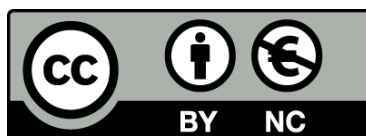




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

"Contes en família": les interaccions en un projecte de lectura compartida i dialogada en un context plurilingüe i pluricultural

Alessia Corsi



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0. Spain License.**

TESI DOCTORAL

«Contes en família»: les interaccions en un projecte de lectura compartida i dialogada en un context plurilingüe i pluricultural

Alessia Corsi



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

2019

«Contes en família»: les interaccions en un projecte de lectura compartida i dialogada en un context plurilingüe i pluricultural

Programa de doctorat en Didàctica de les Ciències, les Llengües, les Arts i les Humanitats

Facultat d'Educació

Alessia Corsi

Codirectors: Dra. Montserrat Fons Esteve i Dr. Joan Perera Parramon

Tutor: Dr. Joan Perera Parramon

A la meva família,

al Xavi, al Joel, al Martí i a l'Eloi.

I a les nostres precioses literacitats.

AGRAÏMENTS

Aquesta tesi és el resultat d'un esforç tenaç i persistent que no hauria estat possible sense l'ajuda, el suport, la proximitat i la confiança de totes les persones que m'han acompanyat en aquest llarg camí. Per això, vull començar aquesta tesi amb uns agraïments.

Les meves primeres paraules d'agraïment són per als meus codirectors de la tesi, la Dra Montserrat Fons Esteve i el Dr Joan Perera Parramon. Gràcies pel vostre suport incondicional, la vostra orientació, els vostres consells indispensables, la vostra sensibilitat i la vostra mirada atenta. El vostre acompanyament, acadèmic i personal ha estat essencial i, sense vosaltres, aquesta tesi no hauria estat possible.

Al grup d'investigació PLURAL per haver-me donat l'oportunitat d'aprendre amb vosaltres. Dins del vostre grup no només he tingut el privilegi de gaudir de converses enriquidores sobre la investigació qualitativa i etnogràfica, sinó que també he trobat recolzament, afecte i proximitat. Gràcies per oferir-me aquest espai de reflexió acadèmica i creixement personal. I gràcies per contagiar-me les ganes d'investigar.

A la Dra Maren Elfert, membre de l'equip professional de l'UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) a Hamburg quan vaig començar aquesta tesi, qui em va orientar en la primera bibliografia sobre *Family Literacy*. I a la Dra Catherine Compton-Lilly, de la Universitat de South Carolina, amb qui vaig tenir la sort de poder comentar aquesta tesi doctoral.

A totes les famílies que han participat en aquesta projecte. Ha sigut un privilegi compartir amb vosaltres aquesta experiència de lectura. Sense les vostres veus i vivències aquesta tesi no seria possible.

A les meves amigues, amb qui he pogut gaudir de càlids cafès entre una pàgina i l'altra de la tesi. Moltes gràcies, Àngels, Aileen i Jana, per haver-me escoltat

tantes vegades. A la Daniela, pel teu suport des de l'altra punta del món. A l'Elvira i a la Pilar, per les vostres injeccions de confiança quan estava desanimada. Per l'humor i la tendresa amb què m'ajudeu a posar les coses al seu lloc. Al Juli, per les paraules que enforteixen i la mirada que asserena. A l'Ester i a la Maria, per l'amor que compartim per la lectura. A l'Olga i a la Marta, per les correccions tan acurades.

A la meva família, pel seu suport incondicional i afectuós. Als meus pares, per haver cregut sempre en mi i no cansar-se mai de fer-m'ho sentir. A Chiara, Paolo, Maria, Adele i Francesco. A la Tere i en Ramón. I en particular als meus petits, Joel, Martí i Eloi. A l'alegria que despreneu i a l'experiència màgica de llegir amb vosaltres.

I d'una manera especial al Xavi, per la tendresa i la força que ens hem sabut donar en aquest tram tan ardu de la nostra aventura d'estar junts.

ÍNDIX

INTRODUCCIÓ	7
PRIMERA PART: MARC TEÒRIC	11
1 FAMILY LITERACY: DEFINICIÓ, SUPÒSITS I ENFOCAMENTS DES D'UNA PERSPECTIVA CRÍTICA	13
1.1 <i>Family Literacy</i>	13
1.2 <i>L'enfocament deficitari</i>	15
1.2.1 De l'escola a la llar	17
1.3 <i>Els estudis etnogràfics i la perspectiva sociocultural</i>	19
1.3.1 De la literacitat a les literacitats	22
1.3.2 Discontinuitat entre llar i escola	25
1.4 <i>L'enfocament de múltiples literacitats</i>	29
1.4.1 De la llar a l'escola	30
1.5 <i>L'enfocament de canvi social</i>	33
1.5.1 Literacitat per a l'apoderament	34
1.6 <i>Family Literacy avui: qüestions terminològiques</i>	38
1.6.1 Els Nous Estudis de Literacitat	39
1.6.1.1 Literacitats situades i plurals	41
1.6.1.2 La necessitat del «tercer espai»	43
1.6.2 Les famílies i les seves literacitats: una perspectiva situada i plural	45
2 PERSPECTIVES SOBRE LA LECTURA: LES CONCEPCIONS PSICOLINGÜÍSTICA I SOCIOCULTURAL	47
2.1 <i>La concepció psicolingüística</i>	48
2.1.1 La Competència lectora	49
2.1.1.1 La metacognició	50
2.1.1.2 La implicació	53
2.1.2 La teoria constructivista de l'aprenentatge	56
2.1.3 El paradigma transaccional	58
2.1.3.1 La bastida i el guiatge	59
2.2 <i>La concepció sociocultural</i>	62
2.2.1 L'enfocament crític	63
2.2.2 La visió socioafectiva	65
3 LA LECTURA COMPARTIDA DIALOGADA COM A MEDIACIÓ PER AL DESENVOLUPAMENT DE LES PLURILITERACITATS	69
3.1 <i>La zona de desenvolupament proper</i>	70
3.1.1 La ZDP des de la teoria de l'activitat: l'acte creatiu.	71
3.1.2 La hibridació i la creació del tercer espai	73
3.1.3 El diàleg com a artefacte de mediació en la ZDP	75
3.1.4 El component emocional de la ZDP: <i>perezhivanie</i>	77
3.2 <i>Un enfocament pedagògic de pluriliteracitats</i>	79
3.2.1 Pluriliteracitats i polítiques europees	81
3.2.2 Repertoris lingüístics i culturals	84
3.3 <i>Pluriliteracitats i lectura</i>	86
3.3.1 Lectura i diversitat lingüística i cultural	87

3.3.2	La lectura compartida dialogada	89
3.3.2.1	La implicació de la família i de la comunitat	92
3.3.2.2	La mediació	94
3.3.2.3	Els programes de lectura compartida dialògica i FL	97
3.3.3	Els contes populars: multimodalitat, bastida i cohesió social	100
SEGONA PART: L'ESTUDI		105
4	OBJECTIUS I METODOLOGIA	107
4.1	<i>Objectius i preguntes de la recerca</i>	107
4.2	<i>Marc metodològic</i>	108
4.3	<i>Context d'investigació i participants</i>	111
4.3.1	L'escola	111
4.3.2	Les tres famílies participants	113
4.3.2.1	El Mourad	114
4.3.2.2	La Candela	114
4.3.2.3	La Nelia	115
4.3.3	La dinamitzadora	115
4.4	<i>El projecte Contes en família i el seu desenvolupament</i>	116
4.4.1	Els contes	119
4.4.2	Cronologia de l'estudi	121
4.5	<i>Recollida i tractament de les dades</i>	123
4.5.1	Les entrevistes	124
4.5.2	Les sessions de contes: observació participant	125
4.5.3	Diari de camp	127
4.6	<i>Corpus</i>	127
4.7	<i>Anàlisi de les dades</i>	129
4.7.1	Transcripció i codificació	130
4.7.2	Mètode d'anàlisi de les sessions	130
4.7.2.1	Seqüències i fragments	131
4.7.2.2	Anàlisi del discurs	134
4.7.3	Mètode d'anàlisi de les entrevistes	136
4.7.3.1	Seqüències	137
4.7.3.2	Anàlisi del discurs	138
5	RESULTATS	139
5.1	<i>LES SESSIONS DE CONTES</i>	139
5.1.1	Els bons amics	139
5.1.1.1	Anàlisi de les seqüències	140
5.1.1.2	Síntesi anàlisi de les seqüències	191
5.1.2	Sopa de pedra	200
5.1.2.1	Anàlisi de les seqüències	200
5.1.2.2	Síntesi anàlisi de les seqüències	243
5.1.3	En Tabalet	254
5.1.3.1	Anàlisi de les seqüències	254
5.1.3.2	Síntesi anàlisi de les seqüències	305
5.2	<i>LES ENTREVISTES</i>	315
5.2.1	Entrevistes als pares	315
5.2.1.1	Entrevista a la mare del MOU	315
5.2.1.2	Entrevista a la mare de la NEL	326
5.2.1.3	Entrevista al pare de la CAN	333
5.2.1.4	Síntesi entrevistes als pares	338

5.2.2	Entrevista a les mestres	342
5.2.2.1	Entrevista a la mestra del MOU	342
5.2.2.2	Entrevista a la mestra de la NEL i de la CAN	349
5.2.2.3	Síntesi entrevistes a les mestres	356
6	DISCUSSIÓ DELS RESULTATS	359
6.1	<i>Sobre el disseny i el desenvolupament del projecte</i>	359
6.2	<i>Sobre la relació entre els tipus d'intervencions i les mediacions</i>	362
6.2.1	Les intervencions	362
6.2.2	Les mediacions	375
6.3	<i>Sobre les percepcions dels pares i les mestres</i>	379
6.3.1	Percepcions dels pares	380
6.3.2	Percepcions de les mestres	381
7	CONCLUSIONS	385
	REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	391
	ANNEXOS	403
	<i>Annex 1: Guions orientatius d'entrevistes inicials</i>	404
	<i>Annex 2: Guions orientatius d'entrevistes finals</i>	407
	<i>Annex 3: Taula resum de les sessions de contes</i>	411
	<i>Annex 4: Taula codis utilitzats en la transcripció</i>	414
	<i>Annex 5: Taula pautes per a l'anàlisi de les interaccions verbals</i>	415
	<i>Annex 6: Diccionari plurilingüe</i>	416
	<i>Annex 7: Transcripció de les sessions de contes</i>	419
	<i>Annex 8: Transcripció de les entrevistes finals</i>	468

INTRODUCCIÓ

*Basta una parola, una frase: una di quelle frasi antiche,
sentite e ripetute infinite volte, nel tempo della nostra infanzia. [...] Una di quelle frasi o parole, ci farebbe riconoscere l'uno con l'altro, noi fratelli, nel buio d'una grotta, fra milioni di persone.
Quelle frasi sono il nostro latino,
il vocabolario dei nostri giorni andati,
sono come i geroglifici degli egiziani o degli assiro-babilonesi,
la testimonianza d'un nucleo vitale che ha cessato di esistere,
ma che sopravvive nei suoi testi, salvati
dalla furia delle acque, dalla corrosione del tempo.*

Natalia Ginzburg, Lessico familiare

Parlar de lectura i parlar de família em situa directament en una dimensió subjectiva i alhora familiar en què emergeixen a poc a poc aquelles paraules, tal i com diu Ginzburg, *sentite e ripetute infinite volte* en el temps de la meva infància. Aquelles paraules llegides, cantades, murmurades, escoltades, escrites i esborrades que encara avui resisteixen *la corrosione del tempo*. Aquelles paraules, i les persones i les situacions que les acompanyen, van ser les meves primeres *literacitats familiars* i teixeixen molts dels meus records. Així doncs, i en sentit general, aquesta tesi té una especial significació perquè reconeix i valora les literacitats familiars des d'una dimensió personal i alhora plural.

En l'àmbit personal, aquesta recerca resulta rellevant perquè neix de la necessitat de respondre a una tensió que va emergir durant la meva professió com a mestra a Itàlia, ara ja fa molts anys. Com a mestra tutora en un centre educatiu en què la diversitat lingüística i cultural era una constant, de seguida vaig qüestionar l'enfocament pedagògic que seguíem i que ni valorava ni considerava la realitat plurilingüe i intercultural que ens envoltava.

És a dir, la resposta de l'escola a la diversitat consistia, en aquell moment, només en potenciar les hores de reforç en llengua italiana per aquells nens que no tenien prou competència en la llengua vehicular de l'escola. Reforç lingüístic que jo mateixa vaig impartir. Tanmateix, de seguida em va ser evident que aquell

plantejament no era ni suficient ni satisfactori. Per molts nens la llengua italiana seguia sent una llengua estranya i sense cap relació amb la seva vida familiar. També percebia, per part de moltes de les famílies d'aquells nens, un sentiment de desconcert i llunyania.

Així va ser com, durant una formació per a mestres orientada a l'ensenyament de la llengua italiana «per a nens estrangers», l'últim dia, els últims cinc minuts, ens van parlar d'un projecte relacionat amb la *Family Literacy*. De seguida vaig sentir que allà potser hauria pogut trobar alguna resposta a les meves inquietuds i vaig demanar a la formadora més informació sobre el tema. Així mateix, en pocs dies ja tenia la meva primera bibliografia sobre *Family Literacy*.

A partir d'aquí va néixer l'interès en seguir profunditzant sobre aquest tema que, a data d'avui, m'ha portat a redactar aquesta tesi.

Per altra banda, a nivell científic, aquesta tesi resulta interessant tant per la vigència del tema com per la necessitat d'aprofundir els coneixements sobre la *Family Literacy* i els projectes que en puguin derivar.

Primer, la vigència actual de tema està donada per la *super-diversitat* (Vertovec, 2007) que caracteritza l'actual configuració social, cada vegada més diversa i més plural. Aquesta diversitat necessita d'un enfocament pedagògic que valori totes les literacitats i emfatitzi la naturalesa integrada i híbrida de les pràctiques lletrades plurilingües. Així doncs, també el procés d'ensenyament i aprenentatge de la lectura necessita d'un plantejament de pluriliteracitats. Dins d'aquest plantejament, les Literacitats Familiars constitueixen una gran oportunitat per a la construcció de noves formes de literacitats que ajudin a trencar dicotomies i categoritzacions.

En aquest sentit, aquest treball és també oportú ja que amplia una línia de recerca sobre la *Family Literacy* i els projectes que en puguin derivar. En el nostre context s'han dut a terme molts treballs interessants en la via de la lectura dialògica, i en aquesta recerca hem volgut profunditzar més sobre els aspectes d'una lectura compartida i dialogada. En particular, ens hem proposat explorar

una proposta de lectura en què el dinamitzador té un paper rellevant en el procés de comprensió del text.

El propòsit d'aquest estudi, per tant, és analitzar com un projecte de lectura compartida i dialogada amb la participació dels nens i de les seves famílies pot afavorir el procés d'interpretació del text i l'aprenentatge de la lectura en contextos plurilingües i interculturals. Així mateix, per aconseguir-ho hem dissenyat un projecte anomenat «Contes en família» i l'hem aplicat en un grup d'infants i les seves famílies en el context d'una escola plurilingüe i intercultural.

Aquest treball s'estructura en set capítols més un conjunt d'annexos. Els tres primers capítols presenten les referències teòriques més destacades sobre els temes de la investigació. En particular, el primer capítol presenta una aproximació al concepte de *Family Literacy* des d'una perspectiva crítica. Concretament, s'analitzen els supòsits i els enfocaments que ha anat assumint el concepte al llarg dels anys tot relacionant-los amb els estudis que, des de disciplines diferents, han contribuït a definir-ne els seus plantejaments. També es precisa des de quina perspectiva té sentit parlar de *Family Literacy* avui dia.

El segon capítol revisa dues aproximacions diferents a la lectura; la visió psicolingüística i la visió sociocultural. Es presenten aquestes visions com a complementàries i també es proposa una visió socioafectiva de la lectura que, des de la dimensió social, subratlla la importància del component emocional durant el procés d'aprenentatge de la lectura.

El tercer capítol presenta la teoria de l'aprenentatge en què es basa el treball, concretament, a partir de la *zona de desenvolupament proper (ZDP)* de Vygotsky s'explora el concepte de bastida, i a partir de la *Teoria de l'Activitat* d'Engeström s'investiga el concepte d'acte creatiu. A partir d'aquí s'aborden els conceptes d'hibridació, tercer espai i diàleg com a artefacte de mediació. En aquest capítol també es recupera i revisa el concepte vygotskyà de *perezhivanie*, és a dir, el component emocional de la ZDP. L'última part d'aquest capítol planteja un enfocament pedagògic de pluriliteracitats, de manera específica amb relació al procés d'ensenyament i aprenentatge de la lectura. Així mateix, es

parla de la lectura compartida dialogada i del contes populars, tot lligant-ho amb el concepte de Literacitats Familiars.

El quart capítol estableix els objectius de la recerca i les preguntes d'investigació. També exposa el paradigma de recerca des del qual s'ha enfocat la investigació i les opcions metodològiques que s'han pres.

El cinquè capítol —de resultats— conté l'anàlisi de les dades recollides. Una primera part del capítol està dedicada a les sessions de contes del projecte, i una segona part a les entrevistes als pares i als mestres implicats en el projecte. Atesa la naturalesa de l'aproximació metodològica, qualitativa i interpretativa, l'anàlisi s'ha dut a terme tenint en compte les dimensions interlocutiva, temàtica i enunciativa de les intervencions.

El sisè capítol presenta la discussió dels resultats. Aquí, seguint els objectius plantejats en la recerca, es presenten les categories emergides i es relacionen els resultats amb les recerques repassades en el marc teòric.

Finalment, el setè i últim capítol presenta les conclusions. En primer lloc, es contesten les preguntes que han orientat la investigació i tot seguit es presenten les limitacions de la investigació i les possibles línies de recerca a seguir en el futur.

Els annexos recullen el material utilitzat durant el projecte (guió orientatiu de les entrevistes inicials als pares, guions orientatius de les entrevistes finals als pares i a les mestres, etc...) i les transcripcions de les sessions i de les entrevistes.

El viatge que hem après amb aquesta tesi en cap cas vol ser prescriptiu, sinó inspirador. El que es vol és compartir una experiència vivencial de lectura.

PRIMERA PART: MARC TEÒRIC

1 FAMILY LITERACY: DEFINICIÓ, SUPÒSITS I ENFOCAMENTS DES D'UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

*Tutta la vostra cultura è costruita così.
Come se il mondo foste voi.*

Scuola di Barbiana, Lettera a una professoressa

Aquest capítol presenta una aproximació al concepte de *Family Literacy* i una síntesi dels diferents enfocaments que ha anat assumint a partir dels anys vuitanta; en concret, un enfocament deficitari, un enfocament de múltiples literacitats i un enfocament de canvi social.

Al llarg de tot aquest capítol analitzem cadascun d'aquests enfocaments i paral·lelament revisem els estudis que, des de disciplines diferents, han contribuït, de manera més o menys directa, a definir-ne els seus plantejaments. Ens centrem en els diferents significats que ha anat assumint la paraula *literacitat* i els diferents rols que assumeixen l'escola i la família per l'aconseguit dels objectius que cada enfocament proposa.

Per últim, discutim des de quina perspectiva i en quin sentit la *Family Literacy* constitueix un important camp d'investigació per tal de superar una visió dicotòmica entre llar i escola.

1.1 *Family Literacy*

El terme *Family Literacy* va aparèixer per primera vegada el 1983, a la coberta del llibre de Denny Taylor, *Family Literacy. Young children learning to read and write*. En aquest treball l'autora utilitza aquest terme per referir-se a les diferents pràctiques lletrades que cada nen experimenta a la llar com a part de la seva història familiar.

A partir del 1983 les expressions *Family Literacy* (a partir d'ara FL) i *Family Literacy Programs* van ser àmpliament utilitzades als Estats Units. Deu anys després, el 1993, a Gran Bretanya la *Basic Skills Agency* (BSA) va introduir per primera vegada els programes de *Family Literacy* que després es van difondre també a la resta d'Europa¹. Així doncs el terme FL s'utilitza de diverses maneres, com ara per descriure l'estudi de la literacitat dins de la família; per descriure un conjunt d'intervencions relacionades amb el desenvolupament de la literacitats dels nens petits; o per referir-se a un conjunt de programes de literacitats dirigits a les famílies (Caspe, 2003: 1).

Tot i haver-hi hagut múltiples definicions del concepte, podem considerar que la *Family Literacy*, en termes generals, «encompasses the ways parents, children, and extended family members use literacy at home and in their community» (Morrow, 1995: 7).

Els *Family Literacy Programs*, en canvi, han anat assumint connotacions diferents en funció de la perspectiva en què es plantejava la qüestió de la diversitat i dels objectius a què s'aspirava. En aquest sentit, i d'acord amb Elsa Auerbach (2003), podem distingir programes que sorgeixen d'un enfocament deficitari (*The Interventions Prevention Approach*); d'un enfocament de múltiples literacitats (*The multiple Literacies Approach*); o d'un enfocament de canvi social (*The Social Change Approach*) (Taula 1).

¹ L'informe *Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development* (2011) proporciona una visió general de la recerca, les estratègies, les polítiques, les iniciatives i els programes en l'àmbit de la *Family Literacy* a Europa. Aquest document és l'informe final del projecte titulat *Ensuring Early Acquisition of Literacy: Study on Parental Support*, realitzat pel National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC), Institute of Education, University of London (IoE). Les entitats que han col·laborat en aquest projecte són: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE) (Regne Unit); UNESCO Institute for Lifelong Learning (Alemanya); Mother-Child Education Foundation (Turquia); i Educational research and programme consultancy Learn&Vision (Romania). El document està disponible en <http://www.nrdc.org.uk/?p=795>

Malgrat haver recorregut a aquesta classificació, som conscients que molts programes de *Family Literacy* poden presentar alhora trets comuns amb més d'un enfocament. Tot i així, pensem que aquesta classificació serveix com a instrument per tal de mirar de manera crítica els programes que apunten a treballar de manera sinèrgica amb l'escola, els infants i les seves famílies. Tal i com afirma Catherine Compton-Lilly (2012), hi ha la necessitat d'abordar tant el concepte de diversitat com els supòsits epistemològics múltiples i complexos que subjauen en els estudis de la *Family Literacy*, ja que només la consciència d'aquests pot crear oportunitats reals per treballar amb els infants i les seves famílies.

1.2 L'enfocament deficitari

En un primer moment, l'expressió *Family Literacy Program* es refereix a tots aquells programes que neixen de la consciència que no tots els contextos familiars ofereixen les mateixes oportunitats i que molts infants i adults no estan preparats per a l'èxit a l'escola o en el llocs de treball (Wasik, 2004: 8). Les institucions polítiques estatunidenques veien en aquests programes la solució potencial a les disparitats econòmiques i socials; eren doncs, programes adreçats a famílies considerades culturalment i lingüísticament diferents i/o de baix nivell socioeconòmic. Ja a partir dels anys 70 s'havien desenvolupat als EUA programes per als infants amb la finalitat de «to turn around the negative effects they feared poverty and cultural *deprivation* brought to the academic success of America's children» (Heath, 2010: 16). Aquests programes tenien l'objectiu de promoure les pràctiques escolars en contextos considerats privats d'aquestes pràctiques.

Durant la dècada dels anys 80 —amb les noves migracions— la diversitat lingüística i cultural dels alumnes i de les seves famílies va promoure, tant a nivell públic com privat, el desenvolupament de nombrosos programes de *Family Literacy* a Estats Units, amb l'objectiu de proporcionar pràctiques lletrades *adequades* a famílies amb poc ingressos econòmics o amb diversitat lingüística i cultural: «The National Family Literacy Center, funded by the Toyota

Foundation, and numerous bilingual/biliterate programs for parents and children funded by the Ford Foundation, spread across the country» (Heath, 2010: 19).

Des d'aquesta perspectiva veiem que els programes de *Family Literacy* presenten l'alfabetització com a cura per a les disparitats socials i econòmiques i destaquen la importància de la responsabilitat individual (Compton-Lilly, 2012: 35). Es considerava que els nens que no aconseguien l'èxit escolar provenien d'un context familiar on les pràctiques lletrades eren poques i inadequades i que per tant, els pares necessitaven aprendre les pràctiques escolars per tal de poder transmetre-les als seus fills i fer-los aconseguir l'èxit escolar. D'acord amb Compton-Lilly, considerem que aquest discurs es basa en unes premisses de tipus modernista², ja que veu el progrés com un procés lineal; s'identifiquen i descriuen relacions lògiques i causals entre els fets per tal de resoldre problemes, com ara la literacitat i fracàs escolar.

En aquesta perspectiva, es considera que existeix una sola i homogènia literacitat, la de la classe mitjana, i és aquesta literacitat la que s'ha de traslladar a les *non-mainstream families*, com ara famílies nouvingudes amb les noves migracions, grups minoritaris o famílies de classes baixa. La *literacy* aquí és entesa com un conjunt d'habilitats neutres i objectives independents del context social i de la ideologia, i com tal han de ser apreses: «Literacy is the ability to read, write, and speak English, to compute and solve problems at levels of proficiency necessary to function on the job and in society, to achieve one's goals and develop one's knowledge and potential» (National Literacy Act, 1991). No es considera la dimensió social de la literacitat, no es fa menció de les múltiples literacitats, ni de les llengües, la cultura i els valors que acompanyen les pràctiques lletrades de cada família.

² Compton Lily utilitza els conceptes de «modernisme» i «postmodernisme» de Cooper i Burrell (1988): «modernism is de belief in the essential capacity of humanity to perfect itself through the power of rational thought». El progrés es conceptualitza com un procés lineal que es produeix amb el pas del temps. Una part d'aquest desenrotllament implica identificar i descriure relacions lògiques i causals entre els fets. El postmodernisme, en canvi, descriu «the critical questioning, and often outright rejection, of the ethnocentric rationalism championed by modernism». L'enfocament postmodernista està eternament obert a l'ambigüitat, la relativitat, el qüestionament i la revisió. Les solucions es reconeixen com contínuament negociades i mai finals. A diferència de les concepcions modernistes que conceben els canvis com a lineals i progressius, les epistemologies postmodernes reconeixen el canvi com a no-líneal, cíclic i eternament contingent (Compton-Lilly, 2012: 36).

D'acord amb Auerbach (1989), doncs, considerem que al principi dels anys 80, la majoria de programes de «*Family Literacy*» sorgien d'una perspectiva deficitària (*deficit hypothesis*), que mirava a promoure una visió determinada de literacitat, la de la classe blanca mitjana-alta sense tenir en compte les «altres» literacitats de les famílies (Auerbach, 1989; Taylor, 1997).

1.2.1 De l'escola a la llar

Aquests programes d'intervenció sorgeixen d'una perspectiva unilateral la que només mira de canviar les famílies considerades «il·literades» per tal que s'adaptin al model escolar. Auerbach (1989) defineix aquest model com *transmission of school practices model* o *The Intervention Prevention Approach* (Auerbach, 2003) i critica aquest enfocament en què són les famílies les que s'han d'ajustar a les *bones pràctiques* de l'escola que, en canvi, roman intacte i no s'ajusta a les diversitats lingüístiques i culturals. La idea era ensenyar a les famílies com ser bon mestres dels seus fills, mostrant-los la manera correcta de llegir als seus fills, parlar, aprendre, llegir i escriure, seguint els paràmetres de literacitat de la classe dominant.

Street (1993b: 2), en aquest sentit, parla de *top-down approach* i *top-down assumptions* en relació amb la impartició de determinades pràctiques de literacitat als que són considerats il·literats, i dels estereotips «about sad, empty illiterates living in darkness and awaiting the light of middle-class schooled literacy» (Street, 1995b). Aquests supòsits i estereotips són la base de molts programes educatius, especialment els que es centren en la literacitat, que segueixen proporcionant «a single, narrow definition of literacy and attempt to impose it on their subjects». Aquesta *miopia* no permet veure el complex bagatge de diferents literacitats que les persones practiquen en el dia a dia i avala la preservació i difusió d'un model específic de literacitat.

Pitt (2000), per la seva banda, examina la visió de FL que emergeix en els vídeos del programes de televisió per la Basic Skill Agency (*Developing Family*

Literacy)³. Els destinataris d'aquests programes són ensenyants o altres experts implicats en l'ensenyament de la literacitat, i el seu objectiu és incrementar el «knowledge and understanding of constructive approaches». Tal i com explica Pitt, el model de FL recomanat per aquest programa televisiu preveu tres nivells de treball: «separate work with parents, separate work with children, joint activities».

Pel que fa el treball amb els pares, Pitt observa que es tracta de *teacher-centered practices*: el professor comença l'activitat, introdueix un o més textos i els pares fan servir aquests textos tal i com els diu el professor. A més a més, els textos fets servir i les pràctiques dutes a terme reflecteixen una idea de literacitat com a instrument d'aprenentatge i d'adquisició d'habilitats funcionals a les necessitats dels llocs de treballs (motivació política i econòmica). En les sessions de treball conjuntes, els pares aprenen maneres concretes d'ajudar els seus fills, l'atenció es centra sobretot en l'aprenentatge dels mecanismes de la lectura i no es fa referència a la lectura per plaer o a l'exploració de móns imaginaris i al joc mitjançant la lectura.

L'autora observa com, tal i com va passar a Estats Units els anys vuitanta, aquest programes de Family Literacy neixen des d'una perspectiva deficitària i de compensació, sent adreçats a zones rurals i urbanes amb atur i fracàs escolar. Encara una vegada més es pensa resoldre els problemes polítics i econòmics canviant les famílies, i aquest canvi només contempla una via: de l'escola a la llar. Des d'aquesta perspectiva, la visió governamental dels programes de FL a Gran Bretanya «represent reading and writing, and the acquisition of new knowledge as powerful and potentially emancipating forces in the formation of specific social identities, but marginalises social identities and perspectives on texts and practices that have their origin outside of school practices» (Pitt, 2000:122).

³Es tracta de quatre programes de 30 minuts emesos per la BBC Select el 1995. *Developing Family Literacy*: TV programmes for teachers and leaflet. London: Basic Skill Agency.

1.3 Els estudis etnogràfics i la perspectiva sociocultural

Al llarg de la dècada de 1980, els estudis etnogràfics de Heath (1982), Taylor (1983), Taylor i Dorsey-Gaines (1988), Delgado-Gaitan (1987) i Snow (1987) van contribuir a un canvi teòric cap a un enfocament de la literacitat que posa l'accent en el fet que aquesta comença a casa i en les comunitats abans de l'entrada a l'escola. Aquests investigadors mostren com també a les llars de baixos ingressos i/o de cultures i llengües diferents s'ofereixen oportunitats per a la pràctica de l'alfabetització, encara que potser d'una naturalesa diferent a les llars de classe mitjana.

Heath (1982) va documentar la presència de pràctiques lletrades en les comunitats no convencionals (que no pertanyen a la classe mitjana-alta blanca) i com aquestes poden afectar negativament la socialització i el rendiment escolar dels nens. Heath afirma que cada comunitat té les seves regles per interactuar socialment i compartir coneixements en esdeveniments de literacitat (*Literacy events*⁴); algunes d'aquestes regles estan en sintonia amb els tipus d'aprenentatge i coneixement propis de l'escola, i d'altres no; fins i tot pot arribar a haver-hi un conflicte entre aquestes modalitats diferents (Heath, 1982: 50).

Amb l'estudi d'un esdeveniment de literacitat concret —com és la lectura de contes abans d'anar a dormir— l'autora va poder observar diferents patrons d'ús del llenguatge en tres comunitats diferents i la seva influència en el rendiment escolar. Concretament, Heath va analitzar tres grups socials del sud-est dels Estats Units: Maintown, comunitat blanca de classe mitjana-alta; Roadville, comunitat blanca de classe obrera; i Trakton, comunitat negra de classe obrera. El treball d'investigació dut a terme per Heath demostra que no totes les lectures de contes fetes als nens són facilitadores de la mateixa manera dels aprenentatges escolars.

⁴ Heat considera un *literacy event* totes aquelles ocasions en què el llenguatge escrit està integrat de manera natural a les interaccions dels participants, al seu procés d'interpretació i a l'ús d'estratègies.

Heath va observar que els nens que creixen en la classe convencional/mitjana-alta (Maintown) aprenen, en les seves primeres experiències d'aculturació, valors, creences i habilitats relacionades amb els materials escrits que els ajuden a fixar patrons d'ús del llenguatge similars als de l'escola. En particular, amb la lectura de contes, l'adult proporciona un model concret d'ús del llenguatge mitjançant *what-questions* i *labels* (etiquetant els elements de les pàgines):

In a «scaffolding» dialogue (Cadzen, 1979), the mother points and ask «What is X?» and the child vocalizes and/or gives a non-verbal signal of attention. The mother then provides verbal feedback and a label. Before the age of two, the child is socialized into the «initiation-reply-evaluation sequences» repeatedly described as the central structural feature of classroom lessons. Teachers ask their students questions which have answers prespecified in the mind of the teacher. Student respond, and teacher provides feedback, usually in the form of an evaluation (Heath, 1982: 51-52).

Pel que fa les comunitats de Roadville i Trakton —que representen dos grups socials no convencionals— Heath va observar que l'apropiació per part dels nens de les tradicions, els valors i les creences sobre la literacitat afectava negativament el seu desenvolupament escolar ja que no coincidien amb les expectatives i els valors del sistema acadèmic.

Taylor (1983), en el seu treball amb sis famílies, va observar com les pràctiques lletrades varien de família en família i com els nens aprenen a llegir i escriure a través de la seva participació en pràctiques lletrades lligades a l'experiència quotidiana:

Within de context of the family, the transmission of literacy styles and values is a diffuse experience, often occurring at the margins of awareness. Even when parents quite consciously introduced their children to print, the words were locked into the context of the situation. The label on the shampoo bottle, the recipe for carrot bread, and the neon signs in the street were not constructed to specifically teach reading; they were part of the children world, and the child learned of their purpose as well as of their meaning. (Taylor, 1983: 20)

Taylor considera l'aprenentatge de la literacitat com un procés social que es dona en el dia a dia i del qual ni els pares en són sempre conscients. Des d'aquesta

perspectiva, Taylor també observa que no tots els infants tenen els mateixos tipus d'interaccions amb les pràctiques lletrades i que no totes preparen per als aprenentatges escolars: «there is an urgent need to establish relational contexts so children from diverse social situations can learn reading and writing as meaningful complements to their cultural heritage» (Taylor, 1983: 94).

L'estudi de Taylor i Dorsey-Gaines amb famílies urbanes de classe social baixa mostra com també les famílies que viuen per sota del nivell de pobresa «use literacy for a wide variety of purposes (social, technical, and aesthetic purposes), for a wide variety of audience, and in a wide variety of situations» (Taylor i Dorsey-Gaines, 1988: 202). Les pràctiques lletrades, doncs, s'integren de manera socialment significativa en molts moments de la vida familiar.

Snow (1987) explica com l'estudi de les pràctiques lletrades en les famílies de classe baixa que van dur a terme per tal d'identificar els factors que contribueixen a l'adquisició de la literacitat (*Haward Families and Literacy Study*), va posar en evidència la presència de una gran varietat de pràctiques lletrades i de materials de lectura en les llars de la classe obrera. Tal i com diu l'autora, «it seems then that explanations implicating the absence of literacy in low-income homes as the source of children's reading failure are simply wrong» (Snow, 1987: 127).

Delgado-Gaitan (1987) en el seu estudi amb quatre famílies mexicanes a Estats Units mostra com els pares, tot i haver estat poc escolaritzats, donen molta importància a l'escola, utilitzen regularment textos en espanyol i en anglès i acompanyen els seus fills en les practiques escolars:

Some parents assisted their children in schoolwork by sitting with them to do homework and working out the problem, showing them examples for solving their problems, encouraging them to do their homework before playing, reading to them, taking them to the community library, and providing them with a space at the kitchen table to do the homework (Delgado-Gaitan, 1987: 28).

Aquests estudis etnogràfics van canviar el punt de vista general sobre com es desenvolupen les pràctiques lletrades, sobre el paper de la família i la cultura en el desenvolupament de la literacitat dels nens i sobre la presència de literacitats

diferents. Així mateix, aquests treballs van propiciar un canvi de perspectiva posant en primer pla la concepció de la literacitat com a pràctica social i la possible discontinuïtat cultural entre la llar/comunitat i l'escola.

1.3.1 De la literacitat a les literacitats

A partir dels estudis etnogràfics resumits en l'apartat anterior es va anar definint la idea de l'escriptura com a pràctica sociocultural. Aquests estudis demostren que cada grup humà desenvolupa unes pràctiques concretes de lectura i escriptura depenent del context en què sorgeixen. Així doncs, es reconsidera la idea d'una única literacitat i s'introdueix el concepte de *múltiples literacitats*.

Altres estudis que contribueix a una nova visió de la literacitat són el treball de Scribner i Cole (1981) i el treball de Street (1984).

En el seu treball realitzat a Libèria, a l'Àfrica occidental, Scribner i Cole van mostrar que el fet d'aprendre a llegir i escriure no implica per si mateix el desenvolupament d'habilitats cognitives, fet que qüestiona la tesi de Vygotsky i Lúria que l'adquisició de la lectura i l'escriptura és la causa del desenvolupament del pensament abstracte. Els psicòlegs van observar que cada tipus d'escriptura present en la comunitat Vai (vai, aràbiga i anglesa) està associada a un conjunt particular d'habilitats que es desenvolupen en relació amb els contextos en els quals s'aprèn i practica l'escriptura. L'escriptura Vai és l'escriptura indígena i ha passat de generació a generació fora d'una institució formal, com podria ser l'escola; l'escriptura aràbiga està lligada a les pràctiques de la religió musulmana i als aprenentatges teològics; l'escriptura anglesa està present a les escoles de tipus occidental que el govern liberianès va promoure per difondre la literacitat anglesa.

Scribner i Cole van observar que les habilitats cognitives es desenvolupen només amb relació a uns usos i tipus d'escriptura concrets, com ara en la literacitat adquirida en anglès en el context escolar. Així, com diuen els autors, *specific literacy practices promote specific skills*, tot depèn del context en què s'aprèn la literacitat, de la situació concreta en què se'n fa ús. Així doncs, el

desenvolupament de les habilitats cognitives no és una conseqüència directa de la literacitat en si mateixa, sinó que està lligat al context educatiu que acompanya l'aprenentatge de la literacitat.

Aquestes observacions porten els autors a reflexionar sobre el fet que la literacitat no té un caràcter universal, ni estàtic, sinó que és el resultat de la participació en activitats socials en què es practica l'escriptura, i aquestes pràctiques canvien en el temps i en l'espai: «Instead of conceiving of literacy as involvement with written language that is the same everywhere and involves some fixed inventory of capacities, we began to think of literacy as a term applying to a varied and open set of activities with written language» (Scribner i Cole, 1981). La literacitat no és doncs un conjunt d'habilitats individuals, sinó el resultat de la transmissió cultural:

Most efforts at definitional determination are based on a conception of literacy as an attribute of *individuals*; they aim to describe constituents of literacy in terms of individual abilities. But the single most compelling fact about literacy is that it is a *social* achievement; individuals in societies without writing systems do not become literate. Literacy is an outcome of cultural transmission; the individual child or adult does not extract the meaning of written symbols through personal interaction with the physical objects that embody them. Literacy abilities are acquired by individuals only in the course of participation in socially organized activities with written language (Scribner, 1984: 2).

Street (1984), durant la dècada dels anys setanta, va dur a terme un treball antropològic a Iran que el va portar a observar com els habitants dels pobles amb qui vivia eren anomenats *il·literats* pels professors o pels responsables dels programes de desenvolupament de les ciutats, tot i que molts d'ells havien après a llegir i escriure a través de l'escola alcorànica. A més a més, molts habitants dels pobles havien adaptat l'ús de la «literacitat alcorànica» a les necessitats comercials del moment, com ara per fer llistes de productes, omplir formularis, etc. Però, tal i com diu Street: «The bringers of the *new* literacy were so intent on making the *illiterate* literate, on bringing *light into dark*, on stimulating skills and cognitive processes they assumed were absent, that they were unable to see what was already there: the rich literacy practices in which people engaged

without the help of outside agencies and city-oriented teacher» (Street, 1993b: 3).

Tant l'estudi a Iran com l'estudi a Libèria porten els autors a seguir reflexionant sobre el concepte de literacitat, de manera que ja no es pot parlar d'una sola *Literacy*—with a big *L* and a singular *y*—ja que ja es reconeix que hi ha «múltiple literacies that vary with culture and setting» (Street, 1993a: 81).

Scribner (1984) també segueix reflexionant sobre el concepte de literacitat i elabora tres metàfores per definir-la: *literacy as adaption*, *literacy as power*, i *literacy as a state of grace*. La primera —la literacitat com a adaptació— fa referència a la literacitat funcional/pragmàtica, és a dir, «the level of proficiency necessary for effective performance in a range of settings and customary activities» (Scribner, 1984: 3). L'autora, per una banda, remarca el rol que té l'escola en equipar els alumnes amb les habilitats de literacitat necessàries per tal que puguin assumir un rol cívic i polític en la societat; per altra banda, evidencia com no tots els grups socials tenen les mateixes demandes funcionals de cara a la literacitat.

La segona metàfora emfatitza la relació entre literacitat i poder; per una banda, com a instrument per mantenir l'hegemonia de la classe dominant; i per l'altra, com a instrument per l'apoderament social d'una comunitat en situació de desavantatge. Tot i no haver-hi una relació directa entre literacitat i canvi social, Scribner es pregunta per les possibilitats i límits de la literacitats com a poder en la societat actual.

Finalment, la tercera metàfora fa referència al fet que participar a una tradició lletrada millora les persones: «the literate individuals life derives its meaning and significance from intellectual, aesthetic, and spiritual participation in the accumulated creations and knowledge of humankind, made available through the written word» (Scribner, 1984: 6).

En conclusió, els estudis de Scribner fan emergir una nova perspectiva sobre la literacitat que no està interessada en buscar un significat únic, sinó que vol

prendre consciència del diferents nivells i tipus de literacitats i del lloc que ocupen en els programes educatius i socials. Scribner també observa que el reconeixement de la presència de múltiples literacitats involucra la necessitat d'enfocaments educatius diferents, «informal and community based, as well as formal and school based» i considera que els programes de literacitat efectius «are those that are responsive to perceived needs, wheter for functional skills, social power, or self improvement» (Scribner, 1984: 9). D'aquesta manera Scribner planteja la qüestió de com fer confluïr en l'aprenentatge de la literacitat tant les literacitats informals de la comunitat com la literacitat formal de la institució escolar, sense perdre de vista les necessitats dels alumnes.

1.3.2 Discontinuitat entre llar i escola

A partir del segle XX la visió postmodernista i postestructuralista fan caure els paradigmes de la modernitat. Autors com ara Bakhtin, Bourdieu o Foucault qüestionen la justificació *natural* de la realitat i centren els seus estudis en visibilitzar les maneres en què construïm una visió de la realitat de manera cultural i circumstancial. Sobretot es fa evident com les pràctiques socials, les institucions i els discursos contribueixen a la reproducció d'estructures de poder entre les classes.

Molts autors coincideixen en creure que educació i desigualtat estan relacionades. El sociolingüista anglès Basil Bernstein (1988) va parlar de codi restringit (forma de discurs en què la informació està lligada al context immediat) i codi elaborat (forma de discurs més elaborada que no depèn del context) i va veure com aquests codis no encaixen de la mateixa manera amb l'entorn escolar. Segons l'autor, els infants de classe treballadora utilitzen un codi restringit; en canvi, els de classe mitjana aprenen a usar el llenguatge en formes que estan menys lligades a contextos particulars i per això, s'adapten amb molta major facilitat a l'entorn escolar.

Per altra banda, el sociòleg, antropòleg i filòsof francès Pierre Bourdieu (1973) utilitza el concepte de «reproducció cultural» per expressar com les institucions socials contribueixen a perpetuar les desigualtats socials i econòmiques de

generació en generació. Des d'aquest enfocament també el sistema educatiu es veu com un instrument per a la reproducció de la distribució del capital cultural, ja que «the culture which it transmits is closer to the dominant culture» (Bourdieu, 1973: 58). L'autor observa com els infants de classe baixa desenvolupen formes de parlar i actuar que xoquen amb les que dominen a l'escola. A més, l'acció contínua i difusa de la institució educativa, que volgudament no transmet els instruments indispensables per a l'apropiació de la cultura dominant per part de les classes baixes, assegura el monopoli d'aquesta cultura a la classe dominant.

En aquest sentit, resulta interessant considerar els resultats d'un projecte d'investigació dut a terme a Anglaterra per Tough (1987) i el seu grup d'investigadors, que també van analitzar la dissonància entre els usos del llenguatge de l'escola i el usos del llenguatge a nivell familiar. Els investigadors van documentar els usos del llenguatge per part dels infants en relació amb la situació socioeconòmica de les seves famílies⁵:

La conclusión de la investigación no fue que los niños menos aventajados tuvieran un conocimiento inadecuado del lenguaje (aunque para alguno pueda ser el caso), sino que habían tenido una experiencia insuficiente con determinados tipos de utilización del lenguaje, de manera que no estaban familiarizados con algunas formas de pensamiento y por consiguiente no eran capaces de adoptar esas formas de pensamiento y uso del lenguaje por ellos mismos [...] «los usos que no parecen estar disponibles en los niños menos aventajados, son precisamente aquellos que se necesitan en la escuela para determinadas actividades de aprendizaje» (Tough, 1987: 90).

Aquesta manera diferent de pensar i d'utilitzar el llenguatge genera doncs, un desavantatge en els nens que no estan preparats per pensar o expressar-se d'una manera determinada. En aquest termes, el *desavantatge lingüístic* no s'interpreta com a dèficit o com a falta de coneixement, sinó com a discontinuïtat (*mismatch, gap*) entre els usos lingüístic de la llar i els usos lingüístics de l'escola.

L'investigador americà Gee (1991) replanteja aquesta problemàtica de la discontinuïtat entre llar i escola. L'autor distingeix entre *discurs primari* i *discurs*

⁵ Resultats d'un projecte d'investigació dut a terme per Tough en el Institute of Education de la Universitat de Leeds a partir del 1971.

*secundari*⁶ i planteja com els discursos primaris que hi ha dins d'una societat no encaixen de la mateixa manera amb el discurs de l'escola. Gee focalitza l'atenció sobre les connotacions socio-culturals dels discursos primaris:

It is important to realize that even among speakers of English there are socio-culturally different primary discourses. For example, lower socio-economic black children use English to make sense of their experience differently than do middle class children; they have a different primary discourse [...] these children use language, behaviour, values and beliefs to give a different shape to their experience (Gee, 1991).

Els «discursos secundaris», en canvi, són propis de les altres institucions socials (*secondary institutions*), com ara l'escola, els llocs de treball, l'administració... Aquests discursos secundaris s'aprenen quan entrem en contacte amb les institucions secundàries i impliquen uns usos determinats del llenguatge (escrit i oral) que s'afegeixen al discurs primari de cadascú (*secondary uses of language*):

These secondary discourses all build, and extend, the uses of language we acquired as part of our primary discourse, and they (are) more or less compatible with the primary discourses of different social groups. It is of course, a great advantage when the secondary discourse is compatible with your primary one (Gee, 1991).

Ara bé, l'escola —com a institució— té el seu discurs amb uns determinats usos del llenguatge, i aquest discurs no s'ajusta/encaixa igualment amb tots els discursos primaris dels alumnes. De fet, Gee afirma que als Estats Units, el discurs secundari de l'escola s'apropa al discurs primari de la classe mitjana:

Mainstream middle class children often look like there are learning literacy (of various sorts) in school. But in fact I believe much research shows they are acquiring these illiteracies through experiences in the home both before and during school, as well as by the opportunities school gives them to practice what they are acquiring. The learning they are doing, provided it is tied to good teaching, is giving them not literacy, but meta-level cognitive and linguistic skills they can use to critique various discourses throughout their lives.

⁶ Gee defineix *primary discourse* com «the oral mode developed in the primary process of enculturation» (1991), són usos del llenguatge que aprenem de manera informal en la família en la qual tenim les primeres experiències de socialització.

Per tal d'aconseguir l'apropiació per part de tots alumnes de les pràctiques lletrades de l'escola és necessari fer-ne explícit el seu ensenyament. Gee (1991) posa èmfasi sobre el fet que la familiarització amb els discursos secundaris — als quals no tots els alumnes accedeixen— es presenta com a necessària per als aprenentatges escolars que requereixen d'uns usos del llenguatge específic:

Children from non-mainstream homes often do not get the opportunities to acquire dominant secondary discourses, for example those connected with the practice what they haven't yet got and they are exposed mostly to a process of learning and not acquisition⁷. Since little acquisition thereby goes on, they often cannot use this learning-teaching to develop meta-level skills since this requires some degree of acquisition of secondary discourse to use in the critical process (Gee, 1991).

En aquest sentit, es remarca la importància pels infants que no pertanyen a la classe social mitjana de ser exposats a aquestes practiques del discurs propi de l'escola ja que si no en tenen cap coneixement tampoc poden desenvolupar cap meta-coneixement (que és el que els demana l'escola):

Individuals that have not been socialized into the discourse practices that constitute mainstream school-based literacy must eventually be socialized into them if they are ever to acquire them. The component skills of this form of literacy must be practiced, and one cannot practice a skills one has not been exposed to, cannot engage in a social practice one has not been socialized into, which is what most non-mainstream children are expected to do in school (Gee 2008: 88).

Malauradament, segueix Gee «schools as currently constituted tend to be good places to practice mainstream literacy once you have its foundation, but they are not good places to acquire those foundations» (2008: 88). També Mercer remarca la importància de l'ensenyament explícit de les estratègies de pensament i dels usos del llenguatge propis de l'escola: «les regles bàsiques que s'utilitzen per generar unes maneres funcionals concretes d'utilitzar el llenguatge parlat o escrit poques vegades s'ensenyen. En tots els nivells educatius, des de

⁷ Gee distingeix entre adquisició i aprenentatge. L'adquisició es refereix al procés d'adquirir alguna cosa de manera inconscient; l'aprenentatge, en canvi, implica el coneixement conscient a què s'arriba amb l'ensenyament.

primària fins a la universitat, sembla que s'espera que els estudiants descobreixin aquestes regles bàsiques pel seu compte» (Mercer, 2001: 196).

Es tracta doncs de replantejar noves pràctiques educatives des d'una perspectiva plural i no unilateral:

A unilinear model of development in the acquisition of language structures and uses cannot adequately account for culturally diverse ways of acquiring knowledge or developing cognitive styles (Heath, 1982: 73).

En aquesta perspectiva, els tipus de practiques lletrades que es duen a terme a classe es perfilen com un factor determinant per a l'èxit escolar de tothom:

Children cannot feel they belong at school when their valuable home-based practices are ignored, denigrated, and unused. They cannot feel like they belong when the real game is acquiring academic varieties of language, and they are given no help with this, as they watch other children get high assessment at school for what they have learned not at school but at home (Gee, 2004: 37).

1.4 L'enfocament de múltiples literacitats

El 1991, amb la *International Declaration of Principles on Family Literacy* (publicada el 1997 en el llibre de Denny Taylor (Ed), *Many Family, Many Literacies. An International Declaration of Principles on Family Literacy*) es critica obertament l'enfocament deficitari que fins aquell moment havia guiat els programes de *Family Literacy*. Es critica sobretot el fet que aquest model d'intervenció no té en compte els estudis que demostren que en totes les llars es donen pràctiques lletrades, tot i que d'una naturalesa diferent de les pràctiques escolars.

Així doncs, si els programes d'intervenció veuen el problema en la no adequació de les pràctiques lletrades de la família i tenen com objectiu traslladar les pràctiques escolars a les llars; aquest enfocament parteix del reconeixement de les múltiples literacitats pròpies de cada llar.

There are many kinds of literacy and many kind of families, and the use of the reading and writing within family contexts does not necessarily reflect the teaching of reading and writing in classroom settings (Taylor, 1997: 3).

A partir d'aquest reconeixement, la qüestió es centra en el fet que no sempre hi ha una correspondència entre les pràctiques lletrades de la llar i les pràctiques lletrades de l'escola. Aquesta discontinuïtat és la que es veu com a causa del fracàs escolar i és la que porta a qüestionar el concepte de literacitat:

Race, gender, and socioeconomic status are all factors that critically affect whose literacy counts. There seems to be a limit to how much success there is to go around, and not all types of knowledge or ways of knowing are recognized (Taylor, 1997: 2).

1.4.1 De la llar a l'escola

Els estudis etnogràfics exposats en els apartats anteriors, juntament a les noves perspectives sobre literacitat i diversitat donen peu, doncs, a un nou enfocament de *Family Literacy* que vol reconèixer i potenciar els recursos culturals i lingüístics propis de les famílies. Conseqüentment, s'abandona la idea d'una literacitat estàtica i universal i s'opta per una visió més oberta i plural de la mateixa:

No single, narrow definition of «family literacy» can do justice to the richness and complexity of families, and the multiple literacies, including often unrecognized local literacies that are part of their everyday life (Taylor, 1997: 4).

Es reconeixen, doncs, tantes literacitats com tantes famílies hi ha, s'abandona la idea d'una sola *Literacy* a favor de la idea *múltiple literacies* que canvien amb les cultures i els llocs. Street (1993a) defineix aquesta nova perspectiva en els estudis de FL com un *cultural sensitive model* que porta a noves formes de col·laboració en l'educació, no només de tipus generacional sinó també relatius a les cultures i a les classes. Segon aquest nou model, totes les persones tenen coneixements de literacitat i viuen en un entorn cultural on es valoren diversos tipus de literacitats.

En aquest sentit, Goodman parla de «multiple roads to literacy»:

Immersion in the connected discourse of children's books is not the only road to literacy. [...] There are children who participate actively in literacy events while watching TV, playing video games, fixing cars, cooking, responding to environmental print, etc., who never value their literacy because no one helps them perceive that they are indeed already readers and writers (Goodman, 1997: 60).

Goodman subratlla com hi ha la tendència a només reconèixer determinades formes acadèmiques de literacitat, com ara llegir i escriure contes, aprendre a llegir i escriure a l'escola. Tot i així, l'autora remarca la importància que té el mestre en ajudar els alumnes a reconèixer i valorar la seva pròpia experiència de literacitat, per tal que no es vagin construint una imatge d'ells mateixos com il·literats. D'acord amb l'autora, «It is not because people do not learn that they do not value their own literacy and literacy learning. It is what and how they do learn that leads them to this view of themselves» (Goodman, 1997: 62).

Tal i com diu Street: «Once it is recognized that people from non-mainstream background do not come tabula rasa to the education system—that they come bringing trails of their own cultural heritage and that this is frequently why they have difficulty seeing what the mainstream teacher takes for granted— then whole new possibilities and fields of work and enquiry are opened up» (Street, 1995: 3)

En definitiva, tota aquesta *segona generació* de programes de *Family Literacy* intenta combatre les perspectives de dèficit, i donar visibilitat a les literacitats dels alumnes. Així mateix, aquest enfocament promou l'afirmació cultural i la diversificació de les pràctiques lletrades (Auerbach, 2003). Des d'aquesta perspectiva, el context sociocultural i l'experiència de literacitat de cada família no es veu com un impediment extern per aprendre, sinó que és part del procés d'aprenentatge. En aquest sentit, Auerbach parla del *Participatory Approach*:

Learners must be involved in researching the issues and literacy uses in their own lives. In order to do this, the notion of a predetermined curriculum must be discarded in favour

of a participatory process that involves learners in curriculum development at every step of the way, from determining content to evaluating learning. [...] As literacy is used to address participants' concerns, it may become socially significant for family and community life (Auerbach, 1997: 73).

Dins d'aquest enfocament és particularment rellevant l'experiència de Luis Moll i els seus col·laboradors, que han desenvolupat un marc en el qual els professors investiguen les llars dels seus alumnes per tal de descobrir el que ell anomena els *Funds of Knowledge* (fonaments del coneixement), que després poden formar part del currículum (González, Moll, Amanti, 1992 i 2005). El concepte *Fund of Knowledge* es basa en la idea que totes les persones són competents i tenen els coneixements que la seva experiència de vida els ha donat, i són exactament aquests coneixements que es volen portar a l'aula:

Although the term funds of knowledge is not meant to replace the anthropological concept of culture, it is more precise for our purpose because of its emphasis on strategic knowledge and related activities essential in households' functioning, development, and well-being. It is specific funds of knowledge pertaining to the social, economic, and productive activities of people in a local region, not «culture» in its broader, anthropological sense that we seek to incorporate strategically into classroom (González, Moll, Amanti, 2005: 85).

Aquest enfocament del currículum, *from community to the classroom* (Auerbach, 1995), s'adreça al professorat per tal que aprengui a incorporar en el contingut curricular la cultura, els valors, les pràctiques lletrades no només dels alumnes, sinó també de les seves famílies: pares, germans, avis, etc. Aquí és on la Family Literacy adquireix una dimensió nova i s'allunya de la dimensió deficitària pròpia de l'enfocament de la cultura dominant. I en aquest sentit, «Funds of knowledge strives to change curricula by changing teacher» (Compton-Lilly, 2012: 37).

Des d'aquest enfocament neixen molts programes que apel·len a l'experiència de les famílies, a les seves llengües i literacitats. En particular, es van desenvolupar molt projectes que fomentaven l'ús de la llengua familiar a partir del CUP (*Common Underlying Proficiency model*) elaborat per Cummins (1981, 1983) que afirma que l'experiència dels nens bilingües «with either language can

promote the development of the proficiency underlying both languages, given adequate motivation and exposure to both» (Cummins, 1981: 25). Recordem, per exemple, l'experiència d'Alma Flor Ada (1988) amb un grup de pares de parla espanyola a Pajaro Valley School, California, en què pares i fills van participar en un projecte bilingüe de lectura i escriptura. El projecte es basava en uns principis que, tal i com es va explicar als pares, fomentaven l'ús de la llengua familiar espanyola: «the use of the mother tongue and the transmission of that language to one's children is an inalienable right, no matter what one's language is [...] a well-developed home language is the best basis for the acquisition of a second language» (Ada, 1988: 227). Concretament, en aquest projecte es llegia literatura espanyola per a infants, es comentaven els llibres en grup i, a partir dels contes, els pares i/o els fills escrivien les seves pròpies històries sobre fets significatius de la seva vida.

1.5 L'enfocament de canvi social

Tal com hem exposat, Auerbach (2003), a part de l'enfocament deficitari i el de les múltiples literacitats, destaca un tercer enfocament, *The Social Change Approach*. La hipòtesi central d'aquesta perspectiva és que els problemes d'alfabetització s'originen sovint en una complexa interacció de factors polítics, socials i econòmics en la societat en general i no solament a causa d'insuficiències en la família o de les diferències entre casa i escola i es treballa, doncs, per a la transformació de les institucions i les condicions socials (Auerbach, 1997). A més a més, «race, gender, and socioeconomic status are all factors that critically affect whose *literacy counts*», en aquest sentit les famílies considerades desavantatjades (*disadvantaged*) són en realitat el resultat d'un procés mitjançant el qual un grup de persones, les avantatjades, «suppresses another group of persons, disadvantages them, and then blames them for their degraded situation» (Taylor, 1997: 2-3). En aquesta perspectiva, la literacitat esdevé un instrument per tal de canviar el context social: «Literacy extends beyond the skills of reading and writing. It involves the sociocultural context as it is relevant to the person involved. People's awareness of their socio-political

environment, their participation on it, and the meaning they ascribe to it bear significantly on the process of becoming literate» (Delgado-Gaitan, 1990: 41).

