁴⁶.

Fixem-nos ara en les parelles que usen el doble criteri (temps+morfologia) per justificar la frase de present. Ho exemplifiquem amb la parella 41 (recordem que el doble criteri només l’usen parelles de 6è):

Taula 13. Exemple d’ús del doble criteri (temps+morfologia) en la parella 41	
Par.	Fragment
41 (6è)	13. I: Com ho sabeu que és present? 14. L: Perquè ho fan <i>ara</i> \ 15. E: Sí- perquè la -en del final ens indica :: bueno- no sé com explicar-ho\ 16. I: Sí- sí- continua- que ho estàs explicant molt bé\ 17. E: La -en del final ens indica que és present \

En aquesta parella (fragment anterior) es posa en relleu que, inicialment, un membre respon amb un criteri i un altre, amb l’altre. En Lluís (L) usa l’adverbi dític *ara* per justificar que la frase és en present (torn 14, criteri de temps), mentre que l’Enric (E), que mostra dificultats per explicar-se, es refereix al morfema, sense, però, usar aquesta paraula (torn 15, criteri de morfologia). En aquest cas li manca terminologia però sembla que té clar que la manera com acaba el verb té a veure amb la marca de temps (en el cas del present, però, es tracta justament de l’absència d’aquesta marca, en contrast amb el passat i amb el futur). En la darrera resposta de l’Enric (torn 17), **destaquem que l’al·lusió al temps i a la morfologia estarien relacionats, en el sentit que sembla que l’alumne comprèn el significat del morfema de temps**. Amb tot, això

¹⁴⁶ Aquesta constatació, relacionada amb la que hem fet a propòsit de la impetuositat per respondre (Taula 8, parella 13), també es recull a les conclusions finals (apartat 10.2.1b).

no passa gaire sovint en les parelles que recorren al doble criteri temps+morfologia per justificar la frase de present perquè, en la majoria de casos, les respostes acumulen un criteri darrere l'altre (i generalment cada criteri l'evoca un alumne diferent, com ja hem vist al subcapítol 4.1).

D'altra banda, si ens fixem en les respostes classificades dins el criteri morfològic (també només en parelles de 6è), observarem algunes diferències en relació amb el grau de coneixement de la morfologia verbal. En mostrem dos exemples (les parelles 27¹⁴⁷ i 30).

Taula 14. Justificació de la frase en present segons el criteri morfològic	
Par.	Fragment
27 (6è)	10. I: Però com ho sabeu/
	11. A: Doncs perquè::
	12. J: És que <i>canten</i> ara i <i>cantaven</i> abans i porta -aven \
30 (6è)	13. A: El verb és el mateix\ L'únic que canvia és la terminació\
	14. R: Ai- sí\
	15. I: Ah- caram\ I amb la terminació podeu saber si és present- passat o futur/
	16. A: Sí\
	17. I: A veure:: quina terminació és la del present/
	18. R: -en \ Bueno- aquí -en de canten \ Ara\ La del futur aquí és -an de cantaran_
	19. A: I el passat és -aven\

En la parella 27 (taula anterior, fila superior), en Jaume (J), sense designar-ne el nom, es refereix al segment *-aven* per distingir les formes verbals del present i del passat (torn 12). En aquest cas es posa de manifest que el present, en tractar-se del temps menys marcat del sistema verbal (Pérez Saldanya, 2002, p. 2619), seria difícil de justificar, i per això hauria optat per justificar el passat i, per contrast, diferenciar-lo del present.

Pel que fa a la parella 30 (taula anterior, fila inferior), usa la paraula *terminació* (torn 13) i identifica correctament la no-marca morfològica de present [*-en*] i la marca de passat (imperfet) [*-aven*], però erra en la segmentació de la de futur (torns 18-19).

Pel que fa a la resta de parelles de 6è que usen el criteri morfològic (sol o combinat amb el criteri de temps), les justificacions que aporten són molt menys elaborades (llevat la de la parella 29, que ja hem comentat), segons es desprèn de la taula següent, que mostra quatre tipus de respostes:

¹⁴⁷ Aquesta parella també usa el criteri de temps però aquí s'analitza l'argument morfològic.

Taula 15. Exemples de justificació segons el criteri morfològic de la frase en present	
Par.	Fragment
23 (6è)	33. I: D'acord\ 34. R: Per com acaba \
24 (6è)	8. E: Perquè al final- les paraules canvien- bueno- les lletres canvien- i depèn de com estan posades- vull dir depèn de les lletres que hi posis- ho saps si és en futur- en present o en passat\
36 (6è)	7. I: I com ho sabeu/ 8. M: Per lo del final \
42 (6è)	20. I: I què li passa a aquest verb/ 21. C: Que li canvien les lletres del final \ 22. I: I com ho sabeu que les lletres del final- per exemple de <i>canten</i> - vol dir present/ 23. M: Perquè ens ho han ensenyat així\ 24. E: Perquè ho hem estudiat\

La parella 36 (taula anterior, penúltima fila) justifica la frase “per lo del final” (torn 8) i la parella 23 (fila superior), “per com acaba” (torn 34). Totes dues mostren cert coneixement sobre la morfologia verbal, però només són capaces d’explicar-lo vagament. Les parelles 24 i 42 (2a i 4a fila, respectivament), en canvi, afinen una mica més en la resposta, en el sentit que assenyalen que les lletres del final canvien. La parella 24 relaciona aquest canvi de lletres amb la idea d’expressió dels diferents moments temporals¹⁴⁸ (torn 8), mentre que la parella 42 no sabia justificar-ho: seria un exemple de coneixement escolar automatitzat, que apel·laria a l’autoritat de la institució escolar (torn 24). En qualsevol cas, destaquem que **les diferents maneres de denominar la variació de les formes verbals en funció del temps que denoten, indica, justament, diferents graus d’activitat metalingüística, que va de l’ús de llenguatge col·loquial a l’ús de termes gramaticals.**

Recapitulant, en aquest apartat hem vist que la majoria de parelles justifiquen la frase de present a partir de l’al·lusió al concepte de temps, especialment ancorant-se a l’adverbi dític *ara*. També hi ha parelles que usen la perífrasi aspectual amb valor progressiu *estar+gerundi*, justament per expressar aquest allargament del present en el seu valor de simultaneïtat amb l’acte de parla. **L’adverbi i la perífrasi, doncs, ajudarien a conceptualitzar el present.**

D’altra banda, hem observat que les parelles de 6è disposen de més coneixement sobre la morfologia verbal que les de 3r, però n’hi ha que mostren dificultats a l’hora d’expressar aquest coneixement. A més, el present, en tractar-se del temps menys

¹⁴⁸ Aquesta parella justament s’ha categoritzat en el criteri temps+morfologia. En aquesta taula es mostra com la justificació del criteri morfològic apel·la al criteri de temps.

marcat del sistema verbal, genera dificultats per ser justificat des del punt de vista morfològic. Justament en l'apartat següent s'explora el reconeixement del present en relació amb el passat i al futur.

2.4.4. Reconeixement del present en relació amb els altres temps verbals bàsics

En aquest apartat continuem descrivint com les parelles reconeixen la frase de present, però introduïrem comparacions en relació amb la justificació de les altres dues frases (de passat i de futur) per indagar si usen els mateixos criteris de reconeixement i si el present és més difícil de justificar que els altres temps bàsics. Començarem amb la parella 22 (6è), que es mostra incapaç de justificar la forma verbal del present i, en canvi, s'aferra al criteri morfològic per justificar els altres dos temps verbals (tot i que no acaba de reeixir):

Taula 16. Criteris de reconeixement de les tres formes verbals en la parella 22	
Par.	Fragment
22 (6è)	30. I: Com ho sabeu que <i>canten</i> és present/
	31. J: Perquè és una paraula que:: perquè és la primera paraula- ai no::
	32. M: És una paraula que no sé- que:: ai- és que no sé::
	33. I: Tranquils- que ho esteu fent molt bé\ A veure::: <i>cantaran</i> - com ho sabeu que és futur/
	34. M: Perquè::: eh::
	35. J: Perquè <i>cantaran</i> - no sé- eh- si està bé::: <i>cantaran -an</i> és futur\
	36. I: I <i>cantaven</i> /
	37. J: Perquè <i>-ven</i> és del passat\

En la parella 22 (taula anterior) es posa en relleu, per una banda, la **dificultat de parlar sobre el present en termes morfològics** (torn 31) i, per l'altra, la **imprecisió per identificar les marques morfològiques dels altres dos temps** (en Josep (J) marca *-an* per al futur i no *-aran* [torn 35] i *-ven* i no *-aven* per al passat, torn 37).

La parella 34 (6è, taula següent) usa el criteri morfològic per justificar els temps verbals de les tres frases, però la justificació de la frase de present no és del tot correcta:

Taula 17. Justificació de les frases de present, passat i futur en la parella 34	
Par.	Fragment
34 (6è)	8. F: Perquè els verbs que van en present acaben amb <i>-e</i> o amb <i>-es</i> \
	9. I: Per exemple/
	10. F: <i>Banyen</i> \ (...)
	16. F: Perquè <i>cantaran</i> acaba en <i>-an</i> i els futurs acaben en <i>-an</i> \
	17. T: Perquè ens van ensenyar que quan un verb està en <i>v</i> baixa al final <i>-aven</i> o <i>-ava-</i> és passat\

En efecte, en el fragment anterior, de les marques que la Fàtima (F) diu que són de present (-e, -es, torn 8), només la segona seria acceptable (podria referir-se a la 2a persona de singular del present d'indicatiu, cantes) però no pas la primera (-e¹⁴⁹). Amb tot, l'exemple que ofereix és correcte (banyen, torn 10). L'alumna tampoc encerta la marca de futur, és a dir, sembla que no té clar el límit del segment que marca aquest temps verbal (-aran i no -an), torn 16. I pel que fa a la seva companya, la Tània (T), resulta interessant com justifica la frase amb el verb en passat (imperfet) a través d'un **argument associat a l'ortografia** (torn 17).

Vegem això últim amb un altre exemple (parella 41, 6è):

Taula 18. Fragment de la justificació de la frase de passat en la parella 41		
Par.	Fragment	
41 (6è)	18.	I: D'acord\ Quina frase és en passat/
	19.	E: <i>Cantaven</i> \
	20.	L: La tres\
	21.	I: Per què/ Com ho sabeu/
	22.	L: Perquè:: ah- per la b baixa\
	23.	E: Perquè -aven en passat sempre acaba d'aquesta manera\

Aquests dos exemples (el del torn 17 de la parella 34 i el dels torns 22 i 23 de la parella 41) posarien de manifest un **aprenentatge escolar que atorga un pes rellevant a la identificació morfològicortogràfica de l'imperfet**, concretament l'ús de la lletra v en totes les formes de l'imperfet dels verbs de la primera conjugació (Codina i Fargas 1988, p. 18)¹⁵⁰. De totes maneres, que l'Enric (E) afirmi que "en passat sempre acaba d'aquesta manera" (taula anterior, torn 23) indica una **simplificació d'aquesta regla ortogràfica, ja que només es compleix en el passat imperfet i amb els verbs de la primera conjugació**.

Tot seguit presentem un altre exemple que ratifica el que s'ha dit i que il·lustra fins a quin punt aquest criteri morfològic (i ortogràfic, de base escolar) ajuda els alumnes a parlar sobre el passat (imperfet), a diferència del que passa amb el present i el futur. Efectivament, la parella 21 (6è, taula següent) justifica les frases de present i de futur amb el criteri de temps (la de futur amb certes dificultats), però precisament la

¹⁴⁹ *Cante* és la 1a persona del singular del present d'indicatiu en la varietat dialectal valenciana, però és evident que l'alumna no s'està referint a això.

¹⁵⁰ El currículum no estipula en quin cicle es desplega aquest aprenentatge (és una regla d'ortografia arbitrària i predictable; Fargas, 2009), però generalment les programacions de llengua de les escoles el situen a cicle superior. Tant es pot associar al contingut "*Coneixement i ús progressiu de les lleis ortogràfiques constants*" (cicle mitjà) com a "*Coneixement i ús de les lleis ortogràfiques constants*" (cicle superior) (2009, p. 49 i 62).

resposta més argumentada és la de passat, amb el criteri morfològic (associat, de nou, a l'ortografia). Vegem-ho:

Taula 19. Criteris de reconeixement de les tres formes verbals en la parella 21	
Par.	Fragment
21 (6è)	25. I: (...) Però <i>canten</i> - com ho sabeu que és present/
	26. A: Perquè- o sigui- <i>canten- ara canten</i> \
	27. I: I <i>cantaran</i> - com ho sabeu que és futur/
	28. R: Ells <i>cantaran</i> \
	29. I: Però com ho sabeu/
	30. A: Perquè:: perquè encara no ho han fet - no ho sé::
	31. I: I <i>cantaven</i> /
	32. A: Perquè:: perquè sí- perquè si és passat les bés van en v baixa \
	33. I: Ah- perquè van en v baixa\ Alèxia- aquesta és la manera que tens per descobrir el passat/
	34. A: Bueno- per saber com s'escriu - més aviat\

En el fragment anterior, s'observa que l'Alèxia (A) justifica que *canten* és present recorrent a l'adverbi *ara*, que ancora aquest temps verbal al moment de l'enunciació (torn 26); pel que fa al futur, en Roc (R), davant la petició de la investigadora d'indagar per què *cantaran* és futur (torn 27), torna a repetir la mateixa paraula (torn 28), com si verbalitzant-la ja justificqués que és futur; ja s'ha vist en altres parelles que això podria indicar **dificultat per distanciar-se de la llengua, manca de recursos discursius per parlar-ne o simplement una resposta que probablement satisfaria les expectatives de la pràctica escolar**. Davant la insistència de la investigadora (torn 29), l'Alèxia reprèn l'argument del temps (usat per al present) per justificar el passat: "Perquè *encara no ho han fet*" (torn 30). La fórmula *encara+negació* és molt pertinent (com hem vist en un exemple precedent, Taula 8), però l'alumna manifesta certs dubtes en relació amb aquesta resposta al final del torn (de nou, podria indicar poca capacitat per parlar sobre la noció de passat o podria considerar que la resposta ja és suficient). En canvi, sembla que l'Alèxia se sent molt més còmoda a l'hora de justificar la frase en passat (torns 32-34); a més, el matís que aporta la resposta de l'alumna és força significatiu: no és que aquesta regla ortogràfica serveixi per descobrir l'imperfet, sinó que, atesa la predictibilitat d'aquesta regla (Fargas, 2009), esdevé un recurs infal·libre per saber com s'escriu aquesta forma verbal. **En realitat, però, considerem que identificar aquesta regla en una de les tres paraules (*cantaven*) sí que resultaria una estratègia per reconèixer aquesta forma verbal.**

En canvi, en la parella 23 (6è, taula següent), la situació és completament diferent: el procés de reconeixement de la frase en passat no és morfològic, sinó que obeeix, primer a un criteri d'eliminació (no és ni la frase de present ni la de futur, torn 23) i després al criteri de temps (torn 25):

Taula 20. Criteris de reconeixement de les tres formes verbals en la parella 23	
Par.	Fragment
23 (6è)	12. O: (...) <i>cantaran</i> és futur\
	13. I: Com ho sabeu que és futur/
	14. R: Perquè és <i>cantaran</i> ((Riuen))\
	15. I: Ah- però què vol dir/
	16. R: Que::: que encara no ho han fet- que ho faran \
	17. O: Sí- que ho faran\
	18. I: D'acord\ I l'última/
	19. O: En passat\ <i>Cantaven</i> \
	20. I: I com ho sabeu/
	21. R: Perquè:: no ho sé:: ai- bueno:: ((riuen, entre elles es miren))
	22. I: Sí que ho sabeu:: digueu sense por::
	23. R: (10) Perquè si <i>canten</i> i <i>cantaran</i> ja ho hem dit- doncs <i>cantaven</i> és el que queda \
	24. I: Caram:: però per què dieu que és passat/
	25. O: Perquè ho van fer abans \
	(...)
	32. I: D'acord\ I com ho sabeu que <i>canten</i> és present/
	33. R: Per com acaba \
34. I: O sigui- la manera com acaba ens pot ajudar a saber si és present- passat i futur/	
35. R: Sí\	

En el fragment anterior, la parella 23 il·lustra de nou la dificultat de parlar sobre la llengua per justificar la distinció temporal bàsica. La Raquel (R) respon que *cantaran* és futur “perquè és *cantaran*” (torn 14), o sigui, que la seva resposta indicaria evidència, una resposta suficient o també impossibilitat d’anar més enllà (és significatiu que les dues companyes riguin després d’aquesta resposta); i amb *cantaven* passa el mateix: la Raquel no sap com justificar que és passat (torn 21) i opta per buscar una solució fàcil (per eliminació, després de 10 segons sense respondre): “Perquè si *canten* i *cantaran* ja ho hem dit, doncs *cantaven* és el que queda” (torn 23). Tot seguit, l’Ona (O) expandeix aquesta resposta i articula la seva justificació mitjançant l’adverbi *abans* (torn 25). Set tornos més tard, la investigadora reprèn la pregunta sobre el present (torn 32), i aleshores la Raquel (R) introdueix el criteri formal (que ja hem vist a la Taula 15): “Per com acaba” (torn 33). És, però, una resposta poc elaborada i la manera com la parella respon a la pregunta que tot seguit els fa la investigadora (torn 34) no indica que sigui un criteri al qual puguin recórrer (de fet, no l’han usat als tornos precedents).

Així doncs, en aquest apartat hem ratificat que, tot i que el present és el temps més difícil de justificar des del punt de vista morfològic (perquè és el temps menys marcat gramaticalment), el reconeixement del futur i del passat tampoc estan exempts de confusions, per la complexitat intrínseca de la morfologia verbal. Amb tot, hem vist

que una de les estratègies més útils per reconèixer el temps verbal del passat (de l'imperfet) té a veure amb una regla ortogràfica.

4.2.5. El coneixement declaratiu sobre el present

En aquest apartat ens proposem esbrinar quin coneixement declaratiu tenen les parelles en relació amb el temps verbal del present¹⁵¹ i quina relació es pot establir amb els criteris de reconeixement d'aquest temps verbal mostrats en els apartats precedents. Davant la pregunta “què és el present?”, formulada per la investigadora, totes les parelles (menys dues de 6è) manifesten una noció de present que es correspon amb la de **simultaneïtat amb l'acte de parla**, és a dir, ancoren el present al moment de l'enunciació. Aquest és el valor del present –de fet, l'únic– que aprenen a l'escola, en contrast amb els altres dos temps bàsics (passat i futur). El valor del present que expressen, doncs, és el que hem designat com a ús bàsic o present puntual (vegeu l'apartat 1.1.3 i la Taula 3 de l'apartat 3.2.2), és a dir, “un temps absolut que assenyalava simultaneïtat respecte al moment de l'acte de parla” (Pérez Saldanya, 2002, p. 2618); o el temps que “expresa la coincidència de la situació designada con el acto verbal en el que se emite un enunciado” (RAE, 2009, p. 1709). En aquesta recerca ens hi referim com el valor simultani.

Les parelles responen a la pregunta “Què és el present?” expressant aquest ancoratge amb el moment de l'enunciació a través de l'**adverbi díctic ara**, de la **perífrasi aspectual estar+ gerundi** o de **tots dos elements alhora**, és a dir, l'adverbi i la perífrasi, que és l'estructura més freqüent que es registra. La taula següent mostra dos exemples de l'ús d'aquests dos elements:

Taula 21. Exemple de parelles que usen l'estructura ara+perífrasi de gerundi	
Par.	Fragment
3 (3r)	45. C i T: El present és ara\ 46. T: Per exemple quan nosaltres estem contestant aquestes preguntes\
8 (3r)	31. I: I així- què quedem que és el present/ 32. X: Lo que està passant_ 33. E: Lo que passarà dins un temps:: 34. X: Present- Ernest\ 35. E: Ah- present/ Lo que està passant ara\

¹⁵¹ Recordem que a la Taula 6 hem vist que un 50% de les parelles de 3r i el 100% de les parelles de 6è havien fer emergir la paraula *present* a l'hora de diferenciar les tres frases de la tasca 1. En les parelles de 3r que no havien fet emergir aquesta paraula, la va introduir la investigadora, justament per poder avançar en les converses.

En la parella 3 (taula anterior, fila superior), tots dos membres responen alhora i defineixen el present identificant-lo amb l'adverbi *ara* (torn 45). Immediatament un d'ells, en Toni (T), expandeix la resposta usant un exemple real, que expressa mitjançant la perífrasi de gerundi (torn 46). En aquesta resposta en Toni emfasitza que l'acció que porten a terme ell i el seu company en aquells moments succeeix en el present, és a dir, l'acció ("estem contestant aquestes preguntes") coincideix amb moment en què es produeix l'emissió de la producció lingüística.

En la parella 8 (taula anterior, fila inferior), justament un dels membres, l'Ernest (E), confon el present amb el futur (diu que és "lo que passarà dins un temps", torn 33) però immediatament el seu company, en Xevi (X), l'alerta de l'error (torn 34) i això fa que rectifiqui, de manera que acaba conclouent que el present és "lo que està passant ara" (torn 35). Aquest fragment il·lustra **el valor de la conversa entre iguals**, en el sentit que l'ajut que dona en Xevi a l'Ernest davant de la confusió recupera (perífrasi) i amplia (adverbi) la resposta que ja havia iniciat en Xevi.

Hi ha parelles, en canvi, que defineixen el present únicament amb l'adverbi *ara*, sense cap altre comentari que ajudi a esbrinar si la parella té algun coneixement més respecte al present, a banda d'identificar-lo amb el díctic. La taula següent mostra una d'aquestes respostes:

Taula 22. Exemple d'una parella que respon amb l'adverbi <i>ara</i>	
Par.	Fragment
32 (6è)	32. I: (...) Què és el present/ 33. H: Ara\ 34. A: Ara\

En canvi, hi ha dues parelles (són de 6è), que tampoc fan servir l'adverbi *ara*, però que usen una expressió similar, "en aquests moments", que també acompanya la perífrasi de gerundi (a la taula següent, són les parelles 30 i 36):

Taula 23. Exemples de parelles que no usen l'adverbi <i>ara</i> per definir el present	
Par.	Fragment
30 (6è)	21. A: El present és lo que està passant en aquest moment\
36 (6è)	30. M: Ah:: és una cosa que està passant en aquests moments\
41 (6è)	28. E: Lo que estem vivint ara\ Més o menys\ 29. L: Lo que passa en aquests moments\

També destaca el cas de la parella 41 (última fila de la taula anterior), en què un membre usa l'estructura *perífrasi de gerundi+ara* (torn 28) i l'altre la reforça amb l'estructura *verb en present+en aquests moments* (torn 29).

De fet, l'estructura *verb en present+ara* és més freqüent en les parelles de 6è que de 3r (a 3r només l'usa una parella, mentre que a 6è representa un 25% de les respostes). En la taula següent s'ofereixen dos exemples de 6è (parelles 31 i 35) i l'únic de 3r (parella 7). A la pregunta "què és el present?", responen així:

Taula 24. Respostes de l'estructura <i>verb en present+ara</i>	
Par.	Fragment
7 (3r)	55. S: (...) lo que passa ara \
31 (6è)	10. L: Que ho fan ara \
35 (6è)	13. J: El que vivim ara \

En aquestes respostes destaca, des d'un punt de vista de les funcions semàntiques, el concepte d'agentivitat, en el sentit que algunes parelles es posen com a subjecte (com per exemple, la 35), d'altres indiquen altres subjectes (parella 31) i d'altres es refereixen a un subjecte neutre (com la parella 7)¹⁵². En definitiva, l'interessant dels exemples anteriors és que **l'ancoratge al moment de l'enunciació el fixa l'adverbi díctic *ara***. En l'exemple següent, l'adverbi també es combina amb el perfet:

Taula 25. Resposta de l'estructura <i>perfet+ara</i>	
Par.	Fragment
9 (3r)	12. B: Que és ara \ Que t'ha passat ara \

En el cas de la parella 9 (taula anterior), l'ús del perfet indica un valor que s'aproxima al del present, de manera que és compatible amb el díctic. Efectivament, el perfet pot posseir un valor de passat perfectiu hodiernal, "un passat circumscrit als límits del dia en què es produeix l'acte de parla" (Pérez Saldanya, 2002, p. 2592) que "se asimila en sus varias propiedades semánticas a un presente" (RAE, 2009, p. 1723). Així doncs, el perfet es caracteritza perquè es desenvolupa en un interval temporal el final del qual coincideix amb el present, "un lapso de tiempo que va desde un momento en el pasado hasta el mismo momento en el que se produce el acto de enunciación, que es ese momento cero" (Moreno Cabrera, 1991, p. 300). A propòsit d'aquest moment 0, Moreno Cabrera subratlla que "se puede uno referir a él con un adverbio como *ahora*" (p. 291). En qualsevol cas, la resposta de la parella 9 indica que, com a usuaris de la llengua, **els alumnes utilitzen adequadament aquestes estructures lingüístiques** i que el que es constata és que, darrere aquests usos, hi ha **poc coneixement metalingüístic explícit**.

¹⁵² En tot cas, però, apel·lar a l'agent responsable de l'acció (en aquestes respostes, mostrant diversitat d'agents), no sembla que tingui a veure amb el temps verbals, sinó amb els coneixements sobre el verb i, més concretament, en relació al valor semàntic dels verbs.

D'altra banda, si relacionem la noció de present que manifesten les parelles amb les respostes que han presentat per justificar que la frase 1 ("els nens i les nenes canten cançons al pati de l'escola") era en present, observem que algunes parelles usen la mateixa estructura en tots dos casos. Vegem-ho amb una parella de 3r (parella 1) i una de 6è (parella 25):

Taula 26. Comparació de les estructures usades per les parelles per justificar la frase de present i per manifestar el seu saber declaratiu sobre el present		
Par.	Justificació frase present	Definició de present
	<i>ara</i>	<i>ara</i>
1 (3r)	10. I: Quines diferències hi ha entre aquestes tres frases/ 11. P: Que aquí ((indicant la primera frase)) hi ha l'ara ::	41. I: Molt bé\ I us han parlat d'una paraula que es diu el <i>present</i> / 42. D: Sí\ 43. P: Sí- que és ara \
	<i>Ara+perífrasi gerundi</i>	<i>Ara+perífrasi gerundi</i>
25 (6è)	7. I: I com ho sabeu- que és present/ 8. M: Perquè <i>canten- canten</i> vol dir que ho estan fent ara \	24. I: Molt bé\ Què és el present/ Imagineu-vos que hi ha algú que no sap què vol dir aquesta paraula\ Com li explicaríeu/ 25. P: Que és una cosa que estem fent ara \

En la parella 1 (fila superior), tant la noció de present que manifesta (fragment de la dreta), com la justificació que aporta per a la frase de present (fragment de l'esquerra), els alumnes recorren a l'adverbi *ara* (al torn 11, l'adverbi està substantivat). Pel que fa a la parella 25 (taula anterior, fila inferior), en tots dos casos (justificació de la frase de present i definició) usa l'estructura *ara+perífrasi de gerundi* (torns 8 i 25, respectivament). Aquests exemples mostren que hi ha **coherència en algunes parelles en l'ús d'aquestes dues estructures per fixar el present, tant per justificar-lo com per definir-lo.**

D'altra banda, només dues parelles manifesten un coneixement confús de la noció de present. Fixem-nos, per exemple, en la parella 27 (6è), que confon el present amb el futur (taula següent). Aquesta parella, però, havia sabut diferenciar correctament les tres frases de la tasca 1. Seria un exemple, doncs, de **no reeiximent en el saber declaratiu sobre el present, però sí en el saber procedimental** per identificar els tres temps verbals i per justificar la frase en present. Vegem-ho:

Taula 27. Exemple de resposta confusa sobre la definició de present	
Par.	Fragment
27 (6è)	1. I: Són iguals aquestes frases/
	2. A i J: No\
	3. I: Per què no són iguals/
	4. J: Perquè una és que canten ara- l'altra és que cantaran en futur i_
	5. A: L'altra és que ja han cantat- passat\
	6. I: Molt bé\ A veure- la primera_
	7. A: És present\
	8. I: Com ho sabeu/
	9. J: Perquè diu "els nens i nenes canten" i això és ara\ (...)
	15. I: (...) Què vol dir el present/ Imagineu-vos que hi ha un company vostre que no sap què vol dir aquesta paraula- la paraula present\ Com li explicaríeu/
	16. J: Present vol dir que passarà\
	17. I: Present vol dir que passarà/ (5) Segur/
	18. J: Sí\
	19. A: Sí\
	20. I: I el passat/ Què vol dir/
	21. J: Que ja ha passat\
	22. I: I futur/
	23. J: Que passarà\
	24. I: Però abans m'heu dit que això era el present\ Que el present vol dir que passarà\ El present és el que passarà/
	25. J: Sí\
	26. A: Sí- i el futur- el que ja ha passat\
	27. I: El futur és el que ja ha passat/
	28. A: Ai- no::
	29. J: El futur és el que passarà d'aquí a molt\
	30. A: D'aquí a molts anys\
	31. I: A veure- tornem-hi- que m'he embolicat\ El present què és/
	32. J: Present\ Que passarà d'aquí::
	33. A: D'aquí a poc\
	34. I: Passat\
	35. J: Que ja ha passat\
	36. I: Futur\
	37. A: El futur és que passarà d'aquí a molts anys\

En el fragment anterior, l'Alba (A) i en Jaume (J), entre el torn 1 i el torn 9, identifiquen correctament els temps de les tres frases i que la frase del present correspon al moment de l'enunciació. Però, quan la investigadora els demana què és el present (torn 15), tots dos estan convençuts que el present indica posterioritat (i no simultaneïtat) respecte al moment de l'enunciació (torns 16, 18, 19), fins al punt que, davant la demanda d'explicar què és el futur (torn 22), responen el mateix (torn 23), sense adonar-se de la repetició. Aleshores la investigadora els fa adonar que la resposta per al futur és la mateixa que la del present i insisteix de nou si el present vol dir "el que passarà" (torn 24). Tots dos membres mantenen que sí (torn 25) i l'argument sembla tan fort que el que fa l'Alba és canviar l'explicació del futur ("el que

ja ha passat”, torn 27). De nou, la investigadora els pregunta si subscriuen la resposta (torn 27) i aleshores l’Alba s’adona que no és correcta (torn 28) i en Jaume proposa una nova definició de futur, “el que passarà d’aquí a molt” (torn 29), que l’Alba expandeix “d’aquí a molts anys” (torn 30). Finalment, quan la investigadora pregunta de nou què és el present (torn 31), en Jaume torna a indicar posterioritat (torn 32), però l’Alba ho matisa, apropant la distància temporal amb l’ús d’una locució de futur immediat (“d’aquí a poc”, torn 33). Finalment, doncs, la parella conclou (continua mantenint) que el present indica posterioritat, però més propera en el temps que la posterioritat que expressa el futur. **Aquest exemple il·lustra que la conversa desencadena certa reflexió entre la parella, però que tots dos membres resolen l’obstacle amb què topen (la mateixa definició per al present que per al futur) amb una solució plausible, feta a la seva mida. El fragment també pot denotar, però, com ja hem vist en exemples precedents, que les etiquetes *present*, *passat* i *futur* no estan consolidades i que la parella manifesta disposar de poc coneixement metalingüístic.**

Vegem un altre exemple, concretament el de la parella 38 (també de 6è, taula següent). Aquesta parella també confon el present amb el futur (torns 37-39), però, quan la investigadora pregunta què és el futur (torn 43), aleshores rectifica (torns 44-46):

Taula 28. Rectificació de la parella 38 sobre la definició de present	
Par.	Fragment
38 (6è)	37. M: Que el present vol dir:: vol dir que ho faràs\ Ho faràs\ Però encara no se sap si ho faràs\
	38. F: El present ho faràs d’aquí a un temps- o no sé::
	39. M: No saps quan ho faràs\
	40. I: D’acord\ I el passat/
	41. M: Que ja ho has fet\
	42. F: Sí- que ja ho has fet\
	43. I: I el futur/
	44. M: No- el present és ara\ Quan ho fem ara\
	45. I: El present és ara/
	46. F: Sí\

Per tant, en la parella anterior es produeix una reparació en la noció de present a partir del contrast amb el futur, cosa que, en canvi, no passava en la parella 27 (Taula 27). Semblaria que en aquesta parella, la 38, sense l’oposició amb el futur no s’hauria arribat a la noció de present. L’exemple també podria indicar (com en el cas anterior) que els conceptes escolars trontollen, és a dir, que malgrat s’arriba a la definició correcta de present, **les etiquetes que designen els tres temps bàsics no estan prou consolidades.**

D'altra banda, com s'ha indicat, la paraula *present* emergeix en totes les parelles de 6è ja a la primera pregunta de la conversa, però en el cas de les parelles de tercer, l'emergència de la paraula només es registra en el 50% de les parelles. Les parelles que no fan emergir la paraula *present*, però, manifesten cert coneixement sobre aquesta noció, com es pot comprovar en l'exemple següent (parella 7, 3r):

Taula 29. Exemple de par. que no havia fet emergir el mot <i>present</i> però defineix el concepte	
Par.	Fragment
7 (3r)	48. I: Us sona una paraula que es diu el present/ (5)
	49. M i S: Sí::
	50. I: Us han parlat d'aquesta paraula/
	51. S: Sí\
	52. I: I què és el present/
	53. S: Lo que ha passat abans\
	54. M: No- lo que passa ara\
55. S: Ai- sí- lo que passa ara\	

En el fragment anterior, davant la pregunta de la investigadora (torn 52), la Sílvia (S) confon el present amb el passat (torn 53), però la Marta (M) la contradiu i usa l'estructura *verb en present+ara* per definir la noció (torn 54). La Sílvia ratifica aquesta resposta (torn 55), com si hagués evocat un saber escolar probablement no interioritzat (potser si l'hagués tingut interioritzat, no s'hauria equivocat en la primera resposta). **Possiblement aquestes reparacions en les respostes ratifiquen que els conceptes no estan prou consolidats.**

Finalment es mostren les dues parelles de 6è les respostes de les quals podrien indicar que no necessàriament entenen la noció de present en un valor de simultaneïtat respecte al moment de l'enunciació. Es tracta de les parelles 29 i 37:

Taula 30. Respostes de les parelles 29 i 37	
Par.	Fragment
29 (6è)	22. A: Que és la cosa que està passant ara\
	23. F: És una cosa que està passant en el moment_
	24. A: En el moment exacte\
37 (6è)	86. J: És lo que tu fas en aquell moment o en un moment determinat\

Si ens fixem en els fragments anteriors, pel que fa a la parella 29 (fila superior), malgrat que l'Andreu (A) ofereix una resposta que sí que indica coincidència amb el moment de l'enunciació (torn 22), en Francesc (F) respon en una altra direcció (torn 23) i l'Andreu acaba d'expandir aquesta resposta del seu company (torn 24). L'expressió "en el moment exacte", com també la resposta de la parella 37 (fila inferior; "en aquell moment o en un moment determinat", torn 86) podrien indicar que **totes dues**

parelles entenen el present (moment 0) no com un moment de referència dística, sinó de referència discursiva (Solà, 2002, p. 2913)¹⁵³. En efecte, aquests modificadors temporals són anafòrics, és a dir, “dístics negatius, en el sentit que no es poden ancorar en el temps de la parla” (p. 2893).

Justament la parella 29 sembla que també confirma aquesta idea referencial a propòsit del saber declaratiu sobre el passat i el futur, és a dir, fixant el passat com a anterior i el futur com a posterior respecte al moment 0 (amb les marques “ara l’estan explicant”, torn 26, per al passat i “preveuen”, torn 29, per al futur). Vegem-ho al fragment següent:

Taula 31. Resposta de la parella 29 sobre el saber declaratiu del passat i del futur	
Par.	Fragment
29 (6è)	23. I: I el passat/ Què és? 24. A: És una cosa que ja ha passat\ 25. F: Que va passar_ 26. A: Que va passar abans i ara l’estan explicant \ 27. I: I el futur/ 28. F: És una cosa que passarà_ 29. A: Preveuen que passarà \

En relació amb el passat i amb el futur, tot seguit es mostra la representació que en tenen algunes parelles. Hem vist que el saber declaratiu sobre el present generava confusió en almenys dues parelles (les parelles 27 i la 38, totes dues de 6è, Taules 27 i 28, respectivament); doncs bé, els dos altres temps verbals tampoc queden exempts de confusions. Un membre de la parella 10 (3r), per exemple, dóna la mateixa resposta per al passat que per al futur, sense ser-ne conscient. Vegem-ho:

Taula 32. Resposta errònia sobre la definició de futur en la parella 10	
Par.	Fragment
10 (3r)	30. I: El futur/ 31. C: Que lo farem\ 32. A: Que ho feien\ 33. I: Que ho feien- el futur/ 34. A: Sí\ 35. I: I el passat/ 36. A: També\

D’altra banda, tant per definir el passat com el futur, algunes parelles també s’ajuden dels adverbis o dels modificadors temporals, de la mateixa manera que ho feien amb el

¹⁵³ En les tasques posteriors es confirma aquesta hipòtesi en aquestes dues parelles.

present. Per exemple, les parelles 8 (3r) i 32 (6è) recorren a les expressions marcades en negreta als fragments següents:

Taula 33. Exemples de respostes per definir el passat i el futur	
Par.	Fragment
8 (3r)	18. E: Passat és lo que va passar:: anys- dies:: fa un temps\
	19. I: I el futur/
	20. E: Lo que passarà després\
32 (6è)	29. I: Què és el passat/
	30. H: Abans\
	31. I: I el futur/
	32. H: Després\

D'altres parelles intenten usar el **coneixement experiencial** per explicar la noció de passat. És el cas de la parella 9 (3r), que malda per vincular la noció a vivències anteriors, probablement davant la incapacitat d'expressar aquest concepte abstracte:

Taula 34. Exemple de resposta experiencial per definir el passat	
Par.	Fragment
9 (3r)	1. I: Molt bé\ Passat què vol dir/
	2. B: Que quan nosaltres érem petits:: que quan anàvem l'any passat::

Aquest exemple anterior mostraria la dificultat que suposa referir-se a aquest tipus de termes, que requereixen d'un grau alt d'abstracció i d'un cert distanciament respecte a la llengua. Amb tot, **al llarg de la recerca veurem que recórrer al coneixement experiencial és una bona estratègia justament quan no és possible abordar la llengua com a objecte**¹⁵⁴. En el cas d'aquest fragment, probablement la resposta es pot associar a un coneixement vinculat a l'assignatura de Coneixement del medi, a la qual ja hem al·ludit en exemples precedents del subcapítol anterior.

Finalment destaquem la parella 30 (6è, taula següent) que, en la representació que té de la noció de futur, mostraria el component d'incertesa que caracteritza aquest concepte, "ya que el futuro es algo abierto, al contrario de lo que ocurre con el pasado" (Moreno Cabrera, 1991, p. 295).

Taula 35. Exemple de resposta de definició de futur	
Par.	Fragment
30 (6è)	23. A: I el futur és lo que passarà- que no saps què serà\

¹⁵⁴ Certament, en les converses posteriors es posa en relleu l'evocació d'aquest tipus de coneixement que, com veurem, té un paper clau com a estratègia per ancorar les frases i els textos de les tasques 2, 3 i 4.

Aquesta manca de certitud també s'havia vist en la parella 29 (en la resposta "preveuen que passarà", Taula 31, torn 29).

A manera de recapitulació, en aquest apartat bàsicament hem constatat que **la representació que les parelles tenen sobre la noció de present és la del valor de simultaneïtat respecte al moment de l'enunciació**. Només en les parelles 29 i 37, totes dues de 6è, es podria intuir un valor que no s'ancoraria en el moment díctic, sinó en un moment referencial, que podria indicar que distingeixen el moment de l'enunciat del de l'enunciació.

També hem vist que les parelles ancoren el present al moment de l'enunciació a través de l'adverbi díctic *ara* i de la perífrasi aspectual progressiva *estar+gerundi*. Aquesta perífrasi aspectual de gerundi amb valor progressiu focalitza en el desenvolupament del procés i els permet allargar el moment del present que, en no estar marcat, és difícil d'ancorar¹⁵⁵.

D'altra banda, hem vist el cas d'algunes parelles que mostraven certa coherència entre el coneixement declaratiu sobre el present i la manera com havien justificat la frase de present, que correspondria a un coneixement més procedimental. En d'altres, en canvi, aquesta relació no s'ha posat en relleu. De fet, hem observat que en algunes parelles les nocions per designar els tres temps bàsics no estan prou consolidades, raó per la qual presenten respostes confuses. També hem mostrat el saber declaratiu del passat i del futur en algunes parelles, justament per contrastar-lo amb el present. Ens ha interessat, sobretot, l'ús del coneixement experiencial per recórrer al passat, idea que es reprendrà en altres parts de la recerca.

Per acabar de mostrar el coneixement que les parelles tenen sobre el present, el següent apartat explora les frases de present construïdes per les mateixes parelles.

4.2.6. Construcció d'una frase en present i confrontació amb el saber declaratiu

En efecte, després que, en la conversa generada a la tasca 1, les parelles manifestin el seu saber declaratiu sobre el present, la investigadora els proposa que diguin un exemple de frase amb aquest temps verbal. D'altra banda, al llarg de la tasca, diverses

¹⁵⁵ "La diferencia entre la presencia o no de la perífrasis es de énfasis, ya que con la perífrasis se marca explícitamente el valor progresivo" (Comajoan i Pérez Saldanya, en premsa, p. 20)

parelles també posen exemples de frase en present, a propòsit de la definició de present. En aquest apartat analitzarem algunes d'aquestes frases, tant les requerides per la investigadora com les que formulen les parelles sense que la investigadora les hagi sol·licitat. Ens interessa conèixer quin valor de present atorguen les parelles a les frases, quina estructura presenten i quina relació tenen amb el saber declaratiu expressat prèviament¹⁵⁶.

La majoria de les parelles proposen frases de present que corresponen al valor simultani, que és el que han fet emergir en el saber declaratiu. Tot seguit analitzarem les frases de les parelles en què sembla que s'intueixen altres valors¹⁵⁷. Comencem per la parella 4 (taula següent):

Taula 36. Exemple de les frases de present de la parella 4	
Par.	Fragment
4 (3r)	51. A: "Jo anava a l'institut"\ (1)
	52. I: És present- això/
	53. A: Ai- "jo anava a l'institut"\
	54. I: És present- això/
	55. A: Futur\
	56. I: Guiu- l'ajudes/ És futur- això/
	57. G: "Jo vaig a l'institut"\
	58. I: I què és- "jo vaig a l'institut"/ (2)
	59. G: Ara\
	60. I: Sí/
	61. G: Sí\

En el fragment anterior, la primera frase de present que proposa l'Albert (A) és en passat ("jo anava a l'institut", torn 51) i la torna a repetir dos torns més tard (torn 53). Com que la investigadora insisteix si realment la frase és present (torn 54), l'altre membre, en Guiu (G), en proposa una altra, ara sí en present ("jo vaig a l'institut", torn 57) i afirma que aquesta frase passa "ara" (torn 59), és a dir, que té valor simultani (tot i que també podria interpretar-se en el seu valor habitual, d'acord amb Coll-Florit, 2011¹⁵⁸). En tot cas, l'error inicial en la formulació de la frase per part de l'Albert indicaria que aquest alumne **no té clara la noció de present. I això coincidiria amb altres parts de la conversa, ja que la parella 4 no sap reconèixer els tres temps bàsics** (ho hem vist a la Taula 7), no fa emergir la paraula present, no sap explicar què és el present (taula següent) i, finalment, el primer exemple de la frase de present també és

¹⁵⁶ En dues parelles (la 38 i la 41), com veurem, la investigadora diferencia entre la petició d'una frase amb ara i d'una en present.

¹⁵⁷ Recordem que en aquesta recerca s'han classificat els valors del present en sis grups: simultani, habitual, atemporal, retrospectiu, prospectiu i relatiu. Vegeu la Taula 3 del subcapítol 3.2.2.

¹⁵⁸ Vegeu el subcapítol 1.1.2 del marc teòric.

erroni (Taula 36). Sobre el saber declaratiu del present, fixem-nos en la resposta que dóna:

Taula 37. Saber declaratiu sobre el present en la parella 4	
Par.	Fragment
4	42. I: D'acord\ Si haguéssiu d'explicar què és el present- què diríeu que és/
(3r)	43. A: (5) Jo/ (4) Jo- ells- elles::
	44. G: Nosaltres::
	45. A: Vosaltres::: (5)

Sembla, doncs, que la parella 4 evoca un coneixement mecànic automatitzat, que identificaria *present* (o probablement qualsevol altre nom de temps verbal) amb un llistat dels pronoms més o menys ordenats segons l'esquema de la conjugació. De fet, al llarg d'aquest subcapítol i de l'anterior hem repassat diversos fragments d'aquesta parella, que mostra un escàs coneixement del verb, dels temps verbals i del present.

Vegem ara un altre exemple de frase en present, concretament el que formula la parella 37 (taula següent, torn 88). Quan en Jonatan (J) proposa la frase “els nens juguen a un camp de futbol”, la investigadora vol indagar quin valor temporal dóna a aquesta frase, ja que en la justificació de la frase de present s'intuïa certa imbricació entre el present simultani i l'habitual (torns 12 i 14) i en el saber declaratiu sobre el present semblava que distingia entre el moment de l'enunciat i de l'enunciació (torn 86). Vegem aquests tres moments de la conversa:

Taula 38. Evolució de la parella 37 al llarg de la tasca 1 sobre els coneixements del present	
Par.	Fragment
37	<i>Justificació de la frase de present</i>
(6è)	9. I: D'acord\ Per tant- la frase 1- Jonatan- la tornes a llegir/ Quan passa/
	10. J: “Els nens i les nenes canten cançons al pati de l'escola”\
	11. I: Quan passa/
	12. J: A l'hora del pati\
	13. I: I quan és l'hora del pati/
	14. J: A tres quarts d'onze\
	<i>Saber declaratiu sobre el present</i>
	86. J: És lo que tu fas en aquell moment o en un moment determinat\
	<i>Exemple de frase en present</i>
	88. J: “Els nens juguen a un camp de futbol”\
	89. I: I això quan passa/
	90. J: Ah::: a aquella hora\ A tres quarts d'onze o a l'hora que sigui\

Sobre l'exemple de la frase en present, quan la investigadora (torn 89) pregunta quan passa la frase que ha proposat en Jonatan, la seva resposta és la següent: “A aquella hora. A tres quarts d'onze o a l'hora que sigui” (torn 90). Aquesta resposta podria interpretar-se de diferents maneres: per una banda, podria indicar certa imbricació

amb el valor habitual, perquè “a tres quarts d’onze” semblaria referir-se a un moment concret habitual, és a dir, com si l’hora de jugar al camp de futbol fos sempre en aquella hora. Per l’altra, també podria interpretar-se com un moment concret associat a un espai (un *script*, segons Tartas, 2009; apartat 1.2.2b), és a dir, com un ancoratge enunciatiu que donaria sentit al fet de jugar a futbol (generalment els nens juguen a futbol a l’hora del pati). A més, “a tres quarts d’onze” és la mateixa resposta que havia donat per justificar la frase de present (torn 14), de manera que també podria ser una al·lusió a aquesta frase. Per tant, l’evolució de la parella en relació amb el reconeixement i la definició del present és coherent.

Un altre exemple: en la parella 38 (taula següent) la investigadora diferencia entre sol·licitar una frase amb present i una amb *ara* (fixem-nos, de moment, en els torns 48-53):

Taula 39. Evolució de la parella 38 al llarg de la tasca 1 sobre els coneixements del present	
Par.	Fragment
38	<i>Reconeixement de la diferència entre les tres frases</i>
(6è)	3. I: Quines diferències hi ha/ 4. M: El present- el passat i tot això\
	<i>Justificació de la frase de present</i>
	5. I: Sí- sí- el present- el passat i tot això\ A veure- la primera frase: com és/ (10)\ La primera frase- “Els nens i les nenes canten cançons al pati de l’escola”- què és/ 6. M: Canten\ 7. I: D’acord\ Però <i>canten</i> què és/ 8. M: Ai:: és que no em surt::: no em surt el nom\ 9. I: Quan canten/ 10. M: Ara\ 11. F: Ara en aquests moments\
	<i>Saber declaratiu sobre el present</i>
	36. M: Que el present vol dir::: vol dir que ho faràs\ Ho faràs\ Però encara no se sap si ho faràs\ 37. F: El present ho faràs d’aquí a un temps- o no sé:: 38. M: No saps quan ho faràs\ 39. I: D’acord\ I el passat/ 40. M: Que ja ho has fet\ 41. F: Sí- que ja ho has fet\ 42. I: I el futur/ 43. M: No- el present és ara\ Quan ho fem ara\ 44. I: El present és ara/ 45. F: Sí\
	<i>Exemple de frase en present</i>
	48. I: D’acord\ Podeu fer una frase amb <i>ara</i> / 49. F: “Ara me’n vaig al lavabo”\ (1) 50. M: “Ara jugaré a la pilota”\ (2) 51. I: D’acord\ I una frase amb present/ 52. M: [4] “He anat a la meva habitació”\ (3) 53. F: “He jugat a la playstation”\ (4)

Respecte a la taula anterior (fila inferior), pel que fa a la frase amb *ara*, la parella usa l'estructura adverbi *ara+ perífrasi d'imminència* ("ara me'n vaig al lavabo", torn 49) i adverbi *ara+futur* ("ara jugaré a pilota", torn 50). En tots dos casos, l'ús de l'adverbi *ara* podria decantar la frase cap al valor simultani, però justament la petició ("podeu fer una frase amb *ara*?", torn 48) indica que les alumnes fan servir la paraula intuïtivament i que les estructures que la complementen són les que marquen el valor de futur immediat. En canvi, sobre la frase en present¹⁵⁹, les dues propostes estan formulades amb la forma verbal del perfet ("he anat a la meva habitació", triga 4 segons a respondre, torn 52; i "he jugat a la playstation", torn 53), que associarien al present des d'un passat perfectiu hodiernal (Pérez Saldanya, 2002) que, d'altra banda, també seria totalment compatible amb l'adverbi *ara*.

Sembla, doncs, que la parella anterior distingeix entre *ara* i present, tot i que en la definició de present conclou, després d'una confusió inicial, que el present és igual a *ara* (taula anterior, torn 44). Aquesta parella havia justificat més o menys correctament la diferència entre les tres frases (torns 3-4), però té problemes per justificar la frase de present (torns 36-45) i, a més, li costa arribar a expressar el seu saber declaratiu de present (confon el present i el futur). Al final, tot i que es produeix una reparació en la definició de present (ja ho hem comentat a la Taula 28), les frases que presenta no acaben de funcionar. **La parella 38, doncs, podria ser un exemple de no haver consolidat el coneixement de la noció de present, motiu pel qual al llarg de la conversa hi ha algunes incoherències.**

Vegem més frases en present: a la parella 41 la investigadora també li demana, de forma diferenciada, "una frase amb *ara*" i "una frase en present". Com en els exemples precedents, la taula següent mostra l'evolució de la parella 41 al llarg de la tasca 1, que es comenta tot seguit (ja n'hem parlat a propòsit de les Taules 13 i 23). De moment, però, ens fixarem en els torns 35-54 (taula següent, fila inferior), corresponents al fragment en què la parella formula una frase en present i una amb *ara*.

¹⁵⁹Cal tenir en compte, però, que la parella també podria estar condicionada per la conversa i interpretar que la investigadora sol·licita una resposta diferent, en el sentit que quan demana una frase amb present (torn 51), la parella se senti obligada a donar un exemple que es diferenciï del que acaba de dir.

Taula 40. Evolució de la parella 41 al llarg de la tasca 1 sobre els coneixements del present	
Par.	Fragment
41	<i>Justificació de la frase en present</i>
(6è)	14. L: Perquè ho fan ara \
	15. E: Sí- perquè la -en del final ens indica :: bueno- no sé com explicar-ho\
	16. I: Sí- sí- continua- que ho estàs explicant molt bé\
	17. E: La -en del final ens indica que és present \
	<i>Saber declaratiu sobre el present</i>
	28. E: Lo que estem vivint ara\ Més o menys \
	29. L: Lo que passa en aquests moments \
	<i>Exemple de frase en present</i>
	35. I: D'acord\ Molt bé\ Podeu fer una frase amb <i>ara</i> /
	36. L: "Ara estem a la taula de ciències" \ (1)
	37. E: "Ara d'aquí a poc ens n'anirem al pati" \ (2)
	38. I: D'acord\ I una frase en <i>present</i> /
	39. L: En present/
	40. I: Sí- en present\ Podeu fer una frase en present/
	41. E: "Jugarem a l'ordinador" - per exemple\ (3)
	42. L: Ah:: "miraré la tele" \ (4)
	43. I: Quan/
	44. L: Ah:: a la tarda\
	45. I: A la tarda/ Doncs això no és present- oi/
	46. E: És futur- Lluís\
	47. L: Ah- en present! En present::: "Estic assentat en una cadira" \ (5)
	48. I: I tu Enric/
	49. E: Jo ja l'he dit\
	50. I: Torna-la a dir- si us plau\
	51. E: Ah- vale\ "Jugo a l'ordinador" \ (6)
	52. I: <i>Jugo</i> / Abans has dit <i>jugarem</i> ::
	53. E: Sí- sí- és que ho he dit malament- abans\
	54. I: Ah- d'acord\

Fixem-nos en l'última fila de la taula anterior: pel que fa a la primera petició, fer una frase amb *ara* (torn 35), en Lluís (L) la resol amb l'ús de *l'adverbi+verb en present* ("ara estem a la taula de ciències", torn 36), mentre que l'Enric (E) amb l'ús de *l'adverbi+locució de futur immediat+futur* ("ara d'aquí a poc ens n'anirem al pati", torn 37). Sembla, doncs, que en aquesta segona frase s'usa l'adverbi per complir amb la petició de l'enunciat (com en la parella anterior), però el significat de la frase no indicaria valor immediat, sinó de futur (futur immediat, això sí). Pel que fa a la frase de present (torn 38), tots dos membres proposen una frase de futur ("jugarem a l'ordinador" i "miraré la tele", torns 41 i 42, respectivament). Quan la investigadora els fa notar que aquesta última, si passa a la tarda (torn 44), no és present amb el valor que li volen donar (l'enregistrament es va fer al matí), aleshores l'Enric indica que és futur (però l'Enric tampoc s'adona que la frase que ell ha formulat al torn 41 tampoc és de present). Finalment, quan en Lluís entén que la frase ha de ser en present, usa la perífrasi de gerundi ("estic assentat en una cadira", torn 47). Aleshores la

investigadora reprèn la frase de l'Enric ("jugarem a l'ordinador") i quan li demana que la torni a repetir, l'Enric la repeteix en present ("jugo a l'ordinador", torn 51). La investigadora remarca que anteriorment havia usat la forma *jugarem* i no *jugo* (torn 52) i aleshores l'Enric ho resol dient que ho havia dit malament i que la frase correcta és "Jugo a l'ordinador" (torn 53). És a dir, al final es produeix una reparació a partir de la conversa, però l'Enric no justifica per què el nou enunciat és en present.

D'aquest fragment es desprèn, com en el cas de la parella 38, que la parella diferenciaria *ara* de *present* però que, en tots dos casos, li costaria exemplificar-ho. Recordem, a més, que **aquesta parella identifica el present amb ara als episodis anteriors** (tant en la justificació de la frase en present, torns 14-17, com en el saber declaratiu sobre el present, torns 28-29, tots de la taula anterior) **però, en canvi, es produeix una distinció a l'hora de posar exemples. De nou, aquesta incoherència implica que la parella no té prou interioritzada la noció de present.** A més, s'observa que sembla que costa més trobar exemples de frases en present que no pas de frases amb *ara*, fet que podria corroborar que la paraula *present* efectivament encara és poc clara.

Finalment, en la parella 39 (taula següent), la Martina (M) exemplifica amb la perífrasi de gerundi ("estic fent els deures", torn 32) la frase de present sol·licitada, però la Bibiana (B), tot i usar l'adverbi *ara*, presenta una frase amb futur imminent ("ara aniré a casa d'una amiga meva", torn 33). Aleshores la Martina fa notar a la Bibiana que la frase que ha fet és en futur (torn 34) i la Bibiana rectifica i canvia *aniré* per *he anat*, és a dir, el futur pel perfet (torn 35). Vegem-ho:

Taula 41. Exemple de la frase de present de la parella 39	
Par.	Fragment
39 (6è)	31. I: Podeu fer una frase en <i>present</i> /
	32. M: "Estic fent els deures"\ (1)
	33. B: "Ara aniré a casa d'una amiga meva"\ (2)
	34. M: <i>Aniré</i> no- perquè seria en futur\
	35. B: "Ara he anat a casa d'una amiga meva"\ (3)

En aquest exemple anterior es ratifica que les estructures usades per la parella per construir frases en present són, per una banda, la perífrasi de gerundi, i, per l'altra, l'adverbi *ara*, tot i que amb verbs que no estan en present, sinó en futur o perfet (torns 33 i 35). Es posa en relleu, doncs, que l'abast de l'adverbi *ara* –com l'abast de l'ús del present– va més enllà, per davant i per darrere, del moment de l'enunciació. En aquesta parella, a més, com en la 41 (Taula 40), es posa de manifest que un membre

ajuda l'altre a reparar una resposta (torn 34), perquè considera que la frase proposada no acaba de funcionar.

Si ens fixem en la diferència entre 3r i 6è, a banda de la parella 4 (3r, Taula 37), **la resta de parelles de 3r no presenten ambigüitats en la frase de present que se'ls sol·licita**, mentre que a 6è, hi ha tres parelles que admeten les observacions que s'han fet als paràgrafs anteriors (les parelles 38, 39 i 41, a banda de la 37, Taules 38-40).

Pel que fa a l'estructura de les frases usades amb valor simultani, de **nou queda palès l'ús de l'adverbi ara per ancorar el present** en el valor simultani. Vegem-ho a la taula següent, en què el díctic es combina preferentment amb l'estructura de perífrasi de gerundi (per exemple en les parelles 5, 9 i 28) però també amb la forma verbal de present (per exemple, en les parelles 8 i 21):

Taula 42. Exemples de les frases de present de les parelles	
Par.	Fragment
5 (3r)	25. V: Que per exemple “aquí nosaltres estem fent feina” (1) i “ells estan ara cantant” (2)\
8 (3r)	22. E: “Ara jo vaig a l'escola” \
9 (3r)	16. B: Per exemple- “ara estem amb la Mariona” \ (1) 17. I: I tu Maria/ 18. M: “Ara estic jugant” \ (2)
21 (6è)	37. R: Que ho està fent ara mateix- per exemple- “ara jo canto” \
28 (6è)	26. A: “Ara estem fent un treball” \

Justament, en les parelles 8 (“jo ara vaig a l'escola”, torn 22) i 21 (“ara jo canto”, torn 37) l'ús de l'adverbi *ara* és decisiu perquè la frase adquireixi el valor immediat que la parella vol atorgar, ja que en tractar-se de verbs classificats des del punt de vista de la modalitat d'acció com a verbs de procés, la no presència de l'adverbi podria indicar un valor habitual (Coll-Florit, 2011, p. 161). De fet, **en relació amb la modalitat d'acció**, la majoria de verbs usats per les parelles per formular la frase són de procés (*anar, cantar, jugar, mirar, parlar, fer*), de manera que per ancorar-se en el valor immediat, l'estratègia que usen és o bé l'adverbi *ara*, o bé la perífrasi de gerundi o bé tots dos elements.

Per tancar aquest apartat, es mostren diversos fragments d'altres parelles (les parelles 19, 23, 25 i 39) que presenten coherència entre el saber declaratiu i la frase de present produïda. A la taula següent se'n reproduïxen els fragments i, tot seguit, es comenten breument:

Taula 43. Relació entre el saber declaratiu i l'exemple de present en diverses parelles		
Par.	Fragment	
	Saber declaratiu	Exemple de frase en present
19 (3r)	12. I: I el present què vol dir/ 13. N: Ara\ 14. O: Ara\ 	17. N: "Ara estem mirant la televisió" 18. I: I tu Òscar/ 19. O: "Ara estem parlant"
23 (6è)	33. I: Molt bé- molt interessant\ Va- què és el present/ 34. O: Ara\ 35. R: És ara\ 	41. I: Per exemple- podeu fer una frase en present/ 42. R: Sí- "ara estem parlant" 43. I: I tu- Ona/ 44. O: "Estan fent mates"
25 (6è)	23. P: Que és una cosa que estem fent ara\ 	29. M: Per exemple "jo estic::: m'estan gravant amb una ràdio"
39 ¹⁶⁰ (6è)	32. I: D'acord\ Molt bé\ I què és el present/ 33. B: Ara\ 34. M: Lo que està passant ara\ 35. B: Lo que està passant ara\ 	36. I: Podeu fer una frase en present/ 37. M: "Estic fent els deures"

Les parelles 19 (taula anterior, fila superior) i 23 (2a fila) defineixen el *present* (fragment de l'esquerra) a través de l'adverbi *ara*, i l'adverbi també apareix en els exemples de les frases que proposen (fragments de la dreta). Pel que fa a les parelles 25 (3a fila) i 39 (4a fila), l'estructura que usen per definir el present és la de *perífrasi de gerundi+ara* (fragment de l'esquerra), que també és la mateixa estructura que en l'exemple de frase que formula la parella 25 (fragment de la dreta, torn 29) i el primer que ofereix la parella 39 (fragment de la dreta, torn 37).

Recapitulant sobre aquest apartat, hem observat que, en general, quan les parelles elaboren una frase en present, **el valor que desenvolupen és el simultani i coincideix amb l'estructura de la definició que han fet de present. Aquestes estructures es caracteritzen per l'ús de l'adverbi *ara*, de la perífrasi de gerundi o bé de tots dos elements alhora. Es tracta, doncs, del valor prototípic del present.**

Tot i així, dues parelles a les quals se'ls demana una frase amb *ara* i una amb *present* (totes dues de 6è) formulen frases diferents, com si *ara* i *present* no indiquessin el mateix, malgrat que en la definició de present no es produeix aquesta distinció. Això indicaria que no tenen prou interioritzada la noció de present.

Finalment, apuntem una constatació sobre la relació entre la justificació de la frase de

¹⁶⁰ En aquesta parella, la coherència és només en una de les frases que proposa. L'altra frase proposada s'ha comentat a la Taula 41 (frase 2-3).

present i els exemples produïts per les parelles: algunes parelles de 6è que es confonen en l'exemplificació d'una frase en present també ho havien fet en la justificació de la frase de present.

4.2.7. Recapitulació

En aquest apartat reprendrem, per respondre-les, les preguntes d'investigació plantejades al principi del subcapítol:

1. Quin és el saber declaratiu sobre els tres temps verbals bàsics i, en concret, sobre el present? (apartat a)
2. Quins criteris de reconeixement usen les parelles per reconèixer els tres temps verbals bàsics i, en concret, el present? (apartat b)
3. Hi ha relació entre el saber declaratiu i els criteris de reconeixement? (apartat c)
4. Quines diferències hi ha entre les parelles de 3r i 6è respecte a les tres subpreguntes anteriors? (apartat d)

El cinquè punt (apartat e) serà una conclusió final del subcapítol.

a) Quin és el saber declaratiu sobre els tres temps verbals bàsics i, en concret, sobre el present?

La distinció temporal bàsica es gramaticalitza a través dels tres temps verbals bàsics, que expressen la idea de passat (anterioritat), present (simultaneïtat) i futur (posterioritat), respectivament. Hem vist que les nocions que les parelles manifesten sobre el present i sobre els altres dos temps bàsics estan vinculades a l'**ús d'adverbis de temps**: per al present, *avui* o *ara*; per al passat, *ahir* o *abans*; i per al futur, *demà* o *després* (per al present, a més, destaca l'ús de la perífrasi progressiva aspectual de gerundi).

Es posa en relleu, doncs, l'**ancoratge a aquests elements lingüístics (els adverbis) per diferenciar les distincions temporals**, d'acord amb el que sostenen tant la lingüística (Pérez Saldanya, 2002, RAE, 2009) com la psicolingüística (Klein, 2009). Per exemple, Pérez Saldanya (2000) ho exemplifica així¹⁶¹:

“Las distinciones temporales básicas se expresan mediante el pretérito perfecto simple (anterioridad), el presente (simultaneidad) y el futuro (posterioridad). En los ejemplos siguientes se añade un adverbio de tiempo que ayude a precisar la localización temporal: ‘Juan preparó *ayer* la cena’ [Pretérito perfecto simple]; ‘Juan prepara *ahora* la cena’ [Presente]; ‘Juan preparará *mañana* la cena [Futuro]” (Pérez Saldanya, 2000, p. 9).

¹⁶¹ En el text original, la cursiva és en la forma verbal, no en l'adverbi ni en la frase que precedeix els exemples.

Les combinacions dels adverbis amb els temps verbals ajuden els alumnes a expressar la distinció temporal bàsica perquè, d'acord amb la *Nueva gramática de la lengua española*, “estos adverbios estan sujetos a una concordancia o compatibilidad semántica con el tiempo verbal” (RAE, 2009, p. 2318). Des del punt de vista de la psicolingüística, Klein (2009) remarca justament que els adverbis, que són elements clau per ancorar el temps, “can be inserted in various ways into the sentence, and accordingly, their effect on the entire meaning can vary considerably” (p. 64).

Però cal advertir que aquestes associacions entre els temps verbals i els adverbis, malgrat que d'entrada suposen una bona estratègia per als alumnes, precisament **poden esdevenir un obstacle si es fossilitzen com a combinacions automatitzades**. De fet, això és el que s'explorarà en les tasques següents, en què ens plantejarem fins a quin punt l'associació tan directa que fan les parelles entre *present* i *ara*, fruit d'una tradició escolar que vol simplificar la dificultat conceptual dels temps verbals, ajuda o dificulta que les parelles compreguin la noció de present en tota la seva complexitat (inclosos els seus usos).

A més, recórrer a aquestes combinacions, és a dir, a l'ús dels adverbis, **podria indicar manca de terminologia i de capacitat de raonament**, que és un dels obstacles amb què topen les parelles per expressar el saber declaratiu sobre la distinció temporal bàsica. En efecte, sovint les nocions de *present*, *passat* o *futur* que manifesten es redueixen a la identificació del temps verbal amb un adverbi (per exemple, “el present és ara”), que dificulten progressar en la construcció de la noció.

D'altra banda, respecte a la terminologia, si bé hem vist que totes les parelles de 6è fan emergir les paraules *present*, *passat* i *futur* (de 3r en són la meitat), hem insistit que aquest ús no implica comprensió. Semblaria, doncs, que les nocions ensenyades no acaben de ser apreses (Bronckart i Plazaola, 2000), és a dir, que la transposició didàctica no garanteix que aquest coneixement escolar (les etiquetes per designar els tres temps bàsics) estigui consolidat. Ho hem il·lustrat amb fragments en què es posa de manifest (per exemple, mitjançant el dubte o el canvi d'opinió) que el coneixement sobre els conceptes escolars que les parelles manegen no és sòlid, sinó que més aviat trontolla.

b) Quins criteris de reconeixement usen les parelles per reconèixer els tres temps verbals bàsics i, en concret, el present?

Com en el saber declaratiu, s'ha assenyalat que **la majoria de les parelles recorren als adverbis de temps per justificar la distinció temporal bàsica** i, en especial, les parelles que no fan emergir les paraules per designar els tres temps bàsics¹⁶². L'ús dels adverbis de temps l'hem categoritzat dins el criteri de temps, en contrast amb el criteri morfològic, que apel·la a les propietats flexives del verb. Hem vist, però, que a l'hora de justificar aquest criteri, les parelles presenten dificultats, tant terminològiques (relacionades, per exemple, amb l'ús de les paraules *present*, *passat* i *futur*) com metalingüístiques (no saben com expressar aquests conceptes abstractes i tampoc saben veure la llengua com a objecte). El criteri morfològic, en canvi, a priori sembla més tangible, en el sentit que les parelles s'hi poden aferrar a través dels canvis que observen a partir de la flexió verbal.

Amb tot, hem observat que les parelles topen amb dificultats per reconèixer els segments morfològics que marquen les diferències temporals. Aquesta dificultat, però, no ha d'estranyar, atesa la **complexitat morfològica del verb**, que implica sincretisme de morfemes, paradigmes defectius o absència de marques, entre d'altres propietats de les llengües flexives, com el català: "En definitiva, la divisió de les formes verbals en components distints no és òbvia i tampoc no ho és l'atribució dels segments aïllables en els diferents morfemes verbals" (Perea, 2002, p. 95).

Aquesta complexitat es tradueix en un **coneixement ambigu i pobre de la morfologia verbal**. Per exemple, en alguns casos hem vist que apel·lar a la morfologia és sinònim de dir "que les lletres canvien" o de mostrar una visió restringida dels morfemes que es redueix a les dues últimes lletres (quan diuen que el futur és *-an* i no *-aran*, per exemple, Taula 16). Un parell de consideracions més sobre el reconeixement dels temps verbals mitjançant l'argument morfològic: en primer lloc, hem vist que les parelles identifiquen el temps verbal del passat amb l'imperfet, perquè és la forma verbal proposada a la frase (*cantaven*). Caldria indagar si aquesta associació directa entre passat i imperfet té a veure estrictament amb la tasca o està consolidada. En cas que fos així, podria bloquejar el coneixement d'altres formes verbals del passat (com el

¹⁶² Ferreiro (1971), en un estudi sobre l'adquisició de les estructures lingüístiques temporals, conclou que fins als 6 anys les relacions temporals no s'expressen per mitjà del verb, sinó dels adverbis de temps. D'altra banda, Durán (2008) assenjala que en relació al coneixement sobre el verb, els alumnes de secundària també s'ancoren als adverbis de temps. Durán (2010) també subratlla, en un estudi sobre el coneixement dels adverbis, que els de temps són els que els alumnes identifiquen amb més facilitat. Això podria relacionar-se amb el fet que tindrien clara la informació temporal que aporten i per això els alumnes els usarien, perquè els ajudarien a expressar la temporalitat.

passat simple o el passat perifràstic). I, en segon lloc, hem observat que les parelles reconeixen el passat (imperfet) mitjançant l'argument ortogràfic d'ús de la *v* (Taules 17-19). De nou, també és una visió restringida, perquè només ajuda a reconèixer l'imperfet dels verbs de la primera conjugació¹⁶³.

Pel que fa a justificació de la frase en present, en la majoria dels exemples destaca l'ús del díctic *ara* i de la perífrasi aspectual amb valor progressiu *estar+gerundi*, que focalitza en el desenvolupament del procés. Tots dos mecanismes ajuden a ancorar temporalment la frase en el moment de l'enunciació, com ja hem assenyalat que passava amb el saber declaratiu. **També hem vist que, des del punt de vista morfològic, semblaria que a les parelles els costa més justificar la frase de present que les dels altres temps bàsics, probablement perquè aquest és el temps menys marcat del paradigma.** Apel·lar als morfemes verbals, doncs, no resulta gaire útil per justificar el reconeixement de la frase de present, mentre que sí que és un criteri bastant més eficaç per distingir els altres dos temps verbals, a pesar dels obstacles que ja hem mencionat.

c) Hi ha relació entre el saber declaratiu i els criteris de reconeixement?

D'acord amb el que s'ha respost a les dues preguntes precedents, hem pogut observar que, especialment pel que fa al present, **hi ha força correspondència entre la noció de present que manifesten les parelles i els criteris per reconèixer i produir frases en present.** Justament aquesta coherència pot ser deguda al fet que, com que és el temps menys marcat, les parelles apel·len més a la idea de simultaneïtat que no pas a les seves característiques morfològiques. En canvi, en els altres dos temps bàsics, sovint el reconeixement, com hem vist, té més a veure amb la forma que amb la idea de temps que designa el temps verbal.

Respecte al saber declaratiu sobre el present i la frase en present que formulen les parelles, hem vist, en general, que l'estructura de la frase produïda pels alumnes coincideix amb l'estructura de la definició manifestada prèviament. En tot cas, destaquem que sembla que els costa més definir què és el present que produir frases en present, fet que corrobora que **l'ús lingüístic (en aquest cas del present) no implica reflexió, però que en canvi sí cal que reflexió per referir-se a aquest ús, és a dir, per**

¹⁶³ Amb tot, cal tenir en compte que en el disseny de la tasca, l'únic verb que s'usa és *cantar* (1a conjugació). Per aquesta raó, no sabem quins resultats hauríem obtingut si haguéssim emprat verbs d'altres conjugacions.

parlar-ne i arribar a construir-ne la noció (Camps, coord, 2005; Camps i Zayas, coord, 2006). En aquest sentit, subratllem que justament les parelles que presenten ambigüitats en la formulació de les frases en present són les de 6è, de manera que això podria indicar que a 6è estan emergint certes confusions que a 3r (encara) no es presenten. Apuntem que aquestes confusions potser podrien tenir a veure **amb la manera com s'aborda l'ensenyament-aprenentatge dels temps verbals**.

d) Quines diferències hi ha entre les parelles de 3r i 6è respecte a les tres subpreguntes anteriors?

Finalment sistematitzem algunes diferències observades entre les parelles de 3r i de 6è, que ja s'han anat apuntant a propòsit de les respostes a les preguntes precedents. En general, constatem que **les parelles de 3r disposen de menys terminologia i capacitat de raonament que les parelles de 6è**. D'entrada, hi ha més alumnes de 3r que de 6è que es confonen a l'hora de reconèixer i justificar la diferència entre els tres temps verbals bàsics. A més, les parelles de 6è ja disposen d'etiquetes per expressar les nocions de *present*, *passat* i *futur*, cosa que no passa amb les de 3r, raó per la qual han de recórrer bàsicament a adverbis.

De fet, l'al·lusió als adverbis és molt freqüent en les parelles de 3r, que usen amb menys freqüència criteris morfològics per distingir els tres temps verbals que no pas les parelles de 6è. Que les parelles de 6è despleguin més arguments morfològics que les de 3r té a veure amb el desenvolupament del currículum, és a dir, és fruit de l'aprenentatge escolar; si bé això no necessàriament implica que aquests coneixements estiguin consolidats, **el que sí que es constata és que les parelles de 6è disposen d'un repertori més ampli d'estratègies per referir-se als temps verbals que les de 3r**.

Una altra diferència que s'ha posat de manifest entre 3r i 6è és que diverses parelles de 3r al·ludeixen al concepte *pas del temps* o *fases del temps*, expressió que es treballa a tercer curs des de l'assignatura de Coneixement del medi natural, social i cultural. Per tant, aquestes parelles vinculen la tasca amb els continguts d'una altra assignatura que no és Llengua catalana. Aquest fet podria corroborar la hipòtesi que les parelles de 3r tenen una visió menys lingüística de la noció de temps¹⁶⁴. La taula següent recull els fragments de dues parelles en relació amb l'assignatura de Coneixement del medi:

¹⁶⁴ Això ja ho hem constatat al subcapítol 4.1.

Taula 44. Parelles que fan al·lusió a l'assignatura de Coneixement del medi	
Par.	fragment
1 (3r)	31. I: (...) Què és <i>canten- cantaven</i> i <i>cantaran</i> / Què deuen ser/ 32. D: Sí:: ((pensa)) 33. P: Això ho vam fer a medi:: 34. D: Sí:: Però és que no me'n recordo dels noms:: 35. I: Què deu ser/ 36. D: El pas del temps\
7 (3r)	52. I: I què és el present/ 53. S: Lo que ha passat abans\ 54. M: No- lo que passa ara\ 55. S: Ai- sí- lo que passa ara\ 56. I: El que passa ara\ Molt bé\ 57. S: És com a medi:: ((dient-li a la Marta)) 58. I: Què dius/ 59. S: Que a medi fèiem un treball que era del temps que passa\ 60. I: Ah- sí/ I què us van explicar/ 61. M: Passat era abans- present és ara i futur és després\

Cal remarcar que totes les parelles de 3r que fan al·lusió a l'assignatura de Coneixement del medi justifiquen la diferència entre les tres frases a partir del criteri de temps (que és l'eix a l'entorn del qual giren alguns dels continguts d'aquesta àrea). En relació amb l'emergència de les paraules *present-passat-futur*, resulta curiós com la parella 7 no fa emergir aquestes paraules al principi de la tasca 1 per justificar la diferència entre les tres frases però, en canvi, sí que les fa emergir més endavant, quan evoca l'assignatura de Coneixement del medi a propòsit de la pregunta sobre el saber declaratiu del present (taula anterior, fila inferior).

Finalment, per corroborar les diferències que s'han anat desgranant, s'introdueix un nou paràmetre, que és la durada de la tasca 1 en totes les parelles. **Les parelles de 3r esmercen més temps a fer la tasca que les parelles de 6è**¹⁶⁵. D'acord amb el que s'ha vist fins ara, això es podria explicar perquè les parelles de 6è fan emergir ja des dels inicis de la conversa les paraules de *present-passat-futur*, de manera que el procés interactiu s'agilita. És a dir, en certa manera, el coneixement gramatical (bàsicament morfològic) dels alumnes de 6è fa que es prenguin la tasca com si fos una activitat escolar rutinària. En alguns casos, fins i tot, sembla un pur tràmit, tal com es pot veure en l'exemple següent, que recull íntegrament la conversa de la tasca 1 en la parella 35:

¹⁶⁵ La durada mitjana de la tasca 1 en les parelles de 3r és de 3'15'', mentre que la de les parelles de 6è, de 2'25''. Vegeu les Taules 17-21 del subcapítol 3.2.

Taula 45. Fragment íntegre de la parella 35 en la tasca 1	
Par.	Fragment
35 (6è)	1. I: Molt bé\ Són iguals aquestes frases/ 2. J: Canvia el verb\ Són present- passat i futur\ 3. I: Caram- quina rapidesa:: A veure- la primera frase és_ 4. M: Present\ 5. J: Present\ <i>Canten</i> \ 6. I: La segona/ 7. J: <i>Cantaran</i> \ 8. M: Futur\ 9. I: I la tercera/ 10. J i M: <i>Passat</i> \ 11. I: Molt bé\ Què és el present/ 12. M: Ara\ 13. J: El que vivim ara\ 14. I: El passat/ 15. J: El que hem viscut\ 16. M: I el futur el que vivirem\ 17. I: <i>Canten- cantaran i cantaven</i> què són/ 18. J: Verbs\ 19. M: Verbs\ 20. I: I què és un verb/ 21. J: És:: és una acció\ 22. I: Una acció\ Perfecte\ Molt bé\ Podem passar al segon text\

e) A manera de conclusió

L'aprenentatge dels temps verbals posa de manifest la paradoxa que, per una banda, **és difícil de plantejar més enllà de la mera distinció dels tres temps verbals bàsics i, per l'altra, morfològicament resulta summament complex**: "El verb té necessitat de distingir situacions morfològiques extremadament matisades" (Badia i Margarit, 1995, p. 156). Justament s'ha vist que l'aproximació morfològica al verb, atesa la seva complexitat, genera dificultats en els alumnes, perquè implica manejar conceptes que no sempre estan consolidats.

És cert que l'argument morfològic esdevé útil en força casos per reconèixer els temps verbals (més del passat i del futur que del present, com hem vist) però sovint no deixa de ser una estratègia mecànica, automatitzada. Darrere aquesta estratègia, **no hi ha reflexió sobre l'objecte lingüístic que els alumnes estan observant**. Això fa que en poques ocasions les parelles despleguin la capacitat per relacionar les propietats morfològiques del verb amb la informació temporal que aporten, que ajudaria a la construcció d'un coneixement global dels temps verbals. **Si bé la morfologia és la**

porta d'entrada als temps verbals, aquest coneixement morfològic sense un component de reflexió resulta poc operatiu i es converteix en una rutina automatitzada: ho corroboren, per exemple, respostes que únicament associen la forma verbal al nom d'aquesta forma o viceversa (per exemple, “és present perquè *canten*”, Taula 19) o que usen la tàctica de l'eliminació per identificar algunes formes verbals (“com que *canten* i *cantaran* ja ho hem dit, doncs *cantaven* és el que queda”, Taula 20). Aquestes fórmules els funcionen per resoldre les activitats escolars, però no esdevenen útils per construir un coneixement més aprofundit sobre els temps verbals.

Apuntem, doncs, que caldria replantejar una nova manera d'afrontar l'ensenyament-aprenentatge dels temps verbals, no només a partir de la morfologia del verb (que és una estratègia que podria ser resolutiva per introduir la gramaticalització del temps) sinó sobretot orientant aquest ensenyament-aprenentatge en relació amb la semàntica dels temps verbals (fet que permetria vincular-lo amb l'àrea curricular de Coneixement del medi) i, òbviament, als seus usos. Caldria tenir present que el temps s'expressa a través del paradigma verbal i que, en última instància, “tot element verbal conjugat té la seva darrera manifestació en el temps” (Badia i Margarit, 1995, p. 638). Des del punt de vista de l'ensenyament-aprenentatge, subscriuim les paraules de Gourdet (2010), segons el qual el coneixement morfològic del verb és el punt de partida “pour analyser son fonctionnement et comprendre les différentes constructions possibles et les conséquences sur le sens” (p. 28).

RECONeixEMENT DELS VALORS DEL PRESENT
(capítols 5-9)

5. RECONeixEMENT DELS VALORS HABITUAL, CONTINU I PROGRESSIU DEL PRESENT

5.1. Presentació de la tasca 2

En aquest capítol s'exploren alguns dels valors del present que no expressen simultaneïtat exacta amb l'acte de parla, sinó que l'extensió temporal que desenvolupen abasta més enllà d'aquest moment (i fins i tot pot no coincidir-hi), d'acord amb la propietat imperfectiva d'aquest temps verbal (Pérez Saldanya, 2002): es tracta dels valors habitual, progressiu i continu del present (vegeu l'apartat 1.1.3). Pel que fa al valor habitual, encara que l'acció no es produeixi en el moment concret de l'enunciació, la seva validesa rau en el fet que té valor cíclic o iteratiu (RAE, 2009); hi ha modificadors temporals que ajuden a atorgar-li aquest valor (especialment els adverbis de freqüència), que també pot ser expressat a través de la perífrasi de repetició o d'habitud *soler+infinitiu*. El valor habitual és molt proper a dos valors més que caracteritzen l'aspecte imperfectiu: el continu i el progressiu, en els quals, en general –però no necessàriament–, l'acció (que és duradora o en curs, respectivament) es manté en el moment de l'enunciació. El valor progressiu pot expressar-se, en funció de la modalitat d'acció, amb la perífrasi aspectual progressiva *estar+gerundi*.

El text que serveix de punt de partida per a la tasca 2 és un text narratiu en primera persona,¹⁶⁶ que inclou diversos verbs que expressen aquests i altres valors del present (en negreta i enumerades en cursiva, les frases que s'analitzen):

Taula 1. Text de la tasca 2 (diari personal)

Estimat diari,

Avui no he anat a l'escola perquè em trobo malament. Fa dies que em fa mal la panxa i avui quan m'he llevat tenia febre.

La mare creu que tinc mal de panxa perquè **sempre menjo xocolata (1)**, però **el metge diu (2a) que tinc un virus (2b)**. **En Pau i la Joana, que van a la mateixa classe que jo, també tenen febre (3)**.

M'agrada molt anar a l'escola perquè hi aprenc coses (4), però ara que estic escrivint aquest diari, també m'ho passo bé (5).

¹⁶⁶ Vegeu a l'apartat 3.2.2b el disseny i la segmentació d'aquest text. Per familiaritzar el lector amb la tasca, en aquest apartat es torna a mostrar el text i s'amplia la descripció de les característiques de les frases que són objecte de l'anàlisi.

L'objectiu d'aquesta tasca no és distingir entre els tres valors esmentats (habitual, continu i progressiu), sinó **reconèixer que hi ha usos del present (corresponents a algun d'aquests valors, vegeu les frases 1, 2b, 3 i 4) que no es corresponen amb el seu valor prototípic justament perquè s'estenen més enllà del moment simultani**. A la tasca també s'analitza un exemple en què el present funciona com a passat immediat (característic del discurs indirecte, vegeu la frase 2a) i, per contrastar aquests valors perifèrics amb el simultani, la darrera frase del text conté dos verbs que expressen aquest últim valor (frase 5). Tot seguit es descriuen de nou les frases que s'analitzen:

1. "Sempre menjo xocolata". La frase és una oració subordinada adverbial causal inserida en l'oració "La mare creu que tinc mal de panxa perquè sempre menjo xocolata". "Sempre menjo xocolata" indica un valor habitual del present, a partir de la presència de l'adverbi d'alta freqüència *sempre*.
2. "El metge diu que tinc un virus". En aquesta frase, per una banda, apareix el present de successos recents o passat immediat, característic de situacions en què s'informa de paraules d'altres persones ("el metge diu") i, per l'altra, el present progressiu ("tinc un virus"), que indica una situació que està en curs el moment de l'enunciació.
3. "En Pau i la Joana, que van a la mateixa classe que jo, també tenen febre". Aquesta frase està formada per una oració de relatiu ("en Pau i la Joana van a la mateixa classe"), amb valor continu, i per l'altra, l'oració principal ("en Pau i la Joana també tenen febre"), que s'interpreta des d'un punt de vista progressiu.
4. "M'agrada molt anar a l'escola perquè hi aprenc coses". L'anàlisi se centra, sobretot, en l'oració subordinada adverbial causal "perquè hi aprenc coses", que desplega un valor continu que s'estén més enllà del moment de l'enunciació.
5. "Ara que estic escrivint aquest diari també m'ho passo bé". En aquesta frase s'expressa el valor simultani, a través de l'adverbi dític *ara*, de la perífrasi aspectual progressiva de gerundi (*estic escrivint*) i de la forma verbal del present (*passo*).

Prèviament a l'anàlisi d'aquestes cinc frases es presenta una síntesi de les respostes a la primera pregunta formulada per la investigadora al principi de la tasca. La pregunta és: "Tot això quan passa?"¹⁶⁷, que té com a objectiu que les parelles, després d'haver llegit el text, facin una primera aproximació al/s temps de l'enunciat (és a dir, al/s temps dels fets narrats).

Després d'aquest apartat sobre el/s temps de l'enunciat (apartat 5.2), s'analitzen les frases esmentades: "Sempre menjo xocolata" (apartat 5.3); "El metge diu que tinc un virus" (apartat 5.4); "En Pau i la Joana, que van a la mateixa classe que jo, també tenen febre" (apartat 5.5); "M'agrada molt anar a l'escola perquè hi aprenc coses" (apartat

¹⁶⁷ Aquesta pregunta correspon a l'episodi 1 de la tasca 2. Vegeu la segmentació del text al subapartat 3.2.3b.

5.6); i “Ara que estic escrivint aquest diari també m’ho passo bé” (apartat 5.7). El capítol es tanca amb una recapitulació (apartat 5.8).

5.2. Reconeixement inicial del/s temps de l’enunciat

Les respostes de la primera pregunta indiquen que les parelles bàsicament s’ancoren en els adverbis dítctics *ara* o *avui*. *Avui* apareix dues vegades al principi del text (“*Avui* no he anat a l’escola perquè em trobo malament. Fa dies que em fa mal la panxa i *avui* quan m’he llevat tenia febre”), mentre que *ara* apareix només en una ocasió, a la frase final del text, com a part de la locució conjuntiva *ara que* (que manté el mateix valor de simultaneïtat): “*Ara que* estic escrivint aquest diari, també m’ho passo bé”. Vegem un exemple de resposta amb *avui* (parella 6, 3r) i un amb *ara* (parella 22, 6è):

Taula 2. Respostes a la pregunta inicial: “Quan passa això?”	
Par.	Fragment
6 (3r)	3. I: (...) I quan passa/ 4. L: Avui \ 5. I: Per què/ 6. L: Perquè ho diu aquí ((referint-se a la primera frase))\
22 (6è)	2. J: Ara \ 3. M: Sí- ara \ 4. I: I com ho sabeu que passa ara/ 5. J: Perquè diu “ara que estic escrivint aquest diari” \ Ara \

A propòsit d’aquestes respostes, aquesta primera aproximació al text també posa en relleu la confusió entre aquests dos adverbis: *avui* i *ara*. Aquesta confusió és recurrent en episodis posteriors d’aquesta tasca, però de moment es mostra un exemple en què ja emergeix al primer episodi:

Taula 3. Exemple de confusió entre els adverbis dítctics <i>avui</i> i <i>ara</i>	
Par.	Fragment
12 (3r)	6. I: Molt bé\ I tot això que explica aquest nen en el diari- quan passa/ 7. C: Ara \ 8. A: Ara \ 9. I: Com ho sabeu/ 10. C: Perquè ho diu \ Diu avui \

S’apunta, doncs, que **l’associació automatitzada dels adverbis *ara* i *avui* amb el present podria indicar que els alumnes usen aquests dos dítctics indistintament, associats al present, però sense entendre’n la diferència** (a la recapitulació d’aquest capítol es reprendrà aquesta constatació). D’altra banda, l’ús d’aquests adverbis, a més de no aclarir la diferència d’abast temporal a què al·ludeixen, mostra que els alumnes lliguen el contingut de l’enunciat al moment de l’enunciació (és a dir, quan responen

ara, per exemple, s'estan referint al moment en què té lloc la conversa sobre el text i no al moment en què el subjecte discursiu escriu el contingut del text). En certa manera, doncs, entenem que es produeix una confusió entre el temps lingüístic i el temps gramatical¹⁶⁸.

D'altra banda, cal destacar que les parelles de 6è que no contesten la primera pregunta ni amb *ara* ni amb *avui*, **responen que el text passa al present**, és a dir, usen la terminologia que distingeix els tres temps bàsics (passat-present-futur) per ubicar temporalment les accions que es narren al text. **El problema és que algunes d'aquestes parelles ja topen, d'entrada, amb algunes contradiccions**, en adonar-se que hi ha verbs que no estan en present, com la parella 41 (6è), tal com es pot veure a la taula següent:

Taula 4. Fragment d'una parella de 6è que topa amb un obstacle	
Par.	Fragment
41 (6è)	11. I: D'acord\ A veure- Enric- per què has dit que era present/ 12. E: Per perquè: perquè: els verb són que passen ara\ 13. I: Els verbs són que passen ara/ per exemple/ 14. E: Per exemple:: anat\ 15. I: Mmm:: 16. E: Que anat és:: (4) ai- no- potser no (7) Potser és passat:: o pre-- present:: potser està barrejat\

En aquesta parella, l'Enric (E) dubtaria davant una forma verbal (el perfet, a la frase "avui no *he anat* a l'escola", torn 16) que no encaixaria en la distinció temporal bàsica. Amb tot, el perfet, en tant que temps hodiernal, es trobaria entre el present i el passat, de manera que la seva resposta seria força pertinent. Però el que es pretén mostrar en aquest fragment és el dubte que genera en les parelles de 6è la presència d'aquesta forma verbal que se circumscriu entre dos temps bàsics i que pot expressar diversos valors¹⁶⁹.

Cal remarcar que aquesta observació sobre el perfet no es produeix en cap parella de 3r. La parella 1 (3r) també justifica la primera resposta responent que el text passa al present, però s'ancora en formes verbals que efectivament estan en present i ho confirma conjugant-ne el paradigma de temps. Les que no estan en present, les desestima:

¹⁶⁸ Aquesta confusió és present al llarg de totes les tasques. Amb tot, remarcuem que aquest no és exactament l'objecte de la recerca i, de fet, assumim que el dispositiu didàctic es pot prestar a mantenir aquesta confusió.

¹⁶⁹ Vegeu el subcapítol 4.2. Però, sobretot, el perfet s'explora a propòsit de la tasca 4.4 (capítol 9).

Taula 5. Fragment de la parella 1 (3r) que s'ancora a les formes verbals en present	
Par.	Fragment
1 (3r)	14. I: (...) Quan passa- això- aquesta història- això que explica aquest nen/
	15. D: Present \
	16. I: Què dius- tu Pere/
	17. P: El present \
	18. I: Com ho sabeu/ Per què penseu que això passa en el present/
	19. D: Per els verbs que hi fica::
	20. I: Per exemple/ Vols marcar-los/
	21. D: Trobo \
	22. I: Marca les paraules que et semblin:::
	23. D: Trobo perquè vol dir::: perquè no és ni trobava ni trobaré\
	24. I: Perfecte:: Molt bé\ N'hi ha més/ ((Cadascú- en veu baixa- rellegeix el text per buscar-hi verbs)) (7)
	25. D: <i>Tenia</i> /
	26. I: <i>Tenia</i> què és/
	27. P: No- <i>tenia</i> és del::: del passat \
	(...)
	37. I: A veure- heu marcat tres paraules: <i>trobo- tenen</i> i <i>escrivint</i> \ Aquestes paraules- per què les heu marcades/
	38. D: Perquè ens donen informació de si és el present- el passat o el futur::
	39. I: I quina informació ens donen- aquestes paraules/
	40. D: Que és el::: present \

En aquesta parella semblaria que la distinció temporal bàsica està força consolidada perquè, per exemple, diferencia *tenen* (present) respecte a *tenia* (passat) (torn 27). La parella ha rastrejat el text buscant exemples de verbs en present i n'ha trobat tres (torn 37): *trobo*, *tenen* i *escrivint* (que, de fet, seria *estic escrivint*): aquest últim cas indicaria desconeixement de l'estructura de la perífrasi però coneixement respecte al seu significat progressiu. La parella, doncs, justifica que el text està en present per aquests verbs, prescindint dels que indicarien altres temps, com *tenia* (torn 27). Durant aquest rastreig, però, tampoc s'adona de la presència d'altres formes que poden generar confusió, com el perfect. **El seu coneixement sobre la morfologia verbal, doncs, seria força limitat (no detecta tots els verbs en present) però suficient per ancorar el text.** Aquesta parella, però, és un exemple atípic, ja que cap altra parella de 3r desenvolupa un raonament similar, és a dir, basant-se en la detecció de formes verbals.

De fet, altres parelles de 3r que no s'ancoren ni a *ara* ni a *avui* responen que el text passa "quan [qui escriu el diari] es troba malament" o "quan [qui escriu el diari] no pot anar a l'escola", és a dir, ofereixen una resposta que es podria interpretar des d'un punt de vista més holístic i menys cenyit a una paraula del text (ja sigui un adverbi o

una forma verbal). Destaquem, per exemple, les respostes de les parelles 5¹⁷⁰ i 19, de 3r, que podrien indicar un valor habitual a partir del seu coneixement experiencial:

Taula 6. Exemples de respostes de les parelles 5 i 19	
Par.	Fragment
5 (3r)	10. I: Quan passa això/ 11. T: Quan estàs malalta \ 12. V: Quan et ve de sobte el mal de cap i també pots escriure al diari \
19 (3r)	3. I: I això que escriu- que explica aquest nen- quan passa/ 4. O: Al matí \ 5. I: Com ho sabeu que passa al matí/ 6. O: Perquè l'escola- bueno- la majoria de les escoles- comencen al matí \

D'acord amb el que s'ha vist fins ara, en general **les parelles de 3r no toparien amb obstacles a l'hora d'ubicar temporalment el text**. La majoria s'ancoren als adverbis *ara* i *avui* i la resta (llevat de la parella 1, que ja hem analitzat) a d'altres parts del text que interpretarien en clau d'oració subordinada adverbial temporal (per exemple, "quan es troba malament"). És a dir, aquestes parelles **construeixen una idea de present que els permet ancorar còmodament el text**. En canvi, semblaria que, d'entrada, **les parelles de 6è prenen més consciència de la complexitat del text des del punt de vista temporal**. Aquesta complexitat està relacionada amb l'ancoratge dels adverbis a combinacions no prototípiques amb els tres temps bàsics (per exemple, "*avui tenia febre*") i, com ja hem vist, a determinats temps verbals (per exemple, "*avui no he anat a l'escola*"). S'exemplifica amb la parella 24 (6è), que entendria que al llarg del text hi ha informació temporal diversa ("depèn de la frase"):

Taula 7. Exemple d'una resposta de parella de 6è sobre els diferents temps del text	
Par.	Fragment
24 (6è)	3. I: Tot això- tot això que has explicat tan bé- Eva- quan passa/ 4. R: Ara\ 5. E: Ara\ Pot passar ara\ Al present\ 6. R: Al passat i al present \ Perquè diu "avui" i això és en present_ 7. E: "Fa dies"- "fa dies"_ 8. R: És passat\ Bueno- hi ha moltes coses diferents \ 9. E: Canvia\ Depèn de la frase- canvia \ 10. I: D'acord\ Doncs anem mirant les frases- a veure què canvia\

A partir d'aquest primer episodi, doncs, s'analitzen algunes frases del text amb l'objectiu de confrontar les parelles amb diversos valors del present que no es corresponen amb el simultani.

¹⁷⁰ Aquesta parella es caracteritza perquè al llarg de totes les tasques ofereix respostes experiencials; vegeu a l'annex 1 les transcripcions de totes les converses d'aquesta parella.

5.3. Reconeixement del valor habitual del present a “sempre menjo xocolata”

La frase que desplega amb més exactitud el valor habitual del present és la següent: “La mare creu que tinc mal de panxa perquè *sempre menjo xocolata*”, en què “sempre menjo xocolata” (oració subordinada adverbial causal) permet reflexionar respecte al contrast amb el present simultani (per exemple, en una frase com *ara menjo xocolata*). En efecte, “sempre menjo xocolata” indica un present habitual, a partir de la presència de l’adverbi d’alta freqüència *sempre* i secundàriament de l’ancoratge d’aquesta subordinada dins l’oració principal que, alhora, està inserida dins el text. La conversa a l’entorn d’aquest episodi, doncs, té com a objectiu esbrinar si les parelles es desprenen del valor immediat del present i interpreten que *menjo* té un sentit habitual justament perquè aquest temps verbal està acompanyat de l’adverbi *sempre*.

En general, les parelles diferencien entre el significat de la forma verbal presa aïlladament (*menjo*) i la forma verbal precedida per l’adverbi (*sempre menjo*). És a dir, **s’adonen que l’adverbi modifica el significat temporal del verb**, de manera que l’acció es produeix, d’acord amb algunes de les respostes més freqüents, “cada dia”, “molts dies”, “normalment”, “diàriament” o “sovint”. Aquestes expressions indiquen freqüència elevada, de manera que la majoria de les parelles entendrien el significat habitual o cíclic de l’acció del verb. **Aquest significat, però, també el desenvolupen a partir del seu coneixement experiencial** (habitud en l’acció de menjar xocolata) i **associant-lo als tres temps bàsics** (hi ha parelles que entenen que el significat de *sempre* remet, alhora, al passat, al present i al futur)¹⁷¹.

Vegem diversos exemples de respostes. A la taula següent, la parella 3 (3r) identifica *sempre* amb *cada dia* (torn 45) i expandeix aquesta resposta il·lustrant que el subjecte del text menja xocolata en diversos moments del dia (torn 54). Aquesta resposta recorre a un hàbit experiencial relacionat amb el consum de xocolata, ja que en Carles (C) explica que els dolços (que podríem considerar un hiperònim de *xocolata*) normalment es mengen per esmorzar, berenar o per postres:

¹⁷¹ Aquesta idea també es present a la tasca 3 (capítol 6), en què les parelles recorren a l’adverbi *sempre* per ancorar el text i expressar l’atemporalitat (vegeu l’apartat 6.10.3).

Taula 8. Exemple de resposta de la parella 3 sobre la frase “sempre menjo xocolata”	
Par.	Fragment
3 (3r)	43. I: A veure- continuem amb més frases/ Mireu què diu- aquí: “Sempre menjo xocolata”\ Quan passa- això/
	44. C: Sempre\
	45. T: Cada dia\ (...)
	53. I: I “sempre menjo xocolata” què vol dir/ Quan menja xocolata/
	54. C: Per berenar- per esmorzar- normalment- perquè mengem dolços::: I de postres\ (...)
	114. C: <i>Menjo és ara</i> \ Però si posem <i>sempre menjo és cada dia</i> \

Al final de l’episodi (torn 114 de la taula anterior), la parella 3 marca el valor prototípic del present (és a dir, de simultaneïtat amb l’acte de parla) usant el díctic *ara*, i el diferencia del valor que pren acompanyat de l’adverbi *sempre*, que considera equivalent a *cada dia*, de manera que entendria que l’acció del verb no passa *ara*, sinó *cada dia*. Aquesta parella, doncs, comprendria que el verb adquireix un altre valor a partir de l’adverbi *sempre*.

La parella 2 (3r) identifica *sempre* amb els tres temps bàsics i aquests, alhora, amb els tres adverbis que s’hi solen associar (*abans-ara-després*):

Taula 9. Exemple de resposta de la parella 2 sobre la frase “sempre menjo xocolata”	
Par.	Fragment
2 (3r)	14. I: “Sempre menjo xocolata”\ Quan passa això/
	15. G: Sempre\ 16. N: Sempre\ 17. G: Passat- futur i present \
	18. I: Per tant- no passa ara mateix/
	19. G: També- però també va passar <i>abans</i> i <i>després</i> \
	20. I: I com ho sabeu que això passa <i>abans- ara</i> i <i>després</i> /
	21. G: Perquè la paraula <i>sempre</i> indica tot el pas del temps \

En aquesta última intervenció de la taula anterior, explícitament la parella considera que *sempre* inclou el moment de l’enunciació (*ara*), d’acord amb el significat que atorga a l’adverbi: “Tot el pas del temps” (torn 21). En realitat, però, del text es desprèn que el nen no menja xocolata en el moment de l’enunciació. Aquesta parella, doncs, no s’hauria fixat en el significat de la frase dins del text, sinó que hauria pres l’adverbi aïlladament. La diferència entre aquesta parella i l’anterior és que en aquesta parella la resposta es basa en els seus coneixements gramaticals (fet que podria confirmar que la resposta estigui descontextualitzada), mentre que en l’anterior això no passa fins a l’últim torn del fragment mostrat, ja que bona part de la reflexió gira a l’entorn de referències a la seva experiència personal.

Fins ara, dels exemples mostrats de les parelles de 3r es desprèn que no sembla haver-hi problemes per explicar el significat de la frase “sempre menjo xocolata”, en el sentit que entendrien que l’acció s’estén més enllà del moment de l’enunciació. **És en parelles de 6è on es manifesten alguns dubtes i fins i tot algunes contradiccions.** Vegem la parella 31 (6è):

Taula 10. Exemple de resposta de la parella 31 sobre la frase “sempre menjo xocolata”	
Par.	Fragment
31 (6è)	68. I: Però és present- passat o futur/
	69. L: Ah- <i>menjo</i> ::: present\
	70. M: Present\ Perquè diu que ara està menjant\
	71. I: Vol dir que ara menja xocolata/
	72. L: Sí\
	73. I: Però abans heu dit que no volia pas dir que menjava xocolata ara::
	74. L: Perquè diu:: “perquè sempre menjo xocolata”::
	75. I: Ara o sempre/ O és el mateix/
	76. L: Ai:: (4)
	77. M: No- <i>ara</i> és lo que estàs fent ara:: i <i>sempre</i> que ho estàs fent sempre\
	78. I: I ara menja xocolata/ (6) ((Riuen perquè no saben què respondre)) Sí o no/
79. L: <i>Menjo</i> és present- però si- però si diu <i>sempre menjo xocolata</i> ara no deu estar menjant xocolata- perquè li fa mal la panxa\	

En aquesta parella, la Laura (L) diu que *menjo* és present (torn 69) i la Mila (M) expandeix aquesta resposta explicitant que “perquè diu que ara està menjant” (torn 70), interpretació que és errònia, perquè el text no diu que l’acció passi en el moment de l’enunciació. Semblaria que la Mila justifica el present usant un automatisme que inclouria l’adverbi *ara* i la *perífrasi estar+gerundi*, estratègia que funciona únicament amb el valor simultani. Per això la investigadora insisteix si *ara* el subjecte menja xocolata (torn 71), i la Laura ratifica que sí (torn 72). La investigadora els fa observar que abans havien respost el contrari (torn 73) i la Laura aleshores ho justifica dient “perquè diu *perquè sempre menjo xocolata*” (torn 74), és a dir, podria ser que intentés expressar que l’adverbi *sempre* modificaria el verb. La investigadora intenta treure’n l’entrellat i els demana si l’acció passa “ara o sempre” (torn 75). La Laura no sap què contestar (torn 76), però la Mila intenta justificar la diferència entre tots dos adverbis, tot i que no se n’acaba de sortir, perquè repeteix la frase, amb la perífrasi de gerundi, simplement canviant els adverbis: “*Ara* és lo que estàs fent ara i *sempre* que ho estàs fent sempre” (torn 77). **És a dir, mostraria dificultats per definir el significat dels dos adverbis com a ajuda per ubicar l’acció.** Però com que la investigadora insisteix de nou (torn 78), és aleshores quan la Laura aconsegueix verbalitzar la diferència (torn 79): la seva resposta parteix del coneixement formal (“*menjo* és present”) però immediatament en prescindeix per concloure que l’acció no passa ara: de fet,

l'argument que usa és experiencial i contradiu el sentit del text (segons el text, *menjar xocolata* és la causa física de *tenir mal de panxa*, mentre que en aquesta resposta experiencial, *el mal de panxa* és la causa –vinculada al sentit comú– per la qual *ara no menja xocolata*).

De fet, aquesta interpretació experiencial de la seqüència *menjar xocolata/tenir mal de panxa* (en sentit oposat a la interpretació del text) es produeix en deu parelles de 6è (i només en dues de 3r) i és l'argument que aquestes parelles usen per justificar que “sempre menjo xocolata” no coincideix amb el moment de l'enunciació:

Taula 11. Exemples de respostes que interpreten al revés la seqüència <i>menjar xocolata/tenir mal de panxa</i>	
Par.	Fragment
33 (6è)	60. I: I ara menja xocolata/ 61. V: Ara mateix no\ 62. I: Com ho sabeu/ 63. V: Perquè si està malalt_
43 (6è)	99. I: Ara menja xocolata/ 100. O: (5) No\ 101. I: Per què no/ 102. O: Perquè té mal de panxa\ I no en vol tenir més\

En aquests casos, doncs, **semblaria que les respostes no s'infereixen del text**, sinó que tindrien a veure amb **les seves vivències i el seu coneixement del món**; per exemple, *quan et fa mal la panxa, no pots menjar xocolata*.

Però quan les parelles es fixen en la forma verbal, s'adonen que la informació de què disposen no és compatible amb la que dedueixen del seu coneixement del món. En el cas de la parella 27 (taula següent, fila superior), entén que el verb està **en passat** perquè considera que en el moment de l'enunciació el subjecte no menja xocolata (arran de la interpretació experiencial de la seqüència *menjar xocolata/estar malalt*). La parella 28 (també taula següent, fila inferior) demostra que té certs dubtes i també apunta que la frase **podria ubicar-se al passat**:

Taula 12. Exemple de respostes de les par. 27 i 28 sobre la frase “sempre menjo xocolata”	
Par.	Fragment
27 (6è)	104. I: D'acord\ “Sempre menjo xocolata”\ 105. A: Menjo/ Jo crec que és::: bueno- menjo ara- però jo crec que és passat- perquè sempre menjo:: 106. I: Però <i>menjo</i> és present- passat o futur/ 107. J: Present \ 108. I: Però ara menja xocolata/ 109. A: No- no- ara no\

	110. J: Ara no perquè està malalt\ 111. A: Però jo crec que és passat\
28 (6è)	48. I: Però “sempre menjo xocolata”\ Quan passa/ 49. R: Ara\ 50. A: Ara- no sé:: 51. I: Passa ara- això- doncs/ 52. A: Ai- no sé:: és molt raro:: 53. I: Sí- és una mica estrany- però per això us ho demano\ “Sempre menjo xocolata” passa ara/ 54. A: Ai- no sé:: 55. R: (6) Sí:: Bueno- abans:: no sé- sempre\

En aquestes parelles, la possibilitat que l'acció se situï al passat és fruit d'una deducció que no té a veure ni amb la forma verbal (que admeten que està en present i, per tant, en alguns torns fins i tot asseguren que passa *ara*) ni amb l'adverbi, sinó amb el seu coneixement experiencial. Semblaria, doncs, que no copsarien la funció de l'adverbi *sempre*, que és la peça lingüística que indica habitud i que transforma el valor del present en aquesta frase.

Amb tot, també hi ha parelles de 6è que posen el focus en l'adverbi *sempre*. La parella 42 (6è), per exemple, s'adona que hi ha un element (l'adverbi) que modifica el significat del verb (torn 107), tot i que manifesta certes dificultats per expressar-ho, com es pot veure al fragment següent:

Taula 13. Exemple de resposta de la parella 42 sobre la frase “sempre menjo xocolata”	
Par.	Fragment
42 ¹⁷² (6è)	105. E: Però aquí fica <i>sempre</i> \ 106. I: Ah- i què vol dir- que posi <i>sempre</i> / 107. E: Que el <i>sempre</i> canvia el verb\ 108. I: Com el canvia/ 109. E: No sé ((riu))\ 110. I: No rigueu- no- que això és molt interessant\ Com canvia/ Què vols dir- Mercè- quan dius que el <i>sempre</i> canvia el verb/ 111. M: Que sempre:: Mmm:: que <i>sempre</i>:: és que no ho sé:: 112. I: Intenta-ho- que segur que te'n surts:: què vol dir “sempre menjo xocolata”/ 113. M: Que cada dia_ que cada dia en menja\ 114. E: Que menja molta xocolata\ 115. I: Ara també menja xocolata/ 116. M: No\ 117. I: Encara que estigui en present- el verb/ 118. M: Sí\ 119. I: I com ho podríem explicar- això/ 120. C: Que els altres dies menja xocolata\ 121. E: Però això ja seria:: ja seria futur\ 122. C: Perquè això ho sabem\ Ho sabem per lo que llegim\

¹⁷² La parella 42 en realitat és un trio.

123.	E: És clar_
124.	C: I lo que hi ha al darrere\
125.	I: D'acord\

En aquest fragment es posa de manifest que la Mercè (M) té problemes per explicar la influència de l'adverbi en el verb (és a dir, té **dificultats per parlar sobre la llengua**), de manera que l'única estratègia que li funciona és **recórrer a una expressió equivalent** (*cada dia*, torn 113). L'Elena (E), però, ho expressaria d'una altra manera (torn 114), potser en el sentit que *menjar molta xocolata és menjar-ne contínuament*, de manera que també indicaria valor habitual. El fragment també posa en relleu que, un cop les alumnes han explicat el significat de la frase, ja no els funciona l'associació *present=ara*, de manera que han d'admetre que malgrat el verb estigui en present, no passa en el moment de l'enunciació (torns 115-118). **La resta del diàleg mostra com prescindeixen del seu coneixement formal i rescaten altres coneixements**, de manera que seria un exemple que aconsegueix eixamplar el valor del present.

El cas de la parella 29 (taula següent) exemplifica fins a quin punt l'alumne reflexiona sobre el valor que pot adquirir la forma verbal del present per poder resoldre l'obstacle que se li planteja:

Taula 14. Exemple de resposta de la parella 29 sobre la frase "sempre menjo xocolata"	
Par.	Fragment
29 (6è)	100. A: Potser està explicant que diu <i>menjo</i> en present- però no diu <i>menjo</i> que <i>estic menjant</i> - diu <i>menjo</i> que <i>sempre</i> ho faig- <i>normalment</i> :: bueno- potser la paraula <i>sempre</i> estaria una miqueta malament- potser estaria més bé <i>menjo molta xocolata</i> \ Perquè <i>sempre menjo xocolata</i> seria que <i>sempre n'està menjant</i> \

En aquest alumne, l'Andreu (A), també apareix la idea, com en la parella anterior, que "sempre menjo xocolata" indicaria "menjo molta xocolata". Però el més interessant és la distinció entre "no diu *menjo* que *estic menjant*, diu *menjo* que *sempre* ho faig, *normalment*". L'alumne no disposa de recursos per expressar que en un cas es tracta de simultaneïtat i de l'altre, d'habitud, però ho fa recorrent a expressions equivalents: el valor simultani l'explica amb la perífrasi de gerundi, mentre que el valor d'habitud, a través d'un altre adverbi d'alta freqüència. **És un exemple de reflexió metalingüística que funciona malgrat la manca de terminologia.**

En general, però, **parlar sobre la llengua és una activitat complexa** per a les parelles i, quan són requerides per fer-ho, es posa de manifest que determinats mots (com l'adverbi *sempre*), malgrat formar part del repertori de paraules que usen habitualment, els resulten difícils de definir. Quan la investigadora demana a les parelles que expliquin què vol dir *sempre*, aquest obstacle especialment es fa visible en

les parelles de 6è, que problematitzen més respecte a aquest concepte que les de 3r, que acudrien més a l'ús d'altres adverbis i d'expressions fruit de l'experiència. Tot seguit es mostren quatre exemples de parelles de 3r, que mostren com entenen el significat de *sempre*:

Taula 15. Exemples de respostes de parelles de 3r sobre l'adverbi <i>sempre</i>	
Par.	Fragment
7 (3r)	51. M: Perquè si dius <i>sempre</i> - és que és al dematí- al migdia i a la tarda\ Cada dia migdia- tarda i matí\ Cada dia aixins\
8 (3r)	17. X: Perquè diu <i>sempre</i> - i <i>sempre</i> vol dir tots- tots- tots:: cada minut- cada segon:: 18. I: I ara mateix està menjant xocolata/ 19. X: No\ 20. I: com ho saps que no/ Com ho saps que ara mateix no està menjant xocolata/ 21. X: perquè està:: 22. E: perquè està escrivint el diari\
13 (3r)	37. P: Al matí- a la tarda\ Per esmorzar o per berenar- perquè per dinar no crec que en mengi\ 38. R: Ni per sopar\
19 (3r)	60. N: <i>Sempre</i> vol dir- <i>sempre</i> vol dir:: no vol dir que tot el dia n'estigui menjant- vol dir que a estones sí- bueno les estones d'àpat\ 61. O: Sí- les estones d'àpat- vol dir\

En la taula anterior, les parelles 7 (fila superior, torn 51) i 19 (fila inferior, torns 60-61) associarien l'adverbi amb l'acció del verb, en el sentit que *menjar sempre* vol dir menjar en unes franges horàries determinades, és a dir, d'acord amb els patrons culturals dels àpats. En exemples d'altres parelles (Taula 8), i en la parella 13 (penúltima fila de la taula anterior, torns 37-38), es ratifica també que s'associa, sobretot, a esmorzar i berenar, perquè entendrien que a l'hora de dinar no es menja xocolata (llevat del cas que siguin les postres). **En tot cas, són exemples de definicions que s'ancoren a un coneixement experiencial.** En canvi, la resposta de la parella 8 (taula anterior, segona fila) és una definició que no té en compte l'entorn a partir del qual s'interpreta l'adverbi; la definició indica que la noció abasta una extensió temporal que inclou tots els fragments en què es divideix el temps (torn 17), però segons aquesta definició, també s'hi inclouria el moment de l'enunciació i, en canvi, la parella resol el contrari (torn 22). En aquest cas, emergeix una contradicció fruit de la manca de coherència entre la definició de *sempre* i el significat que té en el text, però la parella no la percep. **Aquesta és una de les diferències entre les parelles de 3r i de 6è: les primeres també topen amb contradiccions (tot i que menys que les de 6è), però no n'arriben a ser conscients, probablement perquè tampoc arriben a un grau de reflexió tan elaborat.** Les parelles de 6è, en canvi, perceben que algunes respostes no acaben d'encaixar entre elles i aleshores manifesten, explícitament, la dificultat per resoldre l'obstacle.

En la taula següent es mostren respostes de tres parelles de 6è en relació amb la definició de l'adverbi *sempre*:

Taula 16. Exemples de respostes de parelles de 6è sobre l'adverbi <i>sempre</i>	
Par.	Fragment
20 (6è)	54. I: (...) imagineu-vos que hi ha un company de la vostra classe que no sap què vol dir aquesta paraula\ Com li explicariéu/ Què li diríeu que és <i>sempre</i> / 55. M: Tota la vida- cada dia- no sé:: 56. E: Que sempre::: que fas sempre alguna cosa::: és que no sé::
22 (6è)	35. I: Com explicariéu a algú què vol dir la paraula "sempre"/ 36. M: Sempre/ Una cosa que:: que::: a veure- que:: que és que:: bueno:: no sé com dir-ho\ 37. J: Sempre és que tota l'estona està menjant xocolata\
23 (6è)	82. R: Bueno- <i>sempre</i> no vol dir que estiguis tota l'estona allà menjant xocolata ((fa el gest)):: vol dir casi sempre- bueno- casi sempre- no- casi sempre- no- sempre- però no vol dir que sempre:: ai:: 83. I: <i>Sempre</i> què vol dir/ Imagineu-vos un nen que no sap què vol dir la paraula <i>sempre</i> \ Com l'hi explicariéu/ 84. O: Sem-sempre vol dir::: és que:: 85. R: És que aquí- <i>sempre</i> vol dir:: <i>Tots els dies</i> \ Però és que aquí:: 86. I: Aquí què/ 87. R: No pot menjar xocolata tots els dies:: perquè:: 88. I: Ara mateix la nena està menjant xocolata/ 89. R: No- perquè tacaria el diari\

En aquests casos mostrats en la taula anterior es posa en relleu que definir aquesta noció resulta complex i els alumnes ho manifesten obertament. En tot cas, **sembla que definir l'adverbi costa més que explicar el significat de la frase**. Per això un membre de la parella 22 (taula anterior, segona fila) intenta respondre ancorant-se a la frase i identificant *sempre* amb *tota l'estona* (torn 37). El mateix li passa a un membre de la parella 23 (fila inferior de la taula anterior), que opta per explicar què no és *sempre* (torn 82) servint-se, fins i tot, de la gesticulació. Aquesta parella també opta per ancorar l'adverbi a la frase (torn 85), però aleshores **sorgeix un conflicte**: la Raquel (R) diu que *sempre* a la frase és equivalent a *tots els dies* (torn 85), però llavors se'n retracta i diu que no pot ser, referint-se al fet que en el moment de l'enunciació el subjecte no menja xocolata (torn 87): l'argument que dóna, però, no s'infereix del text, sinó del seu coneixement experiencial: "Perquè tacaria el diari" (89). **És a dir, davant l'obstacle, les parelles activen coneixements diversos, generalment no relacionats entre ells, que no sempre són compatibles.**

De fet, la majoria de les parelles resolen que el subjecte de la frase no menja xocolata en el moment de l'enunciació. Hem vist que una de les raons que adduïen era perquè el subjecte està malalt (en una interpretació experiencial del contingut del

text)¹⁷³, però l'altre argument més freqüent és "perquè està escrivint el diari" (com hem vist en la parella 8, Taula 15). Semblaria, doncs, que entendrien que *escriure el diari* (acció que coincidiria amb el moment de l'enunciació) seria incompatible amb *menjar xocolata*. Amb tot, resulten interessants les hipòtesis que formulen algunes parelles per resoldre si el subjecte menja o no menja xocolata en el moment de l'enunciació. Vegem les parelles 29 (6è) i 40 (6è), que manifesten certs dubtes, tal com es pot veure a la taula següent¹⁷⁴:

Taula 17. Exemples d'hipòtesis de les parelles 29 i 40 sobre "sempre menja xocolata"	
Par.	Fragment
29 (6è)	96. I: I creieu que el nen o la nena està menjant xocolata ara mateix/
	97. F: És que potser sí:: pot deixar la rajola aquí i anar menjant:: però és clar- si està malalt potser no en pot menjar\
	98. A: Em sembla que no_
	99. F: Clar- si està malalta no en menja\ Si està malalta potser no en menja\
40 (6è)	83. I: D'acord\ I ara en menja- de xocolata/
	84. L: No\
	85. F: No se sap\
	86. L: No- perquè té mal de panxa- no/
	87. I: No se sap o no/
	88. F: No se sap:: no se sap\ Pot agafar la xocolata d'amagat_
	89. L: Bueno- depèn de quan se la mengi\

Vegem també les parelles 30 i 37, ambdues de 6è, que al·ludeixen a l'oració principal a la qual pertany la frase que analitzen, és a dir, l'argument implica un altre nivell d'enunciació, el de la mare del subjecte que escriu el text:

Taula 18. Exemple d'hipòtesis de les parelles 30 i 37 sobre "sempre menja xocolata"	
Par.	Fragment
30 (6è)	69. A: Tal i com ho està escrivint és que és present\ Però:: clar- "la mare creu que tinc mal de panxa"- la mare creu- llavors és que és la mare la que ho està creient- que sempre en menja- no vol dir que ara ho estigui fent::
37 (6è)	103. J: És que no està molt clar\ Només ho diu aquí que menja xocolata ((assenyala la frase))\ I ho diu perquè la mare ho creu\

Mentre que els exemples anteriors són fruit de la interpretació del text d'acord amb el seu coneixement experiencial, la justificació segons la qual el subjecte menjaria xocolata en el moment de l'enunciació s'ancora al significat que les parelles atorguen a l'adverbi *sempre*, que consideren que inclou, també, l'*ara*. La parella de la taula següent (parella 17, 3r) és un exemple d'evolució del concepte, en què al principi *sempre* inclouria *ara* (torn 51) però després, d'acord amb el text, l'*ara* no hi estaria

¹⁷³ Com s'ha comentat, del text es desprèn que menjar xocolata és la causa que estigui malalt (segons la mare), i no que estar malalt sigui la causa que no mengi xocolata en el moment de l'enunciació.

¹⁷⁴ En la parella 29, aquests dubtes són previs a la resposta de la Taula 14.

inclòs (torn 53). De nou es mostra que aquesta parella, que és de 3r, no problematitzaria el canvi de criteri:

Taula 19. Exemple de resposta parella 17 sobre la frase "sempre menja xocolata"	
Par.	Fragment
17 (3r)	48. I: I ara mateix el nen està menjant xocolata/
	49. G: Sí\
	50. I: Com ho sabeu/
	51. G: Perquè <i>sempre</i> en menja\
	52. I: I <i>sempre</i> vol dir que també ara mateix n'està menjant/
	53. A: No - perquè diu que té febre\ No n'està pas menjant- ara\

Finalment, les respostes de les parelles als últims torns d'aquest episodi indiquen que poques parelles (i només són de 6è) arriben a plantejar-se l'obstacle que el verb estigui en present però no es refereixi al moment de l'enunciació. De les que es plantegen aquest conflicte, poques ho vinculen a la influència de l'adverbi *sempre* que, no obstant això, ha marcat bona part de la conversa d'aquest l'episodi; **semblaria, doncs, que les parelles que no estableixen aquesta connexió amb l'adverbi no assumirien que aquest és un element clau en la interpretació d'un valor del present diferent al simultani.**

Desgranem-ho amb alguns exemples. La parella 22 (6è, taula següent) mostra incapacitat de resoldre l'obstacle, amb una resposta sobre la persona gramatical que podria indicar confusió entre el text i la realitat:

Taula 20. Exemple de resposta de la parella 22 sobre "sempre menjo xocolata"	
Par.	Fragment
22 (6è)	57. I: I llavors per què creieu que la frase posa <i>menjo</i> - que hem dit que era present\ Per què ho posa en present- si no passa ara/
	58. J: Perquè és ell que menja xocolata- no ets tu\

Tampoc la resposta de la parella 36 (6è) aclareix el problema:

Taula 21. Exemple de resposta de la parella 36 sobre "sempre menjo xocolata"	
Par.	Fragment
36 (6è)	63. I: A veure- ara no menja xocolata però el verb està en present/ Com ho podríem explicar- això/
	64. P: (5) És perquè lligui- perquè si no no podria lligar\
	65. I: El què no podria lligar/
	66. P: Això\ Si no- no lligaria\
	67. I: Però què vols dir amb això/ Què és el que no lligaria/
	68. P: Perquè si digués "perquè sempre menjava xocolata" _
	69. I: Sí::
	70. P: Doncs no lligaria\
	71. I: No lligaria/ Amb què no lligaria/
	72. P: Amb xocolata\

Del fragment que es mostra a la taula anterior se'n podria desprendre que en Pau (P) vol distingir entre el significat de *sempre + verb en present* i *sempre+verb en passat*, però la justificació que dóna (torns 64-66-70) és confusa (torn 72).

Pel que fa a les parelles que resolen l'obstacle, la que ho explicita més bé és la parella 29 (que ja hem comentat a la Taula 14). Acabem amb la parella 41 (6è), el fragment de la qual mostra diferents aspectes que s'han anat desenvolupant al llarg de l'episodi:

Taula 22. Exemple de resposta de la parella 41 sobre "sempre menjo xocolata"	
Par.	Fragment
41 (6è)	98. I: Per tant- si diu <i>sempre menjo xocolata</i> vol dir que menja en present- que vol dir ara/ 99. L: Sí\ 100. E: Però a davant hi ha un <i>sempre</i> que:: que no:: que no:: 101. I: Que no què- Enric/ 102. E: Que no acabem de descobrir això:: <i>sempre</i>:: és que és molt difícil:: 103. I: És difícil/ Bueno- per això us ho pregunto- per saber si em podeu donar algunes respostes:: (6) Què us sembla/ 104. E: Que és difícil:: 105. I: Perquè és present però:: però no passa ara/ Pot ser que sigui això/ Pot ser que sigui present i no passi ara/ 106. E: Sí- sí- que pot ser:: Sí- diria que sí:: Vaja:: no- no- no pot ser\ 107. I: No- per què no pot ser/ "Sempres menjo xocolata"\ És present però no passa ara- no/ 108. E: Sí- sí:: ((poc convençut)) 109. I: Llavors com ho podem explicar/ 110. E: Que és un present que:: que fa molt poc que ha passat\ 111. I: Fa poc que ha menjat xocolata/ 112. E: Sí\ 113. L: Però ja seria passat- llavors\ 114. E: Clar- és veritat:: 115. L: Però el verb:: el verb és present:: 116. I: El verb és present i:: 117. L: Lo altre no_ 118. E: L'adverbi no\ 119. I: I la frase no vol dir present- doncs/ 120. E: No\ 121. I: Voleu dir que el verb està en present però la frase no/ 122. E: Sí- és una bona manera d'explicar-ho\ 123. I: D'acord\ 124. E: Bueno:: depèn de a qui ho vulguis explicar:: si no ho entén gaire- això és una bona manera\ Si ho entén bastant o és professional:: 125. I: Professional de què/ 126. E: Bueno- si està dedicat a la literatura:: pues jo crec que explicar-ho així és una manera més simplificada\

D'entrada, en Lluís (L) assumeix que el present indica simultaneïtat amb el moment de l'enunciació (torn 99), però l'Enric (E) dubta per la presència de l'adverbi (torns 100 i 102). Aquestes intervencions de l'Enric indicarien que s'adona que la presència de l'adverbi altera algun aspecte del temps que expressa el verb, però també assenyalarien la dificultat per verbalitzar-ho. Per això la investigadora formula directament la pregunta següent: "Pot ser que sigui present i no passi ara?" (torn 105) i semblaria que l'Enric es mostraria content de trobar la solució al conflicte, tot i que immediatament se'n retractaria (torn 106). La investigadora torna a insistir (torn 107) i ell ho resol dient "que és un present que fa molt poc que ha passat" (torn 110), però aquesta resposta no agrada a en Lluís (torn 113), que remarca que el verb és present (torn 115) i potser per això resol que, justament, l'element que l'acompanya no indicaria present (torn 117). En aquest punt és interessant que l'Enric designa *sempre* amb la paraula *adverbi* (torn 118): en cap altra parella emergeix el nom d'aquesta categoria gramatical (adverbi) per definir *sempre*. **En tot cas, s'entendria que la parella admet que sempre modifica el temps del verb.** Per això, finalment, davant la pregunta de la investigadora "Voleu dir que el verb està en present però la frase, no?" (torn 121), l'Enric assenteix (torn 122), tot i que matisa que és una simplificació (torns 124 i 126). Aquest darrer comentari és difícil d'interpretar, perquè sembla que l'Enric ha arribat a la conclusió que això és possible però alhora creu que és un raonament poc acceptable des del punt de vista lingüístic.

5.4. Reconeixement d'altres usos del present a "El metge diu que tinc un virus"

El text també conté exemples en què el present adquireix un valor no simultani però que tampoc és el valor habitual. En aquest apartat s'explora la frase "el metge diu que tinc un virus", en què apareix el present de successos recents o passat immediat ("el metge diu"), característic de situacions que informen de paraules de tercers en què es dóna preferència al moment de descodificació del text en comptes del moment d'emissió. De fet, el diari personal és un gènere en què els esdeveniments que s'hi narren són recents i solen estar orientats des del moment de la parla, de manera que el present de successos recents és força usat en aquests casos. D'altra banda, la frase inclou un exemple de present progressiu ("tinc un virus"), que indica una situació que està en curs en el moment de l'enunciació.

En general, de les explicacions que donen les parelles es desprèn que entenen que el metge no diu al nen que tingui un virus en el mateix moment de l'enunciació, és a dir, interpreten que aquesta acció (el metge diagnosticant el nen) s'ha produït abans:

Taula 23. Exemple de resposta de les parelles 30 i 38 sobre “el metge diu que tinc un virus”	
Par.	Fragment
30 (6è)	72. I: Ara mateix el metge li diu al nen que té un virus/ 73. A: Bueno- ara mateix no- però fa poc\ 74. R: Fa poc que li ha dit- aquest mateix dia\
38 (6è)	37. M: Li ha dit avui o el dia que va anar al metge\ 38. I: Però ara mateix li ha dit/ 39. M: No\ 40. F: No\ 41. I: Com ho sabeu que ara mateix no/ 42. F: Perquè està escrivint això\

La parella 39 (6è), fins i tot expressa el valor de succés recent o passat immediat que adquireix el present:

Taula 24. Exemple de resposta de la parella 39 sobre “el metge diu que tinc un virus”	
Par.	Fragment
39 (6è)	80. I: Quan creieu que passa/ Ara el metge li diu que té un virus o ja li ha dit abans/ 81. B: Ah- no- ja li ha dit abans- perquè ara està escrivint el diari\ 82. I: I per què escriu <i>diu</i> - doncs/ 83. B: Perquè potser fa poc que ha anat al metge- i ha arribat i ja ho està escrivint\

Tot seguit es mostra l'exemple de la parella 40 (6è), que **problematitza la frase en relació amb la forma i amb el significat del verb**, és a dir, que topa amb el constrenyiment que el present és igual a *ara*, de manera que les respostes oscil·len en funció de si prioritzen el context de la frase o la forma verbal:

Taula 25. Exemple de resposta de la parella 40 sobre “el metge diu que tinc un virus”	
Par.	Fragment
40 (6è)	143. F: Però ja és passat- perquè el metge no està allà a l'ambulatori- dient-li:: 144. I: Ah- doncs és passat/ 145. F: Bueno- si no és que porta el diari allà i ho escriu allà\ 146. L: Però és que <i>diu</i> és present- però és clar- no pot ser que::: que- clar- pot ser això que ha dit ella\ 147. I: Caram- ara tenim un dilema\ Com ho podem explicar- això/ A veure- “el metge diu”\ Quan ho diu/ 148. F: Ara\ 149. L: Quan ha anat al metge_ 150. F: Ara diu\ 151. I: Ara li diu/ 152. F: Sí- ara\ 153. I: Quan el metge li diu al nen que té un virus/ 154. F: Sí- ara- perquè diu “diu”- que és present\ (...) 164. I: Ara li està dient/

165.	L: Aquests dies\
166.	I: Aquests dies/
167.	L: Sí\ Aquests dies que té mal de panxa li diu que té un virus\

Efectivament, en el fragment anterior, la Francesca (F) sosté que l'acció (el metge dient-li al nen que té un virus) és passat, llevat del cas que sigui simultània al fet que el nen estigui escrivint el diari (143-145). Amb tot, la Lídia (L) dubta (torn 146), perquè usa l'estratègia formal segons la qual *diu* és present, però sembla que acaba donant la raó a l'argument de la Francesca. Davant aquest dilema, la investigadora torna a fer la pregunta (torn 147) i aleshores la Francesca canvia d'opinió i diu que el metge li diu *ara* (torns 148, 150, 152) i ho justifica atenent a la forma verbal (torn 154). **És a dir, quan la Francesca es fixa en el text, manté que és passat, i quan es fixa en la forma verbal, assegura que passa en el moment de l'enunciació.** La conversa evoluciona i al final la Lídia sosté que l'acció passa "aquests dies" (torn 165-167), que és una resposta que fuig del valor simultani però que no acaba d'expressar el passat recent, sinó un valor continu o progressiu.

Pel que fa al segment "tinc un virus", la majoria de les parelles entenen que és una acció iniciada anteriorment al moment de l'enunciació i que encara dura, tal com es mostra en els tres exemples següents:

Taula 26. Exemple de resposta de tres parelles sobre "tinc un virus"	
Par.	Fragment
24 (6è)	87. E: Ara té un virus a la panxa\ 88. I: Ara mateix/ 89. R: Sí- perquè no se li ha curat\
31 (6è)	87. M: Però si té mal de panxa:: encara deu tindre el virus\
17 (3r)	65. I: I ara mateix- encara té el virus- a la panxa/ 66. G: Sí\ 67. A: Sí\ 68. I: Com ho sabeu/ 69. G: Perquè encara li fa mal la panxa\

D'altra banda, destaquem algunes respostes de parelles de 3r, que infereixen el significat imperfectiu d'aquesta acció, curiosament ancorant-se a la forma verbal. És el cas de la parella 6 (taula següent):

Taula 27. Exemple de resposta de la parella 6 sobre "tinc un virus"	
Par.	Fragment
6 (3r)	43. I: Mireu- fixeu-vos-hi\ "Tinc un virus"\ Quan té un virus/ 44. V i L: Ara\ 45. I: Ara mateix/ 46. V: No\ Fa dies\ 47. I: Com ho sabeu/

48.	V: Perquè diu tinc\
49.	I: I tinc què és/ Què vol dir/
50.	V: Perquè diu “fa dies que tinc” i ara també\
51.	I: Però com ho sabeu que ara també el té- el virus/
52.	V: Perquè li feia mal la panxa i era per culpa d’aquest bitxo\

En el fragment anterior, d’entrada, tant la Vanesa (V) com la Laia (L) consideren que el nen té un virus “ara” (torn 44), tot i que, a partir de la pregunta de la investigadora (torn 45), la Vanesa matisa que “fa dies” (torn 46) i ho justifica amb la forma verbal¹⁷⁵ (torn 48), de manera que semblaria que entén un valor del present que ultrapassa la simultaneïtat (en realitat, el que indica valor progressiu és l’expressió “fa dies que tinc”). La Vanesa, però, subratlla que l’acció també es produeix *ara* (torn 50) i ho justifica “perquè li feia mal la panxa i era per culpa d’aquest bitxo” (torn 52). Respecte a aquesta última intervenció, no deixa de ser curiós que ho expliqui en passat, com si el nen de qui parla fos un personatge de ficció i estigués explicant les seves aventures.

5.5. Reconeixement d’altres usos del present a “En Pau i la Joana, que van a la mateixa classe que jo, també tenen febre”

En aquesta frase, “En Pau i la Joana, que van a la mateixa classe que jo, també tenen febre”, l’oració de relatiu indica un valor continu, una situació que s’estén en el temps (anar a la mateixa classe). Totes les parelles ho entenen així, d’acord amb el seu coneixement experiencial, i el que resulta interessant és la manera com interpreten aquesta extensió temporal, amb inclusió o no del moment de l’enunciació. **En tot cas, el fet que incloguin o no l’acció en el moment de l’enunciació no resulta rellevant perquè reconeguïn aquest valor continu.**

La parella 19 (3r), per exemple, entén que aquest segment es refereix al període de temps que dura el curs acadèmic, tal com es mostra a la taula següent:

Taula 28. Resposta de la parella 19 sobre la frase “En Pau i la Joana van a la mateixa classe”	
Par.	Fragment
19 (3r)	66. I: I ara mateix van a la mateixa classe/
	67. N: Sí\
	68. O: Sí\
	69. I: Com ho sabeu/
	70. N: Perquè si ho diu:: és per sempre que hi tenen d’anar\
	71. O: Bueno- d’aquest curs\
	72. I: Però si és aquest curs- no és sempre- doncs/
	73. N: No- sempre- no\

¹⁷⁵ En aquesta frase –i probablement en la resposta de l’alumna– també hi té a veure la semàntica del verb *tenir*: no es té una cosa –encara que sigui una malaltia– i es deixa de tenir de manera immediata.

74.	O: És aquest curs\
75.	N: Potser el curs que ve- també\

D'altres parelles intenten expressar que en Pau i la Joana van a la mateixa classe però que ara no hi són, físicament, perquè estan malalts. Per exemple, la parella 23 (6è):

Taula 29. Resposta de la parella 23 sobre la frase "En Pau i la Joana van a la mateixa classe"	
Par.	Fragment
23 (6è)	102. I: Quan van a la mateixa classe que la nena/ 103. O: Sempre \ 104. I: I ara/ 105. O: No- ara mateix no perquè: perquè:: perquè tenen febre i estan a casa \

En aquest altre exemple (taula següent), la parella 32 (6è) matisa el significat al llarg de la conversa:

Taula 30. Resposta de la parella 32 sobre la frase "En Pau i la Joana van a la mateixa classe"	
Par.	Fragment
32 (6è)	96. I: Ah- molt bé\ Va continuem: "En Pau i la Joana- que van a la mateixa classe que jo- també tenen febre"\ Quan van a la mateixa classe- en Pau i la Joana/ 97. H: (4) Sem_ - sempre \ 98. A: Ara- bueno:: Bueno- és que:: depèn \ 99. I: Depèn/ De què depèn/ 100. A: Bueno- si és nou a l'escola:: 101. I: D'acord\ Ara mateix van a la mateixa classe / 102. A: Sí \ 103. I: Ara hi són/ 104. H: No \ 105. I: Per què no/ 106. H: Perquè tenen febre \ 107. I: I així quan hi van- a la mateixa classe/ 108. H: Els dies que no tenen febre \

A partir dels exemples mostrats, no hi ha diferències entre les respostes de 3r i 6è, ja que parelles de tots cursos semblen entendre el significat de la frase, tal com s'il·lustra a la taula següent, amb un exemple de 3r i un de 6è:

Taula 31. Respostes de 3r i 6è sobre la frase "En Pau i la Joana van a la mateixa classe"	
Par.	Fragment
12 (3r)	65. I: I ara mateix van a la mateixa classe/ 66. C: No- perquè estan malalts\ 67. I: Però no van a la mateixa classe/ 68. C: Sí- sí que hi van\ 69. A: Sí- però quan no van a cole- no hi van \
43 (6è)	165. O: No- però:: és com si expliquéssim que van a la mateixa classe però que ara no hi són \

Destaquem la parella 23 (6è, taula següent), en què sembla que una dels seus membres voldria distingir entre el present i l'ara (torn 114) però no se n'acaba sortint, malgrat l'esforç a pensar dos exemples diferents (torns 114 i 118):

Taula 32. Resposta de la parella 23 sobre la frase "En Pau i la Joana van a la mateixa classe"	
Par.	Fragment
23 (6è)	109. I: I que van a la mateixa classe- quan passa/
	110. R: Al present\
	111. I: Vol dir ara/
	112. O: Sí\
	113. I: Ara van a la mateixa classe/
	114. O: Bueno- sí:: bueno- hi ha diferents tipus de sentit- ara\ Per exemple pots dir:: pots dir- per exemple ((pensa una frase)) "Ara estic cantant" i potser no estic cantant- però cantaré d'aquí a molt poc\
	115. I: Sí/
	116. O: Bueno- no ho sé::
	117. R: Seria després <i>cantaré</i> \
	118. O: Per exemple- si dic "ara menjo xocolata"- com diu aquí- doncs- "ara menjo xocolata":: bueno- no sé- no sé::
	119. I: No passa res\

Efectivament, en el fragment anterior, l'Ona (O) comet l'error de buscar exemples amb *ara*, de manera que totes les frases que formula expressen valor simultani. Potser si hagués formulat frases en present sense l'ús de l'adverbi hauria pogut esbrinar el valor no simultani del present. En tot cas, destaquem l'interès de l'alumna (malgrat ser fallit) per matisar aquesta diferenciació.

Sobre l'oració principal "En Pau i la Joana també tenen febre", totes les parelles entenen que en el moment de l'enunciació l'acció s'està produint, però només algunes prenen consciència que l'acció és contínua i que s'allarga més enllà del moment de l'enunciació. Destaquem, d'entrada, la parella 43 (6è), que apel·la al paradigma verbal:

Taula 33. Resposta de la parella 43 sobre la frase "En Pau i la Joana també tenen febre"	
Par.	Fragment
43 (6è)	157. A: Els dos tenen febre\ Si no- posaria <i>tenien</i> \
	158. I: I si posés <i>tenien</i> - què passaria/
	159. A: Que seria el passat_
	160. O: I ara és el present\
	161. I: D'acord\ Per tant- ara tenen febre\
	162. A: Sí\
	163. O: I el futur seria <i>tindrien</i> \

Aquesta parella s'ancora al recurs formal i sembla que li funciona, però en realitat no és una bona estratègia per explorar el valor continu. En efecte, la parella identifica el present amb la simultaneïtat (torn 160), que certament coincideix, però la frase indica

una acció que es desenvolupa en el temps i, per tant, que ha començat força abans del moment de l'enunciació. Del que respon la parella **no es desprèn, doncs, que entengui que l'acció s'allarga més enllà del moment de l'enunciació**. El mateix passa amb la parella 30 (6è), que es mostra a la taula següent:

Taula 34. Resposta de la parella 30 sobre la frase "En Pau i la Joana també tenen febre"	
Par.	Fragment
30 (6è)	82. R: Perquè diu que tenen- <i>ara tenen</i> \
	83. A: "En Pau i la Joana- que van a la mateixa classe que jo- també tenen febre"\ Per tant està dient que la tenen <i>ara</i>\ Sinó seria <i>tenien</i> \

Un cas oposat seria el de la parella 35 (6è), en què la Jana (J) entendria que l'acció s'estenia en un passat pròxim (torn 91) i centra la discussió en el fet que passi o no en el moment de l'enunciació:

Taula 35. Resposta de la parella 35 sobre la frase "En Pau i la Joana també tenen febre"	
Par.	Fragment
35 (6è)	91. J: Bueno- quan estaven malalts tenien febre- però ara ja no \
	92. M: No- però ara té febre:: o sigui:::
	93. I: Diques- digues:::
	94. M: O sigui- aquest nen té febre:: ai- vull dir que està malalt\ I en Pau i la Joana- que van a la classe d'aquest nen- també tenen febre\
	95. J: Però aquest dia \
	96. I: A veure- però- ara mateix creieu que tenen febre/
	97. J: No \
	98. M: Si el nen està malalt ara- sí\
	99. I: Caram::: sí o no/
	100. J: Sí:::
	101. M: Si el nen està malalt sí\ Parla d'avui::
	102. I: D'acord\ Continuem\

Al final del fragment anterior, la Montse (M) sembla convèncer la Jana que l'acció també es produeix en el moment de l'enunciació (sempre que continuïn malalts, torns 98 i 101).

Finalment acabem amb un exemple de la parella 39 (6è), que sembla entendre que *tenir febre* té lloc en el moment de l'enunciació (torn 110), però que l'acció també abasta una extensió temporal prèvia a aquest moment (torn 112):

Taula 36. Resposta de la parella 39 sobre la frase "En Pau i la Joana també tenen febre"	
Par.	Fragment
39 (6è)	108. M: Ara- en present\
	109. I: Ara tenen febre/
	110. M: Sí\
	111. I: Només ara/
	112. B: Ara i abans \

5.6. Reconeixement d'altres usos del present a “M’agrada molt anar a l’escola perquè hi aprenc coses”

L’anàlisi de la frase “M’agrada molt anar a l’escola perquè hi aprenc coses” se centra, sobretot, en l’oració subordinada adverbial causal “perquè hi aprenc coses”, que desplega un valor continu que s’estén més enllà del moment de l’enunciació. La majoria de les parelles responen que el nen aprèn coses “quan va a l’escola”; d’altres concreten que això es produeix “de dilluns a divendres”, “cada dia”, “sempre” o també “quan es troba bé”. Per tant, d’aquestes respostes es desprèn que **entendrien el valor continu de l’acció d’aprendre, que s’estén al llarg del temps i que no es limita al moment puntual de l’acte de l’enunciació** (d’acord amb el seu valor semàntic). Cal subratllar que les respostes no s’infereixen del text, perquè aquest no diu pas quan el nen va a l’escola, sinó del seu propi coneixement experiencial (només la resposta “quan es troba bé” s’interpreta d’acord amb el text). La resposta que es mostra a la taula següent, de la parella 16 (3r), exemplifica **fins a quin punt els alumnes s’emmirallen amb el nen que escriu el diari**, fet que indicaria certa confusió entre text i realitat, però, d’altra banda, també seria una estratègia que els ajudaria a respondre les preguntes formulades a la tasca:

Taula 37. Resp. de la parella 16 sobre “M’agrada molt anar a l’escola perquè hi aprenc coses”	
Par.	Fragment
16 (3r)	141. Q: Sempre menys els dies que està malalt\
	142. J: I menys el cap de setmana\
	143. I: Per què el cap de setmana/
	144. Q: Els caps de setmana són molt divertits\
	145. J: Bueno- perquè fa festa i va a alguns llocs\
	146. Q: Però també aprèn una miqueta amb les fitxes que li donen per deures\

Sobre la coincidència o no de l’acció amb el moment de l’enunciació, la majoria de les parelles (però especialment les de 6è) responen explícitament que “ara el nen no aprèn”. Bàsicament ho justifiquen amb tres tipus de respostes, totes inferides del contingut del text: “Perquè no ha anat a l’escola”; “perquè està malalt” o “perquè és a casa seva”. Diverses parelles ho justifiquen **situant l’acció al passat**; una d’elles és la parella 21 (6è), que es mostra a continuació, i que identifica el fet d’aprendre únicament amb el context escolar:

Taula 38. Resp. de la parella 21 sobre “M’agrada molt anar a l’escola perquè hi aprenc coses”	
Par.	Fragment
21(6è)	93. R: Home- si ara està malalta- tindria de ser al passat- que és quan anava a l’escola\

Vegem ara un altre exemple, el de la parella 8 (3r), en què un dels seus membres respon el següent:

Taula 39. Resp. de la par. 8 sobre "M'agrada molt anar a l'escola perquè hi aprenc coses"	
Par.	Fragment
8 (3r)	55. I: El nen que està escrivint el diari- està aprenent- ara mateix/ 56. X: Mmm:: No\ Bueno- sí: ha après una cosa: tinc un virus\ 57. E: Bueno- però això::: ho està vivint:::

La resposta no deixa de ser curiosa i podria indicar el sentit que per a en Xevi (X) té el verb *aprendre* (un aprenentatge més enllà dels continguts escolars, torn 56). L'Ernest (E), però, matisa aquesta resposta, assenyalant que el fet que el nen tingui un virus més que una cosa apresada és una experiència que està vivint (torn 57).

D'altra banda, hi ha diverses parelles, totes de 6è, en què a partir de les seves respostes sembla intuir-se un valor habitual del present. Per exemple, les parelles 33 o 38:

Taula 40. Resp. de les par. 33 i 38 sobre "M'agrada molt anar a l'escola perquè hi aprenc coses"	
Par.	Fragment
33(6è)	152. I: I heu diu que <i>aprenc</i> és present\ I si és present- vol dir que passa ara/ 153. V: Sí\ 154. I: I aquesta frase "hi aprenc coses"- passa ara/ 155. V i J: No\ 156. I: I així què passa/ 157. V: Que_ 158. J: Bueno- com que hi va cada dia- doncs ja:: 159. I: Ja què/ (5) Digues- digues\ Com que hi va cada dia ja:: 160. J: Ja diu com si fos sempre present\
38(6è)	83. M: (4) <i>aprenc</i> :: aprèn quan hi va\ Quan va a l'escola- aprèn\

Aquest valor també es podria intuir de la resposta de la parella 24 (6è, taula següent), que també entendria que l'acció **es pot interpretar en passat**; en tot cas, considera que l'acció no es produeix en el moment de l'enunciació:

Taula 41. Resp. de la par. 24 sobre "M'agrada molt anar a l'escola perquè hi aprenc coses"	
Par.	Fragment
24 (6è)	113. R: (...) aprenc coses és passat:: 114. I: Què vols dir/ 115. R: Que és depèn de la frase\ 116. E: Sí diu que ara està malalt_ 117. R: I no ha anat a l'escola:: és que <i>aprenia</i> \ I diu <i>aprenc</i> coses a l'escola- però quan hi va\ No ara que no hi va\

De fet, també hi ha respostes que indiquen que és **present, passat i futur alhora** (que també hem vist que era una solució que apareixia en altres frases del text). Vegem-ho amb la parella 8:

Taula 42. Resp. de la par. 8 sobre “M’agrada molt anar a l’escola perquè hi aprenc coses”	
Par.	Fragment
8 (3r)	49. I: D’acord\ I aquesta altra frase: “M’agrada molt l’escola perquè hi aprenc coses”\ 50. X: Aprendre:: eh:: passat- present i futur \ 51. I: Per què/ 52. X: Perquè <i>aprendre</i> coses:: cada dia aprens alguna cosa_ 53. E: _menys els dissabtes i diumenges que estàs a casa- que no aprens res\ 54. X: Sí- però també aprens\

Respecte als exemples precedents, també caldria tenir en compte que les respostes de les parelles estan **condicionades pel valor semàntic que atorguen al verb *aprendre*, majoritàriament vinculat al context escolar** (però, també a l’experiencial, com en el cas de les parelles 8 i 16, Taules 42 i 37, respectivament).

En la parella següent (parella 25, 6è) es mostra el conflicte entre un membre, que entén que a la frase el verb *aprèn* té un valor de passat (torn 103), i l’altre, que considera que expressa més aviat habitud (torn 106):

Taula 43. Resp. de la par. 25 sobre “M’agrada molt anar a l’escola perquè hi aprenc coses”	
Par.	Fragment
25 (6è)	99. I: Però <i>aprenc- aprenc</i> és ara- no/ 100. P: Sí \ 101. M: (4) Sí \ 102. I: I llavors- com s’explica- això/ Aprenc ara- però ara no és a l’escola\ Com ho podríeu explicar/ 103. P: Que:: que ho ha fet fa molt poc \ 104. M: No- perquè diu <i>aprenc</i> :: 105. P: Ho ha fet fa molt poc però ara:: 106. M: De vegades :: 107. P: O sigui- no ho està fent\ 108. I: Ara està aprenent/ 109. M i P: No \ 110. I: D’acord\ Llavors- quan <i>aprèn</i> / 111. P: Cada dia \ 111. M: Excepte els dissabtes i diumenges \

En qualsevol cas, aquesta controvèrsia sobre el significat d’*aprendre*¹⁷⁶ és un indicatiu que les parelles es plantegen un conflicte cognitiu arran de la forma verbal *aprèn*,

¹⁷⁶ Considerar el valor semàntic que les parelles atorguen a *aprendre* s’allunya de l’objecte i l’objectiu de la tesi però posa en relleu una forma d’entendre l’escola i l’aprenentatge.

que morfològicament indica present però que tenen clar que en el text no expressa simultaneïtat amb el moment de l'enunciació. Per tancar aquest apartat, vegem tres respostes diferents arran de l'emergència del conflicte. Comencem per la parella 26 (taula següent):

Taula 44. Resp. de la par. 26 sobre "M'agrada molt anar a l'escola perquè hi aprenc coses"	
Par.	Fragment
26 (6è)	53. I: Ara va a l'escola- aquest nen que escriu el diari/
	54. C: Ara no- perquè ara està malalt\
	55. J: Està a casa\
	56. C: És passat\
	57. I: És passat/
	58. C: Bueno- és que no ho sé\ Entre passat i present\
	59. I: Així com quedem: "M'agrada molt anar a l'escola perquè hi aprenc coses"- quan passa això/
	60. C: (6) No ho sé ((riuen))
	61. I: Bueno- continuem\

La parella 26 (taula anterior), com que desestima la simultaneïtat, considera que l'acció és passat (torn 56) i llavors, potser per l'evidència de la forma verbal, opta per una solució salomònica (passat i present alhora, torn 58), que no és capaç, però, de justificar (torn 60).

Vegem ara un fragment de la parella 41 (taula següent):

Taula 45. Resp. de la par. 41 sobre "M'agrada molt anar a l'escola perquè hi aprenc coses"	
Par.	Fragment
41 (6è)	149. L: Però:: però aprenc és present però la frase- no::
	150. I: <i>Aprenc</i> és present- sí\ Però la frase que vol dir/ "M'agrada molt anar a l'escola perquè hi aprenc coses"\ Quan- quan passa el que diu la frase/
	151. E: Quan::: en passat\
	152. I: Abans- aprenia/
	153. L: No- ara\
	154. E: No- en present\ És::: és complicat d'explicar::
	155. I: Sí- sí que és una mica complicat d'explicar:: però per això us ho demano\ Com que són frases una mica difícils- m'agradaria saber què penseu::
	156. E: Ens:: ens:: què anava a dir/ Ah- sí- que:: que li agrada anar a l'escola- a ell- perquè hi apren coses- però apren les coses- però com que ara està escrivint el diari- doncs jo crec que les aprenia perquè ara no hi està\
	157. I: D'acord\ I les aprendrà/
	158. E: Sí\
	159. I: D'acord\ Per tant:: què deu voler dir aquest verb en present/ No vol dir ara- oi que no/
	160. E: Que:: que ell fa- que ell aprèn\
	161. L: Bueno- que aprenia- que aprèn i que aprendrà\

Quant a la parella anterior, en Lluís (L) planteja el dilema al torn 149: *aprenc* és present però la frase, no. I l'Enric (E) aporta la solució: la frase s'ubica al passat (torn 151); però aquesta solució no agrada a en Lluís, que s'aferra a la simultaneïtat (torn 153). L'Enric, però, sembla que vol diferenciar entre *ara* i *present*, tot i que manifesta la dificultat per expressar aquesta diferència (torn 154). Al final sembla que la parella indueix que com l'acció d'aprendre es produeix (o es pot produir) en el passat, el present i el futur (torn 161).

I acabem amb l'exemple de la parella 39 (taula següent):

Taula 46. Resp. de la par. 39 sobre "M'agrada molt anar a l'escola perquè hi aprenc coses"	
Par.	Fragment
39 (6è)	125. B: Vol dir que::: com que va a l'escola sempre aprèn les coses però com que avui no hi ha anat_
	126. M: No les pot aprendre.
	127. I: D'acord- però jo tinc un dubte: com és que posa el verb en present- perquè el present vol dir que passa ara- no/ (10) Per què creieu que posa el verb en present/ (4) Enteneu el que us estic preguntant/
	128. M i B: Sí\
	129. I: Com és que posa el verb en present/
	130. M: Perquè "hi aprenc"- allà a l'escola\

Pel que fa al fragment anterior, dels torns 125-126 es desprèn que la parella entén el significat de la frase, però el problema rau en la pregunta de la investigadora (torns 127 i 129). La resposta podria indicar que l'acció s'associa a l'aprenentatge escolar que no és puntual, sinó continu al llarg de l'escolaritat (torn 130) i, per tant, permetria considerar que és una acció habitual que es produeix quan el nen hi va (Tartas, 2009).

El conflicte plantejat en aquest apartat, doncs, genera dubtes (com hem vist a la Taula 44) **i alhora solucions raonables, que indiquen que les parelles comprenen força el significat de la frase** (Taula 45), **però sembla que el que resulta més difícil de justificar és que el verb estigui en present** (Taula 46).

5.7. Reconeixement del valor simultani

La darrera frase de la tasca 2 que s'analitza és la següent: "Ara que estic escrivint aquest diari també m'ho passo bé". En aquesta frase les parelles no dubten sobre el valor simultani del present, que bàsicament associen a la presència de l'adverbi *ara*, com la parella 22 (6è):

Taula 47. Reconeixement del valor simultani en la parella 22	
Par.	Fragment
22 (6è)	86. I: Molt bé\ I l'última: "Però ara que estic escrivint aquest diari- també m'ho passo bé"\ Quan s'ho passa bé/ 87. M: Ara\ 88. J: Ara perquè està escrivint aquest diari\ 89. I: I com ho sabeu que això passa ara/ 90. M: Home- perquè diu ara\ 91. J: És clar\

La parella anterior identificaria que l'acció de passar-s'ho bé es produeix en el moment de l'enunciació perquè justament en aquest moment el nen està escrivint el diari (torn 88), que és la raó per la qual s'ho passa bé. Així doncs, és un exemple de parella que comprèn el significat de la frase.

La parella 7 (taula següent), en canvi, interpreta la frase en un sentit erroni, ja que assenyala que el nen s'ho passa bé en el moment de l'enunciació perquè ja no està malalt:

Taula 48. Reconeixement del valor simultani en la parella 7	
Par.	Fragment
7 (3r)	67. I: I l'última frase: "ara que estic escrivint aquest diari- també m'ho passo bé"\ 68. S: Que ara ja està bé- que no està malalt\ 69. M: Ara s'ho està passant bé\ No com abans- que li feia mal de panxa- que menjava xocolata\ Ara està bé\

Així doncs, en el fragment anterior la parella associaria que el nen s'ho passa bé al fet de no estar malalt (torn 68). Aquesta associació, però, no es desprèn del text; al text, el nen diu que *li agrada anar a l'escola, però que ara també s'ho passa bé perquè està escrivint el diari*. Amb tot, el que destaca d'aquest fragment és l'ús de **l'estructura ara+perífrasi de gerundi per remarcar que s'ho passa bé en el moment de l'enunciació** (torn 69 –aquesta estructura apareix a la primera part de la frase, *ara+estic escrivint*).

Justament, si ens fixem en la taula següent, la parella 9 (3r) també apel·la a aquesta estructura, és a dir, entén que el que passa al moment de l'enunciació és l'acció d'escriure al diari. Ho indica en dos torns, el 68 i el 74, tot i que al torn 68 també apel·la a l'adverbi:

Taula 49. Reconeixement del valor simultani en la parella 9	
Par.	Fragment
9 (3r)	64. I: Molt bé\ Continuem\ "Però ara que estic escrivint aquest diari- també m'ho passo bé"\ Quan passa- això/ 65. B: Ara\ 66. M: Ara\

67.	I: Com ho sabeu/
68.	B: Perquè fica “estic escrivint” - ara està escrivint el diari \
69.	I: I “també m’ho passo bé”- quan passa- això/
70.	B: Perquè li agrada molt escriure \
71.	I: Ah- molt bé\ Però quan/
72.	B: Avui \
73.	I: Per què/
74.	B: Perquè està escrivint el diari\

En el fragment anterior, també destaquem la resposta a la pregunta que la investigadora fa al torn 69: la Bea (B) no respon des del punt de vista temporal, sinó causal: “Perquè li agrada molt escriure” (torn 70). Les respostes posteriors de la Bea indicarien certa confusió entre *avui* i *ara* (torn 72-74).

Més exemples: en la parella 32 (6è, taula següent), un membre respon que la frase passa quan qui escriu al diari està malalt (torn 134), mentre que l’altre membre s’ancora al díctic (torn 135). La resposta del primer indicaria que marca distància respecte al text:

Taula 50. Reconeixement del valor simultani en la parella 32	
Par.	Fragment
32 (6è)	133. I: D’acord\ I la frase continua: “Però ara que estic escrivint aquest diari- també m’ho passo bé”\ Quan passa això/
	134. A: Quan està malalt \
	135. H: Ara \
	136. A: Bueno- és clar- sí- ara\
	137. I: I com ho sabeu que passa ara/
	138. H: Perquè ho fica\

A la taula següent, la parella 30 (6è) identifica *ara* amb el present (torn 95). Destaca que en Robert (R) entén que les dues accions, escriure el diari i passar-s’ho bé, s’estan produint de forma simultània (torn 99):

Taula 51. Reconeixement del valor simultani en la parella 30	
Par.	Fragment
30 (6è)	94. I: D’acord\ “Però ara que estic escrivint aquest diari- també m’ho passo bé”
	95. A: Ara- present \
	96. R: Ara\
	97. I: Per tant- què està fent ara mateix el nen/
	98. A: Escrivint un diari_
	99. R: Escrivint un diari i mentre escriu s’ho passa bé \

D’altra banda, algunes parelles de 3r també responen a través del seu coneixement experiencial. En la parella 16 (taula següent), tot i que tots dos membres responen que

la frase passa “ara” (torns 149-150), al torn següent en Jordi (J) contesta amb una frase que no té res a veure amb el text (torn 151). En Quim (Q), però, el contradia (torn 154):

Taula 52. Reconeixement del valor simultani en la parella 16	
Par.	Fragment
16 (3r)	148. I: Va- que ja acabem\ “Ara que estic escrivint aquest diari també m’ho passo bé”. Quan passa- això/ 149. J: Ara \ 150. Q: Ara \ 151. J: Ara deu estar mirant la tele \ 152. I: Està mirant la tele o està escrivint al diari/ 153. J: Està mirant la tele \ 154. Q: No- que està dient que està escrivint el diari \ (...) 180. Q: Està escrivint un diari a casa seva\ 181. J: Però està estirat allà al llit- amb un termòmetre\ 182. I: Molt bé\ Un altre text\

Finalment, acabem amb dos fragments de la parella 29 (6è) que, com en altres episodis, demostra un alt coneixement gramatical i una elevada capacitat per reflexionar sobre la llengua, relacionant la forma i la funció. El primer fragment gira a l’entorn del segment “també m’ho passo bé”:

Taula 53. Fragment de la parella 29 en què reflexiona sobre la forma i la funció a propòsit de “també m’ho passo bé”	
Par.	Fragment
29 (6è)	150. A: Però quin és el verb/ M’ho/ ((S’ho pregunta a ell mateix)) 151. I: <i>M’ho</i> és un verb/ 152. F: Em sembla que no:: 153. A: No- no pots dir m’ho- m’ho::: m’ho passaré::: ah- ah- perquè m’ho passo també és un verb compost \ 154. I: Ah- caram\ 155. A: Ai- no- no- no\ És passo- només\ M’ho no hi té res a veure \ 156. I: Per què no/ 157. A: Perquè pots dir m’ho passaré- m’ho passava:: pots dir diferents coses- és només el passo- el verb \ 158. I: D’acord\ I el verb- aquest <i>passo</i> què és/ 159. A: Del verb <i>passar</i> \ Què vols dir/ 160. I: Si és present- passat o futur/ 161. A: <i>Passo</i> és present\ <i>Passaré</i> en futur\ 162. I: Per tant- què està fent ara- el nen o la nena/ 163. A: Escrivint\ 164. F: Està escrivint i s’ho està passant molt bé\

En el fragment anterior, l’Andreu (A) es pregunta, a ell mateix, on és el verb (torn 150): descarta que sigui *m’ho*, però descobreix que aquesta combinació binària pronominal

està relacionada amb *passo*: “Ah, perquè *m’ho passo* també és un verb compost” (torn 153). Però immediatament després es retracta d’aquesta resposta: “Ai, no, no, no. És *passo*, només. *M’ho* no hi té res a veure” (torn 155). De nou, l’Andreu topa amb un obstacle, en aquest cas un verb pronominal, que li genera un repte que l’alumne es proposa resoldre. En efecte, descarta que *m’ho* formi part del verb perquè, apel·lant al paradigma verbal (torn 157), s’adonaria que aquesta combinació pronominal és invariable (quan l’auxiliar del verb compost justament és variable i és la forma no personal la que és invariable). **En definitiva, en tot aquest episodi, l’Andreu especialment (i en alguns torns en Francesc) demostra interès per reflexionar sobre la llengua i per resoldre els conflictes que ell mateix es planteja amb estratègies relacionades amb el seu coneixement de la llengua.**

El segon exemple d’aquesta parella també relaciona forma i funció a propòsit de la perífrasi aspectual progressiva *estar+gerundi* a la frase “ara que estic escrivint aquest diari també *m’ho passo bé*”¹⁷⁷:

Taula 54. Fragment de resposta de la parella 29 sobre la perífrasi <i>estar+gerundi</i>	
Par.	Fragment
29 (6è)	135. A: (...) <i>Estic és:: estic és un verb- d’estar- és present; escrivint és un verb- d’escriure- present:: espera- no- no (5)- escrivint- sí- present:: no- no::</i>
	136. F: <i>Escrivint</i> ((ho va dient en veu baixa))
	137. A: <i>Espera- espera::</i>
	138. I: <i>Tranquil- no tenim pressa\ Pensa tranquil::</i>
	139. A: <i>Escrivint no ho diu amb una forma verbal- em sembla\</i>
	140. I: <i>Què vols dir/</i>
	141. A: <i>Que escrivint ho diu com una paraula- perquè sinó seria escrivia i escriuré\</i>
	142. F: <i>Però si posa “estic escrivint” vol dir que ho està fent ara mateix- perquè no podria posar “estic escriure”\</i>
	143. A: <i>Ja- però la paraula escrivint no la diu com a verb\ Com a verb diria escric\</i> <i>Però ara que escric aquest diari- en ves de dir estic escrivint:: ah- és clar- és- o sigui- estic escrivint- em sembla- eh:: em sembla que és un verb amb:: ai- com es deia- allò/ Un verb de dues paraules:: com es deia aquell verb que tenia dues paraules/ ((adreçant-se a en Francesc))</i>
	144. F: <i>Compost/</i>
	145. A: <i>Sí- això- un verb compost:: Estic escrivint és un verb compost: estic escrivint\</i>
	146. I: <i>I què vol dir estic escrivint/</i>
	147. F: <i>Que ara mateix ho està fent\</i>

En aquest fragment anterior cal destacar diversos aspectes. L’Andreu (A), pensant en veu alta, comença a reflexionar sobre l’estructura de la perífrasi, que analitza de forma separada (torn 135). De fet, fa dues operacions: identifica l’infinitiu de les dues formes verbals (*estic-estar* i *escrivint-escriure*) i n’indica el temps verbal. En el primer cas

¹⁷⁷ L’exemple correspon al fragment immediatament anterior al de la Taula 53.

(*estic*) ho veu clar, mentre que en el segon, dubta, fins que respon que “*escrivint* no ho diu amb una forma verbal, em sembla” (torn 139). En aquest torn, doncs, **l’Andreu topa amb un obstacle, que és la perífrasi, la qual, analitzada per separat, inclou un gerundi, que no sap identificar amb cap forma verbal (personal) perquè, en efecte, és una forma no personal.** Certament, al torn 141 sembla que l’Andreu no identifica les formes no personals del verb (en aquest cas el gerundi) dins la categoria gramatical *verb*, de manera que diu que *escrivint* és un paraula, no un verb. Sembla, doncs, que entendria que **només les formes personals que es poden conjugar a partir dels tres temps bàsics són verbs.**

Aleshores en Francesc, seguint l’argumentació de l’Andreu, assenyala que *estic escrivint* sí que vol dir que ho està fent ara mateix: sembla que en Francesc entendria el significat global de la perífrasi i fins i tot afegeix que “no podria posar *estic escriure*” (torn 142), és a dir, amb el verb principal en infinitiu. L’Andreu, però, insisteix que “la paraula *escrivint* no la diu com a verb [el nen]”, perquè s’adona que no està conjugada en cap forma verbal personal. I reitera de nou que seria un verb si fos *escric* (torn 143). **S’apunta, doncs, que el coneixement del verb des del punt de vista morfològic constreny l’alumne, però la seva insistència fa que trobi el desllorigador,** perquè substitueix *estic escrivint* per *escric* i s’adona que el verb és substituïble per la perífrasi, motiu pel qual l’Andreu resol que *estic escrivint* sí que és un verb, “un verb de dues paraules” (torn 143). L’Andreu s’adreça a en Francesc per demanar-li ajuda “com es deia aquell verb que tenia dues paraules?” (torn 143) i en Francesc li respon el dubte: “compost” (144). L’Andreu, doncs, sembla haver trobat la solució, gràcies a l’ajut d’en Francesc: “Sí, això, un verb compost! *Estic escrivint* és un verb compost: *estic escrivint*” (torn 145). Finalment, en Francesc confirma que aquesta estructura indica simultaneïtat amb el moment de l’enunciació (torn 147).

En aquest fragment s’il·lustra fins a quin punt l’estructura *estic+gerundi* es torna opaca per a l’Andreu i esdevé un objecte lingüístic que pot manipular, disseccionar, analitzar de manera descontextualitzada i, finalment, retornar al text (Camps, coord, 2005), en un recorregut que ha anat de la forma a la funció. **També es mostra l’ajuda mútua que es proporcionen els alumnes al llarg de la interacció.**

5.8. Recapitulació¹⁷⁸

5.8.1. Introducció

En aquest capítol s'han explorat alguns usos del present que no expressen simultaneïtat exacta amb l'acte de parla, sinó que abasten una extensió temporal que s'allarga més enllà d'aquest moment (i fins i tot pot no coincidir-hi). L'exploració s'ha fet a partir de l'anàlisi de diverses frases del text de la tasca 2 (diari personal), en què apareixien els valors habitual (per exemple a la frase "sempre menjo xocolata"); continu (per exemple, a "En Pau i la Joana van a la mateixa classe"); i progressiu (per exemple, "tinc un virus"). Ja hem dit que l'objectiu de la tasca no era distingir entre aquests tres valors, sinó diferenciar el valor simultani del present (que és prototípic) d'altres usos expressats per aquesta mateix temps verbal que s'allarguen més enllà del moment de l'enunciació (usos perifèrics).

Com a primera constatació, hem vist que hi ha parelles que s'aferren al verb des del punt de vista morfològic (sobretot són de 6è), de manera que, d'entrada, **l'aplicació de l'estratègia formal no esdevé vàlida per reconèixer aquests valors**. Així doncs, només les parelles que **interpreten el temps del verb d'acord amb altres paràmetres més enllà de la descripció formal** estarien en condicions de poder descobrir un valor no simultani del present (i malgrat això, no totes ho acaben aconseguint). Aquests paràmetres poden ser d'índole diversa: **lingüístics i textuais** (semàntics i pragmàtics, sobretot), **metalingüístics** (fruit de la reflexió sobre els anteriors) i **extralingüístics o contextuais** (experiencials). En aquesta tasca, doncs, convé tenir present com els aspectes extralingüístics es manifesten en el text i, alhora, com les diverses marques lingüístiques insereixen el text en el context de l'enunciació (Culioli, 1990).

Entre aquestes marques hi ha les que aporten informació temporal, que no únicament són les formes verbals. En efecte, a l'apartat 1.2.1 (marc teòric) hem vist que Klein (2009) assenyala sis marcadors lingüístics diferents responsables d'ancorar el temps en el llenguatge: el temps del verb, l'aspecte morfològic, l'aspecte lèxic, els adverbis temporals, les partícules temporals i els principis del discurs. Sobre aquest últim element, assenyala que en un text hi conflueixen relacions temporals molt complexes

¹⁷⁸ Una síntesi d'aquest capítol s'ha presentat al congrés internacional *Colloque Le complexe du verbe*, organitzat pel grup de recerca interuniversitari Episteverb, celebrat a Lió els dies 30 i 31 de maig de 2012. El títol de la comunicació presentada és: *La valeur habituelle du présent: approche de la conceptualisation du temps verbal présent parmi des élèves du primaire*. Vegeu Casas i Milian (en premsa).

que requereixen del desenvolupament de certes estratègies per part del lector per desllorigar-les:

“One way to look at how time is encoded in these different verbal tasks is to understand the whole text as an answer to an –explicit or implicit– question, the *quaestio* (Von Stutterheim, 1997). Faced with the same knowledge about a complex set of facts, a speaker may approach the task to describe them and their temporal relationships in very different ways (...) The *quaestio* (...) imposes certain constraints on which parts of the speaker’s underlying knowledge are to be put into words, how the information thus selected is packed into sentences, and how the sentences are arranged one after the other” (Klein, 2009, p. 71-72).

En el segon apartat d’aquest capítol (reconeixement inicial del/s temps de l’enunciat, apartat 5.2) les respostes de les parelles a la pregunta “Quan passa això?” eren una aproximació a la *quaestio*. A partir d’aquesta macroestructura, per explorar els valors del present s’ha posat el focus en diverses frases del text, a partir de les quals s’observava el significat de la forma verbal (microestructura), d’acord amb els altres elements de la frase i del text que també teixien les relacions temporals. La complexitat d’aquestes relacions ha creat diversos **conflictes cognitius**, que s’han analitzat als apartats precedents i que ara se sistematitzen, a manera de recapitulació. Tot seguit es repassen fragments de converses en què els alumnes usen les següents estratègies per ancorar temporalment el text: l’ancoratge als temps verbals (subapartat 5.8.2), als adverbis (subapartat 5.8.3), als principis del discurs (subapartat 5.8.4) i al coneixement experiencial dels alumnes (subapartat 5.8.5). També ens referirem a exemples de l’activitat metalingüística generada a partir de la conversa (subapartat 5.8.6) i, finalment, veurem fins a **quin punt aquestes estratègies esmentades els funcionen per descobrir el valor habitual del present** (subapartat 5.8.7).

5.8.2. Ancoratge al temps verbal

El temps verbal és un dels marcadors lingüístics que ancora temporalment els textos, però no és l’únic que hi ha, de manera que cal saber interpretar com aquesta categoria verbal expressa el temps i com es combina amb els altres marcadors que també són responsables d’aportar informació temporal. En els resultats d’aquesta tasca es constata que **algunes parelles, sobretot de 6è**, ancoren el text a partir del **seu coneixement sobre el verb (bàsicament morfològic)**, i que aquesta observació aïllada i descontextualitzada associa automàticament el present al valor simultani. Ho hem vist en alguns fragments anteriors (per exemple, a les Taules 10, 33 i 34) però ho il·lustrem amb dos exemples més (corresponents a les parelles 40 i 37, totes dues de 6è). La

parella 40 (taula següent) sosté que *menjo* és present en contrast amb els altres dos temps bàsics i, per tant, associa el verb al valor simultani:

Taula 55. Fragment de la parella 40 en què associa el present al valor simultani	
Par.	Fragment
40 (6è)	127. F: Sí- sí\ <i>Menjava i menjaré</i> \ <i>Menjaré</i> és futur i <i>menjava</i> passat\ Sí- <i>menjo</i> és present\
	128. I: Per tant- si <i>menjo</i> és present- vol dir que ara menja xocolata/
	129. F: Sí- ara menja xocolata\

En el fragment de la taula següent (parella 37), a propòsit de la frase “M’agrada molt anar a l’escola perquè hi aprenc coses”, el coneixement formal pres aïlladament (torns 137-139) fins i tot fa que en Jonatan (J) es replantegi contradir la primera frase del text (torn 140) (la primera frase del text és: “Avui no he anat a l’escola perquè em trobo malament”):

Taula 56. Exemple de canvi de criteri de la parella 37	
Par.	Fragment
37 (6è)	137. I: (...) Però::: si està en present vol dir que passa ara/
	138. T: Sí\
	139. I: O sigui- ara aprèn coses/
	140. J: Sí- potser sí que ha anat a l’escola\

Els exemples precedents, que corresponen a parelles de 6è, posen de manifest l’ancoratge al temps verbal, és a dir, l’aferrament al verb i a les seves característiques morfològiques en tant que responsables de l’expressió del temps.

5.8.3. Anclatge als adverbis

a) L’adverbi *sempre* a “sempre menjo xocolata”

Un altre dels elements lingüístics que més marca la temporalitat dels textos són els adverbis (Klein, 2009, p. 64). En aquesta tasca, l’adverbi de freqüència *sempre* té un paper clau per interpretar el valor habitual del present en la frase “la mare creu que tinc mal de panxa perquè sempre menjo xocolata”. **La majoria de les parelles, tant de 3r com de 6è, s’adonen que l’adverbi *sempre* modifica el valor temporal del verb, però el problema el tenen quan intenten expressar-ho** (per exemple, Taules 15 i 16). Fixem-nos, a tall il·lustratiu, en les justificacions de les parelles 9 i 10, totes dues de 3r (taula següent):

Taula 57. Diferència entre les respostes de les parelles 9 i 10 a “sempre menjo xocolata”	
Par.	Fragment
9 (3r)	36. I: (...) Quan passa això que diu el nen/ 37. M: Cada dia \ 38. I: Com ho saps- que passa cada dia/ 39. B: Perquè li agrada molt \ 40. I: I com ho saps- que li agrada molt/ 41. B: Perquè a mi també m’agrada \
10 (3r)	10. I: D’acord\ I aquí que diu “sempre menjo xocolata”\ Quan passa això/ 11. C: Tots els dies \ 12. I: Com ho saps/ 13. C: Perquè sempre menja: al passat- al present- al futur \

Totes dues parelles anteriors entenen que l’adverbi indica alta freqüència: la parella 9 (fila superior) diu que indica “cada dia” (torn 37), mentre que la parella 10 (fila inferior), “tots els dies” (torn 11). Totes dues parelles, doncs, comprendrien el significat de la frase (perquè és un ús lingüístic quotidià) però en la primera **no hi hauria reflexió sobre les formes que donen sentit a aquest ús**, mentre que en la segona, sí. La parella 9 no aconsegueix distanciar-se de la llengua i fins i tot justifica la frase confonent text i realitat (torn 41). Aquest saber pràctic (comprensió del valor de l’adverbi) no li permet avançar cap a un coneixement més elaborat que sistematitzi els valors del present. En canvi, en la parella 10 hi hauria un cert rastre de reflexió que, de moment, la portaria a considerar que l’acció té lloc tant al present, com al passat com al futur (torn 13). D’aquesta resposta no es desprèn, però, que la parella entengui el valor habitual del present, però podria ser un primer pas per observar el significat que pren la forma verbal combinada amb l’adverbi.

b) La distinció dels adverbis dítctics *avui* i *ara*

Els alumnes també s’ancoren als altres dos adverbis del text (*ara* i *avui*) per ubicar-lo temporalment. L’adverbi dítctic *avui* apareix dues vegades al principi del diari personal: “*Avui* no he anat a l’escola” i “*avui* quan m’he llevat”; mentre que *ara* apareix al final del text¹⁷⁹: “*Ara* que estic escrivint aquest diari també m’ho passo bé”. Al principi de la conversa, quan a les parelles se’ls planteja la pregunta: “Tot això quan passa?”, la majoria responen amb l’ús d’un dels dos dítctics. Ambdós adverbis serien l’element de fixació i n’escollirien un o altre en funció de la part del text en la qual se centressin (és la *quaestio* de què parlava Klein). Però ja des del principi i al llarg de tota la conversa **es detecta una confusió entre el significat de tots dos dítctics** (Taula 3), probablement deguda a la seva associació automatitzada al temps verbal del present. Semblaria,

¹⁷⁹De fet, *ara* apareix com a part de la locució conjuntiva *ara que*, però manté el mateix valor de simultaneïtat, com ja hem assenyalat a l’apartat 5.2.

doncs, que els alumnes usen aquests dos díctics indistintament per referir-se al present, però sense copsar-ne el significat que els diferencia¹⁸⁰.

De fet, la diferenciació entre *avui* i *ara* no s'aconsegueix a través del saber declaratiu (es posa de manifest la dificultat de definir aquests díctics), sinó del saber procedimental, bàsicament exemples reals en què les parelles usen aquests dos mots i, a partir d'aquí, n'infereixen el significat. **És a dir, la manipulació de llengua, a través d'exemples, permetria descobrir altres contextos en què es poden usar els díctics i que en redimensionarien el significat.** En aquest cas, es confirma que a partir de la reflexió sobre l'ús quotidià d'aquests mots les parelles n'arriben a comprendre el significat. Vegem exemples de les constatacions més importants que s'han apuntat en les línies precedents:

- **Els adverbis són un element d'ancoratge per ubicar temporalment el text.** Els alumnes es fixen molt més en aquests dos díctics que en altres elements que també aporten informació temporal i que apareixen amb més freqüència (al text, hi ha més formes verbals que no pas adverbis):

Taula 58. Resposta de la parella 2 a la pregunta "quan passa això?"	
Par.	Fragment
2 (3r)	4. G: Avui\
	5. I: Per què <i>avui</i> /
	6. G: Perquè al principi posa " <i>avui</i> no he anat a l'escola"\

- Els alumnes demostren que són usuaris d'aquestes nocions (*avui* i *ara*) però això no necessàriament implica que en coneguin el significat. Aquests adverbis els usen per ancorar-se al present (a partir de l'associació *avui-ara-present*), però **no sempre distingeixen el significat de tots dos díctics**, tal com es pot veure en l'exemple següent:

Taula 59. Resposta de la parella 9 sobre la diferència entre <i>avui</i> i <i>ara</i>	
Par.	Fragment
9 (3r)	50. I: <i>Ara</i> o <i>avui</i> / És el mateix- <i>ara</i> i <i>avui</i> /
	51. M i B: Sí\
	52. I: Sí/ Per què/
	53. B: (5) Doncs::: no- <i>ara</i> i <i>avui</i> no\ <i>Avui</i> puc fer una frase " <i>avui</i> estic amb la Mariona fent una prova" i <i>ara</i> i <i>ara</i> ::: sí- seria lo mateix\
	54. I: Sí- per què/
	55. B: Doncs:: (7) No ho sé\

¹⁸⁰ Vegeu el subcapítol 4.2.

- Els alumnes mostren **dificultats per definir aquestes nocions**. Els falta metallenguatge i coneixement elaborat més enllà de l'ús quotidià. Força parelles recorren al mateix díctic per definir-lo (parella 39). S'observa, però, que és menys complex definir *avui* (parella 22) que *ara*:

Taula 60. Exemples de definició d' <i>ara</i> i <i>avui</i>	
Par.	Fragment
39 (6è)	166. B: <i>Ara és ara::</i>
22 (6è)	15. M: Vol dir <i>aquest mateix dia</i>

- La reflexió a partir de l'ús (a través de la demanda d'un exemple) permetria a algunes parelles comprendre el significat de tots dos dítics¹⁸¹. És el cas de la parella 28 (que descobreix que *avui* es pot combinar amb tots tres temps verbals) o de la parella 21 (que conclou que *ara* és incompatible amb el passat):

Taula 61. Fragment de resposta de dues parelles sobre els dítics <i>avui</i> i <i>ara</i>	
Par.	Fragment
28 (6è)	25. A: Bueno- pot ser tot:: pot ser tot:: present- passat [" <i>avui no he anat l'escola</i> "] i futur\ [" <i>avui no aniré a l'escola</i> "]
21 (6è)	111. A: Però <i>ara</i> pot ser amb tots\ Bueno- no:: bueno pot ser amb present i amb futur\ Però " <i>ara vaig sopar</i> "- no- així no\ En passat- no\

En les dues parelles anteriors, els exemples servirien als alumnes per manipular aquests objectes lingüístics i assajar en quins contextos es poden usar. Concretament en els fragments mostrats es posaria en relleu que a partir dels exemples es produeix una reflexió que ajudaria a retornar els objectes (ja més construïts) al text (Camps, coord, 2005), de manera que es trencaria l'associació *avui-ara/present*.

- Finalment, utilitzar exemples també posa de manifest que la definició apresada no coincideix amb l'ús, és a dir, que **saber declaratiu i procedimental no estan relacionats** (Camps i Ferrer, coord, 2000). La parella 11 (taula següent) proposa dues frases amb *ara*, que no es refereixen a la simultaneïtat exacta amb l'acte de parla, sinó al passat recent (amb l'ús del perfet) i al futur imminent. Sembla, però, que les alumnes no s'adonen d'aquest matís, ja que quan defineixen *ara*, en contrast amb *avui*, responen que és *ara mateix*:

¹⁸¹ Però no en totes, com hem comprovat amb la parella 9, Taula 59.

Taula 62. Fragment de resposta de la parella 11 sobre <i>ara</i> i <i>avui</i>	
Par.	Fragment
11 (3r)	63. A: "Ara he anat al circ i he vist un pallasso" 64. I: I tu- Júlia/ 65. J: "Ara me'n vaig a l'hospital" 66. I: Així doncs:: entre <i>ara</i> i <i>avui</i> - quina diferència hi hauria/ 67. J: Que <i>ara</i> és ara mateix i que <i>avui</i> és tot el dia\

Una última consideració sobre el díctic *ara*. A l'última frase del text, ("ara que estic escrivint aquest diari també m'ho passo bé"), ***ara* hi té un paper rellevant per marcar el valor simultani del present.** És a dir, la majoria de les parelles s'hi ancoren, tot i que també hi ha un altre element lingüístic (la perífrasi aspectual progressiva de gerundi) que ajuda a expressar aquest valor: es constata, però, que l'adverbi ***ara* té preeminència respecte a la perífrasi a l'hora de reconèixer el valor simultani del present.** De fet, la perífrasi és una estructura lingüística complexa, que poques parelles entenen des del punt de vista formal (vegeu la Taula 54), tot i que usen habitualment¹⁸²; en canvi l'adverbi *ara*, que és tant o més usat que la perífrasi, **és molt més accessible com a peça lingüística amb un significat semàntic inequívoc** (coincidència amb el moment de l'enunciació).

5.8.4. Anclatge als principis del discurs

Un tercer tipus d'anclatge té a veure amb la comprensió global del text, el que Klein (2009) anomena *principles of discourse*, i que es refereix a les relacions temporals que teixeixen un text. En aquest sentit, hi ha parelles que, tot i partir inicialment d'una observació aïllada de les formes verbals, posteriorment tenen la capacitat d'atendre al significat global del fragment (per exemple, la parella 27 a la Taula 12, o la parella 42 a la Taula 13).

Els principis del discurs també tenen a veure amb el coneixement del gènere textual, tal com es pot veure en l'exemple següent, en què la parella 42 (de 6è) entén que la frase "el metge diu que tinc un virus" s'explica en present com un recurs estilístic:

Taula 63. Exemple de la parella 42 sobre el coneixement del gènere textual	
Par.	Fragment
42 (6è)	144. I: Què passa/ A veure- torno a fer-vos la pregunta: Com és que el metge no li diu ara- sinó que li diu abans- i- en canvi- el verb no està en passat/ 145. M: Perquè_ 146. E: Perquè ens ho està explicant_

¹⁸² De totes maneres, cal assenyalar que la perífrasi és usada, junt amb l'adverbi *ara*, a l'hora d'explicar què és el present i de formular frases en aquest temps verbal (vegeu el subcapítol 4.2).

	<p>147. C: Perquè ens ho està explicant com si fos ara\ 148. I: D'acord\ Però està malament- tal com ens ho explica/ 149. M: No_ 150. E: Perquè el diari explica tot lo que:: tot lo que ha fet durant el dia i ho explica en present\</p>
--	---

Per tancar aquest subapartat, destacarem la parella 41 (6è), que en l'anàlisi de la frase "el metge diu que tinc un virus" integra coneixements d'índole diversa relacionats amb les característiques del text i les relacions temporals que s'hi desenvolupen:

Taula 64. Exemple de resposta de la parella 41 sobre "el metge diu que tinc un virus"	
Par.	Fragment
41 (6è)	<p>129. E: El verb <i>diu</i> està en present_ 130. L: Sí- està en present\ 131. I: Per tant- ho diu ara/ 132. E: Crec que és lo mateix que la frase d'abans\ Que el verb està en present però lo altre està en passat\ 133. I: Per què/ 134. E: Perquè no pot ser que si ara està escrivint el diari estigui a la consulta mèdica\ Crec jo:: 135. I: Per tant- pot ser que sigui això:: que el verb estigui en present però la frase- no:: però si la frase no està en present- en què està/ (4) 136. L: En passat\ 137. E: En passat\ 138. I: O sigui- el metge li va dir\ 139. L: Sí\ 140. E: Bueno- no:: li:: li:: li va dir però ell escriu que li <i>diu</i>\ 141. I: Com ho podem entendre- això/ 142. E: Que:: que el verb de la frase està:: està en passat- o algu així- ai- no- en present- però ai- no:: ai- sí- però lo altre- la frase- el context de la frase- que no és el verb <i>diu</i>- crec que està en passat\ 143. I: Caram:: i quan dius el context- què vols dir/ 144. E: O sigui:: per exemple:: "Però el metge (...) que tinc un virus"- o sigui la frase però sense el <i>diu</i>\</p>

En el fragment anterior, en primer lloc, l'Enric (E) afirma que *diu* està en present (torn 129); en segon lloc, extrapola el que ha descobert en la frase precedent del mateix text (que el verb en present és compatible amb altres parts de la frase que expressen altres valors, torn 132); en tercer lloc, justifica aquest argument a través del seu coneixement del món (torn 134); després distingeix entre el moment de l'enunciat i el de l'enunciació (torn 140); i, finalment, justifica de nou l'argument (torn 142), però ara a través del seu coneixement lingüístic. És l'única parella que utilitza el terme *context* (torn 142) i l'usaria per referir-se a la resta d'elements de la frase a banda del verb (torn 144). D'alguna manera, amb el mot *context* l'alumne voldria expressar que el verb està en present però que la frase indica passat.

Així doncs, per recapitular en relació amb els tres subapartats anteriors (ancoratge al temps verbal, als adverbis i als principis del discurs), les parelles que prioritzen el significat de l’adverbi o del text per damunt de la forma verbal, **entendrien que hi ha altres elements del text més enllà del verb que aporten informació temporal i serien capaces d’admetre que aquesta informació modifica la que aporta el verb aïlladament.**

5.8.5. Anclatge al coneixement experiencial

En general, l’estratègia experiencial ajuda les parelles a comprendre el text, perquè els permet parlar sobre el seu contingut en termes quotidians. Per tant, en nombrosos fragments precedents hem ratificat que **l’experiència esdevé un bon recurs per ancorar temporalment el text** (per exemple, a la Taula 6) i, conseqüentment, per reconèixer el valor habitual d’alguna frase (per exemple, a les Taules 8, 31, etc.). En el fragment següent, la parella 29 (6è) matisa, a través d’un exemple real, que la frase “en Pau i la Joana van a la mateixa classe que jo” no necessàriament s’ha de produir en el moment de l’enunciació:

Taula 65. Fragment de resposta de la parella 29 sobre “anar a la mateixa classe”	
Par.	Fragment
29 (6è)	122. A: O sigui- quan jo me’n vaig a casa- que ja és les cinc de la tarda- i ell [el seu company] també se’n va a casa- continuem anant a la mateixa classe- però no hi estem\

És a dir, per aquesta parella, “continuar anant a la mateixa classe però no estar-hi perquè ja són les cinc de la tarda” seria una forma d’expressar que l’acció *anar a la mateixa classe* no implica que s’hagi de produir simultàniament al moment de l’enunciació, sinó que l’acció és contínua (d’aquí l’ús de la perífrasi *continuar+gerundi*). L’Andreu (A), doncs, usa aquest exemple, fruit de la seva experiència, per explicar que en Pau i la Joana van a la mateixa classe que qui escriu el diari (continuen anant-hi) malgrat que ara no hi estan perquè també tenen febre.