1.5.1 Literacitat per a l'apoderament

Aquest procés d'entendre les pròpies condicions dins d'un determinat context sociopolític i treballar col·lectivament per canviar aquestes condicions s'inspira en l'obra de Paulo Freire. Freire (1970) creu que només mitjançant la conscienciació —una comprensió crítica de la realitat— es pot transformar la realitat. Així doncs, els oprimits primer han d'entendre la realitat en què viuen, han de ser conscients de la posició que ocupen i del rol que tenen en la societat en què es troben per tal de poder-la transformar. La solució per Freire no està en la integració de les minories culturals en l'estructura dominant, sinó en la transformació d'aquesta estructura mitjançant la literacitat. En aquest sentit, l'educació esdevé un acte d'alliberament, la literacitat dona poder a l'aprenent; l'apodera ja que li permet canviar la seva situació donada.

Freire (1970) critica el model d'ensenyament i aprenentatge que reproduïx les formes culturals colonialistes (opressor/oprimit) i mitjançant el qual la classe dominant perpetua el seu poder. A l'*educador bancario* que imparteix coneixements s'oposa l'*educador-humanista o revolucionario* que dialoga sobre la situació concreta, existencial i present dels homes: «Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra» (Freire, 1970: 116). D'aquesta manera es fa servir *el universo de las palabras* de les persones que estan aprenent, paraules plenes de realitat que provenen de la *lectura de la realitat* i que constitueixen el contingut pragmàtic de l'educació. En aquest sentit, «la lectura de la realidad siempre precede la lectura de la palabra, así como la lectura de la palabra implica una continua lectura de la realidad», de la mateixa manera que «la lectura siempre implica una percepción, una interpretación y una reescritura crítica de los que se lee» (Freire i Macedo, 1989: 56).

La idea d'apoderament de Freire (1970) i Macedo (1989) està a la base de l'estudi etnogràfic de Concha Delgado-Gaitan (1990) que analitza els processos de literacitat i d'apoderament de vint famílies mexicanes de parla espanyola a la comunitat de Portillo (Califòrnia).

L'estudi parteix de la base que la participació de les famílies és un component crític per l'aprenentatge de la literacitat i l'èxit escolar. Tot i així, l'autora observa com moltes famílies de llengua i/o cultura minoritària poden experimentar un aïllament social que redueix la seva participació en el procés d'escolarització dels seus fills. Si bé molts progenitors ajuden els seus fills a casa de moltes maneres, moltes vegades es dona una mancança d'implicació d'aquests pares amb la institució escolar degut a la falta de coneixement del nou sistema escolar que no els és familiar: «This lack of communication between the school and the home causes any Spanish-speaking parents to feel isolated and ignorant about their role in their children's schooling» (Delgado-Gaitan, 1990: 162). Es fa evident la necessitat per part d'aquest pares de comprendre el funcionament del nou sistema; i per part de l'escola la necessitat d'ajudar els pares a aconseguir aquest objectiu: «they had to learn that the notion of participating in schooling requires a series of sociocultural skills including knowing when to contact the school, knowing whom to contact, and knowing how to address school personnel to support one's rights» (Delgado-Gaitan, 1990: 162-163).

En aquest sentit les famílies mexicanes de Portillo, amb el suport del personal de l'escola, recorren a la creació d'una associació col·lectiva de pares amb l'objectiu d'aprendre el funcionament del nou sistema educatiu i poder negociar amb la institució. Aquest procés de facilitar organitzacions permet a l'escola «to have the parents assume leadership of their group and to determine their own meaning and goals for their role in their children's education» (Delgado-Gaitan, 1990: 165). Delgado-Gaitan proposa un model de *sistema cooperatiu* entre l'escola i les famílies i precisa que aquest es dona només quan l'escola respecta i incorpora les cultures de les famílies com a part del sistema educatiu i, alhora, quan els pares tenen poder de prendre decisions i saben negociar amb l'escola sobre les necessitats dels seus fills. Això apodera els pares implicats en aquest procés:

We noted that as Spanish-speaking parents learned more about the schools and their rights and responsibilities regarding their children's schooling, they assumed a leadership role in organizing other members of their community for the purpose of collectively learning how to help their children by cooperating with the school. This process empowered them and influenced structural change (Delgado-Gaitan, 1990: 167).

També l'experiència d'Ana Christina DaSilva Iddings (2009) en una escola primària del Sud-est dels Estats Units s'emmarca en aquesta perspectiva d'apoderament de les famílies. Amb la creació a l'escola d'un Centre de Benvinguda per a famílies nouvingudes, Iddings es proposa apoderar els pares dels nens recentment immigrants. Responent a les necessitats de les famílies nouvingudes i proposant activitats formals i informals de literacitats, es va aconseguir generar canvis en el sistema. Les famílies van poder comprendre el funcionament del nou sistema educatiu i hi van poder participar; i al mateix temps «the project facilitated greater fluidity between home and school literacy context». D'aquesta manera no només les històries dels alumnes van entrar a la classe, sinó també la seva llengua, ja que els mestres «learned to recognize bilingualism as an asset and encourage the use of hybrid languages (e.g., Spanish and English) as a legitimate way of communication». En aquest sentit, i com deia Freire, és a partir del diàleg amb els alumnes, des de les seves paraules i des de les mirades, que es defineix el contingut pragmàtic de l'educació.

Així doncs, aprendre el llenguatge de l'escola és un procés d'apoderament per a les famílies. Quan això passa, les escoles també guanyen perquè poden construir i mantenir un sistema de comunicació fort amb les famílies (Delgado-Gaitan, 1990 i 2012). És tracta de sortir del model convencional de relacions entre escola i família, model segon el qual els esdeveniments obligatoris —com les entrevistes amb els mestres— solen ser les úniques maneres d'establir relacions amb les famílies (Delgado-Gaitan, 2012). A més, si els pares no participen d'aquestes entrevistes, sovint es considera que no els interessa l'escolarització dels seus fills; com també es pensa que si els pares no col·laboren amb els seus fills en activitats relacionades amb l'escola és a causa de la seva manca de competències i / o de temps, quan en canvi aquests fets es

deuen sovint al fet que les famílies no saben com interactuar amb l'escola. Així mateix, Delgado-Gaitan considera que el coneixement del sistema educatiu és fonamental per tal de poder-hi participar: «knowledge about schools and how they operate is a type of literacy. Limited literacy about the educational system precludes parents' participation in their children's schooling» (Delgado-Gaitan, 2012: 307).

Com a tancament d'aquests apartats, presentem la taula-resum elaborada per Elsa Auerbach (2003) en què es resumeixen les característiques de cadascuna de les perspectives sobre FL presentades anteriorment: l'enfocament deficitari (*The Interventions Prevention Approach*), l'enfocament de múltiples literacitats (*The múltiple Literacies Approach*) i l'enfocament de canvi social (*The Social Change Approach*):

Comparing Perspectives on Family Literacy		
Intervention Prevention	Multiple Literacies	Social Change
<i>The problem:</i>	<i>The problem:</i>	<i>The problem:</i>
Inadequate home values and practices	Cultural mismatch	Systemic, structural inequities; imbalance in power relationship
<i>The solution:</i>	<i>The solution:</i>	<i>The solution:</i>
Intervention to change values, behaviours, and literacy practices	Cultural affirmation, diversification of literacy practices	Work toward transforming institutions and social conditions
<i>Features:</i>	<i>Features:</i>	<i>Features:</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Promote cultural assimilation into mainstream literacy, schooling, and parenting practices/behaviours • Teach parents mainstream values and behaviours • Focus on single practice model • Teach English literacy • Economic salvation (individual and national) 	<ul style="list-style-type: none"> • Assume a stance of inquiry • Investigate culture-specific literacy practices and way of knowing • Integrate culturally familiar genres and content • Incorporate culturally familiar pedagogical practices. • Negotiate issues of cultural difference • Maintain first language • Train and hire teachers from the learners' communities 	Include features of multiple literacies model as well as: <ul style="list-style-type: none"> • Focus on issues of power • Foster participant control • Incorporate dialogue as pedagogical process • Incorporate critical social issues as content • Strategize for action and social change.

Figura 1. Resum de les perspectives de Family Literacy (Auerbach, 2003: 51)

1.6 Family Literacy avui: qüestions terminològiques

Per tal de definir el rol que pot tenir avui dia la *Family Literacy* en el camp de l'educació ens sembla oportú aclarir el significat que atribuïm a les dues paraules que componen aquesta expressió. Sobretot, considerem necessari definir els dos termes des d'una perspectiva sociocultural, per tal d'obviar, d'acord amb Heath, unes «visions *anacròniques* tant de la família com de la literacitat» (Heath, 2010: 35).

En primer lloc, el terme *Family* (Família) inclou no només el concepte de família tradicional (un pare i una mare que viuen amb els seus fills a la mateixa casa), sinó també totes les noves formes de vida familiar i de convivència: família sense certificat o sense fills, segona família, parella del mateix sexe, matrimonis multiculturals, cohabitació, vida de parella sense convivència (LAT), famílies reconstituïdes, llars monoparentals, *just women*. La *família tradicional*, que fins fa molt poc havia estat considerada com l'única forma de família natural i correcta, es descompon en una sèrie d'imatges, particulars i canviants per a cada individu. Tal i com afirma Heath, «long standing expectations of home and family have centred on a single space as the home of a student and on biological heterosexual parents as the responsible caregivers. However, by the opening of the 21st century, more and more public observers and scholars pointed out the discrepancy between expectation and fact» (Heath, 2010: 29).

En aquest sentit la sociòloga Elisabeth Beck-Gernsheim ens parla de *constel·lació familiar de la modernitat*, en què els lligams familiar prescindeixen del fet de viure sota d'un mateix sostre o de tenir vincles de sang (2003). Finalment, es volen incloure en la definició de família també dos dels punts dels principis sobre la definició de família que enumera D. Taylor:

- Definitions of family need to include the men, women, and children who are separated from their families because of political, social, or economic reasons – family members who are refugees, those in political exile, and those who work as migrants in other countries to support their families at home.

- Such definitions also need to include children who might be living away from their biological parents in foster care, on the streets, or in institutionalized care (Taylor, 1997: 7).

A més a més, «social networking through Twitter and other brief means of connecting electronically keep family members in touch with distant others more often than with those living in the same household» (Heath, 2010).

Per altra banda, i des de la perspectiva sociocultural, utilitzem el terme literacitat per referir-nos a les pràctiques de lectura i escriptura com a practiques socials definides per la cultura. D'acord amb Cassany (2006), considerem que la literacitat inclou: el *codi escrit* (regles lingüístiques i convencions); els *gèneres discursius* (les convencions de cada tipus de discurs); els *rols d'autor i lector* (actitud concreta i punt de vista); les *formes de pensament* (mètodes i sistemes conceptuals particulars); la *identitat i l'estatus com a individu, col·lectiu i comunitat* (estatus, poder, valors, reconeixement, etc.); els *valors* i les *representacions culturals* (concepcions concretes sobre fets de la realitat) (Cassany, 2006: 36-37).

En particular, ens situem en la idea de *literacitats situades i plurals* elaborada pels Nous Estudis de Literacitat, de què parlarem en l'apartat següent per tal de mostrar com poden aportar els fonaments pel desenvolupament d'una nova perspectiva sobre FL.

1.6.1 Els Nous Estudis de Literacitat

A partir de finals del segle XX, diversos autors (Barton, 1994; Gee, 1996; Street, 1995) s'uneixen sota l'etiqueta de Nous Estudis de Literacitat (a partir d'ara NEL) per tal d'introduir una perspectiva sociocultural en els estudis sobre escriptura. Així, des de disciplines diferents i a partir dels estudis etnogràfics de Scribner i Cole (1981), Heath (1983) i Street (1984), assumeixen que l'escriptura és un producte social. Des d'aquesta perspectiva, llegir i escriure, a més de ser processos lingüístics i cognitius, són pràctiques socials definides per la cultura.

Gee (2000: 180) parla de social turn per referir-se a aquest canvi de perspectiva de què van ser protagonistes moltes disciplines, entre les quals els NEL. Aquest *gir social* de què parla Gee es refereix al fet que els estudis canvien el focus del seu interès: des de la dimensió de l'individu i la seva ment (comportamentisme i cognitivisme) a les interaccions socials i culturals.

Des d'aquesta perspectiva, els NEL es basen en la idea que llegir i escriure no són activitats descontextualitzades i neutres, sinó que són activitats situades «within specific social practices within specific discourses» (Gee, 1996 i 2000). Així doncs, el que està al centre d'aquests estudis són les *social literacy practices*:

Literacy is best understood as a set of social practices; they are observable in events which are mediated by written text (Barton i Hamilton, 2000: 9).

Aquesta frase ens aporta els tres components en què es basa l'estudi de la perspectiva sociocultural de la literacitat: literacy practices (pràctiques lletrades); literacy event (esdeveniment lletrat) i els textos.

El concepte de *literacy practices* (pràctiques lletrades) es refereix a les maneres en què la gent utilitza el llenguatge escrit en la seva vida quotidiana. Tot i així, «literacy practices are not observable units of behaviours since they also involve values, attitudes, feelings and social relationships» (Street 1993a: 12). Aquestes pràctiques són processos interns de l'individu i al mateix temps són processos socials, ja que les pràctiques generals de lectura i d'escriptura estan associades a dominis concrets del món social (la casa, l'escola, el lloc de treball, etc.).

En cada domini la gent participa en diferents *discourse communities*, tot i que hi poden haver-hi superposicions entre dominis. De tota manera, el concepte de *pràctica lletrada* ofereix una poderosa manera de conceptualitzar el vincle entre les activitats de lectura i escriptura amb el context social en què es situen i que els dona forma (Hamilton i Barton, 1998: 8).

Per altra banda, el concepte de *literacy event* (esdeveniment lletrat) és un fet observable que es refereix a «any action sequence, involving one or more

persons, in which the production and/or comprehension of print plays a role» (Heath 1983: 386). Segon els NEL, la pràctica lletrada i l'esdeveniment lletrat estan estretament vinculats ja que els esdeveniments «arise from practices and are shaped by them» (Barton i Hamilton, 2000: 8).

Finalment, l'anàlisi de les pràctiques lletrades mou l'atenció cap als textos de la vida quotidiana per tal d'examinar què fan les persones amb els textos, el rol que prenen en la vida quotidiana i el significat que assumeixen.

1.6.1.1 Literacitats situades i plurals

L'estudi dels esdeveniments lletrats ens porta a observar com el concepte de literacitat no és el mateix en tots els contextos, i que hi ha diferents literacitats. Això implica que dins d'una determinada cultura «there are different literacies associated with different domains of life» (Barton i Hamilton, 2000: 11). Des d'aquesta perspectiva, sorgeix la necessitat de repensar la literacitat des d'una perspectiva *situada*, ja que tots els usos del llenguatge escrit es poden veure situats en un temps i un espai determinats. A més a més, analitzant els lligams entre els contextos específics en què es situen les pràctiques lletrades i l'estructura social més àmplia, es pot visualitzar el contrast entre les *pràctiques dominants* i les *pràctiques lletrades locals* o *vernacles*.

Street (1993b), atribueix tres sentits al concepte de *local literacies* (literacitats situades). Primer, l'expressió *local literacies* fa referència al fet que hi ha llengües diferents i que a vegades aquesta diferència també implica un sistema d'escriptura diferent (com en el cas de l'espanyol i el quítxua, per exemple). Segon, el terme *local literacies* fa referència a literacitats locals inventades (*locally invented literacies*), és a dir, les literacitats inventades sovint pels pobles indígenes per fer front a les literacitats dominants del poder colonial (per exemple la població Vai va desenvolupar un sistema d'escriptura local al llarg del segle dinou). Tercer, el terme inclou les literacitats vernacles.

El terme vernacle fa referència als usos alternatius que es poden fer de la lectura i de l'escriptura dins de la mateixa llengua i del mateix sistema d'escriptura. Es

tracta de literacitats que s'aprenen de manera informal i poden ser vistes com a part del que Gee va anomenar *discurs primari* (Gee, 1991; també apartat 1.3.2):

Vernacular literacy practices are essentially ones which are not regulated by the formal rules and procedures of dominant social institutions and which have their origins in everyday life (Barton i Hamilton 1998: 247).

Les literacitats vernacles s'oposen a les *literacitats dominants* (*dominant literacies*), que són aquelles que estan associades a institucions de poder, com ara l'educació, la llei o els llocs de treball (Barton i Hamilton, 2000).

They (the dominant literacies) are more standardized and they are defined in terms of the formal purposes of the institutions, rather than in terms of the multiple and shifting purposes of individual citizens and their communities. In dominant literacies there be may be experts and teachers through whom access to knowledge is controlled. Because of their relative freedom from formal institutional control, vernacular practices are more likely to be voluntary and self-generated, and are not imposed externally (see Ivanic & MOSS, 1991). They may also be a source of creativity, invention, and originality, and the vernacular can give rise to new practices – improvised and spontaneous – which embody a different set of values from dominant literacies (Barton, 2001: 31).

Els conceptes de pràctiques lletrades dominants i pràctiques lletrades vernacles es refereixen també al valor diferent que s'atribueix, dins d'una societat, a les pràctiques lletrades de les diferents comunitats. Des d'aquesta perspectiva, les pràctiques dominants són aquelles a les que es dona més valor legalment i culturalment. Tot i així, el treball de Barton i Hamilton (1998) realitzat al llarg de tres anys a Lancaster (Regne Unit), va mostrar com els textos que van associats a les practiques vernacles compleixen funcions importants en les activitats quotidianes de la gent.

Barton i Hamilton identifiquen sis àrees —cada una orientada a una funció diferent— en què la gent utilitza pràctiques lletrades vernacles: organització de la vida, comunicació personal, plaer privat, documentació, atribució de sentit i participació social (també Barton, 2001). Els autors també van observar com les pràctiques vernacles poden implicar en alguns casos la participació a les pràctiques de literacitat dominant (per exemple en l'àrea *d'organització de la vida*

també hi té cabuda el recurs a les agències externes que fan declaracions d'impostos o reclamen beneficis). Això fa que no sigui fàcil dividir la dimensió vernacle de la dominant; moltes vegades es solapen. Barton i Hamilton (1998) observen més exemples en què aquestes dues dimensions es superposen i s'interpel·len, ja que a vegades les pràctiques vernacles poden ser una resposta a les literacitats imposades, com ara en la pràctica d'escriptura de grafit. Com diu Barton, «what is interesting here is how people make literacies their own, turning dominant literacies to their own use, by constant incorporation and transformation of dominant practices» (Barton, 2001: 34).

Així doncs, si la lectura i l'escriptura són pràctiques socials situades, aleshores la literacitat s'ha de pensar com un conjunt plural i divers de pràctiques que canvien històricament, socialment, culturalment i individualment. Gee, en aquest sentit, proposa parlar de *literacitats múltiples o plurals* (Gee, 1986).

1.6.1.2 La necessitat del «tercer espai»

A partir de tot el que hem vist fins ara, veiem com el concepte de *local literacies* fa que el concepte de *multiple literacies* esdevingui més complex, ja que no només es refereix a la presència de llengües i/o sistemes d'escriptures diferents dins d'una comunitat, sinó que també inclou usos diferents d'escriptura i lectura dins d'una mateixa llengua (Street, 1993b).

Des d'aquesta perspectiva emergeix la necessitat d'un ensenyament de les pràctiques de literacitats que tingui en compte totes aquests literacitats locals (tant les diferents llengües dels alumnes com les seves literacitats vernacles), superant una visió dicotòmica entre el dominant i el vernacle.

En aquest sentit alguns autors (Wilson 2000; Gutiérrez *et al.* 1999; Moje *et al.* 2004) han desenvolupat una teoria sobre l'aprenentatge anomenada *Third Space Theory* («teoria del tercer espai»), amb l'objectiu de traslladar els NEL a la pràctica educativa. Wilson (2000) correlaciona el concepte de *borderland*

discourse de Gee (1990) amb el concepte de *liminal space* de Homi Bhaba⁸ per referir-se a aquell espai entre la presó i la societat en què els presoners menors de les presons d'Anglaterra i Escòcia donen vida a pràctiques lletrades noves (cartes, poesies, postals, etc.):

His description of *borderland* as a place between home and school used by children marginalized by mainstream ideologies is akin to the liminal space described by Bhaba and the third space which I have identified as relevant to prisons (Wilson, 2000: 67)

Gutiérrez *et al.* (1999) relacionen el tercer espai amb la teoria de l'activitat d'Engeström (1987), concretament amb la idea d'*expanded activity* en què l'objecte de l'activitat s'estén i l'activitat mateixa es reorganitza, donant lloc a noves oportunitats d'aprenentatge⁹. Com Engeström, els autors veuen aquesta *activitat expandida* o *tercer espai* com a *zona de desenvolupament proper* (Vygotsky, 1978) però en ressalten la naturalesa híbrida i disharmònica.

En el treball de Moje *et al.* (2004) el tercer espai es configura com la integració de discursos (Gee, 1996) i coneixements que provenen de diferents espais, en aquest sentit el *tercer espai*:

Merges the *first space* of people's home, community, and peer networks with the *second space* of the Discourses they encounter in more formalized institutions such as work, school, or church (Moje *et al.* 2004: 41)

Segons els autors, en aquest tercer espai el primer i segon espai es reconstrueixen per tal de generar nou coneixements, nou discursos i noves formes de literacitats. D'aquesta manera es supera una visió dicotòmica entre el primer i segon espai ja que, tot i mantenir la perspectiva de construir ponts, en el tercer espai «everyday resources are integrated with disciplinary learning to

⁸ El terme *liminal* deriva del llatí *limen* que significa *llindar*. La paraula *liminal* es refereix a un estat o espai transitori que es caracteritza per la indeterminació, l'ambigüitat, l'híbriditat, el potencial per a la subversió i el canvi. El concepte ha estat introduït pels antropòlegs Van Gennep (1908) i Turner (1962), que utilitzen *liminalitat* per descriure l'etapa transitòria característica dels ritus de pas a diverses cultures. En els estudis literaris i culturals postcolonials, el concepte s'ha adoptat per expressar aquesta situació de trobar-se a la frontera o al llindar d'identitats, cultures i discursos diferents. El teòric de la cultura Homi Bhabha (1994) utilitza el terme *liminal* per referir-se al fet que «This interstitial passage between fixed identifications opens up the possibility of a cultural hybridity that entertains difference without an assumed or imposed hierarchy». Per a més informació sobre els conceptes d'*hibridació* i *tercer espai*, veure l'apartat 3.1.2.

⁹ Profundizem en la teoria de l'activitat d'Engeström al capítol 3.1.1.

construct new texts and new literacy practices, ones that marge the different aspects of knowledge offered in a variety of different spaces» (Moje *et al.* 2004: 44).

En aquest treball ens situem en el marc de la construcció del *tercer espai* elaborada per Gutiérrez *et al.* (1999) i que expliquem de manera detallada al capítol 3.1.2.

1.6.2 Les famílies i les seves literacitats: una perspectiva situada i plural

Taylor, en l'apartat *Foreword* del llibre *Situated Literacies. Reading and writing in Context* (Barton, Hamilton, Ivanič, 2000), escriu: «Situated Literacies expands my conceptions of literacy practices [...] (And) adds new dimensions to our studies».

Els conceptes de *literacitats situades* i de *tercer espai* ofereixen una nova perspectiva a la FL, ja que «family literacy classrooms can be seen as providing a threshold space, lying between home and school, where both discourses are recognised and validated» (Pahl, 2005: 92).

Des del nostre punt de vista, pensem que la FL no s'identifica amb el tercer espai sinó que es configura com a *instrument*» que contribueix a la construcció d'un tercer espai, espai que veiem en costant construcció i en què conflueixen literacitats des de molts dominis. D'acord amb Gutiérrez *et al.* (1999) pensem que en aquest tercer espai l'ús de les llengües, i en general de totes les literacitats locals dels alumnes, constitueix un instrument de mediació per a la construcció del coneixements. En aquest sentit, la FL seria un dels canals que contribueixen a la construcció d'aquest tercer espai.

El fet d'implicar les famílies i les seves literacitats en el procés d'aprenentatge dels alumnes, no només ens permet superar una visió dicotòmica entre els dominis de la llar i l'escola, sinó que també ens permet que els alumnes construeixin aquest tercer espai juntament amb les seves famílies. D'aquesta manera, els pares segueixen compartint amb els seus fills espais de literacitats

en construcció que no els resultaran estranys i llunyans. En aquest sentit, els programes de Family Literacy, miren cap a la construcció de nous espais de literacitat no *per a* les famílies (*to*), sinó que *amb* les famílies (*with*) (Heath: 2010: 33).

La qüestió es centra, doncs, en la manera com l'escola pot facilitar una interconnexió entre les pràctiques culturals, els coneixements, les formes d'aprendre, els valors propis dels alumnes i de les seves famílies (pràctiques vernaculars) i el *discurs* de l'escola (pràctiques dominant), de manera que l'alumne transiti d'un tipus de pràctica a l'altra sense experimentar una tensió i/o conflicte entre els dos dominis, sinó que, a partir de les literacitats de cada un d'aquests dominis, pugui construir noves experiències de literacitats i nous coneixements.

Concretament, es tracta de definir quins tipus d'experiències educatives afavoreixen, per una banda, l'apropiació per part de tots alumnes de les pràctiques lletrades de l'escola (coneixements, estratègies, habilitats, i llenguatge acadèmic de les diferents àrees de coneixement) necessàries per a l'èxit escolar, sense que les famílies se'n sentin excloses. Per altra banda, el reconeixement de les *literacitats* de cada alumne (llengües i literacitats vernacles); i finalment, la creació d'uns nous espais en què es puguin generar noves formes de literacitats i de coneixements.

Per acabar, considerem que, des d'aquesta perspectiva situada i plural, l'estudi de les famílies i de les seves literacitats i els programes que en poden sorgir constitueixen una oportunitat per tal que l'experiència d'aprenentatge sigui una experiència significativa: «such projects, whether reading or acting out a book, writing or drawing one's book, or building a robot under guidance of an illustrated text, bring two individuals together in unique experiences that become indelible in memory» (Heath: 2010: 33).

2 PERSPECTIVES SOBRE LA LECTURA: LES CONCEPCIONS PSICOLINGÜÍSTICA I SOCIOCULTURAL

Leer libros, si no es por placer y si no se produce en un ambiente de libertad, sirve para muy poco.

Juan Domingo Argüelles, Si quieres... lee

En aquest capítol revisem dues aproximacions diferents a l'estudi de la lectura —la visió psicolingüística i la visió sociocultural— i presentem aquestes visions com a complementàries. D'acord amb Catherine Snow i De Temple, pensem que «the distinction between psycholinguistic and social definitions of literacy is blurred because they are, in fact, two sides of the same coin» (De Temple i Snow, 2001: 56). Així doncs, considerem l'aprenentatge de la lectura tant en el sentit psicolingüístic com en sentit social.

Per altra banda, seguint Serafini (2003) (present també a Cassany, 2006) distingim de cada visió sobre la lectura la perspectiva teoricopràctica que en deriva: la transaccional i la crítica. Dins del paradigma transaccional presentem la proposta de lectura transaccional i interactiva elaborada per Serge Terwagne, Sabine Vanhulle, i Annette Lafontaine (2003) que, juntament amb la teoria del tercer espai i el concepte d'hibridació, està a la base d'aquesta tesi.

Finalment, introduïm una altra visió complementària a l'estudi de la lectura, que anomenem visió socioafectiva en la que, des de la dimensió social, subratllem la importància del component emocional en el procés d'ensenyament-aprenentatge de la lectura.

2.1 La concepció psicolingüística

Segons la visió psicolingüística, llegir vol dir comprendre un text; i per tal de comprendre un text és necessari desenvolupar diversos processos cognitius. Aquesta visió de la lectura s'allunya de la visió lingüística segons la qual per llegir és suficient conèixer la mecànica de la descodificació fonològica de les unitats lèxiques i el reconeixement de les regles combinatòries de la llengua. Aquesta visió es basa en la idea que el significat resideix en el text; és per tant únic i universal, independent del lector, de la comunitat, de les circumstàncies, ja que correspon al missatge que l'autor hi ha codificat, «the pure essence of text» (Serafini, 2003: 3). Llegir, en aquest sentit, vol dir descobrir aquest significat. Des d'aquesta perspectiva, es considera l'aprenentatge dels mecanismes de descodificació com a condició suficient per a l'aprenentatge de la lectura, es fa èmfasi en l'ensenyament del codi i en la comprensió literal del text.

La visió psicolingüística, en canvi, considera que el significat del text no és ni únic ni objectiu, ja que requereix de l'acció del lector que elabora el significat a partir dels seus coneixements previs. Des del plantejament psicolingüístic, doncs, la comprensió no s'assoleix només amb el coneixement del codi (mecanisme) sinó que requereix unes estratègies específiques que, com a tal, s'han d'ensenyar (Solé, 1992).

Tal i com afirma Solé, en el model interactiu de la lectura, quan es llegeix es donen dos processos mentals recolzats en la memòria: un procés de baix nivell (ascendent) i un d'alt nivell (descendent). Aquests dos processos tenen lloc alhora i determinen la capacitat del lector de processar les dades. D'una banda, el procés de baix nivell és responsable de la descodificació, del reconeixement de les lletres, de les paraules i de les expressions lexicals. D'altra banda, el procés d'alt nivell es refereix a les operacions de formulació i verificació d'hipòtesis, anticipacions, construccions d'expectatives i inferències, indispensables per la comprensió i la interpretació. Si a l'hora d'ensenyar a llegir l'atenció només es centra en la descodificació i l'accés lèxic, la construcció del significat, que depèn dels processos d'alt nivell, es veurà afectada. És a dir, l'habilitat lectora està estretament relacionada tant amb el domini lèxic i sintàctic,

com amb les estratègies de comprensió (Alonso, Mateos, 1985). Des d'aquesta perspectiva ens trobem davant d'un lector actiu que construeix una interpretació del text mitjançant les seves expectatives, els seus coneixements i la informació que aporta el text.

2.1.1 La Competència lectora

D'acord amb el marc conceptual per a la competència lectora del *Programme for International Student Assessment* (àmpliament conegut com a Avaluació PISA) del 2018, «La competència lectora consisteix en comprendre, utilitzar, avaluar, reflexionar i implicar-se amb els textos per assolir els objectius propis, desenvolupar el propi coneixement i el propi potencial i participar en la societat». D'aquesta definició, en remarcuem tres aspectes: en primer lloc, la natura interactiva de la lectura que necessita d'un lector actiu que recorre als seus coneixements, creences i pensaments per tal d'interpretar el text —tal com es planteja en la concepció psicolingüística que hem exposat en l'apartat anterior—; en segon lloc, la rellevància de la implicació en la lectura; i en tercer lloc, la metacognició. PISA 2018 presenta la implicació (compromís amb la lectura) i la metacognició (la presa de consciència del coneixement i ús de les estratègies de lectura) com a factors clau en la lectura. De fet, des de l'any 2000, PISA inclou en la definició de competència lectora tant les característiques cognitives com les característiques motivacionals i conductuals, i considera la implicació i la metacognició «com a elements que poden ser desenvolupats, modelats i fonamentats com a components de la competència lectora» (PISA 2009, 2015 i 2018).

En aquest sentit, el marc conceptual del programa PISA des dels seus inicis opta per al terme *competència lectora* enlloc de lectura i en precisa les diferències. Citant el text:

La *lectura* s'entén sovint com una simple descodificació o, fins i tot, com a *lectura en veu alta*; la competència lectora, en canvi, inclou un ampli ventall de competències cognitives i lingüístiques, que van des de la descodificació simple fins al coneixement de vocabulari, de la gramàtica i d'àmplies estructures lingüístiques i textuais per a la comprensió d'un

text, així com la integració del significat amb el coneixement que té sobre el món. També inclou les competències metacognitives: la presa de consciència i la capacitat d'utilitzar una varietat d'estratègies adequades a l'hora de processar textos. Les competències metacognitives s'activen quan els lectors pensen, controlen i ajusten la seva activitat lectora per assolir un objectiu determinat. (PISA, 2018: 12).

Aquest treball se situa en el paradigma que postula que tant la metacognició com la implicació poden ser millorades mitjançant l'ensenyament, amb pràctiques de lectura orientades cap a aquest objectiu. Així mateix, a continuació aprofundirem sobre aquests dos conceptes, primerament parlarem de la metacognició i, en darrer lloc, de la implicació.

2.1.1.1 *La metacognició*

Respecte les estratègies de lectura, a l'hora de definir els processos que intervenen en la lectura, el marc PISA 2018 substitueix l'expressió *aspectes cognitius* de les versions prèvies amb l'expressió *processos cognitius* per tal de remarcar que «la lectura implica un conjunt de processos específic dels quals fan ús els lectors competents quan s'impliquen amb el text per tal d'aconseguir els seus objectius» (PISA, 2018: 17). Tal com es pot veure a la Figura 2, PISA defineix dues categories de processos lectors: processament del text i gestió de la tasca.

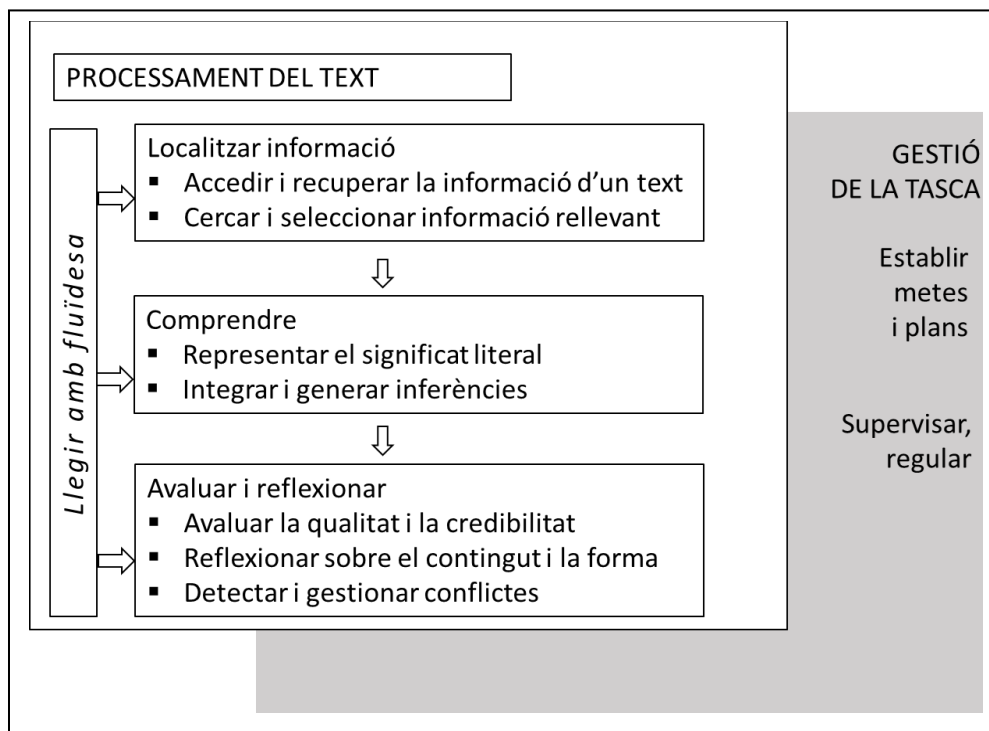


Figura 2. Processos cognitius per a la competència lectora (PISA, 2018: 18)

Pel que fa el processament del text, s'hi inclouen: els processos que fan referència a la descodificació (llegir amb fluïdesa) i els processos relacionats amb la comprensió lectora (localitzar informació, comprendre, avaluar i reflexionar). La fluïdesa lectora es defineix com «la capacitat d'un individu per llegir paraules i textos acuradament i de manera automàtica i de processar aquestes paraules i textos per tal de comprendre el significat global del text». Aquesta fluïdesa depèn d'habilitats fonamentals de lectura, com ara la descodificació, el reconeixement de paraules i l'anàlisi sintàctica del text (PISA 2018:19).

La Figura 2 evidencia la complexitat dels processos que es posen en marxa a nivell cognitiu en l'acte de llegir. Aquests processos impliquen l'ús d'unes estratègies de comprensió que permeten «la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación —motivación, disponibilidad— ante ella; facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan» (Solé, 1992: 73). Així doncs, les estratègies de comprensió lectora són «procedimientos de carácter

elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio» (Solé, 1992: 70).

Ara bé, aquestes estratègies regulen l'activitat del lector però no són de caràcter específic, és a dir no detallen el recorregut d'una acció, sinó que són de caràcter general i cada lector les contextualitza en relació amb l'objectiu concret que el guia. No es tracta doncs de posseir un repertori de *tècniques* de lectura, sinó de saber utilitzar les estratègies adequades per a la comprensió del text (Solé, 1992).

Seguint PISA 2018, podem identificar tres blocs d'estratègies per al processament del text: les que serveixen per localitzar la informació, les que faciliten la interpretació i la integració del text i les que promouen l'avaluació i la reflexió. Primer —a nivell de localització de la informació— podem trobar estratègies com ara de recuperació, clarificació o selecció que garanteixen l'accés al text. Segon, —a nivell de comprensió— trobem, per una banda, les estratègies que promouen la representació del significat literal; i per altra banda, les que permeten anar més enllà de la descoberta lineal del text, com ara fer prediccions, revisar la comprensió inicial, preveure les possibles conseqüències, inferir el significat implícit a partir dels indicis del text, formular hipòtesis, etc. Tercer —a nivell d'avaluació i reflexió— trobem les estratègies que promouen qüestionar i criticar el text, interrogar-se sobre els propis sentiments durant la lectura, detectar i gestionar conflictes. D'aquesta manera es «ressalta la importància de l'aportació crítica del lector i es fa evident la naturalesa interactiva de la lectura: els lectors recorren als seus propis pensaments i experiències a l'hora d'endinsar-se en un text» (Fons, en premsa).

Pel que fa a la gestió de la tasca hi trobem relacionades les competències metacognitives que permeten l'autoregulació en l'ús de les estratègies en relació amb els objectius de lectura i les necessitats del moment. Es tracta de «la presa de consciència i la capacitat d'utilitzar una varietat d'estratègies adequades a l'hora de processar textos. Les competències metacognitives s'activen quan els lectors pensen, controlen i ajusten la seva activitat lectora per assolir un objectiu

determinat» (PISA, 2018: 12). Els processos de gestió de tasques per aconseguir els objectius inclouen l'establiment, l'auto monitoratge i l'autoregulació d'objectius i estratègies (establir metes i plans; supervisar, regular).

2.1.1.2 *La implicació*

Pel que fa a la implicació, la considerem com un component afectiu i comportamental fonamental en l'aprenentatge de la lectura. La implicació «denota la motivació envers la lectura. Consta d'un seguit de característiques afectives i comportamentals que inclouen l'interès i el gaudi de llegir, una sensació de control sobre allò que es llegeix, la implicació en la dimensió social del fet de llegir i una pràctica diversa i freqüent de lectura» (PISA 2009: 17).

Des de l'enfocament constructivista sabem que l'aprenentatge escolar requereix també una atribució de sentit. L'atribució de sentit a l'aprenentatge per part de l'alumne es refereix al procés d'atribuir un sentit personal a això que s'aprèn i està lligada als factors afectius, relacionals i motivacional implicats en el procés d'aprenentatge. El procés que condueix l'alumne a una major o menor atribució de sentit personal a l'aprenentatge està determinat per algunes condicions bàsiques que tenen a veure amb les representacions i motius d'aprenentatges, l'interès personal de l'alumne pel contingut i tasca d'aprenentatge i el sentiment de competència (Miras, 2001b).

D'una banda, és important que l'alumne pugui arribar a una representació sobre el que ha d'aprendre, com ho ha d'aprendre i per què ho ha d'aprendre per tal que pugui experimentar l'aprenentatge com un objectiu personal i pugui experimentar un sentiment d'autonomia. D'altra banda, la relació específica entre necessitats, objectius, valors de l'alumne i contingut o tasca d'aprenentatge determinarà l'interès que l'alumne té cap al nou aprenentatge.

És poc probable que l'alumne atribueixi sentit a un aprenentatge pel qual no senti un interès immediat (lligat a la sensació de gratificació i benestar que s'espera obtenir en realitzar una tasca concreta o abordar un contingut determinat) o diferit

(lligat a la percepció de la importància o utilitat de l'aprenentatge com a mitjà per aconseguir futurs objectius).

Finalment, l'alumne ha de sentir-se capaç de portar a terme l'aprenentatge amb expectatives raonables d'èxit. El sentiment de competència de l'alumne es refereix al conjunt de creences que l'alumne té respecte les seves pròpies habilitats per aprendre en una situació concreta i està relacionat amb el seu autoconcepte general i acadèmic, el seu nivell d'autoestima i els seus patrons atribucionals.

En el cas específic de la lectura, Guthrie i Knowles (2001) identifiquen tres factors que incideixen en la lectura: la motivació, l'interès i l'actitud. Primer, pel que fa la motivació, els autors distingeixen entre motivació extrínseca i intrínseca: «intrinsic motivations refer to the desire to be engaged in a task for its own sake rather than for a reward» (Wigfield & Guthrie, 1997). «Extrinsic motivation refer to external rewards as goals for reading» (Guthrie i Knowles, 2001: 160). Els autors documenten com la motivació intrínseca és una variable molt important en el procés de comprensió del text: «it appears that intrinsic motivation for reading is likely to influence some but not all cognitive variables in reading» (op. cit. 165).

Segon, pel que fa l'interès, els autors distingeixen entre interès personal i situacional. L'interès personal és una atracció duradora cap a un tema concret que existeix abans de llegir un text concret. Per contra, l'interès situacional és un estat emocional temporal, que es genera en un context particular. Tal i com documenten els autors, els dos tipus d'interessos augmenten el rendiment en la lectura ja que contribueixen a la comprensió del text.

Tercer, l'actitud es configura com un sistema de sentiments relacionats amb la lectura que fa que l'aprenent s'aproximi o eviti una situació de lectura. Tal i com observen els autors, la diferència entre motivació i actitud està en el fet que les actituds no són objectius que determinen una tipologia de comportament, sinó que són respostes afectives que acompanyen un comportament de lectura iniciat

per un estat motivacional. En particular, el sentiment de competència (*self-efficacy*) amb relació a una tasca de lectura influeix sobre la comprensió del text.

En resum, aquestes tres variables de la motivació (motivació intrínseca, interès i sentiment de competència) interactuen amb el sistema cognitiu en el procés de comprensió del text. Així doncs, «because motivational variables hold substantial promise for clarifying and augmenting our cognitive accounts of reading and learning to read, it appears that a full science of reading cannot afford to omit motivation» (Guthrie i Knowles, 2001: 165).

Els mateixos autors identifiquen una sèrie de principis que poden ajudar la motivació per la lectura a l'escola, com ara: el tema conceptual (per identificar l'objectiu de lectura); les interaccions amb el món real (observant objectes i esdeveniments tangibles); l'autodirecció (per escollir entre múltiples seleccions de textos); textos interessants (varietat de gèneres discursius); estratègies cognitives (coneixement i ús d'estratègies de lectura); col·laboració social (promoure activitats en grup) i auto-expressió (espai per compartir les interpretacions personals dels textos). Per crear un context que promou la motivació per la lectura a llarg termini, aquests principis operen alhora i interactuen de manera diferent depenent dels contextos específics.

Per acabar, considerem les paraules de Juan Domingo Argüelles que defensa la idea de «formar lectores por medio del placer de compartir el entusiasmo y el gusto por la lectura» (Argüelles, 2009: 82), i no mitjançant la obligació. En aquest sentit, Argüelles distingeix entre hàbit lector i afició:

Leer libros es más una vocación y, con ello, una feliz disposición (porque estamos *dispuestos* a hacerlo) que una obligación que debe crearse (desde fuera) por urgencia y utilidad. En su segunda acepción (que es la que nos interesa), el *Diccionario* de la RAE define *hábito* como «el modo especial de proceder o conducirse adquirido por repetición de actos iguales o semejantes, u originado por tendencias instintivas». [...] La afición, en cambio, es muy otra cosa. Tiene que ver con el afecto (latín, *affectio*): disposición de ánimo, sentimiento, inclinación. El afeccionado es «el que gusta de». Por ello, el *Diccionario* de la RAE define el término *afición* como «inclinación, amor a alguien o algo» y, además, con «ahínco y empeño» (Argüelles, 2009: 21).

Així doncs, ens situem en aquest idea d'ensenyament de la lectura, no des de la imposició d'un mètode, sinó des de l'experiència compartida de gaudir de l'acte de llegir. La lectura, com a habilitat adquirida, necessita, un altre cop amb paraules d'Argüelles, «de una oportuna animación para llegar a apreciar la lectura de libros» (2009: 157), i «no hay forma más segura de adquirir el gusto por la lectura que a través del contagio del entusiasmo lector» (Argüelles, 2009: 219).

2.1.2 La teoria constructivista de l'aprenentatge

Aquest plantejament psicolingüístic es fonamenta en els principis de les teories constructivistes de l'aprenentatge, i sobretot en la noció d'*aprenentatge significatiu* (Ausubel, 1963). Des d'aquesta perspectiva, l'activitat d'aprenentatge escolar requereix una atribució de significat per part de l'alumne (com també una atribució de sentit); és a dir, una elaboració del significat que implica que l'alumne estableixi relacions substantives, no arbitràries, i rellevants entre els seus coneixements previs i els nous continguts d'aprenentatge (Ausubel, 1963).

Els factors cognitius que intervenen en aquest procés d'atribució de significat estan relacionats amb l'estat inicial de l'alumne: capacitats, instruments i habilitats generals, disposició de l'alumne per realitzar un nou aprenentatge i coneixements previs. Aquests coneixements són la base des de la qual l'alumne interpreta els nous continguts que són objecte d'aprenentatge i estan organitzats en esquemes de coneixements (Miras, 2001a). Al abordar un nou contingut l'alumne ha d'activar els coneixements previs pertinents i necessaris al tema d'estudi per tal de poder integrar en l'esquema corresponent la nova informació.

El que hem de mirar en una determinada situació d'ensenyament i aprenentatge és, doncs, si el professor facilita que l'alumne estableixi aquest tipus de relacions rellevants i substantives entre els continguts preexistents de l'alumne i el nou material d'aprenentatge. Per un costat, presentant el nou contingut de manera clara, estructurada i seqüenciada (significativitat lògica) i, per l'altre costat,

assegurant una distància òptima entre els continguts previs i els nous (significativitat psicològica), permetent a l'alumne d'aquesta manera de revisar, modificar i enriquir els seus esquemes de coneixement (Coll, Solé, 1989).

D'altra banda, l'educació escolar té com a objectiu formar un alumne competent, és a dir, desenvolupar les capacitats metacognitives que permeten l'aprenentatge autònom i autoregulat (aprendre a aprendre) per tal de poder fer un ús estratègic del coneixement. L'ús estratègic del coneixement per part de l'alumne implica l'ús conscient de processos, tècniques i una autoregulació del seu aprenentatge (Mauri, Rochera, 1997). En altre paraules, l'ensenyament com a ajuda educativa pretén sempre incrementar la capacitat de comprensió i actuació autònoma per part de l'alumne, de manera que el que un alumne pugui realitzar amb ajuda en un moment determinat, podrà fer-ho més tard de manera independent.

Mitjançant el mecanisme d'influència educativa (Coll, 2001) es dona el traspàs progressiu del professor a l'alumne del control i la responsabilitat en l'aprenentatge. Així, les ajudes es van retirant poc a poc, tal i com explicita la metàfora de la bastida (Wood, Bruner i Ross, 1976). En aquest sentit, l'ensenyament de les estratègies d'aprenentatge segueix un recorregut progressiu (i no lineal) on el control de l'activitat per part del professor cedeix a poc a poc la responsabilitat a l'alumne en la planificació, execució i autoavaluació del procés d'aprenentatge i l'autoavaluació de l'assoliment dels objectius d'aprenentatge.

Des d'aquest enfocament, en el procés d'ensenyament-aprenentatge de la lectura, es posa èmfasi en el desenvolupament dels processos cognitius que com a tal s'han d'ensenyar. Solé afirma que es tracta de fer amb la lectura el que es fa amb els altres continguts d'ensenyament: «mostrar cómo lo maneja un experto, diseñar situaciones en las que el aprendiz pueda aproximarse progresivamente a este manejo y ayudarle para que, partiendo de donde se encuentra, pueda ir cada vez un poco más allá, en el sentido del dominio autónomo» (Solé, 1992: 177). Aquests processos cognitius concorren a l'elaboració d'una interpretació personal del text: «el lector genera significats en

resposta al text mitjançant l'ús de coneixements previs i d'un rang de pistes textuais i contextuais, sovint derivades de l'entorn social i cultural. Durant la construcció del significat, els lectors competents utilitzen diversos processos, habilitats i estratègies per localitzar informació, per supervisar i per mantenir la comprensió i per avaluar de manera crítica la rellevància i la validesa de la informació» (PISA, 2018: 11).

2.1.3 El paradigma transaccional

En la visió psicolingüística de la lectura domina el paradigma transaccional segons el qual el significat del text es construeix en la interacció entre el text i el lector, entre la *informació visual* que aporta el text i la *informació no visual* que aporta el lector (Smith i Collyer, 1990).

Ens remetem a l'obra de Rosenblatt (1978) per remarcar el rol actiu que té el lector en aquest procés d'interpretació del text. L'autora utilitza el terme *transaccional* per descriure «an ongoing process in which the elements or factor are, one might say, aspects of a total situation, each conditioned by and conditioning the other» (Rosenblatt, 1978:17). Text i lector no representen dues entitats separades, sinó que són part de la mateixa transició, un procés viu i dinàmic en què les respostes del lector al text viuen sota de la influència de les seves pròpies experiències, coneixements i representacions del món.

Així doncs, aquestes transicions són úniques per cada lector i per cada moment. L'autora afirma que, davant d'una lectura, el lector adopta una postura predominantment eferent o predominantment estètica. El continu eferent-estètic no designa una oposició binària, sinó dues postures sempre presents en el lector en diferents graus, de manera que, en l'extrem eferent el lector desconnecta dels elements personals i qualitius i es centra en els símbols verbals (el que pot extreure de la lectura); en l'extrem estètic, en canvi, el lector focalitza la seva atenció en les vivències que emergeixen durant la lectura (Rosenblatt, 1978 i 2004).

Rosenblatt emfatitza que a l'escola predomina una postura eferent:

Actual practice in the teaching of reading and in instruments for testing of reading ability has evidently been tacitly based on, or at least has indoctrinated, the traditional assumption that there is a single determinate *correct* meaning attributable to each text. The stance factor, the efferent-aesthetic continuum, has especially been neglected; operationally, the emphasis has been on the efferent, even when «literature» was involved (Rosenblatt, 2004: 1384).

L'autora (1978) critica la visió elitista dels estudis literaris que rebutja el *lector ordinari* en nom d'un *lector ideal* i d'una *lectura correcta* i reivindica una postura estètica davant de l'obra literària. En aquest sentit, afirma que si l'educació literària no ha aconseguit despertar de manera intensa les capacitats sensorials, emocionals i intel·lectuals dels estudiants és perquè els docents —i el sistema educatiu en general— han descuidat l'experiència personal amb relació als llibres, a favor d'abstraccions verbals. Així doncs, com afirma Argüelles, «los libros dejan de ser polivalentes y plurisignificativos para convertirse en monolíticos» (2009: 136).

2.1.3.1 La bastida i el guiatge

En aquest treball assumim la proposta de lectura transaccional i interactiva elaborada per Terwagne, Vanhulle, i Lafontaine (2003). Els autors, seguint el plantejament de Rosenblatt, afirmen: «Les transitions en lecture comportent donc deux mouvements: l'un qui va du texte au lecteur et l'autre qui va du lecteur au texte» (2003: 20). El moviment *del text al lector* fa referència al «sens littéral et inférentiel» del text, a propòsit del qual els autors diuen:

La compréhension des couches de sens littéral et inférentiel, et surtout de leur articulation, nous semble essentielle dans l'établissement du dialogue avec un texte, que celui-ci soit narratif ou informatif. Sans une telle compréhension, toute réponse personnelle risque de reposer sur un malentendu (Terwagne, Vanhulle, i Lafontaine 2003: 21)

El moviment *del lector al text* es refereix a les respostes personals del lector:

Les réponses des lecteurs au texte sont alors:

- Affectives: retour sur des émotions ressenties pendant la lecture, sensibilité à tel thème, tel type de vocabulaire, d'illustration, etc., empathie vis-à-vis de personnages ou situations,
- Créatives: amplification de certaines idées, approfondissement des couches de sens implicite;
- Critiques : jugement sur le texte ou l'œuvre, analyse thématique, réflexion sur le style d'écriture, prise de distance. (Terwagne, Vanhulle, i Lafontaine, 2003: 23).

Els autors, parlant dels *cercles de lecture*¹⁰, fan referència a dues formes d'intervenció del mestre: la bastida i el guiatge. Per una banda, amb la bastida el mestre proporciona ajudes ajustades que faciliten que l'alumne dugui a terme el que no podria fer pel seu compte, controlen la frustració, mantenen viu el seu interès i el porten a assumir responsabilitat de manera progressiva. Aquesta intervenció ajustada del mestre (que es situa en la ZDP de cada alumne) passa per diferents intervencions verbals (preguntes, reformulacions, preguntes d'aprofundiment, clarificacions, resum de les aportacions dels altres...) que regulen els processos mentals dels alumnes. A més, aquestes intervencions verbals han de ser interioritzades per part dels alumnes ja que són necessàries per a qualsevol procés interpretatiu. Aquí doncs el mestre juga un rol fonamental, ja que ha d'ensenyar les estratègies d'interpretació i d'interacció, per tal que els alumnes les interioritzin gradualment i les facin servir en les discussions amb els seus companys.

D'altra banda, els autors parlen del guiatge de l'activitat, remarcant la importància d'estructurar les activitats de lectura no només en termes d'espai i temps, sinó també explicitant les regles d'interaccions que han de guiar els aprenentatges. El guiatge es presenta com a indispensable quan el mestre opta per la realització de projectes de lectures en grups autònoms, ja que en aquest cas té menys possibilitat d'intervenir i proporcionar una ajuda ajustada. En el cas, en canvi,

¹⁰ Els autors defineixen el *cercle de lecture* com un «dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature ou d'idées. De telles interactions entre lecteurs favorisent à la fois la construction collective de significations et l'intériorisation par chaque élève de stratégies fines d'interprétation» (Terwagne, Vanhulle, i Lafontaine, 2003: 7).

d'una gestió centralitzada de les interaccions, el mestre pot proporcionar una ajuda constant. Terwagne, Vanhulle i Lafontaine, consideren que aquestes dues formes de discussió (grups autònoms i gestió centralitzada pel mestre) són complementàries:

Grâce à la discussion centralisée, les élèves peuvent prendre pour modèle l'enseignant et la manière dont il anime la classe, fait avancer la production des idées, valorise les découvertes, sollicite des approfondissements, etc. Mais c'est dans les travail en petits groupes autonomes que chacun trouve le plus d'occasions de s'exprimer et de confronter ses opinions à celles des autres, de se décentrer et d'apprendre par autrui (Terwagne, Vanhulle, i Lafontaine, 2003: 30).

Així doncs, el procés d'ensenyament explícit de les estratègies que es poden fer servir durant el procés de lectura mira que els alumnes compreguin i utilitzin les estratègies proposades pel mestre «en tareas de lectura compartida, en las que el lector va asumiendo progresivamente la responsabilidad y el control de su proceso» (Solé, 1992: 123). La lectura compartida, a més, es configura com una pràctica de lectura que permet aprendre junts a interpretar i a construir el coneixement a partir del text literari o de les idees, afavorint d'aquesta manera la construcció col·lectiva del significat i la interiorització d'estratègies (Terwagne, Vanhulle, Lafontaine, 2003).

Per Terwagne, Vanhulle, i Lafontaine, la mediació del mestre busca la exemplificació del diàleg amb el text en els dos moviments: del text al lector i del lector al text. El mestre interpel·la la veu dels participants i visualitza les seves respostes en un diàleg constant amb el text llegit, que es presta a múltiples interpretacions. En aquesta experiència de lectura mediada pel mestre, els alumnes no només interioritzen el diàleg amb el text en termes d'estratègies de comprensió i interacció, sinó que també visualitzen el rol que juguen en la interpretació del text les experiències, coneixements i representacions del món de cadascú. És en aquest moviment del lector i text on poden emergir les experiències i els coneixements propis de cada alumne, ja que les seves pràctiques vernacles també intervenen en el procés d'interpretació.

Aquesta visió reivindica, doncs, l'atenció a l'experiència viscuda pel lector a partir del text i legitima la pluralitat de les respostes. Des d'aquesta perspectiva, el diàleg amb el text proporciona l'espai per tal que pugui emergir la diversitat social, cultural i lingüística. Per això, el mestre ha de garantir un espai de diàleg on els alumnes puguin donar les seves respostes personals al text per tal que, amb les aportacions de tothom, cada alumne elabori la seva pròpia interpretació.

Per acabar, la figura 3 presenta una taula-resum de l'enfocament transaccional.

Competències transaccionals
a) Domini de les estratègies de lectura <ul style="list-style-type: none"> ○ Fer prediccions ○ Resumir ○ Clarificar
b) Respostes i preguntes <ul style="list-style-type: none"> ○ Respostes i preguntes afectives ○ Respostes i preguntes creatives ○ Respostes i preguntes crítiques

Figura 3: taula-resum enfocament transaccional (Terwagne, Vanhulle, i Lafontaine, 2003: 48)

2.2 La concepció sociocultural

Segons la concepció sociocultural, la lectura és una pràctica social de construcció de significats que no es pot deslligar del context cultural, històric i polític en què es dona. Des d'aquesta perspectiva, per una banda, tant el significat de les paraules del text com el coneixement previ que aporta el lector tenen origen social. Així doncs, només una lectura crítica promou el descobriment dels sistemes de poder que intervenen en la construcció dels significats i l'anàlisi del context social en què s'escriuen i es presenten els textos.

Per altra banda, la lectura és una pràctica socialment mediata de la qual els nens i nenes tenen experiència abans d'entrar a l'escola d'una manera culturalment determinada. Des d'aquesta perspectiva, la lectura és un procés profundament social, lligat al context i arrelat en la relació emocional entre adults i nens.

2.2.1 L'enfocament crític

Una perspectiva crítica de la lectura és conscient que la lectura «is tied up in the politics and power relations of everyday life in literate culture» (Luke i Freebody, 1997: 185). La pràctica de la lectura associada amb la perspectiva crítica, doncs, mira com els educadors i els lectors «understand the variety of meanings that are available during the transition between reader, text, and context, and the system of power that affect the meanings constructed» (Serafini, 2003: 7).

Des d'aquesta perspectiva, les lectures a la classe o al centre educatiu mai són neutres o desinteressades, ja que tant el text com la seva interpretació són construccions socials que promouen determinats interessos i diferents versions de la realitat. És doncs el descobriment dels sistemes de poder que intervenen en la construcció dels significats i l'anàlisi del context social en què s'escriuen i es presenten els textos que fan que aquesta perspectiva sigui crítica. Des d'aquest enfocament, el procés d'ensenyament de la lectura ha d'afavorir la conversa i la interpretació crítica mitjançant la negociació dels significats entre l'ensenyant i els alumnes. Es tracta de preparar els alumnes per reconèixer les relacions de poder inherents a la construcció del significat i de com aquests afecten les seves vides (Serafini, 2003). Les discussions al voltant de la lectura han de qüestionar el text i examinar-ne les possibles interpretacions, les perspectives de gènere, ètnia, classe social, cultura, etc. i han de qüestionar també com ens situem com a lectors (també influenciats per altres lectures i interpretacions):

In this sense, critical reading practices are alternative ways of organizing classroom experiences around texts to address cultural, political, and historical forces and their impact on the lives of students. [...] The classroom is no longer seen as an independent, neutral space, isolated from political agendas and cultural contexts; rather it is a part of society, influenced by the political, cultural, and historical forces contained therein (Serafini, 2003: 7).