Però a vegades sembla que **les parelles recorren a l’experiència per desconeixement o incapacitat d’usar recursos lingüístics** que haurien de permetre poder interpretar el text autònomament (ho hem vist, per exemple, a les Taules 11, 17 o 52, entre d’altres). És el cas, també, de la parella 17 (3r), en què els alumnes, basant-se en la seva experiència de quan estan malalts, no responen correctament a la pregunta sobre què fa el nen en el moment de l’enunciació (escriure el diari):

Taula 66. Fragment de resposta de la parella 17 sobre l'acció del moment de l'enunciació	
Par.	Fragment
17	93. I: I què fa/ Fa alguna cosa- ara/
(3r)	94. G: Sí- moure's a dintre el llit\
	95. A: Jugar\

Finalment, **recórrer a l'experiència també pot posar en relleu la dificultat per parlar sobre el text o algun dels seus elements** (ho hem vist, per exemple, a les Taules 20 o la 21).

Amb tot, cal subratllar que aquesta tasca especialment es presta a rescatar el coneixement experiencial perquè **els objectes de què parla el text són quotidians**, de manera que aquesta podria ser una raó per la qual algunes parelles **ancoren el temps a espais coneguts** on presumiblement es produeixen els esdeveniments que narra el text (l'escola i/o casa). Ho il·lustrem amb els dos exemples següents, de 3r i de 6è, respectivament:

Taula 67. Fragment de resposta de dues parelles sobre l'ancoratge a fets quotidians	
Par.	Fragment
15	3. I: D'acord\ I quan passa- això/
(3r)	4. J: A l'escola\
33	3. I: Molt bé\ I quan passa això/
(6è)	4. J: A casa seva- suposo- no/

Aquesta constatació connecta amb frases com “aprèn quan va a l'escola”, que ja hem comentat (apartat 5.6), i que es referirien a un valor continu/habitual del present associat a un espai concret, és a dir, **l'espai on habitualment es desenvolupa l'acció**. També hem vist que hi ha parelles que matisen aquest valor amb respostes com: “Cada dia aprèn, *menys el cap de setmana*” (que són els dies que els alumnes no van a l'escola, Taula 37). Totes aquestes respostes que **vinculen el temps amb l'experiència escolar** dels alumnes implicarien un ancoratge basat en el que Tartas (2001, 2009) descriu com a **scripts, que són els primers marcadors temporals que construeixen els infants**. En efecte, *menjar xocolata, anar al metge, tenir un virus, anar a l'escola, etc.* són activitats que formen part del coneixement experiencial dels alumnes i, per tant, **les parelles s'ancoren a aquests esdeveniments per resoldre algunes relacions temporals del text**¹⁸³.

¹⁸³Relacionem aquesta constatació amb els comentaris de les parelles que fan referència al significat i al context en què situen l'acció d'*aprendre*. En aquest sentit, els *scripts* provenen de l'experiència social que els transmet el grup.

5.8.6. El desenvolupament de l'activitat metalingüística

Des del punt de vista metodològic, el dispositiu didàctic que es desplega en aquesta recerca posa en relleu que la interacció activa la reflexió metalingüística. Aquestes reflexions dels alumnes bàsicament són funcionals, però també n'hi ha que atenen al sistema de la llengua (Bialystok, 1994). Es constata, doncs, que hi ha parelles –sobretot les de 6è– que **sí que tenen certa capacitat de judici sobre les formes lingüístiques que usen** i que parlen sobre el paper dels adverbis o del conflicte entre l'adverbi i la forma verbal, entre altres arguments lingüístics (per exemple, la parella 41 a les Taules 22 o 45). El fragment següent il·lustra una breu però interessant reflexió morfològica, a propòsit de l'anàlisi de l'adverbi *avui*, per part de la parella 29:

Taula 68. Fragment de resposta de la parella 29 sobre <i>avui</i>	
Par.	Fragment
29 (6è)	78. A: Sí, és tot passat, està en passat tot el text (...).
	79. I: D'acord, però llavors, <i>avui</i> és passat?
	80. A: Però és que <i>avui</i> no és un verb, no pots dir <i>passat</i>, <i>present</i> o <i>futur</i>. No pots dir <i>avui-ava</i>.

En l'exemple anterior, la parella fa una reflexió formal sobre l'adverbi: per una banda, desestima que *avui* sigui un verb a través d'una estratègia morfològica; però, per l'altra, indica que té arrelada la falsa creença segons la qual la distinció temporal bàsica només es pot expressar a través dels verbs. En les Taules 53 i 54 hem mostrat dos exemples més d'aquesta parella, en què la reflexió permetia relacionar forma i funció lingüístiques i que mostrava la capacitat d'aquesta parella per desenvolupar activitat metalingüística¹⁸⁴.

5.8.7. A manera de conclusió

Com a conclusió, en general hem vist que les parelles **entenen que el fragment sobre el diari personal gira a l'entorn de diverses situacions que no es produeixen en el moment de l'enunciació, però no acaben de comprendre per què aquestes accions estan expressades a través del temps verbal del present**. És a dir, distingeixen entre el valor habitual i el valor simultani, però els costa vincular aquesta distinció des del punt de vista formal (no s'adonen que la mateixa forma verbal pot expressar aquests dos valors). Com a primera constatació, doncs, hem observat que, justament l'atenció a la forma verbal impedeix el reconeixement d'aquest valor no prototípic. En efecte,

¹⁸⁴ Ja hem dit que aquesta és de les poques parelles que fa reflexions d'aquesta índole. Es mostra no perquè sigui representativa, sinó per posar en relleu que en alumnes de primària es pot donar aquest capacitat d'abstracció.

l'estratègia morfològica per identificar quin temps expressa el verb resulta útil per diferenciar els tres temps bàsics (passat-present-futur), perquè aquesta distinció es fonamenta en el valor prototípic del present (simultaneïtat). A més, aquesta identificació sol prendre el verb aïlladament o d'acord amb modificadors temporals que s'associen a la distinció entre anterioritat-simultaneïtat-posterioritat: *ahir/abans* per anterioritat; *avui/ara* per simultaneïtat; i *demà/després* per posterioritat. Però més enllà d'aquests contextos ideals, la descripció formal de l'objecte lingüístic *present* no resulta operativa per a l'exploració d'altres usos no prototípics d'aquest temps verbal, com el que s'ha explorat en aquesta tasca. Per això **les parelles que s'ancoren a la forma són incapaces d'avançar cap al descobriment d'altres valors del present diferents al simultani**. En d'altres paraules, consideren el verb (a partir de les seves característiques morfològiques) com a únic element que cal tenir en compte en l'expressió del temps. Per tant, d'acord amb Klein (2009), **la simplificació dels temps verbals en la distinció temporal bàsica i en els seus usos prototípics serien els causants d'aquest constrenyiment formal**.

Algunes parelles, però, intenten superar aquest constrenyiment formal eixamplant la mirada cap als altres marcadors temporals del text. En aquest sentit, hem vist que **el principal recurs per reconèixer l'habitualitat és l'adverbi *sempre***. Amb tot, en poques parelles aquest reconeixement es vincula a la forma verbal. La majoria de les parelles, doncs, comprenen el significat de la frase "sempre menjo xocolata", probablement perquè és un ús lingüístic quotidià, però no desenvolupen una reflexió sobre la forma que dóna sentit a aquest ús. Per això malgrat que bona part de les parelles es fixen en l'adverbi *sempre* com a responsable del valor habitual de la frase "sempre menjo xocolata", poques es plantegen realment el conflicte entre el temps del verb i el significat de la frase. Aquest és l'obstacle que cal superar per desplaçar el present cap a un valor habitual. En tot cas, doncs, s'apunta que **el reconeixement de la funció que fa l'adverbi *sempre* no comporta, automàticament, la comprensió del valor habitual del present**.

Una tercera consideració té a veure amb el **paper de l'experiència com a recurs per comprendre l'habitualitat**. De nou, com també passava amb els adverbis, es tracta d'un recurs útil per resoldre qüestions relacionades amb el significat de les frases del text, **però exigiu per referir-se a aspectes formals de la llengua**. De fet, el coneixement del món és clau en la interpretació dels textos (Camps i Colomer, 1991), però és un recurs quotidià, que sovint indica la incapacitat d'abordar la llengua com a objecte. En els mateixos termes ens referim al grau d'eficàcia de **l'estratègia relacionada amb la comprensió global del text** (principis del discurs). En general, doncs, la tasca ha

constatat la importància **d'aquests tipus de coneixement en l'ancoratge temporal del text, tot i que aquests sabers (pràctic i funcional) difícilment han menat les parelles a l'eixamplament dels valors del present.**

De fet, per copsar el paper dels elements lingüístics (temps verbals, adverbis, principis del discurs) i extralingüístics (experiència) en la comprensió de les relacions temporals que es manifesten al text, hem de subratllar el rol de la conversa. De l'anàlisi de la interacció, tant entre els dos membres de la parella com entre la parella i la investigadora, se'n desprenen **rastres d'activitat metalingüística**, cabdal en la construcció de coneixements sobre la llengua. Hem constatat, doncs, que les converses a l'entorn del text han permès **fer explícits alguns coneixements, relacionar-los entre ells i confrontar-los. Aquesta confrontació ha fet emergir el conflicte cognitiu**, vinculat no als usos del present, sinó a la reflexió que els alumnes fan sobre aquests usos. **En aquest sentit, l'activitat metalingüística ha contribuït a comprendre millor la connexió entre les formes i els usos lingüístics.** Hem vist, però, que aquesta capacitat de raonar es desenvolupa més en parelles de 6è que de 3r. Aquestes últimes es mouen més en el pla semàntic i experiencial, de manera que es fa difícil que hi emergeixi el conflicte cognitiu. En les parelles de 6è, en canvi, l'obstacle emergeix precisament perquè prima el pla morfològic i, tal com hem vist, el mateix constrenyiment formal els condueix cap al conflicte. Per tant, d'aquest tasca també es desprèn que **les parelles de 6è són les que han mostrat més capacitat per reflexionar sobre la llengua.**

6. RECONeixEMENT DEL VALOR ATEMPORAL DEL PRESENT

6.1. Presentació de la tasca 3

Aquest capítol explora el valor atemporal, genèric o generalitzador del present, és a dir, aquell ús del present que ultrapassa l'estricta simultaneïtat i que designa situacions de caràcter immutable, atemporal o general. Al marc teòric (apartat 1.1.3) hem vist que les dues obres que hem pres com a referència per descriure els valors del present distingeixen entre el present gnòmic, que expressa veritats universals, afirmacions categòriques i enunciats filosòfics o científics; i el present descriptiu o caracteritzador, que introdueix “de forma prototípica propiedades o estados característicos de personas o cosas” (RAE, 2009, p. 1709), és a dir, que “assenyala propietats definitòries d'entitats que existeixen en el present (...) o que persisteixen en el temps i es conceptualitzen com a atemporals” (Pérez Saldanya, 2002, p. 2619). Aquest valor és difícil d'ancorar temporalment, perquè el que menys el caracteritza és la coincidència amb el moment de l'enunciació, atès el seu caràcter permanent¹⁸⁵:

“Se trata de un uso del presente solo indirectamente deíctico. No existe, de hecho, acuerdo entre los gramáticos acerca de si el presente de valor genérico carece por completo de anclaje temporal (...) o bien está anclado en una situación continua de límites imprecisos que contiene el momento del habla (RAE, 2009, p. 1709).

Aquesta controvèrsia lingüística serveix de marc per al desenvolupament de la tasca 3, que es proposa **descobrir el caràcter atemporal del present distingint-lo justament del seu valor estrictament simultani**, és a dir, d'aquell valor ancorat al moment de l'enunciació. El dispositiu didàctic de la tasca 3 parteix del text següent:

Taula 1. Text de la tasca 3 (Text explicatiu/descriptiu sobre la sargantana)

LA SARGANTANA

La sargantana és un rèptil que pertany a la família dels lacèrtids (1). No fa cap mal (2); es dedica a la caça de tota mena d'animalets (3).

Pel bon temps pren el sol per les pedres d'alguns marges o parets (4) i quan veu algú que s'atansa, s'esmuny amb lleugeresa entre les pedres (5).

La sargantana té uns ulls menuts que de tant en tant obre i tanca (6). La seva oïda percep la remor més lleu. S'alimenta de cuques, mosques i altres insectes (7).

¹⁸⁵ Reproduïm, parcialment, la mateixa cita que ja hem mostrat a l'apartat 1.1.3, a propòsit dels valors del temps verbal del present.

Des del punt de vista textual, aquest text combina les tipologies descriptiva i explicativa (Bassols i Torrent, 1996), és a dir, descriu característiques i explica hàbits d'aquest animal, i ho fa usant el temps verbal del present, concretament desplegant-ne els valors atemporal (descriptiu) i també el valor habitual (que ja s'havia introduït en la tasca 2). En concret, l'anàlisi se centra en les frases següents¹⁸⁶, que inclouen exemples de tots dos valors:

1. Frase 1: "La sargantana és un rèptil que pertany a la família dels lacèrtids". En aquesta frase, que inclou una oració principal i una subordinada adjectiva especificativa, hi ha dos verbs estatus (*ser* i *pertànyer*), que despleguen el valor atemporal, prototípic de les descripcions. L'oració principal descriu el tipus d'animal que és i la subordinada, la família dins la qual es classifica.
2. Frase 2: "No fa cap mal". La frase 2 explica el comportament de l'animal a través d'una negació, és a dir, explicita que la sargantana no causa danys (del text s'infereix que als humans).
3. Frase 3: "Es dedica a la caça de tota mena d'animalets". Caracteritza la sargantana des del punt de vista de la funció bàsica d'obtenir els aliments. Està relacionada amb la frase 7, que explica de què s'alimenta.
4. Frase 4: "Pel bon temps pren el sol per les pedres d'algun marge". La frase 4 és la primera del text que s'ancora temporalment, en aquest cas a través del modificador temporal *Pel bon temps*.
5. Frase 5: "Quan veu algú que s'atansa, s'esmuny amb lleugeresa entre les pedres". Com en l'anterior, també hi ha ancoratge temporal, en aquest cas a través de l'oració subordinada adverbial (que, *ahora*, inclou una subordinada adjectiva). La subordinada adverbial (*quan veu algú*) indica un valor habitual condicionat per l'adjectiva (*algú s'atansa*); en aquest sentit, s'entén el valor relatiu del present de l'adverbial, que denota certa coincidència temporal amb el present de la subordinada adjectiva. En tot cas, l'acció de l'oració subordinada indica anterioritat quasi simultània a l'acció de l'oració principal (la sargantana *primer veu algú* i, *quasi immediatament*, s'esmuny)¹⁸⁷.
6. Frase 6: "La sargantana té uns ulls menuts que de tant en tant obre i tanca". L'oració principal presenta un verb que actua com a estatiu (*tenir* en tant que qualitat definitòria), mentre que l'oració subordinada adjectiva s'ancora a la locució adverbial *de tant en tant*. Indica un valor habitual de baixa freqüència.

¹⁸⁶ Els números de les frases són els que figuren entre parèntesis i en cursiva a la Taula 1. Per familiaritzar el lector amb la tasca, en aquest apartat tornem a mostrar el text i ampliem la descripció de les característiques de les frases que són objecte de l'anàlisi; són totes llevat de la penúltima: "La seva oïda percep la remor més lleu", episodi que es desplega en poques parelles i que, per tant, no s'ha inclòs a l'anàlisi. Vegeu els apartats 3.2.2 i 3.2.3 (en què ja hem avançat el disseny i la segmentació d'aquest text).

¹⁸⁷ Per aprofundir en el coneixement que els alumnes tenen sobre l'ordre i la correlació temporals, vegeu el capítol 9 (tasca 4.4).

7. Frase 7: “S’alimenta de cuques, mosques i altres insectes”. Aquesta darrera frase, que explicita què menja la sargantana, està relacionada amb la 3 (del text s’infereix que els animals que caça són per alimentar-se).

La frase 1 i l’oració principal de la frase 6 (“la sargantana té els ulls menuts”) presenten el valor prototípicament descriptiu, a través de verbs d’estat (*ser, pertànyer, tenir*). Pel que fa a les frases 2, 3 i 7 expliquen hàbits de conducta i alimentaris de la sargantana que també són definitoris, tot i que estan a cavall entre el valor descriptiu i l’habitual. Finalment, les frases 4, 5 i l’oració subordinada de la 6 despleguen valors habituals a partir de l’ancoratge a tres tipus diferents de localitzadors temporals (*pel bon temps, quan veu algú que s’atansa i de tant en tant*, respectivament).

Prèviament a l’anàlisi de les converses a l’entorn d’aquestes frases es presenta una síntesi de les respostes a la primera pregunta formulada per la investigadora “Tot això quan passa?”, que té com a objectiu que les parelles, després d’haver llegit el text, proposin un primer ancoratge al temps de l’enunciat¹⁸⁸. El primer que cal constatar, doncs, és que les parelles inicialment ja identifiquen el tipus de text (apartat 6.2). La resta del capítol s’estructura en set apartats més, corresponents a l’anàlisi de les set frases proposades (apartats de 6.3 a 6.9), i es clou amb una recapitulació (apartat 6.10), que relaciona transversalment les respostes que apareixen al llarg de la conversa i que posa l’èmfasi en les estratègies que fan servir les parelles per ancorar temporalment el text.

6.2. Reconeixement del tipus de text

A propòsit de la primera pregunta, “tot això quan passa?”, **la majoria de les parelles responen que el que explica el text passa sempre**. L’ús d’aquest adverbí, junt amb altres respostes també freqüents com *cada dia/tots els dies*, **indicarien una primera aproximació al text associada a un valor permanent (o habitual)**. Vegem la parella 8 (3r), que inicia la conversa a partir de l’última frase del text:

Taula 2. Resposta de la parella 8 a la pregunta “tot això quan passa?”	
Par.	Fragment
8 (3r)	1. I: Molt bé\ Quan passa- tot això que s’explica en aquest text/
	2. X: (7) A tot arreu::: (7) Més o menys sempre::: així que és passat- present i futur\
	3. I: Per què/
	4. X: Perquè no hi ha cap::: verb que digui quan és- si avui- ahir:::

¹⁸⁸ Aquesta pregunta correspon a l’episodi 1 de la tasca 3. Vegeu la segmentació del text a l’apartat 3.2.3.

5.	E: Això és present ((assenyalant la paraula <i>S'alimenta</i>))\ S'alimenta és present \
6.	I: I què vol dir que sigui present/
7.	X: Que ho està fent ara::
8.	E: No- que ho està fent::: que sempre s'alimenta d'algun d'aquests insectes \
9.	X: Sí que és present- passat i futur \

La parella 8 (taula anterior), que s'ancora a la darrera frase del text, ja d'entrada estableix una connexió entre *sempre* i els tres temps bàsics (torn 2), probablement perquè en la tasca 2 ja havia fet aquesta associació. La justificació d'en Xevi (X) indicaria que el text passa *sempre* perquè **no troba cap verb que pugui ancorar a un temps verbal determinat**; de fet, ho explicita usant justament els adverbis que s'associen als dos dels temps bàsics: és a dir, *avui* i *ahir* (torn 4). D'aquesta resposta es desprèn que **l'alumne no s'adona que els verbs estan en present**, observació que sí que fa el seu company, l'Ernest (E), que detecta la forma verbal *s'alimenta* (torn 5). En aquest fragment es pot observar una diferència entre en Xevi i l'Ernest en relació amb el coneixement formal, en el sentit que en Xevi s'ancora a la forma verbal i, per tant, sosté que l'acció passa en el moment de l'enunciació (torn 7), **mentre que l'Ernest, malgrat admetre que el verb està en present, considera que l'acció passa sempre** (torn 8). A l'últim torn del fragment, però, en Xevi li dóna la raó (torn 9). Per tant, en Xevi hauria passat de no adonar-se que els verbs estan en present (perquè el seu significat, efectivament, no indica simultaneïtat) a prendre consciència –gràcies al seu company– que almenys un sí que ho està i, finalment, conclouria que el significat d'aquest verb es refereix a tots tres temps. **El coneixement formal, doncs, no seria impediment per considerar que el present no té perquè expressar simultaneïtat.**

Però hi ha parelles que al principi ja **manifesten dubtes** perquè no saben ubicar temporalment el text. El dubte es planteja en parelles que, no obstant això, **mostren cert coneixement del tipus de text**, com la parella 28 (6è):

Taula 3. Resposta de la parella 28 a la pregunta "tot això quan passa?"	
Par.	Fragment
28 (6è)	1. I: Molt bé\ Què és aquest text/
	2. A: Parla de la sargantana (5)\ És la descripció\
	3. I: És una descripció- d'acord\ I això que explica aquesta descripció- quan passa/
	4. A: (5) Ostres::
	5. I: És una pregunta difícil/
	6. A: Sem- bueno- passa- quan la sargantana no sé:: sempre \ (...)
	17. I: Per tant- què podríem dir/ Si ens demanessin quan passa això- quina resposta podríem donar/
	18. R: Doncs:: doncs::- ai no ho sé \

El coneixement de les característiques de la descripció també fa que algunes parelles responguin que el text “no passa”, com les parelles 12 (3r) o 24 (6è):

Taula 4. Resposta de les parelles 12 i 24 a la pregunta “tot això quan passa?”	
Par.	Fragment
12 (3r)	<p>4. I: Caram. Aquest text que hi ha aquí, quan passa?</p> <p>5. C: No passa. Explica una redacció.</p> <p>6. A: Està descrivint una sargantana.</p> <p>7. I: I què vol dir que està descrivint?</p> <p>8. A: Que explica com és.</p> <p>9. I: I quan expliquem com és una sargantana o una cosa, no passa?</p> <p>10. C: M:: sí, que passa, pot passar. Pot dir “la sargantana pot saltar”::</p> <p>11. A: O també tenim una sargantana que a la redacció fa tot lo que li diu. I llavors passa, sí que passa.</p>
24 (6è)	<p>3. R: No- això no passa_ lo que està explicant no passa_</p> <p>4. E: T’explica lo que té la sargantana\</p> <p>5. I: I què voleu dir que no passa/</p> <p>6. R: Que t’explica com és_</p> <p>7. E: T’ho està explicant_</p> <p>8. R: T’ho està definint_</p> <p>9. E: No com l’altre text que deia: “Jo avui estic malalta i tinc febre”\ (...)</p> <p>13. R: Està definint la sargantana\</p>

En la taula anterior, quan la parella 12 (fila superior) es refereix a l’atemporalitat del text descriptiu (torns 5-6), la investigadora demana que expandeixi aquesta resposta (torn 9) i en els torns següents es posa en relleu que les alumnes apel·len al valor semàntic del verb: en efecte, *saltar* és un verb d’acció que permet il·lustrar còmodament que quan la sargantana *fa coses*, “llavors passa, sí que passa” (torn 11)¹⁸⁹. En termes semblants s’expressa la parella 24 (fila inferior de la taula anterior), que diferencia clarament el tipus de text de la tasca 3 (descripció/explicació sobre la sargantana) del de la tasca 2 (diari personal). A la tasca 2, el text era narratiu, i per això al torn 9, l’Eva s’hi refereix parafrasejant-ne un fragment¹⁹⁰ que sí que es pot ancorar temporalment.

La majoria de les parelles, doncs, identifiquen el tipus de text i n’expliquen les característiques. Es tracta d’un coneixement adquirit a l’escola, força consolidat, tant a 3r com a 6è. En l’exemple següent, la parella 3 (3r) explica l’estructura de la descripció i fins i tot quan van començar a treballar-la, mentre que la parella 30 (6è), quina mena d’informació inclou:

¹⁸⁹ Al valor semàntic dels verbs també s’hi refereixen altres parelles, com la parella 20 a la Taula 14.

¹⁹⁰ De fet, el fragment al qual l’alumna al·ludeix és: “Avui no he anat a l’escola perquè em trobo malament. Fa dies que em fa mal la panxa i avui quan m’he llevat tenia febre”. En tot cas, l’adverbi *avui* és clau per ancorar el text del diari personal.

Taula 5. Exemples de respostes sobre el tipus de text	
Par.	Fragment
3 (3r)	10. T: Que té:: (5) que té parts\ Explica:: que pertany a la família:: deixa un espai ((es refereix al canvi de paràgraf)) i explica on dorm\ 11. I: Que heu treballat la descripció- a classe/ 12. C i T: Sí\ A segon\ 13. I: I us en recordeu/ 14. C: Sí- perquè aquest any també n'hem fet- però encara molt més completa que la de segon\
30 (6è)	2. A: Explica que la sargantana és_ 3. R: Com és_ 4. A: És una classe d'animal- és un rèptil de_ 5. R: I com és_ 6. A: De d'un tipus de família i explica doncs què menja- què fa- quines distraccions té:: 7. I: Molt bé_ 8. R: El seu aspecte físic:

D'altra banda, l'exemple següent indica que, en algunes parelles, el treball **sobre la descripció es vincula a l'assignatura de Coneixement del medi natural** i esdevé la part final d'un procés que inclou l'observació prèvia d'algun ésser viu:

Taula 6. Ex. de resposta que vincula la descripció a l'assignatura de Coneixement del medi	
Par.	Fragment
13 (3r)	8. I: Ah- això és una descripció/ I què és- una descripció/ 9. R: Expliquen coses de la sargantana o d'altres coses\ 10. I: I això que expliquen- quan passa/ 11. P: Quan han vist que la sargantana realment fa allò\ Per exemple- quan nosaltres fem:: quan comencem un tema- primer fem- diem coses que sabem i després ho comprovem si són reals i després fem la descripció\

Aquesta podria ser una raó per la qual algunes parelles ancoren el text al passat, perquè, a través de la seva experiència escolar, primer es produiria l'observació i posteriorment s'escriuria la descripció. **Per tant, el que escriurien ja s'hauria produït prèviament.** En la parella 39 (6è, taula següent), per exemple, una alumna diu que el text ja ha passat (torns 5, 9) i l'altra, que passa *sempre* (torns 7, 11):

Taula 7. Resposta de la parella 39 a la pregunta "tot això quan passa?"	
Par.	Fragment
39 (6è)	4. I: D'acord\ I això que explica aquest text:: quan passa/ 5. M: (4) Abans\ 6. I: Abans per què- Martina/ 7. B: Sempre\ 8. I: Caram- una diu abans i l'altra sempre\ A veure- Martina- explica-li a la

	Bibiana per què abans\ 9. M: Perquè:: perquè si ho està explicant és perquè ja ho ha vist i perquè i ho ha fet abans\ 10. I: I tu- Bibiana- per què dius sempre/ 11. B: Perquè:: perquè la sargantana sempre ha sigut un rèptil\ I que sempre té uns ulls menuts i que::
--	---

No obstant això, hi ha respostes d'altres parelles en què un membre **també encara el text al passat**, però per un altra raó que no està vinculada a la seva experiència, sinó al **valor descriptiu dels trets que identifiquen la sargantana**. Vegem-ho amb la parella 17 (taula següent, torns 6 i 11):

Taula 8. Resposta de la parella 17 a la pregunta "tot això quan passa?"	
Par.	Fragment
17 (3r)	5. I: I això que explica aquest text- aquesta descripció- quan creieu que passa/ 6. A: Fa temps\ 7. G: (5) Sempre\ 8. I: L'Abel diu que <i>fa temps</i> i en Gerard que <i>sempre</i>\ A veure- Gerard- explica-li a l'Abel per què creus que <i>sempre</i>\ 9. G: Home- perquè la sargantana sempre ho fa això:: no ho sé:: 10. I: Si ho estàs explicant molt bé\ I tu Abel- per què has dit que <i>fa temps</i>/ 11. A: Perquè fa segles que hi ha sargantanes i que fa això\

De fet, de les respostes es desprèn que algunes parelles consideren que **el text s'està referint genèricament a la sargantana, mentre que d'altres entenen que la descripció és d'una sargantana en concret** (probablement perquè les observacions que fan són d'animals concrets o potser també pel seu coneixement sobre l'ús del substantiu genèric). Aquesta representació que tenen de l'animal descrit condiona les seves respostes a l'hora d'ancorar temporalment el text. En els dos exemples que es mostren a continuació (taula següent), tots dos de 6è, les parelles usen les nocions dels tres temps primaris per ubicar el text. La parella 32 entén la sargantana genèricament (torn 13), mentre que la parella 37, de forma concreta (en aquesta darrera parella, entendre que el text gira a l'entorn d'una sargantana en particular fa que no ancorin el text al futur, torns 18-21):

Taula 9. Exemples de respostes que interpreten de manera diferent el subjecte de la descripció	
Par.	Fragment
32 (6è)	12. I: Les tres coses [els tres temps bàsics]- per què/ Com ho expliqueu que són les tres coses/ 13. A: <i>Passat</i> perquè ja ha passat i també era un rèptil\ <i>Present</i> perquè ho és ara i <i>futur</i> perquè ho serà\
37 (6è)	13. I: Sempre/ I sempre què és/ 14. M: Present\

15.	F: No- passat i futur\
16.	M: Present- no/
17.	F: Ai- no- futur no\ Passat i present\
18.	I: Per què passat i present/
19.	F: Perquè passat també ho feia i present també\ I també ho farà::: bueno- no se sap si ho farà o no::
20.	I: Per què no se sap/
21.	F: Perquè potser es mor\

D'altra banda, també hi ha respostes en què es produeix una **confusió entre el moment de l'enunciat i el de l'enunciació, o entre el text i la realitat**. La parella 14 (3r) ho exemplifica precisament a propòsit d'una pràctica escolar:

Taula 10. Exemple de resposta en què es manifesta una confusió entre text i realitat	
Par.	Fragment
14 (3r)	1. I: Molt bé\ Què explica- aquest text/ 2. M: Que com és una sargantana- què menja i tot lo que fa\ 3. I: I quan passa tot això que explica aquest text/ 4. M: Quan fas una conferència\ 5. I: Què vols dir/ 6. M: Perquè el meu germà la va fer- una conferència sobre la sargantana\ 7. I: I el teu germà quin curs fa/ 8. M: Fa primer\ A partir de primer i segon es comencen les conferències d'animals i nosaltres- d'aliments\

També són interessants els fragments següents de les parelles 36 i 43, ambdues de 6è, que **ancoren el text en el moment de l'enunciació**:

Taula 11. Exemples de respostes que ancoren el text al moment de l'enunciació	
Par.	Fragment
36 (6è)	9. I: Què vol dir que està escrit en present/ 10. P: Que:: 11. M: Que ho ha escrit ara\ 12. P: Bueno- fa poc\
43 (6è)	4. I: I això que explica aquest text- quan passa/ 5. O: (11) Ara\ 6. I: Per què passa ara/ 7. O: (10) Ai- no ho sé::: (4) Això és com l'explicació d'un animal- no/ 8. A: Ja:: 9. I: I les explicacions dels animals- quan passen/ 10. O: Ara- perquè l'estàs dient tu\

Recapitulant, doncs, als primers torns de la conversa la majoria de les parelles consideren que el contingut del text passa *sempre*, perquè es fixen en les característiques de la sargantana (o en algun dels seus hàbits). En general, aquest tipus

de text no s'ancora a cap temps concret, perquè descriu trets permanents, i per això hi ha parelles que acudeixen als tres temps bàsics per explicar que el text “passa sempre” (o sigui, passat, present i futur) o, contràriament, que “no passa”. Les parelles que inicialment apel·len a la simultaneïtat s'ancoren al moment de l'enunciació i no al contingut del text.

En els apartats següents s'analitzen les converses a l'entorn de les frases del text mencionades al principi d'aquest capítol. En concret, els apartats s'estructuren de la manera següent: “La sargantana és un rèptil que pertany a la família dels lacèrtids” (frase 1, apartat 6.3); “No fa cap mal” (frase 2, apartat 6.4); “Es dedica a la caça de tota mena d'animalets” (frase 3, apartat 6.5); “Pel bon temps pren el sol per les pedres d'algun marge” (frase 4, apartat 6.6); “Quan veu algú que s'atansa, s'esmuny amb lleugeresa entre les pedres” (frase 5, apartat 6.7); “La sargantana té uns ulls menuts que de tant en tant obre i tanca” (frase 6, apartat 6.8); “S'alimenta de cuques, mosques i altres insectes” (frase 7, apartat 6.9). Tancarem el capítol amb una recapitulació (apartat 6.10).

6.3. “La sargantana és un rèptil que pertany a la família dels lacèrtids” (frase 1)

En general, en l'anàlisi de la primera frase es manté la idea que “passa sempre”, resposta que subratllaria el valor permanent del que s'hi explica. La justificació per la qual les parelles responen que el contingut de la frase passa *sempre* té a veure amb el seu coneixement del medi natural. La majoria de les parelles usen **exemples** per aclarir-ho. Vegem les parelles 19 (3r) i 23 (6è):

Taula 12. Respostes de parelles que usen exemples en la frase 1	
Par.	Fragment
19 (3r)	7. O: Sempre\ 8. N: És un rèptil de quan neix a la mort \ 9. I: D'acord\ O sigui- passa sempre\ 10. N: Sí- tota la vida\ Com nosaltres que som humans i tota la vida ho serem \ Fins que ens morim\
23 (6è)	12. I: Què vols dir- que passa <i>sempre</i> / 13. O: Que:: passat- futur i present \ 14. R: Que no pot canviar-ho- així\ Que la sargantana- per exemple- no pot ser de la família dels aràcnids \ Sempre serà de la família dels lacèrtids \

En el cas de la parella 23 (fragment anterior, fila inferior), veiem que **associa sempre als tres temps bàsics**, és a dir, a tota la línia temporal (torn 13). D'altres parelles, en

canvi, admetent la idea de permanència que es desprèn d'un dels dos verbs de la frase (tots dos són estatus) consideren el contrari, és a dir, que "no passa". Aquestes parelles, doncs, no podrien ancorar temporalment la frase (com ja s'havia vist en algunes respostes a la primera pregunta, que girava a l'entorn de la globalitat del text).

En el fragment següent, de la parella 11 (3r), **l'atemporalitat es fixa a través de la locució *cada dia***, que serviria per expressar aquesta propietat permanent (*ser un rèptil i pertànyer a la família dels lacèrtids*). El fragment també il·lustra el pes del seu coneixement del món:

Taula 13. Resposta d'una parella de 3r vinculada al coneixement del món	
Par.	Fragment
11 (3r)	7. J: Això passa cada dia \ La sargantana és un rèptil cada dia i pertany a la família dels lacèrtids cada dia \
	8. A: Però quan es mori ja no \
	9. J: Sí que ho forma- però amb la seva família- que s'ha mort- a dalt del cel \

En efecte, l'exemple anterior, la intervenció de l'Àlícia (A) supera el pla textual per objectar que *cada dia* no és del tot admissible perquè, segons ella, quan la sargantana es mori, ja no tindrà aquestes característiques (torn 8). La Júlia (J), però, la rebutja, semblaria que indicant la permanència d'aquestes característiques més enllà del cicle vital de la sargantana. En tot cas, el fragment il·lustra la recurrència a un coneixement, tant del medi (els éssers vius es moren) com cultural (segons el qual quan els éssers vius es moren se'n van al cel). Així doncs, **s'ha prescindit del coneixement lingüístic per elucubrar a l'entorn de la idea de permanència des d'un altre tipus de coneixement.**

D'altra banda, en l'exemple següent, es posa en relleu fins a quin punt la parella 20 explicita la **dificultat i els dubtes per expressar aquesta *no temporalitat***:

Taula 14. Fragment en què la parella 20 explicita dificultats per respondre sobre la frase 1	
Par.	Fragment
20 (6è)	19. I: (...) A veure- llegim-la: "La sargantana és un rèptil que pertany a la família dels lacèrtids"\ Quan passa això/
	20. M: Sempre- perquè la sargantana::
	21. E: Bueno- és que no passa- perquè sempre és un rèptil \
	22. M: Totes les sargantanes són rèptils\
	23. I: Què vols dir que no passa- Ester/
	24. E: Bueno- és que no::: bueno::: Ai- espera (5)::
	25. M: Totes les sargantanes- bueno- són- ai- és que no ho sé::
	26. I: Costa de dir quan passa- oi/
	27. E: Sí- perquè és un rèptil::

28.	M: Que pertany a la família dels lacèrtids::
29.	E: És que:: és que:: quan passa no sé- no es pot respondre- aquesta pregunta- perquè això- és que no:: no passa- sempre- sempre és\

Més enllà de si la frase *passa sempre* o *no passa*¹⁹¹, el conflicte es plantejaria a partir de la presa de consciència que **s’hi usa el temps verbal del present per expressar una idea no cenyida a la simultaneïtat**, sinó ancorada a tots tres temps o al no temps. Aquest conflicte ja apareix en aquests primers moments de la conversa, però només en parelles de 6è. I aquesta és la manera com ho resol, per exemple, la parella 33:

Taula 15. Resposta de la parella 33 en què ancora la frase 1 al moment de l’enunciació	
Par.	Fragment
33 (6è)	16. I: I <i>pertany</i> què és: present- passat o futur/
	17. J: Sem_
	18. V: Present\
	19. I: I si és present vol dir que passa ara- que pertany a la família dels lacèrtids/
	20. J: Sí\
	21. V: Sí\
	22. J: Bueno- és que passa sempre\
	23. I: Ja- però llavors- si passa sempre- com és que el verb està en present/ Podria estar en passat/
	24. J: No- perquè igualment està passant ara\

En l’exemple anterior es posa de manifest que un membre sap identificar el temps verbal (torn 18), però que l’altre en subratlla el valor permanent (torn 17 i 22) i tots dos admeten que *pertany* passa en el moment de l’enunciació (torns 20 i 21). El conflicte que planteja la investigadora (torn 23) el resol un dels membres, que justifica que el verb està en present (malgrat que signifiqui *sempre*) perquè també coincideix amb el moment de l’enunciació. La resposta, doncs, té a veure amb **una idea de present que s’aferra a la simultaneïtat amb el moment de l’enunciació**. En d’altres paraules, que la frase passi *sempre* no és incompatible amb l’ús del present, perquè com que també passa *ara*, es compleix el valor prototípic del present. **No hi ha conflicte, doncs, perquè la parella troba la coherència en la simultaneïtat**, encara que *sempre* abasti una extensió temporal més àmplia.

¹⁹¹ Aquest dubte té a veure amb el valor semàntic del verb (vegeu apartat 1.1.2). Resulta interessant constatar que aquesta parella, com moltes altres, a la tasca 1 havia manifestat un saber declaratiu sobre el verb vinculat a la noció d’*acció*. Els verbs que semànticament no indiquen accions són els que generen aquests dubtes.

6.4. “No fa cap mal” (frase 2)

L’interès d’aquesta frase, *no fa cap mal*, rau en el fet que té un valor negatiu, tot i que diverses parelles mantenen l’adverbi *sempre* per respondre la pregunta següent: “quan passa, que no fa cap mal?” En general, **les parelles de 3r justifiquen experiencialment la resposta, de la qual es desprèn que atorguen a *sempre* un valor negatiu.** Ho il·lustra l’exemple següent:

Taula 16. Resposta experiencial de la parella 14 a la frase 2	
Par.	Fragment
14 (3r)	31. I: (...) La sargantana “no fa cap mal”\ Quan passa- això- que no fa cap mal/ 32. M: Sempre\ 33. J: Sempre\ 34. M: Sempre\ Perquè quan la toques només es defensa\ No fa cap mal\

Però justament a 3r és on es registren alguns **problemes de comprensió**, com en la parella 11, que confon el subjecte agentiu:

Taula 17. Resposta de la parella 11 a la frase 2 que indica problemes de comprensió	
Par.	Fragment
11 (3r)	25. A: Encara que li trepitgis la cua no li fas mal \ 26. J: Perquè li torna a néixer\

És a dir, al fragment anterior, al torn 25, l’Àlicia (A) diu que qui pot *fer mal* és una persona i no la sargantana; o sigui, respon com si la sargantana fos el subjecte que podria ser perjudicat per l’acció verbal de *fer mal* (en realitat, nega aquesta possibilitat) i no pas l’agent que podria *fer mal*, que és la interpretació que es desprèn de la frase.

A 6è, en canvi, les respostes incorporen l’**adverbi de negació *mai***, que indicaria el contrari de *sempre*, és a dir, la **frequència zero**, com a sinònim de “en cap moment”: “El adverbio *nunca* constituye la contrapartida negativa de *siempre*, por lo que posee valor temporal” (RAE, 2009, p. 3633). En general, les parelles són capaces d’explicar la diferència entre *sempre* i *mai*, a través **dels adverbis en ús**, com es pot veure en els dos exemples següents:

Taula 18. Exemples de respostes sobre la diferència entre <i>sempre</i> i <i>mai</i>	
Par.	Fragment
32 (6è)	16. I: Quina diferència hi ha entre <i>sempre</i> i <i>mai</i> / 17. A: Que <i>sempre</i> és una cosa que fas i <i>mai</i> que no la fas\
33 (6è)	24. V: Bueno- mai- bueno és que és lo mateix que sempre però al contrari\ 25. J: <i>Sempre</i> no fa mal o <i>mai</i> no fa mal\

A la taula anterior, resulta curiós com un membre de la parella 33 (fila inferior) formula la mateixa frase (“no fa mal”) amb *sempre* i amb *mai* (torn 25): l’expressió “sempre no fa mal” seria semànticament inacceptable, però constitueix la manera com l’alumne expressa el significat contrari dels dos adverbis. Precisament hi ha parelles que mostren dificultats per expressar la diferència entre *sempre* i *mai* perquè **la comprovació de l’ús de tots dos adverbis en la frase plantejada els porta a interpretar el mateix significat**. És el cas de la parella 42 (taula següent):

Taula 19. Resposta de la parella 42 sobre la diferència entre <i>sempre</i> i <i>mai</i>	
Par.	Fragment
42 (6è)	30. M: Mai\ 31. C: Mai\ 32. E: Bueno::: o sempre\ 33. I: Sempre o mai/ És el mateix/ 34. M: No\ 35. E: Que::: que <i>sempre</i> no fa cap mal- que <i>mai</i> no fa cap mal::: sí- sí que seria el mateix\

En canvi, hi ha una parella de 3r que defineix l’adverbi *mai* sense apel·lar al sentit de la frase, sinó a un significat probablement associat a la seva experiència:

Taula 20. Resposta de la parella 19 sobre la definició de <i>mai</i>	
Par.	Fragment
19 (3r)	19. I: <i>Mai</i> / Què vol dir que <i>mai</i> fa mal/ Què vol dir <i>mai</i> / 20. N: Significa que_- que no pot fer aquella cosa en tota la seva vida\

D’altra banda, quan les parelles són preguntades sobre si la frase “no fa cap mal” passa en el moment de l’enunciació, la majoria de les respostes indiquen que *no* pel contingut semàntic de la frase (“no fa cap mal” vol dir que “no passa mai” i, per tant, d’acord amb la definició de *mai* que han expressat, “ara tampoc”). Amb tot, és en parelles de 3r on es registren **certes confusions entre text i realitat**, com en l’exemple següent:

Taula 21. Resposta de la parella 9 sobre la frase 2	
Par.	Fragment
9 (3r)	30. I: (...) “No fa cap mal”\ Quan passa això/ 31. B: Ara\ 32. I: Per què/ 33. B: Perquè::: perquè si tens una sargantana mai et farà mal\

En el cas del fragment anterior, la Bea (B) considera que l’acció es produeix en el moment de l’enunciació (torn 31), però hi ha un desajustament temporal entre “ara” i

“mai et farà mal”; a banda, “mai et farà mal” indica que “en cap moment et farà mal”, de manera que *en cap moment* tampoc inclouria l’*ara*. **L’exemple posaria en relleu certes dificultats per distanciar-se de la frase i parlar sobre el seu contingut.**

6.5. “Es dedica a la caça de tota mena d’animalets” (frase 3)

Hi ha parelles que responen que el contingut de la frase 3, “es dedica a la caça de tota mena d’animalets”, es produeix “sempre” mentre que d’altres, “quan té gana”. En aquesta frase, doncs, les parelles **s’ancoren a dos marcadors temporals**: per una banda, hi ha parelles que al·ludeixen a una característica permanent del comportament de la sargantana, d’acord amb el sentit de les frases anteriors, mentre que d’altres vinculen les respostes a la darrera frase del text (“s’alimenta de cuques, mosques i altres insectes”, frase 7, vegeu apartat 6.9). En tots dos casos, **recorrierien al seu coneixement del món i del medi natural**. Sobre les respostes “quan té gana” o similars, les parelles interpretarien el text a partir de la lògica que els animals per sobreviure han d’alimentar-se i que la sargantana per obtenir els aliments ha de caçar animalets (cuques, mosques i altres insectes, frase 7). De fet, **algunes respostes fins i tot aporten més informació que la que s’infereix del text**, com es pot veure en els dos exemples següents, tots dos de 3r:

Taula 22. Exemples de respostes sobre la frase 3 que no s’infereixen del text	
Par.	Fragment
4 (3r)	20. I: “Es dedica a la caça de tota mena d’animalets”\ Quan/ 21. A: Sempre \ Per alimentar-se\ 22. G: I per alimentar la seva família \
19 (3r)	41. N: Cada dia - perquè ha de menjar\ 42. O: A les hores d’àpat \ (...) 45. N: Però a vegades els animals no mengen a l’hora de l’àpat \ (...) 49. N: Perquè un cocodril a vegades veu un animal i encara que no sigui l’hora de l’àpat se’l menja\ O un tauró veu una foca i se la menja de cop- encara que no sigui hora\

En efecte, a la parella 4 (fragment anterior, fila superior), en Guiu (G) sosté que la sargantana caça no només per alimentar-se ella sinó per alimentar la seva família (torn 22). En la parella 19 (fila inferior), l’Òscar (O) associa l’acció de menjar a la seva experiència (torn 42) i aleshores en Nofre (N) justifica que els animals no segueixen les mateixes rutines alimentàries que els humans (torn 43), i ho exemplifica amb hàbits alimentaris de dos animals més: el cocodril i el tauró (torn 49). **En tots dos casos, les**

respostes expandeixen un coneixement sobre els éssers vius que sobrepassa estrictament el que diu el text.

No és fins que **la investigadora provoca que la parella ancori la frase en algun dels tres temps bàsics quan es genera una contradicció**. Certament, en alguns casos, la pregunta de la investigadora “això quan és, al present, al passat o al futur?” desencadena que els alumnes prenguin consciència que el verb està en present. En efecte, hi ha parelles que aleshores **canvien d’opinió** (inicialment havien respost que la frase passava “quan té gana”) perquè, a propòsit de la pregunta, **se cenyeixen al valor prototípic del verb**, associat a la simultaneïtat. Vegem-ho amb l’exemple següent, d’una parella de 6è:

Taula 23. Resposta de la parella 21 sobre la frase 3	
Par.	Fragment
21 (6è)	22. I: I “es dedica a la caça de tota mena d’animalets”- quan/ 23. R: Quan té gana\ 24. A: Quan té gana\ 25. I: I això quan és/ 26. A: Què vols dir quan és/ 27. I: Vull dir si passa al present- al passat o al futur/ 28. A: Ah- vale::: on és aquesta frase en el text/ Ah- sí- ja la veig (5) Present\ És present\ 29. I: On és el verb/ 30. R: <i>Dedicar\</i> 31. I: Molt bé\ I “es dedica” és present/ 32. R: Jo dedico- tu dediques::: (...) 36. I: D’acord\ Per tant- si és present- quan passa/ 37. A i R: Ara:: 38. I: Això passa ara/ Es dedica a la caça de tota mena d’animalets- ara/ 39. A: Sí\ 40. I: Sí/ 41. R: Sí\

En l’exemple anterior **es posa en relleu quin és element que desencadena que el conflicte emergeixi**. La majoria de les parelles entenen que semànticament la frase 3 explica un hàbit de la sargantana per sobreviure i, en el procés de comprensió del text, no tenen en compte les formes en què s’expressen els verbs (ja hem vist, amb altres exemples, que **no perceben la temporalitat del text**). Quan la investigadora els demana que ubiquin la frase en la línia cronològica, algunes parelles **recorren a l’estratègia d’identificar el temps del verb, i és aleshores quan es produeix el conflicte**, perquè s’adonen que el verb està en present. De fet, és en aquesta frase on es manifesta més aquest conflicte, probablement a causa de la modalitat d’acció del

verb (a la frase 1 es tractava de verbs estatus i ja hem vist que, en aquella frase, les parelles apel·laven al caràcter permanent del contingut de la frase).

En les frases anteriors ja hem remarcat que les parelles s'ancoraven a l'adverbi *sempre*, però que això no necessàriament implicava que es plantegessin la contradicció entre el significat de l'adverbi i el significat del temps verbal del present¹⁹². De fet, en la frase 1 hem vist que les parelles que sí que topaven amb aquesta incoherència, la resolien apel·lant al fet que *sempre* també incloïa el moment de l'enunciació i aquesta era la raó que adduïen per justificar que el verb estava en present.

Però respondre que **la frase passa sempre sense fixar-se en la forma del verb indicaria que no es produeixen les condicions necessàries per reconèixer el valor atemporal del present, perquè prèviament no s'hauria plantejat cap obstacle cognitiu**. Les parelles que, a propòsit d'aquesta frase, apel·len de nou al tipus de text, exemplificarien aquesta constatació (és a dir, que comprenen el sentit de la frase sense considerar-hi cap altre element temporal):

Taula 24. Resposta de la parella 23 sobre la relació entre <i>sempre</i> i el tipus de text	
Par.	Fragment
23 (6è)	18. R: Sempre\ 19. O: Sempre\ És que és igual\ 20. R: És que la majoria és sempre\ Perquè una descripció és lo que fa normalment\ I és sempre- més o menys\

En el fragment anterior, la Raquel (R) respon que la frase “es dedica a la caça de tota mena d'animallets” passa *sempre* (torn 18), l'Ona (O) ho ratifica (torn 19) i la Raquel conclou que la majoria de les frases del text passen *sempre* (torn 20). El fragment indica un alt coneixement sobre la descripció però no s'hi planteja cap obstacle.

L'exemple següent també indicaria que no s'arriba al reconeixement del valor atemporal del present:

Taula 25. Resposta de la parella 34 sobre la frase 3	
34 (6è)	30. I: Es dedica a la caça de tota mena d'animallets ara/ 31. F: No- al present\ 32. I: I el present és ara/ 33. F: No\ 34. I: Què és el present/ 35. F i T: Ara\ 36. I: Així és ara que s'hi dedica- no/ ((riuen, no saben què respondre)) 37. T: Bueno- a la seva vida es dedica a caçar animallets i a menjar-se'ls\

¹⁹² La relació entre l'adverbi *sempre* i el temps verbal del present també emergeix a la tasca 2, a propòsit de la frase “sempre menjo xocolata” (apartat 5.3).

De fet, al fragment anterior inicialment sembla que la parella distingeix entre el present i el moment de l'enunciació (torns 31-33), però immediatament cau en la contradicció (torns 34-35) i resol el fragment atorgant un sentit habitual a la frase (torn 37), sense que hi hagi, però, indicis que aquesta habitualitat tingui a veure amb el temps del verb.

6.6. “Pel bon temps pren el sol per les pedres d’algun marge” (frase 4)

En aquesta frase, “pel bon temps pren el sol per les pedres d’algun marge”, destaca que, a diferència de les anteriors, es desplega un valor habitual o iteratiu que s’expressa a través d’un **localitzador temporal no díctic**, “pel bon temps”. L’interès, doncs, rau en la interpretació que les parelles atorguen a aquest localitzador temporal, que té a veure amb el seu coneixement del món. La majoria de les parelles associen “pel bon temps” a “quan fa sol” o “a l’estiu” i, per tant, ancoren temporalment la frase o bé a un moment concret o bé a una estació determinada (alguns també inclouen la primavera) que consideren que encaixa amb el significat de *bon temps*. Ho exemplifica la parella 2 (3r), que descarta que el que explica la frase passi *sempre* (com havia anat responnent per a les frases precedents):

Taula 26. Resposta de la parella 2 sobre la frase 4	
Par.	Fragment
2 (3r)	16. I: Molt bé\ “Pel bon temps pren el sol”\
	17. G: Vol dir que no ho fa sempre\ Si fa fred- no s’estirarà allà- a les pedres\ No és sempre passat- present i futur- sinó que només quan fa sol\
	18. I: Per tant- quins elements o quines paraules ens ajuden a saber quan passa això/
	19. N: Els verbs/
	20. I: Aquí en aquesta frase “pel bon temps pren el sol”::
	21. G: Les estacions\ Pel bon temps és lo que ens indica que no ho fa sempre\

De fet, en aquesta parella (fragment anterior) la Gina (G) té clar el marcador temporal i **l’associa al temps cíclic estacional** (torns 17 i 21). En canvi, la resposta d’en Nil (N), que dubta, indicaria que rescata un coneixement gramatical segons el qual el verb és l’element que aporta la informació temporal (torn 19). La conversa, però, no avança per expandir aquest argument d’en Nil.

En tot cas, en general, les parelles desestimen que la frase passi *sempre* per les dues raons adduïdes a les línies precedents: perquè no sempre fa sol (per exemple, la

parella 34, taula següent, fila superior) i perquè no sempre és estiu (parelles 13 i 11, files del mig i inferior, respectivament):

Taula 27. Exemples de diverses respostes que desestimen que la frase 4 passi <i>sempre</i>	
Par.	Fragment
34 (6è)	51. T: No- perquè a vegades pot haver-hi núvols\
13 (3r)	24. P: Perquè pel bon temps no és ni l'hivern ni la tardor\
11 (3r)	32. J: Només a una època de l'any\ Cada any només en una època\ Ara és l'estiu: ara sí que pren el sol\

Justament la parella 11 (fila inferior) ancora la frase en el moment de l'enunciació ("ara és estiu: ara sí que pren el sol") perquè la conversa es produeix a l'entrada de l'estiu. En aquest sentit, **cal assenyalar que les parelles de 3r i les de 6è s'ancoren a diferents moments de l'enunciació perquè el treball de camp té lloc en moments diferents**: els enregistraments amb les parelles de 3r es realitzen pel juny, mentre que a 6è, pel novembre. Aquesta dada és rellevant perquè a l'hora d'associar la frase als tres temps bàsics, hi ha parelles de 3r que assenyalen que és futur (perquè l'estiu és futur), mentre que algunes parelles de 6è responen que és passat (perquè l'estiu ja ha passat)¹⁹³. Vegem-ho amb dos exemples, un de cada curs:

Taula 28. Exemple de dues respostes diferents sobre l'ancoratge temporal de la frase 4	
Par.	Fragment
1 (3r)	13. I: "Pel bon temps pren el sol per les pedres d'alguns marges"\ Quan passa/ 14. D: Ah- al futur/ Al futur\ 15. P: Sí- pel bon temps\ 16. I: Quan és el bon temps/ 17. P: Quan fa sol\ 18. D: A l'estiu- que ara estem a la primavera\ A l'estiu- que encara falten uns quants:: un mes\ 21 (6è)
43.	R: Jo crec que és passat- perquè ara la sargantana- si ara no fa sol- això és passat\ És que és quan fa bon temps- que hi va- a prendre el sol\ 21 (6è)

Amb tot, la parella següent, de 6è, considera que la frase es pot ubicar en els tres temps bàsics d'acord amb el sentit cíclic del temps (torn 52). En aquest fragment **no hi hauria ancoratge díctic** i la parella mostraria capacitat per distanciar-se de la frase:

¹⁹³ Aquesta diferència d'ancoratge, causada pels diferents moments en què té lloc el treball de camp, també es posa en relleu a la tasca 4.4, a propòsit de la frase "aquestes vacances ens quedem a casa" (capítol 9, apart. 3, 4 i 7). Vegeu, també, la implementació del dispositiu didàctic (apartat 3.2.2).

Taula 29. Resposta no dística de la parella 42 sobre la frase 4	
Par.	Fragment
42 (6è)	49. I: Ja- però- “quan fa bon temps” quan és: present- passat o futur/ 50. C: Ai:: 51. E: Present\ 52. M: Tot- perquè pot ser que fagi bon temps l’any passat- que en faci l’any que ve::

En tot cas, el que resulta més interessant d’aquest episodi és observar les respostes de les parelles quan la investigadora les indueix, expressament, a ancorar la frase en el moment de l’enunciació. **La majoria de les parelles de 3r confonen el moment de l’enunciat amb el de l’enunciació, mentre que les parelles de 6è, tot i que també es confonen, tenen la capacitat de desenvolupar més reflexió, amb diferents graus d’abstracció,** que els permet prendre certa distància respecte al moment de l’enunciació. Per exemple, no hi hauria abstracció en els dos fragments de la taula següent, tots dos de parelles de 3r: la parella 17 (taula següent, fila superior) es limitaria a observar l’entorn per decidir si en el moment de l’enunciació fa bon temps o no, mentre que la parella 14 (fila inferior) respondria a través d’un coneixement totalment experiencial, prescindint del localitzador temporal de la frase:

Taula 30. Respostes de dues parelles de 3r sobre la frase 4	
Par.	Fragment
17 (3r)	35. I: I ara mateix creieu que està prenent el sol/ (5) ((miren a fora- a veure quin temps fa\ Està núvol)) 36. A: No- perquè_ 37. G: Tampoc és que faci tan bon temps\ 38. A: Més cap al migdia- potser\ ((són les 9.15 del matí))
14 (3r)	42. M: Sempre\ Saps per què/ ((dirigint-se a la investigadora))\ Perquè sempre m’he l’estic trobant sobre pedres\ Perquè visc en un lloc on hi ha moltes sargantanes\

Tampoc hi hauria abstracció en els fragments de les tres parelles següents (22, 27 i 40, totes de 6è), però es diferencien de les respostes anteriors perquè les seves afirmacions són més relatives:

Taula 31. Resposta de tres parelles de 6è sobre la frase 4	
Par.	Fragment
22 (6è)	28. I: I ara mateix vosaltres creieu que la sargantana està prenent el sol/ 29. J: Depèn de quin lloc del món estigui\
27 (6è)	33. I: I creieu que ara la sargantana està prenent el sol/ 34. J: Depèn\ 35. I: De què depèn/ 36. J: De si fa sol o no\ 37. A: Sí- depèn del temps\
40 (6è)	69. F: És que no se sap- aquí ((es refereix al text))- si fa bon temps o no- ara\ Podria ser a l’hivern- o a la tardor:: no se sap\

La parella següent, que és de 6è, confon el moment de l'enunciat amb el de l'enunciació, però **la seva resposta implica certa reflexió metalingüística, és a dir, un grau d'abstracció que no es detecta en les parelles de 3r**. El problema és que la reflexió parteix de la base que el moment de l'enunciat coincideix amb el de l'enunciació, i aquesta confusió es converteix en l'estratègia per respondre:

Taula 32. Exemple de resposta de la parella 41 sobre la frase 4	
Par.	Fragment
41 (6è)	26. I: (...) Per tant- aquesta frase- quan passa/
	27. E: A l'estiu \
	28. L: Sí- a l'estiu \
	37. I: Però el verb- on és el verb d'aquesta frase/
	38. E: Pren \ Present\
	39. I: I ara pren el sol- la sargantana/
	40. L: No\
41.	E: No\ Per tant- aquest text devia estar escrit a l'estiu- però:: Mm:: però l'han daixò:: ara com que l'hem canviat a la tardor ((l'enregistrament és pel novembre)) doncs s'ha quedat una miqueta antiquat- diguéssim\

En efecte, en el fragment anterior, la parella sosté que la frase passa a l'estiu (torns 27-28), però l'obstacle es planteja quan els alumnes s'adonen que el verb està en present (torn 38) i no passa en el moment de l'enunciació (perquè no és estiu, torn 40). L'estratègia de l'Enric (E) **consisteix a desplaçar el moment de l'enunciació a l'estiu** (torn 41), per justificar l'ús del present en la frase. L'Enric acaba el torn indicant que com que el moment real de l'enunciació és la tardor (que és quan té lloc l'enregistrament), el text tal com està escrit, és a dir, amb el verb en present, no acaba de funcionar, "s'ha quedat una mica antiquat". En aquest cas, doncs, **la parella no superaria l'obstacle plantejat, malgrat el raonament metalingüístic que desplega**.

De fet, en aquesta frase només una parella arriba a desllorigar el desajustament entre la forma verbal del present (*pren*), entesa en el seu valor prototípic, i el localitzador temporal, que indica un valor cíclic o estacional. Vegem tot el fragment de la parella 42:

Taula 33. Resposta de la parella 42 en què deslloriga el conflicte cognitiu en la frase 4	
Par.	Fragment
42 ¹⁹⁴ (6è)	85. I: Ah- d'acord\ I aquesta frase té verb/ (3)
	86. M: Sí\
	87. I: Quin verb té/
	88. M i E: Pren \
	89. I: I pren::/

¹⁹⁴ Recordem que la parella 42 no són dues alumnes, sinó un trio.

90.	C: És present\
91.	I: És present\ Llavors:::
92.	M: És present- sí::
93.	I: I si és present vol dir que:::
94.	E: Que ho està fent ara/
95.	I: Bueno- això és que el us estic demanant::
96.	M: No::
97.	C: No perquè com que vols explicar:: lo que fa la sargantana- ho has de fer servir amb aquest verb\
98.	I: Per què/
99.	C: Perquè <i>prenia</i> no estaria bé:: bueno- que el present també pot fer servir els dos verbs ((deu voler dir els dos temps))\
100.	I: Però quan el feu servir- vosaltres- el present/
101.	E: Quan_
102.	M: Per tot- bueno::
103.	I: Per tot/ Jo em pensava que només el fèiem servir per coses que passaven ara::
104.	C: Sí- però quan ho has de mirar més:: bueno- com ara ens fas tu::
105.	M: També depèn de la frase:: però quan:
106.	E: Depèn del context\

En el fragment anterior, la Mercè (M) i l'Elena (E) identifiquen el verb (torn 88), i la Carla (C), el temps en què està (torn 90). Per tant, s'adonen que *pren* està en present i tot i que l'Elena es pregunta sobre la coincidència amb el moment de l'enunciació (torn 94), la Mercè nega rotundament aquesta possibilitat (torn 96), i aleshores la Carla ho justifica (torn 97). **La resposta de la Carla implicaria que entén que el present s'usa per a les descripcions, és a dir, en situacions diferents al valor simultani**, i fins i tot assenyala que el passat no funcionaria per aquest ús. Tot i que les alumnes no se'n surten a l'hora d'explicar quan fan servir el present (torns 102, 104), semblaria que admetrien la possibilitat que segons el context, el present tindria usos diferents al prototípic (torns 105 i 106).

El fragment anterior posa en relleu almenys dues consideracions interessants: per una banda, que **l'ús de les nocions no implica un coneixement explícit sobre aquestes mateixes nocions; i, per l'altra, que la conversa podria desencadenar aquesta reflexió metalingüística**. Pel que fa a la primera consideració, es constata que els valors no prototípics del present, malgrat que són comuns en la parla quotidiana (no es tracta d'usos que els alumnes aprenguin a l'escola), no són objecte de reflexió. De fet, el present es caracteritza a propòsit de la distinció temporal bàsica, d'acord amb el seu valor de simultaneïtat amb el moment de l'enunciació, però **l'objecte lingüístic present no es confronta amb l'ús lingüístic d'aquest temps verbal**. Justament aquesta confrontació és la que pot permetre conèixer els usos del temps i eixamplar-ne els valors. La segona consideració s'entreveu al torn 104, que indica que **observar els usos**

reals i reflexionar sobre les seves possibilitats semàntiques podria ajudar a comprendre els valors del present.

6.7. “Quan veu algú que s’atansa, s’esmuny amb lleugeresa entre les pedres” (frase 5)

En aquesta frase, l’oració subordinada adverbial, “quan veu algú que s’atansa”, té un significat iteratiu, a partir de la construcció *adverbi quan+verb en temps imperfectiu*. Per tant, l’oració principal “s’esmuny amb lleugeresa entre les pedres” no es refereix a un esdeveniment puntual, a pesar que el verb (*esmunyir-se*) sigui realitzatiu des del punt de vista de la modalitat d’acció, sinó a un esdeveniment habitual. L’estructura *quan+verb imperfectiu* seria sinònima a *cada vegada que*, de manera que, d’acord amb la RAE, en aquest cas l’adverbi *quan* “es un inductor de genericidad, y por tanto de la interpretación habitual del presente” (2009, p. 1712).

Aquest valor habitual de la subordinada, però, explícitament apareix en poques converses. Un dels pocs exemples és el de la parella 3 (3r), que n’explica el significat a partir d’una locució adverbial de baixa freqüència (*de tant en tant*)¹⁹⁵.

Taula 34. Resposta de la parella 3 sobre la frase 5

Par.	Fragment
3 (3r)	69. C: <i>S’esmuny</i> - quan veu algú- que seria de tant en tant \ <i>S’esmuny</i> quan veu aquesta persona\

Però la majoria de les respostes tenen a veure, com en les frases anteriors, amb el seu coneixement del món. Així, les parelles responen que la sargantana s’esmuny “quan té por” o “quan algú la vol atacar”, que implicaria anar més enllà de la comprensió literal del text, és a dir, **inferir la causa per la qual l’animal s’esmuny**. En les parelles de 3r, aquesta frase posa en relleu que no aconsegueixen distanciar-se del text. La parella 19 (taula següent, fila superior) indueix que la sargantana s’espanta perquè els humans som més grans que ella, mentre que en l’exemple de la parella 15 (taula següent, fila inferior), l’Aina (A) es limita a confirmar la frase a través de la seva experiència:

¹⁹⁵ Aquesta locució adverbial (*de tant en tant*) apareix a la frase següent (frase 6).

Taula 35. Respostes experiencials de dues parelles de 3r sobre la frase 5	
Par.	Fragment
19 (3r)	45. O: Que quan algú::: la sargantana veu que algú la vol caçar- s'espanta- perquè ens veu tan grossos i s'amaga\
15 (3r)	44. A: Sí- perquè a casa- al meu jardí- tinc una llar de foc amb pedres i hi ha sargantanes\ I sempre que la veig i li vull trencar la cua- s'escapa\

En relació amb l'ancoratge als tres temps bàsics, hi ha respostes en tots els sentits, **en funció de com les parelles interpreten la frase** i, concretament, la subordinada adverbial temporal. Vegem-ho amb l'anàlisi de diversos fragments:

La parella 8 (taula següent) és un exemple en què **prima el sentit de la frase per damunt de la forma del verb**, és a dir, la parella considera que la frase pot indicar passat i futur, però no present, i ho justifica per la presència de l'adverbi *quan*:

Taula 36. Resposta de la parella 8 sobre l'ancoratge temporal de la frase 5	
Par.	Fragment
8 (3r)	63. X: <i>Veu-</i> també- perquè <i>veia- veu i veurà\</i>
	64. I: Molt bé\ I ara mateix veu algú- la sargantana/
	65. X: No\
	66. E: No- ara no\ Perquè diu:: "i quan veu algú" ara mateix no- seria futur o passat- present no és\
	67. X: "Quan veu::" és passat o futur:: present no pot ser::
	68. E: "Quan veu"- seria després\
	69. X: Sí- és veritat\ És futur\
	70. I: Per què no podria ser present/
	71. X: Perquè "quan" significa futur\
	72. E: O futur o passat::
	73. X: Sí- o futur o passat\

En el fragment anterior, resulta curiós com al torn 63, en Xevi (X) identifica el verb a través de la flexió de temps però, en canvi, no s'adona que està en present (o almenys no ho manifesta). **Recórrer al paradigma seria una manera d'identificar el verb¹⁹⁶ però aquesta estratègia semblaria que no s'activa per reconèixer el temps verbal en ús.** En efecte, tant en Xevi com l'Ernest (E) subratllen que "quan veu algú" (no només el verb, sinó tot el sintagma) no pot indicar present (torn 66) i la seva justificació tindria a veure amb un **sentit iteratiu o relatiu però no simultani** de la clàusula. Probablement la parella entendria que si l'acció es produís en el mateix moment de l'enunciació, no estaria formulada a través d'aquesta estructura (de fet, que en Xevi apel·li a *quan* com a marcadore temporal de futur no deixa de ser significatiu, torn 71).

¹⁹⁶ Curiosament a la tasca 1, aquest mateix alumne havia respost que els verbs "fan de present, futur i passat" (vegeu l'annex 1.1.1, Transcripció de la tasca 1/parelles de 3r/parella 8/torn 9).

També descarta la simultaneïtat, per la mateixa raó, la parella 37 (taula següent), tot i que intenta explicitar-ho millor:

Taula 37. Resposta de la parella 37 sobre l'ancoratge temporal de la frase 5	
Par.	Fragment
37 (6è)	49. J: No- ara no\ 50. I: Com ho sabeu que ara no s'esmuny/ 51. J: Perquè diu "quan veu algú"- i ara:: és que:: (4) Ara no- perquè sinó tindriem que explicar que hi ha algú que s'esmuny::

En el fragment anterior, en Jonatan (J) comet un error, perquè en comptes de dir "tindriem que explicar que hi ha algú que s'esmuny" (torn 51) probablement hauria de dir "tindriem que explicar que hi ha algú que s'atansa", ja que qui s'esmuny és la sargantana i fa aquesta acció "quan veu que algú que s'atansa". En tot cas, però, l'explicació que dóna serveix per desestimar que l'acció passi en el moment de l'enunciació.

En el fragment següent, una altra parella, també de 6è, finalment reconeix que el verb està en present però no li associa el valor de simultaneïtat:

Taula 38. Resposta d'una parella de 6è que no associa el present al valor simultani	
Par.	Fragment
20 (6è)	57. I: <i>S'esmuny- què és/</i> 58. M: S'amaga\ 59. E: S'escapa\ 60. I: Sí- però <i>s'esmuny</i> quina mena de paraula és/ ((Riuen)) (10) 61. M: És un verb\ 62. I: Sí- molt bé\ És un verb\ I està en present- passat o futur/ 63. M: Present\ 64. I: I s'esmuny ara/ 65. M: Quan passa una persona\

En el fragment anterior observem que la parella 20 d'entrada es refereix al verb des del punt de vista semàntic, és a dir, cada membre ofereix un sinònim per explicar el significat de la paraula *s'esmuny* (torns 58-59). De fet, les alumnes saben quina mena de paraula és *s'esmuny* (torn 61), i fins i tot n'identifiquen el temps (torn 63) però, en canvi, **desestimen que l'acció passi en el moment de l'enunciació** (torn 65). Sembla que tenen clara la influència de l'oració subordinada, que entenen que significa el que la Marina (M) expressa al torn 65 (quan veu algú que s'atansa=quan passa una persona).

En canvi, en la parella següent, la conversa gira a l'entorn dels valors de present i de passat de la frase i les alumnes justament descarten que l'acció es pugui ubicar al futur:

Taula 39. Resposta de la parella 40 sobre l'ancoratge temporal de la frase 5	
Par.	Fragment
40 (6è)	75. I: (...) Quan passa això/ 76. F: Quan_ 77. L: Quan veu algú\ 78. F: Bueno- és ara però també és passat \ És que sé com dir-ho::: (5) No sé- és un verb estrany- perquè pot ser passat o present- futur no \ (4) Perquè <i>quan veu- és quan ella veu i no saps si és ara o no</i> \ Ai- no sé- no sé::

Certament, la parella 40 (fragment anterior) sembla que desestima el futur perquè, d'acord amb altres respostes ofertes en altres moments de la conversa¹⁹⁷, el futur no es pot saber. En canvi, considera que la frase passa al present per la seva identificació amb el moment de l'enunciació, tot i que la Francesca (F) tampoc n'està del tot convençuda (torn 78). En tot cas, resulta rellevant que manifesti els seus dubtes que, en canvi, no emergien en l'exemple de la parella de 3r (Taula 36, parella 8). **Els dubtes indicarien que hi ha certs coneixements que no acaben d'encaixar**, de manera que posarien en relleu que la parella ha de **reflexionar per comprendre'ls i integrar-los**. En aquest cas, al mateix torn (torn 78), l'alumna diu que "és ara" i, poc després, "no saps si és ara o no", és a dir, **el dubte mateix la condueix a contradir-se**, però aquesta contradicció és fruit d'una reflexió prèvia i formaria part del procés per deslloriar el conflicte.

En canvi, les parelles de 3r que, com hem vist, bàsicament responen experiencialment, no arriben a aquest nivell de reflexió. Malgrat que la investigadora les indueix a plantejar el conflicte, les parelles l'eviten. És el cas de la parella 14 (taula següent):

Taula 40. Resposta experiencial de la parella 14 sobre la frase 5	
Par.	Fragment
14 (3r)	55. I: "S'esmuny amb lleugeresa entre les pedres"\ Quan passa això/ 56. J: Quan et veu \ 57. M: Quan et veu a tu- s'amaga- directa \ 58. J: Perquè té por \ 59. M: I a vegades quan s'acosta a la teva ombra- també té por \ 60. I: I això quan és: és ara- és abans- és després/ 61. M: Quan et veu\ Si no et veu- es queda quieta \

En efecte, en el fragment anterior les respostes dels torns 56 al 59 són experiencials i quan la investigadora se centra en la distinció temporal bàsica (a partir dels tres

¹⁹⁷ Vegeu a l'annex tota la conversa de la tasca 3 (1.3.2. transcripció tasca 3/parelles de 6è/par. 40).

adverbis prototípics, torn 60) la resposta esquiva aquesta pregunta (torn 61). Sembla que **la parella no té recursos lingüístics** per respondre aquesta pregunta i que per això **recorre de nou al coneixement experiencial**, l'argument usat en els torns precedents (torns 58 i 59). Si comparem aquesta resposta amb la de la parella 26 (6è), de la taula següent, observarem que la parella de 6è afronta la pregunta sobre la distinció temporal bàsica, tot i que això impliqui admetre certs dubtes en la resposta:

Taula 41. Resposta de la parella 26 sobre l'ancoratge temporal de la frase 5	
Par.	Fragment
26 (6è)	26. I: Però quan passa- això/ O sigui- si haguéssiu de pensar quan passa- en el present- en el passat o en el futur- quan diríeu que passa/ 27. C: (4) És que no passa en cap d'aquests tres:: 28. I: Per què no/ 29. C: Bueno- perquè és quan:: bueno- quan està a fora i li ve algú:: sí- quan s'acosta algú::

En efecte, en el fragment anterior, davant la pregunta, la Clara (C) triga quatre segons a respondre i ho fa indicant que la frase no es pot ubicar temporalment (torn 27). Al torn següent ho intenta justificar a través d'un exemple (torn 29), en què probablement voldria indicar que quan efectivament es produeix l'acció (d'acostar-se algú a la sargantana) sí que es podria ancorar a un temps. Sembla doncs, que es podria **intuir un valor relatiu del present**, en el sentit que **la clàusula indicaria coincidència temporal amb un altre temps**, de manera que quan es produís l'acció de la subordinada adjectiva (*algú s'atansa/veu que algú s'atansa*), es podria ancorar l'acció de l'oració principal (esmunyir-se). L'alumna, però, no arriba a aquest nivell d'abstracció, però **justament l'esforç posa en relleu les dificultats per parlar sobre la llengua, dificultat que no emergeix en bona part de les parelles de 3r perquè no acaben de ser capaces de distanciar-se del text. Algunes parelles de 6è, per tant, estarien preparades per fer-ho, però els manca metallenguatge.**

6.8. “La sargantana té uns ulls menuts que de tant en tant obre i tanca” (frase 6)

En aquesta oració coincideix un valor atemporal (*té*, que funciona com a verb estatiu a l'oració principal) amb un valor habitual (*obre i tanca*, oració subordinada) d'acord amb la locució adverbial de baixa freqüència *de tant en tant*. Totes les parelles s'adonen de la diferència entre aquests dos valors: per una banda, recorren a l'adverbi *sempre* per justificar l'oració principal i, per l'altra, subratllen la presència de la locució *de tant en tant* de la subordinada. **Per tant, busquen l'ancoratge temporal en els**

adverbis, tant si són al text com si no. Vegem com entenen, per separat, l'oració principal (subapartat 6.8.1) i l'oració subordinada (subapartat 6.8.2).

6.8.1. “La sargantana té uns ulls menuts”

En efecte, sobre l'oració principal (“la sargantana té els ulls menuts”), la majoria de les parelles usen l'adverbi *sempre* per expressar el valor atemporal, en coherència amb les respostes ofertes a la primera frase del text (apartat 6.3); la justificació de la resposta, a més, és a través del seu coneixement del món. De nou, és a 3r on es produeixen confusions entre text i realitat, com en la parella 7 (taula següent, fila superior) i la parella 16 (taula següent, fila inferior):

Taula 42. Resposta de les parelles 7 i 16 a la frase 6	
Par.	Fragment
7 (3r)	30. S: Per la nit \ 31. I: Per què- a la nit/ 32. S: Perquè per la nit he vist una sargantana que em pensava que era una serp perquè tenia els ulls una mica que es veien \
16 (3r)	60. I: (...) “La sargantana té uns ulls menuts”\ Quan té els ulls menuts/ 61. J i Q: Sempre \ 62. Q: Jo no els hi veig els ulls\ Em sembla que són cegues \ 63. J: Jo de vegades els hi trec- els ulls \

Vegem ara un fragment de la parella 15 (3r, taula següent) sobre l'ús de l'adverbi *sempre* per ancorar aquesta frase. Aquesta parella considera que *sempre* no inclou *ara* (torn 64), però el desenvolupament de la conversa mostra dificultats per diferenciar l'adverbi *sempre* del díctic *ara* a partir d'exemples (torns 69-75), encara que prèviament sembla que la parella distingeix el significat de tots dos adverbis (torn 68):

Taula 43. Resposta de la parella 15 sobre la diferència entre <i>sempre</i> i <i>ara</i>	
Par.	Fragment
15 (3r)	58. I: Continuem\ “La sargantana té uns ulls menuts”\ Quan té uns ulls menuts- la sargantana/ 59. J: Sempre\ 60. A: Sempre\ 61. I: Com ho sabeu/ 62. J: Perquè ho diu\ 63. I: Però ara- els té menuts ara/ 64. J: No- sempre \ 65. I: Sempre/ 66. A: Sí- sempre\ 67. I: Quina diferència hi ha entre <i>ara</i> i <i>sempre</i> / 68. A: Que <i>ara</i> és ara mateix i <i>sempre</i> és tota la seva vida \ 69. I: Ah- caram\ Aina- pots fer una frase amb <i>ara</i> /

70.	A: “Ara vaig a l’escola”\
71.	I: I <i>ara</i> què vol dir/
72.	A: Ara- que ara mateix- per exemple- que “ara mateix estic llegint”\
73.	I: Ah- molt bé\ I una frase amb <i>sempre</i> - Jan/
74.	J: (5) Ai- no em surt:: “Sempre vaig a l’escola”\
75.	I: I així no és el mateix el que ha dit l’Aina del que has dit tu- Jan/ “Ara vaig a l’escola” i “sempre vaig a l’escola”- no és el mateix/
76.	A: <i>Sempre</i> no vas a l’escola- Jan\
77.	I: Ah- no/
78.	A: No- quan ets gran- no\
79.	J: Vas a l’institut\
80.	A: No- però quan ets més gran- no\
81.	I: <i>Sempre</i> què vol dir/
82.	A: Tota la teva vida\
83.	J: Doncs “sempre seré un nen”\
84.	A: No- tampoc\ Bueno- sí\ ((Riuen))

En el fragment anterior, pel que fa al saber declaratiu, la parella tindria clara la diferència entre tots dos adverbis i semblaria que definir *sempre* és més fàcil que definir *ara*: sempre és “tota la vida” (torns 68 i 82), mentre que *ara* és “ara mateix” (torns 68 i 72), de manera que per definir l’adverbi díctic l’alumna usa una expressió sinònima que inclou la mateixa partícula¹⁹⁸. En tot cas, el que resulta rellevant és el recurs a l’exemple, induït per la investigadora. L’Aina (A) fa una frase amb *ara* (torn 70), el significat de la qual no sembla menar a errors d’interpretació, justament per la presència del díctic; però canviant aquest díctic per *sempre*, es podria interpretar en un valor habitual, atenent a la modalitat d’acció i al temps verbal de present (Coll-Florit, 2011), que és precisament l’exemple que proposa en Jan (J) al torn 74. **Per tant, la frase no resulta gens idònia per distingir el significat de *sempre* i *ara*, bàsicament per l’aspecte lèxic del verb.** De fet, resulta curiós que quan al torn 72 l’Aina torna a definir l’adverbi *ara*, recorre a un exemple amb la perífrasi de gerundi (“estic llegint”), que sí que marcaria, sense cap mena de dubte, el valor simultani de la frase i permetria distingir-lo del valor habitual. Però no se li acut usar aquesta estructura en la frase proposada (de fet, sona estrany dir “ara estic anant a l’escola”). En tot cas, quan la investigadora demana a la parella que expliqui quina diferència hi ha entre les dues frases (“ara vaig a l’escola” i sempre vaig a l’escola”, torn 75), la conversa canvia radicalment de pla i **del nivell semàntic passa al nivell experiencial**. En efecte, la discussió no se centra en el significat de *sempre* (precisament hi ha consens en la definició), sinó en la veridicitat o no de la frase que ha proposat en Jan. En aquest cas, doncs, **la confusió entre text i realitat ha desviat la reflexió** que s’estava generant a l’entorn de *sempre* i *mai*.

¹⁹⁸ Sobre la definició d’*ara*, vegeu el subcapítol 4.2.

Però l'exemple de la parella 12 (taula següent, 3r), posa en relleu que també hi ha casos a 3r en què es produeix certa reflexió, no metalingüística, però sí en un doble sentit: lingüística i a partir del seu coneixement del medi natural. En efecte, quan la parella 12 respon que la frase passa *sempre*, es desencadena la conversa següent:

Taula 44. Resposta d'interacció en la parella 12 sobre la frase 6	
Par.	Fragment
12 (3r)	56. I: Per què <i>sempre</i> - Anna/ 57. A: Perquè ara els té- després els tindrà i quan va néixer els tenia\ Sempre els té\ Si no- no s'hi veuria\ ((La Cristina mentrestant va rumiant)) 58. I: Què rumies- Cristina/ 59. C: Ara- té els ulls menuts ara\ Perquè potser quan sigui gran els tindrà més grans\ 60. I: També és veritat- això- Cristina\ 61. A: Però aquí no ens diu que és una sargantana petita\ No diu "Hi ha una sargantana petita que té els ulls menuts"\ Si ens hagués explicat que hi ha una sargantana petita que té els ulls menuts i que fa mudes d'ulls- diria "la sargantana fa mudes d'ulls: quan és petita té els ulls menuts- quan és jove els té mitjans i després quan és gran tindrà els ulls grans"\ Però representa que ara no podem saber-ho:::

En efecte, en la parella anterior, al torn 61 l'Anna (A) manipula el text per intentar convèncer la seva companya que *tenir els ulls petits* és una característica permanent de la sargantana. L'Anna ho fa comparant la frase inicial amb la que ella formula, en què el contingut de la frase explícita que *tenir els ulls petits* no és un tret propi de la sargantana, sinó només de quan és petita. D'aquesta intervenció cal valorar l'esforç de manipulació de l'alumna, a pesar que es queda en un nivell en què no hi ha reflexió metalingüística (però sí metacognitiva a partir de la semireflexió sobre el llenguatge).

En canvi, és en parelles de 6è on emergeixen respostes que podrien indicar un cert reconeixement del valor atemporal del present. Vegem-ne dos exemples:

Taula 45. Respostes de par. de 6è que indiquen cert reconeixement del valor atemporal	
Par.	Fragment
39 (6è)	103. M: Bueno- els té ara- els tindrà després i els tenia- ja els hi tenia\ 125. I: Però per això:: si té els ulls menuts ara- i abans i després- com és que el verb està en present/ (5) M'enteneu/ També hauria d'estar en futur- i en passat- no- el verb/ 126. M: No- perquè si el verb està en passat o en futur vol dir que ho tindrà o tenia\ I en canvi té- ho tindrà- ho tindrà tot el rato\
41 (6è)	52. I: Ara té uns ulls menuts/ 53. L: Bueno- i els tenia i els tindrà\ 54. E: Sí\ Tot i que no ho explica aquí amb cap verb- nosaltres creiem que és així\ Que els té- els tenia i els tindrà\

Sembla que la parella 39 (taula anterior, fila superior) assumeix que el significat de “té uns ulls menuts” **abasta una extensió temporal que inclou *tenia* i *tindrà*** (de fet, també ho sosté la parella 12, al torn 57, Taula 44), però en aquesta parella de 6è precisament emergeix la reflexió segons la qual usar un dels altres dos temps verbals (passat o futur) limitaria aquesta extensió al passat o al futur, respectivament. Pel que fa a la parella 41 (taula anterior, fila inferior), també subscriu la mateixa idea segons la qual la frase s’ancora als tres temps bàsics (torn 53), però destaca la intervenció de l’Enric (E) quan diu que “no ho explica aquí amb cap verb” (torn 54). Malgrat l’ambigüitat de la resposta, probablement el que vol indicar l’alumne és que la frase té un valor atemporal, que es representaria a través dels tres temps bàsics malgrat que no s’expressés en totes tres formes verbals. En tot cas, s’apunta que la parella 39 mostraria un grau de reflexió més elevat que la parella 41.

Amb tot, **també hi ha parelles de 6è que en aquesta frase arriben a plantejar-se l’obstacle però queden bloquejades davant l’evidència que les seves respostes impliquen certes contradiccions.** A la taula següent es mostra un fragment de la parella 36 (6è), en què la investigadora confronta els dos alumnes a les respostes desenvolupades al llarg de diversos torns previs¹⁹⁹: per una banda, la parella ha respost que la sargantana “sempre té els ulls menuts” (torn 74); per l’altra, que *té* està en present (torn 76) i, finalment, que el present “és una cosa que passa ara” (torn 79). Davant la pregunta de la investigadora, que triangula totes tres respostes, la parella no sap què dir:

Taula 46. Resposta de la parella 36 sobre el conflicte cognitiu plantejat a la frase 6	
Par.	Fragment
36 (6è)	88. I: I com ho podríem explicar això::: que el verb està en present [torn 76]- que abans heu dit que passava ara [torn 79]- però que no passa ara sinó que passa sempre:: [torn 74] com ho podríem explicar/ (4) M’enteneu el que us demano/ 89. P: Sí- però no sé com explicar-ho\

En aquest fragment mostrat, però, no acaba de quedar clar si l’alumne entén la pregunta i no sap com respondre-la, o si realment no entén el plantejament de l’obstacle.

¹⁹⁹ Vegeu a l’annex la transcripció completa d’aquesta parella (1.3.2. Transcripció Tasca 3/parelles 6è/parella 36).

6.8.2. “De tant en tant obre i tanca [els ulls]”

Sobre l’oració subordinada adjectiva, “que de tant en tant obre i tanca”, la majoria de les parelles entenen que l’acció que expressa la frase **no és contínua però sí repetitiva** i també entenen que l’element que ho marca és la locució adverbial *de tant en tant* que, per exemple, la parella 31 (6è) defineix així:

Taula 47. Resposta de la parella 31 sobre la definició de <i>de tant en tant</i>	
Par.	Fragment
31 (6è)	44. I: I què vol dir <i>de tant en tant</i> / 45. M: Que:: que::: bueno:: que no és ni sempre ni_ 46. L: Ni mai\ 47. M: És de tant en tant\ De vegades sí- de vegades no\

Justament la parella 17 (3r), a banda de definir *de tant en tant*, és requerida perquè usi un exemple amb aquesta locució:

Taula 48. Resposta de la parella 17 sobre la diferència entre <i>de tant en tant</i> i <i>sempre</i>	
Par.	Fragment
17 (3r)	48. I: I què vol dir <i>de tant en tant</i> / 49. A: A vegades sí- a vegades no\ 50. G: A vegades sí- com quan dorm\ 51. A: Ara ho fa- i ara no\ Ara ho fa- i ara no\ 52. I: Ara ho fa i ara no\ Per exemple- podeu fer una frase amb <i>de tant en tant</i> / 53. A: (5) “L’oca crida de tant en tant”\ 54. I: Gerard\ 55. G: “Jugo a futbol de tant en tant”\ 56. I: I què vol dir que jugues a futbol <i>de tant en tant</i> / 57. G: Que- que una estona i jugo i l’altra paro\ Descanso\ I després torno a jugar i descanso\ 58. I: I si diguessis “jugo a futbol sempre”- què voldria dir/ 59. G: Que no pares mai\ 60. A: Que cada dia jugues a futbol\

L’exemple anterior demostra que la parella sap distingir entre *de tant en tant*, que indicaria certa intermitència (torns 49-51 i 57), amb *sempre*, que expressaria un acció més continuada (torns 59-60).

De fet, però, hi ha parelles que responen que l’acció es produeix *sempre*, precisament perquè el significat d’aquest adverbi atorgaria certa continuïtat en l’acció d’obrir i tancar els ulls, és a dir, la identificarien amb *parpellejar*. De nou, la manera com les parelles entenen aquesta acció repetitiva té a veure amb la seva experiència o el seu coneixement del medi. En l’exemple següent, la parella 12 (3r)

discuteix sobre la diferència entre *sempre* i de *tant i tant* i es posa en relleu com les alumnes entenen l'acció d'*obrir i tancar els ulls*:

Taula 49. Exemple d'interacció en la parella 12 sobre l'acció d' <i>obrir i tancar els ulls</i>	
Par.	Fragment
12	40. I: "De tant en tant obre i tanca els ulls"\
(3r)	41. A: Que parpelleja\
	42. C: Obre i tanca ((la Cristina va identificant els verbs))\ Perquè <i>obria- obre i obrirà</i>\
	43. A: I <i>tancava- tanca i tancarà</i>\
	44. I: I quan passa- això- que obre i tanca els ulls/
	45. A: Sempre\
	46. I: Per què/
	47. A: Perquè sempre els tanca i els obre- els ulls\
	48. C: No- de tant en tant \ Ho diu aquí\ "De tant en tant obre i tanca els ulls"\
	49. A: Bueno- però- no es refereix però_
	50. C: No fa com nosaltres_
	51. A: Sí- vol dir que de tant en tant parpelleja- que obre i tanca els ulls\
	52. C: Però nosaltres fem així ((parpelleja))
	53. A: Per això- de tant en tant::
	54. C: Però ella ((la sargantana)) obre una estona i després tanca\ No ho fa com nosaltres- ho fa més a poc a poc\
	55. A: Igual que tu\
	56. C: Però tu no els tens tancats una estona\ Tu fas així ((obre i tanca))\
	57. A: Però just l'estona que no el tens tancat- el tens obert- l'ull\
	58. C: Però tu els tens més estona oberts que no pas tancats\
	59. A: Però parpelles perquè no t'hi entri res\

En aquest exemple anterior, hi ha diversos fragments d'interès. D'entrada, l'Anna (A) identifica l'acció que expressa la frase amb *parpellejar* (torn 41), mentre que la Cristina (C) es fixa en els verbs, que reconeix gràcies a la flexió de temps (torn 42), estratègia que acaba de completar l'Anna (torn 43). De nou, **l'ús del paradigma serveix per reconèixer els verbs però, com ja s'ha vist en exemples precedents en altres parelles de 3r, en aquest procediment no prenen en consideració el temps verbal, sinó únicament el verb com a categoria. Per tant, aquest automatisme indicaria un baix aprofundiment en el coneixement morfològic, motiu pel qual moltes parelles de 3r no arriben a plantejar-se l'obstacle entre el temps del verb i el sentit de la frase.**

En tot cas, però, aquesta parella sí que reflexiona sobre altres aspectes, com el significat de *sempre* respecte a *de tant en tant*. La Cristina no està d'acord que la frase passi *sempre* perquè creu, segons el seu coneixement del medi natural, que la sargantana en realitat no parpelleja com els humans, sinó que l'acció d'obrir i tancar els ulls no és produïda de forma tan intermitent (torns 50, 52, 54, 56 i 58). En qualsevol cas, en aquest fragment es posa en relleu el paper de **la interacció** entre les dues alumnes, que intenten convèncer-se mútuament. Malgrat que al final no es posen

d'acord, cal subratllar la reflexió lingüística que desenvolupen per matisar i defensar el que cadascuna d'elles considera que significa *obrir i tancar els ulls*.

En les parelles de 6è, les reflexions són d'una altra índole, ja que impliquen un cert grau d'abstracció, que és la que ha de permetre la compatibilitat entre el coneixement morfològic sobre el verb i el sentit que expressa la locució adverbial:

Taula 50. Resposta de la parella 41 sobre el conflicte cognitiu plantejat a la frase 6	
Par.	Fragment
41 (6è)	57. I: I això quan és- <i>de tant en tant</i> / 58. E: (7) Futur:: (3) i present \ 59. I: <i>Obre i tanca</i> \ Com estan aquests verbs/ 60. E: En present \ 61. L: Sí- en present \ 62. I: Vol dir que ara- ara obre i tanca els ulls/ 63. E: Sí\ Però de tant en tant vol dir que els obrirà i que de tant en tant els tancarà\ I ara per exemple els pot estar obrint i tancant\ Jo crec això\

Si analitzem el fragment anterior, observem que la parella 41 intenta ancorar la locució adverbial en algun dels tres temps bàsics. L'Enric (E) considera, després de pensar la resposta durant set segons, que és futur i present (torn 58), malgrat reconèixer que, des del punt de vista morfològic, els verbs estan en present (torns 60-61). Així doncs, a diferència de la parella 12 (Taula 44), en aquest cas es produeix **un reconeixement clar del temps del verb** i, precisament això és el que condiciona la resposta de l'Enric, segons la qual l'acció també es produeix en el moment de l'enunciació. Per tant, aquesta resposta **permet sostenir que el verb està en present malgrat que també indiqui futur** (torn 63). Aquest exemple indicaria la capacitat per resoldre un obstacle que ni tan sols es planteja en les parelles de 3r, que és **fer coincidir un moment d'aquesta acció intermitent amb el moment puntual de l'enunciació**. Vegem-ne un altre exemple (parella 28, 6è):

Taula 51. Exemple de resposta pragmàtica per resoldre el conflicte cognitiu	
Par.	Fragment
28 (6è)	64. I: Per tant- obre és present- doncs\ Podem dir que passa ara/ 65. R i A: Sí\ 66. I: Però no heu dit que passava <i>de tant en tant</i> / ((La Roser riu- perquè s'adona de la contradicció)) 67. A: (5) Bueno- ara és un cop d'aquests de tant en tant \ 68. I: Ah- caram\ 69. A: Ara obre i tanca els ulls perquè és un cop d'aquests \

Aquesta estratègia ja s'ha vist en altres frases d'aquest text (per exemple, a la Taula 15, a propòsit de la frase 1).