L'enfocament de lectura crítica està a la base del model de Luke i Freebody (1997) que van desenvolupar a Austràlia els anys noranta. Utilitzem la taula-

resum elaborada per Cassany (2006: 77-78) per il·lustrar «les quatre dimensions de la literacitat» de què parlen els autors (Figura 4):

Les quatre dimensions de la literacitat	
Recursos del codi	Recursos del significat
L'aprenent assumeix el rol de processador o <i>desmuntador (breaker)</i> del <i>codi</i> , amb la <i>competència gramatical</i> . Es fa èmfasi en la descodificació i la codificació del sistema escrit: l'alfabet, els símbols, les convencions de l'escriptura. Inclou reconèixer les paraules, l'ortografia, la puntuació, el format dels diferents discursos, etc.	L'aprenent assumeix el rol de constructor de <i>significats</i> amb la competència semàntica. Es posa èmfasi en la comprensió i la producció de significats. Inclou l'activació del coneixement previ, la construcció literal i inferencial de conceptes i processos, la comparació del text amb altres exemples de discurs, etc.
Preguntes orientadores: <i>Com trenco o desmunto el text?</i> , com funciona?, amb quines estructures, unitats, components (alfabet, ortografia, paraules, estructures convencionals, etc.)?, com s'usa cada recurs?	<i>Què significa per a mi?</i> , com es construeix el significat d'un text?, quants significats hi ha?, com connecten les idees entre si?, què diu explícitament el text i què suggereix cada context particular?
Recursos pragmàtics	Recursos crítics
L'aprenent assumeix el rol d' <i>usuari comunicatiu</i> del text, amb la <i>competència pragmàtica</i> . Es fa èmfasi en la comprensió de la intencionalitat del discurs i en la capacitat d'usar els textos amb diferents funcions en varietat d'entorns culturals i socials. Inclou l'ús de cada gènere textual apropiat a cada propòsit i context, el reconeixement de les seves diferències, etc.	L'aprenent assumeix el rol de <i>crític</i> o <i>analista</i> del text, amb la <i>competència crítica</i> . Es posa èmfasi en el fet que el text representa un punt de vista parcial, no és neutre i influencia el lector. Inclou la identificació de valors, actituds, opinions i ideologies, i la construcció d'alternatives.
<i>Què faig amb el text?</i> Com s'utilitza el text aquí i ara?, quines relacions hi ha entre l'ús del text i la seva construcció?, com es reflecteix la meua imatge i la del lector en el text, amb quin recurs?	Com m'influencia el text? Qui escriu i llegeix el text?, què pretén que faci jo?, quines veus i estereotips usa?, quina és la meua opinió respecte d'això?, com es relaciona el meu text amb els discursos previs, oposats, afins, etc.?

Figura 4. Cassany (2006: 77-78). Les quatre dimensions de la literacitat. A partir d'Allan Luke i Peter Freebody (1997).

Luke i Freebody veuen en aquest model una eina per a la interpretació del text, però no el consideren com un model fixe i estable. Tal i com observa Lyster (2007) aquest model apunta cap a la realització d'una *pràctica interrogativa* flexible, interactiva i socialment inclusiva. El model pretén allunyar-se d'un enfocament de l'educació lineal, singular, estandarditzat i rígid, dirigit pel professor. En aquest model, el professor i els estudiants es perceben com a co-constructors reflexius de noves pràctiques lletrades, pràctiques en què es pretén atendre tots els

aspectes de la diversitat, tenint en compte els aspectes històrics, socioculturals i de poder que intervenen en la construcció dels valors.

2.2.2 La visió socioafectiva

Com a resultat d'un estudi longitudinal amb nens de la ciutat de Bristol, Wells (1986) afirma que l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura es prepara d'una manera ben intensa a través de la literatura, i molt especialment, a través dels contes. Per l'autor, la teoria del desavantatge lingüístic es concreta en el desconeixement dels fonaments de la lectura i l'escriptura: molts nens no han «descubierta la utilidad de la lectura o la escritura ni el placer que proporcionan tales actividades» (Wells,1986:196). El fet de compartir contes amb els nens en edat preescolar es veu com a experiència fonamental per «suministrar a los niños los cimientos de la capacidad de leer y escribir» (Wells,1986:199), que són els fonaments que l'escola valora i sobre els quals planteja la seva activitat educativa.

Wells fa referència al treball de Heath i al fet que aquestes pràctiques de lectura d'èxit corresponen a les pràctiques de la classe mitjana-alta: «de la corriente principal, los niños disfrutaban de este tipo de experiencia de la lectura y la escritura que les preparaba para los enfoques de esas técnicas que previsiblemente se encontrarían en el colegio» (Wells,1986:194). En canvi, per als nens que no pertanyen al *sector principal*, es repeteix un *cicle de desavantatge* ja que no estan preparats per a aquestes experiències de lectura i escriptura i, a més, l'escola no valora «su dominio de la expresión oral». Tot i no col·locar-se en una perspectiva deficitària, Wells assenyala que aquests nens necessiten «experiencia con los libros y el placer de que les lean; les hacen falta asimismo oportunidades para interpretar por sí mismos los significados del lenguaje escrito» (Wells,1986:179), una «introducción personal mediante cuentos a la capacidad de leer y escribir» (Wells,1986: 196).

En el seu estudi sobre les pràctiques lletrades de la llar dut a terme als Països Baixos, Leseman i de Jong (2001) qüestionen la relació causal entre el fet de

llegir contes a casa i l'èxit escolar. Els autors van observar les pràctiques lletrades formals i informals de quatre tipologies diferents de famílies amb nens entre tres i set anys: famílies holandeses de classe mitjana-alta, famílies holandeses de classe baixa, i famílies d'origen immigrant de Surinam i de Turquia. Els resultats de l'estudi van mostrar com no només mitjançant la lectura de contes les famílies preparen els nens per a l'escola, sinó que hi ha moltes altres pràctiques lletrades informals de la vida quotidiana que contribueixen a aquesta preparació. Es reconfirma doncs la idea de «multiple routes to literacy». A més, l'estudi va mostrar la rellevància de la qualitat socioemocional en les experiències de literacitat: «the bivariate correlation of the instruction and socioemotional quality measures of play interactions with word decoding and reading comprehension were stronger than the correlation of any of the home literacy facets»¹¹ (Leseman i de Jong, 2001:88-89).

Bus (2001) investiga més aquesta idea de llegir contes no com a estímul cognitiu, sinó com a experiència afectiva. Concretament, Bus investiga la pràctica de la lectura de contes als nens no com una pràctica aïllada per tal d'estimular el desenvolupament de la literacitat, sinó com a procés social «embedded in parent-child relationships» en què «the frequency and quality of book reading are strongly related to the history of other interactive experiences that children share with their parents and other caregivers» (Bus, 2001: 41). A partir de la teoria de l'aferrament (attachment theory) l'autora observa com la lectura interactiva dels llibres depèn més del tipus de relació entre els nens i els seus pares en edat preescolar que de les característiques del nen, com ara l'interès. Així doncs, «parents and children who share a positive history of interactive experiences are more inclined than pairs with a negative history of interactive experiences to engage with unknown aspects of their environment, including written material» (op. cit.: 42).

L'autora observa com són les tècniques de suport parental (parental scaffolding/scaffolding behaviours) les que determinen l'èxit de la interacció que

¹¹ Els autors van considerar sis facetes: *opportunity for literacy, opportunity for play, instruction quality for reading, instruction quality for play, emotional quality of reading, emotional quality for play.*

es dona en la lectura de contes, ja que fan que sigui un esdeveniment significatiu per al nen. Entre les estratègies de suport que fan servir els pares l'autora anomena: assenyalar (*pointing*), etiquetar (*labelling*), comentar (*commenting*), evocar respostes (*evoking responses*), respostes no verbals (*nonverbal responses*), comentaris negatius (*negative feedback*), corregir el comportament del nen (*correcting the child's behaviour*), verificar la lectura del text (*verbating reading of the text*), disciplinar (*disciplining*).

En aquest estudi, a més, s'evidencia que les interaccions entre pares i nens de cultures diferents comporten diferències en les característiques del procés de lectura —com ara en el grau de conversa amb què els pares acompanyen la lectura del text— de manera que la que es considera una interacció de qualitat en la lectura de llibre —de cara a l'escola— encaixa millor en la perspectiva de la cultura europea i americana de la classe mitjana-alta.

Per altra banda, Bus evidencia que les interaccions entre pares i nens de cultures diferents no comporten diferències en la qualitat del suport parental:

Even when the parent does not do anything *good* from a didactic perspective, the interactive session may evoke enjoyment and engagement in the storybook reading and support children's interest in books and their understanding of stories and book language (Bus, 2001: 50).

Els resultats d'aquests estudis mostren com no necessàriament la lectura de conte es converteix en una experiència significativa per al nen i que la lectura de contes no pot considerar-se per si mateixa facilitadora del desenvolupament de la literacitat. El desenvolupament de la literacitat és un procés profundament social, lligat al context i arrelat en la relació emocional entre pares i nens: «each parent-child interaction is a reflection of the participants' unique interpersonal style, history of storybook readings, and sociocultural norms». Atès que hi ha una variació cultural en les pràctiques lletrades, s'han d'evitar recomanacions precipitades per als pares sobre les millors pràctiques a seguir. Segon l'autora, doncs, el programes de *family literacy* haurien d'ajudar els pares que tenen problemes per involucrar els seus fills en pràctiques de lectura «to responding to

their child's motivation and understandings and in dealing with their child's negative response» (Bus, 2001: 51)

3 LA LECTURA COMPARTIDA DIALOGADA COM A MEDIACIÓ PER AL DESENVOLUPAMENT DE LES PLURILITERACITATS

*If a border marks the outer edge of one region,
it also marks the beginning of the next region.
As the marker of an end, it also functions as the marker of a beginning.
Without the end of one region, there can be no beginning of another.
Depending on our starting point,
the border is both the beginning and the outer edge.
Each space is beyond the boundary of the other.
It is thus at once a boundary and a shared space.*

Ngugi Wa Thiongo, *Borders and bridges*

En aquest capítol, a partir del concepte de zona de desenvolupament proper elaborat per Vygotsky, presentem la teoria de l'aprenentatge en què es basa el nostre treball. Per una banda, a partir de la Teoria de l'Activitat, integrem el concepte de *bastida* amb el d'*acte creatiu* d'Engeström, que intervé en el procés de construcció de significats, individuals i social. Per altra banda, relacionem el concepte d'*hibridació* amb el concepte de *tercer espai* i subratllem el rol que té el diàleg com a artefacte de mediació. Tot seguit, recuperem el component emocional de la ZDP, considerant-la un element clau en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

Ens situem dins d'un enfocament pedagògic de pluriliteracitats en el procés d'aprenentatge i ensenyament de la literacitat i de la lectura en particular. Dins d'aquest enfocament, apliquem el concepte de canvis i creació de sistemes d'activitats a la pràctica de la lectura, concretament considerem que la lectura, mitjançant el diàleg entre múltiples veus i múltiples llenguatges (hibridació), contribueix a la creació de nous sistemes d'activitat.

Exposem doncs com la lectura compartida dialogada es presenta com una de les possibles respostes als reptes que planteja l'ensenyament de la lectura en

els contextos plurilingües i pluriculturals en els que vivim. Aquesta experiència de lectura ens permet acompanyar l'alumne des de la seva ZDP, contemplant tant una dimensió vertical de l'aprenentatge (mediació a nivell cognitiu-emocional per part del lector més expert) com horitzontal (diàleg entre perspectives diferents i recurs als repertoris culturals i lingüístics dels diferents participants), apuntant a la creació de noves literacitats que transformen el sistema d'activitat mateix.

Per acabar, apuntem a les Literacitats Familiars com a instruments de mediació per a la construcció de coneixements i de noves formes de literacitats que ajuden a trencar dicotomies (llar/escola) i categoritzacions (etiquetes ideològiques) i possibiliten la creació de nous espais fronterers.

3.1 La zona de desenvolupament proper

Des de la psicologia històrico-cultural de Vygotsky, el desenvolupament cognitiu és de natura social i és mediat: les funcions mentals superiors es construeixen mitjançant l'ús d'artefactes culturals (signes i instruments) que l'aprenent primer experimenta a nivell social i després a nivell individual:

Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological) and then inside the child (intrapsychological). This applies equally to voluntary attention, to logical memory, and to the formation of concepts. All the higher functions originate as actual relationships between individuals.» (Vygotsky, 1978: 57).

La idea que l'entorn social promou el desenvolupament cognitiu està a la base del concepte de zona de desenvolupament proper (ZDP). Vygotsky defineix la ZDP com «the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers» (Vygotsky, 1978: 86).

A partir del concepte de mediació i des de la psicologia cognitiva, es desenvolupa la noció de bastida (*scaffolding*) entesa com el procés que «enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts» (Wood, Bruner i Ross, 1976: 90).

Tal com hem vist al capítol 2 (apartat 2.1.3.1), en aquest treball considerem el concepte de bastida aplicat per Terwagne, Vanhulle, i Lafontaine a la lectura transaccional i interactiva.

3.1.1 La ZDP des de la teoria de l'activitat: l'acte creatiu.

Engeström, des de la teoria de l'activitat, considera la noció de bastida massa restringida i reivindica l'acte creatiu que implica l'activitat de l'aprenent. Engeström fa referència a Peg Griffin i Michael Cole, que havien parlat d'aquesta idea de *crear cultura* i no només adquirir-la: «Social organization and leading activities provide a gap within which the child can develop novel creative analysis [...] a Zo-ped is a dialogue between the child and his future, it is not a dialogue between the child and adult's past» (Griffin i Cole, 1984: 62).

L'orientació històrico-cultural promoguda per Vygotsky explica l'adquisició, l'assimilació i la interiorització de les eines i sistemes de signes de la cultura per part de l'aprenent, però deixa sense resoldre el doble vincle entre transmissió i creació. Engeström reivindica com el desenvolupament humà implica la creació de nous sistemes d'activitat social i veu les activitats mateixes com a formacions de sistemes socials que es desenvolupen i canvien constantment, així doncs formes antigues i noves, regressives i expansives de la mateixa activitat existeixen simultàniament a la societat (Vygotsky, 1987: 164).

Per explicar aquesta idea de creació de *nou*, Engeström recorre a les paraules del biòleg Lewontin que considera que «we cannot regard evolution as the *solution* by species of some predetermined environmental *problems* because it is the life activities of the species themselves that determine both the problems and the solutions simultaneously [...] Organism within their individual lifetimes and in the course of their evolution as a species do not adapt to environments;

they construct them, they are not simply objects of the laws of nature, altering themselves to bend to inevitable, but active subjects transforming nature according to its laws» (Lewontin, 1982: 162-163).

Aquesta idea porta Engeström a reformular el concepte de ZDP com a «the distance between the present everyday actions of the individuals and the historically new form of the social activity than can be collectively generated as a solution to the double bind potentially embedded in the everyday actions» (Engeström, 1987: 164):

My definition of the zone of proximal development means that teaching and learning are moving within the zone only when they aim at the developing historically new forms of activity, not just letting the learners acquire the societally existing or dominant forms as something individually new. To aim at developing historically new forms of activity implies an instructional practice which follows the learners into their life activities outside the classroom. It also implies the necessity of forming true expansive learning activity in and between the learners (Engeström, 1987: 171).

Aquesta conceptualització de la ZDP proporciona una base per un ensenyament que consideri la diversitat, el diàleg entre perspectives diferents i la xarxa de sistemes d'activitats com a inherents a l'*aprenentatge expansiu*¹². En aquest sentit, Engeström situa tant aquest concepte com el de desenvolupament de la transferència (*developmental transfer*) en i al voltant dels límits entre múltiples sistemes d'activitat. La seva conceptualització de *transfer*, basada en la visió socio-cultural, té en compte les situacions socials canviants i el moviment multidireccional de l'individu d'una organització a una altra, i reivindica la importància dels *transfers* tant a nivell vertical com horitzontal:

¹² Engeström (1999) proposa distingir entre tres generacions en la evolució de la que ell defineix com Teoria de l'Activitat Històrico-cultural. La primera és la que s'identifica amb Vygotsky (1978) i a la seva conceptualització-representació de l'acte mediat en què el subjecte transforma l'objecte actuant sobre ell. En particular, considera la mediació dels artefactes culturals —signes i instruments— a l'activitat humana i la seva incorporació al sistema d'interrelacions amb altres persones. La segona generació està inspirada en el treball de Leontiev (1981) que introdueix l'estudi del sistema d'activitat col·lectiva i de les interaccions entre l'individu i la seva comunitat. La tercera generació s'identifica amb al mateix Engeström que, amb la teoria de l'*aprenentatge expansiu*, considera el desenvolupament també des d'una dimensió horitzontal. Aquesta dimensió orienta l'atenció cap a la diversitat i el diàleg entre perspectives diferents.

Vocational education need learning based on situated approaches when young novices adopt the practices of the more experienced ones. This kind of transfer increases vertical expertise and deepens the knowledge and practices in the basic professional area per se. In addition to this, learning and transfer based on socio-cultural views are needed when an individual moves between school and workplace. It is important to strengthen the knowledge and skills which can be beneficial when one moves from one community of practice to another when solving new tasks. Surprising boundary-crossing can be very useful in creating new expertise. In this case it is a matter of horizontal expertise. But the modern world needs also developmental transfer where the basis expands from individual to the collective organization, activity system. Teams and groups cooperate to find solutions to problems with no previous answers. Multi-voiced solutions, involving different kinds of expertise are more efficient than «uni-voiced» problem-solving. To this extent, transfer is about changing communities rather than individuals (Tuomi-Gröhn i Engeström, 2003: 35).

3.1.2 La hibridació i la creació del tercer espai

Tal i com hem anticipat a l'apartat 1.6.1.2, Gutiérrez *et al.* (1999) desenvolupen la idea de tercer espai a partir de la teoria de l'activitat d'Engeström. Els autors, a partir d'un treball etnogràfic dut a terme a una escola primària dels suburbis d'una ciutat del West Coast d'Estats Units, mostren com l'hibridació i la diversitat (racial, ètnica, socioeconòmica, lingüística i també diversitat en els instruments de mediació (signes o artefactes), en les regles i entre els mateixos sistemes d'activitat) serveixen com a *building blocks* del tercer espai. Els autors consideren la hibridació¹³ com a «new way of making sense of diversity in

¹³ El concepte d'*hibridació* ocupa un lloc central en el discurs postcolonial. El postcolonialisme, vinculat al postestructuralisme (Lacan, Foucault, Derrida), demana la deconstrucció de l'ontologia i dels sistemes de poder forjats durant els períodes de dominació colonial i proposa noves nocions de relació i anàlisi de la realitat. Així, el concepte d'hibridació demoleix la idea que qualsevol cultura o identitat és pura o essencial. El propi Bhabha és conscient dels perills de la rigidesa de les identitats dins del binari colonial i considera que «all forms of culture are continually in a process of hybridity» (Rutherford 1990: 211). Bhabha considera la hibridació com a «liminal or in-between space» que ell mateix defineix com a *tercer espai*: «For me the importance of hybridity is not to be able to trace two original moments from which the third emerges, rather hybridity to me is the *Third Space*, which enables other positions to emerge» (Rutherford 1990: 211). Així doncs, el *tercer espai* és intrínsecament crític amb les posicions essencialistes d'identitat i amb la idea d'una cultura *originària* o *original*. És un espai «interruptive, interrogative, and enunciative» (Bhabha 1994) en què emergeixen noves formes de significació i producció culturals que difuminen les limitacions de les fronteres existents i posen en dubte categoritzacions establertes de la cultura i de la identitat. Segons Bhabha, aquest tercer espai híbrid és un lloc ambivalent on el significat cultural i la representació no tenen «primordial unity or fixity» (Bhabha 1994). Altrament, la hibridació pren moltes formes: lingüístiques, culturals,

learning contexts» (Gutiérrez *et al.*, 1999: 288), ja que la hibridació està present en molts nivells dels ambients d'aprenentatge. La classe mateixa està constituïda per sistemes d'activitat múltiples i connectats. Entre aquests sistemes els autors distingeixen entre espais no oficials (*unofficial space*) i espais oficials (*official space*). Aquests espais estan caracteritzats pels seus propis discursos i pràctiques socials, que sovint poden entrar en tensió. Aquestes tensions provoquen ruptures en les pràctiques oficials i afavoreixen l'aparició de noves activitats híbrides que transformen els sistemes d'activitats en nous sistemes i, a la vegada, aporten nous resultats (noves eines i pràctiques de literacitat).

Des d'aquesta perspectiva, el tercer espai es configura com un conjunt d'espais d'aprenentatge promoguts i sostinguts per pràctiques híbrides de llenguatge i pràctiques educatives híbrides que construeixen ponts entre la casa (*unofficial space*) i l'escola (*official space*). En particular, en el seu estudi els autors observen com la mestra utilitza com a artefactes de mediació pràctiques híbrides de llenguatge (diferents codis lingüístics i diferents registres) i pràctiques de l'escola i de la llar i com aquestes serveixen com a activadors de transformació o d'expansió de l'aprenentatge (figures 5 i 6).

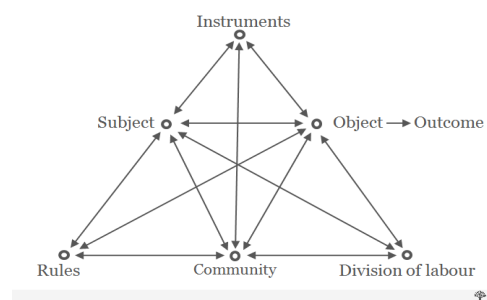


Figura 5: General structure of an activity System (Engeström 1987: 78).

polítiques, racials, etc.", en aquest sentit, la teoria postcolonial utilitza el terme hibridació per referir-se a l'espai lingüístic i intercultural *of in-betweeness*.

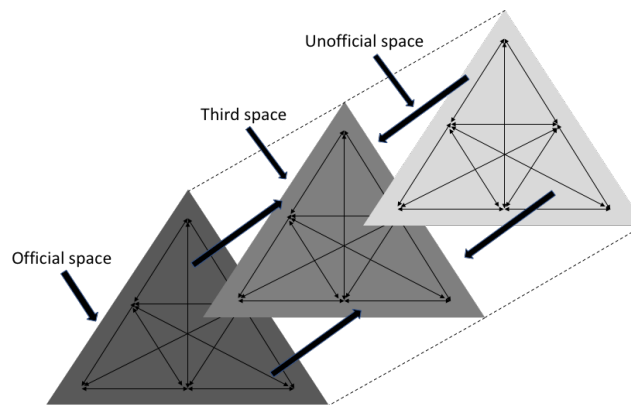


Figura 6: Hybrid activity (Gutiérrez i al., 1999: 292)

Tal i com observen els autors, en el tercer espai els repertoris lingüístics esdevenen instruments per participar en la construcció de significats, ja que «hybrid language practices mediate student's learning» (Gutiérrez *et al.*, 1999: 293). En aquest sentit, l'ús d'un llenguatge híbrid no és casual, sinó que representa l'ús conscient de les llengües i de les formes de coneixement «as mediating tools for language and content development» (Gutiérrez *et al.*, 1999: 297). Així doncs, s'ofereixen múltiples oportunitats perquè els estudiants tinguin accés permanent als recursos lingüístics, culturals i cognitius dels altres; a més, aquestes pràctiques tenen conseqüències que van més enllà de les parets de l'aula. El conflicte i la diversitat esdevenen un catalitzador del canvi de currículum, de l'aprenentatge individual i del sistema d'activitat mateix.

3.1.3 El diàleg com a artefacte de mediació en la ZDP

La pràctica del llenguatge híbrid, que implica l'ús estratègic del conjunt complet de les eines lingüístiques i socials al servei de la construcció del significat, evidencia el rol del diàleg com a artefacte de mediació. En aquest sentit, ens sembla oportú fer referència al treball de Wells (2002), que aprofundeix en el rol del diàleg en la teoria de l'activitat elaborada per Engeström. Wells, a partir del triangle d'Engeström, elabora una nova figura (figura 6) per tal d'evidenciar el rol del diàleg com a artefacte de mediació en la ZDP:

The dialogue may become the focal action in one phase of the activity, as the more expert participant interrupts the material action in order to explain or demonstrate some feature in order that the novice may be able to participate more effectively in a subsequent phase. [...] Although is still as *operation* deployed to achieve the goal of the action, and hence is oriented to the object of the action, it is the dialogue itself that constitutes the primary action, with material action (other than the discourse) playing an ancillary role (Wells, 2002: 60-61).

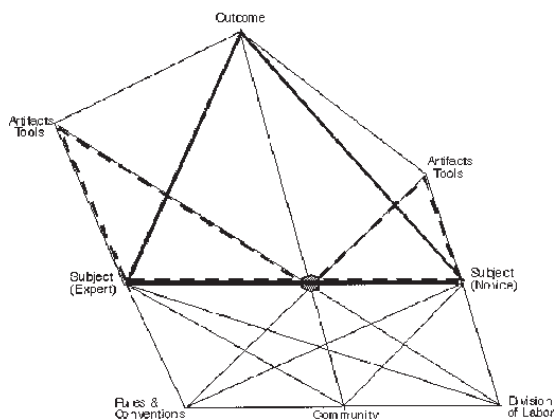


Figura 7: Discourse in the zone of proximal development (Wells, 2002: 61)

A la figura 7 podem veure com els participants (aquí només dos) actuen sobre el mateix objecte i a la vegada interactuen entre ells. El diàleg, doncs, esdevé l'artefacte de mediació mitjançant el qual els participants exerceixen una influència recíproca l'un sobre l'altre. D'aquesta manera els subjectes de la conversa són també els objectes de transformació recíproca i verbalment mediata:

Whenever the dialogue that occurs in joint activity leads to an increase in individual as well as collective understanding, there is opportunity for each participant to appropriate new ways of doing, speaking, and thinking, and thus to augment the mediational resources that they can draw on, both in the present and in the future activities (Wells, 2002: 61).

Així doncs, no és necessari que hi hagi una desigualtat general en coneixements especialitzats per tal que els participants aprenguin amb i dels altres, sinó que la ZDP «may apply in any situation in which, while participating in an activity,

individuals are in the process of developing mastery of a practice or understanding of a topic».

Finalment, volem subratllar la naturalesa multimodal de les activitats conjuntes en què es poden integrar modes de construir significat diferents, com ara verbal, visual, auditiu, espacial i conductual. Així doncs, hem de tenir en compte «the danger of attending only the verbal realization of meaning in attempting to evaluate what students are coming to understand and the knowledge that they have constructed» (Wells, 2002: 62).

3.1.4 El component emocional de la ZDP: *perezhivanie*

Holbrook Mahn i Vera John-Steiner (2002) examinen la relació entre pensament i afecte a partir del concepte *perezhivanie* de Vygotsky, concepte que expandeix la noció de ZDP incloent-hi l'emoció. Segons els autors, al considerar la variable afectiva de la ZDP, se'n amplifica el seu caràcter dinàmic i s'aprofundeix més en la comprensió d'aquest concepte vygotskià.

La *perezhivanie* descriu les maneres en què els participants perceben, experimenten i processen els aspectes emocionals de la interacció social (Mahn i John-Steiner, 2002: 49). Tal i com recorden els autors, el mateix Luria (1987) assenyalava aquest component afectiu de l'aprenentatge en Vygotsky:

Without the exploration of the relationship of the word to motive, emotion, and personality, the analysis of the problem of «thinking and speech» remains incomplete. The relationship between meaning and sense, and the relationship of intellect to affect, were the focus of much of Vygotsky's work in the last years of his life (Luria, 1987: 369).

Així doncs, Vygotsky planteja la necessitat d'examinar les maneres en què la construcció dels significats i l'aspecte afectiu de la interacció social afecten l'aprenentatge en la ZDP. Tot col·laborant, els participants creen ZDP per a ells mateixos «where intellect and affect are fused in a unified whole» (Vygotsky, 1987: 373). El suport emocional inclou la confiança, el compartir riscos en la presentació de noves idees, la crítica constructiva i la creació d'una zona

de seguretat (Mahn i John-Steiner, 2002: 52). Només en aquesta zona de seguretat es pot arribar a percebre no només el *significat* del pensament i de la paraula, sinó també la seva dimensió afectiva, el *sentit*:

Meaning is only one of the zones of sense, the most stable and precise zone [...] A word's sense is the aggregate of all psychological facts that arise in our consciousness as a result of the word. Sense is dynamic, fluid, and complex formation that has several zones that vary in their stability (Vygotsky, 1987: 245 i 276).

Mahn i John-Steiner a partir d'aquesta distinció entre *sentit* i *significa* en l'apropiació individual de la interacció social, analitzen l'ús dels «diaris de diàleg» (*dialogue journals*) amb alumnes de secundària i alumnes universitaris per als quals l'anglès es una llengua segona. En aquests *diaris* els alumnes i el professor interactuen mitjançant el diàleg escrit, en particular els alumnes donen veu a les maneres en què viuen l'experiència educativa i com aquesta es veu modelada per l'afecte (en relació a aspectes com l'etnicitat, la cultura, el gènere i la classe social). D'aquesta manera el professor pot apropar-se més a la vida dels alumnes i veure'n la *perezhivanie*, gràcies a això pot crear, juntament amb els seus alumnes, la seva conjunta ZDP. Amb aquests diaris el professor proporciona als alumnes un espai d'escriptura que comporta menys ansietat que la que sol acompanyar les escriptures en L2:

Second Language learners face the challenge of reconciling their developing word sense and word meaning in English with the word sense of the equivalent word in their native language —what the word evokes for them personally. Word meaning in English will predominate over word sense until they develop fluency, until words sound right, until they get a feeling for the language, and until they develop the systematicity and automaticity required to convey profound ideas in English. [...] Through interaction in their journals and by shifting the focus from form and structure to meaning, students reflected that they could think better in English [...] They became less concerned with the dictionary meanings of words and began to have confidence that drawing on their sense of the word would not interfere with effective communication (Mahn i John-Steiner, 2002: 56-57).

Mahn i John-Steiner en la seva discussió sobre el paper de l'afecte en la pràctica educativa transformadora, es centren en les maneres en que «careful listening, intense dialogue and emotional support sustain the cooperative construction of

understanding, of scientific discovery and of artistic forms» (Mahn i John-Steiner 2002: 51). Per a ells, «an essential part of students' *perezhivanie* is provided by interpersonal relationships in the classroom. Such relationships are especially important with second language learners, who face additional cultural and linguistic challenges» (Mahn i John-Steiner, 2002: 57). Així doncs, part important d'una ZDP dinàmica és el fet de proporcionar el metallenguatge relacionat amb el procés d'aprenentatge, inclòs el procés afectiu, i no centrar-se exclusivament en les habilitats.

En contraposició als enfocaments que consideren que els sentiments no afecten el pensament (*isolated mind approaches*), el concepte de *perezhivanie* reivindica la relació entre afecte i raó i evidencia la importància d'incloure l'emoció en la ZDP.

D'aquesta relació entre el component emocional i el component cognitiu també n'hem parlat en els apartats 2.1.1.2 i 2.2.2. En el primer, parlant de la implicació, hem vist com les tres variables de la motivació (motivació intrínseca, sentiment de competència i interès) interactuen amb el sistema cognitiu en el procés de comprensió del text; en el segon, hem vist com són les tècniques de suport parental (parental scaffolding/scaffolding behaviours) les que determinen l'èxit de la interacció que es dona en la lectura de contes, ja que fan que sigui un esdeveniment significatiu per al nen.

3.2 Un enfocament pedagògic de pluriliteracitats

Després d'haver revisat les aportacions dels Nous Estudis de Literacitats (capítol 1); després d'haver visionat els diferents paradigmes sobre la lectura (capítol 2), i després d'haver reconsiderat el concepte de ZDP en tota la seva complexitat (en els apartats anteriors), integrem totes aquestes aportacions dins l'enfocament pedagògic de pluriliteracitats en el procés d'aprenentatge i ensenyament de la literacitat.

D'acord amb García *et al.* (2007), un enfocament de pluriliteracitats «capture not only literacy continua with different interrelated axes, but also an emphasis on *literacy practices in sociocultural contexts*, the *hybridity* of literacy practices afforded by new technologies, and the increasing *interrelationship of semiotic system*» (García *et al.*, 2007: 215). El concepte de pluriliteracitats, doncs, inclou tant el concepte de múltiples literacitats com el de multimodalitat.

Per una banda, un enfocament de pluriliteracitats capta millor les realitats sociolingüístiques de l'època actual en què les diferències lingüístiques i les diferències culturals són sempre més presents a la nostra vida privada, laboral i social:

Effective citizenship and productive work now require that we interact effectively using multiple languages, multiple Englishes, and communication patterns that more frequently cross cultural, community, and national boundaries. Subcultural diversity also extends to the ever broadening range of specialist registers and situational variations in language, be they technical, sporting, or related to groupings of interest and affiliations (New London Group¹⁴, 1996: 64).

El concepte de diversitat, a més, esdevé molt més complex. Així, Vertovec (2007) ens parla de *super-diversitat* per estendre'l i incloure-hi totes les variables que hi interactuen, com ara «country of origin, ethnicity, language, immigration status (and its concomitant rights, benefits and restrictions), age, gender, education, occupation and locality» (Vertovec, 2007: 1044) i «transnationalism (emphasizing how migrants' lives are lived with significant reference to places and people elsewhere)» (op. cit.: 1049).

Per altra banda, l'idea de multiliteracitat fa referència al fet que les pràctiques lletrades són multimodals, ja que les literacitats múltiples no només corresponen a diferents contextos culturals i estructures socials, sinó també a diferents canals

¹⁴ The New London Group compta amb deu membres provinents d'universitats diferents del món: Cazden, C.; Cope, B.; Cook, J.; Fairclough, N.; Gee, J.; Kalantzis, M.; Kress, G.; Luke, A.; Michaels, S.; Nakata, M. Aquests investigadors es van trobar durant una setmana el setembre de 1994 a New London, New Hampshire, i als Estats Units, per debatre sobre l'estat i el futur de la pedagogia de la literacitat. Com a resultat d'aquestes trobades es va publicar el text *A Pedagogy of Multiliteracies: designin Social Futures* (1996).

o modes de comunicació: «increasing multiplicity and integration of significant modes of meaning-making, where the textual is also related to the visual, the audio, the spatial, the behavioural, and so on» (New London Group, 1996: 64).

Així doncs, aquesta multiliteracitat necessita un nou tipus de pedagogia, «one in which language and other modes of meaning are dynamic representational resources, constantly being remade by their users as they work to achieve their various cultural purposes» (New London Group, 1996: 64). L'emergència d'un enfocament pedagògic de pluriliteracitats es deu al fet que avui dia moltes escoles encara reflecteixen «a national ideology that is at best multilingual in the sense of separate languages, but is rarely multimodal or truly plurilingual» (García *et al.* 2007: 219); així mateix «a pluriliteracies approach, or integrated plurilingual literacy practices, is one way for educators to resist the hegemony of dominant national languages» (*op. cit.*: 217) i donar resposta als nous reptes que planteja la societat actual a l'educació.

Aquesta tesi s'adscriu en aquest enfocament de pluriliteracitats que, citant García *et al.*:

- Emfatitza la naturalesa integrada i híbrida de les pràctiques lletrades plurilingües.
- Valora igualment totes les pràctiques lletrades plurilingües.
- Destaca la interacció contínua de múltiples idiomes, temes, discursos, dialectes i registres.
- Crida l'atenció sobre les maneres en què les literacitats multilingües s'emmarquen i es basen en múltiples modes, canals de comunicació i sistemes semiòtics.
- Adopta dels Nous Estudis de Literacitat una consciència constant sobre la manera en què els contextos culturals i les relacions socials influeixen en les pràctiques lletrades;
- i atén al desenvolupament de pràctiques lletrades més enllà de l'escola. En aquest sentit es pretén aportar una visió teòrica sobre els desenvolupaments pedagògics). (García *et al.* 2007: 217. La traducció és nostra).

3.2.1 Pluriliteracitats i polítiques europees

L'enfocament de les pluriliteracitats està a la base de les polítiques lingüístiques impulsades per la Unió Europea i que introdueixen com a conceptes clau els de

competència plurilingüe i competència pluricultural. Aquests conceptes es plantegen com una resposta als nous reptes d'un entorn cada vegada més multilingüe i d'una política educativa que es proposa una formació plurilingüe per a tots els ciutadans (Perera, 2010).

Tal i com afirma el *Marc europeu comú de referència per a les llengües* (MECR d'ara en endavant):

L'enfocament plurilingüe posa l'accent en el fet que així com augmenta l'experiència lingüística d'un individu en el seu context cultural —de la llengua de la llar a la de la societat i d'aquí a les llengües d'altra gent (apreses a l'escola, a l'institut o amb l'experiència directa)— l'individu no manté aquestes llengües i cultures en compartiments mentals separats estrictament, sinó que desenvolupa una competència comunicativa a la qual contribueix tot el coneixement i l'experiència lingüística i en la qual les llengües s'interrelacionen i interactuen. (Consell d'Europa, 2003: 22-23).

Així doncs, el MERC distingeix entre multilingüisme (la coexistència de diferents idiomes a nivell social o individual) i plurilingüisme (el repertori lingüístic dinàmic i en constant desenvolupament de cada individu).

La competència plurilingüe, tal i com explica el MERC (secció 1.3) i resumeix el *CEFR Companion Volume with New Descriptors* (2018):

It involves the ability to call flexibility upon an inter-related, uneven, plurilinguistic repertoire to:

- Switch from one language or dialect (or variety) to another.
- Express oneself in one language (or dialect, or variety) and understand a person speaking another.
- Call upon the knowledge of a number of languages (or dialects, or varieties) to make sense of a text.
- Recognise words from a common international store in a new guise.
- Mediate between individuals with no common language (or dialect, or variety), even with only a slight knowledge oneself.
- Bring the whole of one's linguistic equipment into play, experimenting with alternative forms of expression.
- Exploit paralinguistics (mime, gesture, facial expression, etc.)

(Consell d'Europa, 2018: 28).

En particular, ens interessa evidenciar el rol que assumeix la mediació lingüística i cros-lingüística per a les implicacions didàctiques que en poden derivar. En la mediació:

the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation). The focus is on the role of language in processes like creating the space and conditions for communicating and/or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form. The context can be social, pedagogic, cultural, linguistic or professional. (Consell d'Europa, 2018: 103)

Des d'aquesta perspectiva, proposar una educació plurilingüe a l'escola vol dir evidenciar de manera explícita el plurilingüisme de l'alumnat i del professorat i utilitzar-los de manera estratègica en les practiques de comprensió, expressió i interacció (Carrasco, Melo-Pfeifer, 2018). Així doncs, l'ús de fenòmens lingüístics com el *code-switching* o la hibridació (vegeu apartat 3.1.2) s'haurien de potenciar a l'aula com a eines per a la construcció de l'aprenentatge. A més, s'hauria de propiciar un enfocament didàctic intercomprensiu en el sentit «de aprender a comprender una pluralidad de idiomas, registros y temáticas o, en otras palabras, de desarrollar una literacidad plurilingüe funcional receptiva y de co-construcción del significado en la interacción plurilingüe» (Carrasco, Melo-Pfeifer, 2018: 164).

El desenvolupament de la Intercomprensió (IC)¹⁵, doncs, amplifica la competència plurilingüe i afavoreix la construcció conjunta dels aprenentatges «gracias a una menor resistencia, por parte de los sujetos, a los planteamientos pluri-, inter- y translingüísticos» (Carrasco, Melo-Pfeifer, 2018: 169).

Finalment, remarcuem el fet que el plurilingüisme s'ha de situar en el context del pluriculturalisme:

¹⁵ La IC en la seva accepció més coneguda «en tanto que práctica de comprensión, expresión e interacción plurilingüe dentro de una misma familia lingüística, propicia el desarrollo de la literacidad plurilingüe de los ciudadanos, es decir, su capacidad de comprender textos orales y/o escritos en idiomas distintos y de interaccionar con sus hablantes» (Carrasco, Melo-Pfeifer, 2018: 164).

La llengua no és només un aspecte principal de la cultura, sinó també un mitjà per accedir a les manifestacions culturals. Bona part del que s'ha exposat anteriorment pot aplicar-se igualment a un àmbit més general. En la competència cultural d'una persona, les diverses cultures (nacional, regional, social) a què ha tingut accés no solament coexisteixen l'una al costat de l'altra, sinó que es comparen i es contrasten, i interactuen activament per produir una competència pluricultural més rica i integrada. La competència plurilingüe és un component d'aquesta competència pluricultural, que al mateix temps interactua amb altres components (Consell d'Europa, 2003: 24).

Integrem tots aquests aspectes del pluriculturalisme dins el concepte de repertori lingüístic i cultural que descrivim en l'apartat següent.

3.2.2 Repertoris lingüístics i culturals

L'heterogeneïtat dels perfils lingüístics i culturals que sovint caracteritza les aules d'avui dia permet que les pràctiques lletrades plurilingües puguin emergir naturalment:

The linguistically integrated space of the classroom, coupled with the possibilities afforded to all languages by new technologies, fosters the development of pedagogies for plurilingual literacy practices that will increase the potential for communication, knowledge and understanding among participants (García *et al.* 2007: 218).

Considerant que les pràctiques híbrides i el llenguatge híbrid promouen l'aprenentatge dels alumnes (Gutiérrez *et al.*, 1999), els ensenyants han de saber aprofitar els repertoris lingüístics i culturals, les pràctiques lletrades (vernacles) del estudiants, de les seves famílies i de la comunitat. Utilitzem el terme *repertori*, per una banda, com a concepte sociolingüístic elaborat per Jonh Gumperz al principi dels anys 60; i per l'altra, optem per a una extensió post estructuralista del mateix concepte (Bush, 2012). El concepte de repertori lingüístic (anomenat en un primer moment *repertori verbal*) de Gumperz (1964) se centra en l'espai sincrònic d'interacció social: «contains all the accepted ways of formulating messages. It provides the weapons of everyday communication. Speakers choose among this arsenal in accordance with the meanings they wish to

convey» (Gumperz, 1964: 138). Bush, a partir del pensament de Jacques Derrida i Judith Butler, analitza l'enfocament post estructuralista del concepte de repertori lingüístic, i aquesta extensió del concepte «sees linguistic choices not only determined by the situational character of interaction and by grammatical and social rules and conventions, but sees language practices also as subjected to the time-space dimensions of history and biography» (Bush, 2012: 19). Així doncs, aquesta expansió del concepte de repertori encarna una perspectiva subjectiva que engloba la dimensions de percebre, experimentar, sentir i desitjar. A més, té en compte una dimensió temporal històrica i biogràfica, ja que en una visió post estructuralista, el subjecte es considera constituït a través del llenguatge i el discurs ja establert anteriorment (*op. cit.*: 8).

Moltes investigacions ja han demostrat com les biografies i narratives lingüístiques tenen un rol molt important en la educació plurilingüe (Fons, Palou, 2010) ja que permeten «potenciar un mayor conocimiento de los sujetos que aprenden, incluyendo un mayor autoconocimiento de sí mismo, una reflexión sobre las historias de vida con y por las lenguas» (Fons, Simões i Andrade, 2018: 69).

En aquest sentit també una lectura transaccional i crítica dels textos permet fer emergir els repertoris lingüístics i culturals dels nens, ja que en la conversa sobre i a partir del text, els diferents repertoris dels alumnes poden fer-se visibles i entrar en contacte. L'acció del mestre consisteix en fer-los visibles, valorar-los i fer que intervinguin estratègicament en el procés de comprensió del text, tant a nivell individual com col·lectiu. En aquest sentit, d'acord amb Moore i Palou, pensem que «it is imperative that we reflexively evaluate the processes undertaken by children in comparing, contrasting, questioning stereotypes, enquiring into their own experiences, and in seeking reasoned explanation of phenomena connected with specific linguistic and cultural aspects of what is read» (Moore i Palou, 2018: 98).

3.3 Pluriliteracitats i lectura

En els propers apartats ens plantegem com concretar un enfocament de pluriliteracitats en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la lectura, tenint en compte les teories de l'aprenentatge exposades als apartats del capítol 3.1. En particular, ens preguntem com identificar i incorporar —en la pràctica de la lectura— la diversitat lingüística, cultural, social i les diferents pràctiques lletrades per tal de no privilegiar una sola manera de ser literat i una sola forma de donar sentit als textos.

En el primer subapartat parlem de lectura i diversitat lingüística i cultural. Seguint els paradigmes transaccional i crític a la vegada, sabem que el significat textual no resideix únicament en els textos; és una construcció humana que implica múltiples maneres de ser, conèixer i pensar, i experiències humanes que van més enllà dels textos particulars, i estan arrelades en un context sociocultural determinat. En aquest sentit, d'acord amb Moore i Palou, pensem que les activitats de lectura han de contribuir a un procés de descentralització lingüística i cultural (Moore i Palou, 2018: 85).

Amb relació a aquest plantejament, ens sembla oportú fer referència al projecte Koinos¹⁶ (Helmchen, Melo-Pfeifer, 2018) i a un dels seus productes clau —les catifes viatgeres—¹⁷ amb les quals es desenvolupa la competència lectora plurilingüe i intercultural amb un «enfocament global que entén la literacitat en un sentit ampli, multimodal, creatiu i interactiu» (Noguerol i Vallejo, 2018: 113). Aquest dispositiu didàctic permet: fer present a l'aula la diversitat de llengües i cultures; afavorir el desenvolupament de les habilitats lectores des d'una

¹⁶ Erasmus-Plus Project: Koinos – Portfolio of multilingual literacy practices (www.plurilingual.eu). El projecte es va desenvolupar entre el 2015 i el 2017 i va ser coordinat per l'Institut Municipal d'Educació de Barcelona. Al projecte van participar quatre universitats: Universidade de Aveiro (Portugal), Universität Hamburg (Alemanya), Universitat de Barcelona (Espanya) i la Universitat Autònoma de Barcelona (Espanya).

¹⁷ Les catifes viatgeres són un dispositiu didàctic que inclou la *catifa viatgera digital d'aula* i d'intercanvi entre les escoles, i el seu complement, la *catifa física familiar* que viatja entre l'escola i les famílies. Les *catifes viatgeres* es proposen en suport digital i tenen com a eix l'elaboració d'un projecte d'aula l'objectiu del qual és fer present a l'aula la diversitat lingüística i cultural i afavorir el desenvolupament de les habilitats lectores en la societat de la informació. Les catifes viatgeres familiars, en canvi, tenen com a base un suport físic en què es porten llibres i altres documents per treballar-los a casa en família (Noguerol, Vallejo, 2018).

perspectiva de pluriliteracitat (multilingüe, intercultural i multimodal); generar ponts entre les famílies i l'aula; i entrar en contacte amb altres móns i cultures.

En el segon subapartat parlem de la lectura compartida i dialogada. Tenint en compte les dificultats i els reptes que planteja el procés d'ensenyament i aprenentatge de la lectura en contextos plurilingües i pluricultural, en aquesta tesi presentem una experiència de lectura que es proposa desenvolupar la competència lectora plurilingüe i intercultural. És tracta de la lectura compartida dialogada que considerem com una de les possibles respostes als reptes que planteja l'ensenyament de la lectura en els contextos plurilingües i pluriculturals en els que vivim. En particular, observem com la participació de les famílies amb les seves literacitats esdevé un instrument de mediació per a la construcció de coneixements i de noves formes de literacitats que ajuden a trencar dicotomies i categoritzacions. Finalment, dediquem l'últim apartat d'aquest capítol als contes populars —que considerem textos multimodals— com a instrument de suport en el procés d'aprenentatge de la lectura i com a instrument de cohesió social.

3.3.1 Lectura i diversitat lingüística i cultural

Tal i com hem vist als capítols anteriors, els factors que poden incidir sobre el procés d'aprenentatge en general, i de de la lectura en particular, són múltiples i concurrents i tenen a veure amb la diversitat lingüística, cultural, social, amb els discursos de poder de la classe dominant, amb els factors emocionals i, òbviament, amb els tipus de pràctiques que es duen a terme a l'aula.

En el seus estudis sobre predictors d'èxit i fracàs en la lectura, Snow, Burns i Griffin (1998) assenyalen entre els factors de risc la no familiarització dels nens en edat primerenca amb unes determinades habilitats lingüístiques (*early language ability*). Ara bé, tal i com hem vist fins ara, es tracta d'habilitats socio-culturalment determinades, d'uns usos determinats del llenguatge que, similars a aquells propis de l'escola, preparen i faciliten els aprenentatge escolars. El desavantatge es genera, doncs, per aquells nens que, tot i haver tingut experiències de pràctiques lletrades diferents, no tenen aquest bagatge

específic. En aquest cas, el procés d'aprenentatge de la lectura es converteix en un *instructed process* (Gee, 2004: 13) sense els elements socials i emocionals que connoten les pràctiques familiars. En conseqüència, molts alumnes arriben a aprendre a llegir en el sentit de descodificar el text, però no el sentit de comprendre'l, ja que no han tingut experiència del *món* al qual les paraules del text es refereixen. És per això que per molts nens l'experiència escolar es tradueix en la participació a una cultura i a unes pràctiques que poden resultar del tot estranyes a les del món familiar, i a vegades també en conflicte amb aquestes.

Snow, Burns i Griffin (1998) també inclouen en els grups a risc els nens que tenen una llengua primera diferent de la llengua de l'escola i mostren una habilitat limitada en l'expressió oral en aquesta llengua. Per molts nens per als quals la seva L1 no coincideix amb la llengua majoritària de l'escola, els processos d'aprenentatges suposen un repte major ja que molts, sovint, han d'aprendre llengua, continguts i usos específics del llenguatge alhora. Aquests nens s'enfronten constantment amb un vocabulari específic i unes estratègies que no necessàriament tenen familiaritzades en el context familiar, i que l'escola hauria d'ensenyar de manera explícita. Així doncs, necessiten un suport constant per tal de desenvolupar competències en la llengua majoritària de l'escola (Ioannou-Georgiou, Pavlou, 2011: 57).

A més a més, aprendre a llegir a l'escola vol dir també aprendre a llegir i aprendre els continguts acadèmics de les diferents àrees de coneixements, cadascuna amb el seu propi llenguatge. Aquestes *varietats de llenguatge acadèmic especialitzat* poden augmentar el decalatge entre els alumnes que ja l'han experimentat a casa i els que no, ja que «privileged children continue to receive support outside of school on their academic language acquisition process throughout their school years, support that less privileged children do not receive» (Gee, 2004: 3). Aquesta diversitat en els productes discursius de les àrees curriculars assenyala la necessitat de treballar el llenguatge acadèmic de manera explícita per tal de facilitar-ne la comprensió. Això és possible, per exemple, mitjançant la comprensió i redacció de textos amb diferent contingut

temàtic (història, geografia, etc.) i diverses formes retòriques (descripcions, notícies, llistat, etc.) (Tolchinsky, Simó, 2001: 92-93).

Per altra banda, l'ensenyament explícit de les estratègies de pensament i dels usos del llenguatge propis de l'escola ha d'estar acompanyats pel reconeixement de les *literacitats* de cada alumne. Tal i com hem vist en el primer capítol (1.5.1), l'enfocament propi dels *fons/recursos de coneixements* (González *et al.*: 1992 i 2005) respon a aquesta necessitat d'incorporar a l'aula els coneixements i habilitats que els alumnes ja posseeixen. La investigació etnogràfica duta a terme per aquests autors ha permès canviar la mirada sobre els alumnes (i les seves famílies) *no privilegiats* (en el sentit socioeconòmic i d'experiències lletrades) ja que se'n reconeixen i valoren les seves llengües i les seves formes de literacitats no dominants (vernacles). A més, tal i com assenyalen Barton i Hamilton és molt important «to understand the nature of informal and vernacular learning strategies and the nature of situated cognition», és a dir veure en quin sentit l'ús de les estratègies vernacles intervé en l'aprenentatge de noves literacitats (Barton, Hamilton, 2000: 14). Es tracta doncs de fomentar un ús estratègic dels repertoris cultural i lingüístic dels alumnes i les seves famílies per tal de promoure nous espais de literacitats.

Finalment, d'acord amb Moore i Palou, ens sembla oportú no considerar la lectura només en termes de competència acadèmica, sinó sobretot com una experiència vivencial de llegir per plaer; així doncs, la lectura «should not only be seen as an academic competence to meet, or as a gateway to academic knowledge, but also a window onto to the pleasure of imagined worlds, an essential vehicle for getting to know oneself, for encountering other languages and cultures, and for learning throughout life» (Moore i Palou, 2018: 81).

3.3.2 La lectura compartida dialogada

En el sentit més ampli, per lectura compartida s'entén la lectura en veu alta que un adult realitza en companyia d'un nen, generalment prelector (Goikoetxea i Martínez, 2015). En aquesta tesi considerem la lectura compartida en el sentit

que li dona Brenda Parkes, és a dir «an interactive reading experience that occurs when students join in or share the reading of a book or other text while guided and supported by a teacher. The teacher explicitly models the skills of proficient readers, including reading with fluency and expression» (Parkes, 2000). En aquest sentit, la lectura compartida suposa una pràctica d'ensenyament i aprenentatge de la lectura en què el mestre (o el lector més expert) fa de model en l'ús de les estratègies de comprensió lectora tot explicitant-ne l'ús i afavorint-ne la pràctica. Aquest enfocament, doncs, suposa una participació conjunta de mestre i alumnes però amb responsabilitats diferents, de manera tal que cadascú interactua des del seu nivell amb la finalitat d'arribar al traspàs progressiu de la responsabilitat i del control del mestre als alumnes (Solé, 1992). En aquesta perspectiva, considerem el concepte de *bastida* des de l'enfocament transaccional i interactiu de Terwagne, Vanhulle, i Lafontaine (2003) de què hem parlat abans (3.1.1).

Per altra banda, considerem la lectura compartida com una experiència beneficiosa no només per a l'aprenentatge de les estratègies de lectura, sinó també per a l'aprenentatge d'una lectura crítica dels textos, ja que permet fer interactuar tradicions, valors i creences relacionats amb la cultura, les llengües i les pràctiques lletrades de cada alumne; així doncs, contribueix a desenvolupar una competència lingüística i intercultural. En aquest sentit, parlem de lectura compartida dialogada i concretament, de la interpretació dialògica del text de què parla Bakhtin (1981). Bakhtin considera que un text pot tenir tantes interpretacions com visions del món tenen els lectors i emfatitza el fet que el diàleg entre interpretacions diferents promou una visió més àmplia i crítica del text:

In the realm of culture, outsidership is a most powerful factor in understanding. It is only in the eyes of another culture that foreign culture reveals itself fully and profoundly [...] A meaning only reveals its depths once it has encountered and come into contact with another, foreign meaning: they engage in a kind of dialogue, which surmounts the closedness and one-sidedness of these particular meanings, these cultures. (Bakhtin, 1986: 7)

Per Bakhtin, aquest tipus de diàleg no desemboca en una fusió entre les cultures, sinó que cada cultura conserva la seva pròpia identitat però enriquida gràcies al diàleg intercultural que s'ha produït. En aquests termes, observem com la concepció dialògica de Bakhtin s'alinea amb la Teoria de l'Activitat Històrico-Cultural i sobretot amb la idea d'Engstrom d'*aprenentatge expansiu* que implica també una *dimensió horitzontal* (mirar capítol 3.1.1). La dimensió horitzontal de l'aprenentatge, que es dona amb les interaccions plurals i diverses, ressalta el rol del diàleg com a artefacte de mediació (Wells, 2002) i l'aparició de contradiccions i tensions entre sistemes d'activitat. Aquestes tensions provoquen ruptures en les pràctiques oficials i afavoreixen l'aparició de noves activitats híbrides que transformen els sistemes d'activitats en nous sistemes i, a la vegada, aporten nous resultats (vegeu apartat 3.1.2).

En aquest sentit, i d'acord amb Snow i de Temple, la conversa a partir de i sobre el text es converteix en part orgànica de l'activitat de lectura: «the social, conversational activity that occurs around literacy must be incorporated in to our notions of what reading is». Així doncs, veiem la «participation in literate conversation, both as a metaphor for being literate and as a very literal context for developing literacy skills, knowledge, and motivation» (Snow i de Temple, 2001: 56). En particular, Snow i de Temple (2001) analitzen la qualitat de la conversa amb què els adults acompanyen la lectura de llibres amb els seus fills de tres anys. Els autors observen que en les famílies amb un nivell educatiu més baix i/o en famílies en risc social durant la lectura de llibres es produeixen menys converses de tipus *no immediat (nonimmediate talk)*¹⁸ amb els seus fills. Considerant la relació entre la conversa *no immediata* i la qualitat de la lectura, els autors subratllen la potencialitat de la conversa basada en els llibres «to support an interest in reading and an understanding of texts read as a contribution to the improvement of reading outcomes, particularly for children at academic risk» (Snow, de Temple, 2001: 68).

¹⁸ La conversa *no immediata* es refereix a totes les expressions que van més enllà de la informació que està immediatament disponible en el text o en les il·lustracions (com ara preguntes, inferències, prediccions, comentaris, connexions...). La conversa *immediata (immediate talk)*, en canvi, és un tipus de parla que es refereix només a la informació immediatament disponible en el text (anomenar els objectes presents en la il·lustració, contar, recordar una frase formulària del text...) (Snow, de Temple, 2001).

Així doncs, si llegir és un procés dialògic, fer-ho de manera col·lectiva amplia els espais de diàleg (Flecha, Soler, Valls, 2008: 4). En la lectura dialògica «el foco de la lectura se desplaça de verse com un procés interactiu entre el niñ o niña y el texto a la interacció entre niños, las niñas y las diferentes personas adultas que están a su alrededor en relación con ese texto. El proceso de interpretación, construcción de significado y creación de sentido en relación con lo escrito deja de ser individual y se torna colectivo» (Soler, 2003: 2).

Des d'aquesta perspectiva, tal i com afirma El Model Lingüístic del Sistema Educatiu de Catalunya «aprendre a llegir caldrà que sigui, a part d'una activitat cognitiva, una activitat social impregnada d'interaccions entre el docent i els companys» (2018: 46), i també, afegim, amb les altres persones adultes que participin en aquest procés. Finalment, considerem que «els intercanvis sobre els textos permeten socialitzar l'acte de llegir i al mateix temps deixar empremta en la pròpia subjectivitat»; es tracta doncs de «construir experiència sobre la trobada amb els textos, des de l'emoció, la creació i l'esperit crític» (Fons, 2013: 16).

3.3.2.1 *La implicació de la família i de la comunitat*

La lectura dialògica apel·la la participació de més persones adultes en el procés de lectura, ja que la lectura dialògica «no se centra únicament en el proceso cognitivo de la alfabetización, sino que lo engloba dentro de un proceso más amplio de socialización en la lectura y creación de sentido acerca de la cultura escrita con las personas adultas del entorno [...] abriendo los horizontes del aprendizaje de la lectura con la multiplicación de interacciones e instantes educativos con y entre todas las personas jóvenes y adultas alrededor de los pequeños» (Soler, 2003: 8).

Així doncs, la lectura dialògica suposa multiplicar els espais i les relacions en què es produeix la lectura, creant més situacions de lectura i més variades (dins i fora de l'horari escolar) i convidant a participar-hi més persones i més diverses (Flecha, Soler, Valls, 2008). A més, la lectura dialògica traspassa l'espai de

l'aula, ja inclou «la variedad de prácticas de lectura que pueden realizarse en la biblioteca, en actividades extraescolares, en el hogar, en centros culturales, y otros espacios comunitarios» (Soler, 2003: 49).

Avui dia, la comunitat científica internacional reconeix les pràctiques educatives familiars com pràctiques d'èxit que contribueixen a la cohesió social i a l'èxit escolar. Els resultats de projectes europeu com ara Include-ED (Díez, Gatt, Racionero, 2011) i l'informe *Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development* (Carpentieri, Fairfax-Cholmeley, Litser, Vorhaus, 2011) demostren com aquestes pràctiques poden fomentar la solidaritat i incrementar els aprenentatges, superar les baixes expectatives cap als estudiants de minories culturals a través de l'increment i la diversificació d'interaccions, obrir la participació de les famílies a l'escola (d'aquesta manera milloren els aprenentatges i la convivència) i formar els familiars per millorar la inclusió social a curt i a llarg termini.

Actualment les Comunitats d'Aprenentatge (CA)¹⁹ estan duent a terme pràctiques de lectura dialògica a través d'activitats com ara les tertúlies literàries dialògiques²⁰. Les Tertúlies literàries dialògiques es basen en dos criteris. El primer, els llibres que es trien són obres de la literatura clàssica universal; i el segon, les persones participants són, principalment, persones sense titulacions acadèmiques i amb molt poca experiència lectora prèvia a les tertúlies. El nombre de persones per grup, la durada i periodicitat de les sessions varia en funció de cada tertúlia. El llibre a llegir s'acorda entre tots i s'acorda el nombre de pàgines

¹⁹ Les Comunitats d'Aprenentatge (CA) són un model d'escola inclusiva vinculada amb el barri i un espai on les famílies participen en l'educació dels infants. El projecte va ser impulsat per CREA (Centre d'Investigació Social i Educativa de la Universitat de Barcelona) al principi dels anys 90. L'objectiu és aconseguir l'èxit escolar de tots els nens i nenes per a la societat de la informació. Els grups interactius, les tertúlies literàries dialògiques i la biblioteca tutoritzada són algunes de les actuacions d'èxit més presents a les CA.

²⁰ Les tertúlies literàries dialògiques s'han seleccionat com una de les actuacions d'èxit en el Projecte Integrat europeu INCLUD-ED (2006-2011). Entre els 6 subprojectes que es duen a terme, el projecte 2 anomenat *European effective educational practices: How is education contributing to overcome or reproduce social exclusion?* ha identificat quines actuacions educatives d'èxit disminueixen el fracàs escolar i quines l'augmenten. Una de les actuacions d'èxit que van emergir van ser les tertúlies literàries dialògiques (Pulido, Zepa, 2010). Les tertúlies literàries dialògiques són una activitat educativa i cultural que es va iniciar als anys 80 al barri de la Verneda i que actualment s'està duent a terme en diferents contextos culturals i educatius (Fletxa, Soler i Valls, 2008).

que es llegiran per a la següent trobada. Tothom llegeix a casa les pàgines acordades i cada participant porta com a mínim un fragment triat per llegir-lo en veu alta i explicar per què li ha resultat interessant o especialment significatiu. A partir d'això s'estableix el diàleg entre els participants des d'una dimensió igualitària. Tot i mantenint l'esperit de les tertúlies literàries dialògiques, l'experiència que analitzem en aquesta tesi parteix d'un concepte de diàleg diferent, ja que nosaltres l'entendem mediat per un animador amb un rol definit. Per tal de diferenciar-la, nosaltres parlem de lectura compartida dialogada.

3.3.2.2 La mediació

Tal i com hem dit, entre les diferències entre les tertúlies literàries dialògiques i la lectura compartida dialogada que proposem en aquest treball hi ha el rol que assumeix el mediador. En les tertúlies literàries, el mediador pot ser qualsevol persona —no necessàriament un educador— i la seva funció és moderar el debat, tenint com a principal funció garantir el respecte del torn de paraules i de totes les opinions (Aguilar, Alonso, Padrós, Polido, 2010). En la lectura compartida dialogada, en canvi, considerem tant una dimensió vertical de l'aprenentatge (es reconeix al mestre —o a l'adult expert— el rol d'expert que proporciona suport de manera conscient als participants, tant a nivell cognitiu, com a nivell emocional) com horitzontal (diàleg entre sistemes d'activitat diferents).

Des d'aquesta dimensió horitzontal, tal i com hem explicat a l'apartat 3.1.3, considerem que el diàleg esdevé l'artefacte de mediació mitjançant el qual els participants exerceixen una influència recíproca l'un sobre l'altre (Wells, 2002). Així doncs, es dona entre tots els participants —i no només per part del mestre— una transformació recíproca i verbalment mediata. En aquest sentit ens sembla interessant emprar la definició de *mediació* que trobem al *CEFR Companion volume with new descriptors* (Council of Europe, 2018) i que hem exposat a l'apartat 3.2.1. En particular, ens centrem en el paper que s'atorga al llenguatge en els processos de construcció dels significats; així doncs, cada participant pot mediar en la construcció del significat fent servir la mateixa llengua o una altra.

Dit en altres paraules, tal i com s'ha dit a l'apartat 3.1.2, implica apostar per la hibridació al servei de la construcció dels significats.

Seguint amb el *CEFR Companion volume*, considerem *les activitats de mediació (mediation activities)* i *les estratègies de mediació (mediation strategies)*. Dins de *les activitats de mediació* trobem: mediació d'un text; mediació de conceptes; mediació de la comunicació. Dins de *les estratègies de mediació* trobem: estratègies per explicar un nou concepte i estratègies per simplificar un text.

Respecte de la mediació d'un text, el *CEFR Companion Volume* afirma que mediar un text implica transmetre a una altra persona el contingut d'un text al qual no té l'accés, sovint a causa de barreres lingüístiques, culturals, semàntiques o tècniques. També inclou la mediació d'un text per a un mateix i l'expressió de reaccions a textos, especialment creatius i literaris. En quan a la mediació de conceptes, es refereixen al procés de facilitar l'accés als coneixements i als conceptes a altres persones. Inclou dos aspectes complementaris: d'una banda, construir i elaborar significats i, d'altra banda, promoure condicions que afavoreixin l'intercanvi i el desenvolupament conceptual. Pel que fa a la mediació de la comunicació, aquesta mira de facilitar la comprensió i la comunicació reeixida entre els aprenents que poden tenir punts de vista diferents a nivell individual, sociocultural, sociolingüístic i intel·lectual. Amb relació a les estratègies de mediació, aquestes fan referència a les tècniques emprades per aclarir el sentit i facilitar-ne la comprensió. Així tenim, per una banda, les estratègies per explicar un nou concepte (com ara vinculació a coneixements previs o adaptació del llenguatge i separació dels components d'una informació complexa) i, per altra banda, les estratègies per simplificar un text (com ara desenvolupar de manera extensiva un text i, al revés, resumir-ne el missatge essencial).

Traslladant aquesta idea de mediació del *CEFR Companion Volume* a l'experiència de lectura compartida i dialogada que presentem en aquest treball considerem —adaptant-les a la situació concreta de lectura i interpretació d'un conte— la mediació del text, la mediació de conceptes i la mediació de la comunicació. Pel que fa les estratègies de mediació, les considerem en relació

amb la tipologia de mediació en què ens situem. Així doncs, primer, pel que fa la mediació del text, considerem les estratègies que intervenen en el procés d'interpretació del text. Segon, pel que fa la mediació de conceptes, considerem les estratègies que intervenen en la construcció de conceptes relacionats amb el conte llegit. Tercer, pel que fa la mediació de la comunicació, considerem les estratègies de diàleg enumerades per Tough:

1. Orientació: comentaris i preguntes obertes que conviden a reflexionar sobre un tema.
2. Facilitació: pretenen que l'alumnat aprofundeixin en el seu pensament. Poden ser:
 - Completives: demanen justificacions i més detalls
 - Focalització: pregunten sobre aspectes concrets
 - Comprovació: demanen una reconsideració a aclariment
3. Informació: proporciona informació sobre un tema. Tenir en compte la informació i la manera perquè són exemples d'expressar el pensament: narratiu, descriptiu, expositiu, al·legòric.
4. Suport: comentaris que estimulen a mantenir el diàleg.
5. Acabament: anuncien un gir temàtic o un tancament de la conversa.

(Tough, 1979: 113-114)

Situant-nos en la proposta de lectura transaccional i interactiva elaborada per Terwagne, Vanhulle i Lafontaine (2003), considerem, per una banda, la intervenció ajustada del mestre que fa de model en l'ús de les estratègies d'interpretació i d'interacció (mediació del text i mediació de la comunicació) per tal que els alumnes les interioritzin gradualment i les facin servir en les discussions amb els seus companys. Per altra banda, considerem les estratègies que fan servir els participants que també fan d'intermediaris en la construcció del significat. En particular, ens fixem en l'ús de la hibridació que exerceix la mediació en la construcció i transmissió dels significats.

Per acabar, d'acord amb Munita i Manresa (2012)²¹, considerem la «discussió mediata» com una «disposición favorable para dedicar tiempo a hablar sobre

²¹ Munita i Manresa parlen de «discusión literaria mediada» i identifiquen les principals funcions que adopta el mediador de lectura en la discussió, com ara: «1. Ayudar en la búsqueda de indicios textuales significativos; 2. Ayudar en la construcción y fundamentación de sus argumentaciones; 3. Relacionar la discusión con otros libros y saberes previos; 4. Ofrecer metalenguaje para hablar sobre libros; 5. Reformular, sintetizar y sistematizar lo dicho para hacer progresar la discusión y para fijar conceptos y contenidos». Els autors, a més, observen que la interacció medidora té

libros, y a ser escuchados en el seno de una comunidad interpretativa», cosa que fa possible que «afloren interpretaciones surgidas tanto de la reflexión personal como de las intervenciones de la mediadora y de los padres». Així doncs, seguint amb els autors, «la mediación de la lectura pasa, en buena medida, por la construcción intencionada de un espacio en el que se hable de libros, así como por una disposición de acogida y de escucha para las «hablas» de los niños» (Munita i Manresa, 2012: 139-140), i, en el nostre cas, també dels seus familiars.

3.3.2.3 *Els programes de lectura compartida dialògica i FL*

En l'àmbit de la FL, els resultats del projecte de S. Wessels (2014), *A Bilingual Family Literacy Program*, mostren els avantatges d'un programa de lectura compartida dialògica bilingüe dut a terme a EU amb famílies i infants de parla espanyola. El projecte es basava en la idea de lectura compartida dialògica en el sentit que li donen Whitehurst i els seus col·laboradors (1988)²²; per una banda, mirava d'integrar els coneixements lingüístics i culturals de les famílies dins del programa; i per altra banda, volia proporcionar als pares estratègies de lectura concretes.

L'anàlisi de les dades de S. Wessels mostra com després de la participació al projecte de lectura compartida, els pares incorporen noves estratègies per donar suport al procés de lectura dels seus fills:

Parents learned critical elements on how to keep their children engaged in meaningful conversation about the storybook through asking questions, pointing out special features of the illustration, and pointing to words as they are read to the children (Wessels, 2014: 159).

una incidència sobre la resposta dels nens i, per extensió, sobre el grau de comprensió i interpretació assolit sobre els textos literaris (Munita i Manresa, 2012: 119-143).

²² El terme dialògic va ser utilitzat per Whitehurst i els seus col·laboradors (1988) per referir-se a un model de lectura compartida dialògica basat en la teoria que la interacció adult-nen amb el llibre facilita el desenvolupament del llenguatge dels nens, especialment quan s'utilitza un enfocament de *lectura dialògica (dialogic reading)*. Segons aquest model, l'adult estableix un diàleg amb el nen mentre llegeix utilitzant tècniques interactives, com ara fer preguntes obertes, repetir i ampliar les respostes del nen, donar *feedback*, animar el nen a parlar, etc. (Whitehurst *et al.*, 1988).

El currículum del projecte es basava en les estratègies de lectura dialògica que poden utilitzar-se durant la lectura de contes a casa; d'aquesta manera es volia crear un enllaç amb les pràctiques d'alfabetització que els pares ja estaven fent servir amb els seus fills. Amb aquestes pràctiques de lectura compartida, els pares van prendre consciència de la importància de dedicar temps a la lectura en veu alta amb els seus fills i de la importància de la relectura dels contes: «Through repeated readings, children are able to gain comprehension, interest in language, and vocabulary knowledge» (Wessels, 2014: 160).

Finalment, la participació al projecte per part de les famílies va generar també una major participació dels pares a la vida escolar dels seus fills:

The program built on the native Language strengthened and addressed the reading techniques of school so that Latino parents could model them at home. This helped to create a home-school connection for the students. [...] The bilingual family literacy program provided a place where parents developed strategies for positive literacy modelling for their children while increasing their own self-confidence to participate more fully in their children's education (Wessels, 2014: 161).

En aquest treball no seguim la idea de lectura compartida dialògica tal i com la presenten Whitehurst i els seus col·laboradors. Concretament, aquest treball no està dirigit a l'apropiació per part dels pares d'unes estratègies de lectura a priori que després s'han de fer servir amb els seus fills. Contràriament, volem crear una oportunitat de lectura vivencial en què l'ús de les estratègies de lectura és funcional a les necessitats del moment. En particular ens volem fixar en l'ús del diàleg en el procés d'interpretació del text que apel·la a la participació dels participants, a les seves vivències, llengües i literacitats; diàleg que al mateix temps crea un nou espai de literacitat. En aquest sentit, no parlem d'un mètode de lectura, sinó d'una experiència de lectura que mira de fomentar el gust per llegir des d'una situació concreta vinculada als participants i a les seves literacitats. La paraula experiència deriva del llatí *experientia* (m), que és un derivat d'*experiri*, **periri*, de la mateixa arrel del grec, que significa 'provar, experimentar'. Amb aquesta paraula, doncs, volem subratllar el fet que el coneixement recollit per part dels participants al projecte no és el resultat de

l'exercici repetitiu d'uns models d'aprendre sinó que és el resultat de la seva vivència personal.

Finalment, d'acord amb Paul Leseman i Peter de Jong (2001), pensem que un enfocament que es limita a considerar el fet de llegir contes als nens com a solució per a l'èxit escolar és reductiu, ja que aquesta és una problemàtica que es situa dins d'una dimensió sociocultural molt més ampla:

The strong links between opportunity, instruction quality, and social-emotional quality of informal home education, on the one hand, and the parents' educational history, job content, literacy practice, and child-reading beliefs, on the other hand, raise the question of whether a narrow focus on promoting literacy interactions with children is sufficient to bring about lasting effects. Attention should be paid to supporting changes in the wider sociocultural context of home literacy interactions as well. For example, combinations with adult literacy programs, adult basic education, and family support programs may be necessary to maintain effects in the long term (Snow i Verhoeven 2001: 89).

Així doncs, pensem que es poden promoure múltiples activitats per a les famílies i en connexió amb la comunitat (com ens demostren les Comunitats d'Aprenentatge). Tanmateix, dins de totes les possibilitats, pensem que la lectura de contes amb la família, des d'un enfocament compartit i dialògic, proporciona un important espai de creació de noves formes de literacitats que afavoreixen un aprenentatge amb sentit.

En aquest sentit, optem per utilitzar el terme Literacitats Familiars (LF) en comptes de *Family Literacy* (FL) per tal de fer visible la perspectiva plural i situada de què parlem al capítol 1.6.3. Des del nostre punt de vista, les Literacitats Familiars són un instruments de mediació per a la construcció de coneixements i de noves formes de literacitats que ajuden a trencar dicotomies (llar/escola) i categoritzacions (etiquetes ideològiques). El diàleg entre literacitats diferents situa els repertoris lingüístics i culturals de cadascú en aquell espai *intermedi* que mira tant cap enrere (les llengües i cultures de la meua història personal), com cap endavant (les llengües i cultures que emergeixen en el meu horitzó).

En aquest espai fronterer, espai entremig del què sóc i del què encara no sóc, en aquest tercer espai en construcció permanent, la presència de les veus de la família per un infant vol dir molt. Aquestes veus familiars fan que en els repertoris dels nens segueixin ressonant les llengües de la seva història familiar i promouen l'interés cap aquestes llengües.

Tot i saber que la família està lluny de ser l'únic factor que afecta l'aprenentatge, l'ús i el manteniment de les llengües d'herència, el seu suport afectiu fomenta el desig d'aprendre-les i utilitzar-les (Melo-Pfeifer, 2015). Així doncs, les noves literacitats adquirides no s'allunyen de les literacitats familiars de cada nen, sinó que s'integren en els seus repertoris personals i familiars.

Des d'aquesta perspectiva, l'experiència de lectura compartida dialogada amb la família, i no només entre mestres i nens, afavoreix la creació d'un tercer espai que promou la construcció de significats compartits dins i no fora del context familiar, en un sentit integrador i no fragmentari.

3.3.3 Els contes populars: multimodalitat, bastida i cohesió social

Un enfocament de pluriliteracitats cap a la lectura implica tenir present la multimodalitat en què la informació es pot transmetre, és a dir el fet que allò textual també està relacionat amb allò visual, espacial, físic, etc... Això implica, per una banda, el treball amb gèneres discursius i suports diferents, i, per l'altra, el fet de potenciar les relacions entre tots aquests modes en la construcció del significat. Per això, en aquest treball hem decidit proporcionar una experiència de lectura compartida dialogada fent servir els contes populars il·lustrats o en forma d'àlbum, per tal de poder comptar amb les modalitats visual i textual en la construcció del significat (Serafini, 2009; Noble i Styles, 2009).

Considerem que els contes il·lustrats i els àlbums²³ ofereixen múltiples possibilitats de jocs narratius entre el text i la il·lustració; d'aquesta manera, la

²³ «El álbum es un soporte sobre el que se inscriben las imágenes y el texto, caracterizado por la interacción entre texto e imagen» (Sophie Van der Linden).

construcció del significat apel·la a modalitats diferents que intervenen en el procés d'interpretació del text. Així doncs, «the visual and textual meaning systems in picturebooks requires readers to attend to both temporal and spatial elements to make sense of these multimodal texts» (Serafini, 2009: 11). A més a més, la multimodalitat del text genera una multimodalitat en les respostes dels nens al text, és a dir que els nens poden respondre al text «physically, intellectually and emotionally», així doncs tenen la oportunitat «to express themselves through these different modes in order to exploit the different communicative functions of words, images and gesture» (Noble i Styles, 2009).

A més, el fet de facilitar un espai de lectura en veu alta i per als altres implica, tal i com comenta Fons (2016), tenir en compte l'altre, ja que ens fa pensar en aquells que escolten el text. En aquest sentit, no només les paraules del conte entren per l'oïda, sinó també aquella sonoritat de la llengua que tant agrada als nens.

Per altra banda, hem escollit treballar de manera específica amb els contes populars per les raons que exposem a continuació. En primer lloc, i més en general, pensem que l'experiència de lectura de contes permet familiaritzar-se amb els usos del llenguatge propi de l'escola de manera vivencial, ja que considerem que «learning to read works best as a cultural and not an instructed process» (Gee, 2004: 39). En aquest sentit, el fet de llegir contes junts proporciona una experiència plaent en què la lectura es viu des de la dimensió emocional i social i no des de la dimensió descontextualitzada de la *instrucció*.

En segon lloc, pel que fa de manera específica, considerem que els contes constitueixen la base de la intertextualitat i la metaliteratura. Tal i com afirma Mendoza (1998) «el conte, tant per les seves possibilitats estructurals com per la seva temàtica, és un clar exponent de la intertextualitat». Considerem la intertextualitat com la 'relació de presència entre dos textos o més, o la presència efectiva d'un text en un altre' (Genette, 1982); en les dues vessants de producció (intenció de l'autor) i recepció (identificació de connexions entre obres diferents per part del lector). De fet, el fet intertextual «se aprecia, especialmente, en la recepción y en el efecto estético y/o cognitivo que produce en el lector que

identifica las relaciones intertextuales, es decir que reconoce las conexiones entre distintas obras o que asocia referencias, indicios o peculiaridades que aparecen en distintas obras de las que el lector tiene conocimiento y experiencia» (Mendoza, 2001). La reiterada recepció de contes populars afavoreix la formació d'un intertext lector que permet al receptor establir relacions entre diverses obres tant a nivell formal (característiques estructurals i funcionals del conte), com a nivell de contingut (temes i valors). Aquestes connexions condicionen el lector en la seva activitat de recepció i determinen la seva interpretació del text.

Els contes populars presenten estructures narratives simples (contes lineals, encadenats, acumulatius, acumulatius encadenats, circulars...), seqüències narratives delimitades, elements funcionals, tipificació dels personatges i també marques textuais constants (com ara la presència de fórmules d'obertura i tancament i frases repetitives); de tal manera que el conte es configura com «un gènere definit per convencionalismes estructurals i semiòtics i, en un altre nivell, també pels recursos específics expressius i per les fórmules concretes que subratllen l'avenç de l'acció» (Mendoza, 1998). Així doncs, gràcies al fet que en els contes es reitera l'esquema bàsic propi (Todorov, 1982; Propp, 1971) el coneixement dels seus components estructurals actua com a estímul per al reconeixement com a gènere i per al desenvolupament d'estratègies de recepció que permeten anticipar i intuir els esdeveniments successius. D'acord amb Mendoza, «les experiències de recepció aportades per cada nou conte narrat i percebut són nous components per al progressiu increment de dades i de referents que completen la competència literària bàsica. Aquestes experiències s'integren en l'intertext del lector component bàsic i actiu de la competència literària i, a la vegada, desenvolupen estratègies de recepció que permeten anticipar, intuir i, consegüentment, matisar les successives percepcions de distintes obres —també de la mateixa obra, si fos el cas— en lectures posteriors (Mendoza, 1998). En aquest sentit, els contes esdevenen *scaffolding tools*, instruments de suport per als processos d'aprenentatge que ajuden els nens a familiaritzar-se amb estratègies de lectura (Ioannou-Georgiou i Pavlou, 2011: 140).

Finalment, un altre avantatge de treballar amb els contes tradicionals és que la literatura en general «es un lugar privilegiado para el aprendizaje de la lengua de acogida, ya que ofrece una situación comunicativa concreta que puede englobar todo tipo de discurso y donde las reglas del juego son relevantes en sí mismas» (Colomer i Margallo, 2013: 24). Per altra banda, la lectura dels clàssics afavoreix també la cohesió social, ja que ofereixen un sentit de pertinença col·lectiva. Tal i com diu Colomer «mitjançant la literatura els nens passen a compartir uns referents lingüístics, artístics i culturals amb les generacions anteriors que els inscriuen en la seva cultura» (Colomer, 2010: 97-98). Això val també per als seus pares, especialment per a les famílies d'origen estranger que, mitjançant el contes populars, poden arribar a compartir l'imaginari col·lectiu del nou país d'acollida i poden integrar-lo amb els esquemes culturals de la seva pròpia cultura per tal de crear noves formes de literacitat.

Si, de fet, l'escola garanteix l'accés a aquest imaginari als infants però no ho fa amb les seves famílies —que molt sovint no comparteixen amb els seus fills les noves representacions del món que van construint— es crea, doncs, una separació entre el món de l'escola i el món de la casa (entre els dos sistemes d'activitat) que impossibilita la creació constant de nous marcs de referència (tercer espai).

Des d'aquesta perspectiva cohesionadora dels contes, i tornant a la multimodalitat dels contes il·lustrats o àlbums, d'acord amb Arizpe (2009), considerem que les il·lustracions no només ajuden els nens a entendre les paraules desconegudes, a seguir la història i fer prediccions, sinó que també els proporcionen coneixements sobre la cultura a la que pertany el text i faciliten comparacions entre històries i imatges de cultures familiars diferents. Així doncs, «creating the opportunity for immigrant children to build on their visual experiences and knowledge could help them to more fully understand the new cultural images and the relationship of these to written text» (Arizpe, 2009: 134). En conjunt, tal i com afirma Colomer, «la apelación a las competencias interpretativas visuales puede constituir un instrumento de potenciación de la conversación en la lengua de acogida a través de la discusión de textos

interesantes y al alcance expresivo del alumnado recién llegado». (Colomer, 2012: 14).

Per concloure, considerem que la lectura compartida dialogada de contes populars permet —des de la dimensió vivencial i familiar— el diàleg entre múltiples repertoris lingüístics i culturals que, en el trobar-se, creen noves formes de literacitats. Aquestes noves formes de literacitats trenquen dicotomies entre dominant i vernacle, entre llar i escola i es situen en aquell marge de transformació incessant propi de qualsevol acte creatiu.

SEGONA PART: L'ESTUDI

4 OBJECTIUS I METODOLOGIA

One good problem is the fuzzy nature of the boundary of that ethnographic space

Michael H. Agar, An ethnography by any other name

A partir del marc teòric que hem exposat en la primera part, en aquest capítol presentem el dispositiu per dur a terme el nostre objecte d'estudi amb relació a la lectura compartida dialogada amb la participació de la família en un context plurilingüe i multicultural. Concretament, especificuem els objectius de la recerca, en descrivim el marc metodològic, presentem el projecte de lectura, el context en què es va dur a terme i les famílies que hi van participar; i finalment exposem els instruments de recollida de les dades i les decisions metodològiques per a la seva anàlisi.

4.1 Objectius i preguntes de la recerca

Aquest treball es planteja l'estudi de les interaccions que es donen en un procés de lectura compartida dialogada amb la família. Es vol observar com la pràctica de la mediació i la hibridació afavoreixen el procés d'interpretació del text i l'aprenentatge de la lectura en contextos plurilingües i interculturals. La idea de fons és dur a terme una experiència de lectura en què les literacitats familiars esdevinguin instruments per a la construcció dels significats i per a un aprenentatge amb sentit.

L'objectiu general de la tesi és dissenyar, dur a terme i analitzar un projecte de lectura compartida i dialogada de contes populars, amb la participació de les famílies i en un context escolar plurilingüe i intercultural, que afavoreixi

l'emergència de les literacitats i la construcció del significat. A partir d'aquí, es desprenen els següents objectius específics:

1. Dissenyar un projecte de lectura compartida dialogada amb els infants i les seves famílies a partir de contes populars en llengua catalana.
2. Descriure i analitzar els tipus d'intervencions de tots els participants durant les sessions de contes i la seva incidència en el desenvolupament de l'activitat.
3. Identificar els tipus de mediacions que es posen en marxa per tal d'afavorir l'emergència de les literacitats i la construcció del significat dels textos.
4. Examinar l'impacte de l'experiència de lectura compartida dialogada de contes respecte de les percepcions dels pares i dels mestres.

Tots els objectius esmenats estan orientats per les dues preguntes generals de recerca, que hem formulat de la següent manera:

1. En quin sentit la lectura compartida dialogada crea un espai idoni per a la pràctica de la mediació i la hibridació que, al seu torn, afavoreixen el procés lector en un context escolar plurilingüe i pluricultural?
2. De quina manera les literacitats familiars donen sentit a les literacitats dominants en l'espai de l'escola i, al mateix temps, les transformen?

4.2 Marc metodològic

Per complir els objectius llistats i d'acord amb el marc teòric d'aquesta tesi, ens situem en una perspectiva metodològica qualitativa-etnogràfica. Hem optat per aquest tipus de paradigma ja que serà a partir de l'anàlisi etnogràfica de les dades, en el seu context original, que es procedirà a la interpretació dels fets. Pel que fa la recerca qualitativa, Dörnyei (2007) esmenta els aspectes més recurrents d'aquest tipus de recerca que compartim en aquest estudi: la naturalesa emergent de la recerca; la varietat de dades amb què es treballa (entrevistes, textos, imatges); els escenari naturals i no artificials d'investigació; la perspectiva interna des de la qual s'interpreten les dades; els estudis a petita escala i l'anàlisi interpretativa. Richards (2015) també defineix cinc trets

definitoris de la recerca qualitativa: situada en un context, la importància de la participació dels subjectes, l'investigador s'implica en el procés de recerca, té una perspectiva holística, i és inductiva. D'aquests aspectes remarquem el fet que la teoria a la qual s'arriba en aquest procés d'interpretació de les dades emergeix inductivament a partir de la perllongada permanència de l'investigador a l'escenari i amb els participants. L'investigador interpreta les dades recollides des d'una perspectiva holística i èmica, per tant, no es busca una recollida de dades artificial sinó que es busquen aquelles dades que ajudin a comprendre com els subjectes viuen els fenòmens (Richards, 2015). Ens situem, doncs, dins d'un paradigma interpretatiu-constructiu de la recerca qualitativa.

Dins d'aquest paradigma qualitatiu interpretatiu, considerem l'etnografia com el procediment més encertat per aquesta recerca, perquè ens permet arribar a una comprensió profunda i densa dels fenòmens observats en els seus contextos naturals i en les múltiples capes de significat que han de ser considerades en la seva totalitat (Woods, 1987). Així mateix, es recorre a un plantejament holístic que permet analitzar els diferents components del discurs en una globalitat que li dona sentit.

La participació en el camp es mostra, doncs, necessària ja que no és possible comprendre fora del camp d'investigació. Es tracta d'una comprensió emergent, i «la centralidad de la emergencia choca con los tradicionales modelos lineales de la investigación social que comienzan con las hipótesis, siguen con las recolección de datos y finalizan con el análisis» (Agar, 2008). Així doncs, es subratlla la naturalesa dinàmica, emergent, arrelada a les dades, (*grounded* en paraules de Glayser i Strauss, 1967) de l'etnografia.

Per altra banda, aquesta naturalesa emergent de l'etnografia interpel·la l'investigador i la seva cultura. Agar afirma que «the problem is not whether the ethnographer is biased; the problem is what kind of biases exist —how do they enter into ethnographic work and how can their operation be documented» (Agar, 1980: 42). L'autor considera que les idees prèvies de l'investigador són necessàries per tal de poder començar des d'algun punt i són aquestes idees les que permeten la identificació dels «punts de riquesa» (*rich points*), és a dir, els

punts on emergeixen contradiccions o ambigüïtats, els punts de tensió en què es fan visibles quan les perspectives dels participants i de l'investigador no coincideixen:

These problems in understanding are called rich points. When a rich point occurs, an ethnographer learns that his or her assumptions about how the world works, usually implicit and out of awareness, are inadequate to understand something that had happened. A gap, a distance between two worlds, has just surfaced in the details of human activity. Rich points, the words or actions that signal those gaps, are the raw material of ethnography, for it is this distance between two worlds of experience that is exactly the problem that ethnographic research is designed to locate and resolve (Agar, 2009: 115)

Agar aposta per una etnografia interpretativa que no vol caure ni en el subjectivisme ni en l'objectivisme. Així doncs, l'anàlisi de les relacions entre l'etnògraf i els diversos elements del procés etnogràfic han de ser objecte d'objectivació. Com bé alerta Woods «los descubrimientos que hacemos revierten sobre nuestra persona, que vuelve a reflejarlos en la investigación, y así sucesivamente» (Woods, 1998: 15). S'evidencia doncs el caràcter interconnectat dels esquemes que construeixen la interpretació. Així mateix, en l'anàlisi i interpretació de les dades d'aquesta tesi no s'ha intentat anul·lar la subjectivitat de la investigadora, sinó que s'ha intentat reflexionar sobre aquesta subjectivitat. Entenem la reflexivitat com «the process to reflecting critically on the self as researcher» (Lincoln, Lynham i Guba, 2011); és una experiència conscient del jo com a investigador i com a investigat, com a professor i aprenent, com a qui arriba a conèixer el jo dins del procés de recerca.

Finalment, hem seleccionat l'estudi de cas que, en paraules de Stake (2008), es refereix a «an intensive analysis of an individual unit (as a person or community) stressing developmental factors in relation to environment». Així doncs, «case study is not a methodological choice, but a choice of object to be studied. We choose to study the case» (Stake, 2008: 119-120). La intensitat dels estudis de cas permet descriure els casos estudiats en profunditat i en relació amb el context en què es donen; així doncs, el propòsit de l'estudi de casos no és representar el món, sinó representar el cas. No es persegueix la generalització, sinó que vol suggerir la complexitat de l'experiència analitzada tenint en compte

la multiplicitat dels «jo» que hi intervenen (tant dels participants com de l'investigador) i que donen lloc a representacions més dinàmiques, problemàtiques, obertes i complexes.

En conclusió, el present disseny d'investigació proposa un estudi qualitatiu, etnogràfic i de casos —de tres alumnes i les seves famílies— sobre els quals es recullen diferents tipus de dades que emergeixen en un context en què la investigadora assumeix el rol d'observadora participant i, en el cas de l'experiència de lectura, també de dinamitzadora.

4.3 Context d'investigació i participants

En els següents apartats descrivim el context en què es va dur a terme el projecte de lectura i les famílies que hi van participar.

4.3.1 L'escola

Aquest estudi es va dur a terme al CEIP Cervantes de Barcelona el curs 2010-2011. Es tracta d'un centre públic d'una línia ubicat al barri de Sant Pere, Santa Caterina i la Ribera (districte de Ciutat Vella). Des de fa més de 25 anys, a l'escola conviuen persones de cultures i llengües molt diferents. Actualment, la meitat dels alumnes són fills de famílies autòctones i l'altre meitat són fills de famílies estrangeres. Hi ha matriculats més de 200 nenes i nens de quatre continents, amb més de vint nacionalitats diferents, que parlen unes quinze llengües, i que pertanyen a sectors econòmics diferents (persones que participen en el PIRMI, treballadors domèstics, hotelers o construcció, botiguers, professorat, artistes, advocats i arquitectes...).

Tal i com podem veure en el Projecte lingüístic del CEIP Cervantes²⁴, l'escola adopta una visió plurilingüe i pluricultural. Així doncs, a l'hora de plantejar-se què vol dir avui ensenyar llengües no obvia la necessitat de tenir una sensibilitat especial cap a la diversitat lingüística i cultural: «el tractament de la diversitat

²⁴ El Projecte Lingüístic de l'escola està disponible en: <https://agora.xtec.cat/escolacervantes/projecte-educatiu/documents-de-centre/>

lingüística respecte al coneixement de la llengua de l'escola comporta una pràctica educativa que faci d'aquesta diversitat l'eix vertebrador de les activitats d'ensenyament i aprenentatge» (PL, 2010-2011: 7) .

Amb la idea «d'abordar el plurilingüisme amb mentalitat plurilingüe», l'escola planteja aprofundir en la reflexió sobre el paper de la llengua instrumental del centre, sobre les llengües que aporten els alumnes i sobre el lloc que han d'ocupar l'ensenyament de la llengua o de les llengües estrangeres al centre. Per una banda, es reconeix la necessitat de posseir un bon domini de la llengua catalana per accedir al coneixement; per l'altra, es planteja que a aquest domini s'hi pot arribar per moltes vies, «cap de les quals arracona els sabers lingüístics que aporten els alumnes». Des d'aquesta perspectiva, l'escola promou la reflexió sobre el repertori lingüístic format per llengües diferents —o per un conjunt de varietats lingüístiques— après en circumstàncies específiques i que es pot usar en diferents situacions.

Així doncs, els objectius que s'especifiquen en el PL són:

- a) Eixamplar les competències lingüístiques de l'alumnat en tots els registres de la llengua catalana, per fomentar-li la confiança en les pròpies capacitats expressives.
 - b) Incrementar la vinculació pràctica del català, i treballar per modificar les normes sociolingüístiques que exclouen determinats sectors socials de l'ús del català. Per fer-ho, l'escola parteix de la base que no tot el seu alumnat té accés a diversitat de situacions comunicatives en llengua catalana.
 - c) Aprofitar la riquesa que genera el fet de tenir i conèixer altres llengües i cultures.
 - d) La mediació lingüística, és a dir, acollir les cultures i llengües que aporten els alumnes, reconeixent-ne el bagatge lingüístic i cultural per establir ponts entre les seves llengües i les nostres.
 - e) Manifestar en forma de presència visual la riquesa cultural i lingüística que donen les diverses llengües de l'alumnat.
- (PL, 2010-2011: 9-10).

Evidenciem com el plantejament de l'escola ha facilitat la realització d'aquest projecte de lectura amb la família, que va ser rebut amb entusiasme des del principi ja que s'ajustava a la perspectiva plurilingüística i pluricultural de l'escola. En aquest sentit, el projecte de *Contes en família* es va veure com un recurs més per tal de «respectar les diferents llengües i valorar-les acompanyant l'alumne

en la comprensió de la llengua de l'escola» (PL, 2010-2011: 10) i per potenciar els vincles entre llar i escola.

4.3.2 Les tres famílies participants

Les mateixes mestres van ser les que van seleccionar les famílies que participarien al projecte de lectura compartida dialogada *Contes en Família*. Escollint entre els nens i nenes de 1r i 2n, les mestres van seleccionar un total de sis famílies i, tal i com va explicar la cap d'estudis, van escollir entre els nens que coneixien menys la llengua catalana i les famílies que tenien menys relació amb l'escola. Així mateix, la cap d'estudis va comentar que no em podia assegurar la participació constant d'aquestes famílies al projecte. Considerem que la mediació de les mestres en l'elecció de les famílies va ser de gran ajuda, ja que, per una banda, elles coneixien directament els nens i estaven en contacte directe amb ells i, per altra banda, les famílies tenien la seva confiança i afecte. En aquest sentit, aquesta mediació va ser un pont ideal per a la introducció de la investigadora al grup d'interès i dins de la situació d'investigació (Agar, 1980). Tot seguit presentem les famílies participants. Per tal de garantir un clima màxim de confiança, tots els noms dels participants que apareixen són pseudònims.

Inicialment, les famílies seleccionades eren sis: una mare del Marroc amb el seu fill Mourad de set anys (acompanyat també per la seva germana de cinc anys); una mare de Filipines amb la seva filla Nelia de sis anys; un pare de República Dominicana i la seva filla Candela de sis anys (acompanyada també per l'Andrea, la seva germana de 10 anys); una mare d'Equador amb la seva filla Anisa de set anys; i un pare del Marroc amb la seva filla Sana de set anys (acompanyada també per la seva germana de cinc anys). Finalment, només les famílies del Mourad, de la Candela i de la Nelia van participar regularment al projecte i se'n va poder fer el seguiment. D'altra banda, a partir de la quarta sessió de lectura, cada nen participant va convidar, a rotació, un company o companya de classe amb la seva família. Així doncs, a part dels alumnes focals i de les seves famílies, en alguna sessió es va contar amb la participació d'un altre nen o nena i dels seus pares.

A continuació presentem el nen i les dues nenes focals i les seves famílies²⁵.

4.3.2.1 El Mourad

El Mourad té 7 anys i cursa segon de primària. Va néixer a Catalunya el 2003 i la seva mare, la Salima, ja porta 11 anys vivint-hi. Tal i com explica la Salima, ella va arribar primer —amb un contracte de treball— i dos anys després va arribar el seu marit. Explica que a Marroc no va poder acabar els estudis per anar a la universitat, tot i que li faltava només un any. La seva família no li podia pagar acabar d'estudiar en una altra ciutat, així que va estudiar informàtica durant dos anys. La Salima parla àrab i castellà. També diu que entén el català escrit i parlat però li falta practicar la parla. A més, explica que coneix una mica l'anglès. Del seu marit diu que no té estudis, que parla àrab i que li costa molt parlar el castellà. El Mourad té una germana de 5 anys, la Fatiha, que va néixer amb paràlisi cerebral i que està en cadira de rodes. També la Fatiha va participar a totes les sessions de contes amb la seva mare i el seu germà. Les llengües familiars són l'àrab i el castellà. La Salima diu que parla poc l'àrab amb els seus fills i que fa servir més el castellà. Explica que, tot i que els nens no coneixen l'àrab, l'estiu anterior van passar dos mesos al Marroc i el Mourad ha començat a parlar-lo una mica.

4.3.2.2 La Candela

La Candela té sis anys i cursa primer de primària. Va néixer a Barcelona el 2004 i els seus pares són de República Dominicana. La seva mare porta 19 anys a Catalunya, i el seu pare 14. La llengua familiar és el castellà. El pare de la Candela diu que al seu país és agrònom, però que aquí no ha homologat el títol ja que li demanaven tornar a estudiar durant tres anys. Actualment no treballa i freqüenta l'església evangèlica tres cops per setmana. La Candela té una

²⁵ Les informacions que es donen a continuació sobre els infants i les seves famílies estan tretes de les entrevistes inicials amb els pares, tret dels noms propis que són pseudònims.

germana d'11 anys que cursa cinquè de primària i que també va participar a alguna sessió de contes.

4.3.2.3 La Nelia

La Nelia té sis anys i cursa primer de primària. La Nelia va néixer a Filipines el 2004 i a partir del 2007 es va quedar a viure allà amb la seva àvia. Fa només un any que ha arribat a Catalunya i que s'ha reunit amb la seva mare, la Rhodora, que viu aquí des de fa tres anys amb la seva parella, també de Filipines, i que va conèixer aquí. Ambdós treballen en un restaurant; la Rhodora com a cambrera i la seva parella com a cuiner. La Nelia presenta mutisme selectiu; és a dir, que no parla en situacions específiques, com ara en el context escolar, ni amb la mestra ni amb els seus companys i companyes (a excepció d'alguns). A casa i amb els seus familiars i amics de la família parla normalment en tagal i en castellà. La Rhodora i la seva parella també parlen anglès i diuen que la Nelia l'entén una mica. Al cap d'un mes d'haver començat les sessions de contes la Nelia ha tingut un germanet.

A continuació presentem una taula resum de les famílies participants:

MARE/ PARE	PROCEDÈNCIA	LLENGÜES FAMILIARS	ALUMNE	CURS
1) Salima	Marroc	Àrab Castellà	Mourad Fatiha	2n P5
2) Carlos	Rep. Dominicana	Castellà	Candela Andrea	1r 5è
3) Rhodora	Filipines	Tagal Anglès Castellà	Nelia	1r

Figura 8: taula famílies participants al projecte *Contes en família*

4.3.3 La dinamitzadora

En aquest projecte *Contes en família* (vegeu apartat 4.4), l'experiència de lectura compartida dialogada que es proposa reconeix el rol de mediatra a la

dinamitzadora de la sessió. Per una banda, la dinamitzadora acompanya els processos de lectura i interpretació dels contes i proporciona el suport necessari en els aspectes cognitius i afectius que intervenen en el procés d'interpretació del text. Per altra banda, la dinamitzadora fa possible la dimensió dialògica dels aprenentatges donant espai a les veus de tots els participants per tal de fer emergir els seus repertoris lingüístics i culturals i utilitzar-los estratègicament en el procés de comprensió lectora.

En aquest projecte la dinamitzadora coincideix amb la investigadora. A continuació presentem una síntesi de la formació de la investigadora per tal de contextualitzar les seves accions i el seu discurs:

- La investigadora és italiana i porta quatre anys vivint a Barcelona. (El fet que ella tampoc sigui autòctona ha estat un element a favor, ja que les famílies participants han empatitzat amb ella de seguida).
- És mestra d'educació primària i ha treballat molts anys en escoles plurilingües i pluriculturals dels suburbis de la ciutat de Roma.
- Té formació de professora de llengua italiana com a llengua estrangera i ha impartit cursos de llengua italiana tant a adults (escola de llengües a Roma i a Barcelona), com a nens (projectes de llengua italiana per als nens estrangers de l'escola en què treballava).
- La investigadora té un interès personal per a la literatura infantil i juvenil.

Tal i com hem dit a l'apartat 4.2, en l'anàlisi de les dades d'aquesta tesi no s'ha intentat anul·lar la veu de la investigadora, sinó que ha entrat a formar part de la recerca mitjançant la reflexió crítica de les seves múltiples personalitats que intervenen en la recerca. Així doncs, d'acord amb Richardson (2000), considerem que la interpretació i l'escriptura no són només la transcripció d'alguna realitat, sinó també un procés de descobriment: descobriment del subjecte (i a vegades del propi problema) i descobriment del jo.

4.4 El projecte *Contes en família* i el seu desenvolupament

El projecte de lectura *Contes en família* està especialment dissenyat per dur-se a terme en contextos plurilingües i pluriculturals. Els destinataris d'aquest

projecte són alumnes que cursen P5, 1r o 2n de primària i les seves famílies (pares, avis, germans, etc...). L'objectiu del projecte és desenvolupar el procés lector des de l'experiència vivencial de llegir junts contes populars en llengua catalana. Així mateix, es vol proporcionar un context significatiu en què la presència i ús de la llengua de l'escola estiguin acompanyats del reconeixement i l'ús estratègics dels repertoris lingüístics i culturals dels alumnes i les seves famílies.

El projecte es basa en una experiència de lectura compartida i dialogada (apartats 3.2.2 i els subapartats 3.2.2.1 i 3.2.2.2 d'aquesta tesi). En la lectura compartida dialogada considerem tant una dimensió vertical de l'aprenentatge, com una d'horitzontal. El fet que sigui compartida remet a la presència d'un dinamitzador de la sessió amb el rol de mediador. És a dir, el rol d'expert que proporciona de manera conscient suport als participants —tant a nivell cognitiu, com a nivell emocional (diàleg entre sistemes d'activitat diferents). La dimensió horitzontal, en canvi, fa referència a la interacció i dialogicitat entre els diferents repertoris lingüístics i culturals que intervenen en el procés d'interpretació del text. Des d'aquesta perspectiva, una experiència de lectura compartida dialogada amb la família afavoreix la hibridació i la creació d'un tercer espai en què es situen les noves literacitats compartides (dominants i vernacle), en un sentit integrador i no fragmentari i compartit amb la pròpia família.

El projecte de *Contes en família* es va dur a terme des del setembre del 2010 al juny del 2011, i es va desenvolupar en tres fases. Primer, en la fase inicial, hi va haver una primera trobada amb les famílies dels alumnes seleccionats pel centre per tal de conèixer-les i presentar-los el projecte. En aquesta primera reunió, es va decidir conjuntament amb els pares els dies i el lloc per dur a terme les sessions de contes. Així doncs, es va decidir que les sessions es farien cada quinze dies a la biblioteca de l'escola, els divendres, i en horari extraescolar, de 17:00 a 18:00. Cal remarcar que, per tal de recordar a les famílies el dia de la sessió de contes, se'ls enviava cada quinze dies una nota a casa. D'altra banda, en aquesta primera fase, també es van dur a terme les entrevistes inicials amb els pares i amb els alumnes.

Segon, en la fase central del projecte, es van realitzar deu sessions de lectura compartida dialogada de contes populars més una sessió de cloenda. Cada sessió de lectura es basava en un conte popular escrit en llengua catalana i es desenvolupava al voltant de cinc fases: introducció, recordatori del conte de la sessió precedent, presentació del nou conte, lectura del conte i diàleg, conclusió de la sessió. En la fase de presentació del nou conte es va utilitzar el recurs del *sac de contes*, un sac de roba que contenia els titelles i/o imatges dels personatges del conte i els elements principal de la història. Després de la presentació es procedia a la lectura i interpretació del conte, de manera dialògica i compartida (guiada per la dinamitzadora). Per tal de poder disposar de més còpies del mateix conte es va poder comptar amb la col·laboració de la biblioteca del barri que es troba justament al costat de l'escola; d'aquesta manera cada família disposava d'un exemplar del conte. Pel que fa la lectura, qui volia hi podia participar lliurement llegint un fragment en veu alta per als altres; per altra banda, pel que fa el procés d'interpretació del text, va ser compartit i dialògic.

Finalment, en l'última fase del projecte, es van dur a terme les entrevistes finals amb els pares, les mestres i els alumnes.

En la taula següent resumim les activitats de cada fase del projecte:

Projecte: Contes en família	
FASE 1	<ul style="list-style-type: none"> • Presentació del projecte a l'escola. • Elecció de les famílies participants. • Presentació del projecte a les famílies. • Entrevistes individuals amb els pares participants. • Entrevistes inicials amb els nens.
FASE 2	<ul style="list-style-type: none"> • Deu sessions de contes. Cada sessió es desenvolupava a partir de la lectura d'un conte popular en llengua catalana. • Una sessió final de cloenda.
FASE 3	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistes finals amb els pares. • Entrevistes finals amb les mestres. • Entrevistes finals amb els nens.

Figura 9: taula resum fases projecte *Contes en família*

4.4.1 Els contes

Tal i com s'ha explicat al capítol 3 (apartat 3.3.3) d'aquest estudi, en la realització d'aquest projecte s'ha decidit treballar amb contes populars. Concretament, els contes escollits per al projecte estan pensats per a nens i nenes entre 5 i 8 anys (P5-2n de primària) que es troben en una fase incipient de lectura autònoma. Cada sessió està dedicada a la lectura d'un conte que s'introdueix amb el suport d'un *sac de contes (storysac)*²⁶, un sac de tela on es troben els titelles o imatges dels personatges de la història i/o dels elements més importants que hi surten. A partir dels elements continguts en aquest sac es fan hipòtesis sobre el conte i se n'introdueix el vocabulari clau; paraules i expressions que es fan emergir i comparar en totes les llengües familiars dels participants. Després, la dinamitzadora presenta el llibre i en dona una còpia a cada unitat familiar. La participació a la lectura en veu alta del conte per part dels participants és opcional; qui es senti còmode pot llegir-ne un fragment i qui no vulgui no ho farà. Tot el procés de lectura en veu alta està acompanyat per un procés de comprensió lectora i interpretació del qual la dinamitzadora es fa mediatrice.

A continuació presentem els contes seleccionats per al projecte d'aquesta tesi:

- *Patufet* (1994) adaptació de Jordi Cots, Francesca Garberí, Maria Dolors Latorre, Montserrat Vidal, Barcelona: La Galera S. A. Editorial (Col·lecció: La Galera Popular).
- *La rateta que escombrava l'escaleta* (1993) adaptació de Jordi Cots, Francesca Garberí, Maria Dolors Latorre, Montserrat Vidal, Barcelona: La Galera S. A. Editorial (Col·lecció: La Galera Popular).
- *Els tres porquets* (1995) adaptació de Mercè Escardó i Bas, Barcelona: La Galera S. A. Editorial (Col·lecció: La Galera Popular).

²⁶ El *sac de contes (storysac)* va ser creat per Neil Griffiths al 1995. Es tracta d'una gran bossa de tela que conté un llibre de contes de bona qualitat amb materials de suport per a la lectura, com ara titelles dels personatges principals, objectes i escenaris de joguina suau. El sac també conté un joc, un CD amb l'àudio de la història, la guia d'activitats i la guia dels pares. En aquest projecte hem adaptat el *sac de contes* a les nostres necessitats i només hi hem introduït titelles i/o imatges relacionades amb la història. Per més informació sobre l'ús del *sac de contes* en la seva versió original mirar *The storysack manual* disponible a:

https://www.nwtliteracy.ca/sites/default/files/resources/storysack_manual_nwtlc.pdf

- *Els bons amics* (1993) adaptació de Francesc Salvà, Barcelona: La Galera S. A. Editorial (Col·lecció: La Galera Popular).
- *Rínxols d'or* (1993) adaptació de Marta Mata, Barcelona: La Galera S. A. Editorial (Col·lecció: La Galera Popular).
- *Les cabretes i el llop* (1993) adaptació de Maria Eulàlia Valeri, Barcelona: La Galera S. A. Editorial (Col·lecció: La Galera Popular).
- *Sopa de pedra* (2001) adaptació d'Anaïs Vaugelade (2001), Barcelona: Corimbo.
- *Història de Tabalet* (1998) adaptació de Maria Teresa Codina, Marta Mata, Maria Eulàlia Valeri, Barcelona: La Galera S. A. Editorial (Col·lecció: La Galera Popular).
- *Sant Jordi! Sant Jordi!* (2008) adaptació de Jordi Vinyes, Barcelona: La Galera S. A. Editorial (Col·lecció: La Galera Popular).
- *La reina de les abelles* (2009) adaptació d'Enriqueta Capellades, Barcelona: Combel.

Pel que fa els contes publicats per l'editorial La Galera Popular, a l'esquerra sempre trobem el text del conte i a la dreta la il·lustració que acompanya el text. En aquestes edicions la il·lustració tradueix al llenguatge visual el que explica el text. Tots són contes amb un argument senzill i clar, en què intervenen pocs personatges i amb característiques ben definides. En cada conte són presents estructures repetitives (rimes, frases fórmulàries, petites cançons), que l'infant pot memoritzar i repetir. També compten amb il·lustracions clares i no particularment elaborades.

En el conte *La reina de les abelles*, editat per Combel, el text i la imatge comparteixen la mateixa pàgina. Les il·lustracions són descriptives i la història conté els elements i característiques del conte meravellós (castell encantat, superació de tres proves).

El conte *Sopa de Pedra* és un conte tradicional europeu. En aquest projecte es fa servir la versió del conte realitzada per Anaïs Vaugelade, on l'autora adapta en forma d'àlbum el conte tradicional. Tal i com diu Sophie van der Linden, l'àlbum és un suport sobre el qual s'inscriuen les imatges i el text, caracteritzat

per la interacció entre text i imatge. En aquest àlbum el text i la imatge coexisteixen en l'espai de la doble pàgina, concretament la imatge ocupa l'espai central de la doble pàgina i el text s'hi ubica a prop (es superposa a la imatge). «En la doble página, la imagen es lo primero que se ve, y lo que clama la atención de forma permanente», així doncs, la imatge sí que juga un rol cabdal en el procés d'interpretació del text. Pel que fa l'escrit, el text és una reelaboració d'un conte preexistent i presenta molts elements clàssics dels contes tradicionals: l'estructura acumulativa, les repeticions en el text, els protagonistes que són animals i la figura del llop i la seva astúcia, que té un paper central.

4.4.2 Cronologia de l'estudi

En aquest apartat presentem la cronologia de totes les fases en què es va desenvolupar el projecte.

Fase inicial

- Setembre 2010: contacte amb la cap d'estudis, a qui se li presenta el projecte.
- Setembre 2010: aprovació per part del claustre del projecte presentat.
- 8 d'octubre de 2010: presentació del projecte a les sis famílies seleccionades, amb la participació de la cap d'estudis.

Cronologia de les entrevistes inicials amb els pares:

- 15/10/2010: entrevista amb la mama de la Nelia (ha vingut acompanyada pel seu company).
- 22/10/2010: entrevista amb el pare de la Candela i el pare de la Sana.
- 28/10/ 2010: entrevista amb la mare del Mourad (la mare de l'Anisa no es va presentar).

Cronologia de les entrevistes inicials amb els nens:

- 2/11/2010: entrevista amb el Mourad (acompanyat per un company de classe); entrevista amb la Sana (acompanyada per una companya de classe); entrevista amb l'Anisa acompanyada per una companya de classe).

- 4/11/2010: entrevista amb la Nelia (acompanyada per una companya de classe); entrevista amb la Candela (acompanyada per una companya de classe).
- 5/11/2010: entrevista amb l'Andrea (germana de la Candela).

Fase central

Cronologia de les sessions de contes:

- 12/11/2010 primera sessió
- 26/11/2010 sessió no realitzada
- 10/12/2010 segona sessió
- 14/01/2011 tercera sessió
- 28/01/2011 quarta sessió
- 11/02/2011 cinquena sessió
- 25/02/2011 sisena sessió
- 18/03/2011 setena sessió
- 1/04/2011 vuitena sessió
- 15/04/2011 novena sessió
- 29/04/2011 desena sessió
- 13/05/2011 onzena sessió

Fase final

Cronologia de les entrevistes finals amb els pares:

- 20/05/2011: entrevista final amb la mare del Mourad; entrevista final amb el pare de la Candela.
- 27/05/2011: entrevista final amb la mare de la Nelia.

Cronologia de les entrevistes finals amb els nens:

- 24/05/2011: entrevista final amb la Nelia; entrevista final amb la Candela; entrevista final amb el Mourad.

Cronologia de les entrevistes finals amb les mestres:

- 24/05/2011: entrevista final amb la mestra del Mourad i la mestra de P5 de la seva germana; entrevista amb la mestra de la Nelia.

4.5 Recollida i tractament de les dades

La investigació qualitativa és inherentment multimetodològica. Tanmateix, l'ús de mètodes múltiples —o triangulació— reflecteix un intent d'assolir una comprensió profunda del fenomen en qüestió. La combinació de múltiples pràctiques metodològiques, materials empírics, perspectives i observadors en un sol estudi és, doncs, més ben entesa com una estratègia que afegeix rigor, amplitud de complexitat, riquesa i profunditat a qualsevol investigació (Flick, 2002: 229). En aquest sentit, Richardson (2000) va oferir la metàfora del cristall com una alternativa a les dimensions fixes de tres punts tal com es veu en la triangulació per al rigor i la validesa:

I think of as a postmodernist deconstruction of triangulation. ... In postmodernist mixed-genre texts, we do not triangulate, we *crystallize*. ...I propose that the central image for *validity* for postmodern texts is not the triangle —a rigid, fixed, two-dimensional object. Rather, the central imaginary is the crystal, which combines symmetry and substance with an infinite variety of shapes, substances, transmutations, multidimensionalities, and angles of approach. Crystallization provides us with a deepened, complex, thoroughly partial, understanding of the topic. Paradoxically, we know more and doubt what we know. Ingeniously, we know there is always more to know. (Richardson, 2000, p. 934, èmfasi original)

Ellingson (2011) reprèn aquesta nova forma postmoderna del cristall; així doncs en el procés de cristal·lització, l'investigador narra el mateix relat des de diferents punts de vista. Els temes cristal·litzats combinen gèneres i formats d'escriptura i ofereixen una conclusió parcial, situada i oberta del procés d'interpretació.

Des d'aquesta perspectiva de la triangulació com a mostra de realitats múltiples, parcials i refractades simultàniament, en els apartats següents descrivim els instruments que s'han fet servir amb el propòsit d'enregistrar les dades: les entrevistes, l'observació participant i el diari de camp. Expliquem per què els vam escollir, quin tipus de dades ens van aportar i en quina mesura ens van permetre desenvolupar els objectius inicials de la investigació.

4.5.1 Les entrevistes

Considerem les entrevistes no només com un instrument per recollir informacions i descobrir creences, visions de diferents persones, sinó també com «un medio de *hacer que la cosas sucedan* y de estimular el flujo de datos» (Wodds, 1987: 77). Així doncs, l'investigador «no cerca unes dades, l'investigador crea les condicions perquè emergeixin unes dades» (Palou, 2008: 130). En aquest sentit, preferim parlar de conversa orientada (Cambra i Palou, 2007). És a dir, una conversa que s'inicia amb un propòsit concret i durant la qual els interlocutors col·laboren en la construcció d'un saber específic.

D'acord amb la perspectiva èmica i holística que implica la recerca etnogràfica, la investigadora va intentar crear un clima de proximitat, confiança i complicitat amb els participants, establint-hi una relació personal i cordial. Les entrevistes es desenvolupaven al voltant d'uns focus temàtics, així doncs, la investigadora va preparar una llista de temes i preguntes (veure guió d'orientació de les entrevistes en els annexos 1 i 2) que van servir de guia. Tot i tenir un format de pregunta, no es buscaven respostes tancades sinó que eren preguntes que invitaven al relat i a l'explicació. Així mateix, la persona entrevistada podia gestionar el temps de les seves respostes. La idea era poder comprendre els temes plantejats des de dins, des de la percepció de les persones entrevistades, considerant el seu entorn com un element essencial.

Totes les entrevistes es van dur a terme a l'escola i van ser enregistrades en àudio. Les entrevistes es van dur a terme tant en la fase inicial (pares i alumnes), com en la fase final (pares, alumnes i mestres).