Finalment mostrem un exemple en què una parella de 3r (la parella 7) apel·la al paradigma verbal per referir-se als verbs de la frase, però sense que això impliqui el reconeixement dels temps verbals. Sobre *obre*, les alumnes, preguntades per si el verb està en present, passat o futur, responen el següent:

Taula 52. Resposta d'una parella de 3r que recorre al paradigma verbal	
Par.	Fragment
7 (3r)	57. I: Molt bé\ I aquests verbs que heu subratllat: estan en present- en passat o en futur/
	58. S: (10) En:: en present \
	59. I: Per què/
	60. S: Perquè diu tu obres- que tu ara estàs obrint\ Jo obro- jo estic obrint\ Tu obres- nosaltres obrim:
	61. M: Te n'has descuidat una: <i>ell obre</i> \
	62. S: Ai- <i>ell obre- nosaltres obrim- tots l'obren</i> \
	63. I: Però ara mateix- passa- això/ Ara mateix la sargantana obre els ulls/
	64. M: No- és al passat \
	65. S: El present és tancar\ Quan no fa fresca- els té oberts i quan fa fresca- els té tancats \

En l'exemple anterior la Sílvia (S) respon que *obre* està en present (torn 58) i ho justifica desplegant el paradigma i associant-lo a la perífrasi de gerundi, per marcar la simultaneïtat (torn 60). Però aquesta simultaneïtat s'esvaeix quan la investigadora demana si la frase passa en el moment de l'enunciació (torn 63), perquè la Marta (M) ancora la frase al passat (torn 64) i la Sílvia expandeix la resposta contraposant els temps d'*obrir* (passat) i *tancar* (present) i apel·lant al coneixement del món per justificar-ho (torn 65). Un i altre coneixement, però, no tenen ni lògica ni connexió (és a dir, que el present sigui *tancar* i el passat *obrir* no té cap relació a semàntica amb la fresca).

6.9. "S'alimenta de cuques, mosques i altres insectes" (frase 7)

Ja hem assenyalat que la darrera frase del text està molt relacionada amb la frase 3 "es dedica a la caça de tota mena d'animallets" (apartat 6.5), per la relació que les parelles estableixen entre totes dues accions, bàsicament causal (la sargantana caça per alimentar-se). Però més enllà d'aquesta connexió, una de les observacions més interessants té a veure amb l'ancoratge temporal de la frase: **moltes parelles de 3r no ancoren el text en cap temps i aquesta podria ser una raó per la qual no s'adonarien que el verb està en present.** De fet, en l'exemple següent, la parella 17 entendria, per una banda, que l'acció podria tenir valor simultani si en el moment de l'enunciació la sargantana tingués gana (torns 79-50); però, per una altra banda, consideraria que

l'acció, precisament per indicar valor simultani, s'hauria d'expressar a través de l'estructura *adverbi ara+perífrasi de gerundi* (torns 82-83):

Taula 53. Resposta de la parella 17 sobre l'ancoratge temporal díctic de la frase 7	
Par.	Fragment
17 (3r)	78. I: Ara mateix s'alimenta de cuques- mosques i altres insectes/ 79. G: Sí té gana- sí\ 80. A: Sí- si té gana- sí\ 81. I: Com ho diríeu si fos ara mateix que s'alimenta de cuques- mosques i altres insectes/ 82. A: (6) Que- que "ara s'està menjant_ 83. G: "Ara s'està alimentant de cuques- mosques i altres insectes"\

L'exemple anterior posa de manifest que **el coneixement del món** (s'alimenta si té gana) i **el coneixement morfològic no estan relacionats, de manera que no entren en contradicció**. En canvi, en la parella següent, de 6è, el coneixement morfològic ja contradiu la primera resposta, relacionada amb el coneixement del món:

Taula 54. Resposta de la parella 21 sobre el conflicte cognitiu plantejat a la frase 7	
Par.	Fragment
21 (6è)	74. R: Quan té gana\ 75. A: No- però::: present:: <i>S'alimenta- s'alimenta\</i> És que <i>s'alimenta</i> és com si digués present\ 76. R: Sí- perquè no dius <i>s'alimentava-</i> dius <i>ara s'alimenta\</i> 77. A: Sí- no/ 78. I: Ara mateix/ 79. R: Sí- perquè diu "s'alimenta de cuques"- com si ara ho estigués fent\ 80. I: I només ara s'alimenta/ 81. A: També es pot alimen- 82. R: No- quan:: també en futur i en passat\ 83. I: Però si això vol dir en futur i en passat- com és que tenim aquest verb- <i>s'alimenta-</i> que és en present/ 84. A: Perquè ho està fent ara\

En efecte, al fragment anterior, tot i la primera resposta d'en Roc (R), l'Alexia (A) identifica el temps verbal (torn 75), i en Roc expandeix aquest argument, contrastant la forma verbal de passat amb la de present (torn 76). Resulta rellevant el fet que associï la forma en present amb l'adverbi *ara*. Aquesta associació fa que tots dos membres entenguin que l'acció, perquè **el verb està en present, necessàriament es produeix en el moment de l'enunciació** (torn 84), tot i que admeten que també es podria produir en el passat i en el futur (torns 82 i 83). **Sembla, però, que la parella no acabaria de comprendre que el verb en present també podria indicar passat i futur, a propòsit del seu valor habitual, i es limitaria a justificar el temps verbal en present arran de la coincidència amb el moment de l'enunciació.**

Altres parelles de 6è expressen certs dubtes sobre l'ús de la forma verbal, justament perquè atorgarien més rellevància al significat de tota la frase, apel·lant, de nou, a les característiques de la descripció. És el cas de la parella 20 (taula següent):

Taula 55. Resposta de la parella 20 sobre el conflicte cognitiu plantejat a la frase 7	
Par.	Fragment
20 (6è)	80. I: Creieu que ara mateix s'alimenta/
	81. M: (5) No\
	82. E: No- perquè explica lo que fa\ I no vol dir que sigui ara\
	83. I: Però quan explica això que dius tu- Ester- "que no vol dir que sigui ara"- com ho explica/ El verb està en present- en passat o en futur/
	84. E: Bueno- està en present- però::
	85. I: Però:::
86. E: Ai- no sé::	

En aquesta parella, a diferència de l'anterior (Taula 54), hi hauria **indicis de superació del constrenyiment formal**, ja que seria capaç d'admetre que l'acció no passa en el moment de l'enunciació (torn 81-82), malgrat el verb en present. Amb tot, la parella no sabia avançar cap al reconeixement del valor habitual del present (torn 86) probablement perquè **es refugiaria en el seu coneixement de les característiques de la descripció, un coneixement que no implicaria cap reflexió sobre l'ancoratge temporal**.

D'altra banda, les respostes a l'entorn d'aquesta frase il·lustren, de nou, fins a quin punt **el coneixement dels hàbits dels animals permet respondre amb comoditat, sense haver d'acudir a un coneixement més elaborat**. En efecte, a la pregunta "quan passa això?", hi ha respostes com les següents:

Taula 56. Resposta de la parella 9 sobre la frase 7 a partir del seu coneixement del món	
Par.	Fragment
9 (3r)	70. I: "S'alimenta de cuques- mosques i altres insectes"\ Quan passa això/
	71. B: A les hores més clares\
	72. I: Per què/
	73. B: Perquè és quan surten els animals a menjar\

En algunes parelles, aquestes respostes impedeixen avançar cap a la reflexió lingüística i metalingüística, perquè l'ancoratge al coneixement del medi o experiencial no permet superar el pla estrictament semàntic, de manera que la conversa es converteix en un cercle viciós:

Taula 57. Resposta de la parella 24 que es converteix en un cercle viciós	
Par.	Fragment
24 (6è)	48. E: S'alimenta sempre\
	49. R: Sempre que té gana\
	50. E: Només menja aquests- això_
	51. R: Només menja cuques- mosques i altres insectes\
	52. I: D'acord- mireu aquesta paraula: <i>s'alimenta\</i> Què és/
	53. E: Menjar\
	54. R: Menja\
	55. I: Però quan passa això/
	56. Sempre que necessita menjar\

En canvi, en d'altres, les parelles saben desprendre's d'aquest pla i encetar la reflexió, encara que no siguin capaces de desllorigar del tot el conflicte cognitiu. Vegem-ho amb la parella 33 (6è):

Taula 58. Resposta de la parella 33 sobre el conflicte cognitiu plantejat a la frase 7	
Par.	Fragment
33 (6è)	22. I: Doncs quan passa això/
	23. V: Quan té gana\
	24. J: Quan no dorm\
	25. I: I quan té gana quan és: al present- al passat o al futur/
	26. V: Tots tres\
	27. I: Tots tres- d'acord\ I ara mateix- creieu que s'alimenta de cuques/
	28. J: N'hi ha alguna que sí- n'hi ha alguna que no\
	29. I: D'acord\ Hi ha verb en aquesta frase/
	30. V: Sí- alimentar\
	31. I: I el verb està en present- en passat o en futur/
	32. V: En present\
	33. I: Per tant vol dir que ara s'alimenta de cuques- no/
	34. V: Sí- però::
	35. I: Però què/
	36. J: S'hi ha alimentat sempre\
	37. I: I Llavors com ho podríem explicar- això/ Que hi ha verb en present i que encara que estigui en present no vol dir que passi ara/
	38. V: Amb tots tres\

En el fragment anterior, la parella primer respon a partir del seu coneixement del món (torns 23-24) però davant la pregunta de la investigadora, que els demana l'ancoratge a un dels tres temps bàsics (torn 25), la parella s'aferra a tots tres (torn 26). Resulta interessant la resposta del torn 28, que indicaria que els alumnes entenen que la sargantana de què parla el text és en sentit genèric i no particular, fet que probablement permetria justificar l'abast de l'extensió temporal (que inclouria tots tres temps bàsics). D'altra banda, quan la investigadora els confronta al temps del verb, en Vicenç (V) identifica que *alimenta* està en present (torn 32) però aquest reconeixement del temps del verb no impedeix que continuïn sostenint que l'acció

s'allarga en el temps, usant, fins i tot, l'adverbi *sempre* (torn 36). La darrera pregunta de la investigadora (torn 37) i la resposta d'en Vicenç podrien induir que hi ha certa comprensió que el verb en present també pot expressar tota l'extensió temporal (torn 38), tot i que el fragment s'acaba amb certa ambigüitat. **En tot cas, al llarg dels exemples mostrats es posaria en relleu una gradació entre la transparència de la llengua (respostes més experiencials) i la possibilitat de fer-la opaca a través de la conversa i la reflexió.**

6.10. Recapitulació

6.10.1. Introducció

A la tasca 3 hem explorat bàsicament el valor atemporal del present, concretament el present descriptiu o caracteritzador, d'acord amb el tipus de text (descriptiu/explicatiu) que ha servit com a punt de partida per a les converses. A banda d'aquest valor, però, al text també hi apareix l'ús habitual, que ja s'ha explorat a la tasca 2²⁰⁰. Des del punt de vista lingüístic, al marc teòric hem vist que el present atemporal genera controvèrsia justament perquè és difícil d'ancorar temporalment. En aquesta tasca, s'ha proposat generar reflexió a l'entorn d'aquest ancoratge per **conèixer les estratègies que poden conduir les parelles cap a un eixamplament del valor del present que precisament minimitzi la coincidència o no amb el moment de l'enunciació.** La tasca, doncs, ha explorat fins a quin punt les parelles són capaces de desllorigar l'obstacle cognitiu que implica **comprendre l'extensió temporal que abasten els verbs del text i, alhora, prendre consciència que el present és el temps verbal que s'usa per expressar aquests significats.**

La primera constatació que cal fer, com a punt de partida, és **que els valors atemporals i habituals que apareixen al text són comuns en la parla quotidiana dels alumnes i també apareixen en els textos que aquests estudiants treballen a l'escola.** Però aquests usos **no són objecte de reflexió escolar**, perquè la reflexió a l'entorn del present se centra en el seu valor simultani, en contrast amb els altres dos temps bàsics (passat i futur, tal com hem vist al subcapítol 4.2). Per això, malgrat que els alumnes usen aquests valors, **no els reconeixen en tant que usos expressats a través del temps verbal del present.**

²⁰⁰ Vegeu el capítol anterior (cap. 5).

En aquesta tasca, les dues grans estratègies que les parelles fan servir per ancorar temporalment el text són el **recurs als adverbis** i **al seu coneixement del món**. Aquest coneixement del món pot ser **experiencial** (fruit de la seva intuïció), o bé més elaborat (a partir d'un coneixement **del medi natural de base escolar**). Més enllà d'aquest coneixement vinculat a l'assignatura de Coneixement del medi, es registren **pocs rastres de coneixement escolar gramatical**, és a dir, hi ha **poques al·lusions a les formes lingüístiques**: el present ja és, intrínscament, un temps no marcat i, a més, el seu valor atemporal el fa encara més transparent, de manera que **les parelles pràcticament no recorren al contrast amb els altres temps bàsics** (estratègia, en canvi, que sí que és freqüent en les altres tasques).

Aquesta particularitat (poca al·lusió a la forma) té a veure amb el tipus de text (descripció) que, en general, **no presenta problemes de comprensió**: en concret, el desenvolupament del text genera motivació als alumnes i això els empeny a participar activament en la conversa, perquè se senten segurs a l'hora de respondre²⁰¹. Aquesta seguretat, però, té a veure amb les estratègies que despleguen, que bàsicament giren **a l'entorn del pla semàntic i pragmàtic**. El pla gramatical i metalingüístic té poca presència i, quan la té, sol estar induït per la investigadora, a partir del plantejament de l'ancoratge temporal del text.

Un cop fetes les primeres constatacions, aquesta recapitulació s'estructura a partir dels següents apartats: el primer, *Dificultats en l'ancoratge temporal del text* (subapartat 6.10.2), parteix del desconcert dels alumnes a l'hora de temporalitzar la descripció i mostra fins a quin punt el coneixement d'aquest tipus de text inhibeix les parelles de fixar-se en els temps verbals. Justament aquesta transparència dels temps verbals fa que el principal recurs de les parelles per ancorar temporalment el text no sigui l'estratègia morfològica, sinó l'evocació de l'adverbi *sempre* (subapartat 6.10.3), la identificació dels localitzadors temporals del text (subapartat 6.10.4) i l'ancoratge al coneixement del món (subapartat 6.10.5). Un cop mostrats els principals ancoratges que usen les parelles (és a dir, adverbis i coneixement experiencial) ens referirem a l'ancoratge als temps verbals (subapartat 6.10.6), justament per mostrar que és una estratègia molt poc usada, en comparació amb les anteriors (amb les anteriors estratègies i en les anteriors tasques). Continuarem la recapitulació amb un apartat en què descriurem les condicions que permeten la resolució del conflicte cognitiu (subapartat 6.10.7) i acabarem amb les principals conclusions derivades de l'anàlisi d'aquesta tasca (subapartat 6.10.8).

²⁰¹ Aquesta és una de les tasques en què es registra més interacció. També ho ratifica la durada de les converses. Vegeu Taules 17-20 del subcapítol 3.2.

6.10.2. Dificultats en l'ancoratge temporal del text

Cal subratllar que el tipus de text de la tasca 3 **no té una estructura temporal intrínseca**, de manera que quan la investigadora demana a les parelles que es pronuncïïn sobre el temps de l'enunciat, el que fan és, en terminologia de Klein (2009), **buscar la manera de temporalitzar una informació estàtica**. Aquest autor exemplifica aquesta manca d'estructura temporal a través de les dues frases següents:

*"The knowledge which you activate when asked *What does your living room look like?* or *Where is the station?*, has no intrinsic temporal structure. In these cases, speakers normally "invent" a reasonable structure according to which they linearise the information; they may follow a gaze tour (...) or an imaginary wandering through the streets (...). In a way, they "temporalise" static information" (Klein, 2009, p. 72).*

En tot cas, subratllem que respecte al reconeixement del tipus de text, **hem vist que totes les parelles identifiquen amb claredat que el text és una descripció**, saben explicar en què consisteix i quina estructura té, però, en canvi, **es mostren sorpreses quan se'ls demana que l'ancorin temporalment**. En efecte, les parelles semblen no haver-se plantejat prèviament l'ancoratge temporal de les descripcions, de manera que responen que, globalment, el que explica el text "passa sempre" o "no passa mai"; o totes dues respostes alhora: "Bueno, és que no passa mai, bueno passa sempre". Són respostes altament pertinents, que al·ludeixen a la permanència de les característiques de la sargantana i que, ja d'entrada, **posen en relleu el valor atemporal de bona part del contingut del text**. Semblaria, doncs, que l'emergència de la idea d'atemporalitat situaria de bell antuvi el conflicte, però precisament el coneixement tan potent del tipus de text impedeix prendre consciència que els verbs del text estan en present (i que no indiquen simultaneïtat); en certa manera, **el temps verbal es converteix en un element transparent, que no entra en contradicció amb el temps de l'enunciat perquè justament la descripció no és concebuda des del punt de vista temporal**. Així doncs, aquest coneixement del tipus de text, si bé pot ser el punt de partida per desenvolupar la conversa, també pot travar la reflexió, sobretot en el pla metalingüístic. En aquest sentit, doncs, en alguns casos hem vist que **apel·lar a les característiques de la descripció pot esdevenir un recurs per esquivar l'obstacle cognitiu**.

Però, què diu el currículum d'educació primària²⁰² sobre la descripció com a tipologia textual? En l'àrea de Llengua catalana, el currículum prescriu que a cicle mitjà cal conèixer diferents tipus de textos, entre els quals menciona la descripció i l'explicació

²⁰²En el marc teòric (apartats 2.1.2 i 2.2.2) ja ens hem referit al currículum, però no hem esmentat – perquè no era l'objectiu– els continguts relacionats amb les tipologies textuales.

(2009, p. 52), mentre a cicle superior assenyala que cal conèixer i aplicar “l’estructura que determina la tipologia dels textos: per exemple, en una descripció, hi ha una presentació i un desenvolupament” (p. 60). Per tant, a cicle mitjà es demana el reconeixement de la tipologia, i a cicle superior, la producció de textos, **però el currículum no indica quin coneixement han de tenir els alumnes sobre les característiques lingüístiques que permeten reconèixer i produir textos de diferents tipus**. Si bé és cert que això és desplega en les programacions de llengua, que és quan es concreta el currículum, en el cas de la descripció, les característiques lingüístiques que se solen subratllar són l’ús genèric del substantiu, la seva complementació i l’ús de verbs copulatius, però en general no s’aprofundeix en els temps verbals (que sí que es treballen en textos narratius, en considerar-se l’element vertebrador d’aquest tipus de text). L’ús dels verbs copulatius ens remet a l’aspecte lèxic o modalitat d’acció, que reprendrem més endavant, però de moment s’apunta que **l’ensenyament-aprenentatge sobre les tipologies textuals, en simplificar-ne la complexitat, pot constrènyer la comprensió dels elements lingüístics que hi intervenen**.

Però la descripció no és un només un contingut associat a l’àrea de llengua. De fet, el text de la tasca 3²⁰³ es vincula, sobretot, a l’àrea de **Coneixement del medi natural**. Aquesta àrea (concretament dins el bloc *El món dels éssers vius*) **ja des del cicle inicial** prescriu la “caracterització dels éssers vius” i “la identificació de les característiques i comportaments d’animals i plantes” (p. 82), **continguts que requereixen l’ús d’eines descriptives per poder ser expressats**²⁰⁴. A cicle mitjà també hi ha continguts que s’hi associen, com la “caracterització de la funció de reproducció a partir de l’observació d’animals i plantes” (p. 85). D’aquesta “caracterització a partir de l’observació” se’n desprèn una pràctica escolar vinculada a medi **que permetria interpretar les respostes d’aquelles parelles que ancoren la descripció en el passat**: aquesta pràctica consisteix primer a observar l’animal i després a anotar-ne les característiques, de manera hi ha parelles que, com hem vist, consideren que el que es descriu ja hauria passat. Amb tot, aquestes respostes posen en relleu, justament, una certa confusió en les tipologies, perquè més que una descripció, probablement el que fan els alumnes és registrar en un diari de camp el que han observat (que no necessàriament ha de ser una descripció). En tot cas, les parelles que ancoren la descripció al passat validen la constatació que ja s’ha avançat, és a dir, no presten atenció a les formes verbals

²⁰³ Recordem que el text és d’elaboració pròpia a partir de textos semblants de llibres de Coneixement del medi de 3r curs. Vegeu el disseny de la tasca 3 a l’apartat 3.2.2.

²⁰⁴ A tall d’exemple, ens referim a la interpretació del sintagma “la sargantana”, en què l’article definit generalitza el substantiu. En canvi, en una narració, l’article definit individualitza el substantiu.

perquè posen el focus en el tipus de text, no en les formes lingüístiques que el componen.

S'apunta, doncs, la necessitat de replantejar l'ensenyament-aprenentatge de la descripció (i de les altres tipologies textuais) des de la interdisciplinarietat. L'àrea de llengua hauria d'aportar el coneixement sobre els elements lingüístics i textuais propis de la tipologia, però en estreta relació amb les altres àrees curriculars (en aquest cas, Coneixement del medi), perquè aquestes aportarien el coneixement sobre la singularitat i l'interès dels objectes descrits (en aquest cas, sobre la sargantana). No es tracta tant que des de les altres àrees curriculars els alumnes facin descripcions que han après a fer a l'àrea de llengua, sinó que a partir de l'objecte concret que es vol descriure, s'ensenyi a elaborar-les, integrant, aplicant i consolidant els coneixements lingüístics i textuais²⁰⁵.

6.10.3. Ancoratge a l'adverbi *sempre* per expressar l'atemporalitat

El primer i gran recurs que usen les parelles per temporalitzar el text són els adverbis, un dels sis marcadors temporals de què disposen les llengües (Klein, 2009). El text sobre la sargantana només inclou una locució adverbial (*de tant en tant*, frase 6) i dos localitzadors temporals no dítics (*pel bon temps*, frase 4; i *quan veu algú que s'atansa*, frase 5). Amb tot, malgrat que estrictament només hi ha un adverbi, els alumnes recorren a aquesta categoria gramatical per ancorar temporalment la descripció. **Les parelles no els poden localitzar en el text** (perquè no n'hi ha, llevat de *de tant en tant*, que justament trenca amb l'atemporalitat i aporta un valor habitual) **però en rescaten un del seu coneixement: *sempre* és l'adverbi més usat per les parelles a l'hora de fixar el valor atemporal del text.**

El significat que les parelles atorguen a l'adverbi difereix en funció dels espais de temps als quals s'aplica i a la relació amb altres elements d'ancoratge: hem vist que les parelles identifiquen *sempre* amb els tres temps verbals bàsics ("*sempre*, que és passat, present i futur"), amb només dos dels tres temps verbals bàsics ("vol dir que passa i passarà, però ara no passa"; o bé "passat i present, però futur no se sap"), o que dubten sobre l'associació d'aquest adverbi amb els tres o alguns dels tres temps bàsics ("*sempre*, que no passa"); també hem constatat que *sempre* pot incloure o no el moment de l'enunciació (és a dir, l'ara); que pot ser sinònim de *cada dia*, *tota la vida*,

²⁰⁵Tot i que aquesta consideració s'allunya dels objectius de la recerca, que no gira entorn a l'ensenyament-aprenentatge de les descripcions, resulta rellevant vincular el coneixement d'aquesta tipologia amb el reconeixement o no de les formes verbals que serveixen per elaborar-ne.

normalment o *mai*, entre d'altres expressions; o que, justament, es diferencia respecte a *mai*, *de tant en tant* o *ara*. L'adverbi *sempre*, doncs, és el gran recurs per ancorar el text però, d'acord amb Tartas (2001), també s'ha observat que **recórrer a l'adverbi no indica conèixer-lo**, entre d'altres motius perquè a les parelles **els costa definir-lo** i, en molts casos, acaben **acudint a d'altres adverbis**. En aquest sentit, és rellevant fins a quin punt **l'ancoratge es va secundaritzant**: intrínsicament el text no té ancoratge temporal, els alumnes recorren a l'adverbi *sempre* i, per explicar-ne el significat, es remeten a d'altres adverbis (tant per la similitud com pel contrast). **Aquest procés no es fa des de l'abstracció, sinó a partir dels adverbis en ús.**

Per il·lustrar-ho, tot seguit es presenten diversos fragments de la parella 33 (6è), que recorre sis vegades a *sempre* al llarg d'aquesta tasca. Els fragments següents mostren els diferents matisos que atorguen a l'adverbi, les relacions que van teixint al llarg de la conversa i les dificultats que tenen per definir-lo (la columna de l'esquerra ubica el fragment dins de la conversa; la del mig en mostra els fragments; i la de la dreta apunta alguns comentaris a propòsit dels fragments mostrats):

Taula 59. Fragments en què la parella 33 (6è) recorre a l'adverbi <i>sempre</i> al llarg de la tasca		
frase	Fragment	Comentari
Pregunt a inicial: "Quan passa això?"	2. J: Sempre. 3. I: Per què passa <i>sempre</i> / 4. J: Perquè hi ha moltes sargantanes\ 5. V: Perquè la sargantana hi és cada dia_ 6. I: Què vols dir que hi és <i>cada dia</i> / 7. V: Que cada dia hi és- al món:: a tot arreu\ 8. J: Perquè n'hi ha moltes\	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sempre</i> com a sinònim de <i>cada dia</i> (torn 5) • Apel·lació genèrica a la sargantana (torn 7 i 8) • Ancloratge a un element espacial (torn 7)
Frase 1	12. I. Per què <i>sempre</i> / 13. J: Perquè <i>sempre</i> hi pertany\	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sempre</i> indica propietat o característica permanent (torn 13), és a dir, valor atemporal
Frase 2	29. I: <i>Sempre o mai</i> / 30. V: Bueno- mai- bueno és que és lo mateix que sempre però al contrari\ 31. J: Sempre no fa mal o mai no fa mal\	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sempre</i> en contrast amb <i>mai</i> (vegeu Taula 18)
Frase 3	37. I: I ara es dedica a la caça de tota mena d'animalets/ 38. J: Sí- bueno:: 39. V: Ara mateix no ho sabem- però <i>sempre</i>- perquè sempre hi ha una sargantana que ho fa\	<ul style="list-style-type: none"> • Incertesa sobre la inclusió o no del moment de l'enunciació en la definició de <i>sempre</i> • Idea de <i>sempre</i> vinculada a un hàbit de la sargantana, entesa en sentit genèric (relació amb els torns 4 i 8)

Frase 6	<p>78. I: Però com ho sabeu que passa <i>sempre</i>/</p> <p>79. J: Perquè sempre els obre i els tanca\</p> <p>80. I: Sempre/ Diu això aquesta frase/</p> <p>81. V: No- diu de <i>tant en tant</i>\</p> <p>82. I: De tant en tant:: I de <i>tant en tant és sempre</i>/</p> <p>83. J: No- però <i>sempre</i> ho fa- de tota la vida- d'obrir i tancar els ulls\</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Distinció entre <i>sempre</i> i de <i>tant en tant</i> (torns 81-83) a partir d'un significat de <i>sempre</i> associat a la iteració (torns 79 i 83), que forma part d'una propietat permanent de la sargantana
Recapitulació	<p>113. I: Molt bé\ Per tant- aquest text- si haguéssim d'explicar quan passa- què diríeu/</p> <p>114. V: Sempre\</p> <p>115. J: Quan una sargantana està viva\</p> <p>116. I: D'acord- però tot el que explica aquest text passa sempre/</p> <p>117. J i V: No\</p> <p>118. I: Quina cosa- per exemple- no passa sempre/</p> <p>119. V: Per exemple- obre i tanca els ulls_</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Represa del significat de <i>sempre</i> per expressar les característiques de la sargantana • Distinció entre les frases que passen <i>sempre</i> i les que no (torn 117) • Matisació entre <i>la sargantana</i> en sentit genèric i <i>una sargantana</i> en particular (torn 115) • Consideració que <i>obre i tanca</i> no passa sempre (torn 119, incoherència amb torns 79 i 83).

La taula anterior posa de manifest **l'ancoratge de l'adverbi al context de cada frase** i la relació que s'estableix entre els diferents episodis, de manera que es poden resseguir els avenços i els retrocessos (és a dir, les contradiccions) que es produeixen en **el significat de *sempre* que es va construint al llarg de la conversa**.

En tot cas, subratllem que **l'adverbi *sempre* serveix d'ancoratge universal per a les frases que despleguen un valor atemporal**. D'acord amb Klein (2009): "It [*always*] seems to quantify over all times. In actual fact, however, it is normally used to express the idea *at any relevant time* and thus carries a flavour of subjectivity" (p. 66). També, però, hem vist que és usat en frases en què ja hi ha un localitzador temporal, com a "*de tant en tant* obre i tanca [els ulls]", en què *sempre* s'interpreta com la iteració d'aquest hàbit (vegeu Taula 49). **Se subratlla, doncs, la polivalència d'aquest adverbi, que els alumnes fins i tot fan compatible amb la locució de baixa freqüència de *tant en tant***.

Les parelles també se les enginyen per justificar l'equivalència entre *sempre* i *mai*, tot i que no sempre se'n surten (vegeu Taula 19). En tot cas, **l'ancoratge a l'adverbi negatiu *mai*** se circumscriu únicament a la frase "no fa cap mal" (a raó de la seva estructura

negativa) i emergeix més en parelles de 6è que de 3r (aquestes últimes bàsicament recorren a *sempre*, fet que ratificaria l'ús universal d'aquest adverbi).

Tancarem aquest apartat amb l'exemple de la parella 17 (taula següent), que il·lustra fins a quin punt els alumnes donen per descomptat un coneixement, en aquest cas, el significat de *sempre*. La parella recorre a l'adverbi *sempre* al llarg de la conversa i, quan en un moment determinat, la investigadora els demana que n'expliquin el significat, aquesta és la resposta:

Taula 60. Resposta de la parella 17 sobre la definició de l'adverbi <i>sempre</i>	
Par.	Fragment
17 (3r)	49. I: El que passa és que quan dieu <i>sempre</i> , com ho podríeu explicar, què vol dir aquesta paraula? A algú que no sàpiga què vol dir aquesta paraula, com li explicariéu què vol dir <i>sempre</i> ?
	50. A: Seria una mica gros que algú no sapigués què vol dir <i>sempre</i>.
	51. I: Seria una mica gros? Tu creus? Potser hi ha algú que no sap què vol dir aquesta paraula, no? (4) És molt fàcil, aquesta paraula? Vosaltres creieu que la coneix tothom, aquesta paraula?
	52. A: Sí.
	53. G: Bueno, no, el que no parla català potser no la coneix.
	54. A: És que és molt fàcil.
	55. G: Sí, si parlem en català, sí, però si no, no.
	56. I: Potser la saben en la seva llengua. Però aquesta paraula, <i>sempre</i> , si no saben què significa, com els hi podríem explicar?
	57. G: Amb el seu idioma.
58. A: Si és que el saps, és clar.	

Al fragment anterior la parella se sorprèn que algú no sàpiga què vol dir *sempre* perquè considera que és un coneixement evident, quasi innat, vinculat al coneixement de l'idioma (torns 50, 52, 54). Aquesta presumpta evidència, però, no té fonaments, de manera que posa en relleu la creença de la parella segons la qual *es pensa que sap el que no sap* (en realitat, no acaba definint l'adverbi) o que *el que sap ho sap tothom* (torn 54). En definitiva, indica **una representació molt superficial sobre què entenen per llengua/llengües i sobre els elements lingüístics que la/les componen**. Tot plegat impedeix les condicions necessàries per distanciar-se de la llengua i prendre-la com a objecte (Camps, 2009).

6.10.4. Ancoratge als localitzadors temporals del text

Hem vist, doncs, que les parelles recorren essencialment a l'adverbi *sempre* per expressar l'atemporalitat del text. En aquest apartat, recapitularem sobre com les

parelles interpreten els localitzadors temporals que sí que hi ha al text per expressar aquest ancoratge.

Si ens fixem en les tres úniques frases que inclouen un localitzador temporal (frases 4, 5 i 6.2), **totes les parelles s'aferrin a aquests localitzadors** (“pel bon temps”, “quan veu algú que s’atansa” i “de tant en tant”, respectivament), és a dir, **identifiquen aquestes expressions com a marcadors temporals**, però a partir d’aquest reconeixement, no sempre interpreten amb exactitud el valor que expressen. En aquest sentit, es posaria en relleu **certa fragilitat en el procés de construcció del sistema temporal d’aquests alumnes** (Tartas, 2001), que encara no s’haurien apropiat dels significats temporals d’alguns localitzadors i que buscarien estratègies poc apropiades per ancorar-los. Vegem-ho, per exemple, amb la frase “pel bon temps pren el sol per les pedres d’alguns marges” (frase 4). Si bé algunes parelles associen aquest localitzador al temps cíclic estacional o a un moment concret que creuen que encaixa amb el significat de “bon temps”, **d’altres busquen un ancoratge díctic, i s’aferrin al moment de l’enunciació**. Són les que, per exemple, ancoren la frase al futur perquè constaten que “encara no fa bon temps”, de manera que es fa palesa la **confusió entre el temps de l’enunciat i de l’enunciació, malgrat la presència d’un localitzador temporal no díctic**.

En la frase 5 (“quan veu algú que s’atansa, s’esmuny amb lleugeresa entre les pedres”) el problema d’algunes parelles és que l’ancoratge a la subordinada adverbial temporal els remet a una resposta experiencial²⁰⁶, de manera que els costa identificar el valor habitual d’aquest comportament que expressa la frase. S’apunta, doncs, que aquest localitzador temporal **és difícil de comprendre**, probablement per la complexitat de la seva estructura sintàctica, de manera que no els serveix per ancorar el text. Aquesta pot ser la raó per la qual algunes parelles acudeixen a l’estratègia de coneixement del món.

Finalment, respecte a la frase 6, “la sargantana té uns ulls menuts que *de tant en tant* obre i tanca”, que inclou el darrer localitzador temporal del text, totes les parelles diferencien entre els dos valors temporals expressats en la frase: l’atemporal (“la sargantana té uns ulls menuts”, frase 6.1) i l’habitual (“*de tant en tant* obre i tanca els ulls”, frase 6.2). A més, les parelles mostren força traça per expressar el significat de la locució adverbial, de manera que s’apunta que ***de tant en tant* és, de bon tros, el localitzador del text més fàcilment comprès**. El segon seria *pel bon temps* i l’últim, *quan veu algú que s’atansa*. Aquesta constatació posa en relleu que **l’ancoratge**

²⁰⁶ Vegeu l’apartat següent, sobre l’ancoratge al coneixement del món.

temporal d'un text a partir de la presència de determinats marcadors està condicionat per la comprensió d'aquests elements. Tant la locució adverbial *de tant en tant* com el sintagma *pel bon temps* s'associen a significats susceptibles de ser reconeguts; *de tant en tant* probablement per l'ús quotidià, mentre *pel bon temps* pel sentit semàntic que expressa. En canvi, *quan veu algú que s'atansa* implica un valor relatiu associat a una estructura sintàctica que pot resultar difícil de desxifrar.

Per acabar, ens referirem a les frases “es dedica a la caça de tota mena d'animallets” (frase 3) i “s'alimenta de cuques, mosques i altres insectes” (frase 7) perquè, en el procés d'ancoratge temporal del text, hem vist que els alumnes estableixen connexions semàntiques (entre els verbs *caçar* i *alimentar-se*) i sintàctiques (bàsicament una relació causal, *caça per alimentar-se*) entre totes dues frases. Així doncs, en aquestes frases, algunes parelles estableixen un **ancoratge textual** (Cuenca, 2008), és a dir, ancoren una frase a l'altra. En realitat, aquest ancoratge no és temporal, és simplement textual, de manera que, al capdavant, en alguns casos hi acaben reconeixen un valor atemporal (o també habitual).

Per recapitular sobre l'ancoratge als adverbis i als localitzadors temporals, doncs, hi hauria frases en què clarament els alumnes identificarien un valor atemporal (com les frases 1, 2 o 6.1), que expressarien a través de l'adverbi *sempre*. En d'altres, es detectaria un ancoratge textual (entre les frases 3 i 7) que remetria, també, al valor atemporal. I en les frases 4, 5 i 6.2 l'ancoratge sorgiria directament dels marcadors temporals presents al text, però la justificació d'aquest ancoratge posaria en relleu diferents graus de comprensió d'aquests marcadors i de la seva funció en les frases. De fet, és en aquest procés de comprensió de l'ancoratge d'algunes frases (com en la frase 4), quan diverses parelles generarien una resposta d'íctica (ancorant-se al moment de l'enunciació) o **relacionada amb el seu coneixement del món**.

6.10.5. Ancoratge en el coneixement del món

En els dos apartats anteriors hem subratllat el paper dels adverbis (especialment l'adverbi *sempre*) i dels localitzadors temporals del text en l'ancoratge temporal. I hem constatat que sovint les parelles es remetien a d'altres recursos per expressar aquesta temporalitat. Una forma de remissió és **acudint al coneixement del món**, que, com hem vist, pot ser experiencial o vinculat al coneixement del medi (o, en alguns casos, fins i tot híbrid (com en el cas de la parella 11, Taula 13). De fet, en aquesta tasca són molt abundants els fragments amb aquest tipus de coneixement. Les frases que

registren més episodis amb respostes relacionades amb el coneixement del món són “no fa cap mal” (frase 2), “es dedica a la caça de tota mena d’animalets” (frase 3), “la sargantana té els ulls menuts” (frase 6.1) i “s’alimenta de cuques, mosques i altres insectes” (frase 7); mentre que les frases que menys en registren són les que inclouen modificadors temporals (sobretot les frases 4 i 6.2, perquè la frase 5 ja hem vist que es prestava a respostes experiencials). S’apunta, doncs, que **el coneixement del món esdevé un recurs sobretot per parlar de les frases en què no hi ha cap tipus d’ancoratge temporal precisament perquè en aquestes frases no hi hauria elements lingüístics on aferrar-se a l’hora d’expressar la (a)temporalitat** (en la frase 5 sí que n’hi ha, però sembla que és més difícil de comprendre).

De fet, malgrat que el text no dóna peu a equívocs des del punt de vista de la persona discursiva²⁰⁷, a algunes parelles els costa distanciar-se’n i **acaben oferint respostes que no tenen a veure amb el que diu el text, sinó amb la seva experiència** (per exemple, la parella 9, taula 56).

Però prescindir del text per expandir la resposta a través del coneixement experiencial pot fer trontollar la veracitat del contingut de la descripció i **distreure els alumnes de l’interès en l’ancoratge temporal. Ho hem vist en diversos exemples**, però potser el més paradigmàtic és el que es mostra a continuació, de la parella 16 (3r), en què en Quim (Q) es mostra entusiasmat pel tema de la descripció (sobre un animal), de manera que es deleix per intervenir en la conversa, però en un sentit diferent del que vol promoure la investigadora:

Taula 61. Exemple d’interferència del coneixement del món en la resposta de la parella 16	
Par.	Fragment
16 (3r)	5. Q: És que sé moltes coses\
	6. I: De la sargantana/
	7. Q: Sí- és que m’agraden molt els animals\
	8. I: Així ara ens ajudaràs\ Quan passa això/
	9. J: Passa sempre\ (...)
	13. Q: Bueno- de vegades li tallen la cua- li cau::: Diu mentida que aquí no mossega- perquè sí que mossega\
	14. I: Ah- sí/
	15. Q: Bueno- però no té dents\ L’altre dia me’n va mossegar una\
	16. I: Però això passa sempre/ Expliqueu-me per què\
	17. J: Perquè la sargantana no canvia mai\
18. Q: No canvia mai\ Bueno- la cua- sí\ Quan li tallen o li cau\	

²⁰⁷ Cosa que sí que passava en el text sobre el diari personal (capítol 5, sobre el present habitual).

En el fragment anterior, tot i que en Jordi (J) intenta respondre les preguntes de la investigadora, les intervencions d'en Quim (Q) l'eclipsen, de manera que la conversa acaba girant a l'entorn de la validació del contingut del text (torn 13, 15, 18) i no del seu ancoratge temporal.

També s'allunya del focus de la conversa la parella següent que, en comptes de parlar sobre l'ancoratge temporal, **interacciona per confirmar la veracitat de la frase:**

Taula 62. Resposta de la parella 17 sobre la veracitat de la frase	
Par.	Fragment
17 (3r)	23. I: Molt bé\ "No fa cap mal"\ Quan no fa cap mal/
	24. G: La sargantana té dents/
	25. A: Sí\
	26. G: Grosses/
	27. A: S'ho empassa- s'ho empassa sencer- els insectes\
	28. G: Així no pot fer cap mal\

Aquesta última intervenció, si bé té un alt interès per il·lustrar com interactua la parella, per altra banda posa en relleu **fins a quin punt no cenyir-se estrictament al fil de la conversa aparta els alumnes de l'atenció al temps de l'enunciat**. En efecte, la pregunta de la investigadora no s'acaba responent, de manera que aquesta seqüència interfereix negativament en el desenvolupament de la conversa.

En definitiva, el recurs al coneixement del món esdevé l'altra gran estratègia dels alumnes a l'hora de respondre (després del recurs als adverbis i als localitzadors temporals). S'apunta, però, que aquesta estratègia pot ser una manera d'evadir el focus de la conversa (probablement inconscientment) i que **respondre experiencialment eximiria les parelles de l'esforç de construir un coneixement més elaborat**. Acudir a aquest tipus de coneixement també provocaria interpretacions que no s'ajusten al contingut del text²⁰⁸, però que no s'haurien d'atribuir a un problema de comprensió lectora (perquè, en aquest sentit, el text no genera dificultats). En tot cas, posaria en relleu que el coneixement dels alumnes sobre la sargantana és força elevat (ja sigui per la curiositat intuïtiva d'observar l'entorn o per la mediació de l'assignatura de Coneixement del medi) i que és un contingut generador d'entusiasme.

Des de totes les didàctiques hi ha consens sobre el fet que usar textos que motivin l'alumne té molts avantatges des del punt de vista de l'ensenyament-aprenentatge però, d'acord amb aquesta tasca, s'insinua que també pot tenir alguns inconvenients, com els que s'han apuntat: una excessiva implicació dels alumnes **pot traspasar la**

²⁰⁸ Aquesta constatació també l'hem detectat a la tasca 2 (apartat 5.8.5).

ratlla entre text i realitat, que convé no confondre quan el que es pretén, precisament, és distanciar-se del text per prendre la llengua com a objecte. En aquest sentit, s'observa que en les parelles de 3r el recurs al coneixement del món és una estratègia que impedeix endinsar-se en el nivell lingüístic, probablement perquè no estan preparades (és a dir, no disposen de prou recursos lingüístics) per desplegar la conversa en aquest altre nivell més elaborat. En canvi, en les parelles de 6è, aquest recurs seria un punt de partida, en el sentit que, tot i que en una primera instància podria entrebancar la reflexió, el desenvolupament de la conversa permetria canalitzar l'entrada al pla lingüístic (i fins i tot metalingüístic).

6.10.6. Anclatge als temps verbals

D'acord amb el que s'ha apuntat més amunt, **recórrer als temps verbals no és una estratègia gaire usada** per ancorar temporalment el text d'aquesta tasca. De fet, poques parelles acudeixen al seu **coneixement gramatical sobre els temps verbals** per respondre les preguntes de la investigadora; en d'altres paraules, són escasses les respostes en què es presti atenció al temps en què estan els verbs del text. Bàsicament aquest tipus d'anclatge l'indueix la mateixa investigadora, amb l'objectiu de crear les condicions necessàries per plantejar el conflicte cognitiu quan aquest no emergeix de les respostes dels alumnes. Ja s'ha comentat que les parelles, en les primeres intervencions, són poc conscients del temps dels verbs de la descripció. Un exemple de la **transparència del temps verbals** és el fragment següent, en què una parella de 6è (la parella 31), en el procés de reconeixement dels verbs del text, no s'adona que, des del punt de vista formal, estan en present:

Taula 63. Resposta d'una parella de 6è que no s'adona que els verbs estan en present	
Par.	Fragment
31 (6è)	75. I: (...) I aquests verbs- en què estan: en present- en passat o en futur/
	76. L: S'atansa i s'esmuny/
	77. I: Sí\ Exacte\
	78. L: Depèn de quan ho fa és passat- present i futur\

Aquest exemple és interessant perquè en la resta de tasques²⁰⁹ les parelles de 6è precisament es caracteritzen per identificar amb claredat el temps del verb, perquè aïllen aquesta peça lingüística i atenen a la morfologia del verb. En aquesta tasca, en canvi, la morfologia no emergeix com a estratègia per identificar el temps dels verbs (ni, per descomptat, ancorar temporalment el text) però, per contrapartida, **si les parelles no prenen consciència del temps del verb, tampoc hi ha possibilitat de**

²⁰⁹ Vegeu apartats 5.8.2, 7.5.3, 8.7.2., 9.6.2.

plantejar el conflicte cognitiu. I encara que en prenguin consciència, hi ha casos en què la forma verbal no aconsegueix tornar-se opaca, com en la parella 20 (Taula 38) en què l'alumna identifica que *s'esmuny* està en present però, en canvi, no reconeix el seu valor de simultaneïtat ("*s'esmuny* quan passa una persona").

No deixa de resultar curiós que, mentre en d'altres tasques la morfologia verbal associada a l'ús prototípic del present impedeix l'eixamplament dels valors d'aquest temps verbal, en aquest text no es produeix aquest constrenyiment. Es corrobora, doncs, que **la potència de l'atemporalitat de la descripció anul·laria el possible interès de les parelles en l'observació dels temps verbals.** En conseqüència, esdevé més difícil avançar cap a l'exploració del valor atemporal del present, perquè en aquesta tasca, en no emergir l'estratègia morfològica, costa que es plantegi l'obstacle cognitiu (en les altres tasques, l'emergència del recurs morfològic justament provocava la confrontació dels coneixements dels alumnes). En tot cas, el conflicte emergeix a partir d'una intervenció més directiva per part de la investigadora.

D'altra banda, s'observa que **l'atenció a la forma és un recurs que, en aquesta tasca, usen més les parelles de 3r** que no les de 6è. Certament, hem vist exemples de 3r en què algunes parelles recorrien al paradigma per identificar els verbs del text, però en aquest cas, l'estratègia tampoc els condueix al plantejament de l'obstacle, perquè acudir a la flexió de temps és una estratègia automatitzada, i les parelles tampoc s'adonen que els verbs estan en present. Ho hem vist amb la parella 7 a propòsit de l'observació d'*obre* a la frase 6 (Taula 52): en aquest cas, les alumnes justificaven que *obre* és present desplegant el paradigma i fins i tot associant aquesta forma verbal a la perífrasi de gerundi ("*Jo obro, jo estic obrint*") però aquest valor simultani descontextualitzat desapareix quan les alumnes apel·len a una lògica segons la qual consideren que *obrir* és passat i *tancar*, present.

Per tant, d'entrada sembla que ni en les parelles de 3r ni en les de 6è no es produeixen les condicions necessàries per plantejar el problema: a 3r perquè a pesar del recurs a la conjugació, **aquest coneixement no entra en conflicte amb les altres respostes;** en d'altres paraules, aquestes parelles no arriben a confrontar la resposta morfològica. Probablement, la raó per la qual no veuen el problema és que **tots dos tipus de coneixements són molt fràgils,** és a dir, que les respostes són fruit d'una reflexió més aviat escassa. Precisament, retornant a la parella 7 (Taula 52), un cert grau de reflexió (o simplement d'atenció) faria adonar les alumnes de la contradicció entre les respostes, és a dir, del fet que en un torn diuen que és *obre* present i en un altre, passat.

Pel que fa a 6è, si bé a algunes parelles inicialment els costa prendre consciència que els verbs estan en present, a mesura que les converses avancen es va aplanant el camí per facilitar el plantejament del conflicte. En aquesta interacció, les parelles dubten, perquè l'evolució de les converses sacseja els seus coneixements (que han costat d'emergir però que un cop es manifesten, entre en contradicció o posen en evidència certes incoherències). Aquest procés és pràcticament inexistent en les parelles de 3r, que no deixen marge per al dubte, perquè les seves respostes estan parcel·lades i no es produeix un transvasament d'un tipus de coneixement a l'altre. S'apunta, doncs, que **en les parelles de 6è els coneixements no només es relacionen entre ells, sinó que estan més arrelats, mentre que a 3r són coneixements més precaris que no s'arriben a connectar.**

6.10.7. Condicions per a la resolució de l'obstacle cognitiu

La clau de volta d'aquesta tasca és, per una banda, comprendre quina mena d'ancoratge temporal es desprèn de la descripció sobre la sargantana i, per l'altra, prendre consciència que el present és el temps verbal usat per expressar l'atemporalitat (i l'habitualitat) del text. Respecte al primer punt, hem vist que **els adverbis ancoraven un text que pràcticament no té marques temporals i que l'ús d'aquests elements lingüístics (bàsicament *sempre*) servia per expressar sobretot un valor atemporal o iteratiu.** En alguns casos, aquests valors s'han associat als tres temps bàsics (passat, present i futur), especialment en aquelles respostes en què es volia incidir en la continuïtat temporal. Però respecte al segon punt, a l'apartat anterior s'ha constatat que poques parelles reconeixen inicialment que els verbs del text estan en present.

Així doncs, al final de les converses es constata que hi ha un conjunt de parelles que **o no aconsegueixen fer emergir l'obstacle cognitiu o l'obstacle sí que emergeix, però no se n'adonen.** Això bàsicament és degut al fet que no perceben que els verbs estan en present o que, tot i prendre consciència del temps dels verbs, no es produeix cap incompatibilitat entre les respostes que ofereixen, perquè els coneixements als quals recorren no es relacionen entre ells o, si ho fan, no entren en contradicció. Hem constatat, per exemple, que, per una banda, diverses parelles associaven l'adverbi *sempre* al díctic *ara* però que, per l'altra, al llarg de la tasca no relacionaven aquestes dues peces lingüístiques amb les formes verbals del text. Aquesta manca de connexió impedeix avançar en l'exploració dels valors del present, que requereix **prendre**

consciència que *sempre* i *ara*, tot i que no signifiquen el mateix, representen una extensió temporal que sí que es pot expressar a través del mateix temps verbal: és a dir, que el temps verbal del present pot expressar atemporalitat (valor associat a *sempre*) i simultaneïtat (valor associat a *ara*).

Però hi ha un grup de parelles que sí que fa emergir el conflicte cognitiu i que intenta resoldre'l. L'interès en aquest grup rau en les estratègies que despleguen per desllorigar-lo, que bàsicament van de les purament pragmàtiques a les que desenvolupen reflexió metalingüística (en aquest últim cas, només són parelles de 6è). L'exemple més paradigmàtic de **l'estratègia pragmàtica seria fer coincidir el moment de l'enunciat amb el de l'enunciació**²¹⁰, ja que permetria sostenir que el verb està en present tot i admetre que expressa una extensió temporal més àmplia, justament perquè aquesta extensió inclouria el moment puntual de l'enunciació. És a dir, **la simultaneïtat seria la clau de la compatibilitat, ja que es mantindria la coherència entre el temps de l'enunciat i el temps del verb i, ahora, també es mantindria el valor prototípic del present**. Ho hem vist, per exemple, en la parella 28, que resol que la frase "de tant en tant obre i tanca els ulls" passa en el moment de l'enunciació perquè "ara és un cop d'aquests *de tant en tant*" (Taula 51).

Però en aquesta gradació cap a la resolució del conflicte, també hi ha parelles que sembla que aconsegueixen eixamplar el valor del present, i ho fan **simplement validant una evidència que es va repetint al llarg de la conversa**. Ho exemplifica la parella 35 (6è):

Taula 64. Exemple de resposta d'una parella que deslloriga el conflicte cognitiu	
Par.	Fragment
35 (6è)	118. I: O sigui- quan les coses passen sempre- què fem servir: el present- el passat o el futur/
	119. M: El present\
	120. J: Sí- el present\
	121. M: Perquè si no diria <i>tenia</i> o <i>tindrà</i> \

Aquestes parelles entendrien que el present s'usa per a les descripcions, és a dir, en situacions diferents al valor simultani, en contrast amb el passat o el futur, que tindrien uns usos més restringits. El present, en canvi, podria expressar tots tres temps o fins i tot una circumstància habitual.

²¹⁰ La base d'aquesta estratègia també es constata a les tasques sobre el valor retrospectiu i prospectiu del present (capítols 7 i 8), en què les parelles perpetuen el valor simultani del present.

Pel que fa a la reflexió metalingüística, al llarg de la tasca 3 es presenta en diferents graus i ratifica la capacitat d'algunes parelles de parlar sobre la llengua, encara que el conflicte no sempre s'acabi de desllorigar. Vegem-ho amb la parella 29, que ja hem destacat en la tasca 2:

Taula 65. Exemple d'una parella de 6è que reflexiona metalingüísticament	
Par.	Fragment
29 (6è)	<p>39. A: No- perquè que digui que ara els té no vol dir que en el passat no els tingués així\ Quan tu estàs parlant del present- dius "jo ara jugo" però que diguis això- "jo ara jugo"- no vol dir que_</p> <p>40. F: Que abans no jugaves_</p> <p>41. A: No- no vol dir que tu no jugaràs mai- i que abans no havies jugat mai- vols dir que ara jugues::: o sigui- dius jo jugo- jugaré i jugava\</p> <p>42. F: Però aquí no posa <i>ara</i>\</p> <p>43. A: Bé- però pots dir "jo jugo"- quan dius aquesta frase- "jo jugo"- no vol dir que no jugaré i que ja no jugava\ Pots dir: jo jugo- jo jugaré- jo jugava\ Pots dir les tres mateixes coses- però la frase que estàs dient és "jo jugo"\ O sigui- tu explica lo d'ara\</p>

Al fragment anterior, en realitat, l'Andreu (A) comet una imprecisió, aferrant-se al moment de l'enunciació, perquè probablement el que voldria expressar és que usant el present s'està posant el focus en la simultaneïtat, sense atendre al fet de si l'acció ja es produïa o es continuarà produint (torns 39, 41 i 43). De totes maneres, destaca l'interès per parlar sobre aquest conflicte i l'ús d'un exemple per fer-se entendre. Tanmateix, l'exemple tampoc seria del tot encertat perquè, des del punt de vista de l'aspecte lèxic, *tenir [els ulls]* i *jugar* no aporten el mateix tipus d'informació semàntica, de manera que amb l'exemple d'un verb dinàmic es fa molt difícil justificar l'atemporalitat.

Precisament la modalitat d'acció dels verbs és un marcador temporal que en aquesta tasca també té certa rellevància, ja que aquest tipus de text (la descripció) s'associa a verbs d'estat, que no aporten informació temporal. Efectivament, si atenem a la classificació quadripartida²¹¹ que classifica la modalitat d'acció en estats, activitats, realitzacions i assoliments, observarem que els verbs d'estat (*és* i *pertany* –frase 1– i *té* –frase 6) contribueixen a aportar un valor atemporal al text, que les parelles han reconegut sense dificultats, especialment en els dos primers casos. Pel que fa a l'altre extrem, els verbs d'assoliment, al text hi ha *obre* i *tanca* (frase 6), però les parelles no els interpreten com una acció puntual perquè van acompanyants de la locució *de tant en tant*. Coll-Florit (2011) assenyala que prototípicament "els verbs que expressen assoliments no només són els que més accepten els contextos puntuals, sinó que

²¹¹ Recordem que aquesta classificació parteix de Vendler (1957).

també són els que més rebutgen els contextos duratius” (p. 173). En aquesta tasca, d’acord amb la frase en què estan inserits, això no es compleix, perquè junt amb la locució *de tant en tant* indiquen una acció durativa intermitent, que és el sentit que interpreten les parelles. Per tant, subscrivim el que Coll-Florit ja adverteix prèviament: que **cal tenir en compte la interacció entre la semàntica lèxica i el comportament sintàctic del verb a l’hora d’interpretar la modalitat d’acció** (2011, p. 153). **En tot cas, l’atenció a la modalitat d’acció no és objecte d’aquesta tasca** (en què l’atemporalitat la marquen el temps dels verbs, en present, i no el seu aspecte lèxic); però ens hi hem referit tangencialment només perquè algunes respostes es poden entendre millor si s’analitzen des d’aquesta òptica (com les de les Taules 4 i 14). De fet, apuntem que si el text contingués més verbs dinàmics, potser les parelles interpretarien de manera diferent l’ancoratge temporal (probablement no dirien que “no passa”, que és la resposta prototípica de les frases que contenen els verbs d’estat).

6.10.8. A manera de conclusió

Per concloure, en aquest capítol s’ha constatat la importància del tipus de text en l’exploració del valor atemporal del present. En efecte, l’objectiu de la tasca consistia a explorar aquell ús que designa situacions o propietats de caràcter immutable o permanent, i el text de què s’ha partit (la descripció de la sargantana) ha posat en relleu que les parelles són capaces de reconèixer l’atemporalitat del text, però **manifesten dificultats d’índole diversa per comprendre que justament aquesta atemporalitat s’expressa a través del temps verbal del present**. La primera dificultat té a veure amb el seu coneixement sobre el tipus de text, que **els inhibeix d’ancorar-lo temporalment**. Certament, en la descripció, el temps verbal es converteix en una peça lingüística transparent, que no és objecte de l’atenció dels alumnes, malgrat que les preguntes de la investigadora s’encaminen cap a aquest ancoratge temporal. **Aquesta constatació resulta rellevant si comparem les respostes dels alumnes en altres tasques, en què l’al·lusió al temps verbal és un recurs important** (ho reprendrem a les conclusions, capítol 10).

D’altra banda, no prendre consciència del temps dels verbs de la descripció **retarda el plantejament de l’activitat metalingüística que es pretén promoure**, perquè no es produeix la confrontació de coneixements necessària per fer emergir el problema: com que inicialment les parelles no s’adonen que els verbs estan en present, les seves respostes giren únicament a l’entorn de les dificultats per ancorar temporalment el text (dificultats que, d’altra banda, són summament interessants), però no avancen

cap a un nivell d'abstracció necessari per comprendre el valor atemporal d'aquest temps verbal.

Hem vist que, en un primer nivell, les dificultats rauen en la manca d'ancoratge temporal del text i que **l'estratègia que usen les parelles consisteix a fixar el temps de l'enunciat a través de l'adverbi sempre. I la segona estratègia, que complementa la primera, és recórrer al coneixement del món**, però aquest recurs sovint impedeix que les parelles es distanciïn del text i, per tant, les allunya d'avançar cap a la construcció d'un coneixement més elaborat.

Pel que fa al coneixement escolar, en aquesta tasca **es detecta una escassa presència del coneixement gramatical**. Curiosament **hem vist que són les parelles de 3r i no les de 6è les que acudeixen al recurs del paradigma verbal, però només l'usen per identificar els verbs, no per reconèixer-ne els temps verbals**. Per tant, en aquests casos l'al·lusió a la forma és irrellevant i ratifica la poca eficàcia d'uns procediments que els alumnes tenen automatitzats (Camps, 2010) de cara a la resolució de la tasca.

En aquesta mateixa línia, el desenvolupament de les converses també posa de manifest que **les estratègies usades pels alumnes són semàntiques i pragmàtiques i que difícilment sobrepassen l'atenció al contingut**. Hem vist que la temporalització de la descripció, en tant que text estàtic (Klein, 2009), es fixa a través dels adverbis i que sovint deriva cap a respostes experiencials que, sobretot en parelles de 3r, impedeixen avançar cap a la reflexió lingüística i metalingüística. S'apunta, doncs, que **recórrer a l'adverbi sí que seria una manera d'ancorar temporalment el text, però no sempre ho seria recórrer al coneixement del món. El tipus de text tampoc facilitaria la reflexió metalingüística**. A més, en la recerca per ancorar-se a un text que no té estructura temporal, els alumnes acaben aferrant-se al moment de l'enunciació, de manera que aquesta descripció es presta a la confusió entre temps de l'enunciat i de l'enunciació. I aquesta confusió, és a dir, aquest ancoratge díctic, tampoc ajuda a eixamplar el valor del present (més aviat al contrari, perquè l'estratègia pragmàtica per resoldre el conflicte cognitiu es resol, precisament, subratllant-ne el valor prototípic).

A més, d'acord amb el que s'ha dit fins ara, totes les reflexions que van emergint al llarg de la conversa **parteixen de l'ús**: els adverbis es defineixen a partir de l'ús i els exemples (la majoria experiencials) esdevenen un gran recurs per justificar l'ancoratge temporal del text. L'ús d'exemples és una bona estratègia que pot suplir la manca de metallenguatge, però hem vist fragments en què les parelles escullen mals exemples,

que acaben confonent-los i que els fan retrocedir en alguns coneixements assolits (però no consolidats) al llarg de la conversa.

Per totes aquestes raons adduïdes, només en pocs casos es presenten les circumstàncies adequades per a la **reflexió metalingüística**. S'apunta, doncs, que parlar sobre la llengua a partir del text sobre la sargantana planteja certes complexitats, que estarien vinculades, per una banda, a les característiques intrínseques de la tasca (Camps, 2009) i, per l'altra, a l'atribució de significat dels marcadors temporals (Tartas, 2001). En efecte, hem vist que **el tipus de text podia constrènyer la construcció de coneixement, però també es detecten dificultats relacionades amb el procés de construcció de la temporalitat**. Aquestes dificultats, que en terminologia de Camps (2009), són obstacles de caràcter psicogenètic, es poden superar a través d'un ensenyament-aprenentatge de la llengua que impliqui la comprensió d'aquestes nocions a través de la reflexió metalingüística. De fet, **la connexió entre ús i coneixement a través de la reflexió s'apunta com la premissa que hauria de permetre superar el valor prototípic del present vinculat a la simultaneïtat**.

Certament, en aquesta tasca s'han mostrat exemples que van des de la més absoluta transparència de la llengua fins a certs nivells d'opacitat. Aquesta opacitat, aconseguida gràcies a la conversa, ha permès a algunes parelles distanciar-se del text, prendre el temps verbal del present com a objecte lingüístic i confrontar-lo amb els altres marcadors temporals amb què s'han ancorat. Justament creiem que aquesta confrontació ha estat l'element desllorigador per iniciar el camí de reflexió cap a la comprensió dels usos del present.

7. RECONeixEMENT DEL VALOR RETROSPECTIU DEL PRESENT

7.1. Presentació de les tasques 4.1 i 4.2

Aquest capítol explora els coneixements que les parelles tenen sobre el valor retrospectiu del present mitjançant la conversa generada a partir de les frases següents²¹²:

- “Al segle XV, Colom descobreix Amèrica” (frase 4.1)
- “Al 1969, l’home arriba a la Lluna” (frase 4.2)

En totes dues frases, expressades a través del temps verbal del present, **es produeix un desplaçament de l’eix díctic**, és a dir, el punt de parla se situa en un moment del passat: a la frase 4.1, “al segle XV”, mentre que a la frase 4.2, “al 1969”. Aquest valor retrospectiu del present, anomenat present històric, es caracteritza per ser **un cas particular de no coincidència entre el moment de l’enunciació i el punt de parla** (RAE, 2009, p. 1683), perquè el punt de parla es desplaça cap a un eix retrospectiu per coincidir amb el moment de l’enunciat. Les dues frases, doncs, han estat dissenyades per esbrinar com les parelles comprenen aquest valor no prototípic del present.

El valor retrospectiu del present és un ús que recullen totes les gramàtiques. La *Gramàtica del català contemporani* destaca que el present “pot utilitzar-se en contextos de passat en aquells casos en què el moment de referència se situa abans de l’acte de parla” (Perez Saldanya, 2002, p. 2597). Justament perquè és el temps menys marcat del sistema verbal, el present pot funcionar amb “un caràcter extensiu i assolir el valor dels temps marcats”, com per exemple el del passat (2002, p.2619). Com que el present històric designa una situació passada, tant des del punt de vista temporal com aspectual, pot ser equivalent al passat simple o perifràstic o al perfet. En el cas de les dues frases anteriors, podrien expressar-se amb els dos primers temps verbals (però no amb el tercer –que marquem amb un asterisc–, per la proximitat temporal que implica el perfet):

- Al segle XV, Colom *va descobrir/descobrí/*ha descobert* Amèrica.
- Al 1969, l’home *va arribar/arribà/*ha arribat* a la Lluna.

²¹²Per familiaritzar el lector amb la tasca, en aquest apartat s’amplia la descripció de les característiques de les frases que ja s’ha avançat a l’apartat 3.2.2.

A l'apartat 1.1.3 ja hem vist que en funció de la finalitat discursiva amb què s'utilitza aquest present, es pot diferenciar entre el *present històric* pròpiament dit, que "s'usa en obres històriques o en titulars de notícies per a fornir dades objectives o fets passats que continuen sent rellevants en el present" o el *present narratiu*²¹³, "que apareix en obres narratives, tant orals com escrites, en combinació, generalment, amb altres temps" (Pérez Saldanya, 2002, p. 2619). Les dues frases que proposem corresponen al present històric pròpiament dit.

També hem recollit que la *Nueva gramática de la lengua española* (2009) distingeix entre el valor del present en obres històriques, "es el presente característico de las biografías y de las descripciones historiográficas", p. 1715), i el dels peus de fotografia dels diaris, que designa com a present de fets representats: "El presente es esperable en estos casos porque la foto muestra hechos actuales para el redactor (...) Así pues, la representación es actual, mientras que lo representado es un hecho acaecido antes" (p. 1716). La distinció té a veure amb l'eix retrospectiu: és absolut en el cas del present històric, mentre que en els peus de fotografia (no pas en els titulars) pot implicar la combinació del present amb verbs en passat. En qualsevol cas, però, "de lo que se trata es de presentar como actual lo que la imagen muestra" (p. 1716), que és el tret que caracteritza el present retrospectiu, d'acord amb totes les descripcions que caracteritzen les gramàtiques.

D'altra banda, en totes dues frases l'element que indica el temps de l'enunciat (és a dir, el temps dels fets narrats) és el modificador temporal que actua com a complement circumstancial de temps: "Al segle XV" (4.1) i "Al 1969" (4.2). Aquests dos sintagmes preposicionals són *dates*, el tipus de "modificadors temporals que defineixen intervals específics del calendari sense recórrer a la dixi o a l'anaforicitat" (Solà i Pujols, 2002, p. 2890), és a dir, tenen significat específic independentment de l'ara enunciatiu. Com tots els modificadors temporals, estan "estretament relacionats amb l'estructura del temps oracional" (p. 2872).

Així doncs, el capítol explora com les parelles reconeixen i justifiquen la no coincidència entre el temps de l'enunciat (el temps dels fets narrats, que és en passat, ancorat als modificadors temporals) i el temps de l'enunciació (temps en què els fets són narrats, que és en present, per la forma verbal). L'estructura del capítol és la següent: començarem amb un apartat sobre el reconeixement del temps de l'enunciació (apartat 7.2), que ens servirà per plantejar el conflicte cognitiu i per

²¹³ Sobre el present narratiu, vegeu Pérez Saldanya (2000, p. 83-104). Aquest ús s'associa a canvis pragmàtics i estilístics.

marcar la primera diferència, ja en el punt de partida, entre les parelles de 3r i de 6è. Aquesta diferència s'explorarà en els apartats següents, en què primer ens fixarem en les parelles de 3r (apartat 7.3) i després en les de 6è (apartat 7.4). Tancarem el capítol amb una recapitulació (apartat 7.5), que sistematitzarà les estratègies desplegades a l'entorn de les dues frases²¹⁴ i apuntarà algunes conclusions relacionades amb el reconeixement del valor retrospectiu del present.

7.2. Reconeixement del temps de l'enunciació a les frases 4.1 i 4.2

Davant la pregunta de la investigadora per esbrinar si les parelles saben en quin temps està *descobreix* (frase 4.1), petició que es fa als primers torns de la conversa, el més destacable és que **no hi ha cap parella de 3r que respongui que el verb està en present**. A la taula següent es mostra una resposta d'una parella de 3r:

Taula 1. Exemple de resposta en què <i>descobreix</i> està en passat	
Par.	Fragment
7 (3r)	17. I: Quin verb és/
	18. S: <i>Descobreix</i> \
	19. I: Molt bé\ I aquest verb- quan passa això que diu aquest verb/
	20. S: Al passat \
	21. I: Com ho sabeu/
	22. S: Perquè:: perquè ara diuen 2000 i aquí hi ha segle \
	23. I: Però <i>descobreix</i> què vol dir/
	24. S: Que ja ha descobert Amèrica\
	25. I: I <i>descobreix</i> està en present- en passat o en futur/
	26. S: En passat \
	27. M: Sí- en passat\
	28. I: Segur/
29. M i S: Sí \	

El fragment anterior il·lustra **l'ancoratge de la parella al temps de l'enunciat, raó per la qual considera que *descobreix* és passat**. De fet, l'única parella de 3r que respon des d'una altra perspectiva (menys cenyida a la forma i més als usos) és la parella 8 (taula següent):

²¹⁴ Es mostren exemples de totes dues tasques, però especialment de la 4.1, que és on, en la majoria de casos, es planteja el problema (en la tasca 4.2 les parelles solen validar l'estratègia usada en la tasca 4.1). En tot cas, aquest és un dels aspectes que s'analitza i que permet establir una diferència entre les parelles de 3r i de 6è.

Taula 2. Resposta de la parella 8 a propòsit del reconeixement de <i>descobreix</i>	
Par.	Fragment
8 (3r)	<p>14. I: I aquest verb:: en quin temps està/ 15. E: Passat\ Bueno- si ho llegeixes està en present- però si ho penses- perquè el segle XV era passat- està en passat\ 16. X: Sí- és passat\ 17. I: O sigui que el verb està en present:: 18. E: Però:: fa el passat- significa que era passat\ 19. I: Ah- d'acord\ I això pot ser/ Pot ser que un verb que està en present signifiqui que està en passat/ 20. X: Sí- depèn del segle o de l'any:: 21. E: Depèn del temps que passa- que està passant\</p>

En la parella anterior, al torn 15 l'Ernest (E) demostraria que distingeix entre la forma i l'ús del temps verbal, és a dir, que sap que la forma verbal està en present ("si ho llegeixes està en present") però que s'ha d'entendre com un passat, justament a propòsit del modificador temporal. Quan la investigadora demana si és possible que un verb en present indiqui passat (torn 19), tots dos membres responen que sí, apel·lant al complement circumstancial de temps. **Per tant, aquesta parella de 3r d'entrada ja atorga un valor de passat a la forma verbal de present. Sembla que el coneixement morfològic (sap que *descobreix* és present) no li impedeix entendre que el sentit que té el verb és de passat, d'acord amb el complement circumstancial de temps de la frase ("al segle XV"). Insistim, però, que aquesta reflexió de la parella 8 és atípica en relació amb les respostes de les parelles de 3r. En canvi, bona part de les parelles de 6è inicialment identifiquen que *descobreix* està en present, tal com es pot observar en els dos exemples següents:**

Taula 3. Exemples de respostes de parelles de 6è en què <i>descobreix</i> està en present	
Par.	Fragment
30 (6è)	<p>7. I: D'acord\ Hi ha verb en aquesta frase/ 8. R: (3) <i>Descobrir</i>\ 9. A: <i>Descobreix</i>\ 10. I: I <i>descobreix</i> quan passa/ 11. A: <i>Descobreix</i> és en futur- ai- en passat\ 12. R: En passat\ No- no- en present\ 13. I: Per què/ 14. R: Perquè ara <i>descobreix</i>- abans <i>descobria</i> i després <i>descobrirà</i>\</p>
43 (6è)	<p>1. I: Molt bé. Quan passa això? 2. O: Mm:: passat. (...) 11. O: Va <i>descobrir</i>- el present <i>descobreix</i> i el futur <i>descobrirà</i>\ 12. I: Llavors quan passa/ 13. O: Ara\ 14. A: Ara\ 15. I: Ara/ Ara passa que Colom <i>descobreix</i> Amèrica/ 16. A: Sí- per <i>descobreix</i>\</p>

La parella 30 (taula anterior, fila superior), tot i que inicialment sembla que mostra certa confusió en el reconeixement dels tres temps verbals (torns 11 i 12), conclou que *descobreix* és present usant l'estratègia de conjugació dels tres temps primaris i associant a cada temps verbal un adverbi que concordi amb la distinció temporal bàsica (torn 14): *ara* amb *descobreix*; *abans* amb *descobria* i *després* amb *descobrirà*. Pel que fa a la parella 43 (taula anterior, fila inferior), desplega la mateixa estratègia (torn 11) i aquest argument li serveix per justificar no només que el verb està en present (temps de l'enunciació) sinó que el temps de l'enunciat també se situa en el moment de l'enunciació. **En aquesta parella, doncs, la forma verbal marca l'ancoratge de la frase**, tot i que la parella, inicialment, havia respost que la frase s'ubicava al passat (torn 2).

Així doncs, **sembla que el coneixement del paradigma verbal (coneixement formal) empeny algunes parelles de 6è a prioritzar el temps de l'enunciació per sobre del temps de l'enunciat, mentre que en les parelles de 3r aquest coneixement formal encara no es manifesta** (i en cas que sí, com en l'exemple de la parella 8, Taula 2, no generaria cap conflicte perquè la parella continuaria prioritzant el moment de l'enunciat). Hi ha altres parelles de 6è que responen de forma similar a la parella 8 (3r), és a dir, que reconeixen que el verb està en present però que tenen capacitat de situar la frase al passat. Tot seguit se'n mostren fragments de quatre parelles (les parelles 26, 28, 33 i 41):

Taula 4. Exemples de respostes de parelles de 6è que donen valor de passat al present	
Par.	Fragment
26 (6è)	10. C: <i>Descobreix</i> és_ 11. J: És passat\ 12. C: No- <i>descobreix</i> Amèrica és present\ Però això passa al passat\
28 (6è)	15. A: Bueno- és que:: llegint la frase- la frase passa al segle XV- però només llegint la paraula- passa ara\
33 (6è)	14. I: Ja- però [el verb] és present- passat o futur/ Quan passa/ 15. J: Mm:: està:: aquí posa present perquè:: 16. V: És que tota la frase està feta en:: passat (...)
41 (6è)	11. I: I <i>descobreix</i> què és/ 12. L: (4) En present\ 13. E: És una frase explicada en present però que ha passat al passat\

En aquests exemples precedents es posa de manifest que les parelles distingeixen entre el temps de l'enunciat (el temps *de la frase*, tal com assenyalen les parelles 28, 33 i 41) i el de l'enunciació (el temps del verb) i que aquesta distinció *a priori* no genera problemes d'incompatibilitat. És a dir, les parelles sembla que troben viable aquesta ambivalència.

Pel que fa a la frase 4.2 (“Al 1969, l’home arriba a la Lluna”), es manté la mateixa tendència que en la frase 4.1, és a dir, **no hi ha cap parella de 6è que manifesti que arriba és passat, ni tampoc cap parella de 3r que consideri que arriba és present.** Vegem-ho amb dos exemples, un de 3r (parella 2) i un de 6è (parella 34):

Taula 5. Exemples de respostes de la tasca 4.2	
Par.	Fragment
2 (3r)	10. I: I en quin temps està- aquest verb/
	11. N: En el passat:: Perquè si això passa al 1969:::
	12. G: Suposo que és el passat\
34 (6è)	6. I: Hi ha verb en aquesta frase/
	7. T: S\
	8. I: Quin verb hi ha/
	9. F: <i>Arriba\</i>
	10. I: I <i>arriba</i> què és/
	11. F: Un verb en present\
	12. T: Ara\

En la parella 2 (taula anterior, fila superior), en Nil (N) respon que el verb està en passat ancorant-se al modificador temporal (torn 11) i la Gina (G) li dóna la raó, tot i que amb una modalitat oracional de suposició (torn 12). Pel que fa a la parella 34 (taula anterior, fila inferior), la resposta clarament ubica el verb al present (torn 11), d’acord amb el seu valor associat a la simultaneïtat respecte al moment de l’enunciació (torn 12).

Així doncs, tant en la frase 4.1 com en la frase 4.2 observem que **en les parelles de 3r no emergeix cap conflicte a propòsit de la pregunta sobre les formes verbals *descobreix* i *arriba*. Totes les parelles menys una consideren que el verb està en passat** (la parella 8, com hem vist, manifesta que el verb està en present però vol dir passat), és a dir, **no perceben que morfològicament el verb està en present.**

En, canvi, en aquestes frases algunes parelles de 6è topen amb l’obstacle que el verb està en present i la frase es refereix al passat. Això pot no esdevenir un problema, com hem vist a la Taula 4, però també pot ser que desencadeni una situació contradictòria. En efecte, l’ancoratge del temps de l’enunciat al passat, tant en la frase 4.1 com la 4.2, el fixen els modificadors temporals: “Al segle XV” (frase 4.1) i “al 1969” (frase 4.2). Si les parelles analitzen la forma verbal aïlladament (que és el que la investigadora els demana amb la pregunta: “En quin temps està *descobreix/arriba*?”) les que identifiquen que el verb està en present troben que és incompatible amb el temps de l’enunciat. Certament, el coneixement que els alumnes tenen sobre el

present bàsicament és morfològic (des del punt de vista dels seus usos, es redueix al valor simultani)²¹⁵ i aquesta constatació és la que els pot enfrontar al conflicte cognitiu (la situació contradictòria esmentada), que formulem en la següent pregunta: **com resolen les parelles la incompatibilitat entre la informació semàntica dels modificadors temporals i la informació morfològica que expressa el temps verbal?**

Tot seguit veurem com es desenvolupen les converses en les parelles de 3r, entre les quals no n'hi ha cap que consideri que *descobreix* (4.1) i *arriba* (4.2) estan en present.

7.3. Desenvolupament de les converses en les parelles de 3r

En efecte, hem vist que bàsicament als primers torns de la conversa (a propòsit del reconeixement del temps de l'enunciació) les parelles de 3r consideren que les formes verbals *descobreix/arriba* estan en passat. **En aquestes parelles, doncs, d'entrada no emergeix cap conflicte**, perquè no s'adonen que la forma verbal està en present i, per tant, no troben cap desajustament entre el temps de la forma verbal (temps de l'enunciació) i el temps de la frase (temps de l'enunciat). Apuntem que això pot voler dir que aquestes parelles de 3r atorguen menys valor a (o no tenen prou consolidada) la morfologia verbal respecte a les de 6è, en el sentit **que no identifiquen que *descobreix* està en present** (o simplement, no en són conscients i s'aferren més a l'altre marcador temporal de la frase).

Quan la investigadora fa avançar la conversa, per esbrinar si les parelles s'adonen que *descobreix* o *arriba* estan en present, la majoria confirmen que **les frases estan en passat, ancorant-se als modificadors temporals**. En aquest apartat, doncs, veurem com justifiquen –o com intenten manifestar aquest ancoratge– les parelles d'aquest curs: proposem observar-ho a partir de tres eixos, que no són excloents, sinó que exemplifiquen com procedeixen algunes d'aquestes parelles al llarg de les tasques 4.1 i 4.2. En concret, ens fixarem en el desplegament de l'estratègia que utilitzen algunes parelles per fer coincidir els dos temps (el de l'enunciat i el de l'enunciació, subapartat 7.3.1); després en la diferència que s'observa entre els arguments que usen en una tasca i en l'altra (subapartat 7.3.2) i, finalment, tancarem l'apartat amb un exemple que il·lustra una dinàmica comuna en les parelles d'aquest curs: la fragilitat del seu coneixement morfològic (subapartat 7.3.3).

²¹⁵ Vegeu el subcapítol 4.2.

7.3.1. Desplaçaments del temps de l'enunciació i de l'enunciat a partir del modificador temporal

Hi ha parelles que, un cop situat el conflicte, és a dir, un cop la conversa les ha conduït a prendre consciència que el temps que expressa el verb no coincideix amb el temps que expressa el modificador temporal, intenten resoldre aquest desajustament acostant els dos temps. Aquesta no és una estratègia exclusiva de les parelles de 3r (a 6è hi recorren moltes més parelles, com veurem a l'apartat següent) però a 3r és interessant per la manera com plantegen aquest acostament (desplaçant o bé el temps de l'enunciació o bé el temps de l'enunciat).

En primer lloc, mostrarem les parelles 3 i 9, justament perquè usen raonaments oposats, però en tots dos casos, **la manipulació per desplaçar els temps és semàntica, no morfològica, és a dir, intenten fer coincidir els dos temps proposant altres modificadors temporals.** Comencem per la parella 3 (taula següent), que desplaça el temps de l'enunciació al temps de l'enunciat:

Taula 6. Exemple en què la parella 3 desplaça el temps de l'enunciació al de l'enunciat	
Par.	Fragment
3 (3r)	18. I: I <i>descobreix</i> - quin verb és/
	19. T: <i>Descobreix</i> :: <i>descobrir</i> \
	20. C: <i>Descobrir</i> una cosa\
	21. I: Però::
	22. T: <i>Trobar</i> una cosa\
	23. I: En quin temps està/
	24. C: (5) En passat \
	25. I: En passat/
	26. C: (5) Sí- en passat- perquè ja ha passat uns quants segles\
	27. I: Com seria en present/
	28. C: En present- ara\ "Al segle XXI Colom desco-- ai- al se-gle (5) En aquest segle- Colom descobreix Amèrica \ En <i>aquest</i> ((emfasitza el demostratiu))
	29. I: Però no és el mateix verb que a la frase d'abans/ <i>Descobreix</i> \
	30. T: Sí- perquè és al revés\ Això és present ((pensa)) (5)
	31. C: Què vols dir- <i>descobrirà</i> / <i>Descobrirà</i> és futur\
	32. T: Quan algú descobreix alguna cosa- diem "aquest ha descobert alguna cosa"::
	33. C: Hem descobert un invent per no- per no:::
	34. T: En passat seria "al segle XV Colom <i>va descobrir</i> Amèrica"\
35. I: Així doncs- aquesta frase que us he posat no està bé- "al segle XV- Colom descobreix Amèrica"/	
36. T: També- és que pot ser de dos maneres\ Si la vols escurçar més- pots fer com diu la frase- però si ets estudiador i ho vols fer perfecte- pots ficar "al segle XV- Colom va descobrir Amèrica" \	

En el fragment anterior (parella 3), com que inicialment els alumnes consideren que *descobreix* està en passat (torn 24), la investigadora els demana que formulin la frase

en present (torn 27). Quan en Carles (C) ho intenta (torn 28) s'adona que ha de canviar el modificador temporal, i introdueix el demostratiu *aquest* en funció dítica per apropar el present a la frase. És a dir, amb aquesta manipulació posa de manifest que **intenta fer coincidir el temps de l'enunciat amb el de l'enunciació modificant l'element de la frase que l'allunya del present** (el modificador temporal). Malgrat aquesta manipulació, que és summament interessant, la investigadora els fa notar (torn 29) que en la frase que ha construït en Carles la forma verbal *descobreix* és igual que en la frase inicial (que havien manifestat que era en passat i que el verb també estava en passat). En Toni (T) aleshores respon que la frase que ha formulat en Carles és present (torn 30), a diferència de la proposada per la investigadora, de manera que subscriu que el canvi del modificador temporal "al segle XV" a "en aquest segle" converteix la frase de passat a present. En tot cas, al final de la conversa els alumnes admeten que la frase es pot dir amb els dos temps verbals (en present i amb passat), però la darrera intervenció d'en Toni (torn 36) indicaria que trobaria més correcta la frase amb el verb en passat. **D'aquest fragment ens interessa remarcar la manipulació dels modificadors temporals, és a dir, del material semàntic i no pas del material morfològic per resoldre el conflicte plantejat.**

La mateixa estratègia, però en un sentit invers, es produeix en la parella 9 (taula següent), en què el desplaçament va del temps de l'enunciat al temps de l'enunciació:

Taula 7. Exemple en què la parella 9 desplaça el temps de l'enunciat al de l'enunciació	
Par.	Fragment
9	11. I: D'acord\ I hi ha verb- en aquesta frase/
(3r)	12. B: Sí\ <i>Descobreix</i> \
	13. I: I aquest verb- quan passa/
	14. B: Quan descobreixo una mina- un rellotge- un llapis nou:: faig una pulsera- que descobreixo\
	15. I: Però <i>descobreixo</i> està en present- en passat o en futur/
	16. B: En passat \
	17. I: Com ho saps/
	18. B: Ah- perquè fica el segle XV i el segle XV fa molts anys que ha passat \
	19. I: I si estigués en present- com ho diríeu/
	20. B: " Al segle XX Colom descobreix Amèrica"\
	21. I: Però <i>descobreix</i> és la mateixa paraula que hi ha aquí\ Aquí- a la frase que heu llegit abans- també hi ha la paraula <i>descobreix</i> \ És la mateixa- no/ (7)
	22. B: Ai- sí\ Clar\
	23. I: Què deu passar/
	24. B: Present- pot ser- <i>Descobreix</i>- present/ El passat va ser::
	25. I: Què- què deu ser/ Penseu/
	26. B: Pot ser::: <i>descobriria</i> Amèrica/
	27. I: Al segle XV Colom <i>descobriria</i> Amèrica\
	28. M: No\
	29. I: No t'agrada- Maria\ Com t'agrada/

30.	M: Igual\
31.	I: Igual vols dir amb la mateixa paraula/
32.	M: Sí\
33.	I: Així us agrada més amb la mateixa paraula: <i>descobreix</i> \
34.	B: Sí\
35.	M: Sí\

En efecte, la parella 9 (taula anterior) a l'inici de la conversa sosté que *descobreix* és passat (torn 16) i ho justifica a partir del modificador temporal (torn 18), és a dir, confon el temps del verb amb el temps de l'enunciat o, dit d'una altra manera, no identifica el temps del verb com a present. Aleshores la investigadora demana que formuli la frase en present (torn 19) i el que fa, com la parella anterior, és canviar el modificador temporal (torn 20), però **l'estratègia és totalment oposada a la de la parella 3. En la parella 3 hi ha una aproximació al temps de l'enunciat, mentre que en aquesta parella, l'aproximació és cap al temps de l'enunciació** (la parella 9 converteix "el segle XV" en "el segle XX", pervertint el sentit de la frase, ja que la frase resultant no és correcta des del punt de vista històric, però sí des del punt de vista sintàctic i semàntic). En aquesta manipulació, la investigadora els fa notar que *descobreix* és la mateixa forma verbal en la frase que els proposava (torn 21) i aleshores l'alumna **sembla adonar-se que *descobreix* potser és present** (torn 24). En aquest punt semblaria que emergeix el conflicte, però no s'acaba de plantejar i tampoc, per tant, es resol.

En aquestes dues parelles cal remarcar, a més, que al principi de la conversa intenten resoldre el problema explorant semànticament el verb (Taula 6, torn 22; Taula 7, torn 14). **Semblaria, doncs, que per aquesta raó i perquè manipulen la frase a partir dels modificadors temporals, la semàntica prima per damunt de la forma.**

7.3.2. Relació entre les justificacions de la tasca 4.1 i la tasca 4.2

Fixem-nos ara en un altre paràmetre que resulta interessant en les parelles de 3r, que és la diferència entre els arguments usats en una tasca i l'altra (frases 4.1 i 4.2) i que posen en relleu una **probable manca de consolidació dels coneixements als quals recorren**. Per fer-ho, compararem els dos fragments (4.1 i 4.2) en quatre parelles (les parelles 18, 4, 13 i 14).

Comencem per la parella 18 (taula següent): a la tasca 4.1 sosté que *descobreix* és passat i, en canvi, a la tasca 4.2 diu que *arriba* és present. Aquesta parella no veia cap obstacle a la tasca 4.1 (perquè no s'adonava que el verb fos en present), mentre que a

la tasca 4.2 la conversa es complica, tot i que al final la parella conclou que la frase és passat pel modificador temporal. Vegem-ho:

Taula 8. Desenvolupament de la conversa en les tasques 4.1 i 4.2 en la parella 18	
Par.	Fragment
18 (3r) Tasca 4.1	18. I: I quan descobreix Amèrica/ 19. M: Al segle XV\ 20. I: Però aquí posa <i>descobreix</i> \ I <i>descobreix</i> quan passa/ 21. M: Abans \ 22. A: Abans \ (...) 28. I: A la frase que hem llegit- “Al segle XV- Colom descobreix Amèrica”\ <i>Descobreix</i> quan passa/ 29. M: Abans \
18 (3r) Tasca 4.2	30. I: Però- quan diu que “l’home arriba”- arriba ara mateix/ 31. A: Sí \ 32. M: Sí \ 33. I: Ara mateix/ 34. A: També \ 35. M: També \ 36. I: “Al 1969 l’home <i>arriba</i> a la Lluna”\ Ara mateix/ 37. M: (5) No:: No- perquè és al 1969\ I ara som al 2010\ 38. I: Així quan passa això/ 39. A: Abans \ 40. M: Abans \

Si ens fixem en la taula anterior (parella 18), sobre la **tasca 4.1** (fila superior), quan la investigadora demana a la parella que es fixi en el verb (torn 20), tant en Marçal (M) com l’Aina (A) tornen a dir que passa “abans” (torns 21-22), com ja havien fet en torns precedents. Més endavant, la investigadora els demana de nou quan passa *descobreix* (torn 28) i en Marçal manté la mateixa resposta: “Abans” (torn 29). Per tant, en aquest fragment, aquesta parella no s’adona que *descobreix* està en present. **Sembla, doncs, que es fixa en el sentit de la frase i que atorga automàticament el valor de passat a la forma verbal.** En canvi, en la tasca 4.2 (taula anterior, fila inferior), la parella sí que identifica que el verb està en present (torns 31-32) i s’hi ancora (torn 34-35) fins que davant la insistència de la investigadora (torn 36), en Marçal sembla adonar-se que la resposta que han mantingut fins al moment no és correcta (torn 37) i, per tant, al final tots dos alumnes ancoren la frase al passat, perquè s’han adonat del paper del modificador temporal. **El fet que la parella no parteixi del mateix argument en la tasca 4.1 i la tasca 4.2 podria indicar que els seus coneixements morfològics sobre el present trontollen** (és a dir, encara no estan prou consolidats).

Vegem ara un altre exemple, el de la parella 4 (taula següent), que en la tasca 4.1 ancora el temps de l’enunciat en el modificador temporal, mentre que en la tasca 4.2

la resposta és més ambigua i posa en relleu, de nou, la feblesa del coneixement morfològic, que la parella no sap com justificar:

Taula 9. Desenvolupament de la conversa en les tasques 4.1 i 4.2 en la parella 4	
Par.	Fragment
4 (3r) Tasca 4.1	12. A: (...) Fa temps\ Al passat\ Quan Colom descobreix Amèrica\ 13. I: Com ho sabeu que és en passat/ 14. A: Perquè diu “al segle XV”\ 15. I: D’acord\ I el segle XV és passat/ Com ho sabeu/ 16. A: Perquè ho diu\ 17. I: El què diu/ Aquí ho diu que és passat/ 18. A: No- però el segle XV ja fa temps que va passar\
4 (3r) Tasca 4.2	29. I: Així com quedem/ Que aquesta frase és en present- en passat o en futur/ 30. A: Tots dos\ En present i en passat\ Està variada\ 31. I: Què vol dir que està variada/ 32. A: <i>Arriba</i> és ara i però “el 1969” és aquest any ((referint-se a la data escrita a la frase))\ 33. I: És una mica barrejat- no/ És una mica estrany- oi/ Com ho diríeu- vosaltres/ 34. G: (7) Futur/ 35. I: Com diríeu aquesta frase perquè no estigués barrejada/ 36. G: (8)\ Ara- perquè quan diu “arriba:: a la lluna” és quan ja està a la lluna\ 37. A: Però aquí diu 1969::

En la parella 4, en la tasca 4.1 (taula anterior, fila superior), l’Albert (A) diu que la frase passa “fa temps, al passat. Quan Colom *descobreix* Amèrica” (torn 12) però, curiosament, manté el verb en present per justificar-ho (probablement no n’és conscient). Quan la investigadora demana “com ho sabeu que és en passat?” (torn 13), l’Albert respon “Perquè diu *al segle XV*” (torn 14). La investigadora insisteix i demana com sap que el segle XV és passat (torn 15) i l’Albert respon que “perquè ho diu” (torn 16), però la investigadora no es dóna per vençuda: “Aquí ho diu que és passat?” (torn 17) i l’Albert admet que no, però diu que “el segle XV ja fa temps que va passar” (torn 18). **Per tant, en aquest fragment l’Albert sosté que la frase és passat pel modificador temporal; destaquem, a més, que no hi ha cap al·lusió al fet que *descobreix* és present.**

Però a la tasca 4.2 (taula anterior, fila inferior) sembla que hi ha hagut una evolució en relació amb el coneixement sobre el temps del verb, perquè la resposta fa un viratge i **l’Albert contesta, sembla que estratègicament, que la frase “està variada”, és a dir, està en present i en passat** (torn 30). Es pot deduir, doncs, que en aquesta tasca distingeix clarament entre el temps del verb (present) i el temps de la frase (torn 32). Amb tot, al final de la conversa no queda clar si la parella entén el valor de passat del present, ja que en Guiu (G) introdueix una resposta fora de lloc (torn 34) i després

s'aferra al moment de l'enunciació (torn 36), mentre que l'Albert insistiria en el valor de passat a propòsit del modificador temporal (torn 37).

Vegem un tercer exemple –parella 13– en què les justificacions d'una tasca i de l'altra tampoc coincideixen del tot:

Taula 10. Desenvolupament de la conversa en les tasques 4.1 i 4.2 en la parella 13	
Par.	Fragment
13 (3r) Tasca 4.1	<p>9. P: Descobreix- descobreix::: ara::</p> <p>10. I: Colom descobreix Amèrica ara/</p> <p>11. P: A veure ((llegeix)) "Al segle XV Colom descobreix-"</p> <p>12. R: Ara\</p> <p>13. I: Així com quedem: al segle XV o ara/</p> <p>14. R: Ara\</p> <p>15. P: Al segle XV\ Al segle XV Colom va descobrir Amèrica\</p> <p>16. I: T'agrada més així/ ((posant va descobrir i no descobreix))\</p> <p>17. P: Sí\</p> <p>18. I: O sigui que està malament tal com l'heu llegida/</p> <p>19. P: No ho sé::</p> <p>20. I: Si encara hagués de passar- com ho diríeu/</p> <p>21. P: Colom-</p> <p>22. R: Al se- al segle:: XVI Colom descobrirà Amèrica\</p> <p>23. P: Sí- al segle XVI Colom descobrirà Amèrica\</p>
13 (3r) Tasca 4.2	<p>13. I: I així- això quan passa/ Quan heu dit que passava/</p> <p>14. R: Fa molt::</p> <p>15. P: Fa bastants anys\</p> <p>16. I: I si encara hagués de passar- com ho diríem/</p> <p>17. P: A:: Fa poc::: No::</p> <p>18. R: Fa poc l'home va anar a la Lluna\</p> <p>19. P: Si encara hagués de passar/</p> <p>20. R: Si encara hagués de passar/</p> <p>21. P: L'home anirà a la Lluna el 2030\ El 2030 l'home anirà a la Lluna\</p> <p>22. I: I si passés ara mateix- Ricard/</p> <p>23. R: Avui- ara mateix- s'ha enlairat un coet per anar a la Lluna\</p> <p>24. P: O- avui- ara- el coet que es va enlairar- que s'ha enlairat aquest matí- acaba d'arribar a la Lluna\</p> <p>25. I: Molt bé\ <i>Arriba-</i> quan passa/</p> <p>26. R: Quan ja ha arribat\</p> <p>27. P: Fa estona\ Ha arribat vol dir- ha arribat vol dir fa poca estona\ I ha d'arribar vol dir- vol dir- que està a punt d'arribar\ I arriba- l'home arriba- vol dir que ja està a la lluna\</p> <p>28. R: No\</p> <p>29. I: No/ Per què no- Ricard/</p> <p>30. R: Arriba vol dir que l'home encara no ha arribat (5) Arriba- que està arribant a la lluna\</p>

Aquesta parella (parella 13) als primers torns no s'havia adonat que el verb estava en present –tònica habitual en les parelles de 3r– però quan la investigadora provoca que es fixin en el verb (taula anterior, fila superior), la Pili (P) diu que *descobreix* passa ara

(torn 9) i en Ricard ho ratifica (torn 12). La investigadora demana que aclareixin si al segle XV (tal com sostenien al principi de la conversa) o en el moment de l'enunciació (torn 13) i en Ricard insisteix que "ara" (torn 14) mentre que la Pili canvia d'opinió i diu "al segle XV", i ho justifica rellegint la frase però canviant *descobreix* per *va descobrir* (torn 15). Quan la investigadora demana que transformin la frase en futur (torn 20), en Ricard canvia la forma verbal però manté el complement circumstancial (torn 22). **En aquesta parella es posa de manifest que un membre es fixa en el temps de la forma verbal i l'altre en el modificador temporal** i, per tant, ofereixen respostes diferents per ancorar temporalment la frase. A banda d'això, l'exercici de manipulació respon a una estratègia formal, no semàntica. **Tant en Ricard com la Pili canvien el temps del verb sense pensar que hi ha altres elements de la frase que la marquen temporalment.** I això fa que l'opció que proposen sigui impossible semànticament, sense que ells en siguin conscients, perquè probablement s'han fixat només en la forma (torns 22-23).

En canvi, en la tasca 4.2 (taula anterior, fila inferior) **tots dos membres coincideixen que la frase passa al passat i, pel que fa a la manipulació,** per a la frase de futur canvien el complement circumstancial perquè semànticament tingui sentit (torn 21), cosa que no passava en la manipulació de la tasca 4.1 (torn 23). De totes maneres, la parella s'embolica a l'hora de definir què és *arriba* (torns 26-30), fet que ratifica que els coneixements que utilitzen no acaben d'estar consolidats.

I el darrer exemple que mostrem és el de la parella 14:

Taula 11. Desenvolupament de la conversa en les tasques 4.1 i 4.2 en la parella 14	
Par.	Fragment
14	I: És al present/ Sabeu què és el present/
(3r)	11. M: Què és/
Tasca	12. I: I el passat- sabeu què és el passat/
4.1	13. J: Sí- que va passar- que ja ha passat\
	14. I: I això ja ha passat/
	15. J: Sí\
	16. I: Com ho sabeu/
	17. M: Va passar al 1995\
	18. I: Com ho sabeu que ja ha passat/
	19. M: Perquè és una llegenda\
	20. I: I Les llegendes ja han passat/
	21. M: Sí- perquè ja les han fetes\
	22. I: I si en comptes de <i>descobreix</i> ho diguéssim d'una altra manera::
	23. M: Que <i>va descobrir</i> \
	24. I: Mira\ "Al segle XV Colom va descobrir Amèrica" \ Vol dir el mateix/
	25. M: Sí\
	26. J: Sí- amb diferents paraules\

14 (3r) Tasca 4.2	9. I: I en comptes de dir-ho així- “Al 1969- l’home arriba a la Lluna”- ho podríem dir d’una altra manera/ 10. J: Sí\ L’home <i>va arribar</i> a la Lluna\ 11. M: L’home <i>va arribar</i> a la Lluna\ 12. I: I com us agrada més: tal com ho dieu o tal com està escrit/ 13. J: Com ho diem nosaltres\ 14. I: Per què- Joana/ 15. M: Perquè és més senzill- és més fàcil d’explicar\ 16. I: D’explicar- què/ 17. M: Que <i>va arribar</i> a la Lluna\ 18. I: I per què és més fàcil/ 19. J: Perquè només hi va un <i>va</i> aquí ((referint-se a <i>va arribar</i>))\ 20. M: I perquè és més curta\ 21. I: Quina és més curta/ 22. M: Va arribar\ Va ar-ri-bar a la Lluna\ És que a mi m’agraden les frases més llargues- com més llargues siguin\ 23. I: Per què/ 24. M: Perquè traïem més bona nota\ 25. I: Ah- sí/ 26. M: Sí\ Com més llarga- més bona nota\
--	---

Del fragment de la taula anterior corresponent a la tasca 4.1 (fila superior), resulta curiós el fet que en Marc (M) preguntí què és el present (torn 11), quan a la tasca 1 havia respost definint-lo (saber declaratiu) i identificant-lo (saber procedimental)²¹⁶. Això, d’entrada, podria indicar que no extrapola els coneixements d’una tasca a l’altra, probablement perquè no els té prou consolidats. D’altra banda, destaquem, també, que en Marc justifica que la frase és passat primer dient que “va passar el 1995” (torn 17) i després “perquè és una llegenda” (torn 19), respostes que semblen poc raonades (almenys la primera, mentre que la segona podria tenir certa lògica relacionada amb l’ancoratge al passat). En qualsevol cas, la conversa continua i, pel que fa a la petició de manipular la frase (torn 22), la parella considera que la frase significa el mateix amb *descobreix* que amb *va descobrir* (torn 24) i ho justifica apel·lant al fet que són diferents paraules (torn 26) que volen dir el mateix. **No sembla, doncs, que hi hagi una reflexió sobre les formes verbals, raó per la qual la parella no es planteja cap problema.**

En canvi, a la tasca 4.2 (taula anterior, fila inferior) la parella prefereix la forma de passat del verb (torn 13), tot i que la justificació no sembla tenir res a veure amb el que es planteja, sinó amb una qüestió d’avaluació escolar. En efecte, l’argument que despleguen els alumnes és força ambigu: *va arribar* és “més senzill/més fàcil d’explicar” que *arriba* (torn 15) perquè “només hi va un *va*” (?) (torn 19) i “perquè és més curta [la frase]” (torn 21). Però justament sobre la llargada de la frase, sembla que

²¹⁶ Vegeu Taula 12 del subcapítol 4.2.

s'emboliquen i al final en Marc acaba aportant un altre argument: afirma que li agraden les paraules més llargues perquè “com més llarga més bona nota” (torn 26). En tot cas, aquesta interessant argumentació relacionada amb el seu rol com a alumnes, tot i que apel·la a qüestions vinculades a la forma (de les paraules i de les frases), no té res a veure amb el raonament que ha permetre reconèixer el valor retrospectiu del present.

7.3.3. Fragilitat de l'estratègia morfològica

Finalment, per reforçar una hipòtesi que es va validant al llarg de l'anàlisi, mostrem un exemple que posa en relleu la fragilitat de l'estratègia morfològica a la qual hem anat al·ludint en les línies precedents en les parelles de 3r. Ho exemplifiquem amb la parella 2, que parteix de la convicció que *descobreix* (frase 4.1) és passat i al final de la conversa manté la prioritització del temps de l'enunciat, després d'haver manifestat febleses en l'ús de l'argument morfològic:

Taula 12. Ex. de la parella 2 en què s'evidencia la fragilitat del coneixement morfològic	
Par.	Fragment
2 (3r)	6. I: Sí- sí\ I el temps d'aquest verb- com està/ Què és- present- passat o futur/
	7. N: Passat::
	8. I: <i>Descobreix</i> és passat/
	9. G: (6) <i>Descobreix</i> - sí\
	10. I: <i>Descobreix</i> és passat/
	11. N: No::
	12. G: Perquè passat és <i>descobria</i> ; present és <i>descobreixo</i> i futur serà <i>descobriré</i> \
	13. I: Per tant- en quin temps està- aquest verb/
	14. G: (5) Present o futur\
	15. N: O en passat::
	16. G: Com que posa “al segle XV” dóna igual si és en present- passat o futur-després\
	17. I: Molt bé\ Vinga- aquesta altra frase\

En el fragment anterior, la parella 2 creu que *descobreix* és *passat* (torns 7 i 9), però davant la insistència de la investigadora (al torn 9 la Gina [G] ja havia trigat 6 segons a respondre), en Nil (N) dubta i la Gina aplica l'estratègia de conjuguar els tres temps primaris (torn 12). **El problema és que aquest recurs no li acaba de funcionar perquè ho fa conjugant a partir de la primera persona gramatical** i, per tant, diu *descobreixo* (torn 12) en comptes de *descobreix* (que és el que hauria conjugat en la tercera persona del singular i potser aleshores hagués identificat amb la forma verbal de la frase). Això fa que, quan la investigadora torna a preguntar pel temps del verb, la Gina respongui, erròniament, “present o futur” (torn 14), és a dir, contradigui el que havia

afirmat als primers tornos. En canvi, en Nil es reafirma en considerar que *descobreix* és “passat” (torn 15). En qualsevol cas, en l’últim torn de la conversa, la Gina apel·la al complement circumstancial: semblaria, doncs, que conclou que el que marca el temps de la frase és “al segle XV” (torn 16) i que el temps verbal no importa. El que cal subratllar d’aquest fragment és que aquesta parella intenta recórrer a l’estratègia formal però no se’n surt, perquè fa la distinció temporal bàsica a partir de la primera persona gramatical i, per tant, no resol en quin temps està *descobreix* (que està expressat en un altra persona gramatical). **Això indicaria que, almenys en la Gina, l’estratègia morfològica no està consolidada i que, de fet, no parla amb propietat de les nocions de present, passat i futur**²¹⁷. Com a conseqüència d’aquesta fragilitat morfològica, la parella **prioritza l’ancoratge als modificadors temporals, tant a la tasca 4.1 com a la 4.2**, com podem veure en la taula següent:

Taula 13. Exemple de la parella 2 en què prioritza el paper dels modificadors temporals	
Par.	Fragment
2 (3r) Tasca 4.1	28. G: Com que posa “al segle XV” dóna igual si és en present- passat o futur- després\
2 (3r) Tasca 4.2	18. G: És el mateix que l’altre:: que com que ja posa 1969- aunque la paraula arriba pugui ser també de <i>present-</i> ja ens ho suposem que va ser passat- amb el 1969\

Així doncs, els exemples mostrats en aquest apartat ens han permès tenir una panoràmica de com procedeixen les parelles de 3r al llarg de les tasques 4.1 i 4.2, en què s’explora el valor retrospectiu del present. Hem vist que a les parelles els costa plantejar el conflicte i que, un cop plantejat, tampoc disposen d’estratègies gaire sòlides com per desllorigar el desajustament entre el temps de l’enunciat i el temps de l’enunciació. Amb tot, cal valorar-los la capacitat per manipular les frases, encara que sigui sense pràcticament aprofundir en l’àmbit formal.

7.4. Desenvolupament de les converses en les parelles de 6è

Pel que fa a les parelles de 6è, hem vist que, als primers tornos, la majoria s’adonen que el temps de l’enunciat no coincideix amb el temps de l’enunciació. Aquesta constatació ratifica el pes que atorguen a un coneixement bàsicament morfològic del temps verbal. Tot seguit mostrem, tal com hem fet amb les parelles de 3r, com evolucionen les converses d’aquestes parelles per resoldre la no coincidència entre el temps de l’enunciat i el de l’enunciació. Tot i que algunes estratègies a les quals recorren també

²¹⁷ Vegeu el subcapítol 4.2.

s'han vist en les parelles de 3r (per exemple, fer coincidir els dos temps o acabar prioritant la informació que aporten els modificadors temporals), el que ens interessa és analitzar els coneixements que entren en joc per activar aquestes i les altres estratègies que despleguen. En tot cas, apuntem que en les parelles de 6è **hi ha més indicis de reconeixement del valor retrospectiu del present que en les parelles de 3r, a pesar d'algunes limitacions de caràcter formal**, que es manifesten justament amb més intensitat en aquestes parelles de 6è que no en les de 3r.

Aquest apartat s'estructura en sis subapartats, que mostren les principals estratègies que usen les parelles de 6è: en primer lloc veurem com algunes parelles evoquen el seu coneixement sobre l'ús del present (quan no indica el valor simultani) en titulars i llibres (apartat 7.4.1); després ens fixarem en dues estratègies més, la prioritació del temps de l'enunciat (apartat 7.4.2) i el desplaçament del temps de l'enunciació al temps de l'enunciat (apartat 7.4.3), totes dues presents, també, en les parelles de 3r. A l'apartat 7.4.4 veurem com hi ha parelles que superen la confluència entre els dos temps (que era l'estratègia de l'apartat 7.4.3), mentre que a l'apartat 7.4.5 ens referirem al reconeixement del present per ser usat en valor retrospectiu. L'últim subapartat mostrarà la influència del raonament de tasques anteriors en la resolució de les tasques 4.1 i 4.2 (apartat 7.4.6).

7.4.1. Reconeixement d'un valor no simultani del present als llibres o als titulars

Del desenvolupament de les converses de les parelles de 6è es desprèn la capacitat per activar diversos coneixements, que no sempre són compatibles –com hem vist– però que en tot cas els alumnes fan emergir per intentar resoldre el conflicte cognitiu. Un exemple d'activació de coneixements que pot ser útil per al reconeixement del valor retrospectiu del present és de les parelles que **evoquen un coneixement del món que els permet referir-se, encara que sigui vagament, a usos del present que no es corresponen amb el prototípic**. Sembla que en l'esforç per desllorigar l'obstacle, algunes parelles tindrien la capacitat de relacionar les frases amb altres enunciats que han vist en contextos diferents. Certament, **algunes apel·larien a l'ús del present en llibres en què s'expliquen situacions que poden haver passat o també a l'ús del present en el llenguatge periodístic**.

Vegem-ho amb dos exemples (de les parelles 20 i 40). Comencem amb la parella 20, que tot i preferir el verb en passat (*va descobrir*, torn 38), reconeixeria que la forma

verbal en present s'usa en alguns llibres en què el que s'hi explica no passa en el moment de l'enunciació (torn 37):

Taula 14. Al·lusió de la parella 20 a un altre ús del present en altres contextos (frase 4.1)	
Par.	Fragment
20	33. I: Està bé aquesta frase en present- doncs/
(6è)	34. M: No- tindria que estar en passat perquè ja fa temps\
Tasca	35. I: Per tant- no us agrada així com està/
4.1	36. M: No\
	37. E: Però hi ha llibres que està així\ Bueno- també es pot dir així::
	38. M: Però quedaria més bé de l'altra manera- "va descobrir"\
	39. I: Per què quedaria més bé/
	40. M: Perquè ja va ser fa bastant temps\
	41. I: Però quedem que està bé o no/
	42. M: Sí:: ((no gaire convençuda))
	43. E: Sí ((no gaire convençuda))
	44. I: Va- doncs- la següent frase\

En el fragment anterior, la Marina (M) creu que la frase no funciona amb el verb en present i, per tant, proposa posar-lo en passat (torn 34)²¹⁸. Amb tot, l'Ester (E) insinua que "hi ha llibres que està [sic] així" (torn 37), és a dir, creu que, a diferència de la seva companya, la frase sí que pot funcionar amb el verb en present. La Marina no la contradiu però insisteix que "quedaria més bé *va descobrir*" (torn 38), és a dir, amb el verb en passat, "perquè ja va ser fa bastant temps" (torn 40). És a dir, la Marina sosté que s'hauria de posar en el verb en passat, mentre que l'Ester creu que també es pot escriure en present. Al final, totes dues accepten la frase amb el verb en present, tot i que no gaire convençudes (torns 42 i 43). **L'al·lusió als llibres, però, podria indicar un cert coneixement de l'ús del present en situacions que no es produeixen en el moment de l'enunciació, sinó que estan situades en el passat.** De fet, aquesta parella també resol amb molta celeritat (només 16 torns) la tasca 4.2²¹⁹, al·ludint al coneixement explicitat a la tasca anterior:

Taula 15. Conversa íntegra de la parella 20 a la tasca 4.2	
Par.	Fragment
20	10. I: Hi ha verb/
(6è)	11. E: Sí\ <i>Arriba</i> \
Tasca	12. I: I quan passa/
4.2	13. M: Passa com abans\ Que és present però representa que vol dir abans\
	14. I: I està bé- doncs/
	15. E: Sí- perquè és com la d'abans\
	16. I: D'acord\ Doncs la següent frase\

²¹⁸ Als torns precedents, aquesta parella havia manifestat, per una banda, que *descobreix* és present (torn 32) i, per l'altra, que la frase se situava al passat (torn 29). Vegeu l'annex 1.4.1, Transcripció tasca 4.1/Parelles de 6è/parella 20).

²¹⁹ Vegeu Taules 19-20 del subcapítol 3.2, sobre la durada de les tasques en les parelles de 6è.

Si, com hem vist, el present històric s'usa "en obres històriques o en titulars de notícies" (Pérez Saldanya, 2002, p. 2619), l'exemple anterior probablement il·lustraria el primer ús, mentre que el fragment següent (parella 40), el segon:

Taula 16. Al·lusió de la parella 40 a un altre ús del present en altres contextos (frase 4.1)	
Par.	Fragment
40 (6è) Tasca 4.1	<p>28. I: Està en present- en passat o en futur- aquesta frase/ (7)</p> <p>29. L: <i>Descobreix</i>\</p> <p>30. F: Present\</p> <p>31. I: Està en present/</p> <p>32. F: Sí- un noi l'està explicant en present\</p> <p>33. L: Perquè això potser ho van escriure el dia que ho van descobrir (6)\ Ai- no- perquè no diria "al segle XV"- diria "avui"\</p> <p>34. F: Però és que al diari- al diari- quan passa alguna cosa aixins- diu:: ho fiquen aixís- o fiquen aixís:: al diari::</p> <p>35. I: Així com/ Què vols dir/</p> <p>36. F: Bueno- és que no sé si està bé::</p> <p>37. I: Dignes- digues::</p> <p>38. F: Bueno- que els diaris- als titulars- fan això: "Colom descobreix Amèrica"- com si:: ai no sé::</p> <p>39. L: Com si passés ara\</p> <p>40. F: Sí- això\ Com si passés ara\ Com si algú ho estigués escrivint ara\ Com si Colom ho hagués descobrit ara mateix\</p> <p>41. I: Però aquesta frase que hem llegit- us agrada/ (4) Vull dir- us agrada o està malament/</p> <p>42. F: Està bé\ Sí- està bé\</p> <p>43. L: Seria:: <i>va descobrir</i>\ "Colom <i>va descobrir</i> Amèrica"\</p> <p>44. F: Sí\</p> <p>45. I: Us agrada més així/</p> <p>46. F i L: Sí\</p> <p>47. I: Però tu has dit que els titulars dels diaris ho fan així\ (...)</p> <p>54. F: Però és que si un nen cau- cau d'algun lloc- i va passar fa un any- el diari ho diu- pot dir <i>va caure</i>:: <i>va caure</i> d'un barranc- per exemple- però també <i>cau- cau</i> d'un barranc\</p> <p>55. L: Sí- el nen cau:: cau d'un algu\</p> <p>56. F: Sí- és que no sé com explicar-ho\</p> <p>57. I: Ho estàs fent molt bé\ Potser amb aquesta frase trobarem la resposta\</p>

El raonament de la parella 40 (taula anterior) és summament interessant (per això se'n reproduïx pràcticament tot el fragment). La parella ja ha topat amb l'obstacle segons el qual el temps de l'enunciat no coincideix amb el temps de l'enunciació i la Francesca (F) l'intenta resoldre ratificant que la frase l'està explicant un noi en present (torn 32). Això portaria a pensar que identifica el temps de l'enunciat amb el de l'enunciació, com també la primera part de la intervenció de la seva companya, la Lídia (L): "Perquè potser això ho van escriure el dia que ho van descobrir" (torn 33).

Però aleshores la Lídia acaba la frase (triga 6 segons a continuar) desestimant aquesta opció, justament perquè, si coincidís el temps de l'enunciat amb el de l'enunciació, no hi hauria el modificador temporal "al segle XV" (torn 33). Aquesta observació és molt rellevant, perquè **ratifica que no hi ha confusió entre un temps i l'altre**, en el sentit que considera que aquest modificador temporal no funcionaria si el temps de l'enunciat s'ubiqués en el moment de l'enunciació. Per això la Lídia respon que "diria *avui*" (torn 33), és a dir, sosté que l'enunciador de la frase usaria un díctic temporal que situaria l'eix del present en aquell dia en concret.

Però la Francesca encara va més enllà i **intenta explicar que els titulars dels diaris fan servir aquesta estratègia** (torns 34 i 38), "com si passés ara", segons expandeix la Lídia (torn 39). La Francesca acaba posant un exemple més o menys versemblant (torn 54) per **intentar explicar que és comú, als mitjans de comunicació, l'ús del present encara que l'acció sigui passada**. En aquesta parella s'apunten indicis de reconeixement del valor retrospectiu del present a través del seu **coneixement del món** (a partir de l'observació del temps en què s'expressen els titulars dels diaris). A la tasca 4.2 (taula següent) aquesta parella desplega el mateix argument (torn 6) i continua intentant justificar-lo:

Taula 17. Al·lusió de la parella 40 a un altre ús del present en altres contextos (frase 4.2)	
Par.	Fragment
40	2. I: Què passa aquí/
(6è)	3. F: Que l'home arriba a la Lluna\
Tasca	4. I: Quan/
4.2	5. L: (7) Arriba ara\
	6. F: Sí- ara (6)\ Però és que les notícies hi ha coses que fa molt i les expliquen en present\ (...)
	9. L: Les notícies diuen això (...) però ho diuen en present- i ja fa dies:: no sé:: és que no sé per què\
	10. F: Ja però és que hi ha números\
	11. I: On hi ha números/
	12. F: A les dugues frases\ ((es refereix a les frases 4.1 i 4.2))
	13. I: Tenen alguna semblança- aquestes frases/
	14. L: Sí- que ho diuen en present i és:: és futur:: ai- és passat\
	15. F: Ho poden dir per la tele:: "L'home arriba a la Lluna\ I aquest any ha arribat a Mart- no sé què::" (...)
	24. F: Perquè a les notícies- aquelles veus que se senten de fons- "l'home arriba a la Lluna"- fiquen:: fiquen:: per exemple al diari fiquen:: fiquen un titular i fiquen- per exemple- m'ho invento- eh:: fiquen "l'home ha arribat a no sé on- per exemple a Mart"\ I a baix fica "també va arribar a la Lluna"\

Fixem-nos en el comentari de la Francesca al torn 10 (taula anterior), que sembla que vulgui fer notar que els “números” (els modificadors temporals) es refereixen al passat. L’alumna, però, insisteix que a la televisió, és a dir, en el llenguatge audiovisual, és freqüent usar el temps verbal del present per informar dels fets (torn 15). Amb tot, en l’exemple que posa (“l’home *arriba* a la Lluna”), el verb no adquiriria exactament un valor retrospectiu, perquè tindria a veure amb la proximitat temporal; el mateix passa amb la frase “aquest any ha arribat a Mart”, que posa de manifest l’ús del perfet en aquest mateix sentit (proximitat temporal). El torn 24 il·lustraria de nou l’ús del perfet (*ha arribat*) en aquest valor de proximitat en contrast amb l’ús del passat simple (*va arribar*). Aquest contrast és el que la *Nueva gramática de la lengua española* posa en relleu en les estructures lingüístiques dels peus de fotografia dels diaris (RAE, 2002, p. 1716).

Això doncs en aquest apartat hem vist que algunes parelles de 6è, a partir del seu coneixement del món (observació de com estan redactats alguns llibres i del llenguatge periodístic) intenten associar el present a un valor de passat.

7.4.2. Priorització del temps de l’enunciat

Una altra estratègia que serveix per resoldre el conflicte generat per la no coincidència entre el temps de l’enunciat i el de l’enunciació és acabar prioritzant el temps de l’enunciat. És el que fan algunes parelles quan es decanten per un ancoratge vinculat als modificadors temporals de les frases en detriment de l’ancoratge morfològic vinculat al temps de l’enunciació (ancoratge inicial). Vegem-ho amb tres exemples, començant per la parella 30, tant a la tasca 4.1 com la 4.2 (taula següent):

Taula 18. Exemple de la parella 30 en les tasques 4.1 i 4.2	
Par.	Fragment
30 (6è)	17. I: I Com pot ser que sigui en present si això heu dit que passava al segle XV- que és al passat\
Tasca	18. R: Bueno::
4.1	19. A: Sí- perquè aquí ((assenyalant el principi de la frase)) ja t’ha dit- t’està dient que passa al segle XV\ Per tant_
	20. R: Això és passat\
	21. A: Per tant t’està dient que això és passat- encara que estigui en present- perquè ja s’entén que estem parlant del passat\
	22. I: Per tant- no hi ha cap problema\ Aquesta frase està bé/
	23. R: No- no- ja s’entén\
	24. I: Podem tenir el verb en present encara que_
	25. A: Encara que parlem del passat\
	26. I: Sí/
	27. A: Sí\

30 (6è) Tasca 4.2	6.	I: I així tal com està- es pot dir perfectament/
	7.	R: Perfectament\
	8.	I: I es refereix al present- al passat o al futur/
	9.	R: Al passat\
	10.	A: Estem parlant del 1969\ Al passat\
	11.	I: D'acord\

En els fragments anteriors, la parella 30 no s'arriba a plantejar cap problema, perquè malgrat que no queda clar que atorgui un valor de passat al present, **el que manifesta és que el temps el marca el modificador temporal**, és a dir, la parella prioritza el temps de l'enunciat per davant del de l'enunciació. L'Artur (A), davant la pregunta de la investigadora (torn 17) a la tasca 4.1 (fila superior), ja dóna la solució, és a dir, **apel·la al complement circumstancial de temps** ("al segle XV") **per indicar que la frase és passat** (torns 19 i 21), encara que el verb estigui en present. El mateix passa a la tasca 4.2 (fila inferior).

Vegem un segon exemple, el de la parella 33, que també prioritza el temps de l'enunciat respecte al temps de l'enunciació, en aquest cas a la tasca 4.1:

Taula 19. Ex. de la parella 33 en què es prioritza el temps de l'enunciat a la tasca 4.1		
Par.	Fragment	
33 (6è)	27.	I: A veure- a veure si ens aclarim\ Dieu que està en passat però si el verb està en present::
	28.	V: Ja- perquè va ser:: perquè en aquest segle- que és en passat_
	29.	J: Va ser quan va descobrir Amèrica\
	30.	I: Ja- però llavors tu dius- Joan- la frase així: "Al segle XV Colom va descobrir Amèrica"\ És el mateix dir la frase així- "Al segle XV Colom va descobrir Amèrica"- que com l'hem llegida- "Al segle XV Colom descobreix Amèrica"/
	31.	V: Sí\
	32.	J: Sí\ Explica ben bé el mateix\
	33.	I: I quina diferència hi ha- doncs/
	34.	V: Que::: que aquí ((verb en present)) sembla que fóssim al segle XV\
	35.	I: I quina frase us agrada més/ "Colom va descobrir" o "Colom descobreix"/
	36.	V: Descobreix\
	37.	J: Sí- aquesta ((verb en present))\
	38.	I: L'altra no us agrada/
	39.	V: Sí- també- però tant és\
	40.	J: Fica lo mateix\
	41.	I: Però encara que sigui en present- vol dir que la frase està en passat/
	42.	V: Sí- ja s'entén\
43.	I: S'entén- Joan/	
44.	J: Sí- perquè et posa l'any\ Bueno- et posa el segle\	

Com s'ha vist al fragment anterior, **l'estratègia de la parella 33 també consisteix a atorgar el valor de passat a la frase a partir del modificador temporal**. Aquesta parella justifica que la frase és en el passat perquè el segle XV és passat (torn 28). El

que resulta curiós és que al torn 34 sembla que en Vicenç (V) assimila el temps de l'enunciat amb el temps de l'enunciació, a propòsit del verb en present, però aquest argument perd pes en els torns posteriors i la parella conclou que la frase està en passat perquè "et posa el segle" (torn 44). També resulta curiós que, quan la investigadora els demana en quin temps els agrada més la frase (torn 35), d'entrada es decantin per la forma en present (torns 36-37), tot i que després assenyalin que és el mateix (torn 39 i 40). Altres parelles, quan la investigadora els fa pronunciar sobre quina forma verbal prefereixen, solen optar pel passat, justament perquè es produeix la concordança amb el modificador temporal.

Finalment mostrem la parella 32, tant en la tasca 4.1 com en la tasca 4.2 (taula següent):

Taula 20. Exemple de la parella 32 en les tasques 4.1 i 4.2	
Par.	Fragment
32 (6è) Tasca 4.1	14. I: (...) Caram:: així doncs- quan passa/ 15. A: En passat\ Sí- en passat\ 16. I: Encara que el verb estigui en present/ 17. H i A: Sí\ 18. I: Així quedem que això passa::: quan/ 19. H: En passat\ 20. I: Per què ho tens tan clar/ 21. H: Perquè el segle XV és en el passat\
32 (6è) Tasca 4.2	9. I: I arriba en quin temps està/ 13. A: Ara ((riuen)) 14. I: Ai- caram\ Així què passa/ 15. A: Home:: Mm:: ((riuen)) que no fos que ara fos aquest any\ 16. I: Com que ara fos aquest any/ Què vols dir/ (4) Com ho podríem explicar- això/ (7) quan passa: ara o en el passat/ 17. H: Mm:: al passat\ Sí (3)\ Sí- perquè per l'any- sí\

En la parella 32, tant en la tasca 4.1 (taula anterior, fila superior) com en la 4.2 (fila inferior), els alumnes finalment conclouen que les frases s'ancoren al passat pel modificador temporal (torn 21, 4.1; torn 17, 4.2). Destaca, però, que en la tasca 4.2 l'Àlex (A) s'adona de la incompatibilitat i intenta sortir-se'n fent coincidir el temps de l'enunciació amb el de l'enunciat (torn 15). L'Héctor (H), però, aporta de nou l'argument del modificador temporal, que acaba essent decisiu per ancorar temporalment la frase (torn 16). Subratllem, però, que tant a la tasca 4.1 com a la 4.2, **aquesta parella no és que atorgui un valor de passat al present, sinó que simplement es decanta per considerar que les frases estan en passat per la influència dels modificadors temporals.** De fet, aquesta és una dinàmica força habitual en les

parelles, que posa en relleu la dificultat de conceptualitzar el valor retrospectiu del present.

7.4.3. Desplaçament del temps de l'enunciació al temps de l'enunciat

Les parelles de 6è despleguen una altra estratègia per resoldre la incompatibilitat entre el temps de l'enunciat i el de l'enunciació, que consisteix a fer coincidir tots dos temps. Hem vist que aquest recurs també el desenvolupen les parelles de 3r, però en les de 6è, a diferència d'aquelles, observem que **el camí que porta a fer confluïr tots dos temps té una base morfològica**. Ho il·lustrarem amb dues parelles, la 34 i la 35, que per fer compatible la informació del verb amb la dels modificadors temporals traslladen el temps de l'enunciació al temps de l'enunciat en les tasques 4.1 i 4.2, respectivament (taula següent):

Taula 21. Parelles de 6è que identifiquen el temps de l'enunciat amb de l'enunciació		
Par.	Fragment	
34 (6è) Tasca 4.1	20.	F: És al passat però al passat ells tenien el present\ I per això posa <i>descobreix</i> \
	21.	T: Sí- això\ El present del passat \
35 (6è) Tasca 4.2	1.	M: "Al 1969- l'home arriba a la Lluna"\
	2.	I: Quan passa/
	3.	J: Al 1969\
	4.	M: Ara\ Present\ Perquè sinó diria <i>va arribar</i> \ O sinó- <i>arribarà</i> \
	5.	I: Caram:: Aquesta frase- doncs- està en present/ Què hi dius- Jana/
	6.	J: Que sí- però representa que ho van escriure al 1969 \
	7.	I: D'acord\

En la parella 34 (taula anterior, fila superior), tant la Tània (T) com la Fàtima (F) resolen, sense ni tan sols arribar a problematitzar la no coincidència entre el temps de l'enunciat i el de l'enunciació, que aquesta fórmula és "el present del passat" (torn 21). És a dir, la parella proposa una alternativa que neutralitza el possible conflicte.

Pel que fa a la parella 35 (taula anterior, fila inferior), la Jana (J) respon la primera pregunta de la investigadora situant la frase "al 1969" (torn 3), però la resposta de la Montse (M) desplaça la frase al present, perquè conjuga els tres temps primaris (contrasta *arriba* amb *va arribar* i *arribarà*, torn 4). Davant aquesta argumentació morfològica de la Montse, la investigadora demana de nou l'opinió a la Jana (torn 5) i aleshores aquesta alumna canvia d'opinió i dona la raó a la seva companya (torn 6), expandint la resposta amb una justificació que implica **fer coincidir el temps de l'enunciació amb el de l'enunciat**. En aquesta parella el desenvolupament de la tasca

4.2 només dura set torns²²⁰, probablement a causa de la influència de la tasca 4.1 (en la tasca 4.1 la parella també resol que el temps de l'enunciat coincideix amb el de l'enunciació).

Aquestes **parelles no veuen cap problema en el fet que el verb estigui en present i la frase indiqui passat**, justament perquè el raonament que fan els permet esquivar l'obstacle, ja que situen el present "al segle XV" (frase 4.1) o "al 1969" (frase 4.2), és a dir, desplacen el temps de l'enunciació al temps de l'enunciat.

7.4.4. Superació de la confluència dels dos temps

Amb tot, el desenvolupament de les converses permet a algunes parelles superar aquest constrenyiment formal que les ha empès a fer coincidir els dos temps. Il·lustrem-ho amb un exemple (parella 24), que al llarg de la conversa acaba conclouent que la frase és en passat per la influència del modificador temporal. Observem que en aquesta parella **es produeix una evolució interessant** entre la tasca 4.1 i la tasca 4.2:

Taula 22. Evolució de la parella 24 per superar el desplaçament del temps de l'enunciació		
Par.	Fragment	
24 (6è) Tasca 4.1	13.	I: Però <i>descobreix</i> què és/ Present- passat o futur/
	14.	R: <i>Descobreix</i> ara- representa- però descobreix ara- fa 600 anys\
	15.	E: Perquè la frase vol dir que Colom va des_- descobreix ara Amèrica\
	16.	R: Descobreix fa 600 anys\ Al segle XV ja ens diu que era aquell segle\ No és al segle XXI\
24 (6è) Tasca 4.2	7.	I: Però <i>arriba</i> és passat/
	8.	R: "Arriba a la lluna"- sí perquè_
	9.	E: No- depèn\
	10.	R: Sí- perquè és al 1969 i el 1969_
	11.	E: Si davant_
	12.	R: És passat\ És passat- el 1969\ I si el 1969 és passat_
	13.	E: Si a davant hi ha un número_
	14.	R: Diu que aquest any_
	15.	E: Si a davant_
	16.	I: Un moment- un moment- que si esteu parlant tots dos alhora no ens entenem\
	17.	R: Diu que <i>aquell</i> any arriba a la lluna\
	18.	E: Si a davant et diu un any- un mes o algu- és passat\ Però si ara dius "arriba la Maria" _
19.	R: O no- perquè ara imagina't que et dic- "al 2011 faran- acabaran això" ((l'enregistrament té lloc el novembre del 2010)) Això seria futur\	
20.	E: Bueno_	
21.	R: És que has dit que si portava algu davant era passat\	
22.	E: No- <i>arriba</i> - estic parlant d'això\ Estic parlant d'això\	

²²⁰ És una de les parelles que esmerça menys temps en aquesta tasca. Vegeu Taula 20 del subcapítol de 3.2.

En efecte, en la taula anterior es pot veure l'evolució de la parella: a la tasca 4.1 (fila superior), tant en Ramon (R) com l'Eva (E) identifiquen el moment de l'enunciació amb el moment de l'enunciat, mentre que a la tasca 4.2 (fila inferior), l'Eva (E) fa un pas endavant en el raonament i sosté que la frase és passat pel modificador temporal. De fet, afirma que la interpretació de la forma verbal estaria condicionada per la presència o no d'aquest marcador ("un any, un mes o algu", torn 18). L'alumna fins i tot posa un exemple, en què sense el modificador temporal ("arriba la Maria", torn 18) el verb indicaria present. Fins i tot en Ramon s'apunta a aquesta estratègia i la millora, en el sentit que adverteix a l'Eva que el fet que hi hagi un element no necessàriament implica passat, sinó que també pot indicar futur (torn 19). Per tant, en aquest diàleg es reconeixeria la importància dels complements circumstancials per marcar el temps de la frase. **En aquesta parella, a més, destaca, la importància de la interacció:** tant l'Eva com en Ramon tenen capacitat de raonament i busquen convèncer l'altre/a a través d'exemples i arguments que posen en relleu que al llarg de la conversa hi ha rastres d'activitat metalingüística.

7.4.5. Reconeixement de l'ambivalència del present

Justament també s'observa activitat metalingüística en alguns exemples d'aquest subapartat. La parella 38, per exemple (taula següent), per resoldre si la frase s'ubica al present o al passat **atorga al verb un valor ambivalent (de present o de passat) condicionat al sentit semàntic i sintàctic de la frase.** Tot seguit es mostra el fragment d'aquesta parella, tant de la tasca 4.1 com 4.2:

Taula 23. Exemple del raonament de la parella 38 en les tasques 4.1 i 4.2	
Par.	Fragment
38	31. I: <i>Descobreix</i> és passat/
(6è)	32. F: Bueno- no::
Tasca	33. M: Passat i present\
4.1	34. I: Passat i present/ Què passa en aquesta frase/
	35. F: Però si és al segle XV_
	36. M: És passat\
	37. F: Seria passat\ Però també:: <i>descobreix</i>:: també podríem dir_
	38. M: Ara\
	39. F: No- sense dir Colom- podríem dir:: "La Mireia descobreix un conte"\
	40. I: Ah- d'acord\ Però llavors si us demano aquesta frase què és- què diríeu/ Passat o present/
	41. M: (5) Els dos\
	42. F: Depèn:: depèn de lo que diguis a davant\
	43. I: Depèn de què/
	44. F: Per exemple- si dius Colom- ja saps que fa molt temps_
	45. M: Ja saps que és passat_

	46.	F: Perquè en Colom ja està mort\ Però si no dius Colom- doncs:: doncs pot ser altres persones\
38 (6è) Tasca 4.2	11. 12. 13. 14.	I: I quan passa <i>arriba</i> / F: Fa molt temps (4)\ Bueno- però:: també és lo mateix que abans\ I: Què vols dir/ F: Que si no mires lo del principi- podria ser:: podria ser:: podríem dir:: “la Mireia ha arribat a la muntanya”\

Tal com es pot veure a la taula anterior, per una banda, la parella 38 sosté que la frase 4.1 (fila superior) és passat pel modificador temporal però, per l'altra (i aquesta és la diferència respecte a les altres parelles), la Fatija (F) creu que **un canvi de subjecte podria indicar també present** (torn 39). La Fatija ho argumenta indicant que el subjecte de la frase 4.1 és un personatge històric (torn 46) i que, per tant, la frase no pot ser en present, de manera que **evoca un coneixement cultural**. En canvi, substituint aquest subjecte (torn 39, en què posa com a subjecte la seva companya), la frase sí que funciona en present. Amb tot, la frase proposada no té complement circumstancial, de manera que tampoc queda clar el valor simultani del present. Pel que fa a la tasca 4.2 (fila inferior), la Fatija recorre al mateix argument, és a dir, sosté que és passat pel modificador temporal, però creu que un canvi de subjecte podria indicar també present (o perfet amb valor de present, torn 14). **Destaca, doncs, la capacitat de la Fatija de relacionar el seu coneixement cultural (un fet històric) amb l'estructura de la frase i, per tant, a partir d'aquí, manipular-la per resoldre l'entrellat temporal.**

Però no sempre les parelles són capaces de justificar la raó per la qual el verb està escrit en present. Vegem-ho en la parella 26:

Taula 24. Exemple de raonament de la parella 26 a les tasques 4.1 i 4.2		
Par.	Fragment	
26 Tasca 4.1	13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27.	I: I llavors com ho podríem explicar- això/ C: (5) ((riuen)) No ho sé:: I: Està malament aquesta frase o està bé/ (4) Què creieu/ C: Que està bé- perquè a vegades ja es fa servir així- però:: I: Però:: Què passa/ Què és el que no t'agrada- Clara/ C: Que és en passat però està escrita en present\ I: I això és un problema o no és un problema/ C: (4) No ho sé:: Bueno- No- depèn:: I: No l'enteneu- la frase- així/ C: Sí\ J: Sí- que s'entén\ I: Doncs si s'entén és un problema o no/ J i C: No\ I: Passa alguna cosa si és en passat però està escrita en present/ (5) Què creieu/ C: (4) No:: quan ho llegeixes no- però quan et demanen algu::

26	1.	C: “Al 1969, l’home arriba a la Lluna”.
Tasca	2.	I: Molt bé.
4.2	3.	J: Passa lo mateix que a l’altre.
	4.	I: Caram::: a veure, expliqueu-me què passa en aquesta frase:::
	5.	C: Que està en passat però_
	6.	J: El verb està en present.

En el fragment anterior, davant el problema (torn 13, fila superior) la Clara (C) apunta una resposta en la línia del que ja hem vist en altres parelles de 6è, “a vegades ja es fa servir així” (torn 16), però no n’està convençuda perquè no li agrada el fet que la frase sigui en passat “però escrita en present” (torn 18). La investigadora demana si això és un problema (torn 19) i si entenen la frase tal com està escrita (torn 21) i com que les alumnes responen que sí (torns 22-23), conclouen que no hi ha cap problema. **De totes maneres, la Clara acaba amb una observació interessant (torn 27), en el sentit que admetria que el problema podria sorgir no tant en la comprensió del significat de la frase, sinó en la seva justificació. És a dir, en aquest torn s’exemplifica la fricció entre el coneixement semàntic (comprensió que la frase s’ubica al passat) i el coneixement gramatical (el verb està en present).** Justificar aquesta opció gramatical (“quan et demanen algu”, se suposa que en el context escolar, torn 27) resultaria difícil, ja que es posaria en evidència la manca de concordança entre els modificadors temporals i el temps del verb. Ara bé, en la tasca 4.2 (fila inferior), la parella apel·la directament al que ha dit en la tasca anterior (torn 3), de manera que ja no intenta justificar el que resulta complex d’explicar (torns 5 i 6).

7.4.6. La influència del raonament de les tasques anteriors

Els exemples del subapartat anterior també ens poden servir per observar que el desenvolupament de la tasca 4.2 està influenciat pel de la tasca 4.1. Això també es constata en altres parelles de 6è que ja hem comentat, en què la justificació de la tasca 4.1 aplanava el camí cap a la tasca 4.2 (en la parella 20, per exemple, hem comentat que la tasca 4.2 dura pocs torns precisament perquè reproduïx l’argument de la 4.1, Taula 15). En tot cas, a diferència de les parelles de 3r, a 6è observem més coherència entre el desenvolupament de totes dues tasques. És més, fins i tot aquesta influència s’observa en relació amb tasques precedents. Per exemple, en la parella 22, que al·ludeix a la tasca 2:

Taula 25. Exemple de la parella 22 en què fa al·lusió a la tasca 2		
Par.	Fragment	
22 (6è)	23.	M: Ja::: És com allò de <i>menjo</i> \
	24.	I: Com/ Què vols dir/
	25.	M: És com aquella ((busca el text 2))- aquesta frase- “sempre menjo xocolata”- doncs és com això\ Aquesta vol dir present però també és altres coses \
	26.	I: Ah- caram\
	27.	M: Per exemple- passat \

En el fragment anterior, en Manel (M) recorre a la tasca 2 (diari personal, capítol 5) per justificar l’estratègia que li ha de permetre resoldre l’obstacle que ara se li planteja a la tasca 4.1. En efecte, si a la tasca 2 la parella descobreix que la forma verbal de present pot tenir un valor habitual, aquesta estratègia també li funciona perquè el present pugui tenir altres valors (torn 25), “per exemple, passat” (torn 27). Per tant, aquesta parella no problematitza entre els dos temps (el de l’enunciat i el de l’enunciació) perquè semblaria que en tasques anteriors ja s’hauria adonat que el present pot expressar altres valors a banda de l’habitual. **És un exemple, doncs, de parella que al llarg de les tasques ha eixamplat el present cap a altres valors.**

En resum, de les converses de les parelles de 6è es desprèn que despleguen diverses estratègies, algunes de les quals comunes amb les parelles de 3r però d’altres manifestament més elaborades i amb més indicis que posen en joc coneixements d’índole diversa. Tot i que aquestes parelles parteixen d’una forta influència del coneixement morfològic, les que el superen aconsegueixen aproximar-se al temps del present des d’una altra perspectiva.

7.5. Recapitulació

7.5.1. Introducció

En aquest capítol hem explorat quin coneixement tenen les parelles sobre el valor retrospectiu del present, que implica acceptar la no coincidència entre el temps de l’enunciat (temps dels fets narrats) i el de l’enunciació (temps en què són narrats). Les dues frases que han servit per confrontar els alumnes amb aquest valor són: “Al segle XV, Colom descobreix Amèrica” (4.1); i “Al 1969, l’home arriba a la Lluna” (4.2). En totes dues, el temps de l’enunciat el fixen els modificadors temporals “al segle XV” i “Al 1969”, respectivament, que ancoren el temps de l’enunciat clarament en un moment anterior al de l’enunciació (que és en present). Solà i Pujols recorda que “la relació que hi ha entre el temps verbal i el modificador temporal és de concordança: els trets temporals del modificador han de ser compatibles, unificables, amb els del

temps verbal (present, passat o futur)” (p. 2872). Si s’entén el present únicament en el seu valor simultani, aquesta concordança temporal no es produeix. Justament aquesta manca de coincidència entre el temps de l’enunciat i el temps de l’enunciació és l’element generador del conflicte cognitiu, la resolució del qual hauria de poder permetre el descobriment del valor retrospectiu del present.

Aquesta recapitulació s’estructura a partir del reconeixement de la no coincidència entre el temps de l’enunciat i el temps de l’enunciació (subapartat 7.5.2). Un cop situat el conflicte, revisarem i sistematitzarem les estratègies que les parelles han desplegat per resoldre aquesta no coincidència (subapartat 7.5.3) i ens aturarem en el recurs al coneixement escolar i al coneixement del món, que juguen un paper diferent en les converses a l’entorn de totes dues frases (subapartat 7.5.4). Tot seguit presentarem el paper de la conversa i de l’activitat metalingüística en el desenvolupament de les tasques (subapartat 7.5.5), les diferències observades entre les parelles de 3r i de 6è (subapartat 7.5.6, a partir dels apartats 7.3 i 7.4) i tancarem la recapitulació amb un breu apartat a manera de conclusió final (subapartat 7.5.7).

7.5.2. Reconeixement de la no coincidència entre el temps de l’enunciat i el de l’enunciació

Respecte a aquest primer punt, hem observat que **bàsicament són les parelles de 6è les que entren en conflicte, és a dir, que descobreixen aquesta incompatibilitat entre el temps de l’enunciat i el de l’enunciació**. Les parelles de 6è s’adonen que el temps verbal no concorda amb el temps que expressa el modificador temporal i ja d’entrada expliciten el conflicte aportant la solució. Per exemple:

Taula 26. Parelles de 6è que manifesten que la frase té un problema de concordança	
Par.	Fragment
21 (4.1)	26. R: (4) No- tindria que ser “Colom <i>descobria</i> Amèrica” en ves de “Colom <i>descobreix</i> Amèrica”\
39 (4.2)	16. B: <i>Va arribar</i> al 1969\ 17. I: Llavors què passa amb aquesta frase/ 18. M: Que l’han escrit malament::

En canvi, la majoria de les parelles de 3r no s’adonen d’aquesta incompatibilitat entre el temps de l’enunciació i de l’enunciat, perquè es fixen només en el temps de l’enunciat, en el sentit que **ancoren temporalment la frase a partir de la informació dels modificadors temporals** i ni tan sols perceben que la forma verbal està en present. Per exemple, la parella següent:

Taula 27. Exemple de parella de 3r que no percep que <i>descobreix</i> està en present		
Par.	Fragment	
6 (3r)	11.	I: I aquest verb està en present- en passat o en futur/
	12.	V: En passat\
	13.	I: On és el verb en passat/
	14.	V: Jo descobreixo- tu descobreixes- ell descobreix\
	15.	I: <i>Descobreix-</i> ell\ Descobreix és present- passat o futur/
	16.	L: Passat\

Es posa de manifest, doncs, que **en aquestes parelles de 3r, l'ancoratge temporal de la frase s'interpreta a partir dels modificadors temporals, de manera que els alumnes ubiquen la frase al passat**. Les parelles de 6è, en canvi, no ho tenen tan clar perquè, en aferrar-se al temps verbal, s'adonen que aquest temps verbal (el present) és incompatible amb el temps de la frase, i per això suggereixen de fer el canvi del temps verbal, perquè coincideixi amb el del temps de l'enunciat (per exemple, Taula 14, torn 38; o Taula 26, torn 26).

El conflicte, doncs, es produeix en la incompatibilitat entre la **informació gramatical** (reconeixement del temps verbal) i la **informació semàntica** (significat dels modificadors temporals). El primer tipus de coneixement és fruit de l'aprenentatge escolar, mentre que el segon està més vinculat als processos d'adquisició lingüística, segons els quals la fase semàntica precedeix la fase morfològica en l'apropiació de la temporalitat. En tot cas, observem que el coneixement del paradigma verbal per part de les parelles de 6è (estrictament des d'un punt de vista morfològic, no dels usos que s'hi associen) és l'element que provoca el conflicte, ja que aquestes parelles identifiquen *descobreix* i *arriba* com a formes verbals del present, cosa que no fan les de 3r. Les parelles de 6è, doncs, prioritzen la informació gramatical en detriment de la informació semàntica, probablement perquè es fixen en la forma verbal sense tenir en compte la resta d'elements lingüístics que també aporten informació temporal (Klein, 2009).

7.5.3. Estratègies per resoldre la no coincidència entre els dos temps

Al llarg del capítol hem anat desgranant les estratègies que fan servir les parelles per desllorigar el conflicte cognitiu, és a dir, per resoldre aquesta no coincidència entre el temps de l'enunciat i el temps de l'enunciació. Tot seguit les sistematitzem:

a) Anclatge morfològic

D'acord amb les línies precedents (i també d'acord amb les tasques precedents), **l'estratègia escolar, que construeix el coneixement dels temps verbals sobretot des d'un punt de vista morfològic, no els resulta útil.** Subratllem que, justament, aferrar-se a aquesta estratègia és el que ha provocat que les parelles topessin amb la incompatibilitat entre la informació gramatical i la semàntica, però més enllà de la generació del conflicte, aquest recurs no els serveix per desllorigar l'obstacle. Hem remarcat que no els serveix perquè és un tipus de coneixement massa cenyit a la forma verbal i no als usos, de manera que incapacita els alumnes perquè puguin avançar cap a la interpretació del temps del verb d'acord amb el temps de l'enunciat, expressat per altres marcadors temporals.

Hem vist que algunes d'aquestes parelles, per resoldre l'obstacle, **fan coincidir els dos temps, el de l'enunciat i el de l'enunciació:** aquestes parelles desplacen el present (entès en el seu valor de simultaneïtat respecte al moment de l'enunciació) al temps de l'enunciat (o sigui, fan com si *l'ara* fos al segle XV o al 1969, respectivament). En realitat, el que probablement es produeix és que inicialment evoquen l'estratègia morfològica, s'adonen que no els funciona (perquè el seu coneixement sobre el present està restringit al valor simultani), i aleshores l'adapten a les seves necessitats que, per sortir del pas, consisteix a **perpetuar el valor simultani del present**, tal com es pot veure en l'exemple següent:

Taula 28. Exemples de parella de 6è que perpetua el valor simultani del present	
Par.	Fragment
21 (6è) Tasca 4.1	6. R: També podria ser que Colom ho digués que ara som al segle XV i Colom ara descobreix Amèrica\ Podria ser que ara passés::

Hem vist que aquesta estratègia també es constata en algunes parelles de 3r, però és menys freqüent, possiblement pel que hem comentat sobre la preeminència del coneixement gramatical en les parelles de 6è i no en les de 3r. En tot cas, apuntem que **aquesta interpretació de l'estratègia morfològica obstaculitza el reconeixement del valor retrospectiu del present** perquè en cap moment les parelles es plantegen un valor d'aquest temps verbal que no sigui el d'expressar simultaneïtat respecte al moment de l'enunciació (de fet, justament per mantenir aquesta condició desplacen el moment de l'enunciació al moment de l'enunciat).

b) Anclatge als modificadors temporals

Altres parelles, en canvi, al llarg de la conversa **justifiquen que la frase està en passat perquè donen prioritat al temps de l'enunciat:**

Taula 29. Parella que justifica que la frase està en passat	
Par.	Fragment
33 (6è) Tasca 4.2	18. I: I què és el que ens indica que encara que el verb estigui en present- és en passat/ 19. V: La data \

Aquesta estratègia és més freqüent entre les parelles de 3r que de 6è, ja que a 3r hem vist que les parelles inicialment ancoraven la frase a partir del modificador temporal. Amb tot, l'exemple de la parella de 6è il·lustra que, a mesura que avança la conversa, **el fet de prioritzar el paper del modificador temporal permet a aquestes parelles ubicar temporalment la frase en un temps diferent del de la forma verbal.**

c) Anclatge al coneixement del món

Hem vist que són poques les parelles de 6è que, d'entrada, atorguen un valor de passat al present i, en la majoria d'elles, el desenvolupament de la conversa posa de manifest friccions entre el seu saber intuïtiu i l'escolar. Amb tot, hi ha parelles que són capaces de recórrer al seu coneixement del món i experiencial per no sucumbir al constrenyiment formal. Per exemple, hem constatat que dues parelles de 6è fan al·lusió directa, apel·lant al seu coneixement del món, als usos que la lingüística associa al present històric: llibres i titulars de diaris (Taulas 14, 16 i 17). En l'exemple següent, la parella 24 mostra fins a quin punt coneix el context de la frase, recurs que pot ser un ajut a l'hora d'ubicar-la temporalment:

Taula 30. Exemple de parella que coneix el context de la frase 4.2	
Par.	Fragment
24 (6è)	1. R: "Al 1969- l'home arriba a la Lluna"\ Que al 1969_ 2. E: Un home va arribar a la lluna\ 3. R: Sí- un home va arribar a la lluna\ Bueno- després de moltes proves que van enviar un gos i un mono\

Efectivament, al primer torn del fragment anterior, després de llegir la frase, en Ramon (R) ja té intenció d'explicar-ne el significat. L'interromp l'Eva (E) que, curiosament, usa un temps verbal del passat (la forma del passat perifràstic, *va arribar*, torn 2), fet que indicaria que la parella entén que la frase s'ubica al passat.

Altres exemples paradigmàtics de coneixement del món els trobem amb respostes com la de la parella 38 (Taula 23), que a la tasca 4.1 justifica que la frase està en passat “perquè en Colom ja està mort” (torn 46). Aquesta mateixa parella justifica que la frase 4.2 és passat “perquè encara no havíem nascut nosaltres”²²¹.

7.5.4. Els coneixements escolars i del món en les dues frases

A propòsit d'aquest tipus d'ancoratge, al llarg de les converses hem constatat que **la tasca 4.2 es presta més que no pas la 4.1 a l'ús d'arguments de coneixement del món o experiencials**, a causa de la proximitat temporal que expressa el modificador temporal (“al 1969” és una data més recent que “al segle XV”). Per tant, el coneixement del significat del modificador temporal (Tartas, 2001; 2009) té implicacions en les justificacions de les parelles al llarg de la conversa. Però, per contra, a la tasca 4.1 hem detectat rastres d'un coneixement escolar no vinculat a l'assignatura de Llengua catalana, sinó a la de Coneixement del medi social i cultural. Vegem com s'han manifestat aquests dos tipus de coneixements.

D'entrada ens centrem en el coneixement escolar sobre els números romans, que és una convenció de datació que els alumnes aprenen a l'àrea curricular de Coneixement del medi social i cultural²²². Observem que la presència de números romans a la tasca 4.1 esdevé un obstacle per a algunes parelles, sobretot de 3r (aquest contingut està situat a cicle superior), ja que topen amb la dificultat inicial de no saber-los llegir. La parella 6 (3r) fins i tot ho explicita (taula següent, fila superior), mentre que a 6è hi ha parelles que ja demostren tenir consolidat aquest coneixement, com la parella 20 (fila inferior):

Taula 31. Respostes sobre el coneixement dels números romans	
Par.	Fragment
6 (3r)	1. J: Ai- no sabem els números romans\
20(6è)	6. M: Perquè la X és un 10 i la V un 5\ Segle XV\

De fet, si ens fixem en la frase 4.1, observarem algunes diferències entre 3r i 6è en relació amb l'apropiació del significat d'aquest modificador temporal (Tartas, 2001), que **validarien que el coneixement del temps que tenen els nens està mediatitzat pels artefactes lingüístics i culturals** (Nelson, 1996) i **també per l'aprenentatge escolar**

²²¹ La justificació de la frase 4.2 no apareix a la Taula 23, però es pot consultar a l'annex 1.4.2.2.

²²² Vegeu a l'apartat 2.2.2 els continguts d'aprenentatge de Coneixement del medi natural, social i cultural del currículum d'educació primària que vinculem a aquesta tasca.

(Tartas, 2009). A 3r, per exemple, diverses parelles es confonen a l'hora d'ubicar "el segle XV" i també n'hi ha que confonen *segles* per *anys*:

Taula 32. Respostes errònies en relació amb la ubicació del modificador temporal (4.1)	
Par.	Fragment
11 (3r)	6. I: I quan és- això/ 7. A: Molts anys enrere:: 8. I: Com ho sabeu/ 9. J: Abans de Crist\
14 (3r)	4. I: Molt bé\ I quan és això/ 5. M: A l'època dels romans\ 6. I: Ja- però quan és això/ 7. M: Fa temps\ 8. I: Abans- després/ 9. M: Abans que apareguessin els homes\
16 (3r)	6. J: Al segle XV\ 7. Q: El 15 del 00:: ai no\ 8. J: ((Adreçant-se a en Quim)) Tu no saps què és el segle XV\ 9. Q: Sí- que ho sé\ Ara som al segle 2010\

En les respostes de 6è, en canvi, sembla que hi ha marques de coneixement escolar (vinculades, per una banda, a l'àrea de Coneixement del medi social i, per l'altra, de matemàtiques). Per exemple, algunes parelles fins i tot fan alguns càlculs, tal com es pot veure en la taula següent:

Taula 33. Respostes sobre l'ancoratge del modificador temporal (4.1)	
Par.	Fragment
24 (6è)	1. E: Perquè el segle XV::: ara estem al segle XXI i el segle XV ja va passar\ 2. R: O sigui- fa sis anys_ - fa sis segles\ 3. E: Ja està mort\ 4. R: I sis segles són ((pensa)) ((5)) sis cops 100 anys\ 600 anys\ I la persona no viu 600 anys\
41 (6è)	7. E: Perquè ara estem al segle XXI i el número 15 és més petit que el 21\ I al ser més petit que 21 vol dir que::: vol dir que està més enrere i que està més enrere vol dir que és passat\ Uf- m'he enrotllat molt::

En qualsevol cas, totes aquestes respostes indiquen que les parelles situen la frase 4.1 al passat (amb més o menys precisió, en funció del curs) i que el coneixement escolar que s'hi associa bàsicament és el de l'assignatura de Coneixement del medi social i cultural. En efecte, des d'aquesta àrea del currículum d'educació primària (2009, p. 74-93) s'hi poden vincular els continguts següents²²³ (la cursiva és nostra):

- *“Ús d'unitats de mesura temporal i aplicació de les nocions de canvi i continuïtat en l'anàlisi de l'evolució d'algun aspecte de la vida quotidiana al llarg del temps, comparant cultures allunyades en l'espai o el temps”* (cicle mitjà, 2009, p. 86).

²²³ Vegeu la Taula 4 de l'apartat 2.2.2 del marc teòric.

- “Comprensió del temps cronològic i ús de representacions gràfiques per situar fets i etapes de l’evolució històrica”; “Ús de la periodització convencional i de les convencions de datació i identificació de la durada, simultaneïtat i successió d’esdeveniments històrics” (cicle superior, p. 90-91).

Aquest coneixement, doncs, es postula com a estratègic en el desenvolupament de les converses. De nou, s’apunta la necessitat d’un **treball interdisciplinar en l’àmbit escolar per afrontar nocions complexes com la del temps**²²⁴.

Sobre la localització d’aquests modificadors temporals, els dos exemples següents (parelles 14 i 11), corresponents a la frase 4.2, posen en relleu que els alumnes s’ancoren a una data que els és coneguda (el naixement d’un dels seus progenitors). Totes dues parelles són de 3r:

Taula 34. Ancoratge del modificador temporal a partir del coneixement experiencial	
Par.	Fragment
14 (3r)	1. M: “Al 1969- l’home arriba a la Lluna”\ Ostres:: 2. I: Què/ 3. M: Això va ser abans que nasqués el meu pare\ O després/ 4. I: Quin any va néixer- el teu pare/ 5. M: El 1962\ 6. I: Després\ Si el teu pare va néixer el 1962 això va passar després- el 1969\ Molt bé\ Quan passa- això/ 7. J: Va passar el 1969\ 8. M: Això es veu que era en l’època que la tele es veia en negre i blanc\
11 (3r)	6. I: Quan és l’any 1969/ 7. J: Quan encara no havia nascut la meva mare:: i ja havia nascut la meva iaia\ 8. I: Quan va néixer- la teva mare/ Ho saps/ 9. J: Sí\ Al 1972\ 10. I: Ah- caram\ Molt bé\ Però com ho sabeu- que això va passar llavors/ 11. J: Perquè ho explica a les revistes\

En el cas de la parella 14 (fragment anterior, fila superior), a en Marc (M) només de llegir la frase ja se li acut que aquesta data la pot relacionar, probablement per proximitat temporal, amb una altra data coneguda per ell, la del naixement del seu pare (torn 3). De totes maneres, sembla que hi ha dubtes sobre la comprensió del temps cronològic, perquè pregunta si el 1969 és abans o després que el 1962 (torn 3). La resposta de la investigadora, excessivament argumentada, no ajuda a descobrir-ho (torn 6). La següent intervenció d’en Marc, però, indicaria cert coneixement del context de l’època (torn 8). Pel que fa a la parella 11 (taula anterior, fila inferior), la Júlia (J) ancora la data entre dos intervals: el naixement de la seva àvia i el de la seva

²²⁴ La noció de temporalitat ha estat abordada, tradicionalment, des de la didàctica de les ciències socials i, en concret, des de la didàctica de la història. Vegeu Pagès i Santisteban (coord, 2011) i la síntesi que en presentem a l’apartat 2.2.2 del marc teòric.

mare (torn 7). La Júlia també demostra tenir coneixement del món amb la resposta del torn 11.

Aquests dos fragments ens permetrien apuntar que les parelles entenen els modificadors temporals (“al 1969”) a partir d’altres dates (data de naixement dels seus pares) que els serveixen per **organitzar el temps cronològic** (es tracta de localitzadors vinculats a l’experiència dels alumnes, Tartas, 2001). També ho hem vist en la parella 38 al final del subapartat anterior.

7.5.5. La funció de la conversa i de l’activitat metalingüística

En aquest apartat mostrarem el paper de la conversa com a eina per promoure la reflexió dels alumnes (Milian, 2005). Ho il·lustrem remarcant que algunes parelles aconsegueixen fer explícit cert coneixement sobre el valor retrospectiu del present **a partir de les converses de les tasques precedents o del desenvolupament de la mateixa tasca**. És el cas, per exemple, de la parella 36 (6è), que fa al·lusió a la tasca 3 (torn 29):

Taula 35. Exemple d’una parella que al·ludeix a tasques anteriors	
Par.	Fragment
36 (6è) (4.1)	26. I: I <i>descobreix::: descobreix és passat/</i>
	27. M: Està escrit en present però és passat\
	28. I: Ah- caram\ Està escrit en present però està en passat\ Com ho expliquem-això/
	29. M: És com allò de la sargantana ((tasca 3))

Però un dels exemples que evidencia més clarament fins a quin punt la llengua en situacions de negociació col·lectiva pot tenir una funció cognitiva i constructiva (Milian, 2005, p. 11) és la parella 25 (6è, taula següent). En efecte, en aquesta parella un dels seus membres verbalitza el coneixement que ha anat construint a partir de la conversa (és a dir, pensa en veu alta), i ho fa en una modalitat interrogativa, com si necessités que la investigadora ratifiqués el que està descobrint:

Taula 36. Exemple de la parella 25 sobre la funció cognitiva de la conversa	
Par.	Fragment
25 (6è)	18. M: Això vol dir que si tu dius un verb en present també podria- depèn amb les altres paraules- podria ser també passat- present i futur/
	19. I: Caram- aquesta pregunta que fas és molt interessant\ Sí que podria ser- no/ Per què ho dius- això- Miquel/
	20. M: Perquè com que hem vist els altres texts- a vegades diu el verb en present i:: però:: però vol dir passat\

Per tant, aquesta parella anterior resol el possible obstacle considerant que el present també pot tenir un valor de passat, d'acord amb l'evolució de la conversa en les tasques precedents en què, com en la parella 36 (Taula 35), ja havia eixamplat el present cap a altres valors.

Al llarg de l'anàlisi també hem vist altres casos en què els alumnes demostren tenir un alt coneixement de la llengua, tant semàntic com gramatical. Remetem, per exemple, als fragments de la parella 24 (Taula 22), en què els alumnes dialoguen a propòsit del paper dels modificadors temporals: el fragment, a banda d'il·lustrar la interacció entre tots dos alumnes (que fins i tot arriba a ser una discussió), posa de manifest el coneixement que la parella té sobre la funció d'aquests marcadors temporals.

Cal remarcar, també, les respostes de les parelles que manipulen la frase a petició de la investigadora, perquè els canvis que hi fan i la seva verbalització il·lustren fins a quin punt tenen consolidada la concordança sintàctica. Efectivament, en alguns casos, davant la demanda de convertir les frases en futur es posa de manifest que les parelles tenen clara la compatibilitat que cal que hi hagi entre el complement circumstancial i la forma verbal. És la compatibilitat sintàctica de què parlàvem al principi d'aquest apartat ("la relació que hi ha entre el temps verbal i el modificador temporal és de concordança", Solà i Pujols, p. 2872). Vegem-ho amb un exemple d'una parella de 6è:

Taula 37. Exemple d'una parella que manté la concordança sintàctica	
Par.	Fragment
41 (6è)	25. I: I en futur/ La podríem explicar en futur- aquesta frase/ 26. L: "Al segle XV Colom <i>descobrirà</i> Amèrica" 27. E: Bueno- però no la podríem explicar perquè el segle XV ja ha passat 28. I: Ah- caram_ 29. E: Si fos al segle vint-i-pico- sí- perquè podríem dir "Colom descobrirà Amèrica" Si ets una vident clar que ho pots saber- però en aquest cas és al segle XV i no:: no pot ser

És a dir, en el fragment anterior, la parella 41 (6è) desestima la frase en futur (torn 27) perquè sintàcticament no és possible fer coincidir el verb en futur i el modificador temporal en passat.

Però aquest mateix exemple de conversió de la frase al futur genera respostes diferents en parelles de 3r, en què es posa en relleu que **la manipulació és automàtica, sense reflexió**, com en el cas de la parella 18:

Taula 38. Exemple de parella en què no hi ha conflicte: <i>descobreix</i> és passat	
Par.	Fragment
18	23. I: Si encara hagués de passar- com ho diríeu/
(3r)	24. M: “Colom descobrirà Amèrica”\
	25. A: “Al segle XV Colom <i>descobrirà</i> Amèrica”\

En aquest fragment anterior, la semàntica prima per damunt de la gramàtica, fins al punt que la parella no s’adona que el verb està en present. Quan la investigadora els proposa que converteixin la frase “com si encara hagués de passar” (torn 23), l’Aida (A) formula la mateixa frase canviant la forma verbal (torn 25). **Aquest exercici indicaria que a vegades els alumnes manipulen la llengua però sense fixar-se en el sentit**, ja que és semànticament incorrecte dir la frase tal com l’expressa l’Aida al torn 25. Es corrobora, doncs, que els exercicis de manipulació no impliquen, *per se*, un coneixement conscient del material lingüístic que s’està manejant.

7.5.6. Diferències entre les parelles de 3r i de 6è

Per concloure, recapitularem en relació amb les diferències constatades entre les respostes de les parelles de 3r i les de 6è.

Hem vist que la principal diferència de les parelles de 3r respecte a les de 6è rau en el fet que, ja d’entrada, **bona part de les parelles de 3r manifesten que *descobreix* (frase 4.1) i *arriba* (frase 4.2) estan en passat**, motiu pel qual, en un principi, en aquestes parelles no es produeix cap conflicte que s’hagi de resoldre (no hi ha incompatibilitat entre el temps de l’enunciat i el temps de l’enunciació). Però és que al llarg de la conversa, bona part d’aquestes parelles tampoc arriben a plantejar-se cap obstacle: és a dir, continuen mantenint que *descobreix* o *arriba* és passat, ancorant-se als respectius modificadors temporals i sense percebre cap incoherència amb la forma verbal. En d’altres paraules, aquestes parelles de 3r **no s’adonen que morfològicament el verb està en present**. Això indicaria que la semàntica prima per sobre de la forma, i que aquestes parelles **atorgarien més valor als modificadors temporals que no pas als verbs** (Ferreiro, 1971).

Això també es podria ratificar en la parella 8, l’única de 3r que a l’inici de la conversa manifesta que *descobreix* és present però que ja hi intueix un valor de passat: “Bueno, si ho llegeixes està en present, però si ho penses, perquè el segle XV era passat, està en passat” (torn 15, Taula 2). Amb tot, aquest raonament, que il·lustra que l’alumne reflexiona sobre la llengua i té capacitat de distanciar-se’n, **és una excepció en les parelles de 3r**.

En canvi, en les parelles de 6è, d'entrada hi ha un aferrament a la morfologia verbal, que és el causant, justament, que s'adonin que el temps de l'enunciat no coincideix amb el temps de l'enunciació. Per tant, el conflicte cognitiu està plantejat ja a l'inici de les converses i, a partir d'aquí, les parelles intenten desllorigar l'obstacle (encara que no sempre ho aconseguixin). Hem vist, per exemple, que algunes parelles perpetuen el valor simultani del present fent coincidir el moment de l'enunciació amb el moment de l'enunciat; aquesta estratègia, precisament, no els ajuda a reconèixer el valor retrospectiu del present, però el que no es pot negar és l'interès de les parelles de 6è per discutir sobre la frase a propòsit del conflicte generat. En les parelles d'aquest curs, més que en les de 3r, hem vist que el diàleg entre iguals (Mercer, 1997), i també amb la mediació de la investigadora (Camps, 2000), permetia activar certs nivells d'activitat metalingüística.

Aquesta constatació es pot relacionar amb el fet que, en les parelles de 6è, les converses de les parelles en general duren menys a la tasca 4.2 que a la tasca 4.1²²⁵, perquè en la tasca 4.1 és quan es planteja l'obstacle i, per tant, en molts casos ja es resol en el transcurs de la mateixa tasca, a través d'algunes de les estratègies que s'han explicat. La tasca 4.2 funciona, en la majoria de casos, per ratificar l'estratègia o per ajudar a consolidar-la.

7.5.7. A manera de conclusió

Així doncs, en aquest capítol hem explorat el coneixement que les parelles tenen sobre el valor retrospectiu del present. **Aquest coneixement s'ha plantejat a partir d'un conflicte entre el temps de l'enunciat (ancoratge als modificadors temporals) i el temps de l'enunciació (ancoratge morfològic)**. Hem vist que el conflicte ha emergit més en parelles de 6è que no de 3r, probablement perquè les primeres prioritzen un aprenentatge escolar formal que, justament, actua com a revulsiu. Les parelles de 3r, en canvi, s'aferran a l'ancoratge semàntic (arran dels modificadors temporals) i, en molts casos, ni tan sols s'adonen que la forma verbal està en present.

Les estratègies que les parelles usen per superar aquesta incompatibilitat entre la informació semàntica i la gramatical són diverses, però bàsicament impliquen **deixar de banda el coneixement escolar (de base morfològica), perquè no els resulta útil per desllorigar l'obstacle amb què topen**. A través de la conversa, les parelles exploren la

²²⁵ Vegeu a l'apartat 3.2.2 la durada de les tasques 4.1 i 4.2 (Taules 17-20).

importància dels altres marcadors temporals i ho fan recorrent al seu coneixement del món i experiencial. Justament hem vist també que, per les característiques de les frases, en la tasca 4.2 les parelles usen més el seu coneixement del món i experiencial que en la tasca 4.1, en què hi ha rastres d'un coneixement escolar basat en l'àrea de Coneixement del medi cultural i social. En tot cas, **l'al·lusió a aquesta assignatura ens dóna peu a considerar el tractament de la noció de temps des de la interdisciplinarietat.**

Finalment, però, cal assenyalar que malgrat les estratègies desplegades al llarg de la conversa, les parelles no sempre aconsegueixen reconèixer i comprendre el valor retrospectiu del present. El coneixement del món (Tartas, 2009) i l'exploració d'altres marcadors temporals més enllà del verb (Klein, 2009) han estat el punt de partida per a la reflexió, però no sempre queda clar si les parelles arriben a una certa sistematització d'aquest valor del present. Caldria veure, manllevant Camps (2000), fins a quin punt "algunes de les reflexions espontànies dels alumnes podrien ser a la base de la construcció de coneixements verbalitzats i sistematitzats posteriorment a un nivell d'abstracció superior" (p. 112). En d'altres paraules, no hi ha prou evidències que el coneixement que manifesten els alumnes els permeti arribar al coneixement sistemàtic. De fet, el salt d'un a l'altre requereix de diversos nivells d'abstracció (Barth, 2007).

8. RECONeixEMENT DEL VALOR PROSPECTIU DEL PRESENT

8.1. Presentació de la tasca 4.3

El valor prospectiu del present és un ús no prototípic que, segons el descriu *Gramàtica del català contemporani*²²⁶, equival temporalment al futur (*praesens pro futuro*), és a dir, al·ludeix a fets posteriors al moment de l'enunciació:

“Aquesta accepció sol anar acompanyada d'expressions temporals que expliciten el valor de posterioritat i apareix en oracions que denoten fets de calendari, situacions programades, situacions que el subjecte té la intenció de realitzar en un futur immediat i, en general, situacions la realització de les quals resulta fàcilment previsible a partir de l'estat de coses del present” (Pérez Saldanya, 2002, p. 2619).

En el cas de la frase 4.3, “aquestes vacances ens quedem a casa”²²⁷, es tracta d'una situació programada, que l'emissor té intenció de realitzar en un futur immediat (“aquestes vacances”). Aquesta frase cal analitzar-la des d'una perspectiva pragmàtica (Payrató, 2002), en el sentit que desplega el mecanisme de la dixi en un doble sentit: personal –el subjecte discursiu és la primera persona del plural– i temporal –a través dels marcadors temporals que permeten situar l'acció a partir de l'acte de l'enunciació. En efecte, la dixi, que en grec indica “acte de mostrar”, assenyala o identifica els elements presents en el procés de l'enunciació, especialment les persones, l'espai o el temps:

“El lligam més clar entre el llenguatge, concebut com a capacitat per produir i entendre oracions, i el context, concebut com a situació comunicativa particular on s'intercanvien (s'elaboren i es comprenen) els enunciat, és el mecanisme de la dixi, amb les formes lingüístiques que la duen a terme, anomenades díctics” (Payrató, 2002, p. 1154).

La dixi, que té una funció pragmàtica, es considera una categoria gramatical, “ja que les formes que la concreten pertanyen al sistema lingüístic: són, bàsicament, pronoms personals, possessius, demostratius, flexió verbal i certs adverbis de temps i de lloc” (Payrató, 2002, p. 1155). Els díctics temporals poden ser adverbis, locucions adverbials, preposicions i locucions prepositives o sintagmes nominals. En la frase 4.3, el demostratiu *aquestes* (inclòs en l'estructura de sintagma nominal, “aquestes vacances”) actua com a díctic en relació amb el temps de l'enunciació en un sentit prospectiu. Brucart (2002) adverteix que “en l'ús díctic, el valor del sintagma nominal determinat per un demostratiu exigeix el **processament per part de l'oient**

²²⁶ Vegeu, també, l'apartat 1.1.3, en què hem descrit els diversos valors del present.

²²⁷ Vegeu el disseny de la tasca 4.3 a l'apartat 3.2.2. Per familiaritzar el lector amb la tasca, en aquest apartat s'amplia la descripció de les característiques de la frase.

d'informació referent al context d'enunciació" (p. 1490). Aquest demostratiu indica proximitat al parlant, en contrast amb la forma *aquelles*²²⁸, i és una proximitat referida a una acció de futur, perquè fa tàndem amb el substantiu *vacances*, que s'interpreta en un moment posterior al de l'enunciació.

D'altra banda, també podem caracteritzar la tasca des del punt de vista de la modalitat actitudinal, és a dir, de la forma subjectiva en què el parlant presenta l'enunciat. A la frase, el present hi designa una situació futura que està planificada, la realització de la qual sembla que té un cert grau de seguretat. En aquest sentit, Moreno Cabrera (1991) assenyala que el present amb valor de futur denota "un acontecimiento futuro con el matiz temporal de un futuro cercano o un matiz modal" (p. 297). En tot cas, l'ús del present amb valor de futur pot expressar –com ho fa l'ús prototípic del temps verbal de futur– "un clar valor d'acte compromissiu" (Payrató, 2002, p.1200)²²⁹.

En els apartats següents es mostra com es desenvolupen les converses corresponents a la tasca 4.3 a partir de l'estructura següent: en primer lloc, explorarem si les parelles reconeixen el temps de l'enunciació (apartat 8.2), que servirà per situar el conflicte entre el temps del verb i el temps de l'enunciat. Justament analitzarem l'ancoratge al temps de l'enunciat als dos apartats següents, en què mostrarem el coneixement que les parelles tenen del díctic *aquestes*, tant gramatical (apartat 8.3) com pragmàtic (apartat 8.4). Tot seguit veurem els obstacles amb què topen les parelles per resoldre el conflicte cognitiu, primer amb les parelles de 3r (apartat 8.5) i després amb les de 6è (apartat 8.6). Tancarem el capítol amb una recapitulació (apartat 8.7).

8.2. Reconeixement del temps de l'enunciació

Davant la pregunta de la investigadora per esbrinar en quin temps està el verb de la frase (*quedem*), no hi ha cap parella de 6è que respongui que el verb està en futur, és a dir, totes identifiquen –correctament– *quedem* com a forma verbal que indica present, i ho fan a través **del criteri morfològic de reconeixement de la distinció temporal bàsica (passat-present-futur)**. Per exemple, les parelles 21 i 29 (taula següent) responen que el verb està en present en contrast amb les formes verbals que

²²⁸Solà i Pujols (2002) remarca que el demostratiu díctic pot esdevenir anafòric en l'alternança *aquest/aquell*. "Aquest tarda" versus "aquella tarda" (p. 2891). Sobre els demostratius, vegeu Brucart (2002, p. 1490-1496).

²²⁹ Per exemplificar-ho, Payrató identifica el significat de "ens *trobem* demà passat" amb el de "ens *trobarem* demà passat" (p. 1.200).

representen els altres dos temps bàsics (per al passat, la parella 21 –fila superior– usa el perfet, mentre que la parella 29 –fila inferior–, l'imperfet):

Taula 1. Reconeixement del temps del verb en parelles de 6è		
Par.	Fragment	
21 (6è)	5.	A: (4) És present\ “Ens <i>quedem</i> ”\ Perquè si fos futur- seria “ens <i>quedarem</i> ” i passat “ens <i>hem quedat</i> ”\
29 (6è)	12.	A: <i>Quedem</i> és del verb quedar\ I en present és <i>quedem</i> \ <i>Quedem- quedàvem- quedarem- sí- present</i> \

Aquest procediment per reconèixer el temps del verb –que les parelles despleguen de forma automatitzada però que els permet donar la resposta correcta– es caracteritza per considerar aquesta peça lingüística de forma aïllada: de fet, la pregunta concreta de la investigadora fomenta aquest aïllament, de manera que les respostes no es presten a tenir en compte els altres elements de la frase. En la parella 21 (taula anterior), per exemple, quan l'alumna diu “perquè si fos futur seria ens *quedarem*” (torn 2) és evident que no atén al sentit de la frase, sinó que se centra només en la forma verbal.

Un exemple extrem d'aquest aïllament del verb per identificar-ne el temps verbal es pot observar en la parella 22 (taula següent), **que justament contrasta la forma de futur amb la de present (torn 20) per ratificar que el verb està en present:**

Taula 2. Fragment de la parella 22 de reconeixement del temps del verb		
Par.	Fragment	
22 (6è)	20.	J: Que és:: és present\ Que no ens <i>quedarem</i> a casa:: que ens <i>quedem</i> \
	21.	I: Ara <i>ens quedem</i> a casa/
	22.	J: A les vacances\
	23.	I: Però aquestes vacances són ara/
	24.	J: No- després\ Ah- bueno- doncs no deu pas ser present::: vol dir després \ (...)
	32.	I: I el verb- com és que està en present/
	33.	J: Perquè:: perquè_
	34.	M: Perquè ho expliquen ara\ Ho expliquen ara \

En l'exemple anterior, quan la investigadora relaciona el verb amb el temps de l'enunciat (torns 21 i 23), en Josep (J) s'adona que les vacances no passen en aquell moment i, per tant, resol que el verb potser no indica present, sinó posterioritat respecte al moment de l'enunciació (torn 24). Amb aquesta resposta, en Josep **inconscientment atorgaria un valor de futur al present**. Vuit torns més tard, quan la investigadora insisteix en el fet que el verb està en present, en Manel (M) soluciona aquest desajustament (que el verb estigui en present però indiqui futur) posant l'èmfasi en el moment de l'enunciació, és a dir, remarcant que l'acció es narra “ara”

(torn 34). Aquest argument (“ho expliquen ara”) li permetria justificar l’ús de la forma verbal del present en la frase.

Vegem un altre exemple, el de la parella 31 (6è):

Taula 3. Fragment de la parella 31 de reconeixement del temps del verb	
Par.	Fragment
31 (6è)	27. I: <i>Quedem</i> què és: present- passat o futur/
	28. L: <i>Quedem</i> / (4) Present- crec\
	29. I: És present- <i>quedem</i> / (5)
	30. L: “Ens quedem aquí” ((emfasitza l’adverbi))\

En el fragment anterior, la Laura (L) respon que *quedem* és present, tot i que al final del mateix torn (torn 28) semblaria que no n’està del tot segura. Aleshores, quan la investigadora insisteix de nou (torn 29), la Laura ho confirma, però usant l’adverbi locatiu *aquí* (torn 30), que l’ajudaria a reforçar l’associació dítica d’ancoratge en l’espai i el temps *ara* i *aquí*²³⁰. En efecte, l’adverbi *aquí* expressa la coincidència locativa amb el moment de l’enunciació.

Finalment el següent exemple d’una parella de 6è (taula següent) mostra fins a quin punt les pràctiques escolars d’ensenyament-aprenentatge del verb són formals. Davant la pregunta de la investigadora (torn 12) l’alumne respon oferint la descripció del morfema de persona i nombre (malgrat que la conversa gira a l’entorn del temps del verb), fet que demostraria que té automatitzada una resposta d’aquest estil, probablement relacionada amb les rutines escolars:

Taula 4. Fragment de la parella 30 sobre el verb	
Par.	Fragment
30 (6è)	12. I: I aquest verb- què és/
	13. A: És:: és primera persona del plural\

Pel que fa a les parelles de 3r, quan són preguntades pel temps del verb, algunes responen que **el verb està en futur** (recordem que en cap parella de 6è es dona aquesta resposta). Per exemple, la parella 12:

²³⁰ Els estudis sobre la llengua que emmarquen la nostra recerca ja recullen la versatilitat d’algunes formes dítiques d’espai, que es podrien interpretar com a dítiques personals, de temps o textuals (Payrató, 2002, p.1167).

Taula 5. Fragment de la parella 12 sobre el temps del verb	
Par.	Fragment
12 (3r)	12. I: Hi ha verb- en aquesta frase/ 13. C: Sí\ <i>Quedem</i> \ 14. A: <i>Quedàvem- quedem- quedarem</i> \ 15. I: I <i>quedem</i> quan passa/ 16. A: Quan quedaran\ 17. C: Avui\ Bueno- més endavant\ 18. I: Però <i>quedem</i> quan és/ 19. A: Quan queden\ Més endavant\ Quan quedes\ Per exemple- vas amb una amiga i dius “quedem aquest dissabte”\ Endavant\

En aquesta parella (fragment anterior) resulta curiós que, malgrat aplicar el paradigma per diferenciar els tres temps bàsics (torn 14), no reconeix que la forma verbal està en present. **L'exemple demostra que el fet de recórrer al paradigma pot esdevenir un procediment tan automatitzat que fins i tot contradigui la mateixa estratègia.** En efecte, la resposta de l'Anna (A) al torn 16 indica que atorga un valor de futur al verb i que no percep, malgrat haver conjugat els tres primaris, que el verb està en present. Fins i tot remarca la posterioritat amb l'ús d'un exemple, que ratificaria que el verb indica futur. L'estructura de l'exemple (*demonstratiu díctic+nom*), a més, és la mateixa que la de la frase 4.3 (torn 19). Cal subratllar, però, que en l'exemple que presenta l'Anna, l'alumna utilitza un valor semàntic del verb que és diferent de la frase que s'analitza (*quedar*, no *quedar-se*). Justament sembla que el fet d'aïllar només la forma purament morfològica fa que es converteixi en un altre verb. En qualsevol cas, aquesta parella, com moltes altres de 3r, consideraria que *quedem* és futur perquè **entendria que el temps de l'enunciat és futur i, per tant, el temps de l'enunciació, també. La seva estratègia gramatical (conjugat els tres temps bàsics) no hauria estat un impediment per atribuir aquest valor de futur al verb** (és més, l'estratègia no els funcionaria com a tal).

Però també hi ha parelles de 3r que responen que el verb està en present, fet que indicaria que, d'entrada, sí que reconeixen els tres temps verbals. De totes maneres, en algun cas el reconeixement morfològic del present empenyeria les parelles a ancorar la frase al moment simultani, com és el cas de la parella 7:

Taula 6. Fragment de la parella 7 sobre el temps del verb	
Par.	Fragment
7 (3r)	9. M: Aquestes vacances\ 10. S: Ja- quan acabem el curs- d'aquí a poc- farem- seran vacances i <i>ens quedarem</i> a casa\ 11. I: <i>Ens quedarem</i> \ Però aquí no posa <i>quedarem</i> - posa <i>ens quedem</i> \ 12. S: Ah- pues- és:: és present\ Perquè diu que ara estem a casa\ 13. I: I això passa ara mateix/ Això que diu la frase passa ara mateix/ Ara mateix

	“ens quedem a casa”/ “Aquestes vacances ens quedem a casa” vol dir el mateix que “ara mateix en quedem a casa”/
14.	S: No\
15.	M: No tant\
16.	I: Quina diferència hi ha/
17.	S: Perquè ells es queden molts dies i mesos- però <i>ens quedem</i> ara mateix vol dir un dia o una hora\

En la parella anterior, la Sílvia (S) entén la frase en el sentit de futur immediat, “d’aquí a poc” (torn 10). Justament la distinció de la investigadora entre *quedarem* i *quedem* provoca que l’alumna rectifiqui, en una resposta que **indica poca reflexió, perquè sembla que canviï d’opinió sense atorgar gaire valor al que diu**. De fet, gira la resposta i considera que el verb està en present, en una clara associació amb el seu valor prototípic (el simultani), fins al punt que usa el díctic *ara* (torn 12). Preguntada per la diferència entre “*aquestes vacances ens quedem a casa*” i “*ara ens quedem a casa*” (torn 13), la Sílvia resol que, en el primer cas, *aquestes vacances* indica “molts dies i mesos”, mentre que el segon, *ara*, voldria dir “un dia o una hora”, és a dir, un temps relativament recent relacionat amb el moment de l’enunciació. **Aquesta parella no hauria descobert el valor de futur del verb probablement per la identificació del present amb l’adverbi *ara*.**

En canvi, en la parella 9 (taula següent), la Bea (B) demostra reconèixer el temps verbal del present (torn 16), però no té cap inconvenient a atorgar un valor de futur al verb (torn 18), perquè s’ancora a tota la frase. Amb tot, la conversa desencadena el plantejament del conflicte cognitiu:

Taula 7. Fragment d’una parella de 3r que topa amb el conflicte cognitiu		
Par.	Fragment	
9	15.	I: Molt bé\ I aquest verb està en present- en passat o en futur/
(3r)	16.	B: En present\
	17.	I: Com ho saps/
	18.	B: Per què fica:: bueno- està en futur- perquè encara no són les vacances\
	19.	I: I com seria en present/
	20.	B: Aquestes vacances <i>ens quedem</i> a casa\ Ai- és lo mateix\
	21.	I: Què deu passar/
	22.	B: (5) Ai- no ho sé:::

En efecte, en la taula anterior, quan la Bea (B), a petició de la investigadora (torn 19), formula la frase en present (torn 20) s’adona que hi ha un problema, perquè la frase que diu coincideix amb la proposada per la investigadora, que l’alumna prèviament havia associat al futur (torn 18). Malgrat reconèixer aquesta coincidència, la parella no aconsegueix avançar en l’argumentació: és un exemple en què es planteja el conflicte, però no sembla que hi hagi recursos per resoldre’l.

I, finalment, es mostra la parella 13 (taula següent) que, davant el problema, resol que el temps verbal del present és incorrecte, és a dir, que caldria usar el futur. En aquesta parella es posa de manifest que entén el present únicament en el seu valor de simultaneïtat, fins al punt que al final de la conversa considera que el temps verbal és erroni; és a dir, **la parella no contempla la possibilitat que aquest temps verbal pugui funcionar en altres usos. D'alguna manera, el seu coneixement gramatical encotillaria el present al valor prototípic.**

Taula 8. Fragment de la parella 13 que resol el conflicte cognitiu	
Par.	Fragment
13 (3r)	13. R: Bueno- hauria de dir aquestes vacances <i>ens quedarem</i> a casa\ 14. I: Hauria de dir <i>ens quedarem</i> en comptes d' <i>ens quedem</i> / 15. R: Sí\

A 3r, per tant, en els primers torns de la conversa les parelles o bé no s'adonen del conflicte (perquè consideren que el verb està en futur) o bé sí que hi topen (s'adonen que el temps del verb no coincideix amb el temps de l'enunciat) però en general no aporten estratègies per resoldre'l, més enllà de considerar que el temps verbal no és correcte. **En canvi, a 6è el conflicte ja apareix al principi de la conversa**, arran de la identificació del temps de verb.

8.3. L'ancoratge en el díctic per identificar el temps de l'enunciat

En aquesta tasca, resulta rellevant que la meitat de les parelles (tant de 3r com de 6è) facin **al·lusió al díctic *aquestes* per ubicar temporalment la frase**, és a dir, per referir-se al temps de l'enunciat. En efecte, el demostratiu *aquestes*, que forma part del sintagma nominal *aquestes vacances*, actua com a díctic en relació amb el temps de l'enunciació en un sentit prospectiu. I ja hem vist que els díctics requereixen de l'esforç dels receptors per interpretar-los adequadament (Brucart, 2002). En aquesta frase, doncs, observem que hi ha algunes parelles, sobretot de 3r però també alguna de 6è, que interpreten que *aquestes* indica present. Vegem-ho amb les parelles 3 i 7 (de 3r) i 43 (de 6è):

Taula 9. Fragment de diverses parelles que atorguen al díctic valor de present	
Par.	Fragment
3 (3r)	7. I: Quan passa- el que diu aquesta frase/ 8. T: Al present\ 9. C: Ara\ 10. I: Per què/ Com ho sabeu/

	11.	C: Per aquestes\ Per la paraula aquestes\
7 (3r)	2.	I: Quan passa això/ 3. S: Al present\ 4. M: Al present\ 5. I: Com ho sabeu/ 6. S: Perquè diu aquestes\ 7. I: I <i>aquestes</i> què és/ 8. S: Un verb\ Jo <i>aquest-</i> tu <i>aquest-</i> ai- no:: Però diu aquestes- vol dir ara-
43 (6è)	1.	A: "Aquestes vacances ens quedem a casa"\ 2. O: Present\ 3. I: Per què/ 4. O: (4) <i>Aquestes:: i quedem\</i> 5. I: <i>Aquestes</i> i <i>quedem</i> són les paraules que et diuen que això és present/ 6. O: Sí\ Aquestes vacances perquè si no aquí:: en passat seria <i>les vacances passades</i> i les que vénen seria "<i>les vacances que vénen ens quedem a casa</i>"\

En tots tres fragments anteriors, *aquestes* seria considerat un coreferent proper (Brucart, 2002, p.1490). En el cas de la parella 3 (fila superior), no justifica per què considera que *aquestes* és present, mentre que la parella 7 (fila del mig) d'entrada tampoc, però al torn 8 identifica *aquestes* amb *ara*. Resulta interessant com en aquest mateix torn la Sílvia (S) creu que *aquestes* és un verb (torn 8, potser perquè justament, en tant que díctic, aporta la informació temporal), però que immediatament desestima aquesta opció perquè aplica el paradigma del morfema de persona i s'adona que no ho és²³¹. Pel que fa a la parella 43 (fila inferior), l'Oriol (O) identifica el díctic i el verb com a marcadors de present (torn 4). Quan la investigadora demana que expandeixi aquesta resposta (torn 5), l'Oriol se centra en el díctic, i confronta *aquestes vacances* amb *les vacances passades* i amb *les vacances que vénen* (torn 6). Aquesta parella aplicaria la lògica de la distinció dels tres temps verbals bàsics a aquestes tres formes de complement circumstancial de temps. Per això consideraria que *aquestes vacances* és present, en el sentit que prendria el sintagma nominal de forma aïllada o potser en relació amb la forma verbal *quedem* (tot i que aquesta hipòtesi relliscaria, perquè associa *les vacances que vénen* també a *quedem*, probablement de forma inconscient. De fet, precisament si prenguéssim consciència d'això, podria entendre *aquestes vacances* en sentit prospectiu i, aleshores, considerar l'ús del present en valor, també, prospectiu).

Hi ha, però, més parelles (tant de 3r com de 6è, en aquest punt no hi ha diferències) que responen que *aquestes* indica futur. Vegem dos exemples de 3r (parelles 1 i 4, files superior i del mig, respectivament) i un de 6è (parella 30, fila inferior):

²³¹Vegeu el subcapítol 4.1, en què es mostra que hi ha parelles que inicialment també identifiquen el díctic *aquestes* amb un verb (apartat 4.1.3).