Pel que fa les entrevistes inicials amb els pares, aquestes responien a la necessitat, per una banda, d'establir un contacte personal amb cada família, i per altra banda, d'obtenir dades per tal de desenvolupar el primer objectiu d'aquest treball; conèixer la història i les literacitats de cada família. Així doncs, l'entrevista va tractar sobre els temes de les llengües i les pràctiques lletrades familiars; sobre la història personal d'emigració i acollida en el nou país i sobre les relacions amb l'escola.

Pel que fa les entrevistes inicials amb els nens (veure guió d'orientació de les entrevistes en l'annex 1), l'objectiu era establir una primera connexió amb els nens abans del començament de les sessions. Aquestes dades recollides no formen part del corpus de dades analitzades ja que no les hem considerades per assolir els objectius del treball. Tot i així, considerem que van ser molt útils per tal de conèixer els nens, establir-hi un vincle, i fer-nos una primera idea de la seva relació amb els contes i la seva explicació oral.

Pel que fa les entrevistes finals, tant amb les mestres com amb els pares, (veure guió d'orientació de les entrevistes en l'annex 2) les vam dur a terme per tal de poder examinar l'impacte l'experiència de lectura compartida dialogada de contes.

Pel que fa les entrevistes finals amb els nens (veure guió d'orientació de les entrevistes en l'annex 2), l'objectiu era recollir les seves impressions i valoracions sobre les sessions. Aquestes dades, igual que les entrevistes inicials, no formen part del corpus analitzat en profunditat ja que no les hem considerades per assolir els objectius d'aquesta tesi.

4.5.2 Les sessions de contes: observació participant

Woods (1987) considera que l'observació constitueix el cor de l'etnografia pura, ja que ens permet observar des de la menor distància possible l'experiència dels altres en un grup o institució. En aquest cas, l'investigador interactua amb la resta dels participants i col·labora de manera evident en la generació de les dades.

En aquesta tesi, tal i com s'ha dit abans, durant les sessions de contes la investigadora va dur a terme una observació participant, una participació activa ja que era la qui guiava el desenvolupament de cada sessió (amb el rol de dinamitzadora). Gràcies al fet que la investigadora era externa a l'escola, va ser més fàcil combinar una profunda implicació en l'activitat amb el distanciament necessari per tal de poder-la analitzar, i aconseguir aquell *detached involvement* de què parla Agar (1980: 51). Tot i així, sabem que «al participar se actúa sobre

el medio y al mismo tiempo se recibe la acción del medio» (Woods, 1995: 50), i per això la investigadora ha mantingut una actitud reflexiva (també gràcies al diari de camp) capaç de fer visibles els propis canvis d'opinió i punts de vista i de relacionar-los amb la immersió en l'experiència viscuda. Així doncs, no s'ha intentat esborrar les preconcepcions de la investigadora, sinó que s'ha intentat prendre consciència de les mateixes al principi de la investigació per tal d'observar com actuaven i com canviaven a mesura que avançava la investigació. És a dir, a l'hora de tenir més experiència de participació, la investigadora també ha tingut més consciència de les seves preconcepcions i ha pogut observar com aquestes s'anaven modificant amb l'experiència mateixa (Agar, 1980).

Per altra banda, vam escollir de gravar totes les sessions de contes per tal d'obtenir dades que ens permetessin desenvolupar alguns dels objectius plantejats en aquest treball, és a dir, per tal de poder identificar i descriure els tipus d'interaccions verbals de la investigadora, dels familiars i dels nens durant les sessions de contes i analitzar les seves incidències en la interacció dels participants. A més, es volia fer especial atenció al tipus d'interaccions que afavoreixen més el procés d'interpretació del text i la construcció del significat.

Totes les sessions de contes van ser gravades en àudio (en dues ocasions també es van fer fotos durant la sessió). La gravadora es posava al centre de la taula rectangular al voltant de la qual seien tots els participants, d'aquesta manera es van poder captar totes les veus. Una de les limitacions de l'enregistrament en àudio és que no dona compte dels aspectes proxèmics, cinètics i paraverbals que es donen durant la conversa. Aquests aspectes es van mostrar molt rellevants per la nostra recerca en relació al procés lector, sobretot pel que fa a la proximitat física dels pares durant el moment de lectura dels seus fills/filles i de la cinètica dels nens com a recurs de comunicació. Aquest aspectes van poder ser enregistrats en el diari de camp que escrivia la investigadora.

4.5.3 Diari de camp

La necessitat d'escriure un diari de camp va ser determinada per la idea de voler acompanyar l'enregistrament de les entrevistes i de les sessions amb l'anotació de les observacions, preguntes, sensacions i emocions de la investigadora amb relació al projecte. El diari tenia la doble funció d'instrument pel registre de les notes de camp i de diari personal: «Field notes are the record of an ethnographer's observations, conversations, interpretations, and suggestions for future information to be gathered» (Agar, 1980: 112); d'altra banda, el diari personal «focus more on the reactions of ethnographer to the field setting and the informants, the general sense of how the research is going, feelings of detachment and involvement, and so on» (Agar, 1980: 113). En particular, el diari de camp ha servit com a instrument per afavorir el manteniment d'una actitud reflexiva per part de la investigadora, una actitud capaç de relacionar els possibles canvis d'opinió i punts de vista de la investigadora amb l'acció generada per la immersió en la dades.

Les notes van ser escrites immediatament després de cada entrevista o sessió de conte, amb la intenció de poder recordar el màxim de detalls possibles, sobretot amb relació als temes de la investigació. En particular, amb relació a les sessions de contes, es va veure la utilitat d'aquest instrument per tal de poder descriure el context de cada sessió a la biblioteca (disposició del participants) i enregistrar els aspectes proxèmics i cinètics que es donaven durant la lectura i interpretació del conte. A més, es podien apuntar aspectes rellevants que podien passar abans o després de l'enregistrament.

4.6 Corpus

El corpus per a l'anàlisi generat al llarg del projecte està compost per les dades recollides amb la gravació de les entrevistes, les dades recollides amb la gravació de les sessions de contes i les notes del diari de camp.

El total de les dades generades en la recerca és:

- 3 entrevistes inicials amb els pares (una amb cada familiar)
- 3 entrevistes inicials amb els nens (una amb cada nen)
- 11 gravacions de sessions de contes
- 3 entrevistes finals amb els pares (una amb cada familiar)
- 3 entrevistes finals amb els nens (una amb cada nen)
- 2 entrevistes finals amb les mestres (una entrevista individual i una entrevista en parella)
- Un diari de camp

Després d'una primera lectura i valoració del conjunt de les dades, hem decidit centrar l'estudi d'aquesta tesi en l'anàlisi profund de les dades següents:

- Tres de les 11 sessions de contes (concretament les sessions 4, 7 i 8)
- Les entrevistes finals amb els pares i les mestres.

A continuació enumerem els criteris que són a la base d'aquesta selecció. Pel que fa les sessions de contes, en primer lloc, hem dividit tot el període de durada de les onze sessions (de novembre 2010 a juny 2011) en tres fases: una fase inicial (sessions 1,2,3,4), una fase central (sessions 5,6,7) i una fase final (8,9,10) (es pot veure un resum de totes les sessions en l'annex 3). Hem optat per analitzar una sessió de cada fase. En segon lloc, hem escollit les sessions corresponent a cada fase. De la primera fase hem escollit la sessió 4, ja que és quan l'experiència de lectura compartida ja mostra un rodatge i els participants se senten confiats i segurs. De la segona fase, hem escollit la sessió 7 ja que és l'única en què es fa servir un àlbum il·lustrat i, a més, és la primera sessió en què la nena que presenta mutisme selectiu llegeix en veu alta per als altres. Finalment, de l'última fase hem escollit la sessió 8, ja que ens interessava observar la influència de dues sessions consecutives en la part del conte explicat en la sessió anterior.

Pel que fa les entrevistes, vam decidir fer l'anàlisi profund només de les entrevistes finals als pares i a les mestres. Considerem que les entrevistes inicials amb els pares i els nens ens van nodrir d'informacions per iniciar el projecte i conèixer els participants, però no ens aporten informació per respondre a les preguntes de la tesi. Les entrevistes finals amb els nens tampoc les hem

analitzades, ja que no les hem considerades per assolir els objectius d'aquesta tesi.

Finalment, el diari de camp ha servit per completar i matisar les informacions tretes dels altres instruments de recollida de dades; en particular, ens va aportar informació sobre els aspectes proxèmics i cinètics que es donaven durant les sessions de lectura i interpretació del conte. A més, ens va proporcionar dades rellevants referents a moments externs a la fase d'enregistrament.

4.7 Anàlisi de les dades

Donada la naturalesa interactiva entre l'obtenció i l'anàlisi de les dades (Miles i Huberman, 1984; Woods, 1987), considerem que el nostre procés d'anàlisi comença des de la primera recollida de dades i continua durant tot el procés d'anàlisi. Així doncs, comptem amb moments d'anàlisi durant el desenvolupament del projecte i en moments posteriors.

Pel que fa les sessions, vam procedir al buidatge progressiu de les dades mitjançant la transcripció de cada sessió per tal de poder comptar amb una perspectiva global de les sessions. Això ens va permetre començar a buscar patrons i tòpics rellevants pels objectius de l'estudi. Pel que fa les entrevistes, les vam escoltar primer en àudio i després vam transcriure'n només els fragments que ens permetien contestar a les preguntes de la investigació. Així doncs, s'han eliminat parts de les d'entrevistes que no tractaven un tema estretament relacionat amb el tema d'investigació. Per tant, s'han prescindit d'aquelles petites restes en les quals es produeix una interrupció, un comentari no rellevant o bé s'està ubicant l'entrevistada.

En els apartats següents detallem de quina manera es va dur a terme el procés d'anàlisi de les dades, concretament descrivim la transcripció i codificació de les dades i el mètode d'anàlisi de les sessions de contes i de les entrevistes.

4.7.1 Transcripció i codificació

El procés de transcripció és en si mateix un primer pas de l'anàlisi de les dades (Van Lier, 1988) i permet a la investigadora connectar a fons amb el corpus de la recerca i mantenir una mirada global durant l'anàlisi de les dades.

La transcripció de la gravació de les sessions de contes i de les entrevistes es va començar durant el desenvolupament del projecte i es va seguint fent a mesura que avançava l'anàlisi de les dades i la construcció del marc teòric. Pel que fa les sessions de contes, es va optar per la transcripció sencera de la sessió amb numeració de les línies a l'esquerra i l'ús dels símbols que es mostren a continuació. Pel que fa les entrevistes, es va optar per fer-ne un buidatge al complet i la transcripció només dels fragments relacionats amb els temes determinats pels objectius de la investigació.

Per a la transcripció del corpus oral ens hem basat en el codi de transcripció proposat per Calsamiglia i Tusón (1999) i Palou (2008) i els hem adaptat a les necessitats de la nostra recerca, afegint un símbol més que ens permetés identificar la lectura del text (es pot veure la taula amb els codis utilitzats a l'annex 4).

Tal i com hem dit abans, una de les limitacions de l'enregistrament en àudio és que no dona compte dels aspectes proxèmics, cinètics i paraverbals que es donen durant la conversa. Aquests aspectes, rellevants per la nostra recerca amb relació al procés lector, s'han considerats a partir de les anotacions que feia la investigadora a la seva llibreta i s'han transcrit entre un parèntesi doble. Un cop transcrites i codificades les dades recollides es va procedir a la seva anàlisi. En aquest procés hem utilitzat mètodes d'anàlisi diferents depenent de què es tractés en funció de si es tractava de les sessions de contes o de les entrevistes.

4.7.2 Mètode d'anàlisi de les sessions

Pel que fa a l'anàlisi de les dades recollides en les sessions de contes, hem considerat cada sessió de conte com a la unitat més àmplia d'observació i d'anàlisi. De cada sessió hem seguit el següent procés d'anàlisi:

1. Context de la sessió
2. Seqüències i fragments
3. Anàlisi del discurs
 - a) Dimensió interlocutiva
 - b) Dimensió temàtica
 - c) Dimensió enunciativa
4. Síntesi

Al principi de l'anàlisi de cada sessió presentem una taula en què hem resumit el context de la sessió: el lloc on es va dur a terme, el dia, els participants, el material que es va fer servir i la durada (totes tenen una durada entre quaranta i cinquanta minuts). Cada sessió es desenvolupa al voltant d'un conte popular, que també està indicat en aquesta taula. Tot seguit, hem procedit a la divisió de la sessió en seqüències i fragments (com es detalla en l'apartat següent, 4.7.2.1) i a l'anàlisi del discurs (veure apartat 4.7.2.2). Finalment, al final de cada sessió —partint un cop més de la perspectiva èmica i holística que requereix una recerca etnogràfica— s'ha realitzat una síntesi interpretativa de totes les seqüències per tal de posar en relació aquells temes, aspectes i tendències que hem pogut detectar. Considerem que aquesta perspectiva global és fonamental per al procés d'interpretació de les dades, ja que ens permet completar l'anàlisi amb els aspectes que una visió fragmentària no ens aporta.

4.7.2.1 Seqüències i fragments

Un cop definit el context, amb les dades transcrites hem procedit, primer, a la divisió en seqüències de cada sessió, i, després, a la divisió de les seqüències en fragments.

Per una banda, la divisió en seqüències de cada una de les sessions de contes es basa en les cinc fases en què s'estructuren les sessions: 1. Introducció; 2. Recordatori del conte de la sessió precedent; 3. Presentació del conte; 4. Lectura del conte i diàleg; 5. Conclusió de la sessió. En cadascuna d'aquestes fases es

defineixen una o més seqüències en funció dels temes que hi surten, de manera que cada seqüència està determinada per una unitat temàtica concreta i el canvi d'una seqüència a l'altra suposa també un canvi de tema. La fase 1 acostuma a tenir una sola seqüència, el tema de la qual està determinat pels contes llegits a casa. També la fase 2 conté generalment una sola seqüència, determinada aquest cop pel conte llegit a la sessió precedent, del qual es fa un resum. El nou conte presentat en cada sessió ocupa les fases 3, 4, i 5. Pel que fa la fase 3, les seqüències estan determinades pels temes relacionat amb la introducció del conte a llegir (introducció dels personatges, lectura del títol...). La fase 4 és la més llarga i conté la lectura del conte i els diàlegs que l'acompanyen. Dins d'aquesta fase trobem un número de seqüències determinat pel número de pàgines en què es presenta el text del conte. És a dir, cada seqüència comença amb la lectura d'un fragment del conte (que generalment ocupa una plana) i acaba amb els diàlegs relacionats amb el que s'ha llegit, de manera que el número de seqüències correspon al número de pàgines en què està repartit el text del conte. Finalment, les seqüències de la fase 5 estan determinades pels temes que surten al comentar el text llegit. A continuació presentem una taula resum del que s'ha exposat:

Fases	Temes possibles que defineixen les seqüències
Fase 1 Introducció En la fase d'introducció surten temes relacionats amb la lectura de contes a casa.	Els contes llegits a casa
Fase 2 Recordatori del conte de la sessió precedent. En aquesta fase surten temes relacionat amb el conte llegit la sessió anterior.	El conte de la sessió precedent
Fase 3 Presentació del conte En aquesta fase surten temes relacionats amb els personatges, les paraules clau, la història del conte.	<ul style="list-style-type: none"> - Els personatges. - El títol. - Explicació del conte abans de la lectura.
Fase 4 Lectura del conte i diàleg En aquesta fase cada seqüència conté la lectura d'un fragment del conte (que ocupa una plana) i el seu comentari.	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura primera plana del conte i conversa sobre la mateixa. - Lectura segona plana del conte i conversa sobre la mateixa. - ... (el número de seqüències varia en funció del número de pàgines en què està repartit el text del conte).
Fase 5 Conclusió de la sessió En la fase de conclusió de la sessió, cada seqüència conté un tema relacionat amb comentaris del conte llegit.	Conversa sobre el conte llegit.

Figura 10: Taula fases i temes de les sessions de contes

Per altra banda, després d'haver dividit la sessió en seqüències vam prosseguir a la divisió de les seqüències en fragments. En aquest cas el criteri de divisió de cada fragment va ser determinat per les intervencions de la investigadora, és a dir, cada cop que una pregunta de la investigadora generava un canvi d'interlocutor o una ampliació cap a altres subtemes o digressions, es determinava un nou fragment.

A més a més, per a una millor visualització de l'anàlisi de les dades s'ha creat una taula per cada seqüència. El número de cada seqüència està a la primera línia de la taula, i a cada taula trobem tres columnes: a la columna de l'esquerra els fragments que la componen (enumeració seguida dins de cada sessió); a la

columna central, el text de cada fragment; a la columna de la dreta l'anàlisi interpretativa del mateix text (Què diu? Com ho diu?). La primera part de l'anàlisi —què diu, com ho diu— situa el focus d'atenció en com s'expressen els participants, és a dir, quines eleccions lingüístiques fan a l'hora d'intervenir en la conversa. Es tracta d'una explicació sobre què ocorre a la sessió des d'un punt de vista més aviat descriptiu. Finalment, al peu de cada taula trobem l'anàlisi focalitzada de cada seqüència (que descrivim al següent apartat: Anàlisi del discurs).

S'ha de tenir en compte que no totes les línies de la transcripció han entrat a formar part de les seqüències, ja que s'han eliminat les línies que no tractaven un tema estretament relacionat amb el tema d'investigació (interrupcions externes, comentaris irrelevants). No obstant això, gràcies als números de línia que apareixen al principi de cada seqüència, el lector es pot dirigir a la transcripció de les sessions (annex 7) per veure la part que no s'ha inclòs en l'anàlisi, així com tota la sessió transcrita tal i com es va produir.

4.7.2.2 Anàlisi del discurs

A l'hora de dur a terme l'anàlisi específica de cada seqüència de les sessions hem seguit la proposta elaborada per Palou i Fons (2010), basada en Kerbrat-Orecchioni (2005), que considera la dimensió interlocutiva, temàtica i enunciativa del discurs. La dimensió interlocutiva pretén establir el marc de participació i atén al tipus de discurs, a la seva organització, a la llengua utilitzada, així com l'obertura i tancament del discurs. La dimensió temàtica remet a les contribucions que fa cada participant per a la construcció col·lectiva del tema. Es busquen paraules clau, el seu context i els seves relacions amb els altres elements semàntics a partir dels quals s'elaboren constel·lacions semàntiques (Palou, 2008). La dimensió enunciativa remet, per una banda, a la posició de cada parlant respecte a allò que diu i respecte a la resta dels interlocutors i, per altra banda, al tipus de text que es materialitza en discurs (Palou, 2008).

Hem analitzat aquestes tres dimensions de manera integrada amb relació al procés lector, procés que sovint determina el marc de participació, introdueix el

tema de la conversa i interpel·la el *jo* lector que es posiciona a nivell enunciatiu. Així doncs, hem fixat la nostra atenció sobre les tres dimensions alhora i les hem relacionades amb el procés lector. En particular, ens hem basat en els processos cognitius que presenta el Marc PISA 2018 per a la competència lectora (vegeu apartat 2.1.1.1). Tot i així, en aquesta tesi no hem considerat la fluïdesa lectora com a component del processament del text ja que es tracta d'una experiència de lectura compartida en què es desenvolupen les estratègies lectores independentment del fet que tots els participants llegeixin o no en veu alta. D'acord amb Solé, considerem que «las actividades de lectura compartida pueden ser puesta en práctica cuando los alumnos todavía no dominan los aspectos de descodificación», és a dir a partir d'etapes molt inicials de la lectura (Solé, 1992: 176). Aquesta idea és aplicable no solament quan els nens s'inicien en el procés de lectura i escriptura, sinó també en situacions plurilingües en què els infants estan aprenent una nova llengua i la literatura esdevé una de les entrades de les llengües a l'aula. Així doncs, tot i considerar la fluïdesa lectora un component fonamental de la comprensió lectora, en aquesta tesi ens hem centrat en desenvolupar i analitzar les diferents estratègies de comprensió lectora: les que serveixen per localitzar la informació, les que faciliten la interpretació del text i les que promouen la reflexió i l'avaluació (PISA, 2018). D'altra banda, hem integrat aquest model amb les competències transaccionals de Terwagne, Vanhulle i Lafontaine (2003: 48): per una banda, el domini de les estratègies de lectura (fer prediccions, resumir, clarificar) i, per altra banda, les preguntes i respostes afectives, creatives i crítiques (apartat 2.1.3.1). Finalment, hem considerat tant els aspectes cognitius com afectius que intervenen en el procés d'interpretació del text. Així doncs, hem relacionat les intervencions dels interlocutors (tant a nivell interlocutiu com temàtic i enunciatiu) amb aquests processos cognitius i afectius per tal de poder identificar unes categories amb relació al paper de la investigadora, dels nens i dels seus pares. En particular, hem fixat la nostra atenció en la mediació (tal i com l'hem explicada a l'apartat 3.3.2.2), i en l'ús de les llengües en la construcció dels significats, tant de la investigadora com dels altres participants.

Pel que fa les intervencions de la investigadora, hem considerat la mediació del text i de la comunicació. Així doncs, ens hem fixat en les estratègies relacionades

amb la lectura i interpretació del text i en les estratègies de diàleg (a partir de Tough, com podem veure a l'apartat 3.3.2.2).

Pel que fa als infants hem considerat, per una banda, les estratègies de lectura i, per altra banda, les estratègies de suport que necessita l'ús del llenguatge per al relat (d'experiències presents i passades) elaborades Tough i el seu grup d'investigadors:

1. Denominació dels components de l'escena (etiquetar).
 2. Referència als detalls.
 3. Referència a incidents.
 4. Referència a la seqüència dels fets.
 5. Comparar.
 6. Reconeixement dels aspectes relacionats.
 7. Realització d'una anàlisi utilitzant algunes de les característiques anteriors.
 8. Extracció o reconeixement del significat central.
 9. Reflexions sobre el significat de les experiències, incloent els propis sentiments.
- (Tough, 1987: 91-92)

Pel que fa la mediació que posen en marxa els pares, hem considerat les estratègies tant a nivell cognitiu (construcció i desenvolupament de les idees) com a nivell emocional (a partir de les estratègies de suport enumerades per Bus, veure apartat 2.2.2).

La necessitat de crear un sistema de categories que expliquessin els diferents fenòmens analitzats ha requerit d'un procés inductiu, *grounded* i iteratiu (Saldaña, 2009); així doncs no vam formular les categories a partir dels referents teòrics *a priori*, sinó que vam integrar la teoria a la categorització a mesura que l'anàlisi de les dades en va fer emergir la necessitat.

4.7.3 Mètode d'anàlisi de les entrevistes

Pel que fa les entrevistes, després del buidatge de les dades hem procedit a la transcripció de les dades considerades rellevants per la nostra investigació; és a

dir, que ens permetien aconseguir els objectius plantejats en la tesi. A partir dels textos transcrits, per cada entrevista hem seguit el següent procés d'anàlisi:

1. Localització de les seqüències i concreció del tema de cada seqüència
2. Anàlisi del discurs

Així mateix, hem dividit les entrevistes en dos blocs; per una banda, les entrevistes als pares i, per altra banda, les entrevistes a les mestres. Al final de cada bloc presentem, respectivament, una síntesi interpretativa de les entrevistes als pares i una síntesi de les entrevistes a les mestres. D'aquesta manera podem posar en relació aquells temes, aspectes i tendències que hem pogut detectar tant en els pares com en les mestres. A més, ens assegurem aquella perspectiva èmica i holística que és a la base d'una recerca etnogràfica.

4.7.3.1 Seqüències

Pel que fa l'anàlisi de les dades recollides amb les entrevistes, un cop seleccionades les dades que s'han considerat rellevants per la recerca, s'han transcrit i presentat en seqüències. Cada seqüència està determinada pel tema que tracta, així doncs, allò que distingeix una seqüència d'una altra és el tema que es tracta de manera prioritària. Es pot donar el cas que un mateix tema surti en algun altre moment de l'entrevista, però amb la voluntat de mantenir les dades tal i com van ser recollides, no hem alterat l'ordre de cap parlament dels participants.

Al principi de cada seqüència s'indica el número de línies que li corresponen i el tema. Les supressions han estat indicades en els quadres amb la següent fórmula {xx}, les línies de transcripció entre claudàtors. No obstant això, gràcies als números de línia que indiquen quines ratlles han estat excloses, el lector es pot dirigir a la transcripció de les entrevistes per veure la part que no s'ha inclòs en l'anàlisi (annex 8).

Per a una millor visualització de l'anàlisi de les dades, s'ha creat una taula per cada seqüència. El número de cada seqüència està en la primera línia de la taula

i a cada taula trobem dues columnes: a la columna de l'esquerra el text de cada seqüència i a la columna de la dreta l'anàlisi interpretativa corresponent (Què diu? Com ho diu?). La primera part de l'anàlisi —què diu, com ho diu— situa el focus d'atenció en com s'expressa la persona entrevistada, és a dir, quines eleccions lingüístiques fa a l'hora de respondre a la pregunta plantejada. Es tracta d'una explicació sobre què ocorre a l'entrevista des d'un punt de vista més aviat descriptiu. Finalment, al peu de cada taula trobem l'anàlisi focalitzada de cada seqüència, que descrivim al següent apartat.

4.7.3.2 Anàlisi del discurs

Pel que fa l'anàlisi focalitzada de les entrevistes hem seguit també la pauta elaborada per Palou i Fons (2010), a l'annex 4). Hem donat especialment rellevància a les dimensions temàtica i enunciativa. En particular, de la dimensió temàtica, hem buscat les paraules clau per tal de poder elaborar constel·lacions semàntiques que mostren quines relacions estableixen els entrevistats al voltant de certs conceptes (Palou, 2008). Per una banda, en el cas dels pares, hem buscat de manera especial la relació de la persona entrevistada amb l'experiència viscuda de lectura de contes amb els seus fills, què ha significat, com s'ha interpretat. A nivell enunciatiu, ens hem fixat en el joc dialèctic entre identitat i alteritat (jo/ells); l'expressió de la posició espacio-temporal (aquí/allà, ara/abans); els modes verbals i les perífrasis verbals; les valoracions; les metàfores; l'expressió de preferències i de sentiments, detalls i anècdotes amb valor explicatiu i argumentatiu. Per altra banda, de les entrevistes amb les mestres vam fer especial atenció a les creences i representacions sobre els temes relacionats amb el procés d'ensenyament i aprenentatge en les aules plurilingües i pluriculturals.

5 RESULTATS

*Lo que necesitamos son lugares:
por ejemplo una mesa con unas sillas
alrededor donde podamos volver a aprender a leer,
a leer juntos.*

George Steiner, "Critic"/"Reader"

En aquest capítol presentem l'anàlisi de les dades. Primer mostrem l'anàlisi de les sessions de contes i després els resultats de les entrevistes finals als pares i a les mestres.

5.1 LES SESSIONS DE CONTES

En aquesta primera part de capítol, presentem l'anàlisi de les sessions de contes. Tal i com hem dit a l'apartat 4.6, analitzem tres de les onze sessions que es van dur a terme des del novembre de 2010 al juny del 2011: les sessions 4, 7 i 8.

5.1.1 Els bons amics

DATA:	28 de gener de 2011
LLOC:	Biblioteca de l'Escola Cervantes
CONTE:	<i>Els bons amics</i> (1993), adaptació i il·lustració de Francesc Salvà, Barcelona: La Galera S. A. Editorial (Col·lecció: La Galera Popular).
PARTICIPANTS:	Salima (mare), Mourad (2n), Fatiha (P4) Carlos (pare), Candela (1r), Andrea (5è) Erlinda (àvia), Nelia (1r). Núria (companya de classe de la Candela) Alessia (investigadora)
MATERIALS:	Set de 8 cartolines amb imatges del conte <i>Els tres porquets</i> més una cartolina amb fórmula d'inici de conte, més una cartolina amb fórmula d'acabament de conte. Cinc còpies del conte <i>Els bons amics</i> . Joc de cartes amb imatges dels protagonistes i hortalisses del conte.
DURADA:	50 min

5.1.1.1 Anàlisi de les seqüències

5.1.1.1.1 Primera seqüència (línies 23-77): Els contes llegits a casa

La primera seqüència tracta el tema de la lectura a casa i correspon a les respostes dels participants sobre aquest tema.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 4		
Seqüència 1		
F	Text	Anàlisi interpretativa
1	<p>INV – ¿heu tornat a llegir algun conte aquesta setmana? (el MOU i la SAL fan sí amb el cap). CAN - [sí] INV – [aquestes dues setmanes] ¿sí? ¿què? (El MOU colpeja amb la mà la portada del conte <i>El lleó i el ratolí</i>) MOU – el del ratolí i:: ell:: el lleó/</p>	<p>La INV formula una pregunta per saber si han llegit contes a casa. El MOU i la seva mare responen de manera afirmativa amb el moviment del cap. La CAN contesta que sí. La INV fa una pregunta de concreció per saber de quins contes es tracta. El MOU respon colpejant amb la mà la portada del llibre que ha llegit. Tot seguit el nen en diu el títol. El perllongament dels sons finals de les paraules denota dubte per part del nen, fins que es recorda del nom de l'altre personatge protagonista.</p>
2	<p>INV – ¿i t'ha agradat? MOU – sí/</p> <p>INV – ¿sí? ¿i de què va? MOU – que hi havia un ratolí/ petit/ i:: i un lleó/ INV – i un lleó/ ha ha</p> <p>MOU – com que el ratolí a:: la seva a la seva casa ha aparegut un lleó/ i el lleó l'ha l'ha agafat i:: i:: casi se'l menjava però no se'l menjava perquè li ha li:: ha <i>le ha dicho unas cosas</i></p>	<p>La INV pregunta al MOU si li ha agradat el conte per animar el nen a seguir en la conversa. A la pregunta d'opció binària segueix la resposta afirmativa del nen. Tot seguit la INV, amb una pregunta de concreció, canvia el pla de la conversa que es centra en el contingut del conte. El MOU comença la narració amb la fórmula d'inici <i>Hi havia</i> seguida pel nom d'un dels protagonistes del conte (el ratolí). Amb l'adjectiu «petit»afegeix un detall en la descripció del personatge. El perllongament del so vocàlic «i» subratlla que el nen necessita temps per recordar-se del nom de l'altre personatge, el lleó. La INV dona suport a la narració del nen amb la repetició de la paraula «lleó» i amb l'ús de sons paralingüístics d'aprovació.</p> <p>El MOU segueix la narració amb la locució «com que» que estableix una relació causal entre els fets que descriu. En particular, el MOU anomena l'espai (la casa del ratolí) i les accions del lleó: «ha aparegut» «l'ha agafat» i «casi se'l menjava». Amb la conjunció adversativa «però» el nen explica que el lleó «no se'l menjava». Tot seguit, amb el connector causal «perquè» el nen</p>

		comença a introduir el motiu pel qual el lleó no es va menjar el ratolí. El perllongament del so vocàlic «i», que es repeteix tres vegades en aquest fragment, denota dificultat per part del nen en la construcció de les frases i en la cerca de les paraules. És per això, segurament, que el MOU fa un canvi de llengua i acaba la seva frase en castellà fent servir un vocabulari no genèric (unas cositas) que no defineix clarament a què està fent referència.
3	<p>INV – mhm mhm vale t'ha agradat ¿no? i ¿l'has llegit sol o amb el pare o la teva mare? MOU – <i>yo creo que yo solito</i> SAL – sí INV – ¿sí? SAL – sí <i>solo sí sí</i></p> <p>INV – jo quan era nena els meus pares sempre em llegien un conte abans d'anar a dormir havíem decidit un horari perquè si no no es feia mai i així que havíem trobat un moment que anava bé a tots per llegir un conte amb la mama i el papa i sempre era abans d'anar a dormir mitja horeta i a dormir ¿vale? (CAR riu) SAL – <i>no consigie dormir dormir con el cuento</i> MOU – <i>es que yo yo no me aduermo hasta las doce las doce de la noche</i> SAL – no INV – ¡[pots llegir deu contes!] SAL – <i>[no hasta las diez]</i></p>	<p>La INV fa ús de sons paralingüístics d'aprovació. Amb la pregunta retòrica «t'ha agradat el conte» la INV acaba amb el contingut del conte i amb la pregunta següent orienta la conversa cap a un altre tema: la lectura a casa. Concretament, la INV pregunta al MOU si ha llegit el conte sol o amb la seva mare. El nen contesta en castellà «yo creo que yo solito» i la seva mare corrobora la seva resposta.</p> <p>La INV explica l'hàbit lector de la seva família quan era petita. Aquesta intervenció de la INV orienta la conversa cap a l'hàbit lector dels participants. La SAL intervé en castellà i es justifica dient que el MOU «no consigie dormir con el cuento». El MOU amplia la frase de la seva mare dient que «no me duermo hasta las doce de la noche». La seva mare rectifica el que diu el nen fent servir la negació «no» i precisant que no dorm «hasta las diez».</p>
4	<p>INV – ¿qual podria ser un bon moment per llegir junts? perquè això de llegir junts també és molt maco eh/ ¿quin seria el moment millor per llegir junts? AND – jo es que quan el meu pare està a casa la meva mare està treballant i quan la meva mare està a treballar el ee la meva mare està a casa el el meu pare està treballant INV – mhm què es podria fer/ podries llegir una vegada amb la mare/ i una vegada amb el pare ¿no? AND– sí amb la mare és impossible INV – ¿i amb el papa? ((CAR diu una cosa a la CAN què no té res a veure amb el que estem dient))</p>	<p>La INV torna a formular una pregunta oberta que orienta la conversa sobre el moment en què es podria llegir junts.</p> <p>L'AND intervé designant-se a si mateixa amb l'ús del pronom «jo», seguit per l'expressió «és que» que usa per donar una explicació/justificació al fet de no poder llegir tots junts a casa. L'AND precisa que quan el seu pare és a casa la seva mare està treballant, i viceversa. La INV fa ús del so paralingüístic «mhm» per mantenir el diàleg amb l'AND i tot seguit la convida a reflexionar sobre la possibilitat de llegir alternativament amb la mare i el pare. L'AND utilitza l'adjectiu «impossible» per</p>

		referir-se al fet de llegir amb la seva mare. La pregunta de INV sobre el fet de llegir amb el pare no té resposta.
5	<p>INV – ¿quan el va llegir el conte? AND– ahir ahir jo sola/ i: i ella no no l'ha acabat amb el meu pare CAN – jo només fins aquí INV – ¿ah amb el papa has llegit? CAN – sí però només fins aquí (assenyalant una pàgina del llibre <i>La llebre i la tortuga</i>)</p> <p>INV – a molt bé/ si vols te'l pots tornar a portar a casa ¿CAR has llegit amb la CAN el conte? ¿Us ha agradat? CAR – <i>si un poco lo leemos no todo un poco</i> INV – molt bé molt bé/</p>	<p>La INV fa una nova pregunta per focalitzar la conversa en el moment en què van llegir el conte que es van endur (<i>La llebre i la tortuga</i>). L'AND contesta fent referència al moment «ahir» i a la manera «jo sola». També utilitza el pronom «ella» per referir-se a la seva germana i diu que «no l'ha acabat amb el meu pare». La CAN assenyala amb el dit fins on ha llegit.</p> <p>La INV fa un comentari d'aprovació i li proposa de tornar-se a endur el llibre. La INV es dirigeix directament al pare de l'AND i la CAN i li pregunta si ha llegit el conte amb la seva filla i si li ha agradat. El pare de l'AND i la CAN contesta en castellà i utilitza dues vegades el partitiu «un poco» i l'expressió «no todo» per fer referència a la quantitat de lectura feta amb la seva filla. D'aquesta manera minimitza l'esforç fet que, en canvi, valora el comentari d'aprovació de la INV</p>
6	<p>INV –¿i NEL tu has tornat a llegir un conte? (NEL fa sí amb el cap) ¿sí? ¿la rateta? ¿l'has llegit i t'ha agradat? (NEL fa sí amb el cap) ¿ i en Patufet? (NEL fa sí amb el cap) et vas llegir en Patufet/ ¿amb la mama l'àvia o amb el papa? ERL–la mama/ INV –{(P) ¿què tal? i el germanet ¿està bé?} (NEL fa sí amb el cap)</p>	<p>La INV es dirigeix directament a la NEL per saber si ha tornat a llegir un conte. La INV formula una pregunta de resposta binària, per tal d'afavorir la participació de la nena que encara no vol parlar davant del grup. La NEL contesta de manera afirmativa amb el cap. La INV pregunta concretament per alguns contes (<i>La rateta, El Patufet</i>) i la NEL respon de manera afirmativa amb el cap. Tot seguit la INV pregunta amb qui ha llegit i l'àvia de la NEL respon que amb la mama. Finalment, la INV pregunta la NEL sobre el seu germanet que acaba de néixer. La NEL contesta de manera afirmativa amb el cap.</p>

b) Anàlisi focalitzada de la primera seqüència

El tema d'aquesta seqüència està definit per la pregunta de la INV que orienta la conversa cap a la lectura a casa. Al voltant d'aquest tema es poden detectar dos subtemes: els contes llegits i la manera de llegir-los.

Pel que fa el contes llegits (F1 i 2), l'anàlisi de les intervencions manifesta com la conversa està gestionada per la INV que fomenta la participació dels participants mitjançant l'ús d'estratègies d'animació i manté el diàleg amb cadascú amb tipologies diferents d'intervenció. La primera intervenció és la del

MOU i de la seva mare, les respostes afirmatives dels quals deixen entendre que sí que han llegit contes durant les dues setmanes precedents la sessió. Les preguntes de concreció de la INV (F1: ¿sí? ¿què?/ F2: ¿i de què va?) generen una resposta d'ampliació per part del MOU. En primer lloc, el MOU (F1) dona una resposta física colpejant amb la mà la portada del conte que ha llegit; tot seguit, el nen intenta expressar verbalment el títol del llibre. El MOU anomena primer el segon personatge (el ratolí), seguit per uns perllongaments de sons, fet que deixa suposar que el MOU no es recordi de la paraula «lleó», que finalment diu. La segona pregunta d'ampliació genera, en canvi, una narració per part del nen (F2). Concretament, en el discurs oral del nen apareixen: fórmula d'inici del conte (hi havia); denominació dels personatges (ratolí, lleó); referència als detalls (petit); referència a la seqüència dels fets («ha aparegut» «l'ha agafat» i «casi se'l menjava» amb la conjunció adversativa «però» el nen explica que el lleó «no se'l menjava») i primer reconeixement dels aspectes relacionats (amb el connector causal «perquè» el nen comença a introduir el motiu pel qual el lleó no es va menjar el ratolí). El perllongament del so vocàlic «i», que es repeteix tres vegades en aquest fragment, denota dificultat per part del nen en la construcció de les frases en català i en la cerca de les paraules, dificultat a la qual el nen respon posant en marxa una sèries d'estratègies, com ara: el canvi de llengua al castellà, ús d'un vocabulari no específic que li permet no entrar en els detalls dels contes i donar per acabada la narració. Pel que fa la intervenció de la NEL (F6), la INV formula preguntes de respostes tancades (afirmativa o negativa) que faciliten la participació de la nena, que encara no vol parlar davant del grup i d'aquesta manera pot respondre de manera afirmativa o negativa amb el cap (F6). D'aquesta manera la INV pot saber quins contes ha tornat a llegir la NEL (*El Patufet* i *La rateta que escombrava l'escaleta*) i, gràcies a la intervenció de l'àvia, amb qui l'ha llegit (la seva mare). Pel que fa a la CAN (F5), la seva intervenció està determinada per la seva germana, que fa que la nena es senti interpel·lada. La CAN assenyala el conte que ha llegit (*La llebre i la tortuga*) indicant el punt exacte en què es va quedar.

La intervenció de la CAN ens porta al segon subtema d'aquesta seqüència (F3 i 4); la manera de llegir contes, que es desenvolupa en dues dimensions: interpersonal (amb qui?) i temporal (quan?). Pel que fa la dimensió interpersonal,

les preguntes de la INV focalitzen l'atenció sobre les possibilitats de llegir sols o junt amb els pares. En les intervencions del participants, la presència del pronom personal de primera persona (jo/yo) situa les respostes en la intimitat de l'experiència personal de cadascú. En el cas del MOU el pronom personal «yo» es repeteix dues vegades en dues intervencions (F3). En la primera intervenció el nen contesta a la pregunta de la INV que li demana si ha llegit el conte *El lleó i el ratolí* sol o amb el pare o la mare; el MOU diu «yo creo que yo solito». La presència repetida del «yo» i l'ús del diminutiu «-ito» generen una mirada de proximitat i afecte cap a l'experiència de lectura solitària del nen. Més endavant el nen torna a utilitzar de manera repetida el pronom «yo» quan diu: «es que yo yo no no me duermo hasta las doce las doce de la noche». Aquí l'ús de la repetició (amb el «yo» i «las doce de la noche») dona èmfasi a les seves paraules, que sorgeixen en resposta a la intervenció de la seva mare que diu que ell «no consigue dormir con el cuento». L'ús del castellà per part del MOU i de la seva mare denoten la dimensió familiar de la seva conversa.

Pel que fa la dimensió temporal (quan?), la INV orienta la conversa per tal de concretar quin podria ser «un bon moment per llegir junts» (F3). El «jo» de la INV introdueix la seva experiència personal. En la intervenció de la INV es poden extreure moltes expressions lligades al temps que dibuixen una constel·lació de paraules al voltant de la lectura amb els pares: sempre, abans d'anar a dormir, un horari, un moment que anava bé per tothom, una mitja horeta. La repetició d'aquestes expressions lligades al temps vol subratllar la importància de la rutina de la lectura en l'àmbit familiar i la necessitat de reservar un moment per fer-ho cada dia? El «jo» de l'AND (F4) ens trasllada a la seva experiència personal i ens explica «que quan el seu pare està a casa la seva mare està treballant», i viceversa. La INV fa ús del so paralingüístic «mhm» per mantenir el diàleg amb l'AND i tot seguit la convida a reflexionar sobre la possibilitat de llegir alternativament amb la mare i el pare. L'AND utilitza l'adjectiu «impossible» per referir-se al fet de llegir amb la seva mare. La pregunta de INV sobre el fet de llegir amb el pare no té resposta. A la seva intervenció segueix pregunta de la INV (F5) que focalitza l'atenció sobre l'experiència concreta de la lectura del conte que es van emportar: «quan el vau llegir el conte?». La resposta de l'AND introdueix una dicotomia entre el «jo» (l'AND) i «ella» (la CAN, la seva germana

petita); al «jo» atribueix la lectura en solitari (jo sola) i a «ella» atribueix la lectura amb el pare (ella no l'ha acabat amb el meu pare). El «jo» de la CAN seguit per l'adverbi només minimitza la seva experiència de lectura compartida amb el seu pare, que també la minimitza fent servir dues vegades el partitiu «un poco» i l'expressió «no todo» per fer referència a la quantitat de lectura feta amb la seva filla.

5.1.1.1.2 Segona seqüència (línies 78-155): El conte de la sessió precedent

Aquesta seqüència correspon a la narració del conte que es va llegir a la sessió precedent, *Els tres porquets*.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 4		
Seqüència 2		
F	Text	Anàlisi interpretativa
7	<p>INV – va la NEL l'altra vegada no hi era\ ¿li expliquem quin conte vam fer l'altra vegada que la NEL no hi era? ¿Qui se'n recorda? MOU – jo no (rient) AND– Els tres porquets</p> <p>INV – Els tres porquets\ MOU ¿no te'n recordes del conte? (MOU riu) INV – !no! molt malament eh (fent broma) vale per la NEL que no hi era farem un joc és molt ràpid eh/ és un moment/ aquí/ (entra una mestra amb la NÚR) Mestra – la NÚR que havia de venir de convidada de la CAN INV – ¿Ah sí? ¿pot venir al final? (entra també una altra mare i comencen a parlar i tornen a sortir totes amb la NÚR) INV –val el joc és aquest\ ¿vale? aquí teniu totes les peces del conte i tot junts l'heu de posar en ordre del començament fins al final (tots els nens s'aixequen per agafar les imatges al centre de la taula i comencen a disposar-les)</p>	<p>La INV aprofita del fet que a la sessió precedent la NEL no hi era per tal d'animar els participants a explicar-li el conte de la sessió precedent. La pregunta retòrica de la INV genera una resposta tancada i irònica del MOU i una resposta tancada de l'AND que diu el títol del conte.</p> <p>La INV repeteix el títol validant la resposta de l'AND i després segueix el joc del MOU ironitzant sobre el fet que el nen no es recordi del conte. La rialla del MOU i el comentari irònic de la INV deixen entendre que s'ha dit el contrari del què realment és (el MOU sí que es recorda del conte). Tot seguit la INV explica el joc que faran. La INV defineix la situació comunicativa fent explícit que el motiu de la reconstrucció del conte és el fet que la NEL no era a la sessió precedent.</p>
8	<p>INV – (referint-se a la NEL) tu també coneixes el conte dels tres porquets? (NEL fa sí amb el cap)</p>	<p>La INV es dirigeix directament a la NEL amb una pregunta tancada que genera una gest afirmatiu amb el cap per part de la nena. La INV convida la NEL a participar al joc i tot</p>

	<p>així que tu també pots ajudar/ coneixeu l'àvia de la NEL ¿no? ¿us en recordeu? ¿CAR? i ¿SAL?</p> <p>CAR i SAL – sí sí sí</p> <p>INV – (m'aixeco i deixo les imatges al mig de la taula hi ha molt de soroll) heu de fer-lo tots no solament l'AND tu també CAN ¿CAN? tots junts (entra la directora de l'escola a saludar) heu de pensar junts on van</p> <p>AND– no després d'aquest va aquest i després d'aquest va</p>	<p>seguit pregunta als participants si es recorden de l'àvia de la NEL que avui l'acompanya (la mare de la NEL acaba de tenir un altre nen. Ha acompanyat la NEL a la sessió i ens ha presentat el bebè i l'àvia. Després ha marxat).</p> <p>L'AND canvia de lloc una de les imatges i en verbalitza la successió fent servir la locució prepositiva «després de» .</p>
9	<p>INV – i ¿perquè? ¿perquè?</p> <p>AND– perquè toca a la porta\ després va aquest</p> <p>CAN – no::</p> <p>(En la disposició de les imatges no s'ha seguit el mateix ordre del conte, després de la primera imatges amb els tres porquets junts s'han posat: porquet petit fent casa de palla i després llop que bufa; porquet mitjà fent casa de fusta i després llop que bufa; porquet gran fent casa de maons i després llop que pica a la porta. No s'ha, doncs, respectat la temporalitat de la història, és a dir, primer és construeixen totes les cases i després arriba el llop).</p> <p>AND– hi havia una vegada tres porquets</p> <p>INV – a veure a veure ¡molt bé! ¡molt bé! aplaudiment/ (tots aplaudeixen)</p> <p>¿qui m'explica perquè l'heu posat així? ¿qui comença? fem un trosset cadascú va/ comença l'AND que ja havia començat i ja l'havia escoltada\ AND ¿com comença aquí?</p> <p>AND– hi havia una vegada\</p> <p>INV – hi havia una vegada va després ¿què passa? ¿qui hi havia una vegada?</p> <p>AND– e:: tres porquets pe:: que:: que van decidir e:: de fer-se la casa ells sols/</p> <p>INV – mhm mhm </p> <p>AND– i:: i vivint sols després/ un porquet es va fer la casa de palla/</p> <p>INV – eh eh </p> <p>AND– i després un un llop li va picar</p> <p>MOU – (bufant amb la boca) li va::</p> <p>AND– perquè el volia menjar i no va voler li va bufar</p> <p>INV – eh eh </p> <p>AND– i després a ell ell mateix va</p>	<p>La INV fa una pregunta de raonament. L'AND contesta fent referència al fet que el llop pica a la porta (abans de pujar a la xemeneia). La CAN expressa amb un «no» el seu desacord amb la disposició de les imatges que ha fet la seva germana.</p> <p>L'AND comença espontàniament a explicar el conte (llegint la fórmula d'inici i mirant les imatges disposades en ordre a sobre de la taula). Comentaris d'aprovació i aplaudiment de la INV que volen reconèixer el mèrit de començar la narració per part de l'AND. La INV convida els nens a explicar el conte i organitza els torns de parla.</p> <p>L'AND comença a narrar el conte amb la fórmula d'inici. Repetició amb pregunta de la INV que pretén mantenir la narració focalitzant l'atenció en els personatges (qui?). L'AND anomena els personatges del conte i la situació inicial. El perllongament dels sons vocàlics expressa dubte. Sons paralingüístics d'aprovació de la INV que estimulen a mantenir el diàleg. L'AND segueix amb la narració i comença a fer referència a la seqüència dels fets (es va fer la casa de palla, un llop li va picar, li va bufar). L'AND organitza el seu discurs fent servir l'adverbi després (que apareix tres vegades en aquest fragment) i no acaba d'expressar correctament les relacions de dependència entre els fets. Sons</p>

		paralingüístics d'aprovació de la INV que estimulen a mantenir el diàleg.
10	<p>INV – qui ¿qui vol continuar ara? ¿MOU vols continuar tu? va després què passa?</p> <p>MOU – després hi havia havia un:: mmmm com es diu::</p> <p>INV – l'altre porquet/ o o el llop ¿qui vols dir tu?</p> <p>MOU – el llop</p> <p>INV – ¿el llop? vale</p> <p>MOU - havia un llop/ que li volia:: li diva e:: ¡obrem la porta sis plau! li diva el porquet ¡no no! (CAR i SAL riuen) ¡t'hauràs de passar tu! i:: di:: bufaré bufaré i i:: la teva casa [ensorraré]</p> <p>AND- [ensorraré]</p> <p>MOU - i bufava i:: i la casa ja estava</p> <p>INV – molt bé</p> <p>SAL – molt bé</p>	<p>La INV convida el MOU a seguir amb la narració. El MOU comença fent servir l'adverbi després. La repetició de la paraula «havia», el prolongament de so final «n» i el so paralingüístic pensatiu denoten que el nen es troba en dificultat. El nen utilitza una estratègia demanant ajuda directament als participants. La INV ajuda el nen proporcionant-li una pregunta d'opció binària que genera una resposta tancada. Repetició i comentari d'aprovació de la INV que conviden el MOU a seguir amb la narració. La presència de repeticions i prolongaments de sons assenyalen dificultats en la construcció del discurs, sobretot en els verbs que introdueixen el discurs directe en la narració (no acaba d'expressar correctament el verb introductor en passat perifràstic «diva» per «va dir»; i:: di::). En canvi, el nen es recorda molt bé de les frases dels personatges i de la fórmula repetitiva que expressa el llop en el conte. Finalment, utilitza el temps imperfecte en comptes del passat perifràstic per expressar accions en successió. Comentari d'aprovació de la INV i repetició per part de la mare del MOU.</p>
11	<p>INV – ¿a qui toca ara? ¿CAN després que passa? ¿qui ve?</p> <p>(CAN fa no amb el cap)</p> <p>INV – ¿no? ¿no ho vols dir?</p> <p>AND – (aixecant la mà) jo</p> <p>INV – va AND AND</p> <p>AND– e:: el porquet va:: van so:: va a:: a l'altre porquet més gran e:: va fer una casa de maons/</p> <p>INV – eh eh </p> <p>AND– llavorans el llop va venir va tocar i va dir emm i:: obridme la porta i llavorans van dir els tres porquets que no perquè estaven els tres porquets i llavorans e:: va va dir que la casa que la casa que bufarà i la casa ensorrarà i no va poder i va passar per la xe xemeneia i</p> <p>MOU - i es va cremar</p>	<p>La INV convida la CAN a seguir amb la narració. La CAN no vol seguir amb la història i la seva germana aixeca la mà per fer-ho al seu lloc. L'AND es salta un tros de la història (el llop que va a casa del porquet mitjà) i explica directament l'última part, quan el dos porquets van a casa del germà gran. La presència repetida de sons vocàlics expressa dubte/dificultat per part de la germana gran de la CAN. Sons vocàlics d'aprovació de la INV i intervenció final de l'AND que segueix amb la narració del conte. L'AND utilitza l'expressió col·loquial «llavorans» (apareix tres vegades) com a connector textual. També trobem l'ús repetitiu de la conjunció «i» (8 vegades) per enllaçar totes les oracions.</p> <p>El MOU acaba la frase de l'AND.</p>
12	<p>INV – ¿perquè es va cremar? ¿com es va cremar?</p> <p>MOU – perquè vels tres [porquets van fer el foc] i quan el llop va saltar es va cremar el cul (els nens riuen)</p>	<p>La pregunta d'ampliació de la INV genera una resposta explicativa per part del MOU que fa referència a les relacions causals entre els fets. Podem observar com, després de la intervenció de l'AND, el MOU recupera el passat perifràstic en el seu discurs. L'AND</p>

<p>AND– [va caure dintre de la olla]</p> <p>INV – eh eh molt bé ¿i com s'acaba el conte?</p> <p>AND– [conte acabat conte co::]</p> <p>MOU – [quan el e::l] quan e:: el llop es va cremar el cul es va es va:: es va corrents</p> <p>INV – eh eh i l'últim ¿què m'heu posat allà? ¿què és això?</p> <p>MOU , SAL i AND– (llegint) i conte contat ja està acabat</p> <p>INV – molt bé molt bé molt bé (tothom aplaudeix)</p>	<p>contesta simultàniament al MOU i afegeix un detall de la història.</p> <p>Sons paralingüístics i comentari d'aprovació de la INV seguit per una pregunta tancada que vol focalitzar l'atenció sobre el final dels contes. L'AND comença a dir la fórmula d'acabament del conte en català, invertint-ne l'ordre i no acabant la frase. Al mateix temps, el MOU contesta a la pregunta de la INV fent referència als últims fets del desenllaç del conte (el llop es va cremar el cul i se'n va anar).</p> <p>Pregunta de focalització de la INV que utilitza els díctics «allà» i «això» per assenyalar l'última cartolina del conjunt d'imatges, on hi ha la fórmula d'acabament del conte. El MOU, la seva mare i l'AND llegeixen la fórmula d'acabament del conte. Comentaris d'aprovació de la INV que validen la resposta dels participants i donen per acabada la narració.</p>
---	---

b) Anàlisi focalitzada de la segona seqüència

Aquesta seqüència es desenvolupa al voltant de l'elaboració de la narració oral del conte *Els tres porquets*, que defineix el tema de la seqüència. La INV defineix la situació comunicativa fent explícit que el motiu de la reconstrucció del conte és el fet que la NEL no era a la sessió precedent, així que el conte es repetirà per ella.

La construcció de la narració està guiada per una sèrie d'imatges que els participants han de tornar a ordenar. Pel que fa la reorganització de les imatges tots els nens i nenes hi participen, tot i que és la germana de la CAN la que predomina en la tasca i, en expressar el seu desacord amb l'ordre d'algunes imatges, les torna a disposar seguint el seu criteri (S2F8). Cal observar que en la disposició de les imatges no s'ha seguit el mateix ordre del conte, és a dir, que no es respecta la temporalitat de la història.

L'anàlisi de les intervencions en l'explicació del conte mostra com és la INV qui gestiona els torns de parla dels nens. Després que l'AND comença de manera espontània a explicar el conte (S2F9), la INV pregunta directament al MOU si vol seguir en la narració. Cal recordar que en un primer moment el nen havia dit que no es recordava del conte (S2F7), tot i que la rialla que acompanya les seves

paraules revela que es tracta d'una ironia. Aquesta forma d'humor potser amaga les dificultats lingüístiques que podria tenir el nen a l'hora d'explicar el conte, és a dir, tot i recordar-se de la història el fet d'explicar-la implicaria unes dificultats que el nen vol obviar. El problema, doncs, no és el fet de no saber la història sinó el fet de no dominar les estructures lingüístiques per explicar-la. Aquesta hipòtesi està corroborada per la presència de nombroses estratègies que el nen fa servir per obviar les dificultats que li comporta l'aprenentatge d'una nova llengua, com ara: repetició de paraules, prolongament de sons finals, sons paralingüístics pensatius, preguntes directes als participants (S2F10). La pregunta d'opció binària que li proporciona la INV ajuda el nen a sortir de la seva dificultat i a seguir amb la narració. És interessant observar com el nen troba dificultat en l'organització del discurs i en la introducció dels verbs discursius, però no en les cites de cada personatge (es recorda perfectament de la frase del llop que apareix tres vegades en el conte). El nen obvia les dificultats amb el passat perifràstic amb la variació («diva» per «va dir»); l'omissió (i:: di::) i l'ús del temps imperfecte per expressar accions en successió, tots aquests exemples són recursos de *simplificació* que utilitza el nen per poder seguir el seu discurs. Tot i així, després de la intervenció de l'AND (F11), que intervé en lloc de la seva germana que no vol seguir en l'explicació del conte, el MOU recupera l'ús del passat perifràstic (F12) que torna a simplificar davant d'una dificultat al final de la seva intervenció («es va es va:: es va» per «se'n va anar»). Aquesta última intervenció del MOU respon a la pregunta final de la INV que vol focalitzar l'atenció sobre la fórmula d'acabament del final dels contes (com s'acaba el conte?). El MOU confon la fórmula d'acabament amb els últims fets del desenllaç del conte i per això afegeix més detalls de l'escena final.