Taula 10. Fragment de diverses parelles que atorguen al díctic valor prospectiu	
Par.	Fragment
1 (3r)	7. I: Per què en el futur/ 8. D: Perquè aquestes són les del futur \
4 (3r)	13. I: És futur per què/ 14. A: Perquè diu que més tard anirà de vacances\ 15. I: I com ho saps que és més tard/ 16. A: Aquestes \ Aquí diu “aquestes vacances” \ Ho diu aquí- mira \
30 (6è)	4. I: Per què al futur- Robert/ 5. R: Perquè “aquestes vacances ens quedem a casa”- després- les vacances vindran després\ 6. A: Aquestes seria un determinant que està a prop- però vol dir que encara no han arribat (...) \

En la taula anterior, la diferència entre 3r i 6è rau en el fet que les parelles de 6è són capaces de justificar la seva resposta amb un major grau de raonament gramatical, mentre que en el cas de les de 3r, les respostes s’aferran al significat, com si aquest fos inequívoc. Tant en la parella 1 (3r) com en la parella 4 (3r), les respostes donen per descomptat que existeix una equivalència evident, transparent, entre el díctic i el seu significat prospectiu. **No es produeix, doncs, un distanciament que impliqui reflexió sobre aquesta peça lingüística.** En la parella 30 (6è), en canvi, en Robert (R) intenta explicar que les vacances a què es refereix no es produeixen en el moment de l’enunciació, sinó en un moment posterior (torn 5), i l’Artur expandeix la resposta amb informació sobre la categoria gramatical d’aquesta paraula (“seria un determinant”) i la funció (“està a prop però vol dir que encara no han arribat”, torn 6).

De fet, la proximitat temporal que indica el demostratiu *aquestes*, en contrast amb la llunyania d’*aquelles* (llunyania, sobretot, en el passat²³², però també en el futur), és un argument que usen diverses parelles, totes de 6è. La particularitat és que la proximitat del demostratiu *aquestes* la ubiquen a un futur immediat i no pas al present. Vegem-ho amb alguns exemples: la parella 38 (6è, taula següent) recorre a la dicotomia *aquestes/aquelles* per matisar que *aquestes* indica futur immediat (“a prop”, torn 44), en contrast amb un futur llunyà, que s’expressaria amb l’estructura “les vacances que ve” o “aquelles vacances”²³³ (torn 50). Vegem-ho:

²³² Sobre l’ús dels demostratius, la *Nueva gramática de la lengua española* (2009) assenyalava que “este expresa escasa distancia temporal, sea prospectiva o retrospectiva (...) El demostrativo *aquel* tiende a especializarse, en cambio, en las deixis retrospectivas” (p. 1282-1283).

²³³ En aquest context oracional, sembla que *aquelles* té més sentit prospectiu que retrospectiu.

Taula 11. Fragment de la parella 38 sobre la dicotomia <i>aquestes/aquelles</i>	
Par.	Fragment
38 (6è)	44. F: Bueno- potser serien més les de l'hivern perquè estan més a prop\ 45. I: Ah- i com ho saps que aquesta frase vol dir que són unes vacances que estan a prop/ 46. F: Perquè aquestes\ Perquè diu aquestes\ O sigui- perquè parla d'aquí a poc\ 47. I: I quina paraula t'indica que són a prop/ 48. F: Aquestes\ 49. I: Perquè si fossin lluny- què diríem/ 50. F: "Les vacances que ve ":: o: " aquelles vacances"

Altres parelles la distinció la fan entre *aquestes* (futur immediat) i *aquelles* (passat). És el cas de la parella 42 (taula següent) que, a més, demostra tenir una **idea força clara del reconeixement de les categories gramaticals** (és a dir, sap distingir que *aquestes* no és un verb, tot i que s'encalla a l'hora de decidir que és un determinant).

Taula 12. Fragment de la parella 42 sobre la dicotomia <i>aquestes/aquelles</i>	
Par.	Fragment
42 (6è)	32. M: Si canvies <i>aquestes</i> seria::: <i>aquelles</i> \ 33. I: Com seria/ 34. M: " Aquelles:: aquelles vacances ens vam quedar a casa "\ 35. I: D'acord\ <i>Aquestes</i> què és/ (4) És un verb/ 36. M: No\ 37. C: No\ 38. E: És un:: és un:: possessiu o algu així\ 39. M: És un determinant \

En els dos casos anteriors (taules 11 i 12), es posa en relleu un coneixement sobre la funció dels demostratius que no és present en cap parella de 3r. En canvi, una de les parelles de 6è que demostra tenir més capacitat de distanciar-se de la llengua és la 29²³⁴, de la qual es mostra el següent fragment:

Taula 13. Fragment de la parella 29 sobre la dicotomia <i>aquestes/aquelles</i>	
Par.	Fragment
29 (6è)	13. I: I quan passa- doncs- això/ 14. F: Bueno- nosaltres si ho llegíssim- faríem "aquelles vacances_" 15. A: No- depèn\ Depèn de quan ho llegeixes\ 16. F: Però si tu_ 17. A: Si ho llegeixes- si ho llegeixes després- dius "aquelles vacances ens vam quedar a casa"\ O sigui- jo- jo escric això- i l'any que ve- que me'n vaig de vacances- ho llegeixo- llegeixo "aquestes vacances ens quedem a casa"- com que ho vaig escriure aixins- però per mi això és passat- perquè ens <i>vam quedar</i> , no vam anar de vacances\

²³⁴ Ho hem vist ja, en tasques precedents. Vegeu, a tall d'exemple, les Taules 53 i 54 del capítol 5 i la Taula 65 del capítol 6.

En efecte, en el fragment anterior, l'Andreu (A) desplaça el temps de l'enunciació a partir d'un exemple per posar en relleu el seu coneixement de la funció dística de la dicotomia *aquestes/aquelles* (torn 17): la distinció és "aquestes vacances ens quedem a casa" (proximitat) respecte a "aquelles vacances ens vam quedar a casa" (distància). L'Andreu, a més, remarca el canvi del temps verbal: "Per mi això és passat (...) ens vam quedar".

Fixem-nos ara en la parella següent (parella 43, 6è) que curiosament **fa al·lusió al demostratiu per indicar proximitat espacial, no temporal**. D'acord amb Brucart, "tant en la funció dística com en l'anafòrica, els demostratius s'ordenen segons el grau de proximitat espacial o temporal del referent respecte del parlant o de l'oient" (2002, p. 1490). En aquest cas, doncs, la parella usa el demostratiu per justificar que la frase està en present (d'acord amb l'exemple de la Taula 9). L'ús de la dicotomia *aquestes/aquelles* en el seu sentit espacial seria un altre recurs que la parella utilitzaria per justificar (erròniament, però) l'ancoratge de la frase al present. Vegem-ho:

Taula 14. Fragment de la parella 43 sobre la dicotomia <i>aquestes/aquelles</i>	
Par.	Fragment
43 (6è)	37. O: Per exemple tu pots dir "mira aquestes noies" i ja les tens aquí a davant- no cal que:: bueno- vol dir que ja les estàs fent- les vacances- no/ 38. I: Com quedem- present o futur/ 39. O: Jo dic present\

El fragment anterior il·lustra una dinàmica –també present en altres parelles– que consistiria a recórrer al coneixement lingüístic de què disposen els alumnes per justificar la seva idea inicial: en el cas de la parella 43, des del segon torn que ha considerat que la frase estava ubicada al present i les estratègies usades no han fet més que ratificar-ho. **No són, doncs, estratègies que ajudin a discernir si la frase és present o futur, sinó que la seva funció consisteix a justificar un coneixement inicial**. En aquest sentit, podríem dir que no són pròpiament estratègies, sinó **pseudoestratègies, és a dir, fórmules rescatades d'un saber que barreja coneixements sense organitzar-los**.

En qualsevol cas, més enllà de la dicotomia entre *aquestes/aquelles*, **s'observa que, en les parelles de 6è, el coneixement sobre el funcionament del dístic sí que funciona, en general, com a estratègia**. És a dir, les parelles que manifesten saber com funciona aquesta peça lingüística, usen aquest coneixement per ancorar la frase. **Apuntariem, doncs, que l'apropiació de certs coneixements gramaticals ajudaria les parelles de 6è a reflexionar sobre la llengua i, per tant, a resoldre el conflicte cognitiu**.

Finalment, per tancar aquest apartat vegem un fragment de la parella 30 (taula següent), en què el raonament d'en Robert (R) (sosté que la frase està en futur pel demostratiu, torn 5) resol l'obstacle plantejat (és a dir, el verb està en present però podria estar en futur, torn 36):

Taula 15. Fragment de la parella 30 sobre la resolució del conflicte cognitiu	
Par.	Fragment
30 (6è)	<p>4. I: Per què al futur- Robert/ 5. R: Perquè "aquestes vacances ((emfasitzant el demostratiu)) ens quedem a casa"- després- les vacances vindran després\ 6. A: Aquestes seria un determinant que està a prop- però vol dir que encara no han arribat\ (...) 35. I: D'acord\ Per tant- com us expliqueu que la frase sigui en futur però el verb en present/ 36. R: (9) Per::per la manera que ho diu\ És com si diguessis "Aquestes vacances:::" (4) És que:: com diu l'Artur- el verb pot ser de dues maneres: quedarem i quedem\ 37. I: Totes dues estarien bé/ 38. A: Sí- perquè el verb està en present i la frase en futur per:: per lo d'<i>aquestes</i>\ Perquè si no seria "a les vacances ens quedem a casa"\ Llavors podríem dir que està en present\ Al ficar el determinant aquestes estem fent que la frase estigui en futur però el verb en present està ben dit\</p>

En la parella anterior s'observa un elevat coneixement gramatical: al torn 6, per exemple, en Robert sap que *aquestes* és un determinant (coneixement de la categoria) i explica què significa: "està a prop" (coneixement de la funció de proximitat) "però encara no han arribat" (coneixement pragmàtic d'aquesta proximitat). A més, considera, com el seu company Artur (A), que el verb pot expressar-se tant en present com en futur (torn 37). I, finalment, l'Artur conclou (torn 38) que la frase indica futur pel díctic i s'ajuda d'un exemple en què la reformula sense aquest element²³⁵. **En aquest cas, semblaria que hi ha certa comprensió del valor prospectiu del present.**

8.4. La interpretació pragmàtica del díctic

Ja hem vist que un sintagma nominal determinat per un demostratiu díctic requereix d'una interpretació del context de l'enunciació (Brucart, 2002, p.1490). En aquesta mateixa línia, Payrató subratlla "**la imbricació de factors socioculturals, semàntics i pragmàtics**" a l'hora de fer servir algunes expressions temporals (Payrató, 2002, p.

²³⁵ Cal subratllar, però, que el resultat és una frase de present que podria indicar present habitual.

1172). Amb aquestes dues premisses, doncs, ens fixarem en quina interpretació fan les parelles del sintagma nominal “aquestes vacances”.

Com que la interpretació és dística, cal recordar que el treball de camp (és a dir, els enregistraments d’aquestes converses en les parelles²³⁶) es porta a terme en dos moments diferents: en les parelles de 3r té lloc durant el mes de juny de 2010, mentre que en les parelles de 6è, l’enregistrament es produeix durant el mes de novembre del mateix any²³⁷. En les parelles de 3r, doncs, les respostes es refereixen a les imminents vacances d’estiu, d’acord amb el dístic de proximitat *aquestes*.

Taula 16. Fragment d’una parella de 3r sobre <i>aquestes vacances</i>	
Par.	Fragment
12 (3r)	9. I: I com ho sabeu- que és aquest estiu/ 10. C: Perquè diu “aquestes vacances”\ 11. A: Si digués les vacances de l’any que ve ja no diríem aquest estiu\ Diríem l’estiu que ve\

La particularitat és que en la majoria de casos les respostes de les parelles de 3r es justifiquen amb un alt component experiencial, com reprendrem més endavant.

En canvi, en les parelles de 6è, és interessant constatar la imbricació de factors socioculturals i pragmàtics per decidir a quines vacances es refereix la frase. Vegem, doncs, com ho resolen algunes parelles d’aquest curs. Comencem per la 25 (taula següent), que desenvolupa una reflexió basada en la compatibilitat entre el complement circumstancial (“aquestes vacances”) i el verb (“ens quedem”):

Taula 17. Fragment d’una parella de 6è sobre <i>aquestes vacances</i>	
Par.	Fragment
25 (6è)	19. P: Jo- quan diu aquestes vacances- jo penso en les que vénen del 2011\ 20. M: Jo depèn- perquè si tu dius “aquestes vacances”- jo també penso en les que han passat- però si em dius “ens quedem a casa”- ja penso en les del 2011\ 21. I: Però <i>quedem</i> què és/ 22. M: Present\ 23. I: I el 2011:: 24. M: No- és futur\ 25. I: Llavors com quedem- aquesta frase és present o futur/ 26. M: Futur\ 27. P: Sí- futur\

²³⁶ Vegeu apartat 3.2.2 sobre la implementació del dispositiu didàctic.

²³⁷ Al capítol 6, sobre el valor atemporal del present, també hem al·ludit a aquest aspecte metodològic per interpretar les respostes dels alumnes a la frase “pel bon temps [la sargantana] pren el sol per les pedres d’algun marge” (apartat 6.6). En aquella tasca, però, l’ancoratge no era dístic, tot i que alguns alumnes l’hi consideraven.

En el fragment anterior, la parella 25 conclou que el díctic indica proximitat a un moment posterior perquè el relaciona amb el temps del verb que, no obstant això, no queda clar si és present (torn 22) o futur (torn 24). **El que sí que és segur és que no és passat, de manera que “aquestes vacances” no poden ser les passades.** Però quan la Paula (P) matisa “si tu dius *aquestes vacances*, jo també penso en les que han passat” (torn 20), suggeriria que, prenent el díctic aïlladament, també podria indicar proximitat a un moment anterior recent (o ancorant-lo en una frase com “*aquestes vacances ens hem quedat a casa*”). En aquest exemple, doncs, es posa de manifest la **interpretació del díctic en relació amb el verb.**

Una resposta curiosa és la de la parella 33 (taula següent), que **mantenint sempre el mateix díctic, manipula la frase des del punt de vista del temps verbal:**

Taula 18. Fragment de la parella 33 (6è) sobre <i>aquestes vacances</i>	
Par.	Fragment
33	15. I: Per què/ Com ho sabeu que són les que vénen/
(6è)	16. V: Perquè “ <i>aquestes vacances</i> ”:
	17. J: Perquè si no posaria “<i>aquestes vacances (4) ens estem quedant a casa</i>” o “<i>aquestes vacances ens hem quedat a casa</i>”\

Al fragment anterior, en certa manera, la parella es contradiu, perquè primer justifica que la frase s’ubica al futur pel sintagma nominal “*aquestes vacances*” (torn 16) però aleshores manté aquest mateix sintagma per transformar-la, desplaçant-la primer al present i després al passat (torn 17). El desplaçament al present el fa usant la perífrasi aspectual progressiva *estar+gerundi*²³⁸ (no s’adonaria, per tant, que el verb en la frase original ja està en present), mentre que el desplaçament al passat seria amb el perfet, que és un passat recent que permetria mantenir el díctic de proximitat. En aquesta parella, doncs, es dona la contradicció següent: **la parella s’ancora a l’estructura del demostratiu díctic però en el procés per justificar que aquesta estructura indica futur, transforma la frase únicament mitjançant el canvi del temps del verb.** No seria conscient, per tant, que en la frase original el verb ja està en present i que *aquestes vacances* (sintagma que s’interpretaria de manera diferent d’acord amb el temps del verb) també podria referir-se al futur malgrat que el verb s’expressés en present: **precisament aquesta reflexió seria la que hauria de permetre descobrir que el present pot adquirir altres valors** en relació amb un temps de l’enunciat marcat per altres elements lingüístics i pragmàtics.

²³⁸ Vegeu subcapítol 4.2, sobre els coneixements que els alumnes tenen sobre el present, en què s’observa que per fixar el moment present, les parelles recorren a la perífrasi progressiva, que posa l’èmfasi en el procés.

Si ens centrem en el moment en què situen les vacances, observem que la meitat de les parelles de 6è que assenyalen que *aquestes* es refereix al futur ubiquen l'expressió a les vacances d'estiu del següent any:

Taula 19. Fragment de la parella 27 (6è) sobre <i>aquestes vacances</i>	
Par.	Fragment
27(6è)	21. J: Les de l'estiu que ve- perquè les d'aquest estiu ja les hem fetes\

Altres parelles (taula següent) es refereixen a les vacances de Nadal del mateix any, justament per la proximitat temporal:

Taula 20. Fragment de diverses parelles de 6è sobre <i>aquestes vacances</i>		
Par.	Fragment	
36 (6è)	26. I: Present- passat o futur/ 27. P: Futur\ 28. I: Aquestes vacances vol dir futur/ 29. P: Sí\ 30. I: I quines vacances hem quedat que són/ 31. P: Les de Nadal\ 32. M: Sí\ 33. P: Perquè s'apropen més\	
	39 (6è)	11. M: (9) Aquestes vacances- les que passaran\ 12. I: Aquestes vacances/ Però a quines vacances ens referim/ 13. M: A aquestes\ 14. B: A les de Nadal\ 15. I: Però aquestes quines/ 16. M: Doncs les de Nadal\ 17. I: Per què les de Nadal/ 18. B: Perquè són les que vindran\ 19. I: I pot ser que siguin les vacances de l'estiu que ja hem passat/ 20. B: No- perquè aquestes són les que passaran\

Les respostes de la parella 36 (taula anterior, fila superior) són diferents de les de la parella 39 (fila inferior) perquè al llarg de la conversa la primera parella no fa al·lusió al díctic, però a l'última frase (torn 33) manifesta el significat de proximitat que s'hi associa. Pel que fa a la parella 39, considera que *aquestes vacances* es refereixen a les de Nadal a través, precisament, de l'al·lusió al díctic (que indicaria proximitat, les primeres vacances a partir del moment de l'enunciació)²³⁹.

D'altra banda, cal recordar que el fet que del morfema de persona del verb (*quedem*) se'n desprengui que la dixi personal és la primera persona del plural (el·líptica) desencadena, més a 3r que no pas a 6è, que les parelles rescatin el seu coneixement pragmàtic (experiencial i del context cultural). Les parelles, doncs, comprendrien el

²³⁹ L'argument de la parella 38 (Taula 11) és igual que el de la parella 39.

valor del díctic d'acord amb la resta de la frase i també amb el seu coneixement del món, com es pot veure en els exemples següents:

Taula 21. Fragments relacionats amb el coneixement del món	
Par.	Fragment
14 (3r)	7. I: Com ho saps- Joana- que passa a l'estiu/ 8. M: Perquè les vacances normalment es fan a l'estiu\ Normalment es va a la platja\ 9. J: Perquè per Setmana Santa normalment no vas enlloc\ 10. M: Jo sí\ 11. J: I a l'hivern- tampoc\ 12. M: Bueno- a l'hivern hi ha gent que va de vacances a la muntanya i s'hi queda\ 19 (3r)
	14. N: Perquè les vacances són a l'estiu\

Certament, els fragments anteriors mostren respostes en què les parelles usen el seu coneixement del món per justificar el seu raonament (la majoria d'aquestes parelles són de 3r). En el cas de la parella 14 (fila superior), als torns 10 i 11 hi ha una implicació personal, que s'acusa en els exemples que mostrem a continuació (taula següent, també amb parelles de 3r), que indicarien **certa dificultat per considerar els elements lingüístics en ells mateixos, és a dir, per separar el text de la realitat:**

Taula 22. Fragments que mostren la confusió entre text i realitat	
Par.	Fragment
2 (3r)	21. I: (...) Per tant- "aquestes vacances" és present- passat o futur/ 22. N: (4) Futur/ 23. G: Sí\ Perquè ara estem a l'escola\
5 (3r)	2. T: Que les vacances vol dir que ja hem acabat el cole i farem un altre curs\ Però ara tenim tot el temps que vulguem perquè hem fet massa treball i estem molt cansats:: 3. V: I que jo- quan estem de vacances- estaré amb un amic que es diu Oriol però al dia següent estaré casi tot el dia dormint\ 6 (3r)
	20. L: Perquè- perquè::: perquè dintre d'una mica farem- aquestes vacances no ens n'anirem a la platja ni a cap puesto- 21. V: Jo sí que aniré a un puesto:: a la piscina\ 22. L: Jo també- aniré a la piscina- amb el meu germà de 13 anys\

Vegem ara un exemple en què la conversa gira a l'entorn de la representació que els alumnes tenen del concepte *vacances*. En la parella 17 (taula següent), un dels seus membres, en Gerard (G) creu que la frase indica futur (torn 4), però l'altre membre, l'Abel (A) opina que no necessàriament s'ha d'ubicar en un moment posterior:

Taula 23. Fragment de la parella 17 a l'entorn de les vacances	
Par.	Fragment
17 (3r)	1. A: "Aquestes vacances ens quedem a casa" \ Vol dir que aquestes vacances no se'n van a cap lloc- ni se'n van de viatge \ Es queden a casa \
	2. I: I quan és això / Ara- abans- després /
	3. A: A:: quan siguin les vacances \
	4. G: Després \
	5. A: Però tu no ho saps si ara són les vacances d'aquesta gent \
	6. I: És ara / No ho sabeu /
	7. A: Però hi ha gent que fa vacances ara (5) \ Però això vol dir <i>avui</i> o quan vol dir / (...)
	23. G: És que hi ha gent que ara està a casa- encara que no siguin les vacances \
	24. A: Com l'avi \

En el fragment anterior, al torn 3 l'Abel desancora les vacances de la dixi: "Quan siguin les vacances". Quan en Gerard respon que això té lloc en un moment posterior ("després", torn 4), l'Abel replica que "tu no ho saps si ara són les vacances d'aquesta gent" (torn 5). Sembla, doncs, que l'Abel separaria el text de la realitat, perquè no es posa com a subjecte discursiu, malgrat que el verb estigui en primera persona del plural. En aquest cas, a més, **sembla que li manquen elements contextuais per interpretar la frase** i per això els afegeix (torn 7). De fet, la pregunta que fa: "Però això vol dir *avui* o quan vol dir?" (torn 7) indicaria que no té prou elements per ancorar temporalment la frase, de manera que considera que es podria situar al present. Uns quants torns més endavant, a propòsit de la forma verbal *quedem*, la parella sosté que la frase passa *ara*²⁴⁰. I aleshores en Gerard rescata l'argument de l'Abel al torn 7 i el matisa, dient que "hi ha gent que ara està a casa, encara que no siguin les vacances" (torn 23). L'Abel ho ratifica: "Com l'avi" (torn 24). En aquest cas, doncs, la parella conclouria que la frase se situa al present a partir de la constatació, validada per una experiència propera (la de l'avi de l'Abel), que quedar-se a casa és una acció que pot passar *ara*. **En tot cas el que és rellevant és la funció que exerceix aquest coneixement en la interpretació de la frase.**

I en l'exemple següent, també d'una parella de 3r, el seu coneixement del món, segons el qual les vacances es fan a l'estiu, serveix per justificar que la frase s'ubica al futur:

Taula 24. Fragment de la parella 3 per ubicar el temps de l'enunciació	
Par.	Fragment
3 (3r)	28. T: Ara estem a la primavera- casi bé estem a l'estiu- però falta una mica \

Amb aquests exemples, constatem que **algunes parelles de 3r acudeixen a l'experiència** per justificar el temps de la frase, i creiem que potser és perquè **no tenen**

²⁴⁰ El fragment no es reproduïu en aquesta taula, però es pot consultar a l'annex (1.4.3.1. Transcripció tasca 4.3/parelles de 3r/parella 17/torns 8-22).

altres estratègies, com un coneixement gramatical sobre el díctic que els permeti desenvolupar un argument sòlid. En canvi, les respostes experiencials de les parelles de 6è no serien tan estratègiques, sinó més aviat anecdòtiques (taula següent):

Taula 25. Fragment de dues parelles de 6è amb respostes anecdòtiques	
Par.	Fragment
27 (6è)	38. I: (...) (4) Aquesta frase us agrada/ 39. A: (6) Bueno- a mi- agradar-me:: no gaire\ 40. I: Per què- no t'agrada gaire/ 41. A: Bueno- no és perquè sigui així- però jo:: quedar-me a casa no m'hi quedaria::
36 (6è)	25. P: Que aquestes vacances es quedaran a casa i:: i estaran al sofà- mirant la tele::

En la taula anterior, la parella 27 (fila superior), a més, posa de manifest **la incapacitat de prendre la frase com a objecte d'anàlisi**, és a dir, de distanciar-se'n. En efecte, davant la pregunta de la investigadora referida al conflicte cognitiu plantejat als torns anteriors (la frase indica futur però el verb està en present, torn 38), l'Alba (A) respon una opinió personal sobre el contingut de la frase (torns 39-41), no sobre la frase com a peça lingüística per a la reflexió.

8.5. Obstacles de les parelles de 3r

Centrem-nos ara en les parelles de 3r perquè, com ja hem avançat, l'al·lusió al díctic o al coneixement experiencial no sempre els permet avançar en la conversa. De fet, en força parelles d'aquest curs, malgrat la mediació de la investigadora, no s'arriba a **plantejar cap obstacle**, com és el cas de la parella 15 (taula següent):

Taula 26. Fragment de la parella 15 en què no emergeix el conflicte cognitiu	
Par.	Fragment
15 (3r)	8. I: Però és ara- això/ 9. J: No\ 10. I: Però <i>ens quedem a casa</i> \ Què vol dir que <i>ens quedem a casa</i> / 11. J: Que en comptes d'anar de viatge ens quedem a casa\ 12. I: Ara/ 13. A: No:: Aquestes vacances\ 14. I: Però sí jo dic "ens quedem a casa" vol dir ara- oi/ 15. J: Sí\ 16. I: És ara o és aquestes vacances/ 17. A: Aquestes vacances \ 18. J: Encara queda una mica \ 19. I: Quant queda/ 20. A: Ens quedem set dies per acabar el cole \

La parella 15 (taula anterior) desestima que la frase se situï en l'ara, malgrat la insistència de la investigadora (torns 8, 12, 16) que intenta remarcar especialment el temps del verb (10 i 14). La parella, però, no sembla percebre que el verb està en present, malgrat la resposta d'en Jan (J) al torn 15, que potser seria automatitzada, tenint en compte l'evolució posterior de la conversa. Al final, l'Aina (A) aporta un argument experiencial, que confondria text amb realitat (torn 20).

La parella 1 (taula següent), en canvi, sí que sembla que s'adonaria del problema (torn 19), però no el sabia resoldre:

Taula 27. Fragment de la parella 1 en què no es resol el conflicte cognitiu	
Par.	Fragment
1 (3r)	16. I: Mireu què heu dit\ "Ens quedarem"- però la frase diu "ens quedem"\ Quina diferència hi ha/ 17. D: Que ens <i>quedem</i> és ara i <i>quedarem</i> - futur\ 18. I: Així doncs- la frase "aquestes vacances ens quedem a casa" és ara/ 19. D: Ai- tenim el mateix problema que abans \ 20. I: Quin problema és/ Quin problema tenim/ 21. P: Que hi ha una cosa del passat- del futur i del present \ 22. I: I com la podem entendre- la frase- si hi ha coses en passat- present i futur/ Com és que ho entenem/ 23. P: Perquè ho hem estudiat \ 24. I: Heu estudiat el què/ 25. P i D: Els verbs:: 26. I: I per això ho enteneu / 27. P i D: Sí\

Aquesta parella apel·la a les tasques anteriors, però no sembla que li serveixin per avançar cap a la resolució del conflicte, perquè la resposta del torn 21 és força inconcreta i, a més, és incorrecta (en la frase no hi ha cap al·lusió al passat). D'altra banda, davant la pregunta de la investigadora al torn 22, apel·la vagament al seu coneixement escolar (torn 23), però la resta de la conversa indica que és una resposta sense fonaments: es tracta més aviat de sortir del pas sense acabar d'aclarir què és el que entenen (torn 26).

D'altra banda, algunes parelles de 3r resolen l'obstacle fent coincidir el temps de l'enunciació amb el temps de l'enunciat, és a dir, **traslladant el present a les vacances**²⁴¹. Ho il·lustrem les parelles 8 i 12 (taula següent):

²⁴¹ Aquesta estratègia s'ha vist, sobretot, a l'hora de justificar el present retrospectiu. En aquell cas hi ha més parelles que usaven aquesta solució. Vegeu el capítol 7.

Taula 28. Identificació del moment de l'enunciació i el moment de l'enunciat	
Par.	Fragment
8 (3r)	32. E: No- no- perquè també és present i futur\ El que va escriure això ja estava de vacances\
12 (3r)	20. I: Així això passa ara o aquest estiu/ 21. C i A: Aquest estiu\ 22. I: Però <i>quedem</i> és ara- no/ 23. C: Ah- clar\ Doncs ha de ser ara- aquest estiu\ 24. A: Representa que ara és l'estiu\ Que és ara\ 25. I: Sí/ Per què si no com ho diríem/ 26. C: "Aquestes vacances <i>ens quedarem</i> a casa"

Així doncs, en els fragments mostrats en aquest apartat es ratifiquen tres tendències de les parelles de 3r: no veuen l'obstacle, el veuen però no el saben resoldre o bé el resolen fent coincidir els dos temps (el de l'enunciat i el de l'enunciació). En tot cas, els exemples ratifiquen que no hi hauria reconeixement del valor prospectiu del present.

8.6. Obstacles de les parelles de 6è

Pel que fa a sisè, també hi ha parelles que tampoc sembla que descobreixen el valor prospectiu del present. A banda de les parelles que també perpetuen el valor simultani del present desplaçant-lo al futur (com hem vist que passava en les parelles de 3r), n'hi ha que responen que **la frase els agrada més amb el verb en futur**. Això indica que no atorguen al present el valor prospectiu, sinó que prefereixen la forma de futur del verb perquè sembla que és més coherent amb el temps de l'enunciat, d'acord amb els seus coneixements sobre els temps verbals. Vegem el cas de la parella 35:

Taula 29. Fragment de la parella 35 sobre el conflicte cognitiu	
Par.	Fragment
35 (6è)	22. J: Sí- està ben escrit però jo ficaria "aquestes vacances <i>ens quedarem</i>"\ 23. I: <i>Ens quedarem</i> - us agrada més/ 24. J i M: Sí\ 25. I: Però per què us agrada més " <i>ens quedarem</i> "/ 26. M: Perquè:: perquè és diferent el verb\ 27. J: Un és passat:::- un és futur i l'altre és::: bueno- <i>quedarem</i> és en futur_ 28. M: I <i>quedem</i> en present\ 29. I: D'acord\ I us agrada més en futur\ Però per què/ 30. M: Perquè ja és en futur lo altre\ Perquè això és en futur ((assenyalant " <i>aquestes vacances</i> ") i això és en present ((assenyalant el verb)) 31. I: D'acord\

En la parella anterior, la Jana (J) diu que prefereix la forma de futur del verb (torn 22), opció que també ratifica la Montse (M) (torn 24), tot i que la justificació que aporta és força ambigua (torn 26). La Jana intenta expandir la resposta de la companya apel·lant als tres temps verbals (torn 27) i la Montse acaba la frase identificant *quedem* amb el present (torn 28). Aleshores la investigadora torna a insistir per saber la raó per la qual els agrada més amb el verb en futur (torn 29) i la Montse dóna la resposta: perquè “aquestes vacances” és futur i, en canvi, el verb està en present (torn 30). És a dir, les alumnes prefereixen l’opció *quedarem* perquè compatibilitza el temps del verb amb el temps del complement circumstancial.

Fixem-nos ara en l’exemple següent, de la parella 27:

Taula 30. Fragment de la parella 27 sobre el conflicte cognitiu	
Par.	Fragment
27 (6è)	48. I: Però si diem “Aquestes vacances <i>ens quedem</i> a casa” - tal com l’hem llegida- està malament- aquesta frase/
	49. A: No::
	50. J: Depèn (6)
	51. I: De què depèn/
	52. J: És que jo crec que depèn si les vacances estan a punt- estan passant- o si les vacances encara han de passar\
	53. I: Caram::
	54. J: Si estan passant- <i>ens quedem</i> ja està bé\ Però si encara han de passar- jo hi ficaria_
	55. A: <i>Quedarem\</i>
	56. J. Sí- <i>ens quedarem\</i>

D’acord amb el fragment anterior, la parella 27 conclouria que la frase es pot interpretar de dues maneres en funció de la forma verbal (torns 52-56): amb el verb en present, indicaria coincidència entre el temps de l’enunciat i el de l’enunciació (com hem vist en d’altres parelles), mentre que amb el verb en futur, la frase indicaria una acció situada en un moment posterior al de l’enunciació. No hi hauria, tampoc, comprensió del valor prospectiu del present.

Un cas curiós és el de la parella 26 (taula següent) en què, un cop plantejada la incompatibilitat (torns 7-11), la Clara respon el següent (torn 15):

Taula 31. Fragment de la parella 26 sobre el conflicte cognitiu	
Par.	Fragment
26 (6è)	7. J: Que:: que <i>aquestes vacances</i> :: és futur- bueno:: sí- és futur::: però <i>ens quedem a casa</i> és_
	8. C: <i>Ens quedem a casa</i> és present\
	9. I: Caram- i com ho entenem això/
	10. C: que la frase està en futur però el verb_

11.	J: Però el verb està en present
12.	I: Però:: això és un problema/
13.	C: No:: bueno:: no ho sé::
14.	I: Què és el que no saps/
15.	C: Bueno- quan ho llegeixes- pot ser que llegeixis ens quedarem- perquè “aquestes vacances” està en futur\

La resposta de la Clara (C) al torn 15 posa en relleu que l'alumna té clar que “aquestes vacances” és futur i per això resol, ambigüament, que no hi ha cap problema perquè “pot ser que llegeixis *ens quedarem*”, de manera que la incompatibilitat desapareix²⁴².

També hi ha parelles, com la 41 (taula següent), que resolen la incompatibilitat entre el temps de l'enunciació i el de l'enunciat assenyalant que la **frase està en futur i present. Seria, doncs, una solució sense comprometre's**:

Taula 32. Fragment de la parella 41 sobre el conflicte cognitiu	
Par.	Fragment
41 (6è)	51. I: Per tant- aquesta frase què és: present- passat o futur/ 52. E: Mm:: ((riu)) futur però present\ Lo que deia abans\ 53. L: Futur i present\ 54. I: Sí/ Segur/ 55. E: Sí\

En el cas de la parella 31 (fragment següent), després d'una conversa en què les alumnes manifesten la dificultat de la tasca i la confusió entre el passat i el futur, una d'elles conclou, textualment, que “la frase és en futur i la paraula en present” (torn 49):

Taula 33. Fragment de la parella 31 sobre el conflicte cognitiu	
Par.	Fragment
31 (6è)	35. I: Per tant- aquesta frase és en present- en passat o en futur/ 36. L i M: En present\ 37. I: I aquestes vacances són ara/ 38. L: Ah- les que vindran\ 39. I: Per tant són les vacances de:: 40. M: Del futur\ És la frase:: 41. L: La frase és en passat i la paraula:: 42. I: En passat/ 43. L: Ai- aquestes vacances:: 44. M: No- en present\ Ai- és que aquesta frase és molt difícil:: 45. L: Si diu “aquestes vacances” són les que vindran\ I és passat\ 46. I: És passat/ Passat- segur- les que vindran/

²⁴² Remarquem que aquesta alumna, a la tasca anterior, davant la mateixa pregunta de la investigadora (“això és un problema?”), havia respost el següent: “No, quan ho llegeixes no, però quan et demanen algu...” (Taula 24 del capítol 7).

47.	L: Ai- futur\
48.	I: Ah- ara sí\
49.	L: Ai- és futur\ La frase és en futur i la paraula en present\

És a dir, en el fragment anterior, tots dues alumnes, la Laura (L) i la Mila (M), afirmen que la frase està en present (torn 36), probablement influenciades pel fet que als torns previs (vegeu Taula 3), havien indicat que el verb estava en present; o sigui, d'entrada, la parella ubica la frase al present per la forma verbal. La conversa, però, evoluciona i les alumnes s'adonen que "aquestes vacances" indica futur, de manera que la Laura (L) al torn 41 recapitulava sobre la informació que té i intentaria explicar-la, en el sentit que hauria pres consciència de la no coincidència entre el temps de l'enunciat i el de l'enunciació. El problema és que en aquest intent confon el passat amb el futur (torns 41 i 45) i no repara l'error fins al torn 47. Del fragment destaca el comentari de la Mila (M), "ai, és que aquesta frase és molt difícil" (torn 44), que mostraria **l'esforç de les alumnes per parlar sobre la llengua i per enfrontar-se al conflicte cognitiu**.

D'altra banda, subratllem, també, que hi ha parelles de 6è que al final de la conversa mantenen que la frase indica present, justament perquè s'ancoren al temps del verb i aquest ancoratge a la morfologia els impedeix evolucionar. És a dir, es tracta de parelles que inicialment havien detectat que el verb estava en present i al llarg de la tasca reafirmen la persistència d'aquest argument. El cas de la parella 21 (taula següent) n'és un exemple, en què es posa en relleu el domini d'un dels membres en el diàleg²⁴³:

Taula 34. Fragment de la parella 21 sobre el conflicte cognitiu	
Par.	Fragment
21	1. A: "Aquestes vacances ens <i>hem quedat</i> a casa"\
(6è)	2. R: No- no has llegit malament: "Ens <i>quedem</i> a casa"\
	3. A: Ai- sí- " <i>ens quedem</i> a casa"\
	4. I: Quan passa això/
	5. R: Això::
	6. A: " Aquestes vacances "\ (4) És present \ " <i>Ens quedem</i> "\ Perquè si fos futur- seria " <i>ens quedarem</i> " i passat " <i>ens hem quedat</i> "\
	7. I: I aquestes vacances quan és/
	8. R: Aquestes\
	9. A: Aquestes\ Ara \
	10. R: Aquestes\
	11. A: Aquestes vacances que estem començant \
	12. I: Quines/ ((l'enregistrament té lloc pel novembre))
	13. R: És que ara em lio:: No seria futur- això- "aquestes vacances"/
	14. A: Per què/ Però pots dir "aquestes vacances d'ara- ens quedem a casa"\ O "aquestes vacances d'ara fa molta calor"- jo què sé::
	15. R: Però seria com si encara no estiguéssim a les vacances i digués "aquestes

²⁴³ Per l'interès de les interaccions, es mostra íntegrament tota la conversa.

	vacances-“
16.	A: Ja- però diu “ens <i>quedem</i> ”\ Present\ Ho veus/
17.	R: “Aquestes vacances <i>ens quedarem</i> ”::
18.	A: Ens quedem - Roc\ Present \
19.	I: A veure- present o futur/ Tu Aina dius present i tu Roc- futur\ A veure si podeu convèncer l’altre::
20.	A: Vale- és que potser això sí ((referint-se a “aquestes vacances”) però <i>ens quedem</i> és present\ Si fos futur- seria <i>ens quedarem</i> \
21.	R: Ja- però si borressis això ((referint-se al verb en present)::
22.	A: Ja- però és una frase sencera i no borres res \
23.	R: ((Torna a llegir la frase))\ <i>Ens quedem</i> \ No- no- sí- sí- potser present::
24.	I: Sí/
25.	A: Sí\
26.	R: Sí\
27.	I: D’acord\ Doncs l’última frase\

En el fragment anterior, l’Alèxia (A) s’aferra a la morfologia verbal per situar la frase en el present (torn 6), concretament recurrent a la distinció temporal bàsica. Quan la investigadora demana pel significat d’*aquestes vacances* (torn 7), l’Alèxia identifica el sintagma amb *ara* (torn 9) i al torn 11 ho reforça amb la perífrasi de gerundi. Però aleshores en Roc (R) apunta que *aquestes vacances* indica futur (torn 13), resposta que l’Alèxia replica, justificant, a través de dos exemples, que *aquestes vacances* es poden referir al present (torn 14). En Roc, però, insisteix en el valor prospectiu del díctic (torn 15), però l’Alèxia s’aferra al present, apel·lant al temps del verb (torns 16, 18). En Roc sosté que la frase també funciona amb el verb en futur (torn 17) i, de fet, el que fa és prescindir de la forma *quedem* (torn 21) per intentar convèncer l’Alèxia que la forma de futur també s’hi escau, però la seva companya es manté ferma (torn 22), fins al punt que al final en Roc sucumbeix a l’argument de l’Alèxia. L’Alèxia, doncs, aconsegueix imposar el seu criteri usant com a únic argument la forma verbal. **La morfologia, doncs, impedeix que l’alumna s’adoni que *quedem* també pot expressar futur, tal com intueix el seu company.**

Però també hi ha parelles de 6è que supediten el temps del verb al temps de l’enunciat, com la parella 24 (taula següent) que, de fet, no toparia amb cap obstacle cognitiu, perquè tan aviat com descobreix el valor de futur de la frase, hi supedita la forma verbal. **Sembla, doncs, que no atorga importància al fet que el verb estigui en present:**

Taula 35. Fragment de la parella 24 sobre el conflicte cognitiu	
Par.	Fragment
24 (6è)	13. R: Ens <i>quedem</i> és present- sí\
	14. I: I “aquestes vacances” és present/
	15. R i E: Sí\
	16. I: Quan són “aquestes vacances”/
	17. R: (4) No- això és futur\
	18. E: Sí- és futur\
	19. I: Així doncs- com quedem/
	20. R: És futur\
	21. E: És futur aquesta frase\
	22. I: Aquesta frase és futur/ Encara que ens <i>quedem</i> sigui en present/
	23. R: Sí\
	24. I: N'esteu segurs/
	25. R i E: Sí\ És futur\
	26. I: D'acord\

Finalment, potser les respostes que podrien indicar cert reconeixement del valor prospectiu del present serien les que consideren que la frase està bé tant amb el verb en futur com en present. Vegem dos exemples (parelles 23 i 30):

Taula 36. Fragment de parelles de 6è que admeten el verb en futur i en present	
Par.	Fragment
23 (6è)	28. I: Quan llegiu “aquestes vacances” en quines vacances penseu/
	29. O: És que_
	30. R: Jo en les del futur\ Perquè no pot ser que pensis en unes vacances que ja han passat\ Perquè si fos en passat seria “aquestes vacances ens hem quedat a casa”\ I Jo crec que en futur seria “aquestes vacances <i>ens quedem a casa</i> ”\
	31. O: Però també pots dir “ens quedarem”::
	32. R: També- sí:: “ens quedarem a casa” o “ens quedem”\
30 (6è)	22. R: És com les altres dues que hem fet\ Que el verb pot estar de les dues maneres\
	23. I: Què vols dir/
	24. R: Que també pots dir “aquestes vacances <i>ens quedarem a casa</i> ”- també estaria bé- també seria correcte\

Certament, manifestar que totes dues formes del verb (en present i en futur) funcionen podria ser un indicatiu que interpretarien el temps del verb en relació amb el significat temporal de la frase. És a dir, **assumirien que tant *quedem* com *quedarem* serien compatibles amb la resta de la frase** i semblaria que aquesta compatibilitat indicaria el mateix valor del verb, que seria futur. En el cas de la parella 30 (taula anterior, fila inferior; vegeu també Taula 15) semblaria que això es confirma ratificant les reflexions fetes a propòsit de les tasques 4.1 i 4.2 (torn 22), que haurien permès a la parella entendre que **el present, en determinats usos, seria equivalent a d'altres temps verbals; en aquesta tasca en concret, al futur.**

8.7. Recapitulació

8.7.1. Introducció

En aquest capítol hem explorat el reconeixement per part de les parelles del valor prospectiu del present (ús no prototípic que al·ludeix a fets posteriors al moment de l'enunciació) a partir de la frase següent: “Aquestes vacances ens quedem a casa”. Aquesta frase, que es planteja a les parelles durant el curs escolar²⁴⁴, s’hauria de poder ubicar en el futur immediat, perquè es tracta d’una acció que l’enunciador (des del punt de vista discursiu, la primera persona del plural), situa en sentit prospectiu (el demostratiu dític de temps *aquestes* marcaria la proximitat, a partir del sintagma *aquestes vacances*). El fet que tant la persona discursiva com el demostratiu siguin dítics requereix que la frase s’interpreti tenint en compte el context d’enunciació (Brucart, 2002). Així doncs, en els apartats precedents hem vist fins a quin punt les parelles prenen consciència del fet que el temps de l’enunciat (futur) no coincidia amb el temps de l’enunciació (present) i hem analitzat com han anat resolent el conflicte cognitiu (si és que s’ha manifestat). Les principals constatacions que se’n deriven les recollim i sistematitzem en aquesta recapitulació, que mostra els ancoratges usats per les parelles: a la morfologia verbal (subapartat 8.7.2), al dític *aquestes* (subapartat 8.7.3) i a l’experiència a propòsit de la interpretació del concepte de *vacances* (subapartat 8.7.4). Un breu apartat presenta la barreja d’estratègies (que hem anomenat ancoratge híbrid, subapartat 8.7.5) i es tanca la recapitulació amb un últim apartat a manera de conclusió (subapartat 8.7.6).

8.7.2. L’ancoratge morfològic

La primera consideració és que totes les parelles de 6è, davant la petició de la investigadora d’esbrinar el temps del verb, responen que està en present, a diferència de les parelles de 3r, algunes de les quals consideren que *quedem* està en futur. Aquesta primera constatació valida la hipòtesi que els alumnes de 6è **tenen assumida la distinció temporal bàsica (passat-present-futur) a l’hora de reconèixer el temps d’un verb, mentre que en les parelles de 3r aquest coneixement no estaria prou consolidat**. En les de 6è, hem constatat, a més, que el reconeixement del present s’obté en contrast amb el passat i amb el futur. Ho hem vist, per exemple, amb la parella 21: “[Ens quedem] és present perquè si fos futur seria *ens quedarem* i passat

²⁴⁴Recordem que el treball de camp amb els alumnes es realitza durant el mes de juny (parelles de 3r) i durant el de novembre (parelles de 6è), és a dir, quan no estan de vacances. Aquesta observació, com hem vist, és rellevant en la interpretació de la frase. Vegeu l’apartat 3.2.2.

ens hem quedat” (Taula 1). Contràriament, a 3r fins i tot hem vist una parella que **aplica l’estratègia morfològica de forma tan automatitzada** que ni tan sols percep que *quedem* és present (Taula 5).

De fet, el pes de la morfologia verbal condiona de manera diferent les respostes de les parelles de 3r i de 6è. En les parelles de 6è, aquest coneixement pot arribar a impedir que puguin ubicar la frase al futur. De fet, aquest és el principal obstacle amb què topen les parelles de 6è. A la Taula 34 hem mostrat la conversa de la parella 21 per il·lustrar la insistència d’una alumna a fer prevaldre la forma del verb per justificar el temps de l’enunciat. Aquest exemple posa en relleu que el coneixement gramatical (identificació del temps del verb) topa amb el coneixement semàntic i pragmàtic (identificació que *aquestes vacances* potser no és present): és a dir, indica que els alumnes han pres consciència del conflicte i que **la seva resolució es decanta cap al coneixement gramatical**.

En algunes parelles de 3r, en canvi, es produeix el fet a la inversa, és a dir, el desllorigament del conflicte es decanta cap a la preeminència del coneixement semàntic i pragmàtic respecte al gramatical. Ho hem il·lustrat amb exemples en què el coneixement del present, restringit al valor simultani, contradiu un ancoratge temporal que les parelles situen al futur per l’expressió *aquestes vacances*; hi ha parelles que resolen aquesta incompatibilitat afirmant que la forma verbal usada és incorrecta (per exemple, la parella 13: “Hauria de dir *ens quedarem* en comptes d’*ens quedem*”, Taula 8). De fet, reiterem que al llarg de les converses hem observat que diverses parelles de 3r (i cap de 6è) afirmen que *quedem* és futur. **Apuntem, doncs, que probablement entenen que el temps de l’enunciació és futur, d’acord amb el temps de l’enunciat.** Aquesta identificació corroboraria que el reconeixement dels tres temps verbals bàsics no té una base prou sòlida, raó suficient per supeditar aquest coneixement al semàntic i pragmàtic. En tot cas, en les parelles de 3r el coneixement morfològic tindria molt menys pes que en les parelles de 6è.

D’altra banda, al llarg de la tasca també hem registrat respostes a l’entorn del significat del verb *quedar*, que podrien ratificar la **dificultat per parlar sobre el temps que expressa el verb**²⁴⁵. Ho il·lustra l’exemple següent:

²⁴⁵ Vegeu el subcapítol 4.2, en què es constaten les dificultats terminològiques i metalingüístiques dels alumnes per conceptualitzar els tres temps verbals bàsics.

Taula 37. Resposta d'una parella que apel·la al significat del verb i no al temps		
Par.	Fragment	
32	11.	I: I <i>quedem</i> què és/
(6è)	12.	H: (3) Que nosaltres estem en un lloc i no ens movem\

Semblaria, doncs, que davant la pregunta per esbrinar en quin temps està *quedem*, als alumnes els costaria **expressar el significat del temps verbal del present i optarien per explicar el significat del verb.**

8.7.3. L'ancoratge al díctic *aquestes*

D'altra banda, si ens fixem en la identificació del temps de l'enunciat, bona part de les parelles, tant de 3r com de 6è, s'ancoren al díctic *aquestes*, que encapçala el sintagma nominal *aquestes vacances* amb funció de complement circumstancial de temps. Així doncs, d'entrada, **aquesta identificació del díctic com a element clau per ubicar temporalment la frase ja indicaria que les parelles interpreten la frase d'acord amb el context enunciatiu** (Brucart, 2002, p. 1490). Amb tot, però, cal matisar que les parelles interpreten aquest demostratiu segons coneixements diversos; això fa que algunes considerin que indica present, és a dir, un coreferent proper, en contrast amb *les vacances passades* o *les vacances que vénen* (parella 43, Taula 9), mentre que d'altres considerin que té valor prospectiu ("les vacances que vindran després", parella 30, Taula 10). **Resulta curiós, però, que el contrast entre *aquest/aquell* no s'usa com a estratègia per justificar que *aquestes* es refereix al present, sinó per justificar que es refereix a un futur immediat.** Aquest contrast només l'utilitzen les parelles de 6è (com la parella 38, Taula 11).

Semblaria, doncs, que **les parelles que coneixen el funcionament del díctic** (i ho demostren amb les manipulacions que porten a terme) **arribarien a un grau de reflexió major que les altres**, fet que els permetria avançar en la resolució del conflicte cognitiu. **Aquestes parelles són de 6è, que és quan al currículum apareix el contingut gramatical relacionat amb l'ús dels demostratius.** En efecte, si ens fixem en el currículum d'educació primària, no és fins a cicle superior que apareix el contingut següent: "Reconeixement de la *funció*²⁴⁶ dels determinants del nom: articles i quantitatius, demostratius i possessius" (2009, p. 61). En canvi, a cicle mitjà encara no es tracten les funcions dels demostratius; de fet, únicament es prescriu el "reconeixement d'articles, connectors, noms, adjectius i verbs en un text" (2009, p. 50). Caldria validar si el coneixement sobre el díctic és fruit de l'ensenyament-

²⁴⁶ La cursiva és nostra.

aprenentatge gramatical o d'un altre tipus de saber, però en tot cas **constatem que en aquesta tasca és un dels elements deslloradors del conflicte.**

8.7.4. L'ancoratge a l'experiència

Al llarg de les converses també hem vist que és recurrent l'al·lusió de les parelles al seu coneixement experiencial. De fet, per ancorar el díctic, les parelles rescaten aquest tipus de coneixement, concretament el seu bagatge sociocultural en relació amb les vacances. Hem vist que l'anàlisi era especialment interessant en les parelles de 6è, atès que el treball de camp té lloc al novembre, de manera que *aquestes vacances* no poden ser les de l'estiu del mateix any (perquè ja han passat), sinó unes vacances futures, però properes en el temps. Per a algunes parelles, les vacances de Nadal compleixen aquests requisits, com hem vist en la parella 38 (Taula 11).

D'altres parelles de 6è responen que *aquestes vacances* es refereixen al futur, però no acaben de concretar quan són. En tot cas, semblaria que, si el treball de camp s'ha produït al novembre, considerar que *aquestes vacances* són les de l'estiu següent no acabaria de ser prou coherent, justament perquè no serien prou properes, d'acord amb el significat del díctic. D'altra banda, això implicaria partir de la base que els alumnes s'identifiquen amb el subjecte discursiu i que ancoren la frase al moment de l'enunciació (que és el que fan la majoria de les parelles). Per això, no aferrar-s'hi els permetria oferir una resposta menys compromesa però, alhora, **més arrelada al seu context cultural**, com és el cas de la parella 22 (taula següent):

Taula 38. Exemple de la parella 22 sobre la interpretació d' <i>aquestes vacances</i>	
Par.	Fragment
22 (6è)	10. I: Aquestes vacances vol dir les vacances de l'estiu/ 11. J: O potser les de la Setmana Santa- o les de la Setmana Blanca- o les de Nadal\

Amb tot, hem insistit que el que predomina és la identificació amb el subjecte discursiu. Aquesta identificació pot ser positiva, perquè les parelles s'hi poden ancorar i resoldre, a partir de l'experiència (les vacances són a l'estiu), que *aquestes vacances* és futur: "Ara estem a la primavera, casi bé estem a l'estiu, però falta una mica" (parella 3, Taula 24). Però hem vist altres exemples en què aquesta identificació genera algun tipus de confusió entre el **text i la realitat**, fins al punt que es posa de manifest la incapacitat de distanciar-se de la llengua (parella 27, Taula 25).

En general, les parelles de 3r acudrien més a aquest tipus de coneixement que les de 6è. Interpretem aquesta constatació (que ja hem esmentat en capítols anteriors), relacionant-la amb el fet que els alumnes de 6è ja sabrien resoldre l'obstacle gràcies al seu coneixement gramatical i pragmàtic sobre el díctic. Les seves respostes experiencials, doncs, no passarien de ser comentaris anecdòtics, que no servien tant com a 3r per avançar en la resolució del conflicte.

8.7.5. L'ancoratge híbrid

A banda de l'al·lusió al díctic vinculada al coneixement experiencial i pragmàtic –i també escolar–, hem vist altres respostes de les parelles l'anàlisi de les quals indicaria la dificultat, en general, per reconèixer el valor prospectiu del present. Així, davant l'aprehensió del conflicte cognitiu, algunes parelles resolen l'obstacle **desplaçant el moment de l'enunciació al moment futur de l'enunciat** (parelles 8 o 12, Taula 28), mentre que **d'altres ofereixen respostes més salomòniques**, és a dir, menys compromeses: per exemple, responen que la frase els agrada més amb el verb en futur (parella 35, Taula 29) o que la frase està en futur i en present alhora (parella 41, Taula 32). En realitat, en aquests exemples es parteix d'alguna de les estratègies mostrades en els subapartats anteriors: així, fer coincidir els dos moments (el de l'enunciat i el de l'enunciació) podria tenir una base morfològica, com també expressar que el verb en futur és més adequat. Però subratlem que, almenys en el cas de les respostes que hem denominat com a menys compromeses, s'observa un **ancoratge híbrid**, és a dir, que barreja diferents estratègies sense que les parelles s'acabin de decantar per cap d'elles, possiblement per incapacitat de justificar-les.

Finalment hem observat que només les respostes que consideren que en aquesta frase el verb funcionaria tant en present com en futur són les que permetrien interpretar **l'eixamplament del present cap al futur**. Per exemple, la resposta de la parella 30: "És com les altres dues que hem fet, que el verb pot estar de les dues maneres (...) Al ficar el determinant *aquestes* estem fent que la frase estigui en futur però el verb en present està ben dit" (parella 30, Taula 15).

8.7.6. A manera de conclusió

En concret, en aquest capítol s'ha posat de manifest el paper, per una banda, **del coneixement escolar** i, per l'altra, **del coneixement pragmàtic i experiencial** a l'hora de resoldre el conflicte entre el temps del verb i el temps de l'enunciat. Remarquem

especialment el pes d'aquest últim coneixement, que es posaria en marxa probablement a causa de les característiques díctiques (tant pel que fa a la dixi de persona com de temps) de la frase. En tot cas, l'activació del coneixement gramatical i/o de la intuïció experiencial ratifica que **l'alumne parteix de diferents estratègies i que cadascuna pot obrir vies per anar construint el saber**. Caldria que un i altre coneixement poguessin ser complementaris o almenys que no s'obstaculitzessin mútuament: massa sovint les pràctiques escolars han convertit el saber intuïtiu en un obstacle (Vargas, 1999).

Sobre la influència del coneixement escolar, hem vist que els alumnes usen l'estratègia de conjuguar el paradigma verbal per reconèixer els tres temps verbals bàsics. Les parelles de 6è, usant aquesta estratègia, conclouen que el verb està en present. En efecte, és present des del punt de vista de la forma verbal (és a dir prenent el verb aïlladament), però des del punt de vista de l'ús (entenent el verb inserit en la frase), aquest present indica un valor de futur, que a algunes parelles els costa reconèixer justament perquè s'aferren a la morfologia. I el coneixement morfològic estaria massa deslligat de l'ús com perquè els alumnes hi establissin una relació. A 3r, en canvi, el coneixement formal pràcticament no exerciria cap influència en els alumnes, que es fixarien bàsicament en l'ús.

D'altra banda, hem vist que els alumnes de 6è usen una estratègia gramatical que els funciona per avançar al llarg de la tasca i que té a veure amb el coneixement de la funció del demostratiu díctic. En aquest cas, sí que podríem apuntar que aquest saber els ajuda a reflexionar sobre la llengua, a distanciar-se'n i, per tant, a analitzar la frase com a objecte d'estudi.

Sigui com sigui, però, l'ús de diverses estratègies no sempre garanteix que el conflicte es resolgui. Apuntem **certa manca de perícia en l'aplicació de les estratègies, sobretot les escolars, que indicarien que els alumnes les utilitzen sense comprendre-les** (Nadeau i Fisher, 2006) i això generaria males interpretacions: ho hem vist en parelles de 3r que conjuguen correctament els tres temps verbals però que no s'adonen que *quedem* és present; o en una parella de 6è, que entén que el díctic *aquestes* indica proximitat, i aquest coneixement descontextualitzat la porta a justificar que la frase està ubicada al present. **Per tant, més que d'estratègies, potser caldria parlar de fórmules, automatitzades però no apreses.**

O sigui, la fórmula no ajudaria a resoldre l'obstacle, potser perquè també cal tenir en compte que "els alumnes no aprenen els conceptes tal com se'ls ensenyen, sinó que

els filtren a través de procediments propis” (Camps, 2000, p. 111). Aquest fet ens portaria a revisar la didactització del saber (Bronckart i Plazaola, 2000) per plantejar-nos fins a quin punt el contingut a ensenyar és efectivament ensenyat i com aquest contingut efectivament ensenyat és, finalment, après²⁴⁷. Un exemple d’aquesta manca de comprensió dels conceptes que l’escola ensenya podria ser el de la parella 4 (3r), que davant la pregunta sobre si la frase està en present, passat o futur, respon el següent:

Taula 39. Exemple de manca de comprensió dels conceptes ensenyats a l’escola	
Par.	Fragment
4 (3r)	10. G: Passat perquè quan fas el primer dia de cole- después tens que posar el passat\

D’altra banda, aquest capítol demostra –com també hem vist en les tasques precedents– **que la conversa sobre la llengua és clau per arribar a resoldre el conflicte cognitiu.** Partint de la base que “els sabers només són accessibles a partir del moment en què són semiotitzats” (Bronckart i Plazaola, 2000, p. 51) constatem que, aquesta vehiculació, la propicia sobretot la conversa. Les parelles manipulen la llengua, la contrasten i la sotmeten a canvis per avançar en la construcció del coneixement, de manera que converteixen els objectes del saber en objectes del discurs (Bronckart i Plazaola, 2000). Pot ser que aquestes reflexions siguin més o menys elaborades (hem vist que a 6è les parelles són capaces de justificar la seva resposta amb un major grau de raonament gramatical) o que impliquin més o menys distanciament respecte a la llengua o més o menys rigor en els termes per referir-s’hi, però aquests exemples demostrarien que aquest **és un camí vàlid perquè els alumnes es vagin apropiant de coneixement gramatical i el vagin sistematitzant.** La parella 8 (taula següent) ho exemplifica, quan al torn 2, en Xavier (X) manifesta cert aclaparament a través d’una interjecció. La investigadora li pregunta si està cansat i aleshores respon el següent:

Taula 40. Exemple de la parella 8 en què un alumne explicita que està pensant	
Par.	Fragment
8 (3r)	2. X: Uf::
	3. I: Que estàs cansat- Xevi/
	4. X: No- no és que estic pensant::

Justament, hem vist que per comprendre l’ús prospectiu del present ha calgut un procés de descoberta, que ha conduït els alumnes a **anar més enllà de la morfologia i de l’estructura de la frase, per endinsar-se en el context enunciatiu i pragmàtic.** Les

²⁴⁷ Constatació que ja hem vist en altres parts de la recerca (4.2.7) i que reprendrem a les conclusions (capítol 10).

implicacions didàctiques que se'n desprenen encaixen amb la funcionalitat de la lingüística cognitiva²⁴⁸: “La categoria és un element que es conforma i es modifica per la funció (oracional i discursiva) que duu a terme” (Cuenca, 2000, p. 30). Aplicat a aquesta recerca, la categoria *present* seria el recipient de diversos usos. Però semblaria que l'ensenyament-aprenentatge del verb, deslligat de les concepcions del temps, centrat en aspectes morfològics i treballat aïlladament, seria un entrebanc en el camí per descobrir què pot contenir el recipient *present* més enllà del valor prototípic.

²⁴⁸ Aquesta idea, que en aquest apartat tot just s'apunta, també es reprèn a les conclusions finals (apartat 10.2.4.)

9. RECONeixEMENT DEL VALOR RELATIU (PROSPECTIU) DEL PRESENT

9.1. Presentació de la tasca 4.4

El darrer valor del present que s'analitza en aquesta recerca té a veure amb el present com a temps relatiu. Els temps relatius són aquells que s'orienten respecte a un altre punt que no és el moment de la parla, és a dir, no s'interpreten a partir de la distinció temporal bàsica, sinó d'una distinció secundària (Pérez Saldanya, 2002) sorgida del desplaçament de l'eix temporal. El present no és un temps intrínscament relatiu (com ho és, per exemple, el condicional), sinó que és bàsic, però els seus valors derivats sí que poden ser relatius, com el que s'explora a la tasca 4.4, a partir de la frase següent²⁴⁹:

- “Al programa de la festa he vist que els alumnes de cinquè canten després dels de quart”.

De fet, aquesta frase també explora el valor prospectiu del present, analitzat en la frase 4.3 (“aquestes vacances ens quedem a casa”, capítol 8), però l'oració dissenyada és força més complexa que l'anterior perquè **hi intervé el valor relatiu d'acord amb la correlació temporal i el context discursiu**. En aquesta oració hi ha dos verbs: un verb principal expressat en perfet (*he vist*) i un altre formulat en present (*canten*). Aquest últim és el nucli de l'oració subordinada substantiva amb funció de complement directe (“que els alumnes de cinquè *canten* després dels de quart”). L'acció del verb de l'oració subordinada (*canten*) s'ha d'ancorar en relació amb la locució prepositiva temporal de posterioritat *després de* (Solà i Pujols, 2002) i en relació amb la **correlació temporal** que marca tota l'oració (tant la principal com la subordinada). Pel que fa a la forma verbal *he vist*, en aquesta frase exerceix de punt de referència (proper al present) en l'oració principal.

La correlació temporal fa referència a les “restriccions sintàctiques que regulen l'ús i la interpretació dels temps verbals en les oracions subordinades”, especialment les substantives (Pérez Saldanya, 2002, p. 2609). Segons això, en l'estil directe (la no presència de subordinació) el temps s'orienta al moment de l'acte de parla, mentre que en l'estil indirecte entra en joc la correlació temporal. Pérez Saldanya subratlla que les correlacions temporals s'ancoren amb temps de passat i de futur, i no de present.

²⁴⁹Per familiaritzar el lector amb la tasca, en aquest apartat s'amplia la descripció de les característiques de la frase que ja s'ha presentat a l'apartat 3.2.2.

Efectivament, la sintaxi del temps no té incidència en el present, ja que en les correlacions en un context present, “el temps de l’oració subordinant és simultani al moment de l’acte de parla i, consegüentment, les relacions temporals que l’oració subordinada estableix amb la principal són paral·leles a les que trobem en les oracions simples” (2002, p. 2612). Amb tot, **els valors temporals derivats del present sí que poden tenir repercussions en les correlacions temporals** (2002, p. 2616), que és el cas que ens ocupa, en què el present (*canten*) té un valor prospectiu dins l’oració subordinada (en realitat, la subordinada es podria formular així: “els alumnes de cinquè *cantaran* després que els alumnes de quart *cantin/hagin cantat/hauran cantat*”).

Pérez Saldanya subratlla que el temps relatiu és “recuperable, generalment, a partir del **context discursiu**” (2002, p. 2574). L’anàlisi d’aquesta tasca, doncs, es descabdella a partir d’aquest context i de les relacions temporals que vertebran la frase, que poden generar diversos conflictes cognitius. El primer que s’analitza és com les parelles ancoren l’oració principal (apartat 9.2) i, en concret, quins elements escullen per justificar aquest ancoratge. En segon lloc, s’analitza com comprenen l’ordre temporal de les accions de l’oració subordinada (apartat 9.3). Un tercer nivell d’anàlisi explora fins a quin punt les parelles són capaces de descobrir el valor relatiu i alhora prospectiu de la subordinada (apartat 9.4). I, finalment, s’aborda –si arriba a emergir– el conflicte cognitiu que ha de permetre descobrir que aquest valor l’expressa el temps verbal del present (apartat 9.5). Es tanca el capítol amb una recapitulació (apartat 9.6).

9.2. L’ancoratge en l’oració principal

En iniciar la conversa, com ja s’ha vist en les tasques precedents, la investigadora formula una primera pregunta (“quan passa això?”), per tal que les parelles ancorin temporalment la frase, com a punt de partida per a l’anàlisi posterior. En aquesta primera resposta la majoria de les parelles s’ancoren al verb principal (*he vist*), que ubiquen o bé al present o bé al passat. Aquesta ubicació ve determinada per **l’estratègia morfològica**, a través de la qual hi ha parelles que intenten situar el fet en la distinció temporal bàsica, per contrast o bé per similitud amb el present o el passat (subapartat 9.2.1). Però, d’altra banda, hi ha parelles que ja d’entrada prioritzen una estratègia de caràcter més pragmàtic, relacionada amb la idea del mot *programa* que es representen, i aquest coneixement influeix decisivament en l’ancoratge de la frase (subapartat 9.2.2).

9.2.1. La ubicació temporal del temps verbal del perfet²⁵⁰

Respecte a la primera estratègia, es caracteritza perquè pren la forma verbal aïlladament. És a dir, quan les parelles són requerides perquè facin una primera aproximació al temps de l'enunciat, la majoria s'ancoren directament a la forma verbal de l'oració principal (*he vist*). Les respostes que se'n deriven aporten informació sobre el coneixement que les parelles tenen del temps verbal del perfet, que són de caràcter morfològic, i que demostren que malgrat que saben identificar el verb, tenen dubtes a l'hora de reconèixer el temps que expressa.

Certament, el perfet és un temps verbal caracteritzat per cert hibridisme, ja que tant es pot aproximar al present com al passat, en funció del paràmetre que es tingui en compte: temporal, aspectual o relatiu a la distància temporal (Pérez Saldanya, 2002). No és estrany, doncs, que les parelles es decantin per ubicar-lo en algun d'aquests dos temps bàsics i que **manifestin dubtes sobre la posició exacta d'aquest temps en la línia cronològica temporal bàsica**. En aquesta tasca, però, més que focalitzar l'atenció en el reconeixement del perfet, sobretot interessa conèixer **fins a quin punt el coneixement formal d'aquest temps verbal és usat com a estratègia d'ancoratge**. D'entrada, constatem que és una estratègia que **bàsicament despleguen les parelles de 6è**²⁵¹. En la parella 35 (taula següent), per exemple, el coneixement formal sobre aquest verb marca la primera resposta:

Taula 1. Resposta de la parella 35 a la primera pregunta: "Quan passa això?"	
Par.	Fragment
35 (6è)	2. I: Quan passa això/
	3. M: Avui \
	4. I: Per què- Montse- dius que passa avui/
	5. M: Perquè diu he vist\ Sinó diria vaig veure o veuré \

En el fragment anterior, la Montse (M) resol la pregunta aplicant la distinció temporal bàsica, és a dir, identificant *he vist* amb el present, en contrast amb el passat (*vaig veure*) i el futur (*veuré*) (torn 5). De fet, l'alumna no només identifica el perfet amb el present, sinó que també l'associa a l'adverbi **díctic avui**. En canvi, la parella següent (parella 28, taula següent) també identifica *he vist* amb *veu*, però l'associació és amb l'adverbi **díctic ara**:

²⁵⁰ En la tasca 2 també apareix aquest temps verbal, però l'anàlisi d'aquella tasca prioritza altres verbs del text. En qualsevol cas, per a més referències sobre aquest temps verbal, vegeu el subcapítol 4.2 i el capítol 5.

²⁵¹ Aquesta constatació corrobora les hipòtesis que s'han anat plantejant al llarg de l'anàlisi de les altres tasques, que demostren l'arrelament de les parelles de 6è a les estratègies verbals morfològiques.

Taula 2. Resposta de la parella 28 a la primera pregunta: "Quan passa això?"	
Par.	Fragment
28 (6è)	8. R: Jo diria que <i>ara</i> - perquè <i>ara veu</i> que els de cinquè canten després dels de quart\

Amb tot, és en una parella de 3r (taula següent) on es produeix la identificació més ancorada al present, ja que aquesta parella (la 7) usa la **perífrasi progressiva de gerundi** per atorgar valor de simultaneïtat al perfet:

Taula 3. Resposta de la parella 7 a la primera pregunta: "Quan passa això?"	
Par.	Fragment
7 (3r)	7. I: (...) Quan passa- això/ 8. S: Present\ 9. M: Present\ 10. I: Per què/ 11. M: Perquè <i>vist- ha vist- està veient</i> que els alumnes de cinquè canten després dels de quart\

En tot cas, cal recordar els adverbis dítctics *avui* i *ara* i la perífrasi de gerundi són tres de les marques més freqüents a l'hora d'ancorar el present²⁵². Per això les parelles que consideren que el perfet indica present recorren a aquests recursos. Sobre la relació entre els adverbis i els temps verbals, subratllem que les dicotomies *avui/present* i *ara/present* són força usades en les gramàtiques escolars, mentre que les dicotomies *avui/perfet* o *ara/perfet* pràcticament no s'hi mencionen, probablement perquè el perfet no és un temps bàsic. Però, d'altra banda, cal tenir en compte que **l'associació del perfet amb els adverbis *avui* i *ara* forma part del usos quotidians** i, com a tal, és descrita exhaustivament en les gramàtiques no escolars, d'acord amb el caràcter hodiernal d'aquest temps verbal²⁵³.

Pel que fa a les parelles que responen que *he vist* és passat, se centren no tant en el temps verbal o en la distància temporal, sinó en l'aspecte, és a dir, consideren que l'acció és perfectiva, com es pot observar en el següent exemple:

Taula 4. Exemples de resposta d'una parella que ancora "he vist" al passat	
Par.	Fragment
24 (6è)	3. R: <i>Ha vist-</i> una persona <i>ha vist-</i> passat- que ja ho ha fet\

²⁵² Vegeu subcapítol 4.2.

²⁵³ A tall d'exemple, mencionem la *Gramàtica pràctica del català* (Bastons, Bernadó i Comajoan, 2011), que s'estén amb els usos del perfet i amb les expressions temporals que hi combinen.

Finalment hi ha parelles que dubten a l'hora d'ubicar el perfet en la línia temporal bàsica, és a dir, no saben si ancorar-lo al present o al passat:

Taula 5. Exemples de respostes de parelles que dubten a l'hora d'ancorar "he vist"	
Par.	Fragment
26 (6è)	5. C: Està en present\ 6. I: Està en present/ Què és el que està en present/ 7. C: <i>He vist</i> :: 8. I: <i>He vist</i> està en present/ 9. C: Ah- no:: és passat\ Bueno- és que no sé::
30 (6è)	5. R: (...) (4) Vale- ara <i>he vist</i> - seria present\ Però <i>he vist</i> també podria ser passat- perquè <i>vaig veure- he vist</i> (...)

En la parella 30 (taula anterior, fila inferior), en Robert (R) manifesta la possibilitat que el perfet pugui ubicar-se en tots dos punts temporals (torn 5) i, específicament, relaciona el passat perifràstic (*vaig veure*) amb *he vist*. Pel que fa a la parella 26 (taula anterior, fila superior), el dubte (torn 9) indica la inseguretats a l'hora de reconèixer la forma verbal del perfet. Ja hem insistit que el perfet és híbrid des del punt de vista de la distinció temporal bàsica i aquestes respostes ratifiquen que hi ha parelles que en tenen un coneixement ambigu, **probablement a causa d'un ensenyament-aprenentatge dels temps verbals massa centrat en els tres temps bàsics** (i, com hem vist, també en una associació automatitzada d'aquests temps bàsics amb determinats adverbis).

9.2.2. La interpretació del significat del substantiu "programa"

Però la ubicació del perfet en un punt present o passat no és l'única manera d'ancorar la frase. Hi ha parelles que en comptes de posar el focus en la forma, interpreten l'ancoratge temporal en funció del **significat que atorguen al substantiu *programa*** de l'oració principal ("*Al programa de la festa he vist*" + oració subordinada). Les seves respostes, doncs, estan mediatitzades pel que representa per a ells la idea de *programa*. Es posa en relleu, doncs, **fins a quin punt el coneixement que tenen del món** (en concret, del terme polisèmic *programa*) determina la interpretació temporal de la frase²⁵⁴.

²⁵⁴ Aquest subapartat també il·lustra que la conversa, pensada inicialment per provocar el conflicte cognitiu sobre els valors del present, també és productiva per provocar el conflicte sobre el significat d'altres paraules, com és el cas del mot *programa*. Al llarg d'aquesta tasca veurem més exemples de conflictes generats a l'entorn del significat d'altres paraules de la frase, que sistematitzarem a la recapitulació (apartat 9.6).

En efecte, *programa* pot ser entès com un programa de la televisió²⁵⁵, ja emès, raó per la qual algunes parelles apel·larien a la noció de passat. És el que sosté la parella 11 (3r, taula següent) al llarg del fragment següent; la Júlia (J) creu que quan les notícies surten per televisió, vol dir que ja han passat (torns 3-5-13-15):

Taula 6. Exemple de parella que ancora la frase al passat a partir del mot <i>programa</i>	
Par.	Fragment
11 (3r)	2. I: Quan passa- això/
	3. J: Ja fa::: ja fa dies::: ja va passar\
	4. I: Per què/
	5. J: Perquè ho han vist per la tele\ (...)
	12. I: I això ja ha passat o encara ha de passar/
	13. J i A: Ja ha passat\
	14. I: I com ho sabeu/
	15. J: Perquè ho han vist al programa de la tele\

En canvi, la parella 33 (taula següent) ubica la frase al futur perquè considera que *programa* és el cartell que prèviament informa²⁵⁶ d'una acció que encara s'hauria de produir (torn 3-5-7):

Taula 7. Exemple de parella que ancora la frase al futur a partir del mot <i>programa</i>	
Par.	Fragment
33 (6è)	1. V: "Al programa de la festa he vist que els alumnes de cinquè canten després dels de quart"\
	2. I: Quan passa això/
	3. V: Encara té de passar\
	4. I: Com ho saps/
	5. V: Perquè té el programa de la festa\
	6. I: Qui/
	7. V: El qui ho explica_
	8. J: El nen\

I en la parella següent, es barregen les idees de programa de televisió i de programa de mà:

Taula 8. Exemple de parella que discrepa a propòsit del significat del mot <i>programa</i>	
Par.	Fragment
17 (3r)	21. A: Però és que això pot ser o que ha vist el programa- que és el que diu- o ho estic veient amb els alumnes que canten\ Pot ser per la tele o en directe\
	22. G: Però aquí diu al programa- o sigui que encara no estan cantant\

²⁵⁵ Aquesta idea correspon a l'accepció 5.2 de *programa* del Diccionari de la llengua catalana (DIEC2). 2 m. [CO] En televisió i ràdio, unitat concreta i delimitada dins la totalitat d'una emissió.

²⁵⁶ Aquesta idea correspon a l'accepció 1.3 de *programa* del Diccionari de la llengua catalana (DIEC2): "Escrit en què s'anuncia el detall d'un concert, d'una representació teatral, d'una cerimònia, etc".

En tot cas, la interpretació del mot *programa* està estretament vinculada a l'ancoratge al moment de l'enunciació, que es tractarà més endavant. De moment, es mostra un fragment de la parella 12 (taula següent), que il·lustra la capacitat que té per distanciar-se del text, és a dir, de prescindir de l'ancoratge dític, i d'imaginar-se contextos possibles d'interpretació de l'entorn discursiu de *programa*:

Taula 9. Exemple de parella que conversa a l'entorn del significat de <i>programa</i>	
Par.	Fragment
12 (3r)	23. A: És que diu que <i>ha vist</i> - el nen <i>ha vist</i> que en el programa de festa_ 24. C: Li han donat un programa\ 25. A: No- ara ha arribat a la festa i veu que els de quart canten abans dels de cinquè\ Ai- però:: aquí hi ha trampa:: Hi ha trampa:: 26. I: Per què/ 27. A: Perquè saps allò- aquells suros que hi ha penjats/ Que s'hi pengen les coses- les notícies/ 28. I: Sí:: 29. A: Potser ho pengen i dius "al programa de la festa <i>he vist</i> ":: no estic veient:: 30. C: Ho ha vist abans\ 31. A: O també pot dir: "oïta- ho estic veient- però no estic a dins- no sóc a la festa" Pot ser una trampa\ 32. I: Per tant- això no vol dir que passi ara/ 33. A: Sí- pots tenir un programa i no anar a la festa o pots anar a la festa i et donen el programa amb l'entrada\ 34. I: O sigui- que no podem saber quan passa\ 35. C: No\ Aquest nen- o sigui- està explicant que acaba de veure això\ 36. A: No- però no ens explica- diu que "ho he vist" Potser ho ha vist en un suro penjat de la festa\ Però aquí no ens diu "ho he vist en un suro"- "ho he vist a dins la festa"- "ho he vist en un programa"- no ens diu on ho ha vist- només ens diu que ho ha vist\

D'aquest fragment anterior destaquem les intervencions de l'Anna (A), que inicialment ancora la frase al moment de l'enunciació (torn 25) però a qui immediatament se li ocorre pensar en una altra idea de *programa* (torn 27), fet que li permet desplaçar l'ancoratge a un moment no simultani al de l'enunciació (torn 29). De fet, segons l'Anna, la possibilitat de ser o no a la festa marcaria l'ancoratge (torn 33); per això conclou que l'única idea que realment es desprèn de la frase és que el subjecte discursiu ha vist una informació, però subratlla que no se'n pot extreure de quina manera l'ha obtinguda. **El fragment té interès per la capacitat de l'alumna de representar-se aquests contextos discursius i de manipular la frase, fet poc habitual en una parella de 3r.**

9.3. Reconeixement de l'ordre temporal de la subordinada a partir de la locució prepositiva “després de”

Una altra qüestió controvertida de la frase gira a l'entorn de l'establiment de l'ordre temporal (Tartas, 2001) de l'oració subordinada, que té a veure amb la **interpretació discursiva de la locució prepositiva de posterioritat *després de*** (i amb el reconeixement de la denominació dels ordinals *quart* i *cinquè*). En efecte, algunes parelles –tant de 3r com de 6è– inicialment tenen dificultats per fixar l'ordre del segment “els alumnes de cinquè canten després dels de quart”, és a dir, per comprendre quin curs canta abans/després que l'altre. Amb tot, una lectura atenta permet, en la majoria dels casos, resoldre aquesta confusió. Vegem-ho amb dos exemples, un de 3r i l'altre de 6è. Comencem per la parella de 3r (parella 4):

Taula 10. Dificultats de la parella 4 per establir l'ordre temporal de la subordinada	
Par.	Fragment
4 (3r)	1. G: “Al programa de la festa he vist que els alumnes de cinquè canten després dels de quart”\
	2. A: Després\
	3. I: <i>Després</i> què és/
	4. A: És el passat \
	5. G: Abans \
	6. A: Espera't::: (4) després \ Futur\
	7. G: No- és el passat- perquè::
	8. A: No- és després- és futur \ Ara canten els de quart i després cantaran els de cinquè \
	9. G: “Cinquè canten després dels de quart”\ Abans \
	10. I: A veure- qui cantarà abans/
	11. G: Els de quart\
	12. A: Els de quart\ Per això- futur\ Com ara canten els de quart- després cantaran els de cinquè \

En la parella anterior, en la primera resposta l'Albert s'ancora a l'adverbi *després*, que associa, erròniament, al passat (torn 4), i en Guiu (G) expandeix aquesta resposta amb l'adverbi d'anterioritat *abans* (torn 5). Però al torn 6, l'Albert rectifica i malgrat que en Guiu insisteix en el primer argument (torns 7 i 9), l'Albert sosté que l'acció de cantar per part de cinquè és futur (torns 8 i 12), perquè encara l'acció de cantar per part de quart al moment de l'enunciació (*ara*, torn 8). **Sembla, doncs, que l'Albert entén el significat de posterioritat de la locució temporal *després de* en relació amb un punt de l'enunciació que fixa en el moment en què canten els alumnes de quart.** De nou, s'observa que l'ancoratge a un moment de l'enunciació escollit per l'alumne esdevé una estratègia per fixar temporalment la frase.

En canvi, en l'exemple següent, la parella 39 (6è, taula següent) no recorre a cap ancoratge díctic, però al llarg del fragment la Martina (M) va arrossegant la confusió segons la qual primer canten els alumnes de cinquè. Al final, admet que primer canten els de quart, d'acord amb les intervencions de la seva companya:

Taula 11. Dificultats de la parella 39 per establir l'ordre temporal de la subordinada	
Par.	Fragment
39 (6è)	18. I: A veure- sabem quan canten- els de quart/
	19. M: No\ Bueno- sí:: després dels de cinquè\
	20. I: Després dels de cinquè/
	21. B: No- abans\
	22. M: Canten després_
	23. B: Els de cinquè canten després\
	24. M: Ai- sí\ És veritat\
	25. I: Així doncs- qui canta primer/
	26. M: Els de cinquè\
	27. B: Els de quart\
	28. M: Ai- sí- els de quart\

De fet, les parelles s'aproximen al significat de la locució prepositiva *després de* bàsicament a través de tres estratègies: **en contrast amb *abans***²⁵⁷, a **través d'un exemple o d'una reformulació de la frase** o identificant *després* amb el **temps bàsic del futur**. Il·lustrem-ho amb alguns fragments, com el de la parella 16 (taula següent), en què la idea de *després* que manifesta en Jordi (J) s'entén a partir del seu contrari:

Taula 12. Exemple de la parella 16 per definir la locució <i>després de</i>	
Par.	Fragment
16 (3r)	16. I: Què vol dir <i>després</i> /
	17. J: Després- que abans van els de quart\

En la parella següent (parella 7, taula següent), la Marta (M) intenta explicar el significat de la locució *després de* reformulant la frase, és a dir, explicitant a través de la **perífrasi terminativa *acabar de+infinitiu*** que l'acció de cinquè és posterior a l'acció de quart:

Taula 13. Exemple de la parella 7 per definir la locució <i>després de</i>	
Par.	Fragment
7 (3r)	2. I: I això què vol dir/
	3. M: Quan acabin de cantar els de quart- canten els de cinquè\

²⁵⁷ *Abans* en tant que adverbi o en tant que locució prepositiva (*abans de*), en tots dos casos amb el significat "més d'hora (de)", que indica un ordre invers al de la locució *després de* (anterioritat respecte a posterioritat; Solà i Pujols, 2002, p. 2881). D'altra banda, en aquests exemples que mostrem, ens referim al significat bàsic de *després*, independentment que actui com a adverbi o com a locució prepositiva, que és una distinció sintàctica que no afecta al significat de posterioritat que expressa.

En el fragment anterior, la perífrasi aporta no només informació temporal sinó també aspectual (des del punt de vista de la modalitat d'acció seria un predicat tèlic²⁵⁸), que pot ser un element clau en l'establiment de l'ordre temporal, ja que s'entén que els cursos no canten simultàniament i que quan acaba una actuació, comença l'altra (torn 3).

Pel que fa a la parella 15 (taula següent), la manca de metallenguatge (que també hem observat en els fragments anteriors) empeny l'Aina (A) a desplegar un exemple experiencial, en què usa un numeral ordinal (*primer*) i l'adverbi temporal *llavors*, aquest últim en contrast amb *ara*:

Taula 14. Exemple de la parella 15 per definir la locució <i>després de</i>	
Par.	Fragment
15 (3r)	18. A: Després vol dir que primer jo ara vaig a cole i llavors me'n vaig a ballar \ (...)
	29. I: I què vol dir <i>abans</i> i <i>després</i> /
	30. J: Pues- després vol dir que_ que han cantat i llavors ho fan després \
	31. A: I <i>abans</i> vol dir que ho fan <i>abans</i> \

En aquest fragment anterior es posa en relleu que la parella se'n surt millor a través de l'exemple (torn 18) que no pas de les definicions. L'exemple permet a l'Aina (A) establir un ordre temporal (*ara* va a l'escola –primera acció– i *llavors* va a ballar –segona acció, posterior al moment de l'enunciació, que és *ara*). En canvi, pel que fa a les definicions, la idea que manifesta en Jan (J) sobre *després* és força ambigua: al torn 30 en realitat deu voler dir: “*Després* vol dir que han cantat [els de quart] i *llavors* ho fan després [els de cinquè]”. A més, tant en l'intent d'expressar el significat de *després* (torn 30) com d'*abans* (torn 31), la definició inclou l'ús del mateix terme que s'intenta definir.

Finalment es mostra la parella 21 (6è, taula següent), que associa l'adverbi *després* al temps bàsic del futur (d'acord amb el seu significat de posterioritat). Aquesta parella expandeix l'explicació amb un exemple que, com en el cas anterior, ha de recórrer al mateix terme que defineix (torn 32):

Taula 15. Exemple de la parella 21 per definir <i>després</i>	
Par.	Fragment
21 (6è)	32. A: Després és futur \ Sí- perquè després faré allò \
	33. R: “ Després aniré a futbol ” \ En futur \

²⁵⁸ Els predicats tèlics indiquen un punt final en el desenvolupament de l'acció, en contrast amb els atèlics (Bartra, 2002, p. 2136).

Aquests exemples mostren la dificultat per definir l'adverbi *després* que, no obstant això, sembla que és una noció compresa, és a dir, les parelles són capaces d'ubicar en la línia cronològica l'acció que es produeix *després* com a acció posterior a una altra acció²⁵⁹.

En els propers apartats l'interès rau a analitzar si les parelles consideren que aquesta altra acció (o qualssevol de les dues) s'ancora o no en el moment de l'enunciació, i quines estratègies fan servir les parelles en cada cas per justificar-ho. En realitat, cap de les dues accions s'ancora en el moment de l'enunciació, ja que l'ancoratge díctic el fixa l'oració principal, no la subordinada. Però justament distingir entre aquests dos tipus d'ancoratge podria ser un indicatiu que els alumnes reconeixen el valor relatiu del present (*canten*, a la subordinada). D'altra banda, cal tenir en compte que en un moment de la conversa, la investigadora indueix expressament les parelles a ancorar dícticament l'oració subordinada amb preguntes com "qui canta ara?" o "sabem qui canta ara?", justament per esbrinar si es poden desprendre de l'ancoratge díctic de la subordinada.

9.4. L'establiment d'un ancoratge díctic o anafòric en l'oració subordinada

Ja s'ha esmentat que algunes parelles fixen l'ancoratge temporal de l'oració subordinada en el moment de l'enunciació. **Aquest ancoratge díctic seria una estratègia per establir un punt de suport fix on col·locar l'ordre temporal de les accions.** Ho hem vist, per exemple, en la parella 4 (Taula 10, torn 8), que sosté que el moment en què canten els alumnes de quart coincideix amb el moment de l'enunciació, de manera que això permet justificar que l'acció de cinquè és futura.

Però interessa especialment analitzar les parelles que fan coincidir **l'acció dels alumnes de cinquè amb el moment de l'enunciació**, és a dir, que situen l'eix díctic en el moment que canten aquests alumnes. Aquest ancoratge és clau de cara a l'exploració del valor relatiu i prospectiu del present, perquè **les parelles que consideren que els alumnes de cinquè canten ara, ja no es plantegen l'obstacle cognitiu.** En la parella següent (parella 19, de 3r), la conversa finalitza amb el convenciment que els alumnes de cinquè canten en el moment de l'enunciació:

²⁵⁹ Recordem que en el currículum de coneixement del medi, la dicotomia *abans/després* és un contingut de cicle inicial, relacionat amb les nocions bàsiques de temps (2009, p.83). Vegeu apartat 2.2.2.

Taula 16. Ex.de la parella 19 en què ancora díticament l'acció dels alumnes de cinquè	
Par.	Fragment
19 (3r)	32. I: Quan canten/ 33. O: (5) Els de quart ja han cantat\ Ara estan cantant els de cinquè \ 34. I: Com ho sabeu que ara estan cantant els de cinquè/ 35. O: Per què diu "al programa de la festa he vist que els alumnes de cinquè canten després dels de quart" \ 36. I: Hi estàs d'acord- Nofre/ 37. N: Sí\ 38. I: Molt bé- doncs ja estarem\

En l'exemple anterior no sembla que la resposta de l'Òscar (O) sigui fruit de cap reflexió (torn 33), perquè el que fa l'alumne per justificar aquesta resposta és reproduir el contingut de la frase (torn 35), com si de l'enunciat mateix se'n desprengués l'evidència de la seva afirmació. Potser cal interpretar aquesta *evidència* a partir del valor que atorga a la paraula *programa* (emissió en directe).

En parelles de 6è, aquest ancoratge dític justament funciona com a estratègia per anar resolent la incompatibilitat que va emergint al llarg de la conversa entre el temps del verb (*canten*, present) i el temps de l'enunciat (futur relatiu) de l'oració subordinada. En d'altres paraules, desplaçant el moment de l'enunciat al moment de l'enunciació aquesta contradicció es va esvaint²⁶⁰. És el cas de la parella 28 (fragment següent), que retorna cada vegada al mateix argument: els alumnes de cinquè canten *ara*.

Taula 17. Ex. de la parella 28 en què ancora díticament l'acció dels alumnes de cinquè	
Par.	Fragment
28 (6è)	17. I: Què és el que és present/ 18. A: Que- bueno:: ara els de cinquè estan cantant i després- després- bueno- cantaran els de quart ²⁶¹ \ (...) 29. I: I <i>canten</i> - què és/ 30. A: Canten- present \ 31. R: Sí- present \ 32. I: Per tant- els alumnes de cinquè- quan canten/ 33. R: Ara \ 34. A: Sí \ (...) 40. I: (...) A veure- si llegiu aquesta frase- què passa/ Què us ve al cap/ Qui canta- en aquests moments/ (4) Què us sembla/ 41. A: Que:: que canten els de cinquè i que abans han cantat els de quart\

²⁶⁰ En realitat no és exactament una contradicció, perquè la incompatibilitat es planteja a partir del valor prospectiu del present, que justament no és assumit pels alumnes.

²⁶¹ Aquesta errada (considerar que primer canta cinquè i després quart) la repara al torn 41.

En canvi, la parella següent no ancora dícticament l'acció dels alumnes de cinquè, sinó que sembla intuir un cert valor relatiu, supeditant aquesta acció a l'ancoratge de l'acció dels alumnes de quart:

Taula 18. Exemple de la parella 26 en què entén un ancoratge relatiu	
Par.	Fragment
26 (6è)	21. I: I llegint aquesta frase- vosaltres llegint aquesta frase- sabeu qui està cantant ara/
	22. J: (4) No::: no\
	23. I: No ho podem saber/
	24. C: Bueno- és que::: depèn\ Si estàs::: depèn de si estan cantant els de quart o no\
	25. I: A veure::: si estan cantant els de quart què passa/
	26. C: Que després cantaran els de cinquè\

En el fragment anterior, a pesar de la pregunta de la investigadora, que indueix a ancorar l'oració subordinada en el moment de l'enunciació (torn 21), la Judit (J) desestima aquesta opció (torn 22) i la Clara (C) aporta l'argument relatiu respecte a quart (torn 24). En tot cas, queda clar l'ordre de les actuacions (torn 26).

Fixem-nos ara en la parella 23 (6è, taula següent):

Taula 19. Ex. de la parella 23 en què no ancora dícticament l'acció dels alumnes de 5è	
Par.	Fragment
23 (6è)	18. I: Però qui canta ara/
	19. R: Ara/ Els de cinquè- em sembla\
	20. O: Els de cinquè- sí\
	21. R: Bueno- no- ara no\ Perquè no diu ben bé ara- qui canta ara\ I potser ara canten els de sisè\

El fragment anterior també parteix de la pregunta enganyosa de la investigadora (torn 18), que probablement desencadena que la Raquel (R) inicialment sostingui la tesi segons la qual l'acció de cinquè es produeix en el moment de l'enunciació (torn 19). Aquesta idea és ratificada per l'Ona (O) (torn 20), però el dubte de la Raquel al final del torn 19 ("em sembla") es materialitza al torn 21, en què aporta un argument que justament provoca el **desancorament díctic**. És a dir, al torn 21 la Raquel (R) admet la possibilitat que l'oració subordinada no estigui ancorada al moment de l'enunciació, reflexió que **obriria una esclatxa a la comprensió del valor relatiu del present**. Amb tot, apuntar que qui canta en el moment de l'enunciació és el grup de sisè podria invalidar el valor prospectiu del verb, perquè implicaria que quart i cinquè ja haurien cantat (d'acord amb el que les alumnes manifesten en torns previs respecte a l'ordre dels cursos, en què tenen clar que quart canta abans que cinquè).

La parella 41 (taula següent) també desestima l'ancoratge dític, de manera que resol, amb més arguments que les dues anteriors, que no se sap qui canta en el moment de l'enunciació, perquè distingeix entre l'ancoratge de l'oració principal (torn 17) i el de l'oració subordinada (torn 18):

Taula 20. Ex. de la parella 41 en què no ancora díticament l'acció dels alumnes de 5è	
Par.	Fragment
41 (6è)	14. I: I qui canta ara/ (4) Ho sabem/ 15. L: No:: 16. E: Els de quart- diria:: No- no ho sabem\ Perquè aquí posa_ 17. L: <i>Ha vist</i> :: 18. E: Que al programa <i>ha vist</i> que els alumnes de cinquè canten després dels de quart però no explica res de qui canta ara\

Certament, d'acord amb el fragment anterior, la resposta de l'Enric (E) al final del torn 18 deixa clar que malgrat la intervenció de la investigadora induint a ancorar díticament l'oració subordinada (torn 14), l'alumne distingeix clarament entre el verb de l'oració principal i el de la subordinada.