5.1.1.1.3 Tercera seqüència (línies 156 – 360): El conte de la sessió. Els personatges.

Aquesta seqüència coincideix amb la presentació dels personatges del conte, que en precedeix la lectura. La INV, amb l'ús d'un joc de cartes amb les imatges dels personatges i les hortalisses que surten en el conte, convida els participants a extreure una carta del sac i, a mesura que cadascú va mostrant la seva carta, la INV en demana el nom. Concretament, la INV obre un espai perquè cadascú pugui expressar en les seves llengües familiars els noms dels personatges.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 4		
Seqüència 3		
F	Text	Anàlisi interpretativa
13	<p>INV – ¿què? ¿voleu fer el conte d'avui o no?</p> <p>Tots - sí mhm mhm </p> <p>INV – no mhm mhm no l'he entès voleu fer el conte d'avui o no?</p> <p>Tots – sí</p> <p>MOU – no <i>yo quiero otro que sea com divertido/ como</i> </p> <p>INV – ¿com qual?</p> <p>MOU – i <i>como::</i> mhm </p> <p>SAL – ah MOU</p> <p>INV – ja sé què estàs pensant però val ¿com què?</p> <p>MOU – e:: el bou</p> <p>INV – eh eh </p> <p>MOU – fa es fa amic a del com <i>eso</i> (indicant la portada del llibre <i>El lleó i el ratolí</i>)</p>	<p>La pregunta retòrica de la INV orienta l'atenció dels participants cap al conte de la sessió. La repetició de la pregunta per part de la INV capta l'atenció de tots els participants que contesten un altre cop de manera afirmativa, però amb més entusiasme. El «no» del MOU expressa un desig i una condició, el nen diu en castellà que vol un conte divertit, utilitza l'adverbi «como» per introduir una comparació però no acaba la frase. La repetició de l'adverbi «como», el prolongament del so vocàlic i el so paralingüístic pensatiu denoten que el nen es troba en dificultat per expressar el que pensa.</p> <p>L'ús per part de la seva mare de la interjecció «ah» seguida pel nom del nen expressa un vincle amb el seu fill i manifesta complicitat amb el mateix (ella ja sap a què fa referència el nen). De la mateixa manera, la INV intenta mostrar una connexió amb el nen i amb una nova pregunta de focalització l'ajuda a mantenir el diàleg.</p> <p>El MOU després d'un prolongament del so vocàlic «e» introdueix el nom d'un personatge: «el bou» (referint-se al Patufet). Sons paralingüístics d'aprovació per part de la INV seguits per una nova intervenció del MOU que ara fa referència a un altre conte (<i>El lleó i el ratolí</i>). L'ús del díctic «eso» amb què acaba la frase en castellà, expressa dificultat per part del nen en la construcció del seu discurs.</p>
14	<p>INV – ¿a si? a veure quin conte tenim avui\ avui no tenim titelles avui tenim una altra cosa (els nens fan hiii)</p> <p>INV – ¡tenim un joc de cartes! (els nens exclamen)</p> <p>MOU – wow </p> <p>INV – sí i aquí hi ha els personatges del conte (assenyala el sac dintre del qual hi ha les cartes) cadascú pot agafar una carta/ (la CAN allarga el braç per tocar el sac i prendre una carta)</p> <p>INV – mira la CAN:: ¿qui vol començar? (tots els nens aixequen la mà i els pares riuen)</p> <p>INV – tothom va comenem aquí i fem així ¿vale? ¿sí? una carta aquí</p>	<p>La pregunta retòrica de la INV assenyala el tancament del tema precedent i amb la seva intervenció orienta l'atenció cap a l'activitat de la sessió: un sac amb un joc de cartes. L'ús de les interjeccions expressives «hiii» i «wow» assenyalen entusiasme per part dels participants cap a la nova activitat.</p> <p>La INV gestiona els torns per poder agafar una carta del sac. La intervenció en castellà del MOU expressa una actitud favorable cap a l'activitat i també revela la seva capacitat</p>

	<p>MOU – <i>una cartita por favor que me sale el corazó::n</i> (els nens riuen) CAN – ¿què? (m'aixeco i cadascú agafa una carta del sac: la NEL, el MOU, la FAT, l'AND i la CAN) MOU – ¿qué es esto? SAL – ¡muy bien FAT! muy bien ¿a ver que tiene mi niña? ¡ohh! ¡una pastanaga! INV – vine CAN espera un moment/ la CAN MOU – ¿a ver CAN? SAL – hu un cavall</p>	<p>de jugar amb la llengua en castellà (rima i ús de la ironia).</p> <p>Pregunta directa del MOU en castellà que no sap identificar la imatge que li ha tocat (és un cérvol). La seva mare es dirigeix en castellà a la seva filla però anomena en català l'objecte que està a la carta (pastanaga). El MOU pregunta a la CAN d'ensenyar-li la carta. La mare del MOU diu el nom de l'animal en català (cavall).</p>
15	<p>INV – ¿què teniu? a veure a veure/ AND– una ovella\ INV – una ovella\ molt bé ¿CAN? AND– (a veu baixa, suggerint a la CAN) un <i>caballo</i> CAN – [<i>un caballo</i>] CAR – [la CAN tiene] <i>un caballo un caballo</i> INV – i la NEL? (la NEL no contesta, l'àvia li diu alguna cosa perquè contesti) CAN – un conill INV – ¿un conillet? CAN – un conill INV – un conill/ eh eh SAL – pastanaga la FAT INV – una pastanaga/ MOU – mhm una::: ¿ceba? INV – ¿com es diu això? ¿algú sap com es diu? CAN – <i>reno</i> AND– e:: cérvol INV – [sí cérvol] CAN – [<i>reno</i>] un <i>reno</i> INV – o e:: [<i>cabirol</i>] <i>cabirol</i> també en català\ perquè l'he mirat ¡perquè si nó no ho sabia eh! (tothom riu) CAN – [<i>reno</i>] un <i>reno un reno</i> INV – Sí és com un reno\ en català es diu <i>cabirol</i>\ però jo no ho sabia ¡he anat a mirar el diccionari eh! (tothom riu)</p>	<p>Pregunta directa de la INV que convida els participants a dir el nom de la imatge que està representada en la carta que han tret. L'AND contesta dient el seu personatge (ovella). Repetició de la INV seguida per un comentari d'aprovació i per una pregunta directa a la CAN. La germana de la CAN li suggereix el nom en castellà (<i>caballo</i>). Repetició de la CAN seguida per una reformulació del seu pare.</p> <p>La INV es dirigeix a la NEL que no contesta, la CAN respon per ella (conill).</p> <p>La mare del MOU diu la carta de la seva filla (pastanaga). Repetició de la INV seguida per un so pensatiu del MOU que amb el prolongament del so vocàlic «a» i amb una pregunta directa (<i>ceba?</i>) posa en discussió la paraula dita per la seva mare (pastanaga).</p> <p>El MOU no diu el nom de l'animal representat en la seva carta. La INV estén la pregunta a tots els participants i la CAN contesta en castellà (<i>reno</i>). La germana de la CAN tradueix la seva resposta al català (cérvol), repetició de la INV i repetició en castellà per part de la CAN. La INV introdueix la paraula «cabirol» ja que és la que està present en el text.</p> <p>La CAN segueix dient la paraula en castellà. La INV li torna a dir com es diu en català.</p>

16	<p>INV – vale ara farem una cosa abans de començar el conte m'agradaria saber com es diuen aquests animals en totes les llengües que parlem nosaltres ¿vale? per exemple en italià/ aquest (agafo la carta de la N.) es diu <i>coniglio</i></p> <p>SAL i CAR – <i>coniglio</i></p> <p>INV – sí e:: ¿i en tagalo com es diu?</p> <p>ERL– <i>kuneho kuneho</i></p> <p>INV – ¿en tagalo?</p> <p>ERL– sí</p> <p>INV – ¿sí? i en castellano?</p> <p>CAR – <i>conejo</i></p> <p>SAL – <i>conejo</i></p> <p>INV – ¿i en àrab?</p> <p>SAL – <i>conina</i></p> <p>INV – ¿com?</p> <p>SAL – <i>conina</i></p> <p>INV – ¿conina?</p> <p>SAL – sí</p> <p>CAR – <i>conina</i></p> <p>INV – a mira que bonic mhm mhm molt bé</p>	<p>La INV obre un espai per tal que tothom pugui dir el nom de l'animal i l'hortalissa representada en la carta en les seves llengües familiars. Tot seguit, la INV agafa la carta de la NEL i diu el nom de l'animal representat en italià. La mare del MOU i el pare de la CAN i l'AND repeteixen el nom. La INV pregunta com es diu en tagal. L'àvia de la NEL contesta.</p> <p>La INV demana com es diu en castellà i el pare de la CAN contesta. La mare del MOU repeteix la seva resposta. Per últim, la INV demana com es diu en àrab i la SAL ho diu. Repetició amb pregunta de comprovació de la INV i repetició del pare de la CAN.</p> <p>Comentari i sons paralingüístics d'aprovació de la INV.</p>
17	<p>INV – a veure qui tenim ¿aquí?</p> <p>CAN – <i>caballo</i></p> <p>INV – <i>caballo en castellano en italiano cavallo</i></p> <p>CAR – <i>caballo</i></p> <p>SAL – en català cavall ¿no?</p> <p>INV –sí cavall</p> <p>AND– cavall</p> <p>ERL– en tagalo <i>kabayo</i> igual</p> <p>INV – ah ah ¿i en àrab?</p> <p>SAL – <i>housan</i></p> <p>INV – <i>housan</i> mhm mhm </p>	<p>La INV focalitza l'atenció cap a la carta següent, la de la CAN, que diu el nom en castellà. Repetició de la INV que introdueix el nom en italià. El pare de la CAN repeteix. La SAL introdueix espontàniament el nom en català. La INV corrobora la seva paraula. Repetició de l'AND.</p> <p>L'àvia de la NEL diu que en tagal es diu «igual» que en castellà, fent referència al fet que es pronuncien igual. Sons paralingüístics d'aprovació de la INV que finalment pregunta com es diu en àrab. Resposta de la mare del MOU i repetició de la INV amb sons paralingüístics d'aprovació.</p>
18	<p>INV – i AND ¿tu que tens?</p> <p>AND– ovella</p> <p>INV – ovella ¿en castellà?</p> <p>AND– <i>oveja</i></p> <p>INV – <i>oveja</i></p> <p>CAR – <i>oveja</i></p> <p>INV – mhm mhm i ¿en tagalo?</p> <p>ERL– <i>cordero</i> <i>cordero</i></p> <p>INV – <i>cordero</i></p>	<p>La INV focalitza l'atenció cap a la carta de l'AND, que diu el nom del seu animal en català. La INV pregunta com es diu en castellà i l'AND contesta. Repetició de la INV i del pare de l'AND i de la CAN.</p> <p>Sons paralingüístics d'aprovació de la INV, que pregunta després com es diu en tagal. Resposta de l'àvia de la NEL que en diu el nom en castellà i repetició de la INV.</p>
19	<p>(torna a entrar la mestra de la CAN amb la NÚR i diu que la deixa fins que arribi el pare)</p> <p>(la NÚR s'asseu al costat de l'AND)</p> <p>perfecta !benvinguda!</p> <p>AND– ¿li deixo la carta a ella?</p> <p>INV –vale\ ¿feu juntes? però un moment/ ara que ha arribat una nova companya la CAN ens ha de presentar aquesta companya/ ¿no?</p>	<p>Interrupció de la sessió. La companya de classe de la CAN entra amb la mestra. Diu que podrà quedar-se a la sessió fins que vingui a buscar-la el seu pare (haurà d'anar a classe de viola).</p>

	<p>(CAN, NÚR i CAR riuen) (CAR s'aixeca i deixa la NÚR seure al costat de la CAN. Ell s'asseu al costar de l'AND) vale\ ¿qui és aquesta nena CAN? ¿ens la pots presentar? CAN – la NÚR INV – és la NÚR benvinguda NÚR jo soc la INV/ CAN – <i>tiene siete años</i> INV – perfecta com tu ¿no? abans de fer el conte ara ens presentem ¿no? jo sóc l'ALE la CAN AND–l' AND INV – l' AND/ CAN – CAR ALE – CAR/ SAL – SAL INV – SAL/ SAL – FAT MOU – MOU INV – MOU/ ERL– ERL INV – ERL/ (NEL no diu res) ERL– la NEL INV – la NEL/ i l'ALE ¡molt bé! estàvem fent els animals del conte que ara farem junts i volíem saber com es diuen tots els animals en les llengües que parlem nosaltres ¿tu d'on ets NÚR? NÚR – de Barcelona INV – de Barcelona\ perfecte/ així que tu ens dirà en català perfectament com es diuen els animals/ ¿vale? perquè jo tampoc sóc catalana/ sóc italiana/ vale</p>
<p>20 INV – així que ara estàvem a (la CAN assenyala la carta del cavall) com es diu això en català? NÚR – e::: un cavall INV –un cavall\ ¡molt bé! INV –en <i>italiano</i> que es la meua llengua\ es diu <i>cavallo cavallo</i> i en àrab ¿com era SAL? SAL – <i>housan</i> INV – ah ah i ¿en tagalo? ERL– <i>kabayo</i> INV – ah ah i ¿en castellano? CAN – <i>caballo</i> AND– <i>caballo</i> INV – ah ah molt bé\</p>	<p>Presentació de tots els participants.</p> <p>La INV explica a la NÚR el que estaven fent. La INV aprofita el fet que la NÚR és de Barcelona per dir-li que podrà dir ella els noms en català. La INV remarca que és italiana.</p> <p>La INV torna a focalitzar l'atenció cap a la carta de l'AND. La NÚR diu el nom en català. Repetició i comentari d'aprovació de la INV que tot seguit torna a dir el nom en italià.</p> <p>La INV pregunta com es diu en àrab dirigint-se a la mare del MOU i la mare contesta. Sons paralingüístics d'aprovació de la INV que després pregunta com es diu en tagal. Resposta de l'àvia de la NEL. Sons paralingüístics d'aprovació de la INV que després pregunta com es diu en castellà. Resposta de la CAN i repetició de la seva germana. Sons paralingüístics i comentari d'aprovació de la INV.</p>
<p>21 INV – i aquí ¿que tenim? AND– ovella INV – ovella en català i ¿en castellano? AND– <i>oveja</i> SAL i CAR – <i>oveja</i> INV – <i>oveja</i> i en àrab? SAL – <i>harouf</i> INV – ¿<i>harouf</i>? mhm </p>	<p>La INV es dirigeix a l'AND, que diu el nom de la seva carta en català. Repetició amb pregunta de la INV. L'AND diu com es diu en castellà. Repetició de la mare del MOU i del pare de la CAN i de l'AND, seguida per repetició amb pregunta de la INV, que pregunta per l'àrab.</p>

	<p>ERL– <i>cordero</i> INV – en tagalo/ i en italià és <i>pecora</i>/ SAL i CAR - <i>pecora</i> (rient)</p>	<p>Resposta de la SAL. Repetició amb pregunta de la INV seguida per sons paralingüístics d'aprovació. L'àvia de la NEL diu el nom en castellà i la INV fa referència al tagal. Tot seguit la INV introdueix el nom en italià. Repetició de la mare del MOU i del pare de la CAN i de l'AND.</p>
22	<p>INV – ¿i allà que tenim? (fent referència a la carta de la mare i germana del MOU) ¿en català com es diu? ¿NÚR? NÚR – cérvol INV – no no dic la de la SAL NÚR – e::: una SAL - pasta NÚR – pastanaga INV – pastanaga mh mh i en ¿castellano? SAL i CAR - <i>zanahoria</i></p> <p>INV – ¿en àrab? SAL - e::: en àrab àrab <i>puro zrodia</i> INV – ¿zrodia? SAL - sí INV – ah ah ¡uhau! que difícil ¿no? SAL - sí sí sí sí</p> <p>INV – i ¿en tagalo? ERL– <i>karots</i> INV – <i>karots</i> \ i en <i>italiano</i> es diu <i>carota</i> SAL - com el francès ¿no? <i>carotte</i></p>	<p>La INV utilitza el díctic «allà» per fer referència a la carta de la mare i germana del MOU. La NÚR contesta dient el nom de la carta del MOU i la INV precisa que és la carta de la seva mare. La mare del MOU comença a dir el nom de l'hortalissa i la NÚR acaba de dir-ho (pastanaga). Repetició de la INV amb sons paralingüístics d'aprovació. La INV demana com es diu en castellà. Resposta de la mare del MOU i del pare de la CAN i de l'AND.</p> <p>Tot seguit la INV demana per l'àrab. Prolongament vocàlic de la SAL que precisa com es diu en àrab «puro». Repetició amb pregunta de comprovació de la INV seguida per comentari d'aprovació i d'una interjecció expressiva que denota sorpresa. La INV utilitza l'adjectiu «difícil» per fer referència a la paraula àrab dita per la mare del MOU. Finalment, la pregunta retòrica de la INV genera una resposta afirmativa de la SAL que corrobora la dificultat de la paraula àrab. Tot seguit la INV pregunta pel tagal i l'àvia de la NEL contesta. Repetició de la INV seguida per la introducció de la paraula <i>pastanaga</i> en italià. Comentari final de la mare del MOU, que estableix una comparació entre la paraula italiana i francesa.</p>
23	<p>INV – mhm mhm molt bé i:: MOU/ ¿tu que tens allà? (mirant cap a la carta del M.) ¿NÚR que és això? el del MOU ¿com es diu en català? NÚR – ¿cérvol?</p> <p>INV – mhm mhm o cabirol també ¿no? el conte diu cabirol és una mica <i>raro</i> però diu així vale cérvol ¿en castellano com es diu? AND– e::: <i>no me acuerdo</i> CAR – (P)<i>ciervo</i> ¿no? <i>ciervo</i> INV – CAR ¿que dices tu? CAR – (P)<i>ciervo</i> ¿no? <i>en castellano</i> AND– <i>ciervo eso</i></p>	<p>Sons pensatius i comentari d'aprovació de la INV, que tot seguit orienta l'atenció dels participants cap a la carta del MOU (fent servir un altre cop el díctic «allà»). La INV pregunta directament a la companya de classe de la CAN com es diu en català. Resposta de la nena seguida per sons pensatius per part de la investigadora, que reformula la seva resposta. Seguidament la INV pregunta com es diu en castellà. Prolongament del so vocàlic per part de l'AND, que diu en castellà que no se'n recorda. El pare de l'AND i de la CAN diu en veu baixa i en castellà el nom de l'animal (<i>ciervo</i>). La INV pregunta directament al pare de la CAN i de l'AND el que ha dit i ell torna a dir la resposta en veu baixa. L'AND recull el suggeriment del pare i repeteix la paraula.</p>

	<p>INV – i ¿ en tagalo? ERL– <i>no lo sé (rient)</i> INV – SAL ¿ en àrab? SAL - <i>ghazala</i> INV – <i>en italià/ cervo\</i></p>	<p>La INV pregunta per la paraula en tagal i l'àvia de la NEL contesta en castellà que no el sap. Finalment la INV pregunta a la SAL per l'àrab i la SAL contesta dient el nom d'un altre animal (gasela). Per acabar, la INV diu el nom en italià.</p>
24	<p>INV – i l'últim el de la NEL/ en italià es <i>coniglio</i> ¿ en català? NÚR – conill INV – conill ¿ en castellà? CAR, AND i SAL – <i>conejo</i> INV – ¿ en àrab? SAL -<i>conina</i> INV – ¿ en tagalo? ERL– <i>Kuneho también</i></p>	<p>La INV orienta l'atenció cap a l'última carta, la de la NEL. Primer pregunta pel nom de l'animal en català i la companya de classe de la CAN contesta. Repetició de la INV seguida per una nova pregunta. El pare de l'AND i de la CAN, l'AND i la mare del MOU diuen el nom en castellà. Tot seguit la INV pregunta per l'àrab i la mare del MOU contesta. En darrer lloc, la INV pregunta pel tagal i l'àvia de la NEL contesta dient el nom de l'animal seguit per l'adverbi «también», que marca la similitud entre la paraula en tagal i en castellà.</p>
25	<p>INV – ¡molt bé! aquests són els personatges/ del nou conte del conte que llegirem avui vale? un conte per vosaltres un conte per vosaltres un conte per vosaltres podeu mirar dos minuts el conte (La INV distribueix el conte als participants (un llibre per al MOU, la seva mare i la seva germana; un llibre per a la NEL i la seva àvia; un llibre per a la CAN i el seu pare; un llibre per la germana de la CAN).</p> <p>MOU – <i>¡ih! ¡ya lo hemos visto!</i> INV –no és un altre/ ¿què penses que és MOU? MOU – <i>no me acuerdo bien pero es que yo creo que lo he visto</i></p> <p>INV – dos minutets per mirar el conte podeu mirar les imatges... (tothom mira el llibre, la FAT protesta perquè no arriba a veure el conte que és sobre la taula. Avui no en tenia una copia més per deixar-la a ella i a la SAL) (es sent l'AND llegir) INV – va ¿ de què va el conte? AND– d'animals INV – molt bé/ d'animals ¿qual és el títol del conte? MOU – (llegint) els bon amics INV – els bon amics SAL - els bon amics INV – molt bé/ volem començar a llegir el conte?</p>	<p>Comentari d'aprovació de la INV que marca l'acabament del tema.</p> <p>Intervenció del MOU amb una interjecció de sorpresa quan reconeix el conte. El nen utilitza la primera persona plural per fer referència al fet que ja «ha vist» el conte probablement a classe. Pregunta de focalització de la INV per saber de quin conte parla el MOU. Resposta en castellà del nen que expressa una negació («no me acuerdo bien»). L'ús de la conjunció «però» indica una oposició ja que, tot i no recordar-se de la història, ell diu «creo que lo he visto».</p> <p>La INV convida a mirar el conte.</p> <p>La INV pregunta de què va el conte i l'AND contesta d'animals. Comentari d'aprovació de la INV seguit per repetició i pregunta que orienta l'atenció sobre el títol del llibre. El MOU llegeix el títol. Repetició de la INV i de la mare del MOU. Comentari d'aprovació de la INV que assenyala un tancament de tema. Pregunta retòrica de la INV per disposar els</p>

Els nens – ¡sí!!!	participants a la lectura. Resposta afirmativa dels participants.
-------------------	---

b) Anàlisi focalitzada de la tercera seqüència

L'anàlisi d'aquesta seqüència ens permet distingir entre dues qüestions: el discurs al voltant del conte de la sessió i el discurs al voltant del personatges del conte de la sessió. Aquesta darrera qüestió en fa aparèixer una altra: el discurs al voltant de les llengües familiars dels participants.

Per una banda, pel que fa al discurs al voltant del conte de la sessió es dona a l'inici i al final de la seqüència. A l'inici de la seqüència les paraules que fan referència al conte expressen expectatives, concretament el MOU fa servir una oració de relatiu adjectiva (F13) per expressar com ha de ser el conte («que sea com divertido»). Davant la pregunta de concreció de la INV, el nen fa referència a altres contes per exemplificar els seu discurs. Tanmateix, el nen no articula un discurs al voltant dels contes en què pensa, sinó que fa servir uns elements evocatius dels mateixos, com ara personatges (el bou referint-se al *Patufet*) o fets («es fa amic» referint-se a *El lleó i el ratolí*). Es pot observar com, tot i fent servir el castellà, a l'hora d'introduir els elements o accions dels contes el MOU fa servir el català (bou, amic). Davant la dificultat d'acabar la seva frase en català, el MOU recorre a l'estratègia de canvi de llengua amb l'ús del díctic castellà «eso», fet que permet al nen d'acabar el discurs que estava expressant en català.

Al final de la seqüència, el discurs al voltant del conte de la sessió torna en referència al que saben els participants sobre el conte abans de llegir-lo. La interjecció de sorpresa que fa servir el MOU (F25) assenyala que el nen reconeix el conte ja que, com diu ell mateix, «ya lo hemos visto». L'ús de la primera persona plural fa referència probablement al «nosaltres» del grup classe del MOU. A més a més, el nen associa al conte a l'acció de «ver» i no de «leer» (en aquest fragment fa servir dues vegades el verb «he/hemos visto» per expressar la seva familiaritat amb el conte). Finalment, el MOU obvia la pregunta de focalització de la INV (què penses que és?) dient «no me acuerdo bien». Un altre cop es podria qüestionar si el nen no es recorda de la història o si en canvi no se

sent segur amb la llengua catalana (llengua del conte) per tal de poder-la explicar, i per tant posa en marxa una estratègia de fugida.

Per altra banda, pel que fa el discurs al voltant dels personatges del conte de la sessió veiem com, en un primer moment, s'anomenen els personatges representats en les cartes (F15) i, en un segon moment, es dona espai per tal que cadascú pugui dir els noms dels personatges del conte en la seva llengua familiar (F16-F24). Inicialment tothom diu el nom en català (pastanaga, ovella, conill) o en castellà (caballo, ciervo) i segonament, la INV pregunta directament per la traducció de cada paraula en la llengua dels participants. L'anàlisi de la conducta discursiva d'aquests fragments mostra com és la INV qui gestiona els torns de parla, seguint un model IRF (Initiation, Response, Feedback/Follow up): pregunta de la INV, resposta d'un dels participants, repetició de la resposta per part de la INV i nova pregunta. Aquest model respon a la necessitat de visibilitzar, mitjançant l'estratègia de la traducció, les llengües familiars que no surten de manera espontània (des del fragment 16 al 24).

L'anàlisi de les respostes a les preguntes de traducció de la INV fa evident quina llengua o llengües aporta cadascú. En particular, el MOU introdueix una paraula en castellà (F15) i recorre a l'estratègia de la pregunta directa en castellà per saber el nom de l'animal de la seva carta, ja que no el coneix. La seva mare introdueix de manera espontània dues paraules en català (pastanaga i cavall) (F14, F15, F17, F22) i en castellà (F22), també introdueix les paraules en àrab quan la INV les hi pregunta (F16, F17, F20, F21, F22, F24). L'AND i la CAN introdueixen les paraules, tant en català com en castellà (F15, F16, F18, F20, F21) i el seu pare en castellà (F16,). Finalment, la NEL no intervé i la seva àvia diu els noms en tagal (F16, F17, F20, F22, F24) i en castellà (F18, F21). Això fa evident que, en aquesta seqüència, el vocabulari en català està introduït principalment pels nens, el vocabulari en castellà per nens i adults, i el vocabulari en tagal i àrab pels adults. La INV, per la seva part, introdueix la traducció dels noms a l'italià. És interessant observar que, des de l'arribada de la companya de classe de la CAN, la NÚR (des del fragment 19), la INV atribueix a la nena el rol d'experta en català preguntant-li directament a ella pels noms en català (F20, F22, F23). Aquest fet limita la participació espontània dels altres participants en

el dir les paraules en català que coneixen. Aquesta situació està determinada per l'errònia creença que identifica el lloc de naixement amb una llengua concreta (Barcelona i català en el cas de la NÚR), aquesta creença actua a nivell inconscient en la INV.

Per altra banda, la presència oral de les llengües familiars obre un espai de comparació entre les llengües mateixes i dibuixa una constel·lació de paraules que fan referència a les llengües. Concretament, l'àvia de la NEL utilitza l'adjectiu «igual» o l'adverbi «también» per fer referència al fet que moltes paraules en tagal *sonen com* en castellà (F17 i F24) i la mare del MOU usa l'adverbi «com» per explicitar la similitud entre la paraula «pastanaga» en italià i en francès (F22). La mare del MOU també es refereix a l'àrab fent servir l'adjectiu «puro» (F22), fet que probablement li serveix per remarcar la distinció entre àrab literari (forma moderna, llengua comuna a tots els països àrabs) i els dialectes àrabs (llengües orals parlades en el països àrabs). La INV fa servir els adjectius «bonic» (F16) i «difícil» (F22) per referir-se al so de dues de les paraules introduïdes per la mare del MOU.

Finalment, es pot observar com no es dona la traducció de la paraula «cérvol» a l'àrab, ja que la mare del MOU el tradueix per «gasela» (F23); l'animal del seu país d'origen que més s'hi assembla.

5.1.1.1.4 Quarta seqüència (línies 361-376): Lectura i interpretació primera i segona plana del conte

Aquesta seqüència correspon a la lectura dels primers dos fragments del conte (que corresponen a les primeres dues planes del llibre) que s'han ajuntat en una sola seqüència, ja que són molt curts.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 4		
Seqüència 4		
F	Text	Anàlisi interpretativa
26	INV – sí va sh:: obriu a la primera pàgina i comencem ¿eh? ara m'ajudareu a llegir començaré jo/ com sempre però després llegireu vosaltres/ ¿vale? ¿d'acord? sh::: (començo a llegir) ha nevat tant aquesta nit que	La INV convida els participants a obrir el llibre per començar amb la lectura. La INV organitza els torns de lectura i utilitza l'adverbi «sempre» per fer referència a la dinàmica establerta en les sessions precedents per a la lectura del conte. La INV

	<p>els camps són blancs ben blancs (giro la pàgina) el conillet té gana i no té res per menjar res haurà de sortir a buscar-ne obre la porta i:: qui vol fer el conillet? (NÚR aixeca la mà) INV – NÚR va NÚR – (llegint) brr... ¡quin fred que fa! ¡i quanta neu! INV – ah ah molt bé/</p>	<p>utilitza els adverbis «ara» i «després» per organitzar els moments de lectura, seva i dels participants. La INV llegeix els primers dos fragments del llibre (que corresponen a les primeres dues planes del conte). En el moment que la veu del personatge protagonista del conte apareix reproduïda directament (estil directe) la INV pregunta qui vol llegir la veu del conillet. La companya de classe de la CAN aixeca la mà i llegeix les paraules del conillet. Comentari d'aprovació de la INV.</p>
27	<p>INV –¿per què el conillet vol sortir? NÚR – per buscar menjar/ INV – perquè busca menjar\ ¿i què trobarà per vosaltres el conillet? ¿que penseu que pot trobar el conillet? MOU – e:: [això] (indicant la carta amb el dibuix de la pastanaga) NÚR – una [zanahoria] INV –això eh eh [la pastanaga] molt bé perquè SAL - [la pastanaga]</p>	<p>Pregunta de recuperació de la INV i resposta de la companya de classe de la CAN. Pregunta de la INV per anticipar el que passarà (què trobarà el conillet). El MOU indica la carta de la pastanaga utilitzant el díctic «això» per respondre a la pregunta. La companya de classe de la CAN en diu el nom en castellà al mateix temps que la INV i la mare del MOU ho diuen en català.</p>

b) Anàlisi focalitzada de la quarta seqüència

La quarta seqüència s'inicia amb una intervenció de la INV, que mira d'organitzar la dinàmica de lectura de la sessió. La INV fa ús d'un seguit de paraules (F26) que dibuixen una constel·lació al voltant de l'acte de llegir, com ara: *obriu, primera pàgina, començar, llegir*. Aquestes paraules ritualitzen l'acte de llegir i anticipen les accions que es solen fer en aquesta situació (obrir el llibre, mirar la primera pàgina, començar a llegir...). De fet, l'ús de l'expressió «com sempre» per part de la INV fa referència a aquesta dinàmica que es va repetint a cada sessió i que ja ha estat establerta en les sessions precedents. Així doncs, la INV utilitza els adverbis «ara» i «després» per organitzar i distingir dos moments de lectura: la lectura feta per ella i la lectura feta pels participants.

Pel que fa la lectura dels dos primers fragments, es pot observar com la INV fa seva la veu del narrador i s'adreça directament als participants per tal que algú llegeixi la veu del protagonista del conte, que apareix reproduïda directament en el text. Després de la lectura en veu alta, la interpretació dels fragments llegits està mediata per la INV que formula preguntes de recuperació i preguntes que fomenten l'elaboració d'hipòtesis i anticipacions (F27). Relacionat amb això, es

pot observar com el MOU, no recordant-se del nom de la pastanaga, utilitza l'estratègia del recurs gràfic per tal de comunicar la resposta, indicant amb la mà la carta de la pastanaga.

5.1.1.1.5 Cinquena seqüència (línies 376-420): Lectura i interpretació tercera plana del conte

Aquesta seqüència correspon a la lectura del tercer fragment del conte. Aquesta lectura està acompanyada de preguntes de la INV per tal d'afavorir la interpretació del text escrit per part dels participants.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 4		
Seqüència 5		
F	Text	Anàlisi interpretativa
28	<p>INV – a veure si teniu raó/ a veure a veure girem pàgina/ i a veure</p> <p>NÚR – (llegint) però el conillet es decideix a sortir se'n va caminant per la neu flon flonja i ¿sabeu què troba? dues pastanagues grosses co:: co:: (se sent de fons la veu del MOU que llegeix)</p> <p>SAL - colgades</p> <p>NÚR – (llegint) colgades a la neu</p> <p>INV –molt bé ¿què troba el conillet?</p> <p>NÚR – pastanagues/ dues/</p> <p>CAN, SAL, MOU – dues pastanagues</p> <p>INV – ¿i què farà per vosaltres el conillet amb les pastanagues?</p> <p>NÚR – se les menjarà/</p> <p>INV – ¿les dues?</p> <p>NÚR i CAN – sí</p> <p>INV – ¿sí? ¿esteu tots d'acord?</p> <p>MOU – <i>yo creo que no</i></p> <p>INV – tu ¿tu què penses MOU?</p> <p>MOU – <i>yo creo que:: va comer una para el dia i va i va comer una para la noche</i></p>	<p>La INV utilitza la interjecció «a veure» per tal d'incitar a la lectura i comprovar les hipòtesis fetes. La companya de classe de la CAN llegeix el següent fragment. Mentre la nena llegeix s'escolta en segon pla la veu del MOU que llegeix pel seu compte.</p> <p>Repetició de la primera síl·laba d'una paraula i prolongament del so vocàlic per part de la companya de classe de la CAN, que es bloqueja en la lectura. La mare del MOU llegeix la paraula i la nena la torna a llegir acabant la frase.</p> <p>Comentari d'aprovació de la INV més pregunta de recuperació. Resposta de la companya de classe de la CAN, repetida per la CAN, el MOU i la seva mare. Pregunta de la INV per afavorir elaboració d'anticipacions.</p> <p>Anticipació de la companya de classe de la CAN, pregunta de focalització de la INV i resposta afirmativa de la CAN i de la seva companya.</p> <p>La INV pregunta directament als altres participants si hi estan d'acord. El MOU contesta en castellà i utilitza el pronom personal de primera persona i un verb que expressa una opinió. Pregunta de focalització de la INV que ajuda el MOU a ampliar el seu raonament per tal d'argumentar la seva resposta (sempre en castellà).</p>
29	<p>INV – ah ah a ver \ a ver que diu</p> <p>NÚR – ¡jo!(llegint) rosega rosega rosega i se'n menja una ja està ben tip i diu</p>	<p>Comentari de la INV, que anima a comprovar les hipòtesis fetes en el text. La companya de classe de la CAN segueix llegint. Quan arriba al verb de dicció (diu) que introdueix el discurs del conillet, la INV interromp la</p>

	<p>INV – ah ver\ què diu ara/ ara el conillet què diu ¿no? que està tip ¿no? ja no té gana\ ¿què farà amb l'altra pastanaga? NÚR – se la guardarà SAL - se la portarà NÚR – (llegint)[fa molt] INV – [se la portarà]</p>	<p>lectura i reformula el text i formula una nova pregunta d'anticipació. Resposta de la companya de classe de la CAN i de la mare del MOU.</p>
30	<p>INV – espera ¿qui vol llegir ara? ¿qui vol llegir ara? MOU – (aixecant el braç) yo NÚR – yo INV – una miqueta cadascú després tornaràs a llegir/ MOU va MOU – (llegint) fa molt de fred tant que segur que el meu veí el cavallet bru deu tenir molta gana i portaré aquesta pastanaga a casa seva INV –molt bé/ ¿a qui vol portar el conillet la pastanaga aleshores? SAL - al cavall AND, NÚR, CAN, MOU – al cavall INV – al cavall ¿i per què la vol portar al cavall? MOU – per què tenia molta gana <i>el caballo</i> INV – ah ah molt bé</p>	<p>La INV pregunta per qui vol seguir amb la lectura. El MOU i la companya de classe de la CAN aixequen el braç. La INV dona el torn de lectura al MOU i diu a la nena que llegirà després.</p> <p>El MOU llegeix el fragment següent. Comentari d'aprovació de la INV seguit per una pregunta de recuperació.</p> <p>Resposta de la mare del MOU repetida pel MOU, la CAN, la seva germana i la seva companya. Pregunta de focalització de la INV. El MOU respon en català i diu en castellà el nom del nou personatge (caballo). So vocàlics i comentari d'aprovació de la INV.</p>
31	<p>NÚR – (llegint) li portaré aquesta pastanaga a casa seva (entra el pare de la NÚR i s'emporta la nena, que té classe de viola) INV – ¿i que farà ara el conillet ara? ¿on anirà el conillet? MOU – a:: a casa:: a la casa de:: l de la SAL - se???? MOU – del cavallet INV – a veure/ SAL - a veure</p>	<p>La companya de classe de la CAN acaba de llegir el fragment (havent acabat, la nena se'n va ja què arriba el seu pare que se l'emporta a classe de viola). Pregunta d'anticipació de la INV.</p> <p>Resposta del MOU. El prolongament dels sons vocàlics i la repetició expressen dubte i incertesa per part del nen. La seva mare l'ajuda (no s'entén de la gravació el que diu exactament) i el MOU acaba la frase. La INV utilitza la interjecció «a veure» per tal d'incitar a la lectura. La mare del MOU repeteix aquesta expressió.</p>

b) Anàlisi focalitzada de la cinquena seqüència

El tema d'aquesta seqüència està determinat pel fragment del conte que li correspon i s'articula en dues dimensions: la lectura del conte en veu alta i la interpretació del mateix.

Pel que fa la lectura en veu alta, la INV gestiona els torns de lectura de la NÚR i del MOU, a qui agradaria llegir tota l'estona (F30). De fet, es pot observar com s'escolta en segon pla la veu del MOU que llegeix pel seu compte en el moment que llegeix l'altra nena (F28), fet que manifesta el seu entusiasme en seguir llegint. La mare del MOU, en canvi, segueix la lectura de la companya de la CAN

i li proporciona una ajuda tan bon punt la necessita (F28). També és interessant observar com la INV proporciona objectius concrets de lectura, concretament la INV utilitza la interjecció «a veure» (F28, F29 i F31) per tal d'incitar a la lectura amb l'objectiu de comprovar les hipòtesis fetes.

Per altra banda, pel que fa la interpretació del conte, es pot observar com les preguntes de la INV miren d'afavorir la comprensió i interpretació del text que s'està llegint; concretament trobem preguntes de recuperació (F28, F30, F31) i preguntes per fomentar l'elaboració d'hipòtesis i anticipacions (F28, F29). Pel que fa les respostes dels participants, són respostes breus (generalment la resposta consisteix en dues/tres paraules), tot i que s'amplien quan la INV proporciona una pregunta de focalització. En aquest cas es donen respostes més amplies, com per exemple quan el MOU argumenta la seva resposta en castellà (F28) o quan respon a una pregunta de reconeixement de relacions causals entre els fets (F30). En la resposta del MOU a la pregunta d'anticipació de la INV (F31), el prolongament dels sons vocàlics i la repetició expressen dubte i incertesa per part del nen. En aquest cas, és l'estratègia d'ajuda de la seva mare (suggerint la paraula) que fa que el nen acabi la frase.

5.1.1.1.6 Sisena seqüència (línies 421- 453): Lectura i interpretació quarta plana del conte.

Aquesta seqüència correspon a la lectura del quart fragment del conte. La lectura està acompanyada de preguntes de la INV per tal d'afavorir la interpretació del text escrit per part dels participants.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 4		
Seqüència 6		
F	Text	Anàlisi interpretativa
32	(AND aixeca la mà per llegir) INV – AND va SAL - (llegint) el [conillet corre que] AND– (llegint) [el conillet corre que] corre cap a casa el seu el seu veí el cavallet pa pam-pam truca a la porta no respon ningú oh no hi és ¡oh no hi és! el cavallet no hi és el conillet li deixa la pastanaga a la porta i se'n va el cavallet	L'AND aixeca la mà per llegir i la INV li dona el torn de lectura. Just després la mare del MOU comença a llegir les primeres paraules en veu alta juntament amb l'AND que després segueix sola en la lectura. Un altre cop, se sent en segon pla la veu del MOU que llegeix pel seu compte.

	<p>(se sent de fons la veu del MOU que llegeix pel seu compte)</p> <p>INV – va el cavallet no ¿per què per què se'n va el conillet? ¿per què se'n va?</p> <p>AND – perquè no hi és</p> <p>MOU – perquè el cavallet no estava (El CAR es torna a seure al costat de la CAN)</p> <p>INV – i ¿on serà el cavallet per vosaltres? ¿què penseu? ¿on pot està el cavallet que no hi és?</p> <p>AND– buscant menjar\</p> <p>INV – ¿buscant menjar també? mhm </p> <p>MOU – mhm mhm / </p> <p>INV – a veure</p>	<p>Pregunta de recuperació de la INV i resposta breu de l'AND, seguida per la resposta del MOU que reformula la de l'AND.</p> <p>Pregunta d'anticipació de la INV i resposta de l'AND.</p> <p>Repetició amb pregunta de la INV i sons pensatius d'aprovació del MOU.</p> <p>La INV utilitza la interjecció «a veure» per tal d'incitar a la lectura i comprovar les hipòtesis fetes.</p>
33	<p>AND– (llegint) el cavallet és a buscar alguna cosa per menjar en aquells camps o:: coberts de neu no no didreu cas hi troba un un nap un nap gros i morat i es menja el nap ja està ben tip i se::'n torna cap a casa</p> <p>(se senten de fon les veus del MOU i de la SAL que llegeixen pel seu compte)</p> <p>INV – molt bé ¿què troba el cavallet per menjar?</p> <p>SAL - un nap</p> <p>MOU – una pastanaga</p> <p>INV – un nap un nap</p> <p>CAN – dos</p> <p>AND– una</p> <p>CAN – una una</p> <p>INV – una ¿i què fa amb el nap?</p> <p>AND– se'l menja</p> <p>INV – eh eh se'l menja</p>	<p>L'AND segueix en la lectura i aquest cop s'escolten en segon pla les veus del MOU i de la seva mare que llegeixen pel seu compte.</p> <p>Pregunta de recuperació de la INV i resposta tancada de la mare del MOU que just després modifica la resposta de la seva mare. La INV repeteix dues vegades la resposta de la mare del MOU validant-la. La CAN corregeix el nombre i diu que són dos. La seva germana la corregeix i la CAN modifica la seva resposta.</p> <p>Pregunta de comprensió de la INV. Resposta de l'AND seguida per sons vocàlics i repetició de la resposta de la INV, que d'aquesta manera valida la seva resposta.</p>
34	<p>INV – ¿i que passarà ara quan torni a casa el cavallet?</p> <p>MOU – que que li porta:: el conillet una pastanaga per menjar</p> <p>AND– e:: veurà una pastanaga davant de la porta</p>	<p>Pregunta d'anticipació de la INV i resposta en català del MOU, que es mostra una mica insegur al principi de la frase (com mostren la repetició del «que» i el prolongament del so vocàlic «a»). El nen fa servir al temps verbal en present per fer referència a fets que ja hauran passat (el conillet ja li haurà deixat la pastanaga a la porta).</p> <p>L'AND amplia la resposta del MOU afegint-hi més detalls.</p>

b) Anàlisi focalitzada de la sisena seqüència

També en aquesta seqüència trobem les dues dimensions que acompanyen la lectura del fragment: la lectura en veu alta i la interpretació. Pel que fa a la lectura en veu alta, observem que aquest cop és la germana de la CAN que manifesta

el desig de llegir. Un altre cop és interessant observar la presència de les veus dels altres participants en la lectura, presència que manifesta la seva motivació en la lectura. En particular, la mare del MOU comença a llegir les primeres paraules en veu alta juntament a l'AND; i també se senten en segon pla la veu del MOU (F32) i del MOU i de la seva mare (F33), que llegeixen pel seu compte. També aquí és interessant observar com la INV proporciona objectius concrets de lectura, concretament la INV utilitza la interjecció «a veure» (32) per tal d'incitar a la lectura amb l'objectiu de comprovar les hipòtesis fetes.

Pel que fa la interpretació del conte, es pot observar com aquesta es construeix al voltant de les preguntes que la INV formula als participants i que, per tant, determinen les seves intervencions. En aquesta seqüència trobem preguntes de recuperació (F32, F33) i preguntes d'anticipació (F34). Primerament, les preguntes de recuperació generen unes respostes breus per part dels participants i mostren una convergència o divergència de les seves opinions que igualment arriben a un acord (la resposta literalment exacta). En el cas de la primera resposta de recuperació, per exemple, el MOU utilitza la reformulació, substituint el verb «ser-hi» amb el verb «estar» i introduint el subjecte (el cavallet) per recuperar la resposta de l'AND (F32). En canvi, poc després, hi ha una divergència d'opinions on s'alternen respostes breus d'una paraula i on és la veu de la INV i la veu de la germana de la CAN que validen les respostes correctes (F33). En canvi, les preguntes d'anticipació interpel·len directament les opinions dels participants, deixen més obert l'horitzó de possibilitat i les respostes poden ser més obertes. Així doncs, les respostes poden ser compartides per la resta dels participants, poden ser ampliades i/o modificades. En l'últim fragment d'aquesta seqüència (F34), el MOU, a l'hora de formular la seva anticipació en català, es mostra una mica insegur al principi de la frase en l'elecció del verb (com mostren la repetició del «que» i el prolongament del so vocàlic «a»). Davant d'aquesta inseguretats el nen utilitza l'estratègia de la simplificació per tal de dur a terme la seva intervenció, concretament fa servir el temps verbal en present. Tot seguit, el MOU es mostra segur, les paraules que fa servir corresponen a les paraules del conte (conillet, pastanaga, per menjar).

5.1.1.1.7 Setena seqüència (línies 454-487): Lectura i interpretació cinquena plana del conte

Aquesta seqüència correspon a la lectura del cinquè fragment del conte. Està acompanyada de preguntes de la INV per tal d'afavorir la interpretació del text escrit per part dels participants.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 4		
Seqüència 7		
F	Text	Anàlisi interpretativa
35	<p>INV – ¡ah! a veure a veure! girem pàgina si és així/ (llegint) tot just hi arriba veu la pastanaga i fa ¡ una pastanaga! ¿qui me la deu haver portada? segur que ha estat el conillet gris he vist les seves petjades a la neu ¡que n'és de gentil el conillet gris! després ha dit fa tant de fred que el be segur que deu tenir molta gana li portaré aquesta pastanaga a casa seva tornaré de seguida</p> <p>(se sent de fons la veu del MOU que llegeix darrera meu)</p> <p>Ah vale ¿què farà aleshores el cavallet ara?</p> <p>AND– agafarà la pastanaga i li donarà al conillet un altre cop</p> <p>INV – i ¿al conillet o a qui?</p> <p>(se sent la FAT que crida la seva mare perquè no pot veure el llibre)</p> <p>¿quin animal diu que deu tenir molta gana?</p> <p>SAL - el cavallet</p> <p>MOU – el cavallet</p> <p>SAL - no el conill</p>	<p>La INV utilitza la interjecció «a veure» per tal d'incitar a la lectura i comprovar les hipòtesis fetes. La INV llegeix el fragment següent i se sent en segon pla la veu del MOU que llegeix pel seu compte.</p> <p>Pregunta de recuperació de la INV i resposta de l'AND. Atès que la resposta de l'AND no és correcta, la INV reformula en pregunta la resposta de l'AND.</p> <p>La mare del MOU contesta dient el nom del personatge precedent (el cavallet) i el MOU repeteix la seva resposta. Tot seguit la seva mare fa servir l'adverbi «no» per tal de corregir la seva resposta (el conill).</p>
36	<p>INV – ¿què diu aquí? (llegint) fa tant de fred que::</p> <p>MOU – (llegint) que segur</p> <p>FAT - mama mama</p> <p>MOU – (llegint) segur</p> <p>SAL - (llegint) que deu tenir molta gana (es salta unes paraules)</p> <p>INV – ¿qui deu tenir molta gana?</p>	<p>Davant de les dificultats de comprensió del text llegit, la INV fa ús de la pregunta i del díctic «aquí» per tal de fixar l'atenció dels participants sobre el fragment concret del que s'està parlant. La INV comença a llegir, el prolongament del so vocàlic final convida els participants a seguir amb la lectura.</p> <p>El MOU segueix llegint, però la seva lectura està interrompuda per la intervenció de la seva germana, que crida la seva mare ja que no arriba a veure el llibre. El MOU repeteix l'última paraula llegida i la seva mare acaba la lectura del fragment deixant-se unes paraules (el be).</p>

	<p>MOU – el:: SAL - conill MOU - ¿el conill? INV – no</p> <p>AND– i:: la ovella</p> <p>INV – el be/ molt bé/ l'ovella ¿a casa de qui anirà ara el cavallet? AND i CAN – de l'ovella INV – de l'ovella\ ¿què li portarà? AND i CAN - la pastanaga</p>	<p>La INV torna a formular la pregunta de recuperació. El MOU respon amb un prolongament de l'article «el» i la seva mare acaba la frase afegint el nom de l'animal (conill). El MOU repeteix i reformula en pregunta la seva resposta i la INV respon de manera negativa.</p> <p>L'AND respon correctament dient el nom del nou personatge que apareix, fent servir el nom «ovella».</p> <p>La INV repeteix reformulant el nom tal i com està en el conte (el be) i, després d'un comentari d'aprovació, repeteix la paraula «ovella». Finalment, la INV formula una nova pregunta de recuperació. Resposta tancada de la CAN i de la seva germana. Repetició de la INV i nova pregunta de recuperació. Resposta tancada de la CAN i de la seva germana.</p>
37	<p>INV – la pastanaga\ ¿i la trobarà l'ovella a casa o no? MOU – e:: <i>yo creo que sí</i> INV – va a veure AND– sí però no estarà a casa</p> <p>INV – a veure/ girem pàgina a veure si hi ha el be a casa/</p>	<p>Pregunta d'anticipació de la INV i resposta en castellà del MOU, que fa servir un verb d'opinió per introduir el seu punt de vista sense argumentar la seva resposta afirmativa. L'AND amplia la seva resposta amb una resposta crítica que revela que la nena ha entès l'estructura del conte.</p> <p>La INV utilitza la interjecció «a veure» per tal d'incitar a la lectura i comprovar les hipòtesis fetes.</p>

b) Anàlisi focalitzada de la setena seqüència

Pel que fa la lectura en veu alta, observem que aquest cop és la INV qui llegeix. Un altre cop observem la presència de les veus dels altres participants en la lectura, presència que manifesta la seva motivació per la lectura. En particular, se sent en segon pla la veu del MOU (F35) que llegeix pel seu compte. Un altre cop observem com la INV proporciona objectius concrets de lectura, concretament la INV utilitza la interjecció «a veure» (F35, F37) per tal d'incitar a la lectura amb l'objectiu de comprovar les hipòtesis fetes.

Pel que fa la interpretació del conte, hi trobem dos nivells de comprensió: la comprensió literal del text i la comprensió de l'estructura del conte. Pel que fa al primer nivell, trobem una incomprensió causada pel desconeixement de la paraula «be». (F35, F36). Això es deu probablement al fet que en la presentació dels personatges amb el joc de cartes s'havia parlat d'ovella i no de be (S3F15 i F18). La no familiaritat amb aquest nom hauria causat dificultat en l'accés i

recuperació d'aquesta paraula, fet que determina la no comprensió del fragment i la confusió entre els personatges. Davant d'aquesta incertesa la mare del MOU, per tal de respondre a la pregunta de recuperació de la INV, recorre als animals del conte que ja coneix, primer al cavallet, resposta que repeteix el MOU, i després al conillet (F35). La INV fa èmfasi en el text escrit i convida els participants a tornar a llegir el fragment com a estratègia d'ajuda per a la comprensió. Tot i la segona lectura que duen a terme el MOU i la seva mare, es manté la incertesa, i, fins i tot, el desconeixement de la paraula «be» porta a la seva invisibilització (la mare del MOU es salta aquesta paraula en tornar a llegir el fragment). Finalment, la intervenció de l'AND aclareix el dubte (F36) quan introdueix la paraula «ovella», que la INV reformula fent servir el nom «be», explicitant així la sinonímia entre els dos mots. El comentari d'aprovació de la INV i la repetició de la paraula «ovella» emfatitzen la importància d'anomenar correctament aquest personatge imprescindible per a la comprensió del text. La INV s'assegura de la comprensió del fragment amb dues preguntes més de recuperació que contesten la CAN i la seva germana. Aquest episodi de dificultat en la fase d'accés i recuperació remarca la importància de la preparació oral del vocabulari del conte.

Pel que fa un nivell més profund de comprensió del text, es pot percebre la comprensió de l'estructura del conte per part de la germana de la CAN (F37). A l'hora de contestar la pregunta d'anticipació de la INV, el MOU formula la hipòtesi —fent servir un altre cop la frase «yo creo que sí»— que l'ovella estarà a casa. L'AND amplia espontàniament la resposta del MOU amb una oració adversativa («però no estarà a casa») que demostra que la nena ha entès com funciona el text: es tracta d'un conte repetitiu on sempre es repeteix el mateix patró. Ens trobem, doncs, davant d'una resposta crítica per part de la nena, resposta que implica un allunyament del text i una anàlisi de l'estructura del mateix.

5.1.1.1.8 Vuitena seqüència (línies 488-572): Lectura i interpretació sisena plana del conte.

Aquesta seqüència correspon a la lectura del sisè fragment del conte. La lectura està acompanyada de preguntes de la INV per tal d'afavorir la interpretació del text escrit per part dels participants. Donada l'estructura repetitiva del conte, les

preguntes d'anticipacions s'emmarquen també dintre d'un horitzó de possibilitats previsibles i, en algun casos, generen respostes crítiques.

a) **Què es diu? Com es diu?**

SESSIÓ 4		
Seqüència 8		
F	Text	Anàlisi interpretativa
38	<p>INV – ¿qui vol llegir (MOU aixeca la mà)</p> <p>INV – va MOU</p> <p>MOU – (llegint) el cavallet galopa que galopa hop hop hop cap a casa el be grassó toc-toc truca a la porta no respon ningú oh no hi és el be no hi és el cavallet li deixa la pastanaga a la porta i es</p> <p>SAL - (llegint) se'n va</p> <p>MOU – (llegint) i se'n va el be</p> <p>INV – ah ah i se'n va ¿o se'n va el be?</p> <p>AND– mhm:: a::</p> <p>INV – si el be no hi és ¿per què? ¿on és al be?</p> <p>AND– a buscar menjar</p> <p>SAL - [a buscar menjar]</p> <p>INV – [a buscar menjar] ¿i que trobarà per vosaltres el be per menjar?</p> <p>AND– una col</p> <p>MOU – e::: una pastanaga?</p> <p>INV – una col diu l'Ana/ i tu diu una pastanaga a veure a veure que diu</p>	<p>La INV pregunta qui vol llegir i el MOU aixeca la ma. La INV anima el MOU a fer-ho i el nen comença a llegir. Durant la lectura el MOU es bloqueja en la lectura d'una paraula i la seva mare llegeix per ell. El MOU repeteix les paraules de la mare i segueix.</p> <p>La INV interromp la lectura amb una pregunta d'anticipació. So pensatiu i prolongament vocàlic de l'AND que pensa en la resposta. La INV reformula la pregunta. L'AND respon i la mare del MOU repeteix la seva resposta. Repetició de la resposta per part de la INV, seguida per una nova pregunta d'anticipació. Resposta de l'AND i resposta diferent del MOU.</p> <p>La INV recupera les dues respostes i utilitza la interjecció «a veure» per tal d'incitar a la lectura i comprovar les hipòtesis fetes.</p>
39	<p>INV – ¿qui vol llegir?</p> <p>MOU – jo (aixecant la mà)</p> <p>INV – va MOU segueix</p> <p>SAL - (llegint) el be grassonet</p> <p>MOU – (llegint) el be gr grassonet i arriba</p> <p>SAL - (llegint) arri[ssat]</p> <p>MOU – (llegint) [arrissat] és a buscar alguna cosa per menjar (es deixa un tros)una col una col</p> <p>INV – (llegint) ¡quina sort!</p> <p>MOU – (llegint) a menjar ca (MOU ha perdut el fil i la SAL l'ajuda)</p> <p>SAL - (llegint) ¡quina sort! quina sort</p> <p>MOU – (llegint) ah quina sort fixeuv os</p> <p>SAL - (llegint) què troba</p> <p>MOU – (llegint) què troba u::na col una col amagada sota la neu i de fulla en fulla es menja tota [la col ja està ben tip]</p> <p>SAL - (llegint) [la col ja està ben tip]</p> <p>MOU – (llegint) i se'n torna a cap a ca a casa</p> <p>INV – mhm mhm ¿què farà ara quan torna a casa? ¿què trobarà?</p>	<p>La INV torna a preguntar qui vol llegir i el MOU aixeca el braç un altre cop. La INV el convida a seguir.</p> <p>La mare del MOU comença a llegir indicant-li així el punt on s'havia quedat. El MOU rellegeix la frase i segueix però llegeix malament la paraula següent i la seva mare el corregeix. El MOU torna a llegir la paraula i segueix en la lectura, deixant-se un tros del fragment. La INV l'ajuda començant a llegir el tros que s'havia deixat però el MOU no ho entén i segueix en el punt equivocat. Un altre cop la seva mare llegeix per ell, tot indicant-li on està. El nen torna a llegir la frase i vacil·la davant d'una paraula. La seva mare de seguida llegeix la paraula següent, que el MOU repeteix, i després continua. La seva mare torna a llegir amb ell un trosset i finalment el nen acaba el fragment.</p> <p>So pensatiu de la INV seguit per una pregunta d'anticipació afavorida per l'estructura repetitiva del conte. El MOU</p>

	<p>MOU – una::</p> <p>AND- una pastanaga INV – ¡una pastanaga! ¿i què farà amb la pastanaga? ¿què farà amb la pastanaga per vosaltres? (la CAN riu) AND- li donaré a un altre:: INV – [li donarà] CAN – [li donarà] a un altre</p>	<p>comença a respondre però vacil·la, tal i com indica el prolongament del so vocàlic. L'AND completa la seva resposta. Repetició amb exclamació de la INV i nova pregunta d'anticipació.</p> <p>Resposta de l'AND repetida per la INV i per la CAN.</p>
40	<p>INV – ¿a un altre animal? a veure si teniu raó ¿qui vol llegir? ¿CAN vols llegir tu ara? CAN – sí INV – va AND- (llegint) tot just hi arriba CAN – (llegint) tot just hi arriba veu la pastanaga i fa una pastanaga AND- ¡una pastanaga! (corregint l'entonació de la germana) CAN – (llegint) qui me la deu haver portada segur que ha estat el cavall el cavallet he vist AND- (llegint) seves petjades a la neu CAN – (llegint) les seves petjades a la neu que n'és de e ge gentil el cavallet després (es senten l'AND i el MOU que llegeixen) INV – mh mh vale aleshores aleshores ¿què ha trobat el be? ¿què ha trobat? AND- una pa[stanaga] CAN – una [pastanaga] SAL - una pastanaga INV – ¿i què pensa? ¿qui diu que li ha portat li ha portat la pastanaga? CAN i MOU – el cavallet</p>	<p>Reformulació de la resposta per part de la INV, que utilitza la interjecció «a veure» per tal d'incitar a la lectura i comprovar les hipòtesis fetes. La INV proposa a la CAN de seguir amb la lectura i la nena accepta. La germana de la CAN comença a llegir les primeres paraules i la CAN les torna a llegir i segueix amb la lectura. La germana de la CAN li corregeix l'entonació de la lectura. La CAN continua llegint.</p> <p>La nena es bloqueja un moment i la seva germana llegeix les paraules següents. La CAN torna a llegir aquestes paraules i acaba la frase.</p> <p>De fons es poden escoltar les veus de l'AND i del MOU que llegeixen pel seu compte.</p> <p>La INV interromp la lectura amb una pregunta de recuperació a la qual responen alhora l'AND i la seva germana.</p> <p>La mare del MOU repeteix la resposta.</p> <p>La INV fa una altra pregunta de recuperació i la CAN i el MOU contesten.</p>
41	<p>INV – el cavallet i ara per vosaltres ¿què farà el be? ¿se'l menjarà la pastanaga se la menjarà o no? CAN i AND- no MOU – no le li:: li:: li:: ash (colpejant la mà sobre la taula) li:: li:: ash </p> <p>INV – li li AND- li donarà a algú/</p> <p>SAL - li dona INV – ¿a qui la hi donarà? MOU – al cérvol</p>	<p>Pregunta d'anticipació de la INV. Resposta negativa tancada de la CAN i la seva germana. El MOU repeteix l'adverbi negatiu i intenta ampliar la resposta. Les repeticions, els prolongaments vocàlics, les interjeccions i el colpejar amb la mà sobre la taula assenyalen una gran dificultat per part del nen, que no aconsegueix acabar la seva frase en català ja que no troba les paraules per organitzar el seu discurs. La INV repeteix el pronom indirecte per tal de convidar els participants a acabar la frase. L'AND continua la frase amb un verb en futur i un pronom indefinit. La mare del MOU repeteix part de la frase fent servir el present i sense introduir el referent de la frase. La INV fa una pregunta de focalització per tal de designar el referent</p>

	<p>INV – al cérvol a veure a veure</p> <p>MOU – <i>esto esto</i></p>	<p>de la frase de manera explícita. Finalment el MOU diu el nom de l'animal.</p> <p>La INV repeteix la seva resposta i utilitza la interjecció «a veure» per tal d'incitar a la lectura i comprovar les hipòtesis fetes. La repetició en castellà del pronom demostratiu «esto» expressa descans per part del nen, que finalment ha pogut expressar, amb l'ajuda dels altres participants, el seu pensament.</p>
42	<p>INV – ¿qui vol llegir? CAN – ¡hi! (aixecant la mà) INV – CAN vols seguir llegint va va (l'Ana, el MOU i la SAL comencen a llegir pel seu compte i se senten com al rerefons)</p> <p>CAN – ¿aquí? INV – mh mh </p> <p>CAN – (llegint) després ha dit amb aquest fred que fa avui segur que el ca birol segur deu tin ir molta gana li porta ré aquesta pastanaga a casa seva to tornaré de seguida</p> <p>INV – ah ah molt bé ¿i què farà ara el be? ¿anirà a casa del? SAL - cérvol CAN i MOU – cérvol INV – i ¿hi serà el cérvol a casa o no? MOU – sí</p> <p>INV – ¿sí? ¿hi serà? SAL - <i>yo creo que sí</i></p>	<p>La INV pregunta qui vol acabar la lectura de la pàgina que estan llegint. La CAN fa ús d'una interjecció expressiva i aixeca la mà per tal de comunicar que vol seguir amb la lectura. La INV la convida a seguir. Abans que comenci se senten les veus de l'AND, del MOU i de la seva mare que comencen a llegir pel seu compte.</p> <p>La CAN utilitza el díctic «aquí» per tornar a trobar el punt on havia deixat la lectura. So pensatiu d'aprovació de la INV. La CAN acaba la lectura.</p> <p>La INV fa una pregunta de recuperació facilitant la resposta amb una pregunta completiva. La mare del MOU contesta i el MOU i la CAN repeteixen la resposta. Pregunta d'anticipació de la INV i resposta afirmativa del MOU.</p> <p>La INV repeteix amb entonació interrogativa la resposta del nen, amb la finalitat que reflexioni i reconsideri la seva resposta. La mare del MOU fa seva la resposta del seu fill, fa servir el castellà i un verb d'opinió.</p>

b) Anàlisi focalitzada de la vuitena seqüència

Seguint les dues dimensions que hem estat comentat en les seqüències anteriors, es comenta per una banda la lectura en veu alta del conte i, per altra banda, la interpretació del mateix. Pel que fa la lectura del conte, veiem com també en aquesta seqüència el MOU s'ofereix voluntari per llegir (F38) i per seguir en la lectura (F39). En el cas de la CAN, és la INV qui la convida a llegir (F40), però tot seguit és ella mateixa que expressa voler seguir amb la lectura (F42). És interessant observar com mentre la CAN llegeix s'escolten les veus dels altres participants que llegeixen pel seu compte, la seva germana, el MOU.

i la seva mare (F40 i F42), fet que mostra la seva implicació en l'acte de llegir. En aquesta seqüència podem observar la posada en marxa d'estratègies d'ajuda durant la lectura, tant per part de la mare del MOU com de la germana de la CAN. En el cas de la mare del MOU, que comparteix el llibre amb el seu fill, veiem com intervé en l'acte de llegir per part del seu fill de diferents maneres, com ara llegint per ell la paraula que no aconsegueix llegir; indicant-li, llegint, el punt on ha continuar llegint; corregint la seva lectura o llegint amb ell (F38 i F39). En tots els casos, el MOU recull l'ajuda de la seva mare, generalment repetint les paraules que ella ha llegit i, tot seguit, continua amb la lectura. En el cas de la germana de la CAN, observem les següents estratègies d'ajuda: començar la lectura de les primeres paraules per situar la seva germana i corregir l'entonació i anticipar les paraules a llegir davant d'una dificultat o bloqueig (F40). Per acabar, també en aquesta seqüència trobem exemples en què la INV proporciona objectius concrets de lectura utilitzant la interjecció «a veure» (F38, F40 i F41) per tal d'incitar a la lectura amb l'objectiu de comprovar les hipòtesis fetes. També la CAN recull l'ajuda de la seva germana; generalment repeteix les paraules que ella ha llegit i, tot seguit, continua amb la lectura.