Vegem tot seguit la parella 30, en què un membre planteja dues possibilitats dítiques, mentre que l'altre, una d'anafòrica:

Taula 21. Exemple de la parella 30 en què admet diverses possibilitats d'ancoratge	
Par.	Fragment
30 (6è)	32. I: (...) A veure- però- podem saber qui canta- ara- o no/ 33. R: Sí\ 34. A: No\ Però hi ha dues possibilitats_ 35. R: Els de cinquè o els de quart\ Perquè els de cinquè canten després dels de quart i ara podria estar veient els de quart- perquè pot estar veient els de quart- i li diu a un altre que després cantaran els de cinquè_ 36. A: O pot ser que encara no sigui l'hora de la festa i li estigui dient a algú l'ordre en què cantaran\ 37. R: I també pot ser que ara estiguin cantant els de cinquè i li digui que aquests de cinquè canten després dels de quart\

En el fragment anterior, inicialment en Robert (R) ancora díticament la subordinada (torn 33), però l'Artur (A) ho nega, apuntant un ancoratge anafòric (torn 34), que desplega al torn 36. En canvi, en Robert insisteix en l'ancoratge dític (torns 35 i 37), combinant dues possibilitats: que en el moment de l'enunciació cantin els alumnes de quart (torn 35) o que cantin els de cinquè (torn 37). En tot cas, aquestes respostes en què els alumnes proposen més d'una interpretació mostren la **capacitat per distanciar-se de la frase i reflexionar sobre els possibles significats que se li poden atribuir**. En el cas de l'Artur, hi hauria un nivell superior d'abstracció, perquè traslladaria l'ancoratge dític de l'oració subordinada a la principal (que és el que, en

realitat, s'hauria d'esperar que fessin les parelles que reconeguessin el valor prospectiu relatiu del present).

Sobre això últim, vegem la parella 31 (6è), que desestima l'ancoratge díctic de l'oració subordinada (torn 18) i se centra en l'oració principal: el que passa en el moment de l'enunciació és que el subjecte discursiu està comunicant a algú el que ha vist (torn 20-24).

Taula 22. Exemple de la parella 31 en què desestima l'ancoratge díctic	
Par.	Fragment
31 (6è)	17. I: I qui canta ara/ Ho sabem/
	18. L: No \
	19. I: Per tant- ara què està passant/ Ho sabem- amb aquesta frase- què està passant/
	20. L: Que ho està dient \
	21. I: Ah- ara sabem que ho està dient:: qui ho està dient/
	22. L: La bueno::: La nena::
	23. I: I què sap/ Què sap aquesta nena/
	24. L: Que els alumnes de cinquè canten després dels de quart \

Fixant l'ancoratge díctic en l'oració principal, doncs, es podria considerar que tot el contingut de l'oració subordinada és futur, que és la interpretació més plausible de la frase (tot i que de la taula anterior no es desprèn que la parella també ho interpreti en aquest sentit). En tot cas, resulta interessant constatar que bàsicament són les parelles de 6è les que, induïdes per la investigadora a ancorar dícticament l'oració subordinada, manifestin certs dubtes, com hem vist en els exemples precedents. **El fet que d'entrada no donin per descomptat l'ancoratge temporal díctic permetria intuir un cert valor relatiu del present, que en la majoria de casos s'interpreta en clau prospectiva.**

9.5. Estratègies per reconèixer el valor relatiu prospectiu del present

Per reconèixer el valor relatiu prospectiu del present en la frase “al programa de la festa he vist que els alumnes de cinquè canten després dels de quart” cal afrontar dos obstacles. A l'apartat anterior hem plantejat el primer, la superació del qual consisteix a desprendre's de l'ancoratge al moment de l'enunciació de l'oració subordinada, que hauria d'implicar intuir el valor relatiu (i prospectiu) de l'oració subordinada. **Pel que fa al segon obstacle, és un aprofundiment del primer, en el sentit que es tracta de**

reconèixer que aquest valor relatiu (prospectiu) està expressat a través del temps verbal del present.

En aquest apartat, doncs, ens centrem en el segon obstacle, la generació del qual requereix dels següents requisits: en primer lloc, prescindir de l'ancoratge dític de verb de l'oració principal (*he vist*) i, en segon lloc, prendre consciència que la forma verbal *canten* aporta una informació morfològica (és present) que no coincideix amb l'establiment de l'ordre temporal de la frase en què està inserida, ja que la locució prepositiva de posterioritat *després de* desplaça l'acció del verb a un futur relatiu. És a dir, cal admetre que el segment "els alumnes de cinquè canten" no es pot interpretar de forma aïllada, sinó que està condicionat pel segment següent, "després dels de quart". L'ordre temporal ja s'ha tractat a propòsit del reconeixement de l'adverbi *després* (apartat 9.3), però l'exemple següent il·lustra aquesta idea:

Taula 23. Exemple de parella que discuteix a propòsit de l'ancoratge de la subordinada	
Par.	Fragment
25 (6è)	<p>14. I: I nosaltres- llegint aquesta frase- podem saber qui està cantant- ara/ 15. P: (4) Sí- no:: ((rellegeix en veu baixa)) "Els alumnes de cinquè"- els de cinquè- no/ 16. I: I com ho saps que canten ara/ 17. P: Perquè diu "els alumnes de cinquè canten"\ 18. M: Però diu "canten després dels de quart"\ 19. P: Ai- sí::: 20. M: No- tindria que ser que canten els de quart\ 21. P: Però és que no se sap::</p>

D'altra banda, cal recordar que si les parelles fan coincidir *canten* amb el moment de l'enunciació, no es genera l'obstacle perquè, com hem vist (per exemple amb la parella 28, Taula 17), en aquest cas *canten* expressa efectivament el valor prototípic del present. I tampoc hi ha conflicte si les parelles reconeixen la forma verbal (és a dir, reconeixen que *canten* és present) però no tenen cap inconvenient a contradir-se quan, en comptes de fixar-se en la forma del verb, paren esment en el sentit de la frase. És el cas de la parella següent, de 3r:

Taula 24. Exemple de parella que no pren consciència de l'obstacle cognitiu	
Par.	Fragment
18 (3r)	<p>26. I: I canten/ Quan passa/ 27. M: Després dels de quart\ 28. A: Sí- després dels de quart\ 29. I: Però canten:: 30. A: Ara\ Ara canten\ 31. M: Ara\ 32. I: Així passa que canten ara/ 33. A: Sí\ No- cantaran després\ </p>

En aquesta parella, l'obstacle no s'arriba a plantejar perquè no es produeix cap incompatibilitat entre les respostes dels torns 30-31 (que apel·len al present amb valor simultani) i les del 33 (que apel·len a un valor de futur, justament expressat en la forma verbal de futur). **La incompatibilitat no es produeix perquè els alumnes no posen en relació totes dues respostes, és a dir, no les connecten:** per una banda hi ha un argument formal i per l'altre, un de semàntic, però forma i semàntica no col·lideixen.

Però què passa amb les parelles (totes de 6è) que sí que es plantegen aquest conflicte, és a dir, que s'adonen que el temps del verb no coincideix amb el valor temporal de la frase? **Les estratègies que usen per resoldre aquest obstacle són vàries.** Analitzem-les:

D'entrada, hi ha parelles **que sostenen que el temps verbal emprat no és correcte**, és a dir, entenen que la frase expressa un valor prospectiu i, per tant, creuen que s'ha de canviar el temps del verb. Altres no són tan contundents, en el sentit que no arriben a afirmar que el verb en present és un error, però també proposen el temps de futur, en considerar que s'escau més d'acord amb el sentit de la frase. Vegem-ne dos exemples:

Taula 25. Exemple de la parella 35 que resol que <i>canten</i> hauria d'estar en futur	
Par.	Fragment
35 (6è)	46. I: I quan passa/ Ara/
	47. M: No\
	48. J: Passarà\ (...)
	51. I: I <i>canten</i> - és futur/
	52. M i J: No\ És present\
	53. I: I llavors què/ Com ho podríem explicar/
	54. J: Aixins: "Al programa de la festa he vist que els alumnes de cinquè <i>cantaran</i> després dels de quart"\
	55. I: Us agrada més així/
	56. M: Sí\ 57. J: Més que en present\
	58. I: <i>Canten</i> no us agrada/
	59. M: No- <i>cantaran</i>\
	60. I: Queda més bé <i>cantaran</i> / (4) Per què/
	61. J: Perquè és futur\
	62. M: Sí\

En la parella anterior, tant la Jana (J) com la Montse (M) reconeixen que la forma verbal *canten* està en present (torn 52), però prèviament havien respost que no passava en el moment de l'enunciació, sinó en el futur (torns 47 i 48). Per això, davant

la incompatibilitat, la Jana resol que la frase es podria expressar amb el verb en futur (torn 54), una opció que és millor que la formulació de la frase amb el verb en present (torns 56 i 57) perquè el verb en futur encaixa amb el sentit de futur de la frase (torns 61 i 62).

Pel que fa a la parella de la taula següent, al principi en Vicenç (V) semblaria entendre que el verb en present pot indicar futur (torn 14), al·ludint a les tasques anteriors en què el present expressa altres valors, però sis torns més tard suggereix un canvi (torn 20), que indicaria que el verb en present no li acaba d'agradar:

Taula 26. Exemple de la parella 33 que resol que <i>canten</i> hauria d'estar en futur	
Par.	Fragment
33 (6è)	14. V: No- diu <i>canten</i> però vol dir <i>cantaran</i>\ Bueno- és com les frases d'abans::
	15. I: A veure- a veure- que no us entenc::
	16. J: Sí- la frase està en futur però llavors el verb està en:: en present\
	17. I: Però com ho saps que la frase està en futur/
	18. V: No- no- al revés\ Tot està:::
	19. J: És que és molt raro- això\
	20. V: Tot està en present però hauria d'estar en futur\
	21. I: Per què hauria d'estar en futur/
	22. V: Perquè passarà\
	23. J: Sí- perquè passarà\

Aquest primer grup de parelles supera el primer obstacle, és a dir, entén el sentit de la frase, però no comprèn el valor prospectiu del present, de manera que s'encalla en el segon obstacle. **La forma constreny aquestes parelles, és a dir, no veuen compatible el valor prospectiu de la frase amb la forma verbal del present: en efecte, la solució per fer compatible aquest desajustament és canviar el verb, és a dir, no hi ha comprensió del valor prospectiu del present.**

La parella següent sembla que parteix del mateix plantejament però fa un petit pas endavant respecte als exemples anteriors:

Taula 27. Exemple de la parella 22 per intentar resoldre el conflicte cognitiu	
Par.	Fragment
22 (6è)	17. I: Molt bé\ Mireu- però- aquí què diu: <i>canten</i> \ <i>Canten</i> què és/
	18. M: Un verb\
	19. I: I quan passa/
	20. J: Ells canten\
	21. M: Ara\
	22. I: Però canten ara o no canten ara els de cinquè/
	23. J: (4) No- canten després- però aquí ho expliquen_
	24. M: Està fent com una comparació de que canten després dels de quart\
	25. J: Sí- però també estaria bé <i>cantaran</i> després dels de quart\

En efecte, al principi en Manel (M) associa *canten* amb el moment de l'enunciació (torn 21), però quan la investigadora insisteix de nou en el sentit de la frase, en Josep (J) admet que els alumnes de cinquè canten en un moment posterior al de l'enunciació (torn 23). Aleshores en Manel intenta expandir aquesta idea (torn 24) i **és en aquesta intervenció quan apel·laria al valor relatiu del verb**. És a dir, la resposta del torn 24, en què usa la paraula *comparació*, semblaria que vol expressar que l'acció dels alumnes de cinquè pren com a punt de referència l'acció dels alumnes de quart, de manera que se situaria en un moment posterior a aquesta acció. **La comparació, doncs, seria la ubicació de l'acció dels alumnes de cinquè en un futur respecte a l'acció dels alumnes de quart**. Finalment, en Josep, tancaria l'episodi admetent que el verb també podria estar en futur (torn 25). Aquesta parella, doncs, **no rebutja l'ús del present per expressar futur, sinó que sembla entendre que aquest valor prospectiu es pot formular en tots dos temps verbals (present i futur)**. Pel que fa a l'ús del terme *comparació*, indica una peculiar opció lingüística, que mostraria l'esforç per verbalitzar la idea de valor relatiu sense disposar del metallenguatge adient. És a dir, per expressar la relació entre els alumnes de quart i els de cinquè, en Manel no al·ludeix a l'ordre temporal, sinó que recorre a la comparació com a recurs per contrastar no una característica física o una qualitat, sinó el temps d'actuació dels de quart i els de cinquè.

Pel que fa a la parella de la taula següent, en Miquel (M) apunta que la forma verbal del present indica futur:

Taula 28. Exemple de la parella 25 en què expressa el valor prospectiu del present	
Par.	Fragment
25 (6è)	40. M: Jo crec que cantaran:: els de cinquè cantaran:: bueno- que <i>canten és en futur</i> \ Perquè al programa:: ell diu al programa <i>he vist</i> \ I un programa te'l donen abans perquè sàpigues què passarà \ <i>He vist-</i> perquè ara l'estic mirant- <i>he vist-</i> que els alumnes de cinquè canten <i>després</i> dels de quart\ Si et donen la informació- que si volguessis anar a veure els de cinquè- van després de quart \

En el fragment anterior, en Miquel (M) parteix d'una interpretació del temps del verb relacionada no només amb la subordinada (que *els alumnes de cinquè canten* és futur perquè passa posteriorment al fet que cantin els de quart), sinó també l'oració principal ("un programa te'l donen abans perquè sàpigues què passarà"); sobre l'últim aspecte, cal subratllar que l'alumne apel·la a l'accepció del mot *programa* que li permet fer el raonament adequat. En aquest fragment, **el fet de tenir en compte tot el context discursiu permet que en Miquel ancori la forma verbal *canten* en un futur**, tant respecte al moment de veure la informació del programa com respecte a l'ordre temporal dels fets que el programa expressa.

Aquest exemple il·lustra la dinàmica d'algunes parelles de 6è que inicialment topen amb la forma verbal *canten* (que aïlladament identifiquen amb el temps bàsic del present) però que després són **capaces d'eixamplar la mirada cap a tot el context de la frase i reinterpretar el significat del verb**. En alguns casos, la conversa sembla que faci una regressió, però finalment el conflicte s'acaba afrontant, perquè les parelles es mostren predisposades a reflexionar i continuar avançant. Ho il·lustra l'exemple següent:

Taula 29. Exemple de la parella 37 d'exploració del valor relatiu del present	
Par.	Fragment
37 (6è)	14. I: Per tant- si els de cinquè canten després no canten pas ara/
	15. T: No::
	16. I: Ho dic perquè com que abans has dit que canten ara i que és present:::
	17. J: Doncs potser sí que deuen cantar ara\
	18. I: A veure- tornem a llegir la frase ((tornen a llegir la frase))\ Qui canta/
	19. J: Els de cinquè\ Els de cinquè\
	20. I: Ara canten els de cinquè/
	21. J: Sí\
	22. I: I com ho saps/
	23. J: Perquè diu que ha vist que ara::
	24. T: Que ara els alumnes de cinquè canten_
	25. J: Ai- no\
	26. I: Ai- no- què/
	27. J: És que:: (9) ((rellegeix la frase)) És que aquí costa (5) Està explicant lo que veu:: en un programa de la festa:: o sigui que no es pot saber si és en present o en què::

En efecte, al fragment anterior, quan la investigadora planteja el conflicte (torns 14 i 16), la primera resposta és la sortida pragmàtica (torn 17), és a dir, en Jonatan (J), per fer compatible les respostes dels torns precedents, admet la possibilitat que els alumnes de cinquè cantin en el moment de l'enunciació. Posteriorment reitera aquesta opció (torns 19, 21 i 23) fins que en un moment de la conversa (torn 25) sembla que s'adona que pot haver-hi una altra interpretació. Al torn 27, rellegant la frase, per tant, reflexionant de nou sobre el seu contingut, entendria que potser no es pot saber quan canten els alumnes de cinquè. Aquesta resposta s'aproximaria a la idea de temps relatiu, però aquesta parella **tampoc pren consciència que el temps verbal que permet aquesta interpretació és justament el present**, interpretat d'acord amb els altres marcadors temporals de l'oració.

En definitiva, en aquesta tasca la resolució del conflicte cognitiu no s'acaba de desllorigar, perquè si bé diverses parelles s'adonen que la forma verbal de l'oració subordinada és present, quan es fixen en el significat de la frase intueixen un valor

relatiu prospectiu que no vinculen a la forma. **És a dir, de posar el focus en la forma passen a posar el focus en el significat, però en poc casos hi ha indicis del camí de tornada cap a la forma, que és el que permetria relacionar el valor relatiu i prospectiu amb el temps verbal del present.**

9.6. Recapitulació

9.6.1. Introducció

La frase “Al programa de la festa he vist que els alumnes de cinquè canten després dels de quart” planteja diversos obstacles relacionats amb la temporalitat. La sintaxi d’aquesta frase és més complexa que la de les tres frases anteriors de la tasca 4, ja que la presència d’una oració subordinada teixeix dos tipus de relacions temporals: per una banda, la correlació entre l’oració principal i la subordinada; i, per l’altra, l’ordre de les accions que expressa la subordinada. Com a conseqüència d’aquesta complexitat, hem vist que els alumnes han de superar diversos esculls abans no arriben a plantejar-se l’obstacle cognitiu relacionat amb la forma verbal *canten* i el valor del present que expressa. De fet, en aquesta frase, com s’ha vist, **la dificultat rau en la detecció i interpretació dels diversos elements que aporten informació temporal.**

A manera de recapitulació, doncs, **repassarem alguns dels obstacles amb què topen les parelles, però ho farem des de l’òptica de les estratègies que despleguen per anar-los superant.** El primer escull té a veure amb el recurs als temps verbals de la frase com a elements d’ancoratge (subapartat 9.6.2), que planteja el problema d’ubicar temporalment els dos verbs de la frase: *he vist* i *canten*. **Si bé l’estratègia formal ajuda a diferenciar els dos temps (el de l’oració principal i el de la subordinada), l’aferrament a la morfologia genera problemes de cara al segon obstacle.** Efectivament, el segon obstacle gira a l’entorn del valor relatiu i prospectiu de la forma verbal *canten*, d’acord amb l’ordre temporal que expressa l’oració subordinada. **Per desllorigar aquest obstacle, la majoria de les parelles prescindeixen de l’estratègia formal i acudeixen a altres recursos:** per una banda, a l’ancoratge a la locució prepositiva temporal de posterioritat *després de* (per resoldre qui canta abans; subapartat 9.6.3) i, per l’altra, a **estratègies pragmàtiques i experiencials**, que condueixen les parelles a posicionar-se entre l’ancoratge dític i l’anafòric (per abordar si algun grup canta en el moment de l’enunciació; subapartats 9.6.4 i 9.6.5). Finalment, mostrarem exemples en què les parelles desenvolupen **diferents graus de reflexió metalingüística** (subapartat 9.6.6), l’única estratègia realment eficaç per resoldre el principal conflicte cognitiu plantejat en aquest tasca (reconèixer l’ús del

temps verbal del present per expressar un valor relatiu prospectiu). Tancarem aquesta recapitulació amb un subapartat a manera de conclusió (subapartat 9.6.7).

9.6.2. L'estratègia morfològica d'ancoratge als temps verbals

Hem vist que quan les parelles intenten buscar ancoratges temporals per a la frase 4.4, la majoria se centren en els **temps verbals**. A diferència de les frases precedents de la tasca 4, en què l'ancoratge partia dels modificadors temporals (i l'obstacle precisament emergia pel desajustament entre el temps del verb i els localitzadors temporals)²⁶², en aquesta frase, **l'absència de localitzadors temporals a l'oració principal i la dificultat a descobrir els de la subordinada empeny les parelles a aferrar-se als verbs de la frase**. El problema sorgeix quan algunes parelles, sobretot de 6è, s'adonen de la presència de dos verbs i que aquests expressen diferents temps (és a dir, s'adonen que el temps que expressa el verb de l'oració principal no coincideix amb el que expressa el de la subordinada).

En la majoria dels casos, les parelles s'ancoren al verb de l'oració principal (*he vist*) que –com s'ha constatat– genera alguns dubtes, perquè el perfect és difícil d'ubicar si es parteix de la distinció temporal bàsica. Però més enllà d'aquest obstacle, el problema sorgeix davant la possibilitat d'ancorar-se també en l'altre verb de l'oració (*canten*). Hi ha casos en què un membre de la parella s'ancora a *he vist* i l'altre, a *canten*. A tall il·lustratiu, es mostra l'exemple de la parella 23 (taula següent):

Taula 30. Exemple de la parella 23 en què cada membre s'ancora a un verb diferent	
Par.	Fragment
23 (6è)	1. O: "Al programa de la festa he vist que els alumnes de cinquè canten després dels de quart"
	2. I: Quan passa això/
	3. R: A la festa
	4. O: Ara ho ha vist:: bueno- no- ho va veure::
	5. R: Després- passa
	6. I: Què passa- després/
	7. R: Que cantaran\ Bueno- no:: ai- no- no::
	8. I: Fem una cosa- torneu-la a llegir i penseu un altre cop
	9. R: (4) És que mira ((dirigint-se a R)) canten després::
	10. O: Però ho has vist ara
	11. R: Sí- seria que ho has vist ara:: no- no::
	12. O: En passat
	13. R: Ho ha vist abans\ En passat
	14. O: En passat- però després cantaran

²⁶² Vegeu capítols 7 i 8 (valors retrospectiu i prospectiu del present, respectivament).

En aquest exemple anterior, la Raquel (R) i l'Ona (O) s'ancoren a un element diferent. De fet, d'entrada la Raquel ubica la frase no en el verb, sinó en la situació en què es desenvolupa la frase (torn 3): "a la festa" (Tartas, 2009). En coherència amb això, l'alumna sosté l'ancoratge al futur, mitjançant l'adverbi de posterioritat *després* (torn 5) i el verb de la subordinada, que expressa en futur (torn 7); és a dir, la Raquel entén que la festa encara s'ha de produir. En canvi, la seva companya s'ancora al verb de l'oració principal (*he vist*), raó per la qual sembla voler indicar que la frase s'ha d'ubicar al passat, un passat que no té clar si és immediat o no (torn 4). D'altra banda, que al final del torn 7 la Raquel manifesti certs dubtes pot indicar que es troba davant una frase complexa des del punt de vista temporal. Amb tot, el fragment continua i sembla que la Raquel al final aconsegueix **trobar una solució que integri la informació temporal que aporten els dos verbs** (torn 14). És a dir, per una banda, les alumnes ancoren l'oració principal al passat i, per l'altra, la subordinada, al futur. Però **per justificar aquests dos punts d'ancoratge, les respostes recorren més a marcadors temporals adverbials (*ara, abans, després*) que no pas a les formes verbals**.

En el cas de la parella 21 (taula següent), en canvi, la justificació dels dos ancoratges es basa en la distinció entre els dos temps verbals:

Taula 31. Exemple en què la parella 21 ancora <i>he vist</i> al passat i <i>canten</i> al present	
Par.	Fragment
21 (6è)	2. A: <i>He vist</i> és passat\ "Que els alumnes de cinquè <i>canten</i> "- és present\

De fet, aquest primer escull planteja la **distinció entre el temps del verb de l'oració principal i el temps del de la subordinada**. Algunes parelles de 6è troben una fórmula força eloqüent –i poc compromesa– per expressar-ho, com la parella 31 (taula següent):

Taula 32. Exemple de resposta de la parella 31 sobre el temps de l'enunciat	
Par.	Fragment
31 (6è)	42. L: (5) Mm:: jo crec que un tros està en passat i l'altre en present\

Però aquest exemple anterior posa en relleu que l'ancoratge als temps verbals s'aferra massa a l'estratègia morfològica. És a dir, de les parelles que identifiquen els dos verbs de la frase, n'hi ha que s'obstinen que *canten* és present perquè es fixen en la forma del verb. En d'altres parelles, en canvi, un membre sembla intuir un valor de futur a l'oració subordinada, en un intent d'anar més enllà de la forma i d'interpretar el verb en relació amb els altres elements discursius.

La resolució d'aquest primer escull relacionat amb els temps verbals, doncs, ja dóna pistes sobre la possibilitat que es pugui plantejar o no el segon conflicte, que gira a l'entorn del valor relatiu i prospectiu de la forma verbal *canten* d'acord amb l'ordre temporal que expressa l'oració subordinada. Aquest obstacle s'afronta, sobretot, a través de l'ancoratge a la locució *després de* (subapartat 9.6.3) i d'estratègies pragmàtiques i experiencials (subapartats 9.6.4 i 9.6.5).

9.6.3. L'estratègia d'ancoratge a la locució *després de* per resoldre "qui canta primer"

Si ens fixem en l'oració subordinada, "els alumnes de cinquè canten després dels de quart", hem vist que un obstacle podia venir generat per la col·locació dels esdeveniments en la mateixa seqüència temporal. Sobre la pregunta "qui canta primer?", hem constatat que les parelles s'ancoren a *després*, és a dir, recorren al coneixement del significat d'aquest marcador de posterioritat²⁶³ per ordenar les accions de la subordinada. En general, sembla que les parelles en comprenen el significat (una altra cosa és que sàpiguen expressar-lo), de manera que el problema se centra, sobretot, en l'aplicació del sentit de posterioritat en l'ordre de les accions de l'oració subordinada (remetem als exemples de les Taules 10-11).

Recordem que la locució prepositiva *després de* inclou el terme *després*, que és una noció temporal bàsica que ja apareix al cicle inicial del currículum d'educació primària, no pas a l'àrea de Llengua catalana, sinó de Coneixement del medi, tal com prescriu aquest contingut (ho hem vist a la Taula 4 de l'apartat 2.2.2):

Cicle inicial (Coneixement del medi natural, social i cultural)

"Ús de les nocions bàsiques de temps (abans/després, passat/present/futur, durada) i de les unitats de mesura bàsiques (dia, setmana, mes i any)" (2009, p. 83).

Però tot i ser una noció bàsica, a les parelles els resulta difícil explicar l'ordre temporal de l'oració subordinada a partir únicament d'aquest marcador de posterioritat (entre d'altres motius, perquè no tenen prou metallenguatge per parlar-ne o potser perquè, en realitat, no s'han apropiat del significat de la noció).

Per això hem vist que recorren a la dicotomia *abans/després* (Taula 12), a l'ús de l'adverbi *llavors* (Taula 14), de la perífrasi terminativa *acabar de + infinitiu* (Taula 13) i,

²⁶³ En els apartats anteriors ja hem mencionat que ens referim al significat i que no distingim entre *després* com a adverbi o com a locució prepositiva (*després de*).

un bon nombre de parelles, als numerals ordinals, que serveixen per expressar, d'una manera més clara, l'ordre dels esdeveniments. En tot cas, els fragments a l'entorn de la locució prepositiva *després de* indiquen que és **una noció que resulta útil com a estratègia per fixar l'ordre de les accions**, a pesar que les parelles necessitin altres recursos per expressar aquest ordre temporal.

9.6.4. L'estratègia d'ancoratge díctic o anafòric per resoldre si algú canta en el moment de l'enunciació

El que no resulta tan evident per als alumnes és que en l'oració subordinada la locució *després de* sigui usada en sentit anafòric. Per això, a l'hora de discernir si la frase informa sobre qui canta en el moment de l'enunciació (ja hem dit que la investigadora indueix que les parelles es posicionin respecte a aquesta informació), n'hi ha que s'aferren a l'ancoratge díctic: algunes sembla que ho fan de forma irreflexiva, mentre que d'altres vinculen aquesta estratègia a la formal (recordem que aquelles parelles que asseguren que els alumnes de cinquè canten en el moment de l'enunciació evitarien el conflicte cognitiu). Amb tot, hem vist que són les parelles de 6è les que es plantegen el dubte sobre aquest ancoratge díctic de l'oració subordinada, que és el primer pas per desllorigar l'obstacle sobre el valor relatiu del present. Així doncs, **destaquem que són les parelles de 6è (per exemple, Taules 19 i 20) les que despleguen l'estratègia anafòrica.**

D'altra banda, com hem vist en diversos exemples, el que realment genera confusió en algunes parelles sobrepassa els límits de l'oració subordinada i retorna, de nou, a l'oració principal, que sí que s'ancora dícticament i que, a més, conté un element (*programa*) que dona peu a dues interpretacions diferents. Il·lustrem-ho amb la parella 34 (taula següent), que parteix de la interpretació que allò que el subjecte discursiu *ha vist* no és l'ordre en què canten els cursos, sinó pròpiament l'esdeveniment:

Taula 33. Exemple de la parella 34 sobre l'ancoratge temporal de la frase	
Par.	Fragment
34 (6è)	26. I: Què hi dius- tu Tània/ (9) "Al programa de la festa he vist que els alumnes de cinquè canten després dels de quart"\ Quan passa això/ 27. T: En passat\ 28. F: Sí- perquè ja ha vist\ Ja ho ha vist tot\ 29. I: Ja han cantat els de quart/ 30. F: Els de quart i els de cinquè\ Tots\ 31. I: I si ja ha passat- perquè posa <i>canten</i> / 32. T: Està equivocat\ 33. I: Què creieu/ 34. F: No- està bé la frase\ Però es pot dir d'altres maneres\

En el fragment anterior, quan la investigadora planteja per quina raó el verb està en present si l'acció ja ha passat, la Tània (T) respon, probablement per sortir del pas, que la forma verbal està equivocada (torn 32), mentre que la Fàtima (F) sosté que està bé (torn 34). La Fàtima potser es refereix a la possibilitat que el present pugui expressar altres valors (d'acord amb les tasques anteriors), però no acaba de quedar clar²⁶⁴.

Subratllem que en aquesta parella (i en altres casos que també hem vist) l'atenció al temps verbal no és determinant: és a dir, les parelles al·ludeixen en algun moment al fet que *canten* està en present, però el focus de la conversa no gira a l'entorn d'aquest temps verbal, **sinó a d'altres problemes derivats de la complexitat de la frase des del punt de vista del significat (que inclourien la decisió d'ancorar la subordinada díticament o anafòricament)**. Així doncs, es constata que ni recórrer al verb ni a la locució prepositiva *després de* resulten estratègies útils per resoldre l'obstacle plantejat en aquest apartat, raó per la qual pot ser que algunes parelles recorrin a un coneixement més pragmàtic.

9.6.5. L'estratègia experiencial per resoldre si algú canta en el moment de l'enunciació

Com hem constatat en d'altres tasques, en aquesta darrera les parelles també usen el seu coneixement experiencial. Ja ho hem vist en relació amb la idea de *programa* que tenen (aspecte que reprendrem al final d'aquest subapartat), però aquí interessa mostrar altres moments de la conversa en què les parelles també recorren a aquesta estratègia. Per exemple, davant la dificultat de justificar qui canta primer, com ho il·lustra l'exemple següent:

Taula 34. Exemple de la parella 19 en què recorre al coneixement experiencial	
Par.	Fragment
19 (3r)	19. I: Abans o després/ Llegiu atentament la frase ((La llegeixen en veu baixa))\ Qui canta primer/ 20. N: Cinquè\ 21. O: No- quart\ 22. I: Per què quart/ 23. O: Perquè són més petits\

²⁶⁴ Resulta curiós constatar que a la tasca 2, aquesta alumna, davant la petició de la investigadora perquè formuli una frase amb *avui*, proposa la següent: "Avui ens han explicat que anirem a la sala d'ordinadors" (vegeu annex 1.2.2. Transcripció Tasca 2/Parelles 6è/Parella 24/torn 28). És a dir, l'adverbi *avui* indicaria el caràcter hodiernal del verb de l'oració principal, el perfet (*han explicat*) que, d'altra banda, es referiria al futur a través de la subordinada substantiva, el nucli verbal de la qual és *anirem*. Aquest exemple té una estructura similar a la frase que ens ocupa en aquest capítol i indica que no sempre els usos van associats a la reflexió sobre aquests mateixos usos.

Aquesta és la lògica que marca bona part dels esdeveniments escolars (organitzar els cursos per ordre ascendent), de manera que algunes intervencions posen en relleu que, llegint la frase, **els alumnes es representen la situació d'acord amb la seva experiència**. També ho il·lustren els fragments següents, que donen pistes sobre l'ordre en què actuen els cursos (parelles 15 i 18, de 3r) i l'espai on realitzen les actuacions (parella 39, de 6è)²⁶⁵:

Taula 35. Exemple de les parelles 15, 18 i 39 en què recorren al coneixement experiencial	
Par.	Fragment
15 (3r)	9. A: Jo ja sé per què fan quart abans de cinquè\ 10. I: Per què\ 11. A: Perquè potser fan primer- segon- tercer- quart- cinquè i sisè \
18 (3r)	7. M: Que canten després\ Després dels de quart- els hi toca als de cinquè\ 15. B: Però pot ser que ja hagin marxat els de quart i veu que ara pugen els de cinquè\ 16. I: A on pugen/ 17. B: A l'escenari \

En altres casos, però, el que es posa en relleu recorrent a l'experiència és, justament, la **confusió entre el contingut de la frase i la pròpia realitat de la parella**. Cal subratllar, però, que això **només passa en parelles de 3r** (com ja hem constatat en tasques anteriors). En els exemples següents, aquesta confusió té a veure amb la confirmació de la veracitat de la frase (parella 14) i la negació que els alumnes de quart cantin en el moment de l'enunciació (parella 15):

Taula 36. Exemples de respostes que confonen el contingut de la frase amb la realitat	
Par.	Fragment
14 (3r)	1. M: Sí- és veritat\ 2. I: El què és veritat/ 3. M: Que un dia van dir per la tele que farien un concert amb els nens de cinquè \
15 (3r)	22. I: Ara mateix estan cantant els alumnes de quart/ 23. J i A: No\ 24. I: Quan canten/ 25. J: A l'hora de música \
16 (3r)	18. I: I estan cantant ara mateix/ 19. Q: Potser sí\ 20. J: No- ara no- perquè els nens de quart són aquí a fora \

²⁶⁵ Sobre l'espai, remetem a la Taula 30, torn 3, en què un membre de la parella 23 respon que l'acció passa "a la festa".

Però sobretot és en la representació que els alumnes tenen del mot polisèmic *programa*, on aquest coneixement del món i experiencial exerceix una funció clau en la interpretació de la frase, tal com ja hem vist en diversos exemples (Taules 6-9). En aquest sentit, vinculem aquest coneixement del món als *dominis cognitius*, concepte que la gramàtica cognitiva (vegeu l'apartat 1.3.3) defineix com a “representaciones mentales de cómo se organiza el mundo (...) lo que nos lleva a no disociar los aspectos denotativos (estrictamente léxicos) de los connotativos (tradicionalmente considerados como atribuibles al contexto, a lo pragmático” (Cuenca i Hilferty, 1999, p. 70).

Sobre això, es mostra un darrer fragment, de la parella 14 (3r), en què en Marc (M) desplega tot un coneixement relacionat amb el funcionament de la televisió per justificar que la frase s'ancora al passat i no en el moment de l'enunciació:

Taula 37. Exemple de resposta experiencial de la parella 14	
Par.	Fragment
14 (3r)	18. I: Així- com quedem/ Quan passa- això/ 19. M: Abans\ Tres hores abans perquè les notícies quan les fan ja les han fetes i les tenen guardades- com si fossin una capsà\ (...) 28. M: No- no passa ara\ Perquè sempre les notícies les fan abans\ 29. I: I quan passa- segons tu/ 30. M: Tres hores abans\ 31. I: I ja passat/ 32. M: Sí- ja ha passat i ho han gravat\ I ara ho passen a la televisió\ Primer tenen de fer-ho per l'ordinador\ (...) 39. J: (...) el programa potser encara l'han de fer\ 40. I: Ah- caram\ Mira- Marc- què diu la Joana\ Diu que potser encara han de fer el programa\ I tu dius que ja està fet\ Tot pot ser- oi/ 41. M: No- perquè el meu pare em va dir que els programes els han fet i després els fan\

En aquest fragment anterior, en Marc (M) s'aferra excessivament a aquest coneixement (i a l'autoritat del seu pare, torn 41), de manera que això no li permet interpretar la frase tal com la seva companya li suggereix (torn 39). És un exemple que posa en relleu la **impossibilitat de reflexionar a causa d'un coneixement experiencial massa rígid i unívoc respecte al significat de la paraula *programa*.**

9.6.6. La reflexió metalingüística com a estratègia per resoldre algun dels obstacles plantejats

Es constata, doncs, que el coneixement experiencial continua essent un recurs més freqüent entre les parelles de 3r que de 6è. Aquestes últimes, en comptes de recórrer a l'experiència, es mostren més predisposades (i probablement capacitades) per manipular lingüísticament la frase i així anar resolent els diversos obstacles amb què van topant. **Semblaria que a aquestes parelles (les de 6è) els funciona més distanciar-se del contingut de la frase i analitzar-la a través de recursos lingüístics que no pas experiencials.** Aquesta manipulació presenta diferents graus de reflexió metalingüística, però en tots els casos mostra l'aptitud de les parelles per capir el significat de la frase des de la seva opacitat. Tot seguit es mostren fragments de manipulació i reflexió per resoldre alguns dels esculls plantejats al llarg de la tasca.

En la parella 42 (taula següent), tot i que les respostes es mouen entre el pla semàntic i pragmàtic, les alumnes²⁶⁶ són capaces de crear un entorn discursiu per ubicar la frase:

Taula 38. Exemple d'observació lingüística de la frase en la parella 42	
Par.	Fragment
42 (6è)	36. I: (...) Què podem saber- què podem entendre a partir d'aquesta frase/ (5) Què sabem/
	37. M: Que aquest noi o aquesta noia vol anar a veure cantar els de cinquè\
	38. I: I/
	39. E: I els de quart\
	40. I: Ja però:: què més sabem/
	41. M: Que els de cinquè canten després dels de quart_
	42. E: Que per anar-hi a l'hora haurà d'escoltar primer els de quart\
	43. C: Però si arriba tard sentirà els de sisè::

En el fragment anterior, la Mercè (M) interpreta que el contingut de la frase dóna informació sobre el subjecte discursiu (és un noi o una noia) i sobre les seves intencions ("anar a veure cantar els de cinquè") (torn 37). L'Elena (E) expandeix la resposta afegint que també creu que el subjecte discursiu vol veure com canten els alumnes de quart (torn 39). Aquestes dues interpretacions tenen a veure amb el nivell pragmàtic, és a dir, parteixen de la hipòtesi que qui formula una frase d'aquestes característiques és perquè deu tenir cert interès a veure les actuacions (també podria ser que la frase tingués com a objectiu informar el seu interlocutor, idea que també queda recollida en d'altres parelles i en aquesta mateixa en un torn precedent²⁶⁷). En

²⁶⁶ Recordem que la parella 42 és un trio.

²⁶⁷ En la parella 42, al torn 22, la Mercè diu: "No, ha vist que canten, que cantaran després dels de... és una informació". També s'exemplifica aquesta idea en altres parelles, com la 25 (torn 40, vegeu Taula 28).

qualsevol cas, a banda d'aquestes hipòtesis, totalment pertinents, la Mercè continua comentant la informació que es desprèn de la frase ("que els de cinquè canten després dels de quart", torn 41). Aleshores l'Elena i la Carla (C) afegeixen informació pragmàtica (torns 42 i 43) que ajuda a entendre l'ordre dels esdeveniments temporals. Si bé és cert que la frase no es refereix al fet que també cantin altres cursos, aquesta estratègia esdevé un bon recurs per ubicar temporalment el contingut de la frase. **En aquest cas, les alumnes parteixen de l'experiència (que és a la base del coneixement pragmàtic) però, a diferència de fragments de parelles de 3r, l'experiència se supera a través d'una observació lingüística de la frase.**

D'altra banda, també hi ha casos en què l'observació lingüística permet generar una manipulació de caràcter formal. Vegem-ho amb la parella 23 (taula següent), que sosté que l'oració principal s'ancora al passat i la subordinada, al futur:

Taula 39. Exemple en què la parella 23 manipula la frase des del punt de vista formal	
Par.	Fragment
23 (6è)	13. R: Ho ha vist abans\ En passat\ 14. O: En passat- però després cantaran\ 15. R: Al programa de la festa " he vist " en passat que els alumnes de cinquè- jo crec que seria- cantaven:: no- canten- sí ja està bé- canten- després dels de quart\ Ja està bé- això\ (...) 36. I: Però <i>canten</i> és present- no/ 37. R: És que seria cantaran \

En efecte, al fragment anterior, al torn 15, la Raquel (R) canvia el temps del verb (*cantaven* en lloc de *canten*) però immediatament s'adona que cal mantenir el verb en aquest temps, perquè *cantaven* indicaria que l'acció ja s'ha produït (i en realitat el que s'ha produït és que el subjecte discursiu *ha vist quan cantaven*, no que *cantessin* o que ja *haguessin cantat*). Uns torns més endavant, quan la investigadora posa el focus en el temps del verb (torn 36), la intervenció de la Raquel (torn 37) semblaria indicar que *canten* té valor de futur. En aquest cas, es produeix una manipulació relacionada amb els tres temps primaris (*cantaven-canten-cantaran*), segons la qual la Raquel desestima la forma de passat (torn 15), accepta la forma de present (al mateix torn 15) i 22 torns més endavant interpreta aquesta forma com si fos futur (torn 37).

Per contra, la manipulació que fa la següent parella (que és de 3r) indica que té certes llacunes relacionades amb el coneixement formal de la llengua. Davant la pregunta inicial "quan passa això?", es desencadena aquest fragment:

Taula 40. Exemple en què la parella 17 manipula la frase des del punt de vista formal	
Par.	Fragment
17 (3r)	4. A: Ara\
	5. I: Com ho sabeu/
	6. A: Perquè diu <i>he vist</i>\ Perquè si hagués passat- diria <i>vaig veure</i> \ “En el programa de la festa <i>vaig veure</i> que els alumnes de cinquè <i>cantaven</i> després dels de quart”\ I si fos després- “al programa de la festa- al programa de la festa” (5)- no es pot dir\
	7. I: Per què no es pot dir/
	8. A: Perquè encara no- encara no::
	9. G: <i>Veuré</i> \
	10. A: Però ell no ho sap- que ho veurà \
	11. G: Ja\
	12. A: Es pot dir però no se sap \

En el fragment anterior, d'entrada la parella ancora la frase al moment de l'enunciació (torn 4), a partir de la forma verbal *he vist*, que identifica amb el present (torn 6). Justament, la manipulació sorgeix arran del contrast que l'Abel (A) vol establir entre els tres temps verbals bàsics, però **formula aquesta distinció tenint en compte només un sol punt d'ancoratge, el del verb principal, de manera que projecte el temps passat sobre l'oració subordinada** (i per això la correlació que estableix és *vaig veure/cantaven*). En efecte, quan converteix la frase en passat (torn 6), usa el passat perifràstic per a l'oració principal (*vaig veure*) i l'imperfet per a la subordinada (*cantaven*). D'altra banda, quan l'alumne vol convertir la frase al futur, considera que no es pot dir (torn 6), malgrat que el seu company li aporta la forma verbal (*veuré*) per expressar el futur (torn 9). En certa manera, el que l'atura és el fet que no pugui validar el significat de la frase en futur (perquè el subjecte discursiu no pot saber què veurà, torn 10). Per això conclou que “es pot dir però no se sap” (torn 12), és a dir, es pot formular la frase en futur però, segons ell, no té sentit (previsiblement aquesta frase en futur seria “En el programa de la festa *veuré* que els alumnes de cinquè *cantaran* després dels de quart”, és a dir, amb tots dos verbs en futur). **En tot cas, aquest exemple mostra l'interès de la parella a manipular la frase per justificar que s'ancora en el present però, alhora, posa en relleu que hi ha certes traves relacionades tant amb el coneixement com amb l'ús que limiten aquesta manipulació lingüística.**

9.6.7. A manera de conclusió

En els apartats precedents hem vist que el reconeixement del valor relatiu del present representa l'últim escull d'una sèrie d'obstacles que van apareixent al llarg de la conversa sobre la frase 4.4. i que les parelles intenten anar resolent a través de diverses estratègies. La presència de tants obstacles (diversos elements temporals que

teixeixen la complexitat sintàctica de la frase), fa que en molts casos es retardi el plantejament del conflicte que permetria conduir al reconeixement d'aquest valor o simplement que no s'arribi ni a plantejar. Per això, sovint les parelles arriben al final de la conversa sense haver pres consciència del principal obstacle que realment s'intentava abordar.

Certament, en molts casos el conflicte cognitiu relacionat amb el valor del present no s'acaba de desllorigar del tot, però subratlem que **l'evolució de les converses posa en relleu la mobilització de diversos coneixements per part dels alumnes**. Sistematitzar-los i relacionar-los implica un altre nivell de reflexió que, en aquesta tasca, poques parelles assoleixen, tot i la manipulació lingüística que despleguen, sobretot, les parelles de 6è²⁶⁸. De fet, admetem que **alguns dels obstacles plantejats són d'una complexitat que probablement no ha de ser abordada en aquests cursos**, però la tasca ha mostrat que les parelles busquen recursos per afrontar la frase com a objecte lingüístic i que s'esforcen per desenvolupar diferents graus d'activitat metalingüística.

Acabem aquest apartat amb un fragment que il·lustra la relació que estableix la parella 36 (6è) amb els coneixements sobre el present que han emergit en una altra tasca:

Taula 41. Exemple de resolució del conflicte cognitiu en la parella 36	
Par.	Fragment
36	I: I <i>canten</i> què és/
(6è)	37. M i P: Un verb\
	38. I: Ja- però en quin temps està/
	39. P: En present\
	40. I: Per tant si està en present vol dir que canten ara/
	41. M: Sí:::
	42. P: Bueno- doncs és com allò de la sargantana::
	43. I: Què passa- doncs- amb aquestes frases que us poso/ Què deu passar/ Per què creieu que les llegim- aquestes frases/
	44. P: Potser perquè s'escriu en present però són una altra cosa\
	45. M: Sí\
	46. I: I com ho expliqueu- això/ (4) Sabríeu explicar una mica més bé això que dieu/
	47. M: (5) No\
	48. P: No\

En el fragment anterior, en Pau (P) sosté que *canten* està en present (torn 38) i en Martí (M) ratifica que l'acció coincideix amb el moment de l'enunciació (torn 40). Però aleshores en Pau recorre a la tasca 3 (torn 42), relacionant aquesta conversa sobre la frase 4.4 amb la mantinguda sobre el text de la sargantana, en què la parella també va

²⁶⁸ Sobre la durada, en aquesta tasca les converses de les parelles de 6è són més llargues que les de 3r, fet que ratifica que les primeres tenen més capacitat de parlar sobre la llengua. Vegeu Taules 17-21 del subcapítol 3.2.

topar amb la incompatibilitat entre el temps del verb i el temps del text; en aquella ocasió la parella semblava que prenia consciència del conflicte, però no va saber oferir una explicació que permetés resoldre'l²⁶⁹. En aquesta tasca, en Pau intenta aportar una resposta al torn 44, però davant la insistència de la investigadora, la parella no sap com expandir aquesta explicació (torns 47 i 48).

El fragment anterior posa en relleu que al llarg de les tasques **hi ha parelles que han explorat alguns valors del present diferents del prototípic, però que això no ha conduït directament a la comprensió d'aquests valors**. En tot cas, es constata que s'han confrontat les parelles a un o diversos conflictes i que algunes d'elles han manifestat la seva capacitat d'afrontar-lo(s), encara que aquest procés cognitiu no s'hagi completat del tot.

²⁶⁹ Vegeu la Taula 46 del capítol 6.

PART IV. CONCLUSIONS FINALS (capítol 10)

10. CONCLUSIONS FINALS

En aquest capítol formulen les conclusions finals de la nostra recerca, d'acord amb les preguntes i subpreguntes d'investigació formulades al subcapítol 3.1 i amb les conclusions parcials que tancaven cada capítol dedicat a l'exploració d'un valor del present (apartats 5.8, 6.10, 7.5, 8.7 i 9.6)²⁷⁰. Estructurem aquest últim capítol a partir de dos blocs: el primer l'encapçala un apartat que ens situa de nou en les preguntes de la investigació, de manera que ens permet avançar cap al desenvolupament de les respectives respostes (apartat 10.1). El segon posa el focus en les implicacions didàctiques que es podrien derivar d'aquesta recerca, a propòsit de les respostes a les preguntes formulades i d'unes reflexions a l'entorn de tres eixos que han emergit en el desenvolupament de la investigació (apartat 10.2).

10.1. Punt de partida: les preguntes de la investigació

Aquesta recerca s'ha centrat en els usos del temps verbal del present en tant que objecte de l'ensenyament-aprenentatge a l'educació primària. Per arribar-hi, hem partit del verb com a objecte lingüístic i psicolingüístic; hem vist que les diverses teories lingüístiques coincideixen que el verb és una categoria gramatical complexa, fet que repercuteix en la seva transposició didàctica, que pràcticament redueix la construcció del coneixement sobre el verb a l'àmbit formal. Des del punt de vista dels temps verbals, aquesta simplificació es tradueix en un interès per la morfologia (que per ella mateixa ja és prou embrollada) en detriment dels usos. En el cas del temps verbal del present, tot i que la lingüística descriu els diversos valors que pot expressar (a l'apartat 1.1.3 hem partit de la *Gramàtica del català contemporani* i de la *Nueva gramática de la lengua española*) i que són valors que usen els parlants (fins i tot els mateixos alumnes), **l'ensenyament-aprenentatge dels temps verbals a l'educació primària no els recull.**

Hem partit de la hipòtesi que **el coneixement explícit que els alumnes tenen sobre el present és sobretot fruit d'una simplificació escolar que identifica aquest temps**

²⁷⁰ Tal com hem explicat a l'últim apartat del subcapítol sobre la metodologia de la recerca (apartat 3.2.4), a les conclusions finals no ens referirem directament a les conclusions del subcapítol preliminar *Coneixements sobre el verb* (subcap. 4.1), però aquestes conclusions enllacen amb les consideracions finals de les conclusions (apartat 10.2.4). Pel que fa a les conclusions de l'altre subcapítol de la part preliminar (*Coneixements sobre la distinció temporal bàsica i sobre el temps verbal del present*, subcap. 4.2) es reprenen parcialment a l'apartat 10.1.1 (primera pregunta de la investigació).

verbal únicament amb el valor simultani (coincidència amb el moment de l'enunciació), d'acord amb un ensenyament-aprenentatge centrat en la distinció temporal bàsica a partir de la morfologia verbal (Vaguer i Lavieue, 2004; Vaguer i Leeman, 2005; David i Renvoisé, 2010). Aquesta hipòtesi (formulada a l'apartat 3.1.1) l'hem validada a la part preliminar de l'anàlisi (subcapítol 4.2) i ens ha servit de punt de partida per poder aprofundir en els valors del temps verbal del present, objecte d'aquesta recerca. Ens hi hem endinsat a partir d'una segona hipòtesi, derivada de la primera (també apartat 3.1.1), segons la qual aquest coneixement sobre el present – basat en la distinció morfològica respecte al passat i al futur –, **no permet la possibilitat de prendre consciència d'altres valors d'aquest temps verbal** que, d'altra banda, com hem apuntat més amunt, estan instal·lats en l'ús dels parlants (inclosos els alumnes). És a dir, els alumnes, en les seves interaccions quotidianes, usen valors del present que no han après a l'escola. Aquesta recerca, doncs, no té com a finalitat promoure la millora dels usos lingüístics dels alumnes, sinó la **reflexió sobre aquests usos**, en el marc d'un ensenyament-aprenentatge (gramàtica pedagògica) que promou la integració de la reflexió gramatical i l'ús de la llengua (amb l'objectiu final, això sí, de formar usuaris més conscients i, per tant, més competents lingüísticament).

Terminològicament, hem abordat l'objecte de la nostra recerca manllevant de la lingüística cognitiva, concretament de la teoria del prototipus (Cuenca i Hilferty, 1999), el concepte de prototipicitat, a partir del qual hem establert com a prototípic el valor simultani del present, mentre que els altres valors els hem etiquetat com a perifèrics. Hem justificat que el valor simultani és prototípic d'acord amb les dues hipòtesis precedents²⁷¹: respecte a la primera hipòtesi, és prototípic d'acord amb un model d'ensenyament-aprenentatge que, des del currículum als llibres de text, **presenta aquest temps verbal com el coincident amb el moment de l'enunciació** (simultaneïtat), en contrast amb el passat (anterioritat respecte al moment de l'enunciació) i al futur (posterioritat respecte al moment de l'enunciació); respecte a la segona, hem considerat el valor simultani com a prototípic perquè **tot i que els usuaris de la llengua utilitzen els altres valors, no els relacionen amb el temps verbal del present**. Els valors perifèrics que hem explorat són l'habitual (tasca 2, cap. 5), l'atemporal (tasca 3, cap. 6), el retrospectiu (tasques 4.1 i 4.2, cap. 7), el prospectiu (tasca 4.3, cap. 8) i el relatiu (tasca 4.4, cap. 9).

²⁷¹ A l'apartat 1.1.4 del marc teòric ens hem referit, breument, a aquesta prototipicitat del valor simultani del present des del punt de vista epistemològic, però aquesta és una discussió lingüística, no didàctica.

El fil conductor de la recerca, descrit al subcapítol sobre la metodologia (subcap. 3.2), ha estat la confrontació dels alumnes amb aquests valors no prototípics del present, partint d'una tercera hipòtesi: **la identificació del present amb el moment de l'enunciació pot conduir els alumnes a situacions contradictòries i incompatibles quan se'ls confronta amb altres usos del present** (com les altres dues hipòtesis, també està formulada a l'apartat 3.1.1). A través del dispositiu didàctic que hem desplegat, basat en la interacció, hem explorat la generació d'aquest possible conflicte cognitiu, d'acord amb aquest model d'ensenyament-aprenentatge que hem pres com a referent (*gramàtica pedagògica*), i que subratlla la importància de *problematitzar* la llengua i prendre-la com a objecte de reflexió. Aquesta reflexió reclama la integració de criteris semàntics, sintàctics i pragmàtics que el diàleg pot ajudar a promoure a través de la reflexió metalingüística.

Així doncs, per plantejar-nos les preguntes de la investigació (apartats 3.1.3 i 3.1.4), hem partit dels següents àmbits (capítols 1 i 2, en què hem desplegat el marc teòric):

- **Àmbit lingüístic:** lingüística, psicolingüística i lingüística cognitiva. La lingüística (subcap. 1.1) ens ha servit per conèixer la complexitat del verb i dels temps verbals; la psicolingüística (subcap. 1.2) per explorar l'expressió del temps en el llenguatge més enllà del verb (Klein, 2009); i la lingüística cognitiva (subcap. 1.3), per plantejar la recerca des del punt de vista de la teoria del prototipus.
- **Àmbit didàctic** (capítol 2). Hem presentat la gramàtica pedagògica (Zayas, 2004; Nadeau i Fisher, 2006) com el marc idoni per plantejar un ensenyament-aprenentatge reflexiu, que integra coneixement i ús lingüístics (Camps, 2009). En aquest context, subratllem el paper de la interacció (Mercer, 1997), a través de la qual es pot generar activitat metalingüística (Branca-Rosoff i Gomila, 2004; Mondada, 2002; Milian, 2005), necessària per resoldre el conflicte cognitiu que es planteja.

A partir d'aquests referents, ens situem de nou en els objectius que ens hem marcat (apartat 3.1.2): per una banda, promoure que els alumnes reflexionessin sobre els diversos valors del present; ho hem fet a través de la generació d'un conflicte cognitiu, en què mitjançant la interacció, hem confrontat els alumnes a usos no prototípics del present. I, per l'altra, descobrir com procedien els alumnes per reconèixer i comprendre aquests valors. Les preguntes de la investigació prenen el fil d'aquest objectiu. Recordem que són les següents:

1. Què saben els alumnes de primària sobre els diversos valors del present?
2. Quines estratègies usen per descobrir aquests valors?
3. Com construeixen el coneixement sobre aquests valors?
4. Quina relació s'estableix entre l'ús i el coneixement dels valors del present?

Per respondre les preguntes de la investigació, ens basem en les conclusions parcials de cada tasca que, a manera de recapitulació, tancaven els capítols dedicats, respectivament, al reconeixement del present habitual (apartat 5.8), atemporal (apartat 6.10), retrospectiu (apartat 7.5), prospectiu (apartat 8.7) i relatiu (apartat 9.6).

10.1.1. Què saben els alumnes de primària sobre els diversos valors del present?

D'entrada, per respondre aquesta pregunta, ens remetem a la part preliminar (subcapítol 4.2), que ha corroborat la nostra primera hipòtesi, segons la qual **el coneixement que els alumnes tenen sobre el temps verbal del present se sustenta en la distinció temporal bàsica**. Hem vist que els alumnes parteixen de l'eix temporal anterioritat-simultaneïtat-posterioritat per situar els temps verbals, de manera que entenen el present com el temps que coincideix amb el moment de l'enunciació (simultaneïtat), mentre que el passat és el temps anterior al moment de l'enunciació (anterioritat) i el futur, el temps posterior al moment de l'enunciació (posterioritat).

Al llarg de la tasca 1 els alumnes han mostrat una certa capacitat per referir-se al present, però –pràcticament sempre– ho han fet atenent al seu valor simultani (les excepcions són escassíssimes, com veurem reprenent alguns exemples, i són de parelles de 6è). En efecte, les parelles **han manifestat una idea de present vinculada al moment de l'enunciació**, i els elements que els han servit per ancorar-s'hi han estat, per una banda, els adverbis dítics *ara* i *avui*; i, per l'altra, la perífrasi aspectual progressiva (*estar+gerundi*).

Sobre els adverbis, que les parelles recorrin a aquests elements lingüístics indica fins a quin punt són marcadors temporals (Klein, 2009), idea que anirem enriquint en els apartats següents. De moment, constatem que a la tasca 1 **la majoria de les parelles apel·len als adverbis de temps per justificar la distinció temporal bàsica**. Aquí ens interessa subratllar el valor dític d'aquests adverbis, que són els que permeten als alumnes fixar el present en l'ara enunciatiu (*avui, ara*), el passat en un moment anterior (*ahir*) i el futur en un moment posterior (*demà*). També subratllem l'ús indistint que les parelles fan dels dítics *ara* i *avui*, que els serveix per distingir el present dels dos altres temps bàsics, però que no matisa l'extensió temporal a la qual

es refereix cada adverbi. Apuntem que **aquesta identificació entre ara i avui pot impedir avançar cap a altres usos del present**. De fet, a la tasca 2 (apartat 5.8) hem constatat les dificultats de les parelles per expressar quina idea tenen d'aquestes nocions, hem vist que el saber declaratiu i el procedimental sobre aquestes nocions no està relacionat i que només reflexionant a partir de l'ús (posant exemples de frases amb *avui* i amb *ara*) algunes d'elles són capaces de distingir-ne el significat.

Respecte a la perífrasi *estar+gerundi*, la *Gramàtica del català contemporani* assenyala fins a quin punt l'aspecte progressiu ajuda a allargar el moment de l'enunciació²⁷²:

“L'aspecte progressiu (...) denota un interval temporal intern d'una situació, és a dir, que no permet de veure ni l'interval inicial ni l'interval final de la situació: implica que, en l'interval al qual fa referència l'oració, la situació ja ha començat i que no ha arribat encara al seu interval final. És això precisament el que caracteritza el perfil aspectual de *estar+gerundi*” (Gavarró i Laca, 2002, p. 2688).

La perífrasi, doncs, ajuda a emfasitzar el valor progressiu de l'acció verbal i, per tant, **es perfila com l'altre gran ancoratge per marcar la simultaneïtat**. A diferència dels díctics, però, els alumnes només fan emergir aquesta estructura lingüística des de l'ús, i tan sols una parella de 6è (la parella 29, Taula 54 del capítol 5) s'hi refereix des del punt de vista formal (de fet, el coneixement formal de les perífrasis no és un contingut del currículum de primària, sinó de secundària). El que volem subratllar és que recórrer a l'ús de la perífrasi ajuda els alumnes a marcar el valor simultani del present, però no pas a justificar-lo, perquè d'aquesta estructura lingüística no en diuen res: només l'usen com a sinònima del present (“*menjo* és present perquè diu que ara *està menjant*”, Taula 10, cap. 5). En canvi, dels adverbis díctics, a més d'usar-los, en saben dir alguna cosa (encara que no sempre sigui prou reeixida) i, a més, també els manipulen (posant exemples, com a les Taules 59-61, cap. 5). De fet, al llarg de les tasques sobre el reconeixement dels valors del present els alumnes justament afronten el conflicte cognitiu parlant sobre el paper dels adverbis i la seva incompatibilitat semàntica amb la forma verbal prototípica del present.

Així doncs, les parelles, **a l'hora de manifestar el seu coneixement sobre el present, es refereixen sempre al seu valor simultani** (que per això hem etiquetat de prototípic). Només dues parelles de 6è, a la tasca 1 (Taula 30, subcap. 4.2), sembla que intentin expressar que el present no necessàriament implica simultaneïtat amb el moment de l'enunciació (referència díctica), sinó que aquesta coincidència pot ser amb el moment que es prengui com a referent en el discurs (referència discursiva): “[el present] és una cosa que està passant *en el moment exacte*” (parella 29) i “És lo que tu fas *en aquell*

²⁷² Reproduïm de nou la cita que ja figurava al marc teòric (apartat 1.1.2).

moment o en un moment determinat” (parella 37). Destaquem aquesta capacitat fòrica d’ancorar el present, que d’acord amb l’evolució d’aquestes parelles en les tasques posteriors, podria indicar un coneixement d’aquest temps verbals propici a comprendre’n altres usos. De fet, en la mateixa tasca 1, quan la parella 37 és requerida per construir una frase en present (Taula 38, subcap. 4.2), la frase que formula (“Els nens juguen a un camp de futbol”), però sobretot la justificació de per què és en present (“[passa] a aquella hora, a tres d’onze o a l’hora que sigui”) es presta a ser interpretada en un valor que, com a mínim, no està vinculat al moment de l’enunciació. Pel que fa a la parella 29, al llarg de l’anàlisi ja hem destacat la capacitat d’aquesta parella per reflexionar sobre la llengua (a tall d’exemple, remetem a les Taules 14, 65 i 68, cap. 5; o a la Taula 13, cap. 8).

En els exemples de formulació de frases en present (apartat 4.2.6) també hem observat casos de parelles que produeixen frases diferents segons si la petició és “podeu fer una frase amb *ara*?” o “podeu fer una frase en present?”. Tot i que *a priori* aquest matís podria fer-nos pensar en un valor no simultani de la frase de present, justament per distingir-la de la frase amb *ara* (que sí que desplega aquest valor, amb l’ajut de la perífrasi de gerundi), en realitat aquesta distinció indica confusió en l’ús –i, per tant, suposem que en el coneixement– dels temps verbals: per exemple, una resposta a la petició de frase en present és “jugarem a l’ordinador” (Taules 39 i 40, subcap. 4.2). **En aquests casos, observem que hi ha parelles que encara no tenen prou consolidada la noció (prototípica) de present²⁷³, fet que pot entorpir el reconeixement dels valors perifèrics, que haurien de ser fruit de l’eixamplament d’aquesta primera noció, d’acord amb una línia de progressió en la construcció del coneixement que hauria d’anar dels casos prototípics als més perifèrics** (Cuenca, 2000).

En definitiva, doncs, retornant a la pregunta inicial, el coneixement que les parelles tenen sobre els diversos valors del present es limita **a la identificació de la noció de present amb el valor simultani**, a pesar d’algunes reserves a partir dels exemples que hem recollit. En tot cas, es constata que **aquesta identificació es veu reforçada per l’atenció a la forma que l’escola propaga en relació amb l’ensenyament-aprenentatge del verb.**

²⁷³ Per corroborar aquesta constatació, potser caldria aprofundir més sobre quina representació tenen els alumnes respecte a la noció prototípica de present. Apuntem (a partir dels resultats d’aquesta recerca) que és possible que els alumnes es representin la simultaneïtat des d’un abast temporal més ampli que el prototípic i que això tingui a veure amb els usos i no amb la forma.

10.1.2. Quines estratègies usen per descobrir aquests valors?

La resposta a la segona pregunta és el pal de paller del desenvolupament del dispositiu didàctic. D'entrada, per descobrir més usos del present a banda del simultani, les parelles s'hi han de confrontar (cosa que s'intenta promoure a partir dels textos de les tasques 2 i 3, i de les frases de la tasca 4, capítols 5-9), però la primera constatació és que **no sempre la confrontació fa emergir la presa de consciència necessària per adonar-se d'aquests valors del present**. És a dir, algunes parelles no arriben a plantejar-se que els textos i les frases proposats es refereixen a valors del present que no són el simultani. Hi ha diverses raons que els ho impedeixen, que reprendrem a l'apartat següent (en què ens centrarem en les dificultats i reeiximents per construir aquest coneixement sobre els valors del present). Per respondre la segona pregunta de la investigació, però, mostrarem el catàleg de recursos que les parelles despleguen per intentar descobrir aquests valors, és a dir, **les estratègies a les quals recorren (transversalment, al llarg de les tasques) per ancorar temporalment les frases i els textos. Entenem que aquest és el primer pas per construir el coneixement sobre aquests valors** (al qual ens referirem per respondre la pregunta 3).

Les estratègies, les organitzarem partint dels marcadors temporals de Klein (2009), en considerar que **l'ancoratge a aquests marcadors obre la porta a la possibilitat de reconèixer el ventall d'usos del present**. Recordem que Klein assenyala sis marcadors temporals²⁷⁴: el temps del verb, l'aspecte morfològic, l'aspecte lèxic (aquests primers marcadors vinculats a la categoria gramatical *verb*), els adverbis temporals, els principis del discurs i altres partícules temporals. Prescindint d'aquest últim marcador (que no existeix en la nostra llengua), les parelles bàsicament recorren al temps del verb, als adverbis temporals i als principis del discurs. Respecte a l'aspecte (lèxic i morfològic), no hi ha cap parella que usi aquests marcadors com a estratègies, tot i que l'al·lusió a l'aspecte lèxic és present en algunes de les seves respostes²⁷⁵.

A banda d'aquests marcadors lingüístics, però, hem observat que les parelles recorren a un altre tipus de recurs, l'experiència o el seu coneixement del món, que ja hem avançat en els capítols precedents que té una important presència al llarg del dispositiu didàctic. Amb aquest recurs ens referim a aquelles interpretacions dels

²⁷⁴ Vegeu apartat 1.2.1 del marc teòric.

²⁷⁵ Per exemple, vegeu les Taules 4 i 14 del capítol 6.

alumnes respecte a l'estructura temporal (dels textos o de les frases) que parteixen del seu coneixement experiencial o intuïtiu (apartats 5.8.5, 6.10.5, 7.5.4, 8.7.4 i 9.6.5).

Per tant, en general, l'ancoratge temporal dels textos o de les frases té a veure amb la funció que exerceixen alguns adverbis de temps i, per extensió, modificadors temporals (**ancoratge als modificadors temporals**); amb el reconeixement dels temps verbals (**ancoratge morfològic**); amb la comprensió del text en la seva globalitat (**ancoratge discursiu**); i amb el seu coneixement intuïtiu i experiencial (**ancoratge experiencial**). Els tres primers són recursos lingüístics (Klein, 2009), mentre que l'últim és extralingüístic, i el vinculem al protagonisme que aquest recurs té en el procés de construcció de la noció de temps per part dels alumnes (Tartas, 2009). Vegem, succintament, com es produeix aquest ancoratge al llarg de les tasques.

a) Ancoratge als modificadors temporals

Hem vist que aquesta és la principal estratègia a la qual recorren les parelles per ancorar temporalment les frases o els textos. A la tasca 2 (valor habitual, cap. 5), per exemple, la majoria de les parelles constaten que l'adverbi *sempre* marca l'habitualitat de la frase "la mare creu que tinc mal de panxa perquè *sempre* menjo xocolata" (apartat 5.3). Però és que fins i tot en tasques on hi ha pocs modificadors temporals, com a la tasca 3 (valor atemporal, cap. 6), els alumnes rescaten l'adverbi *sempre* (que no apareix al text) perquè, en certa manera, els serveix per referir-se a l'atemporalitat del text. És a dir, a la tasca 3 els adverbis ancoren un text que pràcticament no té marques temporals i l'ús d'aquests elements lingüístics serveix per expressar bàsicament el valor atemporal de la descripció. Pel que fa a les frases de la tasca 4 (valors retrospectiu, prospectiu i relatiu, capítols 7-9), la majoria de les parelles també s'ancoren als modificadors temporals per ancorar el temps de l'enunciat.

b) Ancoratge al coneixement del món

La segona estratègia més usada és el recurs a l'experiència. Recórrer a aquest tipus d'ancoratge permet a les parelles parlar del contingut dels textos o de les frases des del seu coneixement del món. Per exemple, en la tasca 2 (valor habitual, cap. 5), aquest coneixement és clau, justament perquè el text de què parteix (diari personal) gira a l'entorn de situacions quotidianes, a les quals les parelles poden ancorar-hi les relacions temporals que es van teixint al llarg del text. A la tasca 3 (valor atemporal, cap. 6) hem vist que aquest recurs està molt vinculat al coneixement del medi, perquè

el text descriu una sargantana, i les característiques i els hàbits d'aquest rèptil són coneguts pels infants. El recurs experiencial també s'ha constatat a la tasca sobre el valor retrospectiu del present (cap. 7), en major mesura a la frase 4.2 ("Al 1969, l'home arriba a la Lluna"), que a la 4.1 ("Al segle XV, Colom descobreix Amèrica"), tal com hem vist a l'apartat 7.5.4. En efecte, tot i que les parelles inicialment s'han fixat en els modificadors temporals, en alguns casos l'ancoratge ha derivat cap a l'experiència, justament perquè han ubicat el modificador temporal de la frase 4.2 ("al 1969") a partir de dates conegudes pels alumnes (com per exemple, la data de naixement dels seus pares, Taula 34, cap. 7). És a dir, l'experiència els ha servit per ubicar la frase en el temps. A la frase 4.3 ("Aquestes vacances ens quedem a casa", cap. 8), l'ancoratge experiencial s'ha observat a partir de la interpretació del díctic *aquestes* del modificador temporal "aquestes vacances", ja que les parelles han apel·lat al seu bagatge cultural sobre els períodes en què se solen fer vacances (apartat 8.4). Finalment, respecte a la frase 4.4 ("Al programa de la festa he vist que els alumnes de cinquè canten després dels de quart", cap. 9), les parelles també han recorregut a l'estratègia experiencial, bàsicament per dues raons: per establir l'ordre temporal de les accions de la frase subordinada (decidir qui cantava primer) i per interpretar el significat del mot *programa*, les diverses accepcions del qual han exercit una funció clau en el desembrollament temporal de la frase (apartat 9.2.2).

c) Ancoratge a la morfologia verbal

Les parelles han recorregut a l'estratègia morfològica quan han ancorat els textos o les frases fixant-se en els temps verbals, és a dir, quan han resolt que passaven en el moment de l'enunciació apel·lant a la presència de verbs en present (recordem que a totes les frases de la tasca 4 i al text de la tasca 3 els verbs eren en present; al text de la tasca 2, majoritàriament també, però n'hi havia algun en altres temps verbals²⁷⁶). Com ja hem anat comentant, aquest ancoratge és més potent en les parelles de 6è que de 3r i constitueix el principal revulsiu/obstacle perquè les parelles iniciïn la reflexió (com veurem a l'apartat següent). Concretament, el pes de l'estratègia morfològica ha estat apreciable a totes les tasques llevat de la 3, en la qual les parelles pràcticament no hi han acudit (apartat 6.10.6); hem apuntat que podia ser degut al fet que el tipus de text (estàtic) no facilitava la percepció dels temps verbals, és a dir, que els verbs en present en certa manera esdevenien transparents i, per tant, no es prestaven a ser usats com a ancoratge temporal. El cas oposat el trobem a la tasca 4.4 (valor relatiu, cap. 9), en què la dificultat per descobrir i interpretar els localitzadors temporals de la

²⁷⁶ Vegeu el disseny de les tasques a l'apartat 3.2.2.

frase (“Al programa de la festa he vist que els alumnes de cinquè canten després dels de quart”) ha empès les parelles a aferrar-se als temps verbals (apartat 9.6.2).

d) Anclatge discursiu

Aquest anclatge, que només ha emergit a les tasques 2 i 3 –perquè són les úniques que partien de textos– es plasma en la capacitat de les parelles de capir l’estructura temporal del text. En la tasca 2 (valor habitual, cap. 5), per exemple, aquesta estratègia s’ha observat en la prioritització del significat del text per damunt del dels temps verbals (per exemple, en respostes com “ara [el nen] no menja xocolata perquè està malalt”, Taula 11, cap. 5) o en el coneixement del gènere textual (per exemple, Taula 63, cap. 5). En canvi, a la tasca 3 (valor atemporal, cap. 6) hem observat que justament el coneixement del tipus de text (descripció) no ajudava a ancorar-lo temporalment, sinó que més aviat la petició d’ubicar el text en el temps generava perplexitat (apartat 6.10.2).

En aquest apartat, hem vist, doncs, quines són les estratègies que han usat les parelles al llarg de les tasques per ancorar temporalment els textos i les frases. Amb tot, **recórrer a aquestes estratègies no implica que aquests recursos els permetin construir el coneixement sobre els valors del present**. La resposta a la tercera pregunta de la investigació ens mostrarà fins a quin punt aquestes estratègies han estat útils o no per aconseguir-ho.

10.1.3. Com construeixen el coneixement sobre aquests valors?

Construir el coneixement sobre els valors del present implica **reconèixer i comprendre que el temps verbal del present expressa altres valors a banda del simultani, i aquest és un procés que poques parelles arriben a assolir completament**; podríem dir que bona part es queden a mig camí, és a dir, que reconeixen però no acaben comprenent. En efecte, algunes de les estratègies que despleguen –ho veurem tot seguit, reprenent exemples de l’anàlisi– els ajuden a reconèixer un valor del present que no es correspon amb el del moment de l’enunciació (valor simultani), però les parelles tenen dificultats per conceptualitzar-lo. Per això subratllem que *reconèixer* no vol dir *comprendre* que el

temps verbal del present pugui tenir diferents valors, sinó més aviat acceptar que no es comporta d'acord amb el valor prototípic²⁷⁷.

Comprendre implicaria ser conscient que el present és un temps verbal que, a més d'indicar simultaneïtat, pot ser usat per expressar habitualitat i atemporalitat (circumstàncies que, de fet, no s'associen directament a altres temps verbals), però també valors prototípics d'altres temps verbals (com el retrospectiu, del passat, i el prospectiu, del futur). Per *reconèixer*, en canvi, n'hi ha prou que les parelles s'adonin que el temps verbal del present, entès en el seu valor prototípic, no encaixa amb l'ancoratge temporal de les frases o els textos. Recordem que en el disseny de les tasques s'ha procurat desplegar un dispositiu didàctic que generés el que hem anat denominant com a *conflicte cognitiu*, amb l'objectiu de confrontar els alumnes a aquests usos perifèrics i promoure que hi reflexionessin. Sovint, però, **la manera com els alumnes han usat determinades estratègies no ha permès aquesta reflexió**: no hi ha hagut reflexió, per exemple, quan no han prestat atenció al temps del verb (això ha passat sobretot a la tasca 3, valor atemporal, cap. 6) o quan han estat incapaces de reconèixer que el verb estava en present (per exemple, algunes parelles de 3r a les tasques 4.1 i 4.2, sobre el valor retrospectiu, cap. 7).

Així doncs, quines estratègies de les que hem vist a l'apartat anterior els han funcionat per construir el coneixement sobre els valors del present?

Bàsicament, les estratègies més eficaces són les que ancoren el textos i les frases als modificadors temporals, a l'estructura del discurs i al coneixement experiencial. En canvi, **l'estratègia morfològica** –que inicialment emergeix en moltes parelles– **va perdent força al llarg de les converses, de manera que els alumnes acaben prescindint d'aquest coneixement, en constatar que no els resulta útil per resoldre el conflicte cognitiu** (però sí que ho ha estat per plantejar-lo). Així doncs, **sostenim que recórrer als altres tres recursos els permet** –en general– **reconèixer un ancoratge temporal que no es correspon amb la simultaneïtat que expressa el temps verbal del present**.

Per abordar com les parelles construeixen el coneixement sobre els valors del present confrontarem dues estratègies: l'experiencial i la morfològica, en constatar que són la cara i la creu d'aquest procés i que, en certa manera, representen els dos pols entre els

²⁷⁷Hi hauria un tercer nivell en la construcció del coneixement, que directament no ha estat objecte d'anàlisi, que és *explicar*, és a dir, exterioritzar la comprensió. És a dir, les fases serien: reconeixement, comprensió i explicació (Culioli, 1990).

quals es mou l'ensenyament-aprenentatge de la llengua: **el saber intuïtiu i el saber descriptiu** (Camps, 2000).

a) L'estratègia morfològica com a constrenyiment formal

Al llarg de l'anàlisi hem insistit que el verb, tot i que és una de les categories responsables d'ancorar temporalment els textos, no és l'única, raó per la qual cal saber interpretar com expressa el temps i, sobretot, com es relaciona amb els altres elements lingüístics que també aporten informació temporal. Klein (2009) ja adverteix que s'ha sobredimensionat el paper del verb en l'expressió del temps (vegeu l'apartat 1.2.1); subratllem dos aspectes que menciona i que es posen en relleu en aquesta recerca: per una banda, la simplificació de la distinció temporal bàsica i, per l'altra, els usos no prototípics (*non-canonical usages*) dels temps verbals:

- a. "The picture is much more complex than the classical notion of past, present, and future would suggest" (p.45).
- b. "Tense forms are often used in a way which clearly goes against their "normal" meaning. (p. 48).

D'acord amb el que hem observat a la part preliminar de l'anàlisi (subcap. 4.1), els procediments que usen les parelles per reconèixer els verbs essencialment són morfològics i, a més, sovint estan automatitzats. Concretament, sobre el reconeixement dels temps verbals (subcap. 4.2) hem constatat que se sustenta en la distinció temporal bàsica i en procediments morfològics que no sembla que estiguin gaire interioritzats (ho demostren pràctiques com la constant evocació rutinària del paradigma). Per tant, **hem conclòs que els alumnes tenien un coneixement ambigu i fràgil de la morfologia verbal**, més acusat en les parelles de 3r que no de 6è (per una raó probablement relacionada amb el desenvolupament del currículum escolar, que tendeix a reproduir i reveure els coneixements morfològics del paradigma verbal a cada curs). Doncs bé, les parelles que a les tasques 2 (valor habitual), 3 (valor atemporal) i 4 (valors retrospectiu, prospectiu i relatiu) recorren a l'estratègia morfològica ho fan des d'aquesta ambigüitat i fragilitat, de manera que **aquest coneixement formal que evoquen per ancorar els textos o les frases no els acaba de funcionar**. Adduïm dues possibles causes, que estan relacionades entre elles: perquè **no és un coneixement prou sòlid i perquè està massa simplificat**. En efecte, si el coneixement dels alumnes sobre els temps verbals es basa, sobretot, en la distinció entre el passat, el present i el futur, és lògic –i correcte– que en el reconeixement dels verbs de les tasques, les parelles indiquin que estan en present i que fins i tot ho

justifiquin apel·lant a la morfologia. Ara bé, **el problema apareix quan es crea l'automatisme segons el qual s'ancoren al temps del verb (temps de l'enunciació) per marcar el temps de l'enunciat, sense tenir en compte altres elements que també expressen la temporalitat.**

Es posa en relleu, doncs, que **el coneixement dels temps verbals sobretot des d'un punt de vista morfològic no funciona com a estratègia.** I no perquè aquest tipus d'estratègia no presenti la llengua com a objecte, sinó perquè justament la hi pren (en aquest cas, pren el verb com a objecte), però l'analitza aïlladament (Camps, coord, 2005 i Camps, 2009). Aquesta aproximació al verb provoca, precisament, que **els alumnes topin amb la incompatibilitat que es crea entre la semàntica i la pragmàtica (significat de la frase o el text) i la gramàtica (significat que atorguen al temps verbal).**

Així doncs, el conflicte es produeix quan el significat gramatical (fruit de l'aprenentatge escolar simplificat) contradiu el significat semàntic i pragmàtic (més vinculat a l'adquisició lingüística). Això explicaria que aquest conflicte emergeixi més en parelles de 6è que de 3r: a 6è semblaria que el coneixement formal està molt més consolidat que a 3r, de manera que, en la pugna entre la informació gramatical i la semàntica, sovint guanya la primera. És a dir, **la informació gramatical bloqueja la possibilitat d'explorar altres respostes.** Apuntem que això probablement és degut a la influència d'un ensenyament-aprenentatge gramatical descontextualitzat (Camps i altres, 2001; Camps i Fontich, 2006; Notario, 2000; Macià, 2008), és a dir, d'un ensenyament-aprenentatge del verb en què es prescindeix de la resta d'elements del text amb els quals es relaciona (Vaguer i Lavieu, 2004; Vaguer i Leeman, 2005). En d'altres paraules, aquesta incompatibilitat esmentada és el producte d'una atomització de l'ensenyament-aprenentatge de la llengua que en separa els components i els analitza per separat, sense integrar-los en l'ús (ho hem vist, també, al capítol preliminar).

Insistim que si bé és cert que l'estratègia morfològica capacita l'alumne per reconèixer els tres temps bàsics, també ho és que **deixar de banda la visió sintàctica, semàntica i pragmàtica invalida que l'alumne pugui relacionar el verb amb els altres elements.** En l'àmbit francès, en què hem vist que l'ensenyament-aprenentatge del verb també peca de ser massa formal (vegeu l'apartat 2.1.1), Eshkol (2005) subratlla que tot i que la perspectiva sintàctica és present en alguns tipus de tasques escolars (quan, per exemple, en el procés d'identificació d'un verb, l'ensenyant introdueix un adverbi de temps perquè els alumnes descobreixin el mot que canvia de forma), tampoc és suficient. Efectivament, la concordança entre l'adverbi i el verb tampoc és útil per

resoldre segons quins conflictes lingüístics; és més, en algunes tasques d'aquesta recerca (sobretot les tasques 4.1, 4.2 i 4.3), **la incompatibilitat ve donada, justament, perquè no hi ha concordança entre aquests dos marcadors lingüístics** (el verb i el modificador temporal).

Per tant, hem observat que, si bé d'entrada diverses parelles (insistim, més de 6è que de 3r) apel·len a aquesta estratègia per ancorar els textos, al llarg de la conversa l'estratègia deixa de ser útil; però no només això: a banda de no resultar eficaç, esdevé un obstacle, perquè **els impedeix de raonar**. Així doncs, les parelles que s'hi aferren no aconseguen resoldre el conflicte cognitiu, mentre que les que se'n desprenen i recorren a una altra estratègia, aconseguen esquivar aquest constrenyiment formal. Aquestes últimes són les que reconeixen que hi ha altres elements més enllà del verb que també aporten informació temporal i, a més, admetrien que aquesta informació té la capacitat de modificar la que aporta el verb. **Entendre el verb dins la frase o el discurs i no pas com un element aïllat seria el primer camí a seguir per construir el coneixement sobre els valors del present.**

Un últim apunt respecte a l'estratègia morfològica. A les tasques sobre el valor retrospectiu i prospectiu del present (tasques 4.1-4.2 i 4.3, capítols 7 i 8) hem comprovat que la pugna entre la informació gramatical, per una banda, i la semàntica i pragmàtica, per l'altra, pot derivar cap a una tercera via: **la perpetuació del valor simultani del present**. Semblaria, doncs, que algunes parelles es resistirien a prescindir del coneixement morfològic, al qual s'aferrarien amb tanta convicció que l'adaptarien a les seves necessitats per resoldre el conflicte: si el verb està en present però el modificador temporal indica passat (tasques 4.1 i 4.2, cap. 7) o futur (tasca 4.3, cap. 8), una solució plausible és desplaçar el temps verbal del present al moment de l'enunciat, és a dir, fer compatible la informació gramatical amb la semàntica i pragmàtica ("representa que ho van escriure el 1969", Taula 21; o "ara som al segle XV", Taula 28, cap. 7). Entenem que aquestes parelles mantenen l'argument morfològic, perquè en cap moment qüestionen que el present indiqui simultaneïtat, sinó que justament usen aquest argument per justificar temporalment la frase. És com si el fet *inqüestionable* que el present és *ara*, els portés a considerar que *ara* és "al segle XV" (tasca 4.1), "al 1969" (tasca 4.2) o "aquestes vacances" (tasca 4.3).

Aquesta estratègia feta a mida resol un pedaç, però no aporta cap solució sòlida. En efecte, **fer coincidir el moment de l'enunciació amb el moment de l'enunciat impedeix que els alumnes descobreixin que darrere aquesta incompatibilitat s'hi amaga el valor retrospectiu o prospectiu del present**. Els alumnes, doncs, no arriben a

l'opacitat de la llengua que els permetria eixamplar el valor del present més enllà de la simultaneïtat. Camps (2000) ja adverteix²⁷⁸ que “les explicacions escolars simplificadores es manifesten en alguns dels problemes que els alumnes tenen a l'hora de fer operatius els criteris declaratius, explícits, que han après” (p. 113). Això confirmaria que la morfologia verbal que, per una banda, s'associa a uns coneixements fràgils i simplificats, per l'altra estaria prou arrelada, fins al punt que hi ha parelles que no són capaces de desprendre-se'n. I com que les parelles identifiquen el present amb el valor simultani (per la simplificació esmentada, corroborada al subcapítol 4.2), **l'estratègia que despleguen per resoldre l'obstacle que se'ls planteja és perpetuar aquest valor i traslladar-lo al moment de l'enunciat.**

En tot cas, hem vist que l'estratègia morfològica no resulta eficaç per anar construint el coneixement sobre els valors del present. Funciona per situar les formes verbals en un paradigma, però **no ajuda a pensar en els usos que pot desplegar aquesta forma.** Aleshores, si els alumnes no poden fer servir aquest recurs per resoldre l'obstacle, recorren al seu coneixement del món.

b) L'estratègia experiencial com a recurs pragmàtic

El coneixement extralingüístic també juga un paper clau en la interpretació de les frases i dels textos (Camps i Colomer, 1991)²⁷⁹ i, per tant, de les relacions temporals que s'hi teixeixen. Al llarg de l'anàlisi hem anat constatant que els alumnes arriben a l'escola amb coneixements vinculats a la seva vida quotidiana, és a dir, tenen idees diverses –que parteixen de la seva experiència personal– sobre el funcionament del món i de la societat. **L'experiència, doncs, és un recurs que pot ser útil per a l'ancoratge lingüístic més enllà dels marcadors de què disposa la pròpia llengua.** De fet, Tartas (2001) assenyala que la construcció de la noció de temps està mediatitzada per aquest tipus de coneixement (vegeu l'apartat 1.2.2); per exemple, demostra que els infants de bell antuvi usen determinats esdeveniments del seu entorn (*scripts*, localitzadors temporals relatius) per ancorar altres esdeveniments, mentre que a mesura que es van fent grans, es van apropiant de localitzadors temporals absoluts. També sosté que l'apropiació d'aquestes eines per organitzar el temps –sobretot les segones– s'acaba consolidant al llarg (i fins i tot després) de l'aprenentatge escolar. En

²⁷⁸ A propòsit de diversos estudis sobre els coneixements gramaticals (Kilcher-Hagedorn i altres, 1987; Camps i altres, 2001); vegeu el subcapítol 2.3.

²⁷⁹ Camps i Colomer subratllen que “llegir és molt més que un simple fet mecànic de desxiframent d'uns signes gràfics, és sobretot un acte de raonament” (Camps i Colomer, 1991, p. 31), i atorguen al coneixement extralingüístic un protagonisme rellevant en aquest procés.

tot cas, conclou que “temporal locations are socially constructed through interactions whereas temporal order in using conventional tools requires temporal knowledge acquired through formal instruction” (Tartas, 2001, p. 206). Entenem que aquest coneixement sobre *conventional tools* ultrapassa l'àmbit morfològic i es vincula a l'ús.

En totes les tasques hem vist que hi ha parelles que recorren al coneixement experiencial i del món (hi hem insistit responent la segona pregunta de la investigació, apartat 10.1.2). Corroborem, doncs, que **l'experiència ajuda les parelles a comprendre les frases i els textos, perquè poden parlar del seu contingut en termes quotidians, emmirallant-s'hi i buscant connexions entre la seva realitat i el contingut lingüístic.** Conseqüentment, l'experiència esdevé, també, una estratègia que els permet referir-se al seu ancoratge temporal (Tartas 2001, 2009). Des de la lingüística cognitiva també es reivindica que el coneixement lingüístic es fonamenta en el coneixement del món (Cuenca i Hilferty, 1999). En aquest sentit, el concepte *de domini cognitiu* de la lingüística cognitiva (vegeu l'apartat 1.3.3) entronca amb el concepte d'*script* de Tartas: quan, per exemple, a la tasca 3 (valor atemporal, cap. 6) diverses parelles associen l'expressió “pel bon temps” a dues estacions de l'any (la primavera i l'estiu, apartat 6.6), el que fan és crear models cognitius idealitzats a partir de la seva experiència (els seus particulars *scripts*), que els funcionen per ancorar aquesta expressió al temps cíclic estacional.

Amb tot, **cal fer un parell d'observacions en relació amb l'ús d'aquest tipus de coneixement.** D'entrada, hem advertit que hi ha parelles que recorren a l'experiència davant la incapacitat de desplegar determinats recursos lingüístics. Aquests recursos, per exemple, els haurien de permetre poder interpretar les frases o els textos a partir de la informació que contenen, és a dir, sense haver de formular hipòtesis que el text ja resol per ell mateix i que, en algun cas, poden contradir aquesta informació. Ho hem vist a bastament a la tasca 2 (valor habitual, cap. 5), en què **algunes parelles es refereixen a alguna frase del text a partir de la seva pròpia experiència, fins al punt que es van distanciant del contingut del text, i això impossibilita ancorar-lo correctament des del punt de vista temporal:** per exemple, les respostes que asseguren que el subjecte discursiu del text 2 (el nen que escriu al diari) juga o dorm en el moment de l'enunciació (Taula 66, cap. 5), aboquen l'experiència dels alumnes, segons la qual quan estan malalts no van a l'escola i es queden a casa a jugar o a dormir, de manera que aquest coneixement els impedeix de descobrir l'ancoratge real (que s'explicita a la darrera frase del text: “ara que estic escrivint aquest diari també m'ho passo bé”, apartat 5.7). També ho hem constatat a la frase 4.4 (valor relatiu, cap. 9), a propòsit de la interpretació del mot *programa*: en algunes parelles, la rigidesa del

coneixement experiencial sustentada pel significat unívoc d'aquest mot (programa de televisió, en diferit) ha impossibilitat que puguin interpretar el valor relatiu prospectiu del present (per exemple Taula 37, cap. 9). **En aquests casos, sembla, doncs, que l'experiència pot ser un element distorsionador entre text i realitat.**

I l'altra constatació té a veure amb el fet que recórrer a aquest tipus de coneixement pot posar en relleu la **dificultat per parlar sobre el material lingüístic de les tasques**: parlar no pas del seu contingut –cosa que l'experiència sí que permet fer–, sinó de la forma d'aquest material. En aquest cas, l'experiència es perfilaria com el recurs més accessible per passar de llarg del conflicte cognitiu i esquivar, per tant, la reflexió metalingüística. Així doncs, l'ús d'aquest coneixement esdevé eficaç per ancorar temporalment els textos i les frases des del punt de vista del significat, però **aquesta estratègia difícilment condueix les parelles a la construcció del coneixement sobre els valors del present, perquè és un recurs insuficient per arribar a un coneixement formalitzat del funcionament de la llengua.**

Certament, la relació entre un i altre coneixement no és directa (Rodríguez Gonzalo, 2011), sinó que cal un pont que uneixi un ús lingüístic més experiencial, més intuïtiu, amb aquest coneixement més formalitzat, com veurem en l'apartat següent.

10.1.4. Quina relació s'estableix entre l'ús i el coneixement dels valors del present?

Arribem, doncs, a la darrera pregunta de la investigació. D'entrada, en aquest punt reprenem la hipòtesi segons la qual no hi ha relació entre l'ús i el coneixement d'aquests valors (segona hipòtesi, apartat 3.1.1): és a dir, **els alumnes usen el temps verbal del present per expressar valors que no es corresponen amb el simultani (és a dir, el prototípic) però, en canvi, el coneixement reflexiu que en tenen és pràcticament nul**, perquè l'ensenyament-aprenentatge escolar no els ha preparat per reconèixer aquests usos (primera hipòtesi, corroborada a la primera pregunta de la investigació). Certament, **els alumnes (els usuaris de la llengua en general) freqüentment recorren a aquests valors perifèrics** i, de fet, n'hem registrat múltiples exemples al llarg de les converses: sense anar més lluny, quan els infants diuen “la mestra *diu* que ens faràs unes preguntes” (tasca 1), “el dimarts *jugo* a futbol” (tasca 1, a propòsit de formular una frase en present) o “les sargantanes del meu jardí també *tenen* els ulls menuts” (tasca 3) estan usant el temps verbal del present per indicar un

passat recent, habitualitat o un valor de permanència, respectivament²⁸⁰. I, en canvi, el coneixement escolar els empeny a expressar un saber declaratiu sobre el present basat en la coincidència amb el moment de l'enunciació (apartat 4.2.5). Així, doncs, **a priori no hi ha relació entre l'ús i el coneixement sobre els valors del present**, perquè estrictament no hi ha coneixement sobre aquests valors, en el sentit que **els alumnes no coneixen formalment aquests usos, és a dir, no estableixen relació entre la forma del temps verbal del present i els seus usos**.

Aquesta era una de les hipòtesis de sortida, que ja hem validat; però el desplegament del dispositiu didàctic de la recerca també ens ha permès abordar més aspectes sobre la connexió entre l'ús i el coneixement. Després de confrontar els alumnes a usos no prototípics del present (arran de la tercera hipòtesi), **hem corroborat que no hi ha una relació directa entre l'ús quotidià i el saber elaborat (Camps, 2010) i que, en tot cas, aquesta relació es pot establir mitjançant la reflexió metalingüística, que en aquesta recerca s'ha promogut a través de la interacció**.

Certament, en l'apartat anterior hem insistit que, per exemple, recórrer a l'experiència per capir el significat del text de la tasca 2 no comportava, automàticament, reconèixer –i, encara menys, comprendre– el valor habitual del present (cap. 5). Hem vist que parlar en termes experiencials sobre la frase “sempre menjo xocolata” (apartat 5.3) ajuda les parelles a ancorar temporalment el text perquè pot aportar una idea cíclica d'aquesta acció; però d'aquí a prendre consciència que *menjo* està en present i que aquest temps verbal, en combinació amb l'adverbi *sempre*, adquireix aquest valor habitual, hi ha un pas que no és automàtic.