Pel que fa la interpretació del conte, la INV ajuda els participants a comprendre el conte, i a fer-se'n una representació mental, amb preguntes de recuperació i d'anticipació. Primer, les preguntes de recuperació miren de comprovar la comprensió literal del text llegit i focalitzen l'atenció en els fets determinants de la història (F39, F40, F42). Donada l'estructura repetitiva del conte, les preguntes de la INV miren de focalitzar l'atenció cap als elements o fets llegits que es van repetint cada cop (Què troba? Es menja la pastanaga? A casa de qui va?). En aquest fragment, les respostes de recuperació dels participants són respostes tancades i en forma d'article més substantiu o només substantiu (una pastanaga, el cavallet, cérvol). Els participants integren en les seves respostes les paraules llegides en català, i apreses i memoritzades abans amb les cartes, i les repeteixen sense cap problema.

Segon, les preguntes d'anticipació que proporciona la INV (F38, F39, F41, F42) projecten directament un nivell més profund de comprensió, ja que, per una banda, impliquen fer hipòtesis sobre el que pot passar i, per altra banda,

permeten jugar amb l'estructura repetitiva del conte, que proporciona un marc de referència en què els fets es tornen previsibles. En aquest sentit podem veure com les respostes d'anticipació de la germana de la CAN es situen dins del marc que proporciona l'estructura del conte: ella ja preveu que el be no hi és perquè està buscant menjar (F38) i que donarà la pastanaga a un altre animal (F39). Podem observar com la CAN reconeix aquest rol de lectora experta i ho expressa repetint les seves respostes (F39 i F40). Per altra banda, les respostes d'anticipació del MOU i la seva mare no són dins d'aquest marc, com es pot observar quan el MOU fa la hipòtesi que el be trobarà una pastanaga buscant menjar (F38) o quan els dos aventuren que el cérvol sí que serà a casa (F42). De fet, en la resposta de la mare del MOU, la presència del pronom de primera persona singular (yo) i d'un verb d'opinió (creo) subratllen que les seves anticipacions venen de la intuïció i no des del marc repetitiu del conte. Tot i així, en el F41 el MOU fa seva la resposta negativa de la CAN i de la seva germana (referint-se al fet que el be no es menjarà la pastanaga) i, a l'hora d'ampliar la seva resposta, deixa entendre que ha entès que portarà la pastanaga a un altre animal. Un altre cop observem per part del MOU la posada en marxa d'estratègies que li permeten obviar les dificultats lingüístiques a l'hora d'expressar les seves idees: les repeticions, els prolongaments vocàlics, les interjeccions i el colpejar amb la mà sobre la taula; aquesta acció en particular expressa neguit per part del nen, que no aconsegueix acabar la seva frase en català ja que no troba les paraules per organitzar el seu discurs (F41). Quan finalment el MOU diu el nom de l'animal i la INV repeteix la seva resposta, la repetició en castellà del pronom demostratiu «esto» per part del nen expressa la seva distensió en el poder explicitar el seu pensament.

5.1.1.1.9 Novena seqüència (línies 573-624): Lectura i interpretació setena plana del conte

Aquesta seqüència correspon a la lectura del setè fragment del conte. La lectura està acompanyada de preguntes d'anticipació per part de la INV per tal d'afavorir l'elaboració d'hipòtesis i situar-les dins del marc que proporciona l'estructura repetitiva del conte.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 4		
Seqüència 9		
F	Text	Anàlisi interpretativa
43	<p>INV – a veure ¿qui vol llegir? MOU – jo jo (aixecant la mà) INV – va MOU també els pares si volen llegir poden llegir/ i l’avia també/ si vol llegir pot llegir/ eh (MOU comença a llegir amb veu molt baixa) no et sento MOU MOU – (llegint) tot just hi arriba veu la pastanaga i fa una pastanaga qui me la de deu ha::ver portada INV – ¿on és? has saltat una pàgina eh (s’aixeca i li assenyala la pàgina que ha de llegir) sí abans hi ha aquesta MOU – jah sí! INV – mh mh MOU – (llegint) el cabirol INV – el be SAL - el be el be li deixa</p> <p>MOU – (llegint) el cabirol SAL - el be MOU – jah! el be li deixa</p> <p>INV – aquí aquí (S’aixeca una altra vegada i li assenyala la pàgina que ha de llegir)</p> <p>SAL - ¿aquí? INV – sí des del començament SAL - <i>ah vale</i></p>	<p>La INV pregunta qui vol llegir. El MOU contesta utilitzant dues vegades el pronom personal de primera persona i aixecant la mà. La INV accepta la seva proposta i també demana els adults a participar a la lectura. El MOU comença a llegir en veu molt baixa i la INV li diu que no el sent. El MOU torna a llegir en veu alta.</p> <p>La INV s’adona que el MOU ha saltat una pàgina i s’aixeca per assenyalar-li on ha de llegir. Interjecció expressiva del MOU que acull el suggeriment de la INV. Després del so pensatiu d’aprovació de la INV el nen comença a llegir però la INV el corregeix i la seva mare li repeteix la correcció dues vegades seguida per les dues paraules que segueixen en el text. El MOU torna a llegir el nom d’un altre animal, la seva mare el corregeix i, amb una interjecció de sorpresa, el MOU canvia el nom de l’animal i segueix la lectura. La INV s’adona que està llegint la pàgina equivocada i torna a aixecar-se per indicar-li el punt exacte repetint dues vegades el díctic «aquí». La mare del MOU repeteix en forma de pregunta el díctic i la INV respon de forma afirmativa. Interjecció de la mare del MOU que indica conformitat.</p>
44	<p>MOU – (llegint) el be corre que que SAL - corre</p> <p>MOU – (llegint) corre pels camps gelats i per dins del bosc cap a casa el ca cabirol [truc-truc] CAR - (llegint) [tru truc] SAL - (llegint) truca MOU – (llegint) truca a la porta no respon SAL -(llegint) ningú MOU – (llegint) oh, no hi és el cabirol no hi és el be li:: deixa la po la po:: SAL - (llegint) la pastanaga</p> <p>MOU – (llegint) pastanaga a la porta i SAL - (llegint) se’n va MOU – (llegint) se’n va</p>	<p>El MOU torna a llegir. Repeteix dues vegades la paraula «que» i la seva mare li llegeix la paraula següent. El nen repeteix la paraula i segueix en la lectura. El pare de la CAN llegeix amb el MOU l’onomatopeia «truc truc» de picar a la porta. La mare del MOU llegeix la paraula següent i el MOU la repeteix i continua llegint. Tot seguit es para i la seva mare llegeix la paraula següent per ell. El MOU continua i poc després es confon el la lectura de la primera síl·laba d’una paraula que repeteix dues vegades. El prolongament del so vocàlic denota dificultat i la seva mare llegeix la paraula «pastanaga» per ell. El MOU repeteix la paraula i segueix en la lectura del fragment que acaba la seva mare. El MOU repeteix l’última frase llegida per la seva mare.</p>

	<p>INV – molt bé/ se'n va i ¿on serà el cabirol per què no està a casa? MOU – perquè:: CAN - perquè [està buscant menjar] SAL - [està buscant menjar] INV – està buscant menjar a veure</p>	<p>Comentari d'aprovació de la INV, seguida per pregunta d'anticipació de la INV. El MOU comença a contestar però el prolongament de l'últim so vocàlic expressa dubte. La CAN respon i la mare del MOU repeteix la seva frase. Comentari de la INV, que utilitza la interjecció «a veure» per tal de convidar a la lectura per tal de comprovar les hipòtesis fetes.</p>
45	<p>INV –¿qui vol seguir? (MOU, CAN i AND aixequen la mà) hi tothom tothom AND ara toca a l'AND i després tornem aquí i una altra vegada AND– (llegint) el cabirol és a buscar alguna cosa per menjar e:: e:: imagineu-vos què troba que troba una mata d'herba d'herba ge ge::brada i els i els brots d'un pi i menja fins que:: té fins que fins que en té prou ja està ben tip i se'n torna cap a casa INV – va molt bé ¿què trobarà quan torni a casa el cabirol? CAN - una pastanaga INV – ¿i què farà amb la pastanaga? MOU – eh se la menja INV – ¿se la menjarà? CAN - sí INV – sí? mhm a veure a veure si se la menjarà aquesta pastanaga</p>	<p>La INV pregunta qui vol llegir i el MOU, la CAN i l'AND aixequen la ma. La INV distribueix el torn de lectura i convida l'AND a llegir. Lectura de l'últim fragment de la pàgina per part de l'AND.</p> <p>Comentari d'aprovació de la INV seguit per una pregunta d'anticipació afavorida per l'estructura repetitiva del conte. Resposta de la CAN i nova pregunta d'anticipació/raonament de la INV. Resposta del MOU que la INV repeteix i reformula en pregunta per tal que reconsideri la seva resposta. La CAN respon de manera afirmativa i la INV repeteix i reformula en pregunta la seva resposta per tal que reconsideri la seva resposta. Comentari de la INV que utilitza la interjecció «a veure» per tal de convidar a la lectura per tal de comprovar les hipòtesis fetes.</p>

b) Anàlisi focalitzada de la novena seqüència

També en aquesta seqüència l'anàlisi segueix les dues dimensions esmenades: la lectura del conte en veu alta i la seva interpretació. Pel que fa la lectura del conte també aquí la INV segueix la dinàmica de convidar obertament tothom a llegir i d'esperar que cadascú es proposi. Davant de la recurrent iniciativa dels nens, la INV explicita que també els adults poden participar en la lectura (F43).

Tot i així, cap adult demana de fer-ho, contràriament als nens que ho fan amb entusiasme (F45). Tanmateix, la veu de la mare del MOU és molt present en el moment de la lectura per part del seu fill ja que, com en la seqüència anterior, posa en marxa estratègies d'ajuda per donar-li suport durant la descodificació del text tot indicant on ha de llegir o anticipant paraules quan es troba en dificultats o fa una pausa (F43, F44). Finalment, és interessant observar l'ús per part de la INV de comentaris que donen a la lectura de cada fragment una funcionalitat clara, la de comprovar les hipòtesis fetes (F44, F45).

Pel que fa la interpretació del conte, en aquesta seqüència trobem sobretot preguntes d'anticipació (F44, F45). Donada l'estructura repetitiva del conte, les preguntes de la INV proporcionen la possibilitat de jugar amb els elements o fets que es van repetint cada cop. En aquest sentit, es pot observar com ara més participants situen en part les seves anticipacions dins del marc que proporciona l'estructura del conte. Concretament, el MOU, la CAN i la SAL saben que el cérvol no és a casa perquè està buscant menjar (F44). Tot i així, són la CAN, i la mare del MOU que exemplifiquen en català les relacions causals entre els fets, ja que el MOU, a l'hora de fer hipòtesis sobre on es troba el cérvol, es bloqueja en la construcció de la frase amb el prolongament de l'últim so vocàlic de la conjunció «perquè». Més endavant, en canvi, els mateixos participants (la CAN i el MOU) tornen a situar les seves anticipacions des de la intuïció i fora del marc repetitiu del conte. És a dir, els dos nens pensen que el cérvol es menjarà la pastanaga (F45), tot i que la INV reformula la resposta en forma de pregunta per suggerir-ne la reconsideració. Per acabar, observem com en tota aquesta seqüència predomina l'ús del català, tret que es deu, segurament, al fet que en les respostes que es donen els participants fan servir les paraules del conte.

5.1.1.1.10 Desena seqüència (línies 625-664): Lectura i interpretació vuitena plana del conte.

Aquesta seqüència correspon a la lectura del vuitè fragment del conte. La lectura està acompanyada de preguntes de la INV per tal d'afavorir la interpretació del text escrit per part dels participants.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 4		
Seqüència 10		
F	Text	Anàlisi interpretativa
46	<p>INV - ¿qui vol llegir? CAN - yo yo (aixecant la mà) INV – CAN CAN CAN -(llegint) tot j/a/st hi SAL -(llegint) arriba CAN -(llegint) arriba AND – tot just (corregint la pronunciació de la paraula just) MOU – tot just CAN -(llegint) tot just hi AND– arriba CAN -(llegint) arri: ¿ um ? AND– arriba INV - sí</p> <p>CAN - arriba AND– veu CAN -(llegint) veu la pastanaga: pastanaga i a: AND– (llegint) ¡una pastanaga! (suggerint en veu baixa a la germana) CAN - (llegint) una pastanaga qui me la deu haver portada ja ho sé ha estat el be el</p> <p>AND – grassó (suggerint en veu baixa a la germana) CAN -(llegint) be grasso i: AND– arri-sat (suggerint en veu baixa a la germana)</p> <p>CAN -(llegint) i arri-sat aquí hi ha un floc de llana que ha perdut AND– pel camí (suggerint a la germana) CAN -(llegint) pel camí que que:: és que gentil el be</p> <p>INV – eh eh molt bé/ ¿i què farà ara amb la pastanaga el cabirol? MOU – que que:: INV – se la menja? MOU – no que li torna al:: al:: al conill</p>	<p>La INV pregunta qui vol llegir i la CAN s'ofereix. La CAN comença a llegir amb dificultat i la mare del MOU llegeix per ella la paraula següent, que la nena repeteix. Seguidament, però, la seva germana intervé per corregir la pronunciació de la paraula «just» que el MOU i la CAN repeteixen.</p> <p>La CAN continua i es bloqueja. La seva germana llegeix per ella la paraula següent. La CAN intenta llegir la mateixa paraula però es bloqueja amb un prolongament del so vocàlic de la segona síl·laba i amb un so pensatiu interrogant. La seva germana torna a llegir la paraula que la INV confirma amb un adverbí afirmatiu.</p> <p>La CAN torna a llegir la paraula i tot seguit la seva germana llegeix la paraula successiva. La CAN repeteix aquesta paraula i segueix en la lectura vacil·lant, com indiquen el prolongament dels sons vocàlics i la repetició de paraula. La seva germana l'ajuda suggerint-li en veu baixa les paraules següents. La CAN torna a llegir les paraules que li ha suggerit la seva germana i continua. Davant d'una nova repetició de paraula (el) la seva germana torna a ajudar-la de la mateixa manera: li suggereix en veu baixa la paraula següent. La CAN repeteix la paraula i a continuació allarga el so de la conjunció «i».</p> <p>Novament la seva germana li suggereix en veu baixa la paraula següent. La CAN repeteix la paraula, llegeix les paraules següents i es para abans d'acabar la frase. La seva germana li suggereix les dues paraules següents i la CAN les repeteix i acaba de llegir la frase (amb prolongament del so vocàlic «e» i la repetició de paraula). So vocàlic i comentari d'aprovació de la INV, seguit per una pregunta d'anticipació. El MOU comença a respondre però es bloqueja, tal i com indiquen la repetició de la conjunció «que» i el prolongament del so vocàlic. La INV ajuda el nen amb una pregunta tancada. Resposta negativa del nen seguida per una ampliació en català. La repetició de la preposició «al» (tres vegades) i el prolongament de sons assenyalen que el nen necessita temps per recordar-se de la paraula que li serveix.</p>
47	<p>INV – ¿a si? a veure ¿qui vol llegir? ¿vols llegir tu? (referint-se al MOU que diu que sí amb el cap)</p>	<p>Pregunta retòrica de la INV i ús de la interjecció «a veure» que convida a seguir en la lectura per comprovar les hipòtesis fetes. La INV pregunta directament al MOU si vol</p>

<p>Va\ el MOU i després l'AND AND– [hoo] INV – poc a poc llegireu tots ¿vale? CAN – vale</p> <p>INV – va MOU AND– (llegint) després ha dit MOU – (llegint) després ha dit fa tant de fred i ara neva tant que el conillet gris deu tenir molta gana li portaré aquesta pastanaga a casa seva tornaré de seguida INV – i què penseu ¿hi serà el conillet a casa? MOU – sí:::! INV – ¿sí? penseu que MOU – (mirant la plana següent del conte) <i>no serà dormido</i> INV – ah a veure a veure </p>	<p>llegir i ell respon de manera afirmativa amb el cap. Interjecció de disconformitat de l'AND, que hauria volgut llegir. Comentari de la INV que assegura que tothom llegirà. Interjecció de la CAN que expressa acceptació. La INV convida el MOU a començar a llegir. L'AND llegeix les primeres tres paraules, el MOU les repeteix i després segueix sol.</p> <p>Pregunta d'anticipació de la INV seguida per una resposta afirmativa i exclamativa del MOU. Repetició amb reformulació en pregunta de la resposta del MOU, que convida el nen a reconsiderar el seu punt de vista. El MOU mira la plana següent del conte i canvia la seva resposta, descrivint en castellà el que veu a la il·lustració (el conill que dorm). La INV utilitza la interjecció «a veure» que convida a seguir en la lectura per comprovar les hipòtesis fetes.</p>
---	--

b) Anàlisi focalitzada de la desena seqüència

Com hem vist per les seqüències anteriors, també aquí l'anàlisi segueix dues dimensions: la lectura del conte en veu alta i la interpretació del mateix. Pel que fa la lectura del conte, aquí s'alternen la veu de la CAN i la veu del MOU. Pel que fa la CAN, ella mateixa es proposa per llegir (F46) i a l'hora de descodificar el text la veu de la seva germana es va intercalant amb la seva. Concretament, l'AND posa en marxa les següents estratègies per acompanyar la seva germana en la lectura: li corregeix un cop la pronunciació i intervé cada cop que la CAN manifesta una dificultat (prolongant els sons vocàlics, o utilitzant sons pensatius interrogants, o parant-se). La seva intervenció d'ajuda consisteix en llegir per ella les paraules següents, en veu alta o suggerint-les-hi en veu baixa. La CAN acull aquests suggeriments i segueix amb la lectura d'una o més paraules següents. En el cas del MOU, en canvi, és la INV qui li pregunta directament si vol llegir i ell respon de manera afirmativa amb el cap (F47). La interjecció de disconformitat de l'AND i la interjecció de la CAN manifesten el seu desig de llegir. També en aquesta seqüència la INV proposa objectius de lectura concrets, convidant els participants a comprovar amb la lectura les hipòtesis fetes.

Pel que fa la interpretació del conte, en aquesta seqüència trobem dues preguntes d'anticipació, les respostes de les quals es situen dintre del marc que proporciona l'estructura del conte: el MOU ja preveu que el cabirol no es menjarà la pastanaga (F46) i que el conillet sí que serà a casa (F47). En la primera resposta, el nen elabora els seu discurs en català. Davant la dificultat de recordar-se del nom en català, el nen posa en marxa l'estratègia de la repetició (de la conjunció «que» i de la preposició «al» que diu tres vegades) i del prolongament de sons (F47), estratègia que li dona temps per recuperar en la memòria la paraula buscada (conill). En la segona resposta, en canvi, el MOU utilitza sense dubte el castellà per descriure el que veu en la il·lustració (el conill que dorm). En aquest cas és interessant com el MOU alterna l'ús del català a l'ús del castellà, el primer quan per contestar a les preguntes pot fer servir les paraules del conte (F46) i el segon quan les seves respostes utilitzen un vocabulari no encara tractat en el conte (F47).

5.1.1.1.11 Onzena seqüència (línies 665-678): Lectura i interpretació novena plana del conte.

Aquesta seqüència correspon a la lectura del novè fragment del conte. La lectura està acompanyada d'una sola pregunta d'anticipació que convida a imaginar com s'acaba el conte.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 4		
Seqüència 11		
F	Text	Anàlisi interpretativa
48	INV – AND ara toca a tu/ va llegeix AND– (llegint) el cabirol salta [que salta] SAL - -(llegint) [que salta] AND– (llegint) per damunt les mates de boix i per sobra de le de les ca:le: ca:le:des de: dels prats ca: cap a casa el conillet el cabirol ja hi ha arribat obre la porta a poc a poc el conillet dorm i amb molt de compte li deixa la pastanaga a la vora del llit però el conillet es desperta i el cabirol li diu fa tant de fred que i neva tant fort que he pensat que no deus deus tenir res per menjar et porto una pastanaga	La INV dona el torn de lectura a l'AND. L'AND llegeix i se sent la mare del MOU que llegeix dues paraules amb ella.

<p>INV – ah ah ¿què dirà ara el conillet ara? ¿què farà amb la pastanaga que li ha portat el cabirol? AND– mh aquesta pastanaga ???? INV – ¿sí? AND– no ho sé INV – ¿sí? no ho sé a veure com s'acaba el conte/</p>	<p>Pregunta d'anticipació de la INV seguida per un so pensatiu per part de l'AND, que finalment diu que no ho sap.</p> <p>Comentari de la INV que demana d'acabar la lectura del conte per tal de saber què passa.</p>
--	--

b) Anàlisi focalitzada de l'onzena seqüència

Pel que fa la lectura en veu alta, en aquesta seqüència és la germana de la CAN la que llegeix. Al principi del fragment l'acompanya la veu de la mare del MOU, que llegeix amb ella les primeres paraules.

A nivell d'interpretació del text, la INV formula una pregunta d'anticipació a la qual contesta la germana de la CAN, que expressa que no sap que passarà (F48). Aquesta resposta està determinada per la finalització de les accions repetides per part dels animals protagonistes, ja que la pastanaga torna a casa del conillet. Aquest canvi determina una pèrdua del marc de referència que la germana de la CAN havia interioritzat i per això ara no sap preveure el que podria passar.

5.1.1.1.12 Dotzena seqüència (línies 679-697): Lectura desena i última plana del conte.

Aquesta seqüència correspon a la lectura de l'últim fragment del conte. En finalitzar la lectura es recorda la fórmula d'acabament del conte.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 4 Seqüència 12		
F	Text	Anàlisi interpretativa
49	<p>INV – va CAN AND– (llegint) i així va ser CAN – (llegint) i així va ser com del SAL - (llegint) cavallet</p> <p>CAN – (llegint) cavallet al be i AND– (llegint) al cabirol CAN – (llegint) al cabirol CAR – (llegint i suggerint a la CAN que s'havia saltat el bé) del be AND– (llegint) al cabirol CAN – (llegint) la pastanaga va tornar al conillet gris</p>	<p>La INV convida la CAN a llegir. La seva germana comença a llegir per ella. La CAN repeteix les paraules que li ha suggerit i en llegeix més. Tot seguit es bloqueja i la mare del MOU llegeix la paraula següent per ella. La CAN la repeteix i en llegeix tres més. La seva germana anticipa les paraules següents. Intervenció del pare de la CAN i de l'AND, que llegeix les dues paraules que s'han saltat les seves filles. L'AND continua llegint la frase començada pel seu pare i la CAN l'acaba. Finalment la seva germana li suggereix en veu baixa l'última frase del</p>

	AND – (llegint amb veu baixa) oh els bons amics CAN – (llegint) oh els bons amics CAR – (llegint i traduint alhora) <i>oh los buenos amigos</i> CAN – (llegint) els bons amics	conte. La CAN la torna a llegir mentre que el seu pare la llegeix i la tradueix directament al castellà.
50	INV – i conte MOU – ¡i conte contat aquest conte ja s'ha acabat! INV – molt bé MOU/ ¿i com s'acaba el conte? MOU – que:: AND – que el conillet [acaba tenint la mateixa pastanaga] que abans SAL - [(???) abans]	La INV comença la fórmula d'acabament del conte que el MOU recupera i acaba. Comentari d'aprovació de la INV seguit per una última pregunta de revisió de la comprensió. El MOU comença a contestar però la seva resposta s'acaba amb el prolongament del so vocàlic de la conjunció «que». La germana de la CAN intervé espontàniament i acaba la frase juntament amb la mare del MOU.

b) Anàlisi focalitzada de la dotzena seqüència

En aquesta seqüència la lectura en veu alta la fa la CAN, tal i com li demana la INV seguint els torns de lectura pactats anteriorment. Durant la lectura en veu alta per part de la nena intervien moltes estratègies d'ajuda per part dels altres participants. Concretament, la seva germana comença a llegir les primeres paraules i, per tres cops, anticipa la lectura de les paraules següents; la mare del MOU anticipa la lectura d'una paraula davant d'una dificultat de la nena expressada amb una pausa; finalment, el pare de la CAN intervé corregint les seves filles, llegint les dues paraules que s'havien saltat (F49). És interessant observar com, en aquesta sessió, és la primera vegada que el pare de la CAN posa en marxa una estratègia d'ajuda. Fina ara el rol d'experta l'ha dut a terme la germana gran de la CAN, que ha anat proporcionant estratègies d'ajuda a la seva germana. De fet, des que comença la lectura del conte el pare de la CAN deixa de participar en les interaccions, només intervé dos cops més, al F44 (seqüència 9) llegint una onomatopeia paral·lelament al MOU i en aquesta seqüència (F49), quan acompanya la lectura de la seva filla traduint directament al castellà l'última frase del conte.

Pel que fa la interpretació del conte, la INV proporciona una pregunta de revisió de la comprensió sobre el final del conte, aquesta pregunta produeix la intervenció del MOU, que posa en marxa unes estratègies d'espera (prolongament del so vocàlic de la conjunció «que»). La germana de la CAN intervé espontàniament i amb una resposta oberta, acompanyada al final per la

mare del MOU. Per acabar, la INV orienta els participants cap a una fórmula concreta d'acabament de conte amb una frase completiva, que la INV comença i el MOU espontàniament acaba.

5.1.1.1.13 Tretzena seqüència (línies 698-715): Comentari del títol del conte.

En aquesta seqüència es comenta el perquè del títol del conte. La INV pregunta directament a tots els participants el seu punt de vista.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 4		
Seqüència 13		
F	Text	Anàlisi interpretativa
51	<p>INV – uhm uhm ¿i per què es diu els bons amics aquest conte per vosaltres?</p> <p>AND– perquè::</p> <p>MOU – perquè::</p> <p>AND– en conte de menjar-se-la li van donant als amics als altres amics</p>	<p>So pensatiu de la INV seguit per una pregunta d'orientació que convida els participants a reflexionar sobre el títol del conte. L'AND comença a respondre fent servir la conjunció «perquè». El prolongament de l'últim so vocàlic indica dubte. També el MOU comença una frase amb la conjunció causal «perquè» i prolonga l'últim so vocàlic. De mentre l'AND ha pensat el que vol dir i formula la seva frase.</p>
52	<p>INV – ah ah tu MOU ¿que volies dir? ¿per què es diu els bons amics aquest conte?</p> <p>MOU – e:: perquè</p> <p>SAL - perquè::</p> <p>MOU – ah no ho sé</p> <p>SAL - <i>piensa</i></p>	<p>Sons vocàlics d'aprovació de la INV, que tot seguit pregunta directament al MOU el que volia dir i repeteix la pregunta inicial. El MOU comença a respondre amb un prolongament del so vocàlic «e» seguit per la conjunció «perquè». Repetició de la conjunció «perquè» i prolongació del so final per part de la seva mare, que d'aquesta manera l'anima a seguir en la resposta. Interjecció expressiva del MOU que utilitza una estratègia de fugida per, al final, abandonar la intervenció. Ús de l'imperatiu afectuós de la seva mare, que intenta que el seu fill segueixi.</p>
53	<p>INV – SAL per tu/ ¿per tu? la mama també</p> <p>SAL - <i>sí porqué cada uno piensa en el otro como hace mal tiempo y:: cada uno dice que el otro se queda con hambre porqué no puede salir para buscar</i></p>	<p>La INV es dirigeix directament a la mare del MOU i li pregunta la seva opinió. La mare del MOU contesta en castellà amb una resposta crítica en què comenta el tema del conte.</p>
54	<p>INV – ¿i per tu CAN? ¿CAR? ¿CAN i CAR? ¿per què es diu els bons amics aquest conte?</p> <p>CAN – perquè::</p> <p>AND– mhm s'estimen i una i també li donen una pastanaga a cadascú i en</p>	<p>La INV pregunta directament a la CAN i al seu pare què en pensen. La CAN comença a respondre amb la conjunció «perquè» i prolongant-ne el so final activa una estratègia d'espera. La seva germana intervé i contesta</p>

	compte de menjar-se-la ell que té molta gana i llavorans li dona	en català amb una resposta crítica en què comenta el tema del conte.
55	INV – NEL t'ha agradat el conte (NEL fa sí amb el cap)	La INV proporciona una pregunta tancada a la NEL per tal de facilitar la concreció de la resposta. La NEL dona una resposta afirmativa movent el cap.

b) Anàlisi focalitzada de la tretzena seqüència

El tema d'aquesta seqüència ve donat pel títol del conte de la sessió: *Els bons amics*. L'anàlisi de les intervencions evidencia com és la INV la que genera les intervencions dels altres participants. Concretament, la INV proporciona una pregunta de raonament per tal de comentar el perquè d'aquest títol. Aquesta pregunta provoca la intervenció de l'AND i del MOU, que utilitzen una estratègia d'espera (prolongament de l'últim so vocàlic de la conjunció «perquè») per tal de pensar en la resposta (F51). L'AND formula la seva resposta de manera espontània (F45). Pel que fa al MOU, és la INV que torna a interpel·lar-lo. El nen torna a fer servir la mateixa estratègia d'espera (F52), ajudat per la seva mare que repeteix la conjunció «perquè» per tal d'animar-lo a seguir. Tot i així, el nen utilitza una estratègia de fugida («no ho sé») i abandona el seu discurs. És evident que darrere d'aquesta frase hi ha un cansament per part del nen, a qui li resulta difícil organitzar el seu discurs tot i les peticions de la seva mare que intenta animar-lo amb l'ús de la repetició i de l'imperatiu afectuós (F52). És doncs la seva mare que, després que la INV li ho demani, comenta el títol del conte. En la seva intervenció (F53), la mare del MOU elabora una resposta crítica ja que fa referència als fets del conte i també al tema general del conte (l'amistat).

Per altra banda, la INV interpel·la també la CAN i la seva família. La CAN utilitza la mateixa estratègia d'espera (la conjunció «perquè» amb el so final prolongat) i, en aquest cas, és la seva germana qui acaba la frase per ella (F55). La resposta de l'AND, que ja havia contestat en un fragment anterior (F51), fa referència als fets del conte (resumeix) i, més endavant (F55) també elabora una resposta crítica ja que fa referència al tema general del conte (l'amistat), que connecta a dues accions: «estimar» i «donar».

Per acabar, observem com la INV canvia la tipologia de pregunta (pregunta tancada) a l'hora de dirigir-se a la NEL, per tal de facilitar-ne la participació (F55).

La NEL, de fet, encara no ha parlat ni llegit mai davant del grup, és per això que una pregunta tancada li proporciona un repte més assequible que una pregunta oberta. Així doncs, la nena dona una resposta afirmativa movent el cap i sense necessitat de parlar.

5.1.1.1.14 Catorzena seqüència (línies 716-739): L'estructura repetitiva del conte.

La pregunta de la INV sobre la possibilitat de fer continuar el conte porta a especular sobre la possible continuació del conte repetint-ne els elements i les formules repetitives.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 4		
Seqüència 14		
F	Text	Anàlisi interpretativa
56	<p>INV – sí una cosa/ una pregunta ¿podríem fer continuar el conte? ¿Podríem afegir un altre animal? </p> <p>AND– la gallina INV – la gallina \ ¿i que diria la gallina? ¿com seria? ¿com seria? ¿que la gallina què troba? una/ MOU – una pastanaga</p> <p>INV – una pastanaga a la porta \ ¿i què diu? ¿què dirà?</p> <p>AND– una pastanaga blat de moro seria millor</p>	<p>La INV focalitza l'atenció dels participants cap a l'estructura repetitiva del conte de manera explícita. La INV utilitza les expressions «continuar el conte» i «afegir un altre animal» per orientar cap a la continuació hipotètica del conte. L'AND contesta «la gallina», la INV repeteix el nom i afegeix unes preguntes d'ampliació.</p> <p>El MOU contesta espontàniament a una d'aquestes preguntes dient què troba (recupera «l'objecte» clau del conte: la pastanaga). La INV repeteix i amplia la seva resposta amb un complement circumstancial (a la porta). Tot seguit afegeix una altra pregunta. L'AND intervé per tal de proposar un altre aliment, tractant-se d'una gallina diu que «el blat de moro» seria millor. Les dues aportacions dels nens són correctes, ja que una fa referència al que trobaria a la porta (la pastanaga) i l'altra al que podria trobar a fora (el blat de moro).</p>
57	<p>INV – sí sempre la mateixa la pastanaga troba a la porta i després continua el conte ¿i què podria dir? ¡oh! ¡fa tant de fred tant de fred! que segur que:: un altre animal/ que segur que/</p>	<p>La INV utilitza l'adverbi «sempre» i l'adjectiu «mateixa» per remarcar que es tracta de la mateixa pastanaga del conte. Tot seguit la INV convida a seguir amb la narració del conte, amb una pregunta de focalització. La INV mateixa comença a introduir una de les formules repetitives del conte (el discurs directe del personatge que troba la pastanaga). El prolongament del so vocàlic vol donar temps als participants de completar la frase, fet que la INV explicita dins del seu</p>

	<p>MOU – ànec INV – ¡l'ànec deu tenir molta gana! li portaré aquesta pastanaga ¡toc toc! (colpejant la mà sobre la taula) ¡oh! ¡no hi és! ¡l'ànec no hi és! SAL - mhm INV – li deixaré la pastanaga MOU – a la porta</p>	<p>discurs demanant directament per un altre animal. El MOU completa la frase de la INV introduint un nou personatge, l'ànec. La INV segueix amb la formula repetitiva del conte incorporant-hi l'animal escollit pel MOU.</p> <p>So pensatiu d'aprovació de la mare del MOU seguit per la intervenció de la INV, que va acabant la formula repetitiva del conte. El MOU acaba la frase repetitiva afegint el complement circumstancial.</p>
58	<p>INV – molt bé/ i quan torna l'ànec ¿que diu? ¡oh! una CAN – pastanaga MOU – pastanaga</p> <p>AND– pero <i>sería una mica aburrido porque sería todo el rato lo mateix</i> INV – tot <i>el rato</i> el mateix\ vale AND– però si fos un e:: acabessi que algú se la menja/ i llavorans i:: demà es troben tots junts i diuen ahir a mi per la nit em van portar una pastanaga i li vaig donar a:: al bé i el bé al cérvol i el cérvol a:: al conillet i el conillet i així quin entre tots quin bons amics</p>	<p>Comentari d'aprovació de la INV seguit per una altra pregunta per tal de seguir en la narració del conte. La INV comença a introduir una altra de les formules repetitives i la CAN la completa amb la paraula «pastanaga», que el MOU repeteix. Intervenció de la germana de la CAN que utilitza el condicional per comentar en castellà que el fet de repetir sempre el mateix seria avorrit. Repetició de la INV acompanyada per un comentari d'aprovació. Finalment, l'AND utilitza el subjuntiu per introduir una possibilitat: un final diferent del conte. En la narració del final l'AND utilitza el mode indicatiu (present i passat).</p>

b) Anàlisi focalitzada de la catorzena seqüència

La qüestió que es planteja en aquesta seqüència és la possibilitat de seguir amb la narració del conte, tot seguint la seva estructura repetitiva. L'anàlisi de les intervencions mostra que és la INV la que gestiona i acompanya els participants en la construcció d'aquesta continuació hipotètica tot remarcant-ne els elements i les formules repetitives. Per una banda, la INV pregunta directament pels elements repetitius («un altre animal» «què troba?» F56, F58) i, per altra banda, recupera les formules repetitives del conte amb la recitació de les mateixes (F57). Les preguntes directes sobre la introducció dels elements repetitius del conte generen respostes tancades per part dels participants, concretament l'AND introdueix un nou personatge i un nou aliment («la gallina», «blat de moro») i el MOU i la CAN tornen a anomenar l'objecte amb què es regeix l'estructura del conte («la pastanaga»: F56, F58). Pel que fa a les formules repetitives del conte, és la INV que les recupera i les recita. Tot i així, la INV facilita la participació del participants mitjançant l'ús de frases completives que, en aquest cas, generen la intervenció del MOU. Així veiem com el nen primer completa una frase amb el

nom d'un nou personatge («l'ànec») i després amb un complement circumstancial («a la porta») (F57).

5.1.1.1.15 Quinzena seqüència (línies 740-845): Jugant amb l'estructura repetitiva del conte.

Aquesta seqüència parteix de les regles d'un joc que proposa la INV i que consisteix en repetir l'estructura del conte llegit anteriorment mitjançant la reproducció d'algunes frases repetitives i la introducció de nous personatges.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 4		
Seqüència 15		
F	Text	Anàlisi interpretativa
59	<p>INV – ah ah molt bé ¿voleu fer el joc de la pastanaga o no? MOU i CAN – sí AND– ¿quin joc? INV – el joc és així podem canviar animal/ (agafo un altre joc de cartes i ensenyo les imatges una a una) aquí tenim un/ MOU - gos CAN – gos INV – gos aquí tenim un/ CAN – ah un gat INV – gat aquí tenim un/ AND– gall INV – gall un/ MOU – un ànec INV –un un/ MOU –porc INV –un porquet un MOU – un burro (rient) (SAL riu) INV –un burro i: MOU – un bou INV – que agrada molt al MOU (SAL riu)</p>	<p>La INV pregunta als participants si volen fer un joc. Resposta afirmativa del MOU i la CAN. L'AND pregunta de quin joc es tracta. La INV comença a explicar el joc mentre ensenya un nou joc de cartes. Frases completives per part de la INV que conviden els participants a dir el nom de l'animal que apareix a la carta que la INV ensenya. El MOU completa la frase amb el nom de l'animal. Repetició de la CAN. Repetició de la INV, més nova frase completiva. Resposta de la CAN. Repetició de la INV, més nova frase completiva. Resposta de l'AND. Repetició de la INV, més nova frase completiva. Resposta del MOU i nova frase completiva de la INV. Resposta del MOU, repetició amb reformulació de la INV, nova frase completiva. Resposta del Mou acompanyada per les rialles del nen i de la seva mare. Repetició de la INV i prolongament del so vocàlic per tal de demanar el nom de l'últim animal. Resposta del MOU i comentari de complicitat de la INV. Somriure entenedor de la mare del nen.</p>
60	<p>INV – cadascú de nosaltres podria ser un animal ¿vale? ¿NEL tu què vols ser? CAN – jo ya ho sé (i agafa la carta amb el dibuix del gos) ALE – ¿tu? (NEL agafa el conillet) ¿el conillet un altra vegada? ¿MOU tu què vols? AND tu també MOU – el que corre <i>más</i> el que corre <i>més és el gatito</i> INV – Vale la FAT també SAL – FAT ¿que quieres FAT?</p>	<p>La INV proposa als nens d'escollir un dels animals. La INV pregunta directament a la NEL però la CAN respon primer i s'agafa la carta del gos. La INV torna a dirigir-se a la NEL que agafa la carta del conillet (del joc de cartes anterior que s'havia fet servir abans de la lectura del conte). La INV es dirigeix al MOU que, fent servir el català i el castellà, diu que vol el «gatito», l'animal «que corre més». La INV</p>

	<p>INV – el bou, el cérvol, l'ànec el gall i el CAR ¿tu què vols? CAR – <i>yo el pato</i> INV –vale l'ànec i la SAL per a tu també el bou (el MOU riu)</p> <p>SAL – la FAT queda INV – el porquet o el burro SAL – el burro INV – ara la pastanaga ¿qui té la pastanaga? MOU – <i>eh la tenia yo però ya no la tengo yo</i> INV – està aquí al mig ah sí (agafant la carta amb el dibuix de la pastanaga)</p>	<p>es dirigeix a la SAL i ella pregunta en castellà a la seva filla quin personatge vol. La INV torna a anomenar els personatges que falten i convida també el pare de la CAN i l'AND a escollir-ne un. Resposta del pare de la CAN que tradueix al castellà el nom de l'animal escollit. Comentari d'aprovació de la INV amb repetició amb traducció al català. La INV diu a la mare del MOU que s'agafi un altre animal. La mare del MOU recorda que encara queda la seva filla. Opció binària de la INV i resposta de la mare del MOU. La INV pregunta per la carta amb el dibuix de la pastanaga. Resposta en castellà del MOU</p> <p>La INV troba la carta de la pastanaga.</p>
61	<p>INV – vale el joc funciona així farem el joc de la pastanaga i fem com feia abans el conillet gris però començaré ah jo què animal seré encara no he escollit quin animal seré vale jo seré el porquet (riuen) vale i jo començaré a fer la volta de la pastanaga i la donaré al gos i el gos al burro i així vale? MOU – sí INV – la frase la podeu llegir al llibre si no ens la recordem o la podeu canviar una mica si voleu ¿vale? CAN – sí INV – jo trobo la pastanaga a la porta jo m'ajudo amb el llibre sinó no me'n recordo (llegint) ¡oh! ¡una pastanaga! ¿qui me la deu haver portada? segur que ha estat el conillet (mirant el conillet que té la Nicole) mhm amb aquest fred que fa avui segur que el ca el gos deu tenir molta gana MOU – molta que molta INV – li portaré aquesta pastanaga a casa seva tornaré de seguida (colpejo la ma sobre la taula) ¡no hi és! ¡el gos no hi és! li deixaré la pastanaga a la porta</p>	<p>La INV explica com funciona el joc i també s'agafa una carta amb la imatge d'un animal.</p> <p>Resposta afirmativa del MOU. La INV dona l'opció de llegir la frase del llibre o de canviar-la una mica.</p> <p>Resposta afirmativa de la CAN. La INV comença i llegeix la frase. Es dirigeix a la NEL, que té la carta del conillet.</p> <p>Comentari del MOU, que emfatitza la gana del conillet. La INV acaba de llegir la frase.</p>
62	<p>INV – (miro la NEL i li dic que toca a ella ja que no respon li dic que l'ajudarà la seva àvia) ERL- (llegint) una pastanaga qui me la deu haver portada segur que ha estat el cavallet INV – i¿a qui la vols portar ara la pastanaga? ¿quin animal hi ha allà? SAL – el gat ERL- (llegint) amb aquest fred que fa avui segur que el cabirol deu tenir molta gana li portaré aquesta</p>	<p>La INV es dirigeix a la NEL, que ara té la pastanaga. Com que la nena no contesta la INV li diu que l'ajudarà la seva àvia, que pot ajudar-la. L'àvia de la NEL llegeix la frase i no canvia el nom de l'animal.</p> <p>Pregunta de la INV, que orienta l'atenció cap a la carta del MOU. La seva mare diu el nom de l'animal de la carta del seu fill. L'àvia de la NEL segueix llegint sense canviar el nom de l'animal.</p>

	<p>pastanaga a casa seva tornaré de seguida INV – vale ara ves-hi del MOU i li dones la pastanaga mhm a veure quan torna aquesta pastanaga va</p>	<p>La INV diu a l'àvia de la NEL de donar la carta de la pastanaga al MOU.</p>
63	<p>MOU – mhm INV – ¡oh! una pastanaga! SAL – ¡oh! una pastanaga! MOU – ¡oh! una pastanaga! ¿qui la deu portar? deu ser al al gall li portaré <i>en seguida</i> INV – ah ah ¿qui troba la pastanaga? SAL – el gall (llegint) ¡oh! ¡una pastanaga! ¿qui me la deu haver portada? el gat fa tant fred de fred que el be segur que deu tenir molta gana que el bou segur que deu tenir molta gana li portaré aquesta pastanaga a casa seva i tornaré de seguida INV – i ara el bou troba la pastanaga SAL – ¿qui me la deu haver portada? MOU – (llegint) ¿oh qui me la deu portada? SAL – segur (llegint i indicant al MOU) MOU – (llegint) segur que que que el gall li deu portar INV – ¿a qui? ¿a qui? MOU – aquesta pastanaga</p> <p>INV – ¿a qui la portaràs? MOU – al::</p> <p>SAL – cavall MOU – cavall SAL – i tornaré de seguida</p>	<p>So pensatiu del MOU. La INV comença la frase. La mare del MOU la repeteix. Tot seguit el nen recita la frase del conte canviant-la i introduint-hi el castellà al final.</p> <p>So vocàlic d'aprovació de la INV i pregunta que convida a seguir amb el joc. La mare del MOU segueix llegint la frase i canviant els noms dels animals.</p> <p>La INV organitza la successió del joc dient el nom del següent animal: el bou. La SAL ajuda el MOU a dir la frase en lloc de la seva germana.</p> <p>Pregunta completiva de la INV. Resposta del MOU, que introdueix l'objecte (la pastanaga). Nova pregunta completiva de la INV. Resposta del MOU amb prolongament de so (estratègia d'espera ja que no es recorda del nom de l'animal). Intervenció de la seva mare, que diu el nom de l'animal. Repetició del nom per part del nen. La seva mare acaba la frase.</p>
64	<p>AND- ¡oh! una pastanaga! ¿qui me la deu haver portada? li:: segur que ha si sigut el gall li portaré a l'ànec INV – ah ah AND- (ajudant el seu pare) <i>repites con migo</i> ¡oh ¡una pastanaga! CAR – ¡oh ¡una pastanaga! AND- ¿qui me la deu haver portada? CAR – ¿qui me la ha portada? AND- segur que segur segur que se que ha sigut segur que ha sigut CAR – <i>seguro que ha sido el</i> AND- el cavall en català el cavall <i>el cavallo ya está el cavallo</i> li portaré</p> <p>CAN – li portaré CAR – li portaré <i>esta</i> pastanaga AND- a</p>	<p>L'AND recita la seva frase tot incorporant-hi els nous animals.</p> <p>Sons vocàlics d'aprovació de la INV. L'AND ajuda el seu pare, es dirigeix a ell en castellà i utilitza l'imperatiu per dir-li que repeteixi les seves frases. Frase de l'AND i repetició del seu pare. Frase de l'AND i repetició amb canvi del seu pare. Frase de l'AND i repetició amb traducció del seu pare. L'AND segueix amb la frase introduint el nom de l'animal en català. Ús d'una oració amb interjecció que expressa cansament i genera una repetició del nom de l'animal amb canvi de llengua al castellà. Repetició de la CAN. Repetició amb ampliació per part del seu pare. L'AND introdueix la preposició «a», que</p>

	CAR – a casa seva AND- al conill CAR – ¿al conill? AND- al conill a casa seva	el seu pare repeteix i després acaba la frase. Correcció de l'AND. Repetició amb pregunta per part del seu pare, que assenyala dubte. Resposta final de l'AND.
65	INV – i ara ¿el conillet? (ajudo la CAN indicant-li on està escrit el que ha de dir) CAN – (llegint) ¡oh! una pastanaga! ¿qui me la deu haver portada? segur que ha sigut l'ànec INV – ara a mi la portaré! CAN – li portaré al porquet segur que que tindrà molta gana (passa la carta de la pastanaga a la INV) ALE – molt bé\ ¡gràcies! jo trobo la pastanaga i:: ¡me la menjo! ¿vale? (tothom riu) vale hem acabat\¡molt bé! (aplaudiment)	La INV es dirigeix a la CAN i li indica on està la frase que ha de dir. La CAN llegeix i acaba la seva frase. La INV diu que és el seu torn. La CAN acaba la seva intervenció. Comentaris finals d'aprovació de la INV.

b) Anàlisi focalitzada de la quinzena seqüència

L'anàlisi d'aquesta seqüència mostra la conducta discursiva de cada participant davant el repte de reutilitzar unes frases repetitives del conte dins d'un nou context. També en aquesta seqüència són principalment les intervencions de la INV que determinen la participació dels altres participants. En particular, podem distingir tres moments diferents que generen conductes discursives diferents per part dels participants: la presentació del nou joc de cartes i la presentació de tots els animals que hi són representats; la repartició del personatges i la realització del joc.

Primerament, en la presentació del nou joc de cartes (F59), la INV fa ús de frases completives per tal de fer emergir els noms dels animals que hi són representats. Aquestes frases venen completades pels participants amb el nom de l'animal en català (cinc vegades el MOU, un cop la CAN i un cop l'AND). Es tracta de noms d'animals que ja s'han treballat en contes anteriors (concretament en *En Patufet* i *La rateta que escombrava l'escaleta*), i això facilita que els nens es recordin dels noms. Aquesta familiaritat amb els personatges del contes ja llegits es fa evident al final d'aquest fragment, quan el MOU anomena el bou i la INV afegeix el comentari «que li agrada molt», tot referint-se al bou del Patufet, conte que va agradar molt al nen. A més a més, el somriure final de la seva mare confirma aquest vincle amb el conte. En segon lloc, en la repartició dels personatges

(F60), la INV interpel·la cada participants per tal que s'agafi una de les cartes. En agafar les cartes, la CAN és la més ràpida ja que ja sap quina carta vol («jo ya ho sé»); el MOU, a l'hora d'escollir la carta, expressa en castellà i català les raons de la seva elecció (el que corre *más*); la seva mare s'adreça en castellà a la seva filla per saber quina carta vol, i el pare de la CAN tradueix al castellà el nom de l'animal escollit (pato); la NEL torna a agafar el conill del joc de cartes anterior. Per fi, en la realització del joc (de F61 a F65) la INV gestiona els torns de parla (seguint a rotació la disposició dels llocs, mirant la persona i indicant la carta que assenyala el personatge següent) i també exemplifica el joc tot començant-lo (F61). Concretament, indica en el llibre on es troba la frase per dir, llegeix la frase repetitiva i substitueix els elements canvians (els noms dels animals). Davant del repte de repetir la frase, els participants actuen de diferents maneres. Pel que fa al nucli familiar de la NEL (F62), veiem com la nena és ajudada per la seva àvia (tal i com li proposa la INV), que llegeix per ella. L'àvia de la NEL llegeix la frase i no canvia els noms dels animals. En relació al nucli familiar del MOU (F63), primer el nen repeteix de memòria la frase simplificant-la (no distingeix entre el personatge que li ha portat la pastanaga i el personatge a qui li portarà la pastanaga) i també tradueix al castellà la locució adverbial «de seguida». La seva mare, en canvi, llegeix la frase i substitueix els noms dels animals (el segon cop es corregeix ella mateixa). Tot seguit, la SAL ajuda el MOU a dir la frase en lloc de la seva germana i posa en marxa les següents estratègies: llegeix per ell i el nen repeteix; comença per ell i el nen segueix la frase; introdueix el nom de l'animal que el nen no recorda (en resposta a l'estratègia d'espera del seu fill). Finalment, l'AND recita sense problema la frase i després ajuda el seu pare a fer-ho (F64). La nena es dirigeix al pare en castellà i utilitza l'imperatiu per dir-li que repeteixi les seves frases. El seu pare repeteix les frases en part amb traducció al castellà. Aquí veiem com és un altre cop la germana més gran que assumeix el rol d'experta, fet que en aquest moment se li fa una mica pesat, com evidència l'ús d'una oració amb interjecció («ya está»), que expressa cansament per part de la nena que opta per una repetició amb canvi de llengua al castellà per tal de ser entesa ràpidament pel seu pare. Per acabar, la CAN pronuncia la frase amb l'ajuda de la INV i finalitza el joc tornant la carta a la INV (F65).

5.1.1.1.16 Setzena seqüència (línies 846-851): contes per llegir a casa.

Aquesta última seqüència tracta sobre el préstec de llibres per tal de poder-los tornar a llegir a casa. Els participants tenen la possibilitat d'emportar-se el llibre de la biblioteca de l'escola o els contes treballats a les sessions (aquests últims els porta la INV).

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 4		
Seqüència 16		
F	Text	Anàlisi interpretativa
66	<p>INV – ara tinc més contes aquí per si els voleu portar a casa per llegir</p> <p>MOU – sí</p> <p>INV – mireu m'ha donat en Patufet si voleu portar a casa en Patufet o La rateta que escombrava l'escaleta</p> <p>MOU – a veure</p> <p>INV – o els altres contes ¿qui es vol portar en Patufet? (la NEL aixeca la mà)</p>	<p>La INV orienta l'atenció dels participants cap als contes que posa a sobre de la taula i convida a emportar-se'ls a casa per llegir-los. Resposta afirmativa del MOU.</p> <p>La INV fa veure que li han tornat el conte del Patufet i tot seguit convida a emportar-se'l. La INV anomena els títols de <i>El Patufet</i> i <i>La rateta que escombrava l'escaleta</i> (tots dos llegits en les sessions anteriors, la primera i la segona).</p> <p>Interjecció del MOU, que s'agafa temps per pensar.</p> <p>La INV utilitza l'adjectiu «altre» per fer referència als llibres de la biblioteca de l'escola (els de la taula són de la INV), que els participants també es poden emportar. La INV pregunta directament si algú es vol emportar <i>El Patufet</i> i la NEL aixeca la mà.</p>

b) Anàlisi focalitzada de la setzena seqüència

Aquesta última seqüència de la sessió es desenvolupa al voltant del tema de la lectura a casa. Concretament la INV contraposa dues paraules («aquí» i «altres») per distingir entre dos grups de contes. Per una banda, el díctic «aquí» es refereix als contes a sobre de la taula, que són els contes que ha portat la INV, i que ja s'han llegit a les sessions precedents (com ara *El Patufet* i *La rateta que escombrava l'escaleta*). Per altra banda, l'adjectiu «altres» fa referència als llibres de la biblioteca de l'escola que els participants també es poden emportar. La INV utilitza tres vegades el verb «portar» per remarcar la possibilitat d'emportar-se els llibres a casa per tal de llegir-los. La resposta dels nens és positiva: el MOU respon de manera afirmativa i s'emporta *En Patufet* i *La rateta que escombrava l'escaleta*; la NEL també s'endú una còpia d'*En Patufet* i la CAN

l'última còpia d'*En Patufet* i *Olivia*. És interessant observar com tots els participants tenen interès per tornar a llegir a casa alguns dels contes ja llegits a la sessió; aquest fet evidencia que per a ells, aquella lectura va ser una experiència positiva que volen tornar a viure.

5.1.1.2 Síntesi anàlisi de les seqüències

Un cop analitzades les diferents seqüències les tornem a mirar des d'una perspectiva global per tal de poder sintetitzar els aspectes que hem pogut detectar i reagrupar les idees en tres apartats. En primer lloc, centrarem l'atenció en les intervencions dels participants relacionades amb la narració oral d'un conte llegit anteriorment. En segon lloc, ens fixarem en el procés de lectura i interpretació del conte de la sessió, en les estratègies que emergeixen i en els tipus d'intervencions que es generen. En tercer lloc, tractarem sobre les llengües presents en el discursos dels participants i sintetitzarem els canvis de llengua.

a) Intervencions en l'explicació oral d'un conte llegit anteriorment

En aquesta seqüència l'explicació oral d'un conte està determinada per objectius comunicatius diferents, com ara explicar el conte llegit a casa; recordar el conte de la sessió anterior i anticipar el contingut d'un conte abans de llegir-lo.

En primer lloc —pel que fa l'explicació dels contes llegits a casa— només el MOU, en resposta a una pregunta d'ampliació de la INV, comença a explicar el conte que ha llegit a casa (*El lleó i el ratolí*) (S1F2). En aquesta narració podem observar com el nen fa ús d'unes quantes estratègies de suport en què necessita l'ús del llenguatge per al relat com ara: denominació dels personatges (ratolí, lleó); referència als detalls (petit); referència a la seqüència dels fets («ha aparegut» «l'ha agafat» i «casi se'l menjava» amb la conjunció adversativa «però» el nen explica que el lleó «no se'l menjava») i primer reconeixement dels aspectes relacionats (amb el connector causal «perquè» el nen comença a introduir el motiu pel qual el lleó no es va menjar el ratolí). L'estratègia d'espera que posa en marxa el nen en la seva intervenció (presència de perllongament dels sons vocàlics) denota dificultat i esforç en la construcció del seu discurs i en

la cerca de les paraules. És segurament per això que es dona una estratègia de canvi de llengua al castellà amb la qual el nen dona per acabada la seva narració, sense la necessitat de donar més detall de la història. En el cas de la CAN, la INV no li pregunta directament pel contingut del conte (que la nena no ha acabat de llegir) i la nena no fa cap referència a la història. Finalment, en el cas de la NEL, la INV li formula preguntes tancades per tal que la nena pugui respondre de manera afirmativa o negativa amb el cap (per tal de respectar el fet que la nena encara no vol parlar davant del grup).