De fet, la situació no deixa de ser un xic paradoxal: per una banda, els alumnes ja disposen d'un cert saber elaborat, que és el que hauria d'apropar-los a un coneixement formal del funcionament de la llengua; i, per l'altra, despleguen un coneixement no formal per enfrontar-se als textos i a les frases de les tasques. El primer no els resulta útil, justament perquè és fràgil, simplificat i els constreny; però el segon tampoc els acaba de funcionar, perquè no supera el pla semàntic i pragmàtic. **El primer està massa deslligat de l'ús, mentre que el segon, de la forma**. D'acord amb els resultats obtinguts en aquesta recerca, **reivindiquem el desenvolupament de la reflexió metalingüística**, ja que hem vist que en algunes parelles aquesta reflexió ha permès la connexió entre aquestes dues fonts de coneixement (apartats 5.8.6, 6.10.7, 7.5.5 o 9.6.6). En efecte, hem constatat que **hi ha parelles que han estat capaces de partir del coneixement experiencial i avançar cap a la comprensió del material**

²⁸⁰ Aquests exemples es poden consultar a les transcripcions de l'annex (annex 1).

lingüístic: l'experiència ha estat el primer recurs al qual s'han ancorat, però no s'han quedat en aquest nivell, sinó que després han sabut prendre el material lingüístic com a objecte en ell mateix, l'han convertit en una peça opaca, l'han manipulat a través de la conversa, l'han analitzat formalment i, finalment, l'han retornat al text. **Des de l'ús han accedit a la forma, i la reflexió sobre la forma els ha permès retornar a l'ús:**

“Es posa de manifest que la descontextualització és un pas previ per aïllar el material lingüístic del seu ús comunicatiu i per poder fer explícites o reflexionades les regles del seu funcionament a partir d'una recontextualització” (Camps, coord, 2005, p.16).

Així doncs, la **connexió entre l'ús i el coneixement** (que és un dels principis de la lingüística cognitiva, que també reivindica la gramàtica pedagògica) s'ha postulat com una **via per descobrir els usos no prototípics del present**. Ratifiquem, doncs, que **l'ús lingüístic** (en aquest cas, dels diversos valors del present) **no implica reflexió** – “constantment utilitzem i produïm informació lingüística sense ser-ne conscients en absolut” (Tolchinsky, 1997, p. 31)–, però que **reflexionar sobre aquest ús sí que ajuda a construir la noció** (en aquest cas, del temps verbal del present). Aquest és el procés que sembla que pot ajudar a construir el coneixement sobre els valors del present, perquè relaciona la gramàtica implícita amb l'explícita a través de “les formes gramaticals en l'ús” (Camps, 2000, p.114) i afavoreix la comprensió del funcionament real de la llengua (Camps, 2006).

10.2. Punt d'arribada: consideracions finals i implicacions didàctiques

A partir de les conclusions parcials i finals d'aquesta recerca també se'n desprenen algunes consideracions que, de fet, han marcat el full de ruta al llarg de l'anàlisi de les tasques. Les hem agrupades en tres eixos: consideracions respecte a la influència del coneixement escolar (apartat 10.2.1), respecte al metallenguatge i a l'activitat metalingüística (apartat 10.2.2) i respecte a les diferències observades entre les parelles de 3r i 6è (apartat 10.2.3, que respon, a manera de síntesi, la cinquena subpregunta d'investigació de les tasques 2, 3 i 4; vegeu l'apartat 3.1.4). El darrer apartat (10.2.4) tanca les conclusions amb les implicacions didàctiques que considerem que deriven d'aquesta recerca.

10.2.1. Consideracions respecte a la influència del coneixement escolar

a) La influència del Coneixement del medi natural, social i cultural

D'acord amb la tercera pregunta de la investigació (apartat 10.1.3), una de les constatacions més importants que es desprèn d'aquesta recerca té a veure amb la fricció entre el coneixement escolar i el coneixement experiencial. Ja hem vist com les parelles resolen aquesta mobilització de coneixements diversos, però el que ara volem subratllar és que **el dispositiu didàctic ha posat en relleu la influència d'un altre tipus de coneixement escolar no vinculat a l'assignatura de Llengua catalana**. En efecte, al llarg de les tasques ha emergit un coneixement escolar relacionat amb l'assignatura de Coneixement del medi natural, social i cultural: sobretot, a la tasca 1 (en què hem abordat la distinció temporal bàsica, cap. 4.2); la tasca 3 (valor atemporal, cap. 6) i les tasques 4.1-4.2 (valor retrospectiu, cap. 7). Respecte a la tasca 1, hem vist que les parelles –sobretot les de 3r– associaven les preguntes de la investigadora sobre els temps verbals *al pas del temps*, noció treballada des de l'àrea de Coneixement del medi del currículum d'educació primària (apartat 4.2.7). La tasca 3 (a l'entorn del text descriptiu sobre la sargantana) també s'ha prestat a establir connexions amb aquesta àrea, concretament en el Coneixement del medi natural (apartat 6.2). I, a l'exploració de les tasques 4.1 i 4.2 també s'ha evocat aquesta assignatura, en aquest cas, relacionant les frases amb el Coneixement del medi social i cultural (coneixement dels números romans o ubicació dels fets històrics a què al·ludien les frases, apartat 7.5.4).

La influència d'aquest tipus de coneixement ens porta a considerar que si bé l'ensenyament-aprenentatge del *verb* és un contingut clarament associat a l'assignatura de llengua, no podem dir el mateix dels *temps verbals* que, des d'una perspectiva molt diferent a com s'aborda a l'àrea de Llengua catalana, té moltes connexions amb la de Coneixement del medi natural, social i cultural. Amb tot, apuntem que les pràctiques escolars habituals probablement no deuen promoure aquesta relació interdisciplinària, d'acord amb la naturalesa de les respostes dels alumnes, que distingeixen clarament un contingut de l'altre. A més, si ens fixem en els continguts curriculars de totes dues àrees (apartats 2.1.2 i 2.2.2), observem certes incoherències, tant terminològiques com de seqüenciació (a les quals ja hem al·ludit tant a la introducció com a la recapitulació del subcapítol 4.2). En efecte, ja hem anat insistint que les nocions temporals, com *abans/després* o *present/passat/futur* són continguts **l'aprenentatge dels quals apareix a l'àrea de Coneixement del medi natural, social i cultural des de cycle inicial de primària**. En canvi, en l'àrea de Llengua catalana, les nocions de *passat, present i futur* es prescriuen a partir de cycle mitjà.

Subratllem, també, com ja hem advertit, com en un cas s'anomenen "nocions bàsiques de temps" (àrea de Coneixement del medi) i en l'altre, "terminologia gramatical" (àrea de Llengua). Apuntem, doncs, que **la diferent terminologia entre àrees no contribueix a ajudar les parelles a consolidar el coneixement de les nocions**²⁸¹.

b) Representació de la classe de llengua

Tot i que no era el propòsit de la recerca, el desplegament del dispositiu didàctic ha posat en relleu quina representació tenen els alumnes de la classe de llengua i, en general, del tipus de pràctiques que s'hi desenvolupen. D'entrada, poques parelles han associat les tasques amb l'assignatura de llengua catalana (ja hem vist que, de fet, hi ha al·lusions a una altra àrea curricular). L'al·lusió més explícita a la classe de llengua s'ha registrat a propòsit de la petició de fer explícits els procediments que els alumnes usen per reconèixer que una paraula és un verb (amb respostes com per exemple, "ho hem fet a català (...) ens ha dit la professora que si no sabem si és un verb o no provem això", Taula 7, subcapítol 4.1). També hem observat la importància que els alumnes atorguen al fet de respondre les preguntes de la investigadora amb celeritat, com si respondre ràpid fos l'objectiu (Taula 8, subcapítol 4.2); igualment, les converses posen en relleu que els alumnes solen contestar sense justificar les seves respostes ("perquè ens ho han ensenyat així", Taula 15, subcapítol 4.2), que apel·len a l'autoritat de la institució escolar (Castellà i altres, 2007). Hem apuntat que probablement aquesta actitud està relacionada amb unes **pràctiques escolars que prioritzen la resposta immediata en comptes de la resposta reflexiva i justificada, i la forma en comptes de l'ús** (recordem una resposta d'un alumne, que en la tasca 4.2 –Taula 11, cap. 7– manifesta que li agraden més les frases llargues perquè "com més llarga, més bona nota"). **Els alumnes, doncs, no estan acostumats a pensar sobre la llengua, de manera que difícilment perceben els aprenentatges lingüístics com a significatius.**

10.2.2. Consideracions respecte al metallenguatge i a l'activitat metalingüística

Per parlar i pensar sobre la llengua, cal disposar de termes que permetin que ens hi puguem referir (Camps, 1986; Tió, 2007; Ruiz Bikandi, 2010; Torralba, 2010). En aquest

²⁸¹ D'altra banda, diversos estudis sobre l'ensenyament-aprenentatge de la gramàtica critiquen aquesta incoherència en l'ús de la terminologia en el mateix àmbit de llengües. Destaquem, per exemple, el treball de Ribas (2010), que compara manuals de llengua catalana, castellana, anglesa i francesa a l'educació secundària (vegeu apartat 2.1.3).

sentit, hem observat **dificultats tant en el coneixement com en l'ús de la terminologia lingüística, fet que en molts casos ha impedit avançar cap al raonament metalingüístic**. Sembla, doncs, que els alumnes fan emergir paraules presumiblement ensenyades a l'escola (paraules que, per exemple, designen conceptes gramaticals) però que realment no són apreses. Aquesta diferència entre el saber *ensenyable* i el saber *après* (Bronckart i Plazaola, 2000) justament es manifesta quan els alumnes han de parlar sobre aquestes nocions: aleshores es posa en relleu que usen conceptes sense haver-se apropiat del seu significat i, a més, s'observa una distància entre el concepte usat per la investigadora (per extensió, el docent) i els alumnes. En aquest sentit, corroborem el que sosté Tartas (2001), citant Levy i Nelson (1994), referint-se explícitament a nocions temporals:

“Although adults and children both use the same words to talk about events they do not really reflect to the same meaning. These results led Levy and Nelson (1994) to talk about use before meaning in order to qualify the first incomplete meaning of temporal expressions children use in relation to adult's stable meanings” (Tartas, 2001, p. 197).

Al llarg de la recerca ho hem vist en nombroses ocasions: en l'emergència de les tres paraules que designen els tres temps verbals bàsics (subcapítol 4.2), a propòsit de la distinció entre *avui* i *ara* (cap. 5) o arran de la definició de la paraula *sempre* (cap. 5 i 6). **Hem demostrat que quan les parelles recorren a la terminologia lingüística, això no indica que coneguin els termes que s'usen**. I això repercuteix en la comprensió de les frases o textos que contenen aquests termes (o que no els contenen, però que els alumnes han fet emergir justament per parlar-ne). Camps (1986) ja advertia que “en cap moment cal defugir l'ús de la terminologia gramatical que sigui necessària per parlar dels fets de la llengua que el nen observa” (p. 103). Prescindir-ne condemna l'alumne a **una certa inòpia terminològica, que obstaculitza el camí cap a un coneixement elaborat sobre la llengua**.

De fet, els diferents nivells d'activitat metalingüística estan relacionats amb l'emergència de metallenguatge, i van des de l'ús del llenguatge col·loquial fins a l'ús conscient de termes gramaticals (Culioli, 1990). Rodríguez Gonzalo (2000) també assenyala la diferència “entre la capacitat de manipular la llengua i la de conèixer el metallenguatge explícit que pugui fer més eficient la seva observació” (p. 66). En qualsevol cas, al llarg de les tasques hem constatat **que als alumnes no se'ls pot negar la capacitat d'observar la llengua i, en la mesura de les seves possibilitats, de fer emergir activitat metalingüística**, encara que sigui de forma precària i amb eines

quotidianes²⁸². En aquest procés cap a l'opacitat (necessari per prendre la llengua com a objecte), hem vist que **la conversa hi té un paper preponderant**, ja que la interacció permet “col·locar els estudiants davant de situacions, d'observacions, de problemes interessants que els interroguin i que mobilitzin les seves ganes de descobrir el funcionament dels elements objecte d'anàlisi” (Milian, 2005, p. 26). En tot cas, corroborem que promoure l'activitat metalingüística, a diferència del que sembla, és una activitat que “agrada molt més als infants que les sessions tradicionals de gramàtica” (Trévisse, 2010).

10.2.3. Consideracions respecte als coneixements de les parelles de 3r i les parelles de 6è

Al llarg de les tasques un dels paràmetres que hem tingut en compte ha estat el factor *curs*, és a dir, hem observat si hi havia diferències en la naturalesa dels coneixements que manifesten les parelles de 3r i les de 6è (d'acord amb la darrera subpregunta d'investigació de cada tasca, apartat 3.1.4). En general, **hem constatat que les parelles de 3r ofereixen més respostes experiencials per ancorar temporalment les tasques que les parelles de 6è, i hem apuntat que això pot ser degut al fet que les parelles de 6è disposen de més recursos lingüístics, d'acord amb el seu desenvolupament cognitiu i amb el desplegament del currículum d'educació primària**. De fet, a les parelles de 3r els ha costat més prendre consciència dels conflictes cognitius que promovia el dispositiu didàctic: sovint la conversa a l'entorn de les tasques no s'ha mogut del pla pragmàtic i experiencial i això ha impedit avançar cap al pla lingüístic i metalingüístic.

És a dir, **la confrontació de coneixements, que en les parelles de 6è ha desencadenat l'activitat metalingüística, en les parelles de 3r no s'ha acabat de produir**: certament, en força casos, els coneixements que han fet emergir els alumnes de 3r al llarg de les converses no s'han arribat a confrontar, perquè no s'han relacionat entre ells. Per exemple, en el reconeixement del valor retrospectiu del present (frases 4.1 i 4.2, cap. 7), diverses parelles de 3r no s'han adonat que morfològicament el verb estava en el temps verbal del present i han resolt que “*descobreix* és passat, perquè passa al segle XV” (Taula 1, cap. 7), prioritant el temps de l'enunciat per damunt del temps de l'enunciació. Aquestes respostes s'han de relacionar amb el procés d'adquisició de la

²⁸² Aquesta constatació la relacionem amb els intents i les dificultats per exterioritzar la comprensió dels valors del present que, com hem dit, seria l'últim esglaió de la construcció del coneixement sobre aquesta noció.

noció de temps, que es vincula a elements pragmàtics i semàntics molt abans que a elements morfològics (Ferreiro, 1971)²⁸³. Per tant, constatem aquesta evolució entre les parelles de 3r i de 6è i afirmem, doncs, que **les parelles de 6è estan més preparades cognitivament que les parelles de 3r per reflexionar sobre la llengua, alhora que possiblement també disposen de més metallenguatge.**

10.2.4. Consideracions finals: implicacions didàctiques

Les consideracions anteriors ens porten a plantejar algunes implicacions didàctiques, fruit de dues grans reflexions que es desprenen d'aquesta recerca:

- El **coneixement lingüístic escolar** no sempre resulta útil per avançar en la construcció del saber gramatical, sinó que fins i tot pot resultar un obstacle, mentre que el **coneixement experiencial** es perfila com una estratègia que pot servir com a punt de partida d'aquest procés.
- Els alumnes no relacionen el coneixement gramatical amb l'ús lingüístic, però **l'activitat metalingüística pot contribuir a integrar aquests dos tipus de coneixement**, perquè els alumnes són capaços de reflexionar sobre la llengua a partir de la interacció.

Camps (2010) assenyala que l'ensenyament-aprenentatge de la gramàtica ha de superar tres tipus d'esculls (vegeu l'apartat 2.3.5): epistemològics, psicogenètics i metodològics. **Aplicats a l'objecte d'estudi a l'entorn del qual gira aquesta recerca**, l'escull epistemològic tindria a veure amb la complexitat de la noció de present, que és –com, en general, totes les formes lingüístiques–, plurifuncional, i amb la constatació que el coneixement escolar bàsic no permet avançar cap a aquesta complexitat. Quant als esculls metodològics, hem validat que la conversa fuig de la rutinització dels procediments escolars i promou la reflexió dels alumnes, necessària per afrontar la complexitat que representa la comprensió dels valors perifèrics del present. Camps, justament, aposta per “avançar en la complexitat a partir d'activitats que facilitin l'experimentació i el raonament” (Camps, 2010, p. 19). I pel que fa als esculls psicogenètics, hem vist que la capacitat dels alumnes per distanciar-se de les frases i

²⁸³ Ferreiro (1971) assenyala que fins als sis anys les relacions temporals no s'expressen per mitjà del verb, sinó dels adverbis de temps. D'altra banda, diversos estudis psicolingüístics sobre l'adquisició de la temporalitat corroboren que l'ús d'expressions adverbials temporals precedeix el recurs a les marques temporals gramaticals (Dietrich i altres, 1995; Klein, 1986, citats a Comajoan i Pérez Saldanya, en premsa, p. 71).

els textos que analitzaven i prendre'ls com a objecte d'observació i anàlisi sembla que augmenta a mesura que avancen en l'escolarització.

A partir d'aquestes reflexions presentem algunes implicacions didàctiques des d'un doble vessant: dels continguts i de la metodologia. Sobre el primer punt, **s'apunta que caldria replantejar els continguts gramaticals en relació amb l'ensenyament-aprenentatge del verb i dels temps verbals.** Hem vist que els alumnes saben reconèixer els tres temps verbals, de manera que, en general, demostren tenir consolidat un coneixement que forma part dels continguts gramaticals escolars. En d'altres paraules, l'escola els ha preparat per resoldre determinades qüestions gramaticals (per exemple, la distinció dels tres temps bàsics) a través de determinats procediments (en aquest cas, la conjugació del paradigma) i aquest recurs els ha estat útil, d'acord amb els objectius de l'ensenyament-aprenentatge. En aquest sentit, Rodríguez Gonzalo (2000) adverteix que “no és el mateix conèixer una regla que controlar-ne deliberadament l'aplicació” (p. 66). En tot cas, però, el conflicte apareix quan es plantegen tasques diferents, per exemple, relacionades amb els usos verbals i no amb les formes. És aleshores quan, per resoldre aquestes tasques, les estratègies escolars no els funcionen. A més, també hem vist que no és que només l'estratègia escolar no els funcioni, sinó que pot esdevenir un obstacle per avançar en la construcció del coneixement sobre el verb.

A més, pel que fa als temps verbals, hem constatat l'evocació que els alumnes fan de l'assignatura de Coneixement del medi natural, social i cultural. Es proposa, doncs, un **plantejament interdisciplinar de l'ensenyament-aprenentatge dels temps verbals**, ja que des d'altres àrees curriculars en què es treballa la temporalitat (Pagès i Santisteban, 2011) sembla que es pot donar sentit a la integració entre forma i ús. Aquest treball hauria de superar l'enfocament noció (verb, temps verbal) i anar cap a la gramàtica del discurs (Charolles i Combettes, 2004; Cuenca, 2008), orientant la construcció del concepte de *temps* tenint en compte altres àrees (i altres eines) que contribuïssin a comprendre aquesta noció i la seva representació a través del discurs (Bruner, 1996; Mercer, 1997). De fet, es tracta d'entendre el concepte *text* com “un objecte format per elements diversos que encaixen a partir d'unes regles i obeeixen a una intenció discursiva” (Camps, coord, 2005, p. 16). Partir d'aquesta premissa ja permetria abordar les relacions temporals dels textos des d'una perspectiva holística, menys cenyida a les formes verbals. És a dir, implicaria **concebre l'ensenyament-aprenentatge gramatical vinculat als usos discursius.**

Aquest replantejament didàctic del verb està en la línia del que també reivindiquen altres recerques sobre l'ensenyament-aprenentatge d'aquesta noció (vegeu capítol 2), tant a l'educació primària (en l'àmbit francòfon, es corroboren els treballs de Quet i Dourojeanni, 2004; Sautot i Lepoivre-Duc, 2009; Lusetti, 2008; o Eshkol, 2005, entre d'altres), com a l'educació secundària (en l'àmbit català, destaquem els treballs de Durán, 2008; Fontich, 2006, 2010; o Rodríguez Gonzalo, 2011). I, més enllà de la categoria gramatical *verb* i dels temps verbals, els resultats d'aquesta recerca es vinculen a **altres estudis sobre la construcció d'altres conceptes gramaticals dels alumnes** (Notario, 2000; Camps i altres, 2001; Camps i Fontich, 2006; Macià, 2008). Aquests estudis també ratifiquen la manca de coherència i la fossilització del saber gramatical escolar i apunten la necessitat de revisar els continguts gramaticals, d'acord amb els postulats de la gramàtica pedagògica (Zayas, 2004; Taylor, 1993).

Subscriuim, doncs, que **una gramàtica pedagògica (basada en la lingüística cognitiva, apartat 1.3) permetria la construcció d'un saber gramatical més elaborat**. La teoria del prototipus (Langacker, 1987; Cuenca i Hilferty, 1999) ofereix un model global sobre el funcionament de la llengua que integra les formes i els usos lingüístics, és a dir, el saber escolar i el saber intuïtiu. Aquesta visió més global invalida l'ensenyament-aprenentatge dels temps verbals des d'un àmbit aïllat i descontextualitzat: "Se supera, d'aquesta manera, un dels grans esculls per al treball didàctic de molts conceptes gramaticals i també textuals. A més, ens marca una línia de progressió en l'ensenyament: des dels casos prototípics fins als més perifèrics" (Cuenca, 2000, p. 31). De fet, la recerca ha demostrat que el paradigma formal no serveix per comprendre els usos verbals, sinó que cal tenir en compte tant la informació temporal que aporten altres elements lingüístics (Klein, 2009) com la resta de coneixements de què disposa l'aprenent (per exemple, els experiencials, Tartas, 2009). S'apunta, doncs, **la necessitat d'incorporar el coneixement de l'alumne al que es va construint al llarg de l'escolarització i evitar que tots dos tipus de coneixement es travin i es contradiguin mútuament**. Tal com assenyalen Nadeau i Fisher (2006), "l'apprentissage constitue ainsi une transformation des représentations initiales et successives des apprenants (p. 55).

Del que es tracta és d'evitar que la transposició didàctica dels continguts gramaticals es redueixi a una simplificació d'aquests continguts que impedeixi la construcció gradual del coneixement sobre aquests conceptes. Recordem que Bronckart i Plazaola (2000, p. 45) assenyalen que la complexitat del moviment transposicional implica tenir en compte que el procés que va del *contingut a ensenyar* al *contingut après* inclou una fase intermitja, *el contingut efectivament ensenyat*. En aquests tres moments del

moviment transposicional²⁸⁴, cal considerar no només la naturalesa mateixa del coneixement a ensenyar sinó també les característiques dels aprenents (des dels coneixements previs fins a les etapes d'adquisició) i el context en què es porta a terme aquesta transposició. En la mateixa línia, subscrivim el que diu Ribas (2010):

“La gramática pedagógica o escolar (...) debería concebirse como un punto crucial en el complejo proceso de transposición didáctica que sufren los contenidos curriculares desde que se elaboran en el marco de cada ciencia de referencia hasta que son efectivamente aprendidos por los alumnos y alumnas” (Ribas, 2010, p. 57)

En el cas dels temps verbals, hem vist que una transposició didàctica excessivament simplista associava el present únicament al valor simultani i aquesta simplificació travava la possibilitat d'eixamplar els valors del present. A més, el recorregut teòric d'aquesta recerca ha posat en relleu que, tot partint del verb com a categoria gramatical, hem avançat cap una perspectiva que en superava la noció i que evolucionava cap al text i cap a una aproximació pragmàtica.

És en aquest sentit que suggerim, també, **que es replantegi la metodologia de l'ensenyament-aprenentatge gramatical, per tal de fer possible la relació entre el coneixement i l'ús lingüístics. Aquest replantejament ha de tenir en compte la capacitat de raonament metalingüístic dels estudiants i la possibilitat real per desenvolupar aquest tipus d'activitat a l'aula**, requisits necessaris per integrar aquestes dues fonts de coneixement i avançar cap a la construcció d'un sistema lingüístic organitzat.

En aquesta recerca hem constatat que les parelles manifesten predisposició per parlar sobre la llengua, a pesar de les dificultats que hem anat descrivint. L'actuació didàctica, doncs, hauria de tenir en compte aquestes dificultats, i potenciar no només l'observació i la manipulació, sinó també l'**argumentació metalingüística**. Certament, l'activitat metalingüística té una importància cabdal en la construcció de coneixements sobre la llengua (Fontich, 2010; Rodríguez Gonzalo, 2011). Entenem, doncs, que *pensar* hauria de ser una operació cognitiva més freqüent a les aules:

“Els diferents nivells d'activitat metalingüística que posen en joc els parlants culminen en l'explicitació compartida dels coneixements sobre la llengua –el conjunt de sabers sobre la llengua que conformen la gramàtica (...) L'activació d'aquests successius nivells de consciència i de reflexió forma part de l'ensenyament gramatical, en un procés de descoberta i elaboració de criteris més que no pas d'imposició de definicions i de categories d'anàlisi sovint contradictòries i inaplicables a corpus lingüístics no prototípics” (Milian, 2000, p. 78).

²⁸⁴ De fet, hi ha un quart moment, el contingut tal com és avaluat, al qual no fem referència.

Per aquesta raó, l'aula de llengua hauria d'incorporar la conversa en l'aprenentatge dels conceptes gramaticals, perquè les recerques han demostrat que és una eina metodològica que permet "afinar les capacitats de control conscient i avançar en un coneixement sistemàtic de l'organització de la llengua" (Camps, coord, 2005, p. 24). Metodològicament, doncs, **reivindiquem el valor de la conversa com a element generador d'activitat metalingüística** (Branca-Rosoff i Gomila, 2004; Milian, 2005; Mondada, 2002; vegeu apartat 2.3.6), en oposició a una pràctica escolar sovint massa caracteritzada per exercicis estereotipats i automatitzats. Camps (2000) ho expressa així:

"La conversa amb la persona adulta fa emergir els conceptes dels alumnes que poden ser a la base per a la construcció dels conceptes més elaborats i oferir una visió no taxonòmica de les categories (...) no es pot considerar, doncs, que les opcions metodològiques siguin una qüestió cosmètica, externa, que afecta només la manera de plantejar els continguts. La metodologia d'aproximació als continguts de l'ensenyament de la llengua són també continguts d'aquest camp del saber" (Camps, 2000, p. 115-116).

Finalment, per tancar el cercle, enllacem amb l'últim paràgraf del capítol introductori d'aquesta tesi. Hi dèiem que aquest treball intentava mostrar **un camí possible per articular la reflexió gramatical i l'ús de la llengua, amb la finalitat de contribuir a la millora dels processos d'ensenyament-aprenentatge de la llengua**. Certament, conèixer què saben els alumnes, de quina naturalesa són els seus coneixements, com evolucionen aquests coneixements o quines condicions poden afavorir la integració d'aquests coneixements amb l'aprenentatge dels nous, són alguns dels reptes que la recerca didàctica de la llengua ha de continuar perseguint (i que, a parer nostre, també s'hauria de potenciar en la formació en didàctica de la llengua dels futurs docents). Aquest és el marc a partir del qual considerem que s'hauria de repensar la selecció i seqüenciament dels continguts gramaticals i la metodologia més idònia per aplicar-los.

11. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES²⁸⁵

- ALARCOS LLORACH, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: RAE. Espasa Calpe.
- ALTURO, N. (1997). *La semàntica verbal del català: La representació dels esdeveniments*. Tesis doctoral no publicada [disponible a: <http://hdl.handle.net/10803/1684>; consulta: gener de 2012]
- ANDREWS, R.C. i altres (2006). The effect of grammar teaching on writing development. *British Educational Research Journal*, 32 (1), 39-55.
- BADIA MARGARIT, A. M. (1995). *Gramàtica de la llengua catalana. Descriptiva, normativa, diatòpica i diastràtica*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- BARNES, D. (1994). *De la comunicació al currículum*. Madrid: Visor.
- BARTH, B.M. (2007). *L'apprentissage de l'abstraction*. París: Retz.
- BARTRA, A. (2002). La passiva i les construccions que s'hi relacionen. Dins J. Solà (dir), *Gramàtica del català contemporani* (pp. 2115-2182). Barcelona: Empúries.
- BASSANO, D. (2010). L'acquisition des verbes en français: un exemple de l'interface lexique/grammaire. *Synergies France*, 6, 27-39.
- BASSOLS, M., TORRENT, A.M. (1996). *Models textuels: teoria i pràctica*. Vic: Eumo Editorial.
- BASTONS, N., BERNADÓ, C. i COMAJOAN, L. (2011). *Gramàtica pràctica del català*. Barcelona: Teide.
- BEAUMANOIR-SECQ, M., COGIS, D. i ELALOUF, M.L. (2010). La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège. *Repères*, 41, 47-70.
- BELLO, A. (1982). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Edaf.
- BENVENISTE, É. (1971). *Problemas de lingüística general*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- BIALYSTOK, E. (1994). Analysis and control in the development of second language proficiency. *Studies in second language acquisition*, 16, 157-168.
- BLISS, J., MONK, M. i OGBORN, J. (1983). *Qualitative data analysis for educational research: a guide to uses of systemic networks*. London: Croom Helm.
- BOIXADERAS, R., FABRÉS, N. i GALÍCIA, M. (2005). *Llengua catalana. Cicle mitjà 1. Educació primària*. Barcelona: Barcanova.
- BOSQUE, I. (1991). *Las categorías gramaticales: Relaciones y diferencias*. Madrid: Síntesis.

²⁸⁵ Per descriure les referències bibliogràfiques que hem citat al llarg de la recerca ens basem en el format APA (American Psychological Association), 6^a edició [<http://www.apastyle.org>; consulta: juny de 2012]

- BRANCA-ROSOFF, S. i GOMILA, C. (2004). La dimension métalinguistique dans les activités scolaires d'apprentissage de la lecture. *Langages*, 154, 113-126.
- BRONCKART, J.P. (2005). The temporality of discourses: a contribution of the reshaping of human actions. Dins A.N. Perret-Clermont (coord.), *Thinking time. A multidisciplinary perspective on time* (pp. 79-94). Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- BRONCKART, J.P. (2008). L'activitat verbal, les llengües i la llengua; reflexions teòriques i didàctiques. Dins A. Camps i M. Milian (eds.), *Mirades i veus. Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües* (pp. 23-40). Barcelona: Graó.
- BRONCKART, J.P. i PLAZAOLA, I. (2000). La transposició didàctica. Història i perspectives d'un problema fundacional. Dins A. Camps i M. Ferrer (coord.), *Gramàtica a l'aula* (pp. 39-63). Barcelona: Graó.
- BROSSARD, M. i LAMBELIN, G. (1985). Problèmes posés par l'acquisition de quelques notions grammaticales. *Revue française de pédagogie*, 71, 23-28.
- BRUCART, J.M. (2002). Els determinants. Dins J. Solà (dir), *Gramàtica del català contemporani* (pp. 1437-1518). Barcelona: Empúries.
- BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- BRUNER, J. (1996). *L'éducation: entrée de la culture*. París: Retz.
- BUCHETON, D. (2004). Faire discuter pour faire apprendre: Pas si simple! Dins M. Tozzi i R. Étienne (eds.), *La discussion en éducation et en formation un nouveau champ de recherches* (pp. 53-74). París: L'Harmattan.
- CAMPS, A. (1986). *La gramàtica a l'escola bàsica. Entre els 5 i els 10 anys. Algunes reflexions i propostes*. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A. (1989). Funcions i aprenentatge del llenguatge oral a l'escola. *Perspectiva escolar*, 131, 10-16.
- CAMPS, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A. (1998). L'ensenyament de la gramàtica. Dins A. Camps i T. Colomer (coord.), *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*, (pp. 105-126). Barcelona: ICE-UB/Hosorsí.
- CAMPS, A. (2000). Aprendre gramàtica. Dins A. Camps i M. Ferrer (coord.), *Gramàtica a l'aula* (pp. 101-118). Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. (2006). Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica (SDG). Dins A. Camps i F. Zayas (coord.), *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica* (pp. 31-36). Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. (2009). Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: Hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva. *Cultura y Educación*, 21(2), 199-213.

- CAMPS, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración. Dins T. Ribas (coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 13-32). Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. (2011). Intervenció, innovació i investigació. Una relació necessària per a les didàctiques. Dins J. Vallès Villanueva, D. Álvarez Rodríguez i R. Rickenmann del Castillo (coord.), *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació* (pp. 115-123). Girona: Documenta Universitària.
- CAMPS, A. (comp.) (2003). *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. (coord.) (2006). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. (coord.), GUASH, O., MILIAN, M. i RIBAS, T. (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Editorial Graó.
- CAMPS, A. i COLOMER, T. (1991). *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Rosa Sensat.
- CAMPS, A. i FERRER, M. (coord.) (2000). *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. i FONTICH, X. (2006). La construcció del coneixement gramatical dels alumnes de secundària a través de la recerca i el raonament: L'ús del pronom hi en el català oral. Dins A. Camps i F. Zayas (coord.), *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*, pp. 97-108). Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. i MILIAN, M. (coord.) (2000). *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- CAMPS, A., CAMPS, M. i COLOMER, T. (1981). *Brunzit. Llengua Catalana. Cinquè*. Barcelona: Teide.
- CAMPS, A., CAMPS, M., COLOMER, T. i MILIAN, M. (1994). *Ull de bou. Llengua. Cicle superior, 1*. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A., GUASCH, O. i RUIZ BIKANDI, U. (2010). La didàctica de la llengua (les llengües) i la literatura. *Articles de Didàctica de La Llengua i de la Literatura*, 52, 81-90.
- CAMPS, A., GUASCH, O., MILIAN, M. i RIBAS, T. (2000). La actividad metalingüística: relación entre escritura y aprendizaje de la escritura. Dins M. Milian i A. Camps (coord.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 135-162). Rosario (Argentina): Homo Sapiens Ediciones.
- CAMPS, A., MILIAN, M., GUASCH, O., PÉREZ, F., RIBAS, T. i CASTELLÓ, M. (2001). Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el pronombre personal. Dins A. Camps (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en Didáctica de la Lengua* (pp. 161-180). Barcelona: Editorial Graó.
- CAMPS, A., RÍOS, I. i CAMBRA, M. (coord.) (2001). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó.

- CAMPS, A., ZAYAS, F. (coord.) (2006). *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Barcelona: Editorial Graó.
- CARDONA, M.C. (2002). *Introducción a los métodos de la investigación en educación*. Madrid: Eos.
- CARRETERO, M. i MONTANERO, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20 (2), 133-142.
- CASAS, M. (2008). *Anàlisi de l'actuació discursiva oral d'un mestre novell en una classe de llengua catalana de quart de primària: Gestió de l'aula i gestió del coneixement*. Universitat Autònoma de Barcelona. Treball de final de màster no publicat.
- CASAS, M. (2012). La construcció del coneixement sobre el verb en alumnes de 3r i 6è d'educació primària. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(2), 43-64.
- CASAS, M. i MILIAN, M. (en premsa). La valeur habituelle du présent: approche de la conceptualisation du temps verbal *présent* parmi des élèves du primaire. *Actes du Colloque Le complexe du verb* (Episteverb, IUFM Lyon, 30-31 de maig 2012).
- CASTAÑEDA, A. (2004). Potencial pedagógico de la gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica del español/LE. *Revista Electrónica De Didáctica Del Español/Lengua Extranjera (Red ELE)*, núm 0. [Disponible a: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/index.html>; consulta: setembre de 2011].
- CASTELLÀ J.M., COMELLAS, S., CROS, A. i VILÀ, M. (2007). *Entendre(s) a classe. Les estratègies comunicatives dels docents ben valorats*. Barcelona: Graó.
- CASTELLÀ, J.M. (1994). ¿Qué gramática para la escuela?: Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 2, 15-23.
- CAZDEN, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- CHAROLLES, M. i COMBETTES, B. (2004). De la frase al discurs: Ruptura i continuïtat. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 33, 79-105.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- CODINA, F. i FARGAS, A. (1988). *Proposta de classificació dels errors d'ortografia*. Vic: Eumo.
- COLL, C., ONRUBIA, J. i MAURI, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: El ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- COLL-FLORENT, M. (2011). Estudi empíric sobre la semàntica verbal del català: el cas de la modalitat de l'acció. *Zeitschrift Für Katalanistik*, 24, 151-181.
- COMAJOAN, L. i PÉREZ SALDANYA, M. (en premsa). *El tiempo y el aspecto verbal en el español: descripción del sistema y adquisición como segunda lengua*. Madrid: Castalia.

- COMBETTES, B. (2009). Quelle(s) description(s) grammaticales (s) pour l'enseignement? *Repères*, 39, 41-56.
- CONCA, M., COSTA, A., CUENCA, M.J. i LLUCH, G. (1998). *Text i gramàtica: Teoria i pràctica de la competència discursiva*. Barcelona: Teide.
- CORONAS, R. (2010). Las oraciones coordinadas en los libros de texto de lengua castellana. Dins T. Ribas (coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 117-134). Barcelona: Graó.
- COTS, J.M., ARMENGOL, L., ARNÓ, E., IRÚN, M. i LLURDA, E. (2007). *La consciència lingüística en la ensenyanza de lengüas*. Barcelona: Graó.
- CUBERO PÉREZ, R., CUBERO PÉREZ M., SANTAMARÍA SANTIGOSA, A., DE LA MATA BENÍTEZ, M.L., IGNACIO CARMONA, M. J. i PRADOS GALLARDO, M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104.
- CUENCA, M.J. (1996). *Sintaxi fonamental: Les categories gramaticals*. Barcelona: Empúries.
- CUENCA, M.J. (2000). La lingüística cognitiva. Dins A. Camps i M. Ferrer (coord.), *Gramàtica a l'aula* (pp. 29-32). Barcelona: Graó.
- CUENCA, M.J. (2006). *La connexió i els connectors: Perspectiva oracional i textual*. Vic: Eumo.
- CUENCA, M.J. (2008). *Gramàtica del text*. Alzira: Bromera.
- CUENCA, M.J. i HILFERTY, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- CULIOLI, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation*. Vol. 1. París: Ophrys.
- DAHL, O. (1985). *Tense and aspect in the languages of Europe*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- DAVID, J. i RENVOISE, C. (2010). La morphologie verbale: repérer les complexités et les régularités. *Synergies France*, 6, 61-75.
- DECRET 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. *Currículum: educació primària*. Servei d'Ordenació Curricular, juny 2009.
- DÍAZ BARRIGA, F., GARCÍA, J.A. i TORAL, P. (2008). La comprensión de la noción de tiempo histórico en estudiantes mexicanos de primaria y bachillerato. *Cultura y Educación*, 20 (2), 143-160.
- DIETRICH, R., KLEIN, W., i NOYAU, C. (1995). *The acquisition of temporality in a second language*. Amsterdam: Benjamins.
- DOUROJEANNI, D. i QUET, F. (2007). *Problèmes de grammaire pour le cycle 3*. Paris: Hatier.
- DURÁN, C. (2008). *Parlem del verb amb els alumnes de Secundària. Representacions gramaticals i activitat metalingüística*. Departament d'Educació de la Generalitat de

- Catalunya. [Disponible a: www.xtec.es/sgfp/llicencies/200708/memories/1770m.pdf; consulta: gener de 2012]
- DURÁN, C. (2010). Parlem de l'adverbi. Els conceptes gramaticals dels alumnes de l'ESO. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 52, 91-111.
- DURÁN, C. (2011). El currículum i la programació de llengua i literatura. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 54, 86-92.
- ESHKOL, I. (2005). La construction du concept de *verbe*. Dins C. Vaguer i D. Leeman (eds.), *Le verbe dans tous ses états* (pp. 17-36). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- FARGAS, A. (2009). L'ensenyament-aprenentatge de l'ortografia: Una qüestió només de regles? *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 48, 34-49.
- FARÍAS, L., i MONTERO, M. (2005). De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(1). [Disponible a: http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_1/htm/fariasmontero.htm; data consulta: abril 2012]
- FERREIRO, E. (1971). *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Genève: Droz.
- FERREIRO, E. (1999). Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa Maria Torres. *Cultura escrita y educación*, 162-208.
- FERRER, M. i LÓPEZ, F. (1999). Llibres de text i concreció del currículum de llengua. *Articles de didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 19, 9-23.
- FERRER, M. (2006). El temps de la narració: una seqüència de treball gramatical. Dins A. Camps i F. Zayas (coord.), *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica* (pp. 71-84). Barcelona: Graó.
- FILLMORE, C. (1975). *Lectures on deixis*. Bloomington: IULC.
- FISHER, C. i NADEAU, M. (2003). Renouveler à la fois la grammaire et son enseignement. *Québec français*, 129, 54-57.
- FISHER, C. (2004). La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire. Dins C. Vargas (dir.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques* (pp. 383-393). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- FLORIN, A. (2000). *Le développement du langage*. Paris: Dunod, les Topos.
- FONTICH, X. (2006). *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona: Horsori Editorial.
- FONTICH, X. (2010). *La construcció del saber metalingüístic. Estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica d'escolars a secundària en el marc d'una seqüència didàctica*. Tesis doctoral no publicada [Disponible a: [hppt://www.tdx.cat/handle/10803/4684](http://www.tdx.cat/handle/10803/4684); consulta: desembre de 2011]

- FRIEDMAN, W.J. (1986). The development of children's knowledge of temporal structure. *Child development*, 57, 1386-1400.
- GALÍ, A. (1978). *Lliçons de llenguatge*. Barcelona: Edicions El Mall-Grup Promotor.
- GARITTE, C. (2004). Les conditions du verbe: aspects cognitifs et développementaux. Dins C. Vaguer i B. Lavieu (eds.), *Le verbe dans tous ses états: Grammaire, sémantique, didactique* (pp. 19-32). Namur: Presses universitaires de Namur.
- GAVARRO, A. i LACA, B. (2002). Les perífrasis temporals, aspectuals i modals. Dins J. Solà (dir.), *Gramàtica del català contemporani* (pp. 2665-2726). Barcelona: Empúries.
- GEERAERTS, D. (1995). Especialització i reinterpretació en les expressions idiomàtiques. *Caplletra*, 18, 45-63.
- GIL, R. i BIGAS, M. (2009). L'activitat metalingüística durant una tasca de segmentació d'un text en paraules a segon de primària. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 48, 67-77.
- GILI GAYA, S. (1985). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Biblograf.
- GIORDAN, A. (1996). ¿Cómo ir más allá de los modelos constructivistas? la utilización didáctica de las concepciones de los estudiantes. *Investigación en la escuela*, 28, 7-22.
- GLASER, B. (1992). *Basis of Grounded Theory Analysis*. California: Sociology Press.
- GOMBERT, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- GÓMEZ ARAQUISTAIN, M. (2001). De la psicolingüística a la didàctica de la gramàtica. *Revista Psicodidàctica*, 12. [disponible a: <http://www.doredin.mec.es/documentos/01520073000077.pdf>; consulta: maig de 2012].
- GOURDET, P. (2010). L'enseignement du verbe à l'école élémentaire: caractérisation linguistique et application didactique. *Cahiers de l'ED*, 139, 17-34.
- GUASCH, O., GRÀCIA, C. i CARRASCO, P. (2006). L'aspecte verbal en les narracions de ficció. Una reflexió interlingüística. Dins A. Camps i F. Zayas (coord.), *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica* (pp. 85-96). Barcelona: Graó.
- GUASCH, O. (coord.) (2010). *El tractament integrat de les llengües*. Barcelona: Graó.
- GUTIÉRREZ, X. (2006). Com funcionen els relatius? Aprendre gramàtica investigant. Dins A. Camps i F. Zayas (coord.), *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica* (pp. 109-128). Barcelona: Graó.
- HALTE, J. F. (1995). Enseigner le temps à l'école. Dins R. Bouchard i J. C. Meyer (eds.), *Les métalangages de la classe de français. Actes du 6ème colloque DFLM* (pp. 57-59). Lyon: DFLM.

- HAMON, S. (2005). Les nouvelles syntaxes peuvent-elles être utiles à la grammaire scolaire. Dans C. Vaguer i D. Leeman (eds.), *Le verbe dans tous ses états* (pp. 83-102). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- HAVU, J. (1997). *La constitución nominal del sintagma verbal en el español moderno*. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.
- HICKMANN, M. (2003). *Children's discourse: Person, space and time across languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HUDSON, R. (2001). Grammar teaching and writing skills: the research evidence. *Syntax in the schools*, 17, 1-6.
- HYN SHIK, K. (2000). *Tiempo y temporalidad en la lengua española*. Tesis doctoral no publicada. [disponible a: <http://eprints.ucm.es/tesis/19972000/H/3/H3061701.pdf>; consulta: gener de 2011].
- JIMENO, P. (2006). La cohesió textual en l'ensenyament de la llengua. Dins A. Camps i F. Zayas (coord.), *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica* (pp. 37-46). Barcelona: Graó.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1994). *Más allá de la modularidad: la ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo* (versió en castellà de J.C. Gómez Crespo i M.N. Bernados). Madrid: Alianza Editorial.
- KILCHER-HAGEDORN, H., OTHENIN-GIRARD, C., DE WECK, G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves*. Berne: Peter Lang.
- KLEIN, W. (1986). *Second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- KLEIN, W. (2009). How time is encoded. Dins W. Klein i P. Li, *The expression of time* (pp. 39-81). Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- KVALE, S. (1996). *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- KVALE, S. i Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- LAKOFF, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago.
- LANGACKER, R.W. (1987). *Foundations of cognitive grammar*. Stanford: Stanford University Press.
- LANGACKER, R.W. (2011). The English present: Temporal coincidence versus epistemic immediacy. Dins A. Patard i F. Brisard (eds.), *Cognitive approaches to tense, aspect and epistemic modality* (pp. 45-86). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- LE GOFFIC, P. (comp.) (2001). *Le présent en français*. Amsterdam: Rodopi.

- LEFSTEIN, A. (2009). Rhetorical grammar and the grammar of schooling: teaching powerful verbs in the English National Literacy Strategy. *Linguistics and Education*, 20, 378-400.
- LEMKE, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Paidós.
- LEPOIRE-DUC, S. i ULMA, D. (coord.) (2010). Verbe, grammaire et enseignement: la prescription et l'usage. *Synergies France*, 6.
- LEPOIRE-DUC, S. i ULMA, D. (2010). Enseigner le verbe en français aujourd'hui: enjeux et tensions. *Synergies France*, 6, 9-15.
- LEVY, E. i NELSON, K. (1994). Words in discourse: a dialectical approach to the acquisition of require and use. *Journal of child language*, 21, 367-389.
- LUSETTI, M. (2008). Le verbe pour commencer la grammaire au CE1. *Recherches*, 48, 105-135.
- MACIÀ, J. (2008). I de les classes de mots, què en saben els nostres alumnes? *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 45, 61-76.
- MANN, S. (2011). A critical review of qualitative interviews in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 32/1, 6-24.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- MERCER, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1/2, 137-168.
- MERCER, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and Methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 1-14.
- MILIAN, M. (2000). Materials per a la formació dels ensenyants. Dins A. Camps i M. Ferrer (coord.), *Gramàtica a l'aula* (pp. 77-95). Barcelona: Graó.
- MILIAN, M. (2005). Parlar per fer gramàtica. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 37, 11-30.
- MILIAN, M. (2006). L'ensenyament de la gramàtica: pensar l'oració. Dins A. Camps i F. Zayas (coord.), *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica* (pp. 189-200). Barcelona: Graó.
- MILIAN, M. (2010). La gramàtica en los manuales de lengua: ¿qué actividades se proponen a los alumnos? Dins T. Ribas (coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 155-172). Barcelona: Graó.
- MILIAN, M. i CAMPS, A. (2006). El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática. Dins A. Camps (coord.) *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 25-53). Barcelona: Graó.
- MONDADA, L. (2001). L'entretien comme événement interactionnel. Dins M. Grosjean i J.P. Thibaud (eds.), *L'espace urbain en méthodes* (pp. 196-214). Marseille: Éditions Parenthèses.

- MONDADA, L. (2002). Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référenciation. *Rev. de letras*, 24, 118-130.
- MORENO CABRERA, J. C. (1991). *Curso universitario de lingüística general*. Madrid: Síntesis.
- MYHILL, D., JONES, S., LINES, H. i WATSON, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27/2, 139-166.
- NADEAU, M. i FISCHER, C. (2006). *La grammaire nouvelle: La comprendre et l'enseigner*. Montréal: Gaëtan Morin.
- NELSON, K. (1996). *Language in cognitive development: Emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NOGUEROL, A. (1998). Investigación y didáctica de la lengua y la literatura. Dins A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 61-74). Barcelona: ICE UB Horsori.
- NONNON, E. i DOLZ, J. (eds.) (2010). La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège. *Repères*, 41.
- NOTARIO, G. (2000). *Conceptos gramaticales en alumnos de 4º de ESO. El sujeto*. Treball d'investigació de 3r cicle no publicat. Universitat Autònoma de Barcelona.
- PAGÈS, J. i SANTISTEBAN, A. (2011). Enseñar y aprender el tiempo histórico. Dins A. Santisteban i J. Pagès (coord.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en educación primaria*. (pp. 229-247). Madrid: Síntesis.
- PALOU, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- PAYRATÓ, L. (1996). Transcripció del discurs col·loquial. Dins L. Payrató i altres, *Corpus, corpora. Actes del 1r i 2n Col·loqui Lingüístics de la Universitat de Barcelona* (pp. 181-215). PPU.
- PAYRATÓ, L. (2002). L'enunciació i la modalitat oracional. Dins J. Solà (dir.), *Gramàtica del català contemporani* (pp. 1151-1222). Barcelona: Empúries.
- PEREA, M. P. (2002). Flexió verbal regular. Dins J. Solà (dir.), *Gramàtica del català contemporani* (pp. 585-648). Barcelona: Empúries.
- PÉREZ SALDANYA, M. (1992). Aqueix obscur subjecte del desig. *Miscel·lània Sanchis Guarner*, 2, 505-522.
- PÉREZ SALDANYA, M. (2000). Entre el temps i la narració: notes per a una estilística dels temps verbals. *Caplletra* 29, 83-104.
- PÉREZ SALDANYA, M. (2002). Les relacions temporals i aspectuals. Dins J. Solà (dir.), *Gramàtica del català contemporani* (pp. 2571-2664). Barcelona: Empúries.

- PERRET-CLERMONT, A.N i LAMBOLEZ, S. (2005). Time, mind, and otherness. Dins A.N. Perret-Clermont (coord.) *Thinking time. A multidisciplinary perspective on time* (pp. 1-12). Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- PETIT, G. (2005). La représentation du verbe dans les manuels de français pour le primaire. Dins C. Vaguer i D. Leeman (eds.), *Le verbe dans tous ses états* (pp. 51-78). Namur: Presses universitaires de Namur.
- PEYTARD, J. i GENOUVRIER, E. (1970). *Linguistique et enseignement du français*. París: Larousse.
- PIAGET, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. México: F.C.E.
- PIAGET, J. (1982). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PILLE, J.P. i PIÉRAUT-LE-BONNIEC, G. (1987). Le dire et l'activité métalinguistique: le développement de la notion de verbe. Dins G. Piéraud-Le-Bonniec (coord.), *Connaître et le dire*. Bruxelles, Pierre Mardaga.
- PINKER, S. (2007). *El mundo de las palabras: Una introducción a la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- QUET, F. i DOUROJEANNI, D. (2004). En cycle III, repérer le verbe. *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, 301-310.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- REICHENBACH, H. (1947/1988). *El sentido del tiempo*. México: Plaza y Valdés.
- RIBAS, T. (2010). Aprender sobre el verbo en cuatro lenguas. Análisis de la noción de verbo en cuatro manuales de lenguas distintas de 3º de ESO. Dins T. Ribas (coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 55-75). Barcelona: Graó.
- RIBAS, T. i VERDAGUER, T. (2006). Gramàtica i ús: els connectors en els textos argumentatius. Dins A. Camps i F. Zayas (coord.), *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica* (pp. 47-60). Barcelona: Graó.
- RIBAS, T. i GUASCH, O. (en premsa). Análisis de la interacción verbal para el aprendizaje de la lengua: reflexiones metodológicas. *Cultura y Educación*.
- RICHARDS, K. (2011). Using micro-analysis in interviewer training: continuers and interviewer positioning. *Applied Linguistics*, 32/1, 95-112.
- RICOEUR, P. (1984). *Time and narrative*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. i ZAYAS, F. (2006). Sintaxi i educació literària. Dins A. Camps i F. Zayas (coord.), *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica* (pp. 61-70). Barcelona: Graó.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2000). Els problemes de la transposició didàctica. La gramàtica des de dins de l'aula. Dins A. Camps i M. Ferrer (coord.), *Gramàtica a l'aula* (pp. 64-76). Barcelona: Graó.

- RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2011). *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de ESO. Las relaciones entre conceptualización y uso reflexivo en la enseñanza de la gramática*. Tesis doctoral no publicada [disponible a: <http://hdl.handle.net/10803/81311>: consulta: març de 2012].
- ROUBAUD, M.N. i TOUCHARD, Y. (2004). Vers la notion de verbe: De l'approche intuitive à la construction du savoir. *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, 257-267.
- ROULET, E. (1996). La grammaire et l'analyse du discours dans l'enseignement-apprentissage de la compétence discursive. Dins B. Mantecón i F. Zaragoza (coord.), *La gramática y su didáctica* (pp. 53-66). Màlaga: Universidad de Màlaga, SEDLL.
- ROULSTON, K. (2011). Interview problems as topics for analysis. *Applied Linguistics*, 32/1, 77-94.
- RUIZ BIKANDI, U. (2010). El conocimiento sobre la lengua en el Decreto de Enseñanzas Mínimas de 2007. Una revisión crítica. Dins T. Ribas (coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (pp. 33-54). Barcelona: Graó.
- SÁNCHEZ DE MEDINA, M.R. (2000). El comentari de text des de la perspectiva del temps. El verb, una manera de mirar. Dins A. Camps i M. Ferrer (coord.), *Gramàtica a l'aula* (pp. 142-154). Barcelona: Graó.
- SAUTOT, J. i LEPOIRE DUC, S. (2009). La grammaire: Un problème pour les élèves, un problème pour le maître aussi. *Repères*, 39, 125-142.
- SCHMIDT, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.
- SOLÀ I PUJOLS, J. (2002). Modificadors temporals i aspectuals. Dins J. Solà (dir.), *Gramàtica del català contemporani* (pp. 2869-2938). Barcelona: Empúries.
- SOLÀ, J. (dir.) (2002). *Gramàtica del català contemporani*. Barcelona: Empúries.
- SOLÀ, J. i MACIÀ, J. (2000). *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari: Propostes pràctiques*. Barcelona: Graó.
- STRAUSS, A. i CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- STUBBS, M. (1982). *El llenguatge i l'escola: cap a una anàlisi sociolingüística del llenguatge en l'educació*. Barcelona: Edicions 62.
- TALMY, S. (2011). The interview as collaborative achievement: interaction, identity, and ideology in a speech event. *Applied Linguistics*, 32/1, 25-42.
- TARTAS, V. (2001). The development of systems of conventional time: a study of the appropriation of temporal locations by four-to-ten year old children. *European Journal of Psychology of Education*, 16/2, 197-208.
- TARTAS, V. (2009). *La construction du temps social par l'enfant*. Bern: Peter Lang.

- TAYLOR, J. (1989). *Linguistic categorization: prototypes in linguistic theory*. Oxford: Clarendon Press.
- TAYLOR, J. (1993). Some pedagogical implications of cognitive linguistics. Dins R. A. Geiger i B. Rudzka-Ostyn (coord.), *Conceptualizations and mental processing in language*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Tió, J. (2007). El primer nou currículum de llengua del segle XXI. *Escola Catalana*, 42, 6-8.
- TOLCHINSKY, L. (1997). Saber gramàtica. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 11, 29-38.
- TOMASELLO, M. (2000). Do young children have adult syntactic competence? *Cognition*, 74, 209-253.
- TORRALBA, M. (2010). El tractament dels conceptes gramaticals en un llibre de sisè de primària. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 50, 41-56.
- TRÉVISE, A. (2010). Apostar per la inevitable activitat metalingüística dels estudiants en l'ensenyament de les llengües. Dins O. Guasch (coord.), *El tractament integrat de les llengües* (pp. 113-144). Barcelona: Graó.
- VAGUER, C. i LAVIEU, B. (eds.) (2004). *Le verbe dans tous ses états (1)*. Namur: Presses Universitaires de Namur.
- VAGUER, C. i LEEMAN, D. (eds.) (2005). *Le verbe dans tous états (2)*. Namur: Presses Universitaires de Namur.
- VARGAS, C. (1999). *Grammaire pour enseigner*. Paris: Armand Colin.
- VARGAS, C. (2004). La création des savoirs à enseigner en grammaire: de la recomposition à la reconfiguration. Dins C. Vargas (dir.), *Langue et études de la langue: Approches linguistiques et didactiques* (pp. 35-48). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- VARGAS, C. (2009). Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire?: mises en perspectives et voies de renouveau. *Repères*, 39, 17-39.
- VENDLER, Z. (1957). Verbs and times. *Philosophical Review* 66/2, 143-160.
- VERRET, M. (1975). *Le temps des études*. Paris: Honoré Champion.
- VIGOTSKI, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VINARDELL, A. (1988). Diari de 3r d'EGB, 10 d'abril de 1987. La classificació de paraules. Dins A. Teberosky i B. Cardoso (coord.), *Psicopedagogia del llenguatge escrit. Documents de classe* (pp. 135-147). Barcelona: Publicacions de l'I.M.E.
- WEAVER, C. i BUSH, J. (2008). *Grammar to Enrich and Enhance Writing*. Heinemann.

Referències bibliogràfiques

- WELLS, G. (2003). La cuestión de la investigación dialógica. Dins G. Wells (coord.), *Acción, conversación y texto. Aprendizaje y enseñanza a través de la investigación* (pp. 201-225). Sevilla: MCEP.
- WHORF, B. (1971). *Lenguaje, pensamiento y realidad: selección de escritos*. Barcelona: Barral Editores.
- ZAYAS, F. (2000). Treballem l'oració. Dins A. Camps i M. Ferrer (coord.), *Gramàtica a l'aula* (pp. 119-131). Barcelona: Graó.
- ZAYAS, F. (2004). Cap a una gramàtica pedagògica. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 33, 9-26.
- ZAYAS, F. i RODRÍGUEZ GONZALO, C. (1992). Composición escrita y contenidos gramaticales. *Aula de Innovación Educativa*, 2, 13-16.

12. ÍNDEX DE LES TAULES

Tal com s'ha anat repetint al llarg de la recerca, per facilitar la identificació de les taules (n'hi ha més de 300) s'ha optat per iniciar-ne la numeració a cada capítol, excepte al marc teòric, en què les taules dels capítols 1-2 tenen una numeració correlativa.

12.1. Taules dels capítols 1 i 2 (Marc teòric)

Taula 1. Esquema de la diferència entre representing events i represented events (Langacker, 2010, p. 62)	46
Taula 2. Comparació entre la categorització tradicional i la categorització cognitiva (Cuenca i Hilferty, 1999, p. 62)	68
Taula 3. Continguts d'aprenentatge de la categoria gramatical <i>verb</i> al currículum	82
Taula 4. Continguts d'aprenentatge sobre l'expressió del temps al currículum (àrea de Coneixement del medi natural, social i cultural)	91
Taula 5. Nivells d'activitat metalingüística (Camps, 2000, p. 107).....	112

12.2. Taules del subcapítol 3.2 (Metodologia i context de la recerca)

Taula 1. Enumeració i plantejament de les activitats que configuren la tasca exploratòria	129
Taula 2. Descripció i objectiu de les tasques.....	132
Taula 3. Equivalències dels valors explorats en la recerca respecte als valors descrits al marc teòric.....	133
Taula 4. Frases de la tasca 1.....	133
Taula 5. Text de la tasca 2 (diari personal).....	134
Taula 6. Text de la tasca 3 (Text explicatiu/descriptiu sobre la sargantana)	136
Taula 7. Frases de les tasques 4.1 i 4.2	137
Taula 8. Frase de la tasca 4.3	137
Taula 9. Frase de la tasca 4.4	138
Taula 10. Criteris per seleccionar els subjectes participants	139
Taula 11. Organització de la recollida de dades.....	140
Taula 12. Dades de les parelles de l'escola A (parelles 1-10, parelles de 3r).....	140
Taula 13. Dades de les parelles de 3r de l'escola B (parelles 11-19).....	141
Taula 14. Dades de les parelles de 6è de l'escola B (parelles 20-31).....	141
Taula 15. Dades de les parelles de 6è de l'escola C (parelles 32-43).....	141
Taula 16. Relació de les parelles i les tasques que desenvolupen	142
Taula 17. Durada de les tasques en les parelles de l'escola A (3r, parelles 1-10).....	142
Taula 18. Durada de les tasques en les par. 3r escola B (par. 11-19)	142
Taula 19. Durada de les tasques en les parelles de 6è de l'escola B (parelles 20-31)	143
Taula 20. Durada de les tasques en les parelles de 6è de l'escola C (parelles 32-43)	143
Taula 21. Dades sobre la durada de les tasques per cursos	143
Taula 22. Exemple de preguntes amb què la investigadora inicia la conversa de la tasca 1....	146
Taula 23. Exemple de preguntes amb què la investigadora inicia la conversa de la tasca 2....	147
Taula 24. Exemple de preguntes amb què la investigadora inicia la conversa de la tasca 3....	147
Taula 25. Exemple de preguntes amb què la investigadora inicia les converses de la tasca 4.	147
Taula 26. Exemples d'intervencions dels alumnes similars a una situació escolar.....	148
Taula 27. Exemple d'intervenció de la investigadora per fer emergir els coneixements	148
Taula 28. Exemple d'intervenció de la investigadora per esperonar una alumna a justificar la resposta.....	149
Taula 29. Exemple d'intervenció de la investigadora per crear un clima de confiança.....	149

Taula 30. Ex. en què la conversa posa en relleu la manca d'atenció de la parella 16 (3r).....	150
Taula 31. Exemple de mala intervenció de la investigadora.....	151
Taula 32. Símbols usats en la transcripció	152
Taula 33. Exemple de fragment d'una transcripció	153
Taula 34. Segmentació de la tasca 1	155
Taula 35. Segmentació de la tasca 1 en la parella 8 (3r).....	156
Taula 36. Criteris de classificació a la pregunta “què és un verb?”	157
Taula 37. Exemples de criteris de classificació a la pregunta “què és un verb?”	158
Taula 38. Classificació a la pregunta “Quina mena de paraules són <i>canten, cantaran</i> i <i>cantaven?</i> ”	158
Taula 39. Exemple de classificació a la pregunta anterior	159
Taula 40. Exemple de classificació sobre la distinció temporal bàsica	160
Taula 41. Exemples de classificació de la justificació de la frase en present.....	161
Taula 42. Segmentació de la tasca 2	162
Taula 43. Segmentació de la tasca 2 en la parella 20 (6è)	163
Taula 44. Categorització de la tasca 2.....	168
Taula 45. Segmentació de la tasca 3	171
Taula 46. Segmentació de la tasca 3 en la parella 39 (6è)	172
Taula 47. Categorització de la tasca 3.....	176
Taula 48. Segmentació de les tasques 4.1, 4.2, 4.3 i 4.4.....	180
Taula 49. Segmentació de la tasca 4.1. en la parella 25 (6è)	180
Taula 50. Segmentació de la tasca 4.2. en la parella 13 (3r).....	181
Taula 51. Segmentació de la tasca 4.3. en la parella 3 (6è)	182
Taula 52. Segmentació de la tasca 4.4. en la parella 31 (6è)	183
Taula 53. Categorització de les tasques 4.1 i 4.2.....	186
Taula 54. Categorització de la tasca 4.3.....	188
Taula 55. Categorització de la tasca 4.4.....	189

12.3. Taules del subcapítol 4.1 (Coneixements sobre el verb)

Taula 1. Criteris de classificació a la pregunta “què és un verb?”	200
Taula 2. Classificació percentual de les parelles a la pregunta “què és un verb?”	200
Taula 3. Exemples de criteris de classificació a la pregunta “què és un verb?”	200
Taula 4. Exemple de la dificultat per expressar el saber declaratiu sobre el verb.....	202
Taula 5. Classificació percentual a la pregunta “Quina mena de paraules són <i>canten, cantaven</i> i <i>cantaran?</i> ” O bé, “Què són/és <i>canten, cantaven</i> i <i>cantaran?</i> ”	203
Taula 6. Exemple de respostes de la classificació de la taula anterior	204
Taula 7. Exemple de reconeixement dels verbs de la tasca 2 en la parella 7	206
Taula 8. Exemple de reconeixement dels verbs de la tasca 3 de la parella 7	206
Taula 9. Exemple de fragments de la tasca 3 d'ús de diferents criteris morfològics.....	207
Taula 10. Identificació errònia d'un verb de la tasca 3 en la parella 8.....	208
Taula 11. Identificació errònia de verbs de la tasca 2 en la parella 9	208
Taula 12. Identificació errònia dels verbs de la tasca 3 en la parella 15.....	209
Taula 13. Exemples d'ús del criteri morfològic (parelles 9 i 12) per identificar el verb a les frases de la tasca 4	209
Taula 14. Ex. de la parella 17 en què no identifica correctament el verb de la tasca 4.2.....	210
Taula 15. Parella que identifica inicialment com a verb el díctic temporal de la frase 4.3.....	211
Taula 16. Manca de relació entre el reconeixement del verb i la seva definició en la tasca 1 en les parelles 1 i 4.....	212
Taula 17. Manca de relació entre el reconeixement del verb i la seva definició en la tasca 1 en altres parelles de 3r	213
Taula 18. Cercle viciós entre el reconeixement del verb i la seva definició en la parella 7	215

Taula 19. Manca de relació entre el reconeixement del verb en la parella 24 i la noció de verb que manifesta	216
Taula 20. Manca de relació entre el reconeixement del verb en la parella 26 i la noció de verb que manifesta	217
Taula 21. Manca de relació entre la definició del verb (tasca 1) i el reconeixement de verbs a la tasca 2 en la parella 7	218
Taula 22. Manca de relació entre la definició del verb (tasca 1) i el reconeixement de verbs a la tasca 3 en la parella 8	218
Taula 23. Fragments de la parella 38 sobre la relació entre la tasca 1 i les tasques 3 i 4.3.....	218
Taula 24. Fragments de la parella 31 sobre la relació entre les tasques 1, 3 i 4.4.....	219
Taula 25. Fragment de la parella 9 sobre la manca de relació entre la tasca 1 i la tasca 2	221

12.4. Taules del subcapítol 4.2 (Coneixements sobre la distinció temporal bàsica i sobre el temps verbal del present)

Taula 1. Classif. percentual de les parelles segons la resp. a la diferència entre tres frases....	229
Taula 2. Exemple d'una par. de 3r i d'una de 6è que responen segons el criteri de temps	229
Taula 3. Exemple d'una parella de 3r que respon segons el criteri morfològic.....	230
Taula 4. Exemple d'una par. de 3r que respon segons el doble criteri <i>temps+morfologia</i>	231
Taula 5. Exemple d'una par. de 6è que respon segons el doble criteri <i>temps+morfologia</i>	232
Taula 6. Emergència de les paraules present, passat i futur.....	233
Taula 7. Confusió de la parella 4 sobre els tres temps bàsics	233
Taula 8. Exemple de resposta confusa d'un membre de la parella 13	235
Taula 9. Classif. percentual de les par. segons la resp. a la justific. de la frase en present	237
Taula 10. Resposta de la parella 9.....	238
Taula 11. Resposta de la parella 29.....	238
Taula 12. Resposta de la parella 14.....	239
Taula 13. Exemple d'ús del doble criteri (<i>temps+morfologia</i>) en la parella 41	239
Taula 14. Justificació de la frase en present segons el criteri morfològic.....	240
Taula 15. Exemples de justificació segons el criteri morfològic de la frase en present.....	241
Taula 16. Criteris de reconeixement de les tres formes verbals en la parella 22	242
Taula 17. Justificació de les frases de present, passat i futur en la parella 34.....	242
Taula 18. Fragment de la justificació de la frase de passat en la parella 41	243
Taula 19. Criteris de reconeixement de les tres formes verbals en la parella 21	244
Taula 20. Criteris de reconeixement de les tres formes verbals en la parella 23	245
Taula 21. Exemple de parelles que usen l'estructura <i>ara+perífrasi de gerundi</i>	246
Taula 22. Exemple d'una parella que respon amb l'adverbi <i>ara</i>	247
Taula 23. Exemples de parelles que no usen l'adverbi <i>ara</i> per definir el present.....	247
Taula 24. Respostes de l'estructura <i>verb en present+ara</i>	248
Taula 25. Resposta de l'estructura <i>perfet+ara</i>	248
Taula 26. Comparació de les estructures usades per les parelles per justificar la frase de present i per manifestar el seu saber declaratiu sobre el present	249
Taula 27. Exemple de resposta confusa sobre la definició de present	250
Taula 28. Rectificació de la parella 38 sobre la definició de present	251
Taula 29. Ex. de par. que no havia fet emergir el mot <i>present</i> però defineix el concepte	252
Taula 30. Respostes de les parelles 29 i 37	252
Taula 31. Resposta de la parella 29 sobre el saber declaratiu del passat i del futur	253
Taula 32. Resposta errònia sobre la definició de futur en la parella 10	253
Taula 33. Exemples de respostes per definir el passat i el futur.....	254
Taula 34. Exemple de resposta experiencial per definir el passat.....	254
Taula 35. Exemple de resposta de definició de futur.....	254
Taula 36. Exemple de les frases de present de la parella 4	256
Taula 37. Saber declaratiu sobre el present en la parella 4.....	257

Taula 38. Evolució de la par.37 al llarg de la tasca 1 sobre els coneixements del present.....	257
Taula 39. Evolució de la par. 38 al llarg de la tasca 1 sobre els coneixements del present.....	258
Taula 40. Evolució de la par. 41 al llarg de la tasca 1 sobre els coneixements del present.....	260
Taula 41. Exemple de la frase de present de la parella 39.....	261
Taula 42. Exemples de les frases de present de les parelles.....	262
Taula 43. Relació entre el saber declaratiu i l'exemple de present en diverses parelles	263
Taula 44. Parelles que fan al·lusió a l'assignatura de Coneixement del medi	269
Taula 45. Fragment íntegre de la parella 35 en la tasca 1	270

12.5.Taules del capítol 5 (Reconeix. dels valors habitual, continu i progressiu del present)

Taula 1. Text de la tasca 2 (diari personal).....	275
Taula 2. Respostes a la pregunta inicial: “Quan passa això?”	277
Taula 3. Exemple de confusió entre els adverbis dítctics <i>avui</i> i <i>ara</i>	277
Taula 4. Fragment d'una parella de 6è que topa amb un obstacle	278
Taula 5. Fragment de la parella 1 (3r) que s'ancora a les formes verbals en present	279
Taula 6. Exemples de respostes de les parelles 5 i 19.....	280
Taula 7. Exemple d'una resposta de parella de 6è sobre els diferents temps del text	280
Taula 8. Exemple de resposta de la parella 3 sobre la frase “sempre menjo xocolata”	282
Taula 9. Exemple de resposta de la parella 2 sobre la frase “sempre menjo xocolata”	282
Taula 10. Exemple de resposta de la parella 31 sobre la frase “sempre menjo xocolata”	283
Taula 11. Exemples de respostes que interpreten al revés la seqüència menjar xocolata/tenir mal de panxa.....	284
Taula 12. Exemple de respostes de les par. 27 i 28 sobre la frase “sempre menjo xocolata” ..	284
Taula 13. Exemple de resposta de la parella 42 sobre la frase “sempre menjo xocolata”	285
Taula 14. Exemple de resposta de la parella 29 sobre la frase “sempre menjo xocolata”	286
Taula 15. Exemples de respostes de parelles de 3r sobre l'adverbi <i>sempre</i>	287
Taula 16. Exemples de respostes de parelles de 6è sobre l'adverbi <i>sempre</i>	288
Taula 17. Exemples d'hipòtesis de les parelles 29 i 40 sobre “sempre menja xocolata”	289
Taula 18. Exemple d'hipòtesis de les parelles 30 i 37 sobre “sempre menja xocolata”	289
Taula 19. Exemple de resposta parella 17 sobre la frase “sempre menja xocolata”	290
Taula 20. Exemple de resposta de la parella 22 sobre “sempre menjo xocolata”	290
Taula 21. Exemple de resposta de la parella 36 sobre “sempre menjo xocolata”	290
Taula 22. Exemple de resposta de la parella 41 sobre “sempre menjo xocolata”	291
Taula 23. Ex. de resposta de les parelles 30 i 38 sobre “el metge diu que tinc un virus”	293
Taula 24. Exemple de resposta de la parella 39 sobre “el metge diu que tinc un virus”	293
Taula 25. Exemple de resposta de la parella 40 sobre “el metge diu que tinc un virus”	293
Taula 26. Exemple de resposta de tres parelles sobre “tinc un virus”	294
Taula 27. Exemple de resposta de la parella 6 sobre “tinc un virus”	294
Taula 28. Resposta de la par. 19 sobre la frase “En Pau i la Joana van a la mateixa classe”	295
Taula 29. Resposta de la par. 23 sobre la frase “En Pau i la Joana van a la mateixa classe”	296
Taula 30. Resposta de la par. 32 sobre la frase “En Pau i la Joana van a la mateixa classe”	296
Taula 31. Respostes de 3r i 6è sobre la frase “En Pau i la Joana van a la mateixa classe”	296
Taula 32. Resposta de la par. 23 sobre la frase “En Pau i la Joana van a la mateixa classe”	297
Taula 33. Resposta de la parella 43 sobre la frase “En Pau i la Joana també tenen febre”	297
Taula 34. Resposta de la parella 30 sobre la frase “En Pau i la Joana també tenen febre”	298
Taula 35. Resposta de la parella 35 sobre la frase “En Pau i la Joana també tenen febre”	298
Taula 36. Resposta de la parella 39 sobre la frase “En Pau i la Joana també tenen febre”	298
Taula 37. Resp. de la par.16 sobre “M'agrada molt anar a l'escola perquè hi aprenc coses” ..	299
Taula 38. Resp. de la par.21 sobre “M'agrada molt anar a l'escola perquè hi aprenc coses” ..	299
Taula 39. Resp. de la par.8 sobre “M'agrada molt anar a l'escola perquè hi aprenc coses”	300
Taula 40. Resp. par. 33 i 38 sobre “M'agrada molt anar a l'escola perquè hi aprenc coses” ...	300
Taula 41. Resp. de la par.24 sobre “M'agrada molt anar a l'escola perquè hi aprenc coses” ..	300

Taula 42. Resp. de la par.8 sobre “M’agrada molt anar a l’escola perquè hi aprenc coses”	301
Taula 43. Resp. de la par.25 sobre “M’agrada molt anar a l’escola perquè hi aprenc coses” ..	301
Taula 44. Resp. de la par.26 sobre “M’agrada molt anar a l’escola perquè hi aprenc coses” ..	302
Taula 45. Resp. de la par.41 sobre “M’agrada molt anar a l’escola perquè hi aprenc coses” ..	302
Taula 46. Resp. de la par.39 sobre “M’agrada molt anar a l’escola perquè hi aprenc coses” ..	303
Taula 47. Reconeixement del valor simultani en la parella 22	304
Taula 48. Reconeixement del valor simultani en la parella 7	304
Taula 49. Reconeixement del valor simultani en la parella 9	304
Taula 50. Reconeixement del valor simultani en la parella 32	305
Taula 51. Reconeixement del valor simultani en la parella 30	305
Taula 52. Reconeixement del valor simultani en la parella 16	306
Taula 53. Fragment de la parella 29 en què reflexiona sobre la forma i la funció a propòsit de “també m’ho passo bé”	306
Taula 54. Fragment de resposta de la parella 29 sobre la perífrasi <i>estar+gerundi</i>	307
Taula 55. Fragment de la parella 40 en què associa el present al valor simultani.....	311
Taula 56. Exemple de canvi de criteri de la parella 37.....	311
Taula 57. Diferència entre les respostes de les parelles 9 i 10 a “sempre menjo xocolata”	312
Taula 58. Resposta de la parella 2 a la pregunta “quan passa això?”	313
Taula 59. Resposta de la parella 9 sobre la diferència entre <i>avui</i> i <i>ara</i>	313
Taula 60. Exemples de definició d’ <i>ara</i> i <i>avui</i>	314
Taula 61. Fragment de resposta de dues parelles sobre els díctics <i>avui</i> i <i>ara</i>	314
Taula 62. Fragment de resposta de la parella 11 sobre <i>ara</i> i <i>avui</i>	315
Taula 63. Exemple de la parella 42 sobre el coneixement del gènere textual	315
Taula 64. Exemple de resposta de la parella 41 sobre “el metge diu que tinc un virus”	316
Taula 65. Fragment de resposta de la parella 29 sobre “anar a la mateixa classe”.....	317
Taula 66. Fragment de resposta de la parella 17 sobre l’acció del moment de l’enunciació...	318
Taula 67. Fragment de resposta de dues parelles sobre l’ancoratge a fets quotidians	318
Taula 68. Fragment de resposta de la parella 29 sobre <i>avui</i>	319

12.6. Taules del capítol 6 (Reconeixement del valor atemporal del present)

Taula 1. Text de la tasca 3 (Text explicatiu/descriptiu sobre la sargantana)	323
Taula 2. Resposta de la parella 8 a la pregunta “tot això quan passa?”	325
Taula 3. Resposta de la parella 28 a la pregunta “tot això quan passa?”	326
Taula 4. Resposta de les parelles 12 i 24 a la pregunta “tot això quan passa?”	327
Taula 5. Exemples de respostes sobre el tipus de text	328
Taula 6. Ex. de resp. que vincula la descripció a l’assignatura de Coneixement del medi.....	328
Taula 7. Resposta de la parella 39 a la pregunta “tot això quan passa?”	328
Taula 8. Resposta de la parella 17 a la pregunta “tot això quan passa?”	329
Taula 9. Ex. de respostes que interpreten de manera diferent el subjecte de la descripció....	329
Taula 10. Exemple de resposta en què es manifesta una confusió entre text i realitat.....	330
Taula 11. Exemples de respostes que ancoren el text al moment de l’enunciació	330
Taula 12. Respostes de parelles que usen exemples en la frase 1.....	331
Taula 13. Resposta d’una parella de 3r vinculada al coneixement del món.....	332
Taula 14. Fragment en què la parella 20 explicita dificultats per respondre en la frase 1	332
Taula 15. Resposta de la parella 33 en què ancora la frase 1 al moment de l’enunciació	333
Taula 16. Resposta experiencial de la parella 14 a la frase 2.....	334
Taula 17. Resposta de la parella 11 a la frase 2 que indica problemes de comprensió.....	334
Taula 18. Exemples de respostes sobre la diferència entre <i>sempre</i> i <i>mai</i>	334
Taula 19. Resposta de la parella 42 sobre la diferència entre <i>sempre</i> i <i>mai</i>	335
Taula 20. Resposta de la parella 19 sobre la definició de <i>mai</i>	335
Taula 21. Resposta de la parella 9 sobre la frase 2	335
Taula 22. Exemples de respostes sobre la frase 3 que no s’infereixen del text.....	336

Taula 23. Resposta de la parella 21 sobre la frase 3	337
Taula 24. Resposta de la parella 23 sobre la relació entre sempre i el tipus de text.....	338
Taula 25. Resposta de la parella 34 sobre la frase 3	338
Taula 26. Resposta de la parella 2 sobre la frase 4	339
Taula 27. Exemples de diverses respostes que desestimen que la frase 4 passi sempre.....	340
Taula 28. Exemple de dues respostes diferents sobre l'ancoratge temporal de la frase 4	340
Taula 29. Resposta no dística de la parella 42 sobre la frase 4.....	341
Taula 30. Respostes de dues parelles de 3r sobre la frase 4.....	341
Taula 31. Resposta de tres parelles de 6è sobre la frase 4	341
Taula 32. Exemple de resposta de la parella 41 sobre la frase 4	342
Taula 33. Resposta de la parella 42 en què deslloriga el conflicte cognitiu en la frase 4	342
Taula 34. Resposta de la parella 3 sobre la frase 5	344
Taula 35. Respostes experiencials de dues parelles de 3r sobre la frase 5	345
Taula 36. Resposta de la parella 8 sobre l'ancoratge temporal de la frase 5	345
Taula 37. Resposta de la parella 37 sobre l'ancoratge temporal de la frase 5	346
Taula 38. Resposta d'una parella de 6è que no associa el present al valor simultani	346
Taula 39. Resposta de la parella 40 sobre l'ancoratge temporal de la frase 5	347
Taula 40. Resposta experiencial de la parella 14 sobre la frase 5.....	347
Taula 41. Resposta de la parella 26 sobre l'ancoratge temporal de la frase 5	348
Taula 42. Resposta de les parelles 7 i 16 a la frase 6	349
Taula 43. Resposta de la parella 15 sobre la diferència entre sempre i ara	349
Taula 44. Resposta d'interacció en la parella 12 sobre la frase 6	351
Taula 45. Respostes de par. de 6è que indiquen cert reconeixement del valor atemporal	351
Taula 46. Resposta de la parella 36 sobre el conflicte cognitiu plantejat a la frase 6	352
Taula 47. Resposta de la parella 31 sobre la definició de <i>de tant en tant</i>	353
Taula 48. Resposta de la parella 17 sobre la diferència entre <i>de tant en tant</i> i <i>sempre</i>	353
Taula 49. Exemple d'interacció en la parella 12 sobre l'acció d' <i>obrir i tancar els ulls</i>	354
Taula 50. Resposta de la parella 41 sobre el conflicte cognitiu plantejat a la frase 6	355
Taula 51. Exemple de resposta pragmàtica per resoldre el conflicte cognitiu	355
Taula 52. Resposta d'una parella de 3r que recorre al paradigma verbal	356
Taula 53. Resposta de la parella 17 sobre l'ancoratge temporal dístic de la frase 7.....	357
Taula 54. Resposta de la parella 21 sobre el conflicte cognitiu plantejat a la frase 7	357
Taula 55. Resposta de la parella 20 sobre el conflicte cognitiu plantejat a la frase 7	358
Taula 56. Resposta de la parella 9 sobre la frase 7 a partir del seu coneixement del món.....	358
Taula 57. Resposta de la parella 24 que es converteix en un cercle viciós.....	359
Taula 58. Resposta de la parella 33 sobre el conflicte cognitiu plantejat a la frase 7	359
Taula 59. Fragments en què la par. 33 (6è) recorre a l'adverbi sempre al llarg de la tasca	365
Taula 60. Resposta de la parella 17 sobre la definició de l'adverbi <i>sempre</i>	367
Taula 61. Exemple d'interferència del coneixement del món en la resposta de la par. 16.....	370
Taula 62. Resposta de la parella 17 sobre la veracitat de la frase	371
Taula 63. Resposta d'una parella de 6è que no s'adona que els verbs estan en present	372
Taula 64. Exemple de resposta d'una parella que deslloriga el conflicte cognitiu	375
Taula 65. Exemple d'una parella de 6è que reflexiona metalingüísticament.....	376

12.7. Taules del capítol 7 (Reconeixement del valor retrospectiu del present)

Taula 1. Exemple de resposta en què <i>descobreix</i> està en passat	383
Taula 2. Resposta de la parella 8 a propòsit del reconeixement de <i>descobreix</i>	384
Taula 3. Exemples de respostes de parelles de 6è en què <i>descobreix</i> està en present.....	384
Taula 4. Exemples de respostes de parelles de 6è que donen valor de passat al present	385
Taula 5. Exemples de respostes de la tasca 4.2	386
Taula 6. Exemple en què la parella 3 desplaça el temps de l'enunciació al de l'enunciat.....	388
Taula 7. Exemple en què la parella 9 desplaça el temps de l'enunciat al de l'enunciació.....	389

Taula 8. Desenvolupament de la conversa en les tasques 4.1 i 4.2 en la parella 18	391
Taula 9. Desenvolupament de la conversa en les tasques 4.1 i 4.2 en la parella 4	392
Taula 10. Desenvolupament de la conversa en les tasques 4.1 i 4.2 en la parella 13	393
Taula 11. Desenvolupament de la conversa en les tasques 4.1 i 4.2 en la parella 14	394
Taula 12. Exemple de la par. 2 en què s'evidencia la fragilitat del coneixement morfològic...	396
Taula 13. Exemple de la parella 2 en què prioritza el paper dels modificadors temporals	397
Taula 14. Al·lusió de la parella 20 a un altre ús del present en altres contextos (frase 4.1)	399
Taula 15. Conversa íntegra de la parella 20 a la tasca 4.2	399
Taula 16. Al·lusió de la parella 40 a un altre ús del present en altres contextos (frase 4.1)	400
Taula 17. Al·lusió de la parella 40 a un altre ús del present en altres contextos (frase 4.2)	401
Taula 18. Exemple de la parella 30 en les tasques 4.1 i 4.2	402
Taula 19. Exemple de la parella 33 en què es prioritza el temps de l'enunciat a la tasca 4.1 ..	403
Taula 20. Exemple de la parella 32 en les tasques 4.1 i 4.2	404
Taula 21. Parelles de 6è que identifiquen el temps de l'enunciat amb de l'enunciació.....	405
Taula 22. Evolució de la parella 24 per superar el desplaçament del temps de l'enunciació...	406
Taula 23. Exemple del raonament de la parella 38 en les tasques 4.1 i 4.2	407
Taula 24. Exemple de raonament de la parella 26 a les tasques 4.1 i 4.2	408
Taula 25. Exemple de la parella 22 en què fa al·lusió a la tasca 2	410
Taula 26. Parelles de 6è que manifesten que la frase té un problema de concordança	411
Taula 27. Exemple de parella de 3r que no percep que descobreix està en present	412
Taula 28. Exemples de parella de 6è que perpetua el valor simultani del present	413
Taula 29. Parella que justifica que la frase està en passat.....	414
Taula 30. Exemple de parella que coneix el context de la frase	414
Taula 31. Respostes sobre el coneixement dels números romans	415
Taula 32. Respostes errònies en relació amb la ubicació del modificador temporal (4.1)	416
Taula 33. Respostes sobre l'ancoratge del modificador temporal (4.1)	416
Taula 34. Ancloratge del modificador temporal a partir del coneixement experiencial	417
Taula 35. Exemple d'una parella que al·ludeix a tasques anteriors.....	418
Taula 36. Exemple de la parella 25 sobre la funció cognitiva de la conversa	418
Taula 37. Exemple d'una parella que manté la concordança sintàctica	419
Taula 38. Exemple de parella en què no hi ha conflicte: <i>descobreix</i> és passat.....	420

12.8. Taules del capítol 8 (Reconeixement del valor prospectiu del present)

Taula 1. Reconeixement del temps del verb en parelles de 6è	425
Taula 2. Fragment de la parella 22 de reconeixement del temps del verb	425
Taula 3. Fragment de la parella 31 de reconeixement del temps del verb	426
Taula 4. Fragment de la parella 30 sobre el verb.....	426
Taula 5. Fragment de la parella 12 sobre el temps del verb.....	427
Taula 6. Fragment de la parella 7 sobre el temps del verb	427
Taula 7. Fragment d'una parella de 3r que topa amb el conflicte cognitiu	428
Taula 8. Fragment de la parella 13 que resol el conflicte cognitiu	429
Taula 9. Fragment de diverses parelles que atorguen al díctic valor de present	429
Taula 10. Fragment de diverses parelles que atorguen al díctic valor prospectiu	431
Taula 11. Fragment de la parella 38 sobre la dicotomia <i>aquestes/aquelles</i>	432
Taula 12. Fragment de la parella 42 sobre la dicotomia <i>aquestes/aquelles</i>	432
Taula 13. Fragment de la parella 29 sobre la dicotomia <i>aquestes/aquelles</i>	432
Taula 14. Fragment de la parella 43 sobre la dicotomia <i>aquestes/aquelles</i>	433
Taula 15. Fragment de la parella 30 sobre la resolució del conflicte cognitiu	434
Taula 16. Fragment d'una parella de 3r sobre <i>aquestes vacances</i>	435
Taula 17. Fragment d'una parella de 6è sobre <i>aquestes vacances</i>	435
Taula 18. Fragment de la parella 33 (6è) sobre <i>aquestes vacances</i>	436
Taula 19. Fragment de la parella 27 (6è) sobre <i>aquestes vacances</i>	437

Taula 20. Fragment de diverses parelles de 6è sobre <i>aquestes vacances</i>	437
Taula 21. Fragments relacionats amb el coneixement del món	438
Taula 22. Fragments que mostren la confusió entre text i realitat.....	438
Taula 23. Fragment de la parella 17 a l'entorn de les vacances	439
Taula 24. Fragment de la parella 3 per ubicar el temps de l'enunciació	439
Taula 25. Fragment de dues parelles de 6è amb respostes anecdòtiques	440
Taula 26. Fragment de la parella 15 en què no emergeix el conflicte cognitiu	440
Taula 27. Fragment de la parella 1 en què no es resol el conflicte cognitiu.....	441
Taula 28. Identificació del moment de l'enunciació i el moment de l'enunciat	442
Taula 29. Fragment de la parella 35 sobre el conflicte cognitiu	442
Taula 30. Fragment de la parella 27 sobre el conflicte cognitiu	443
Taula 31. Fragment de la parella 26 sobre el conflicte cognitiu	443
Taula 32. Fragment de la parella 41 sobre el conflicte cognitiu	444
Taula 33. Fragment de la parella 31 sobre el conflicte cognitiu	444
Taula 34. Fragment de la parella 21 sobre el conflicte cognitiu	445
Taula 35. Fragment de la parella 24 sobre el conflicte cognitiu	447
Taula 36. Fragment de parelles de 6è que admeten el verb en futur i en present	447
Taula 37. Resposta d'una parella que apel·la al significat del verb i no al temps.....	450
Taula 38. Exemple de la parella 22 sobre la interpretació d' <i>aquestes vacances</i>	451
Taula 39. Exemple de manca de comprensió dels conceptes ensenyats a l'escola.....	454
Taula 40. Exemple de la parella 8 en què un alumne explicita que està pensant	454

12.9. Taules del capítol 9 (Reconeixement del valor relatiu prospectiu del present)

Taula 1. Resposta de la parella 35 a la primera pregunta: "Quan passa això?"	459
Taula 2. Resposta de la parella 28 a la primera pregunta: "Quan passa això?"	460
Taula 3. Resposta de la parella 7 a la primera pregunta: "Quan passa això?"	460
Taula 4. Exemples de resposta d'una parella que ancora <i>he vist</i> al passat	460
Taula 5. Exemples de respostes de parelles que dubten a l'hora d'ancorar <i>he vist</i>	461
Taula 6. Exemple de parella que ancora la frase al passat a partir del mot <i>programa</i>	462
Taula 7. Exemple de parella que ancora la frase al futur a partir del mot <i>programa</i>	462
Taula 8. Exemple de parella que discrepa a propòsit del significat del mot <i>programa</i>	462
Taula 9. Exemple de parella que conversa a l'entorn del significat de <i>programa</i>	463
Taula 10. Dificultats de la parella 4 per establir l'ordre temporal de la subordinada	464
Taula 11. Dificultats de la parella 39 per establir l'ordre temporal de la subordinada	465
Taula 12. Exemple de la parella 16 per definir la locució <i>després de</i>	465
Taula 13. Exemple de la parella 7 per definir la locució <i>després de</i>	465
Taula 14. Exemple de la parella 15 per definir la locució <i>després de</i>	466
Taula 15. Exemple de la parella 21 per definir <i>després</i>	466
Taula 16. Ex. de la par. 19 en què ancora d'ícticament l'acció dels alumnes de cinquè	468
Taula 17. Ex. de la par. 28 en què ancora d'ícticament l'acció dels alumnes de cinquè	468
Taula 18. Exemple de la parella 26 en què entén un ancoratge relatiu	469
Taula 19. Ex. de la parella 23 en què no ancora d'ícticament l'acció dels alumnes de 5è	469
Taula 20. Ex. de la parella 41 en què no ancora d'ícticament l'acció dels alumnes de 5è	470
Taula 21. Exemple de la parella 30 en què admet diverses possibilitats d'ancoratge.....	470
Taula 22. Exemple de la parella 31 en què desestima l'ancoratge d'íctic	471
Taula 23. Exemple de parella que discuteix a propòsit de l'ancoratge de la subordinada.....	472
Taula 24. Exemple de parella que no pren consciència de l'obstacle cognitiu.....	472
Taula 25. Exemple de la parella 35 que resol que <i>canten</i> hauria d'estar en futur	473
Taula 26. Exemple de la parella 33 que resol que <i>canten</i> hauria d'estar en futur	474
Taula 27. Exemple de la parella 22 per intentar resoldre el conflicte cognitiu	474
Taula 28. Exemple de la parella 25 en què expressa el valor prospectiu del present	475
Taula 29. Exemple de la parella 37 d'exploració del valor relatiu del present	476

Índex de les Taules

Taula 30. Exemple de la parella 23 en què cada membre s'ancora a un verb diferent.....	478
Taula 31. Exemple en què la parella 21 ancora <i>he vist</i> al passat i <i>canten</i> al present	479
Taula 32. Exemple de resposta de la parella 31 sobre el temps de l'enunciat	479
Taula 33. Exemple de la parella 34 sobre l'ancoratge temporal de la frase	481
Taula 34. Exemple de la parella 19 en què recorre al coneixement experiencial.....	482
Taula 35. Exemple de les parelles 15, 18 i 39 en què recorren al coneixement experiencial ..	483
Taula 36. Exemples de respostes que confonen el contingut de la frase amb la realitat.....	483
Taula 37. Exemple de resposta experiencial de la parella 14	484
Taula 38. Exemple d'observació lingüística de la frase en la parella 42	485
Taula 39. Exemple en què la parella 23 manipula la frase des del punt de vista formal	486
Taula 40. Exemple en què la parella 17 manipula la frase des del punt de vista formal	487
Taula 41. Exemple de resolució del conflicte cognitiu en la parella 36	488

13. SUMARI DE L'ANNEX (vegeu CD)

1. Transcripcions de les tasques

1.1 Transcripció Tasca 1

- 1.1.1 Transcripció Tasca 1-parelles 3r
- 1.1.2 Transcripció Tasca 1-parelles 6è

1.2 Transcripció Tasca 2

- 1.2.1 Transcripció Tasca 2-parelles 3r
- 1.2.2 Transcripció Tasca 2-parelles 6è

1.3 Transcripció Tasca 3

- 1.3.1 Transcripció Tasca 3-parelles 3r
- 1.3.2 Transcripció Tasca 3-parelles 6è

1.4 Transcripció Tasca 4

1.4.1 Transcripció Tasca 4.1

- 1.4.1.1 Transcripció Tasca 4.1-parelles 3r
- 1.4.1.2 Transcripció Tasca 4.1-parelles 6è

1.4.2 Transcripció Tasca 4.2

- 1.4.2.1 Transcripció Tasca 4.2-parelles 3r
- 1.4.2.2 Transcripció Tasca 4.2-parelles 6è

1.4.3 Transcripció Tasca 4.3

- 1.4.3.1 Transcripció Tasca 4.3-parelles 3r
- 1.4.3.2 Transcripció Tasca 4.3-parelles 6è

1.4.4 Transcripció Tasca 4.4

- 1.4.4.1 Transcripció Tasca 4.4-parelles 3r
- 1.4.4.2 Transcripció Tasca 4.4-parelles 6è

2. Textos i frases de les tasques

- 2.1 Frases Tasca 1
- 2.2 Text Tasca 2
- 2.3 Text Tasca 3
- 2.4 Frase Tasca 4.1
- 2.5 Frase Tasca 4.2
- 2.6 Frase Tasca 4.3
- 2.7 Frase Tasca 4.4

3. Altres

- 3.1 Fitxa enregistrament
- 3.2 Sol·licitud autorització
- 3.3 Pseudònims parelles