En segon lloc, en aquesta sessió trobem l'explicació del conte de la sessió precedent (*Els tres porquets*), explicació que la INV promou i facilita amb el suport d'unes imatges del conte. Observant el discurs oral del MOU (S2F10) que, convidat per la INV, segueix l'explicació del conte començada per l'AND (no comentem la intervenció de la germana de la CAN ja que d'ella no se'n fa el seguiment per a la investigació), podem veure com, un altre cop, la construcció del seu discurs està caracteritzada per la presència de nombroses estratègies, com ara repetició de paraules, prolongament de sons finals, sons paralingüístics pensatius, o preguntes directes als participants (S2F10). És interessant observar com el nen troba dificultat en l'organització del discurs en la introducció dels verbs discursius però no en les cites de cada personatge (es recorda perfectament de la frase del llop que apareix tres vegades en el conte). A més, el nen fa servir recursos de *simplificació* per tal de poder seguir el seu discurs (variació i/o omisió de la forma del passat perifràstic, S2F10 i F12). Per altra banda, la CAN, tot i ser convidada per la INV, manifesta el desig de no explicar el conte (S2F11), i la seva germana s'ofereix per seguir l'explicació.

Finalment, al final de la tercera seqüència, la interjecció de sorpresa que fa servir el MOU (F25) assenyala que el nen reconeix el nou conte de la sessió ja que, com diu ell mateix en castellà, «ya lo hemos visto». Tot i conèixer el conte, el MOU obvia la pregunta de focalització de la INV (què penses que és?) amb una estratègia de fugida («no me acuerdo bien»). Es podria qüestionar si el nen no es recorda de la història o si, en canvi, obvia l'esforç lingüístic que li suposaria explicar el conte. Això ens portaria a suposar que el problema no està tant en el fet de recordar-se o no de la història sinó en el fet de no dominar les estructures

lingüístiques per explicar-la. D'aquesta manera, veiem com el nen, per una banda, abandona l'intent de narrar un conte que li és familiar però que fa temps que no *veu* i, per altra banda, comença i no acaba la narració del conte que va llegir a casa i, en canvi, sí que explica, amb el recurs de nombroses estratègies, el conte de la sessió precedent del qual recorda més el vocabulari. Per acabar, ni la CAN ni la NEL mostren conèixer ja el conte, per tant no participen en la seva explicació.

b) Lectura i interpretació del conte de la sessió

Pel que fa la lectura del conte de la sessió considerem tant la lectura en veu alta del text, com la seva interpretació.

Pel que fa la lectura en veu alta, en aquesta sessió llegeixen la INV i alguns dels participants. Concretament, la INV comença a llegir el primer fragment del conte (S4F26 i també S7F35) i després convida els altres participants a fer-ho. Els nens que volen llegir acostumen a aixecar el braç. El MOU és el que es proposa més vegades (S5F4, S8F38, S8F39, S9F43, S9F44, S10F47); en el cas de la CAN, en canvi, és la INV qui li proposa de llegir (S8F40), tanmateix tot seguit s'ofereix ella per fer-ho (S8F42, S10F46, S12F49). Pel que fa a la NEL, no llegeix mai el conte en veu alta, però sempre segueix la lectura amb el dit (informació extreta del diari de la INV). També llegeixen la germana i l'amiga de classe de la CAN. En general, s'evidencia un gran entusiasme per llegir per part dels nens, com mostren els comentaris de la INV per tal de gestionar els torns de lectura (S9F45, S10F47) i la presència de veus de fons que llegeixen pel seu compte (el MOU: S5F28, S6F32 i F33, S7F35, S8F40). Tot i especificar que també els adults poden llegir (S9F43), aquests no es proposen per fer-ho. Tot i així, podem observar com la veu de la mare del MOU és present durant la narració, tant quan llegeix pel seu compte (S6F33), com quan comença a llegir el fragment juntament amb la persona a qui li toca llegir (S6F32, S11F48). Així mateix, la mare del MOU i la germana de la CAN duen a terme estratègies d'ajuda per tal de donar suport en la lectura en veu alta del text. Concretament, la mare del MOU corregeix o anticipa la lectura de les paraules si hi ha bloqueig o dificultat (del seu fill: S8F38, S8F39, S9F44 i també de la CAN: S10F46, S12F49 i de la companya de classe

de la CAN: S5F28); incorpora els trossos que el seu fill es salta (S8F39); comença a llegir per indicar al fill on ha de llegir (S8F39) o l'acompanya en la lectura (S8F39); també fa de medidora en les correccions que fa la INV (S9F43). En el cas de la germana de la CAN, veiem com comença a llegir per indicar a la germana on ha de llegir (S8F40, S12F49); li corregeix l'entonació (S8F40); anticipa la lectura de les paraules si hi ha bloqueig o dificultat (S8F40, S12F49); corregeix la descodificació d'algunes paraules (S10F46) o li suggereix en veu baixa els fragments següents si hi ha dubte (S10F46, S12F49). El pare de la CAN també intervé un cop per tal d'incorporar dues paraules que les seves filles s'havien saltat (S12F49), però en general delega a la seva filla gran el rol de donar suport a la CAN en la lectura en llengua catalana. Pel que fa la resposta del MOU i la CAN a aquestes estratègies d'ajuda, es pot veure, en els mateixos fragments, com acullen aquests suggeriments, repetint-los, i segueixen en la lectura d'una o més paraules. Per acabar, és interessant observar com la INV planteja de manera recurrent alguns objectius concrets de lectura. Així, amb l'ús de la interjecció «a veure, a veure», la INV anima a seguir la lectura amb l'objectiu de verificar les hipòtesis fetes; d'aquesta manera es va controlant i revisant la comprensió del text per tal d'anar construint-ne una interpretació (S4F28, S4F29 i S4F31, S6F32, S7F35, S7F37, S8F38, S8F40, S8F41, S9F44, S9F45, S10F47).

Pel que fa la interpretació del text, l'anàlisi de les intervencions mostra com són les preguntes de la INV que acompanyen la interpretació del text escrit; preguntes que es mouen en tres dimensions: accés i recuperació; integració i interpretació; reflexió i avaluació. Cal remarcar que la construcció progressiva de la comprensió del conte comença abans de la lectura en veu alta i de les preguntes que l'acompanyen, amb l'activació dels coneixements previs rellevants quan s'anomenen els personatges que apareixeran en el conte (S3). També es deixa un temps per mirar el conte abans de llegir-lo per tal d'establir hipòtesis sobre el text que es llegirà o comprovar-ne el coneixement. Un cop començada la lectura, en la dimensió d'accés i recuperació, la INV fa ús de preguntes/estratègies de clarificació, de recuperació i de traducció per tal d'assegurar-se que tothom arribi a la comprensió literal del que s'ha llegit i pugui localitzar-ne la informació més rellevant. L'estratègia de clarificació genera la

formulació de preguntes per aclarir el significat de paraules o expressions. En aquesta sessió només trobem una pregunta de clarificació que aclareix la mateixa INV fent ús de la reformulació (S5F28: significat de «tip»). Les preguntes de recuperació busquen la recuperació de les idees principals del fragment llegit per tal d'assegurar la comprensió literal del text, (S4F27, S5F28, S6F33, S7F35, S8F40). Les respostes a aquestes preguntes de recuperació són generalment respostes tancades (article+nom) i en català, tant en el cas del MOU (S6F33, S7F35, S8F40) com en el cas de la CAN (S8F40). A més a més, en una seqüència es dona un episodi de dificultat en la fase d'accés i recuperació (S7F36), fet causat pel desconeixement de la paraula «be», que porta a la seva invisibilització en el text. Aquest episodi remarca la importància de la preparació oral del vocabulari del conte abans de la lectura. Per acabar, l'estratègia de la traducció facilita l'accés lexical a les paraules del conte mitjançant la seva traducció a les altres llengües familiars dels participants (S3). En particular, en aquesta sessió s'evidencia el desconeixement o la no possibilitat de traduir un nom en una de les llengües familiars (S3F23), fet que ens recorda que la lectura d'un text ens remet a un context cultural determinat que no és necessàriament compartit amb el lector.

Amb relació a la dimensió d'integració i interpretació, la INV fa ús de preguntes/estratègies d'interrogació i predicció. Pel que fa l'estratègia d'interrogació, considerem les preguntes per reconèixer les relacions causals i de dependència (S5F30, S6F32); les preguntes que conviden a tornar a llegir el text per comprovar-ne la interpretació (S7F36, S12F50); i les preguntes per inferir el significat implícit a partir del indicis del text (S8F38, S8F42, S9F45, S10F46). Pel que fa l'estratègia de predicció, considerem les preguntes per fomentar l'elaboració d'hipòtesis i anticipacions (S4F27, S5F28, S5F31, S6F34, S7F37, S8F39, S8F41, S9F44, S9F45, S10F47).

L'anàlisi de les respostes a aquestes preguntes permet visualitzar la relació entre les preguntes i les intervencions dels participants i extrapolar comportaments lingüístics recurrents en els discursos dels nens. En el cas del MOU es repeteix l'ús d'estratègies per tal d'obviar les dificultats lingüístiques que li suposa expressar-se en català, com ara l'ús de la imatge com a substitut de la paraula (S4F27); el perllongament de sons vocàlics i repeticions (S5F31, S10F46); l'ús

d'interjeccions i moviments físics (S8F41); l'ús del castellà per expressar i ampliar les seves anticipacions (S5F28, S7F37, S10F47) o per expressar acord (S8F41) i la simplificació del text en català (simplificació de les formes verbals: S2F10, S2F12, S6F34, S9F45; canvi d'ordre dels elements de la frase: S6F34). En l'últim fragment del conte (S12F50) el MOU contesta espontàniament a la pregunta de recuperació de la INV però no acaba de formular la seva frase (bloqueig amb prolongament de so vocàlic). La germana de la CAN dona la resposta.

En el cas de la CAN, podem veure com la nena anticipa els fets deixant-se guiar per la seva germana, fent servir l'estratègia de la repetició (repeteix la resposta: S8F39) o responent alhora (S8F41).

Així mateix, podem observar que les preguntes per inferir el significat implícit a partir dels indicis del text generen respostes breus i en català. En el cas del MOU trobem un altre cop el prolongament de sons vocàlic (S8F38, S10F46) i bloqueig (S8F39). A més a més, en les seves respostes el nen no infereix els fets repetitius del conte (o sigui, cada personatge troba una pastanaga davant de la porta de casa i una altra hortalissa fora de casa; el personatge a qui se li porta la pastanaga no es troba mai a casa: S8F42). Contràriament, la resposta de la CAN deixa entendre que ha inferit la relació causal entre alguns fets (S9F44).

Les respostes a les preguntes per reconèixer les relacions causals i de dependència mostren que el MOU reconeix aquestes relacions entre els fets i els sap expressar en català (S5F30, S6F32).

Finalment, en la dimensió de reflexió i avaluació, considerem aquelles preguntes que impliquen que els lectors consulten els seus coneixements externs al conte i la seva experiència per tal de relacionar-los amb la informació del text i arribar a una comprensió més profunda. En aquesta sessió, donada l'estructura repetitiva del conte, les preguntes d'anticipació generen en algun cas unes respostes crítiques. Això es dona en el cas de la germana de la CAN que, entenent l'estructura repetitiva del conte, sap preveure els fets dintre d'aquest marc de previsió. Aquesta previsió comporta un distanciament crític cap el text i un estudi dels seus elements estructurals que guien les anticipacions de la nena (S7F37, S8F39, S8F41). Per altra banda, les preguntes obertes de la INV sobre el perquè del títol generen respostes crítiques per part de la mare del MOU i de

la germana de la CAN, que elaboren una anàlisi del tema general del conte (l'amistat).

Per acabar, la NEL encara no ha parlat ni llegit mai davant del grup, és per això que la INV canvia la tipologia de preguntes a l'hora de dirigir-se a ella, per tal de facilitar-li la resposta a l'hora de contestar. Per a la nena, una pregunta tancada és un repte més assequible que una pregunta oberta. Així doncs, la nena dona una resposta afirmativa movent el cap i sense necessitat de parlar (S13F55).

c) L'ús de les llengües en les interaccions

La llengua més utilitzada en les sessions de contes és el català, tot i que hi són presents també el castellà i les altres llengües familiars dels participants (àrab, tagal, italià).

Pel que fa a la llengua catalana, aquesta és present com a llengua escrita i com a llengua parlada. En primer lloc —com a llengua escrita— el català és la llengua en què estan escrits els contes que es llegeixen a les sessions. També el català és present com a llengua oral, ja que la INV es dirigeix als participants en català i en les respostes de la majoria dels participants també preval l'ús del català. Tot i així, l'anàlisi d'aquesta sessió mostra com sovint es donen canvis de llengua en què la llengua castellana s'utilitza com a llengua espontània de comunicació i també com a llengua de suport davant la dificultat d'expressar-se en català.

En el cas del MOU podem observar canvis de llengües al castellà que segueixen uns patrons determinats: el nen recorre al castellà per acabar amb la narració en català (S1F2) o per obviar-la (S3F25); per introduir una resposta espontània (S2F3, S3F13, S3F14, S15F60); per comunicar-se amb la seva mare (S2F3); per introduir un punt de vista personal (utilitzant l'estructura «yo creo que»: S3F25, S5F28, S7F37); per les interjeccions expressives (S8F41: «esto esto») i per descriure una imatge (S10F47). En tots els altres casos el nen utilitza el català, com ara en la narració del conte *Els tres porquets* (S2F10-F11-F12), en les respostes a les preguntes de predicció i de recuperació de la INV, amb el suport de moltes estratègies, tal i com hem observat anteriorment.

També la mare del MOU utilitza el castellà en la conversa espontània, en la comunicació amb el seu fill i filla (S15F60, S2F3, S13F52); a l'hora d'introduir un punt de vista personal (S8F42, S13F53) i en les interjeccions expressives (S9F43). En les respostes a les preguntes de predicció i de recuperació la mare del MOU —com fa el seu fill— contesta en la llengua del conte i amb les paraules del conte (que es van repetint).

Pel que fa la CAN, la nena utilitza el català en les seves respostes i només apareix l'ús del castellà per anomenar un dels personatges del conte (S3F15), per dir l'edat de la seva companya de classe (S3F19) i per traduir els noms dels personatges al castellà (S3F17, S3F20).

El pare de la CAN utilitza sempre el castellà. En aquesta sessió podem veure com fa ús d'aquesta llengua en les respostes personals (S1F5), per introduir o repetir els noms dels personatges en la seva llengua (S3F15, S3F16, S3F17, S3F22, S3F23, S3F24) i per fer una traducció instantània del fragment que s'està llegint (S12F49, S15F64) o de les paraules que li suggereix la seva filla (S15F64). En aquest últim exemple, el pare de la CAN, guiat per la seva filla que li suggereix les paraules, intenta repetir-les en català, però sovint les tradueix directament al castellà. També l'àvia de la NEL utilitza només el castellà com a llengua de comunicació (S3F17, S3F23, S3F24). El català el fa servir només en la lectura del fragment que s'utilitza per al joc (S15F62). Ni el pare de la CAN, ni l'àvia de la NEL intervenen per contestar a les preguntes de recuperació i anticipació de la INV durant la lectura.

Pel que fa la presència de les altres llengües familiars —l'àrab i el tagal— es dona només com a conseqüència de les preguntes de la INV, és a dir, que aquestes llengües no emergeixen espontàniament en el discurs sinó com a resposta a la interpel·lació de la INV. En la seqüència 3 la INV pregunta directament per les llengües familiars quan demana la traducció en cada llengua de la imatge representada a les cartes. L'anàlisi de les intervencions en àrab i en tagal mostra com són els adults els que es fan portaveus d'aquestes llengües, ja que són ells que contesten a les preguntes de la INV (la mare del MOU en àrab, l'àvia de la NEL en tagal).

La presència d'aquestes llengües i les seves dinàmiques (qui parla què) posen en primer pla una sèrie d'aspectes que es desenvoluparan a continuació. En primer lloc, és fa evident que no podem parlar d'una sola llengua familiar i que la llengua familiar d'origen no necessàriament coincideix amb la llengua familiar i/o amb la llengua més coneguda per part dels nens. En el cas del MOU, el nen no intervé mai per introduir una paraula en àrab i en la comunicació amb la seva mare fa servir sempre el castellà. En el cas de la NEL, sabem que parla el tagal però que aquí no parla per raons emocionals.

En segon lloc, la presència oral de les llengües familiars obre un espai de reflexió sobre les llengües i dona peu a una comparació entre les llengües mateixes. Concretament, l'àvia de la NEL utilitza l'adjectiu «igual» o l'adverbi «también» per fer referència al fet que moltes paraules en tagal *sonen com* en castellà (S3F17 i S3F24) i la mare del MOU usa l'adverbi «com» per explicitar la similitud entre la paraula *pastanaga* en italià i en francès (S3F22). La mare del MOU també es refereix a l'àrab fent servir l'adjectiu «puro» (S3F22), fet que probablement li serveix per remarcar la distinció entre l'àrab literari (forma moderna, llengua comuna a tots els països àrabs) i els dialectes àrabs (llengües orals parlades en el països àrabs).

En darrer lloc, el discurs al voltant de les llengües familiars fa evident com l'acte de llegir i atribuir significat ens situa dins d'una cultura i d'una visió del món des de les quals inferim i construïm la comprensió. Tanmateix, els mons propis dels lectors no sempre s'aproximen a la visió en què es situa el text, o fins i tot no la coneixen. La no possibilitat de traduir el nom d'un animal a l'àrab (S3F23) ens remet a un context diferent i al fet que les inferències necessàries per comprendre els textos no sempre es poden donar per suposades.

5.1.2 Sopa de pedra

NÚMERO SESSIÓ:	7a
DATA:	18 de març de 2011
LLOC:	Biblioteca de l'Escola Cervantes
CONTE:	Anaïs Vaugelade, <i>Sopa de Pedra</i> , Editorial Corimbo (2001)
PARTICIPANTS:	Mourad (2n), Salima (mare), Fatiha (P4) Candela (1r), Andrea (germana Candela - 5è) Nelia (1r), Rhodora (mare). Alessia (investigadora)
MATERIALS:	Cinc còpies del conte <i>Sopa de Pedra</i> . Sac de conte amb titelles dels animals dels conte + cartes amb les imatges de les verdures anomenades en el conte.
DURADA:	50 minuts aprox.

5.1.2.1 Anàlisi de les seqüències

5.1.2.1.1 Primera seqüència (línies 1-52): Els contes llegits a casa.

La primera seqüència tracta dels contes llegits a casa i correspon a les respostes dels participants sobre aquest tema.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 7		
Seqüència 1		
F	Text	Anàlisi interpretativa
1	INV – aah ¿qué? ¿cómo estás? MOU – <i>bien</i> INV – ¿ <i>bien</i> ? ¿com han anat aquestes tres setmanes sense contes? MOU – bé INV – ¿bé? CAN– sí bé INV – si i ¿vau tornar a llegir algun conte? CAN– jo sí/ INV – sí ¿quin conte CAN? CAN– la Rinxols d'Or\ INV- ¿la Rinxols d'Or? ah perquè tu tens els llibre de la Rinxols d'Or ¿no? ¿encara els tens tu? ¿a casa? CAN– sí INV – <i>vale vale</i> CAN– perquè xxx no me'n vaig recordar\ INV – no et preocupis la propera vegada que ens veiem\ 	La INV estableix un primer contacte amb els participants demanant com estan. El MOU contesta en castellà. Repetició de la INV amb pregunta que remarca que han passat tres setmanes des de l'última sessió. Resposta en català del MOU. Repetició amb pregunta de la INV i resposta de la CAN. Ampliació de la pregunta per part de la INV, que demana si han tornat a llegir algun conte. Resposta afirmativa de la CAN. Repetició amb pregunta de concreció de la INV. La CAN diu el títol del conte que ha tornat a llegir. Repetició amb pregunta de la INV, que pregunta si el conte encara el té a casa. Resposta afirmativa de la CAN.
2	INV - i tu NEL ¿vas tornar a llegir el llibre? (la NEL fa sí amb el cap)	La INV es dirigeix directament a la NEL i li pregunta si ha tornat a llegir. Resposta afirmativa de la NEL, que s'expressa movent

	<p>INV – ¿sí? ¿qual? ¿el que vam llegir juntes o un altre? NEL – (mira la INV) INV – ¿que t’havia donat un conte no? el del Els bons amics ¿veritat? el de: conillet ¿l’has tornat a llegir? (la NEL fa sí amb el cap) INV - sí ¿t’ha agradat? (la NEL fa sí amb el cap) INV - mhm ¿amb la mama o amb l’àvia? ¿la mama? (la NEL fa sí amb el cap)</p>	<p>el cap. Pregunta de concreció de la INV, que demana quin conte ha tornat a llegir. Davant del silenci de la nena, la INV reformula la pregunta de manera que la nena pugui respondre amb una resposta tancada afirmativa o negativa. La nena mou el cap com a resposta afirmativa. Pregunta tancada de la INV i resposta afirmativa de la nena amb el cap. Pregunta binaria de la INV, que després pregunta per només una de les opcions per tal d’afavorir la resposta de la nena. Resposta afirmativa de la nena amb el cap.</p>
3	<p>INV - ¿i tu MOU? MOU – mhm he llegit el conte de: Eric/ d’un cotxe: INV – mhm mhm MOU - i també he llegit els els Set cabretes i el llop\</p> <p>INV – ah ah i ¿l’has llegit sol o amb la FAT o la mama? MOU – sol INV – sol i ¿te’n recordaves de la cançó? ¿com feia? MOU – sí INV – ¿com fa? MOU – ehe (cantant) obriu obriu cabreta porto bones tetes (se sent la veu de la SAL que també canta) foc a les potetes [llenya a les] SAL – [llenya a les] bany MOU – a les a le així a las potetete obriu obriu si us plau</p>	<p>La INV es dirigeix directament al MOU. El so pensatiu del nen i el perllongament dels sons vocàlics manifesten que el nen necessita temps per recordar-se del conte que ha llegit, finalment diu part del títol (el nom del cotxe) i explica que es tracta d’un cotxe. So paralingüístic pensatiu d’aprovació de la INV i ampliació de la resposta per part del MOU, que diu que ha tornat a llegir també el conte de les set cabretes.</p> <p>Pregunta d’ampliació de la INV, que li demana amb qui ha llegit el conte. Resposta del MOU i repetició amb pregunta de la INV, que li demana per la cançó del conte que van cantar a l’última sessió. Resposta afirmativa del nen i pregunta de concreció de la INV. So paralingüístic del nen que tot seguit comença a cantar la cançó del conte, acompanyat per la seva mare. El MOU no es recorda bé del final de la cançó, com assenyalen les repeticions i la pausa, tot i així acaba el vers.</p>
4	<p>INV – ¡molt bé: i FAT ¿tu també vas tornar a llegir amb la mama? SAL – le gusta mucho INV – ¿sí? SAL - sí sí sí sí</p> <p>INV – sí ¡molt bé! mhm a vosaltres ¿us en recordeu del conte de les set cabretes i el llop? ¿us ha agradat també? (resposta afirmativa dels participants) INV - ¿sí? mhm i: ¿i quan llegiu ehe mhm SAL ¿tu i la FAT? per ¿a la nit a la tarda? SAL – a la nit INV – ¿abans de dormir? SAL – sí a la nit INV – mhm mhm SAL – abans sí</p>	<p>Comentari d’aprovació de la INV. La INV es dirigeix a la germana del MOU i li pregunta si també ha tornat a llegir. La mare contesta per ella en castellà i diu que li agrada molt. Pregunta retòrica de la INV i resposta afirmativa repetida de la mare del MOU i de la FAT.</p> <p>Comentari d’aprovació de la INV, que es dirigeix a tots els participants per saber si es recorden del conte. Resposta afirmativa dels participants.</p> <p>Nova pregunta de la INV per saber quan la FAT i la seva mare llegeixen. Resposta de la SAL que diu que llegeixen a la nit. Pregunta de concreció de la INV i resposta de la SAL, que confirma que llegeixen abans d’anar a dormir.</p>

b) Anàlisi focalitzada de la primera seqüència

El tema d'aquesta seqüència està definit per la pregunta de la INV que orienta la conversa cap a la lectura a casa. L'anàlisi de les intervencions manifesta com la conversa està gestionada per la INV que, seguint estratègies d'animació, fomenta la participació i el manteniment del diàleg per part dels participants. Concretament, la INV, per una banda, es dirigeix i pregunta directament a cada nen/a sobre les lectures fetes a casa, i d'altra banda, manté el diàleg amb cadascú amb tipologies diferents d'intervenció.

La primera intervenció és la de la CAN (S1F1). Aquí la INV utilitza la repetició amb pregunta (concretament una pregunta de concreció) per saber quin conte ha tornat a llegir la nena. En la seva resposta la nena diu el nom del conte, *La Rinxols d'or*, que es va treballar a la cinquena sessió.

Pel que fa la intervenció de la NEL (S1F2), la INV formula preguntes de resposta tancada (afirmativa o negativa) que faciliten la participació de la nena, que encara no vol parlar davant del grup. De fet, les seves respostes sempre es donen amb el moviment del cap. Amb l'ús d'aquesta estratègia sabem que la NEL ha tornat a llegir el conte *Els bons amics* (treballat a la quarta sessió) amb la seva mare.

Pel que fa al MOU, el nen contesta dient els contes que ha llegit a casa. Primer, fa referència a un conte d'un cotxe, que es diu Eric (es tracta del llibre *Eric, el coche salvaje*) i després anomena el conte de la sessió anterior, *Les set cabretes i el llop*. La INV anima el nen a seguir en la seva intervenció mitjançant preguntes d'ampliació i concreció. D'aquesta manera el nen diu que ha llegit sol i també torna a cantar la cançó del conte *Les set cabretes i el llop* que es va fer a la sessió precedent (els versos de la cançó corresponen a la frase repetitiva que apareix tres vegades en el conte).

Finalment, resumint el que hem dit abans, l'anàlisi temàtic de la seqüència evidència com al voltant de la lectura a casa es desenvolupen dos subtemes: els contes llegits i la manera de llegir-los. És interessant observar com, en el cas dels contes llegits a casa, tothom torna a llegir un dels contes de les sessions precedents i com se'n memoritzen els elements repetitius (en aquest cas la cançó).

5.1.2.1.2 Segona seqüència (línies 53-299): El conte de la sessió. Els personatges.

Aquesta seqüència coincideix amb la presentació dels personatges i d'algun element del conte. Aquesta presentació es fa mitjançant l'ús del sac de contes on hi ha els titelles dels personatges i les imatges de les hortalisses que surten al conte. Cada participant extreu un personatge i una imatge i, seguidament, en diu els noms amb l'ajuda dels altres participants. Així mateix, la INV obre un espai perquè cadascú pugui expressar els noms dels personatges i de les hortalisses en les seves llengües familiars.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 7		
Seqüència 2		
F	Text	Anàlisi interpretativa
5	<p>INV – molt bé \ pues avui tinc un conte molt divertit\ (Diverses veus) – jah divertit! INV – però molt molt CAN- és el que:: INV – mira que pesa molt aquest sac avui perquè tinc moltes coses aquí dintre\ podrieu cadascú de vosaltres o agafar un titella i també hi ha un paperet\ podeu agafar un titella i una imatge perquè hi ha moltes moltes perso:: hi ha molts personatges en aquest conte CAN– (???)</p>	<p>Comentari d'aprovació de la INV que tot seguit orienta l'atenció dels participants cap al conte de la sessió. Utilitza l'adjectiu <i>divertit</i> per fer referència al conte. Els participants repeteixen l'adjectiu. La INV repeteix l'adverbi «molt» dues vegades per crear expectatives cap al nou conte en els participants. La INV presenta el «sac de contes» i convida els participants a treure del sac un titella i una imatge.</p>
6	<p>(els participants comencen a agafar a rotació un titella i una carta de dintre del sac) MOU – ¡aquest! (molts riuen en veure el titella) INV – ¡ooh! i també el paperet també heu d'agafar un paperet (treuen més titelles i se sent riure) INV – molt bé ara la FAT INV – un paperet ¡molt bé! INV – i ara (segueixen agafant titelles des del sac) INV – oh mira ho ha fet la mama també (exclamacions generals) Diverses veus: ¡ooh! (riure general) MOU – és un::</p>	<p>El MOU i la FAT agafen un titella cadascú i el MOU també un paperet.</p> <p>El MOU intenta dir el nom del titella que ha agafat la seva mare. El prolongament de so indica que el nen no s'acaba de recordar del nom de l'animal.</p>

7	<p>INV – ara veiem tots que és donem\ un nom a tots els personatges\ la NEL (la N. agafa un altre titella) INV – ah una per a la NEL ¿a veure la CAN? MOU – (???) burro SAL – no creo burro INV – ¡ah ah! i ara un personatge també (sorolls i rialles de fons) INV – no riguis eh/ (rient) MOU – <i>a ver ¿què és esto mama?</i> (ensenyant-li el titella) INV – ¡ahhhh! MOU – <i>¿mami qué es esto? me dones el caballo::</i> (el nen proposa un canvi de titelles amb la seva mare)</p>	<p>La NEL i la CAN agafen un titella i una carta.</p> <p>Els MOU es recorda el nom de l'animal que volia dir abans i diu que el titella de la seva mare és un burro. La seva mare expressa desacord amb el seu fill. Els dos s'expressen en castellà.</p> <p>El MOU es dirigeix un altre cop a la seva mare en castellà i li pregunta el nom del seu animal-titella. La seva mare no contesta i el nen li torna a preguntar. So paralingüístic de la INV que expressa misteri. El MOU utilitza dos cops el díctic «esto» per referir-se al seu personatge-titella del qual no coneix el nom. Després el nen pregunta a la seva mare si li dona el seu titella.</p>
8	<p>INV – pues aquí encara tenim dos personatges més ¿tu tens el paperet també AND? AND – sí INV - ¿vols agafar un per a per a la teva mama? (dient-li al MOU) i un altre la CAN va MOU – yo yo yo</p>	<p>La INV diu que encara hi ha dos titelles i un paperet en el sac. Es dirigeix directament a l'AND, al MOU i a la CAN per què n'agafin un altre. La repetició del pronom personal «yo» per part del MOU expressa entusiasme per part del nen, que vol agafar un altre titella.</p>
9	<p>CAN– ¡mira la mami! (entra la RHO) INV – ¡mira RHO! ¡benvinguda! la teva filla t'ha reclamat ¿eh? mira/ també aquest és per tu/ (riures i benvinguda) INV – ¿què tal? i ara un altre aquí per a la CAN i l'AND CAN– y el papel INV – espera no el paperet aquí a la RHO perquè no en té CAN– ah sí sí</p>	<p>La CAN avisa els participants que ha arribat la mare de la NEL. Exclamació i benvinguda per part de la INV, que fa referència al fet que la NEL ha demanat a la seva àvia que tornés a casa per tal que pogués venir la seva mare.</p> <p>La INV acaba de distribuir els titelles i els paperets que falten.</p>
10	<p>INV – ¡molt! bé veiem que tenim aquí perquè tenim no sé quants personatges d'aquest conte que serà un conte súper llarg/ a veure què tenim/ CAN– (riu) INV – ¿AND tu què tens? AND– un gall INV – un gall diem que és una gallina perquè ara no tinc una gallina però hauria de ser una gallina però molt bé una gallina i un ànec i ¿això què és? ¿quina verdura és la que tens allà? AND– la col INV – la col molt bé a veure SAL – <i>apio</i></p>	<p>La INV orienta l'atenció cap a la totalitat dels personatges i segueix creant expectatives en els participants fent referència a la quantitat de personatges i a la llargada del conte.</p> <p>La INV es dirigeix directament a l'AND per saber quin personatge té. L'AND contesta en català i la INV repeteix i reformula la seva resposta. La INV introdueix el nom de l'altre animal-titella.</p> <p>La INV demana a l'AND el nom de l'hortalissa que té representada en el paperet. Resposta de l'AND en català. Repetició i comentari d'aprovació de la INV. La mare del MOU contesta en castellà dient el nom d'una altra hortalissa.</p>
11	<p>INV – tenim una col una col ¿com es en castellano? (veus de fons) MOU - col CAN– coliflor</p>	<p>La INV pregunta per a la traducció de la paraula col en castellà. Resposta del MOU i de la CAN. La INV repeteix la resposta de la CAN i pregunta per la traducció en àrab. Resposta de la mare del MOU. Repetició</p>

	<p>INV – coliflor i:: ¿en àrab? SAL – col INV – ¿col? SAL – sí:: INV – ah ah ¿en tagalo? ¿vosaltres parleu tagalo o anglès a casa? RHO – ah anglès\ tagalo\ INV – los dos ah ¡<i>què bien!</i> ¡<i>así que podemos hacer los dos!</i> (se sent riure) INV – ¿en tagalo cómo se dice? RHO – ehel <i>repollo</i> INV – <i>repollo</i> y ¿en anglès? RHO – <i>cabagge</i> INV – <i>cabagge</i> eh eh molt bé mireu <i>que podemos aprender</i> moltes llengües eh SAL – sí:: (riures)</p>	<p>amb pregunta de la INV. Resposta afirmativa de la mare del MOU. Sons paralingüístics d'aprovació de la INV que després pregunta per la traducció al tagal. La INV reformula la seva pregunta per saber si a casa parlen tagal o anglès. Resposta de la RHO que presenta les dues llengües com a llengües familiars. Comentari d'aprovació en castellà de la INV, que convida a donar la traducció de les paraules en les dues llengües. La INV demana per la traducció al tagal. Resposta de la RHO. Repetició seguida per una pregunta que demana per la traducció a l'anglès. Resposta de la RHO. Repetició de la INV i comentari d'aprovació de la INV. Comentari de la INV que, utilitzant castellà i català, emfatitza la presència de les nombroses llengües familiars entre el grup de participants. L'ús de l'adverbi «sí» per part de la mare del MOU expressa conformitat amb l'afirmació anterior de la INV.</p>
12	<p>INV – molt bé ¿i la CAN què té? CAN– un gos INV – ah ah MOU – ¿en italià? CAN– i:: INV – ah perdona ¡i en italià! ¡tens raó! en italià es diu <i>cavolo</i> Moltes veus – (repetint) <i>cavolo</i> INV – <i>cavolo</i> mhm mhm </p>	<p>La INV es dirigeix directament a la CAN. La CAN diu en català el nom del seu animal-titella. So paralingüístic d'aprovació de la INV. El MOU intervé espontàniament en la conversa per preguntar la traducció a l'italià de la paraula anterior, ja que la INV no havia anomenat aquesta llengua. Comentari de disculpa de la INV, que tradueix la paraula a l'italià. Repetició de la paraula per part dels participants. Repetició i so paralingüístic per part de la INV.</p>
13	<p>CAN– tinc un gos i una olla\ INV – un gos i una olla/ a veure aquesta olla ehel què gran ¿no? com CAN– i això e:: en castellà:: <i>perro</i> i:: AND– i en català gos</p> <p>INV – en <i>italiano cane</i> ¿com es diu perro en tagalo? RHO – ¿perro? INV – mhm mhm RHO - aso INV – mhm mhm i ¿en anglès? RHO – <i>dog</i> INV – <i>dog</i> (diverses veus) - <i>dog</i> INV – ¿i en àrab? SAL – <i>quillp</i> MOU – val <i>quillp</i> INV – ¿sí? SAL – sí INV – <i>quill</i> SAL –<i>quillp</i> (Vàris veus riuen)</p>	<p>La CAN respon a la pregunta inicial de la INV i diu els noms en català. Repetició de la INV que amplia la resposta descrivint la mida de l'olla. La CAN introdueix espontàniament la traducció al castellà del nom de l'animal. El prolongament dels sons vocàlics indiquen que la nena està pensant en la traducció de l'altra paraula. La germana de la CAN intervé i torna a dir el nom de l'animal en català. La INV diu la traducció a l'italià i pregunta per a la traducció al tagal. Repetició en forma de pregunta per part de la RHO. So pensatiu de la INV amb valor afirmatiu. Traducció al tagal per part de la RHO. So paralingüístic d'aprovació de la INV seguit per una pregunta que demana per a la traducció a l'anglès. Resposta de la RHO. Repetició de la INV. Repetició dels participants. La INV pregunta per a la traducció a l'àrab. Resposta de la SAL. Interjecció de conformitat i repetició per part del MOU. Repetició en forma de pregunta de la INV. Resposta afirmativa de la mare del MOU. Repetició de la paraula per part de la INV. Repetició amb correcció per part de la mare del MOU.</p>

	<p>INV – <i>quilp</i> ho dic molt malament FAT ¿no? INV – (rient) la FAT la FAT riu perquè clar ho pronuncio molt malament <i>quilp</i> vale</p>	<p>Comentari negatiu de la INV que fa referència a la seva manera de pronunciar la paraula.</p>
14	<p>INV - ¿i la NEL? ¿què té la NEL? MOU – un porc INV – un porquet ¡molt bé! ¿i també una verdura? (la RHO ensenya una carta) INV – <i>a ver ¿qué es esto? ¿sabéis qué es?</i> CAN– <i>api ap apio</i> RHO – <i>apio ¿no::?</i> AND – <i>no el apio es esto</i> (ensenyant una altra carta) SAL – <i>no es como::</i> INV – <i>un puer</i> SAL – <i>puerro</i> INV – <i>puerro ¿en català? </i> SAL – <i>porro</i> INV – <i>es diu porro mhm mhm molt bé (riu)</i> INV – <i>eh:: (riu)</i> CAN– <i>¿en italià?</i> INV - <i>en italia porro també en italià porro mhm mhm ¿i en tagalo?</i> RHO – <i>no sé</i> INV – <i>¿no? (riu)</i> SAL – <i>yo tampoco</i> INV – <i>sí no perquè es molt difícil</i> SAL – <i>allí no:: no se usa</i> INV – <i>no se usa ah eso es interesante</i> SAL – <i>se usa però muy poca</i> INV – <i>muy poco\ molt interessant</i></p>	<p>La INV pregunta pel titella de la NEL. Resposta del MOU. Repetició amb reformulació de la INV. Comentari d'aprovació i nova pregunta per saber el nom de la verdura representada sobre el paperet. LA INV pregunta en castellà pel nom de l'hortalissa. Resposta de la CAN, primer en català i després en castellà. Repetició amb pregunta de la mare de la NEL. Resposta negativa de l'AND que utilitza el díctic «esto» per fer correspondre la paraula dita a la seva carta i no a la de la mare de la NEL. Resposta de la mare del MOU, que intenta descriure l'hortalissa. Ajuda de la INV en forma de frase completiva. La mare del MOU completa el nom de l'hortalissa. Repetició de la INV amb so paralingüístic i comentaris d'aprovació. Riure dels participants i de la INV, que denoten distensió. La CAN demana per la traducció a l'italià. Resposta de la INV amb repetició. La INV demana per la traducció al tagal. Resposta de la mare de la NEL que diu que no sap la traducció al tagal. La mare del MOU diu el mateix (fan servir el castellà). La INV justifica el fet de no saber el nom fent referència a la probable dificultat de les paraules corresponents. La mare del MOU rectifica aquest pensament fent referència a l'entorn cultural i culinari de seu país d'origen, on el porro no s'utilitza gaire. Repetició de la INV i comentari d'aprovació en castellà. Reformulació de la resposta per part de la mare del MOU. Repetició de la INV, seguida per un comentari d'aprovació en català.</p>
15	<p>INV - ¿i la RHO què té? RHO – <i>tengo</i> (ensenya el titella i la carta amb la imatge del carbassó) SAL - <i>calabaza</i> INV – <i> ihhh mireu ¡oh! un llop ¡ah ah ah! arriba el llop eh::</i> SAL – <i>gran gra::n</i></p> <p>INV – <i>¿i qui::n? ¿com es diu el llop en castellano?</i> MOU – <i>llop</i> INV – <i>¿llop també?</i> CAN– <i>lobo</i> SAL – <i>lobo</i> INV – <i>lobo lobo vale en italiano lupo</i></p>	<p>La INV pregunta a la mare de la NEL pel seu titella i la seva carta. La mare de la RHO comença a contestar en castellà amb el verb i acaba la seva intervenció ensenyant directament el titella i la carta. La mare del MOU anomena en castellà l'hortalissa, confonent-la amb una altra. Interjecció de sorpresa de la INV que anomena el titella, introduint d'aquesta manera el personatge del llop. La mare del MOU descriu el titella del llop utilitzant i repetint un adjectiu en català. La INV pregunta per la traducció de la paraula al castellà. Resposta de MOU, que torna a dir la paraula en català. Repetició en forma de pregunta de la INV, que convida el nen a reconsiderar el seu punt de vista. Resposta de la CAN, que diu la traducció al castellà. Repetició de la mare del MOU.</p>

	<p>Diverses veus – <i>lupo</i> INV – ¿en tagalo? RHO – <i>lobo también</i> INV – ¿sí? ¿in english? ¿en anglès? RHO – en anglès <i>ox</i> INV – <i>ox</i> ¿i en àrab? SAL – <i>dig</i> INV – ¿<i>dig</i>? SAL – sí (Diverses veus) CAN– <i>yo ya sabia que en italiano era lupo</i> INV – ¿sí? ¿i com feies a saber-lo tu? CAN– perquè vam fer una:: una:: cançó:: que ens van fer a la classe de música INV – a sí i ¿es deia <i>lupo</i>? CAN– sí i l'hem i l'haviem cantat en un concert INV – ¿tot en italià? CAN– sí INV – ¡ah què bé! ¡molt bé!</p>
<p>16</p> <p>INV - i a veure ¿a qui toca ara? SAL – el MOU INV – el MOU eh eh MOU ¿què tens tu? MOU – <i>apio y:: mhm mhm ¿esto qué es?</i> SAL – <i>nabo</i> (Diverses veus) – <i>nabo</i> CAN – ¡a sí! <i>nabo</i></p> <p>INV – ¿cómo? MOU – ¿cómo cómo? SAL – <i>ponlo aquí para que lo vean</i> (convida el fill a posar la carta al mig de la taula perquè tothom la vegi) CAN– <i>nabo</i> MOU – <i>nabo ¡ah sí! és que::</i></p> <p>INV – ¿en català sabeu com es diu? AND– <i>nap</i> INV – <i>nap</i> molt bé AND/ gràcies perquè jo ja m'havia oblidat\ i: mhm i l'altre és un <i>apio</i> en català és no l'api l'<i>apio</i> api eh eh i ¿n'hi ha a Filipines? ¿s'utilitza? RHO – <i>en Filipinas sí</i> SAL – sí sí INV – <i>es como se como</i> ¿com es diu? RHO – ¿<i>la de de apio</i>? INV – <i>apio</i> RHO – <i>celery</i> INV – <i>celery</i> RHO – <i>sí en anglès también celery</i> INV – ah eh eh </p>	<p>Repetició de la INV i traducció a l'italià. Repetició dels participants. La INV pregunta per la traducció al tagal. Resposta de la mare de la NEL. La INV pregunta per la traducció a l'anglès. Resposta de ma mare de la NEL. Repetició i nova pregunta de la INV, que demana per la traducció a l'àrab. Resposta de la mare del MOU. Repetició en forma de pregunta de la INV. Resposta afirmativa de la mare del MOU.</p> <p>Intervenció de la CAN, que explica en castellà que ja sabia la traducció de la paraula <i>llop</i> a l'italià. Pregunta d'ampliació de la INV. Resposta d'ampliació de la CAN, que fa referència a una experiència personal viscuda a l'escola.</p> <p>La INV pregunta qui falta i la mare del MOU contesta dient el nom del seu fill. La INV pregunta al MOU per les seves cartes. El nen contesta en castellà dient el nom de l'hortalissa de la primera carta. El perllongament del so vocàlic, la presència del so pensatiu i la pregunta directa als participants denoten que el nen no troba la paraula corresponent a la imatge en el seu repertori lingüístic, ni en català ni en castellà. La mare del MOU contesta dient el nom de l'hortalissa en castellà. Repetició de la paraula per part d'alguns participants. Exclamació i repetició de la CAN, que es recorda també de la paraula. Pregunta d'aclariment de la INV repetida dues vegades pel MOU. La mare del MOU es dirigeix al fill en castellà fent servir l'imperatiu afectuós perquè el nen deixi veure la carta. La CAN repeteix la paraula sil·labejant-la. Repetició amb exclamació del MOU, que finalment troba la paraula en el seu repertori lingüístic. La INV pregunta per la traducció al català. Resposta de l'AND. Repetició de la INV amb comentari d'aprovació. La INV torna a orientar els participants cap a l'altra carta que té el MOU i recorda el nom de l'hortalissa que just abans havia dit el MOU. La INV pregunta si a Filipines es fa servir. Resposta afirmativa de la mare de la NEL. També la mare del MOU respon de manera afirmativa. La INV pregunta per la traducció de la paraula al tagal. Resposta de la mare de la NEL. Repetició de la INV. Resposta afirmativa de la mare de la NEL</p>

	<p>MOU – <i>se parecen mucho</i> INV – <i>hay muchos ¿sí no? habéis visto cómo se parecen la::</i> SAL – <i>sí casi ayer (???)</i> INV – <i>¿no? s'assemblen molt les llengües del món</i> SAL – <i>sí</i></p>	<p>que diu que en anglès es diu igual. So paralingüístic d'aprovació de la INV.</p> <p>Comentari del MOU que comenta en castellà com s'assemblen les llengües. Comentari d'ampliació de la INV en castellà. La mare del Mou expressa conformitat amb l'afirmació anterior. La INV reformula en català el seu comentari. Resposta afirmativa de la mare del MOU.</p>
17	<p>INV – mhm i ¿i l'animal? ¿quin animal tens tu? MOU – eh ah CAN– <i>caballo</i> MOU– <i>no no es un caballo se parece más a un burro</i> INV – <i>no\ es un cavall</i> MOU – ¡ah! CAN– oh:: INV – <i>és un cavall</i> (Riures) INV – <i>la FAT riu riu perquè diu on m'heu portat\ vale un un en italià jo jo me'n recordo com es diu en àrab perquè ja m'ho vas dir osan</i> SAL – ¡ah! <i>osan sí</i> INV – ¡ah!</p> <p>MOU – <i>osan no</i> SAL – <i>osan sí</i> INV – <i>¿no?</i> SAL – <i>osan osan sí</i> INV – <i>¿sí?</i> SAL - <i>sí sí sí</i> INV – <i>osan</i> SAL - <i>él tampoco lo sabe mucho el árabe por eso</i> INV – <i>eh</i> SAL – <i>hay nombres que no los sabe</i></p> <p>INV – <i>osan i ¿i en el tagalo? eh ¿caballo?</i> RHO – <i>kabayo</i> INV – <i>kabayo mhm mhm </i> CAN–<i>¿en anglès?</i> INV – <i>i:: ¿en anglès?</i> RHO – <i>eh horse</i> (Diverses veus) – <i>horse</i> INV – mhm mhm <i>que també vosaltres sabeu anglès ¿no? perquè que feu anglès a la classe</i> CAN– <i>sí</i></p>	<p>La INV pregunta pel nom del titella-animat del MOU. Sons paralingüístics que denoten dubte per part del nen. Resposta en castellà de la CAN. Repetició per part del MOU de l'adverbi no, que expressa desacord amb la CAN i ampliació de la seva resposta. Resposta negativa de la INV, que corrobora la resposta de la CAN. Interjecció de sorpresa del MOU i so paralingüístic de la CAN. La INV torna a repetir la seva resposta. La INV introdueix la traducció a l'àrab ja que aquesta paraula ja havia sortit a una altra sessió. Interjecció de sorpresa de la mare del MOU amb repetició i aprovació. Interjecció de la INV.</p> <p>Intervenció del MOU, que expressa desacord amb la traducció en àrab. Resposta contrària de la seva mare que reconfirma el nom dit. Repetició en forma de pregunta per part de la investigadora. Triple repetició del sí per part de la mare del MOU. Repetició de la traducció en àrab per part de la INV. Intervenció de la mare del MOU en castellà, que justifica la intervenció del seu fill fent referència al seu coneixement parcial de l'àrab. So paralingüístic de la INV, que anima a seguir amb la conversa. Ampliació de la resposta de la mare del MOU que especifica que el seu fill no coneix tots els noms en àrab. La mare del MOU utilitza dues vegades el verb «saber» per fer referència a la competència lingüística del seu fill en àrab.</p> <p>Repetició del nom en àrab per part de la INV i nova pregunta que demana per la traducció al tagal. Resposta de la mare de la NEL. Repetició de la INV seguida per sons pensatius d'aprovació. Intervenció de la CAN, que pregunta per la traducció a l'anglès. Repetició de la pregunta per part de la INV. Resposta de la mare de la NEL. Repetició de la paraula per part dels participants. Sons pensatius d'aprovació de la INV seguida per una pregunta retòrica en que demana als nens si saben anglès. Resposta afirmativa de la CAN.</p>

18	<p>INV – molt bé i per acabar aquí ¿SAL tu què tens? SAL – una cabra parece INV – sí una cabra seria com el mascle de la cabra SAL – sí INV – que es diu AND- ovella INV – no l'ovella\ és sí sembla una ovella aquesta aquest titella es diu moltó moltó ¿sabeu? que en italià és <i>montone</i> ¿saps? aquell que SAL – <i>sí ya tiene mucho cuerno</i> INV – sí i:: ¿en en àrab la cabra com es diu? SAL – eh:: <i>mesa</i> INV – ¿<i>mesa</i>? SAL – <i>mesa</i> INV – ¿i en tagalo? RHO – <i>kambing</i> INV – <i>kambing</i> MOU – ¿<i>kambing</i>? (diverses veus rien) INV – ¿tu NEL saps alguns noms en tagalo també? ¿o no? (NEL fa sí amb el cap) INV – sí mhm mhm ¿y en castellano? MOU – eh:: <i>ehe::</i> INV – ¿la cabra? AND- cabra INV – cabra ¿con be alta igual o be baixa? ¿o pe? AND- con be alta INV – con be alta ¡molt bé! doncs</p>	<p>Comentari d'aprovació de la INV, que finalment es dirigeix a la mare del MOU per demanar pel seu personatge. Resposta en castellà de la mare del MOU que utilitza el verb copulatiu «parecer» per expressar dubte. Repetició de la INV més reformulació. Sí d'aprovació de la mare del MOU. Frase completiva de la INV terminada per l'AND. La INV rectifica la resposta de l'AND i introdueix el nom en català i en italià. Frase completiva de la INV acabada en castellà per la mare del MOU. Pregunta de la INV, que demana per la traducció a l'àrab. Resposta de la mare del MOU. Repetició en forma de pregunta per part de la INV. Repetició de la mare del MOU. La INV pregunta per la traducció al tagal. Resposta de la mare de la NEL. Repetició de la INV. Repetició en forma de pregunta del MOU. La INV pregunta directament a la NEL si coneix algun nom en tagal. Resposta afirmativa de la nena amb el cap. Comentari d'aprovació de la INV, que després pregunta per la traducció al castellà. So paralingüístic del MOU. La INV repeteix la paraula a traduir en forma de pregunta. Resposta de l'AND. La INV pregunta per la grafia d'un so. Resposta de l'AND. Comentari d'aprovació de la INV.</p>
----	---	---

b) Anàlisi focalitzada de la segona seqüència

El tema central d'aquesta seqüència està determinat pels personatges i els elements dels contes que defineixen les paraules clau de la mateixa seqüència. Tot i així, cada una d'aquestes paraules clau obre una constel·lació de paraules que corresponen a la traducció de cada terme en les llengües familiars dels participants. Aquestes constel·lacions de paraules fan visibles dues qüestions: la presència en el discurs de les llengües familiars dels participants i el discurs al voltant d'aquestes llengües.

Per una banda, l'anàlisi de la conducta discursiva revela que la presència de les llengües familiars està controlada per les intervencions de la INV. Concretament, es tracta d'una conversa dirigida per la INV segons el model IRF (Initiation, Response, Feedback/Follow up): pregunta de la INV, resposta d'un dels participants, repetició de la INV i una nova pregunta. Aquest model respon a la

necessitat de donar visibilitat, mitjançant l'estratègia de la traducció, a les llengües familiars dels participants que no surten de manera espontània en la conversa. Conseqüentment, la INV demana per cada paraula la traducció en cadascuna de les llengües familiars i valida aquesta traducció amb la repetició (des del fragment 11 fins al fragment 18). Tot i així, trobem moments en què els mateixos participants fan propi aquest model, com quan el MOU pregunta per la traducció a l'italià que la INV no havia considerat (S2F12) o quan la CAN pregunta per la traducció en italià (S2F14) i en anglès (S2F17). També els participants a vegades repeteixen la traducció d'una paraula, per integrar-la i validar-la, això passa dos cops amb la traducció a l'italià (S2F14 i S2 F15) i un cop amb l'anglès (S2F13).

L'anàlisi de les respostes a les preguntes de traducció de la INV fa evident quina llengua o llengües utilitza cadascú en la presentació dels personatges concretament: l'AND anomena els personatges i les hortalisses directament en català (gall, col, nap), la CAN presenta els seus elements en català (gos, olla, api) i també tradueix al castellà (lobo, puerro, apio); el MOU en català (porc) i en castellà (caballo, burro, ceba); la RHO tradueix al tagal i a l'anglès i la SAL introdueix noms en castellà (puerro, calabaza, nabo i cabra) i tradueix els noms a l'àrab. Això fa evident que, en aquesta seqüència, el vocabulari en català està introduït pels nens (sobretot l'AND i la CAN, a part de la INV), el vocabulari en castellà per nens i adults; i el vocabulari en àrab, tagal i anglès pels adults. Això no implica que necessàriament els nens no coneguin aquestes llengües familiars d'origen. En el cas de la NEL, segur que no és així ja que va viure a Filipines fins als 5 anys; de fet la INV li pregunta directament si també coneix noms en tagal i la nena contesta de manera afirmativa (S2F18). En el cas del MOU, el comentari de la seva mare (S2F17) fa suposar que el nen tingui una competència parcial de l'àrab i que la llengua familiar que més es faci servir a casa sigui el castellà i no la llengua d'herència. En el cas de la NEL, en canvi, les llengües d'origen són el tagal i l'anglès (S2F11), que són també les llengües familiars més utilitzades a casa. Finalment, tot i l'absència en el propi repertori lingüístic del corresponent lingüístic d'una paraula en català o castellà, podem observar com els participants posen en marxa unes estratègies per obviar aquesta absència, com l'ús de la imatge en lloc de la paraula per part de la mare de la NEL (S2F15); l'intent de la

mare del MOU de descriure el què voldria dir (S2F14) o les preguntes directes del MOU per demanar un nom que no coneix (S2F7 i S2F16).

Per altra banda, la presència de les llengües familiars obre un espai de conversa sobre les llengües mateixes. En primer lloc, trobem una comparació entre llengües, com ara quan la mare de la NEL utilitza l'adverbi «también» per fer referència al fet que algunes paraules en tagal són com en castellà (S2F15) o en anglès (S2F16) o quan el MOU comenta com s'assemblen les llengües (S2F16). En segon lloc, observem la integració d'algunes paraules en les llengües no pròpies en el repertori lingüístic d'alguns dels participants, com quan la INV es recorda de la traducció a l'àrab d'una paraula (S2F17) o quan la CAN diu que ja sabia la traducció de la paraula «llop» en italià (S2F15). En darrer lloc, es comenta la no possibilitat de traduir el nom d'una hortalissa al tagal o a l'àrab fent referència a l'entorn cultural i culinari del propi país d'origen on no es troba o no s'utilitza gaire aquest aliment (S2F14).

5.1.2.1.3 Tercera seqüència (línies 300-387): Hipòtesis sobre el contingut del conte, títol i anticipació del conte.

En aquesta seqüència es fan hipòtesis sobre el contingut del conte abans de la lectura. La distribució de les còpies del conte i la lectura del títol provoca per part d'un dels nens participants el reconeixement del conte i l'inici d'una narració que anticipa la lectura.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 7		
Seqüència 3		
F	Text	Anàlisi interpretativa
19	INV - ¿de què podria anar aquest conte? MOU – ehe no sé:: INV – aquí mira:: mirem que té la la CAN ¿té una? (diverses veus) – olla INV – ¿i tenim moltes? SAL – <i>animales y verduras</i> INV – <i>animales y verduras</i> qué podem posar dintre de la olla ¿els animals? (riuen) MOU – menjar INV – menjar però ¿què hi posem?	Pregunta de la INV que convida a fer hipòtesis sobre el contingut del conte que llegiran. So paralingüístic i resposta negativa del MOU. La INV orienta l'atenció dels participant cap a la imatge que té la CAN. Pregunta completiva i resposta dels participants. Nova pregunta completiva de la INV. Resposta en castellà de la mare del MOU. Repetició de la INV més pregunta. Resposta del MOU. Repetició de la INV més pregunta de concreció.

	<p>CAN– la verdura INV – la verdura ¿no? i ¿què podríem fer amb verdura? MOU – pue::s menjar SAL – un puré INV – un puré o també ¿què podríem fer? CAN– sopa INV – ¡una sopa::! ¿una sopa amb? verdura</p>	<p>Resposta de la CAN. Repetició de la INV, més pregunta retòrica i nova pregunta tancada de concreció. Resposta del MOU i resposta de la seva mare. Repetició de la resposta de la mare del MOU per part de la INV, més nova pregunta tancada. Resposta de la CAN. Repetició de la INV, més pregunta retòrica.</p>
20	<p>INV - ¿us agrada la sopa o no? MOU – [a mí me encanta pero la verdura no] CAN– [a mí no me encanta la verdura] INV – ¿no? ¿per què no t'agrada la verdura? MOU – <i>porque cuando la pruebo huele fatal</i> SAL – <i>no le gusta la verdura</i> INV – ah ah no però:: ¿cap? vull dir SAL – <i>sí que come algo\ sí puré de verdura sí lo come lo come muy bien lo que pasa que la verdura así</i> INV – no SAL - <i>lo ve así no</i></p>	<p>Pregunta de la INV sobre els gustos culinaris personals dels participants. Resposta en castellà del MOU i de la CAN. Pregunta d'ampliació de la INV al MOU. Resposta del MOU en castellà.</p> <p>Ampliació de la seva resposta per part de la seva mare. Pregunta de concreció de la INV. Resposta de la mare del MOU en castellà.</p>
21	<p>INV – i a tu FAT ¿t'agraden les verdures? FAT – sí SAL – sí a ella sí INV – sí a mi també molt eh ¿i NEL a tu t'agraden les verdures? NEL – (pp) sí</p>	<p>La INV es dirigeix a la germana del MOU i li pregunta el mateix. Resposta afirmativa de la seva germana confirmada per la seva mare. La INV pregunta a la NEL, que respon de manera afirmativa amb la veu molt fluixeta.</p>
22	<p>INV – si ¿i a la CAN i a l'AND? CAN– a mi no AND– no INV – no ¿ninguna? AND– alguna INV – ah alguna ¿com quina per exemple? AND– [mhm] la pastanaga INV – la pastanaga AND– i la pitjor de totes és la el <i>brócoli</i> la coliflor SAL – sí:: INV – la coliflor per a tu és la pitjor em penso que no que t'ha t'ha anat bé eh perquè has agafat quasi la col eh ¿i tu? CAN– a mi el tomàquet INV – el tomàquet [mhm] clar el tomàquet també és una verdura a mi també m'agrada molt AND– a mi el tomàquet i la patata INV – ah clar la patata us agrada a tots suposo (diverses veus) – sí INV – ¿MOU t'agraden les pa t'agraden les patates o no? MOU – <i>sí me gustan</i></p>	<p>La INV es dirigeix a la CAN i a la seva germana. Resposta negativa de la CAN i de la seva germana. Repetició de la INV, més pregunta.</p> <p>Resposta de l'AND, repetició de la INV i pregunta de concreció.</p> <p>Resposta de l'AND. Repetició de la INV. Ampliació de la resposta de l'AND. Sí de la mare del MOU, que expressa acord amb la frase dita.</p> <p>Repetició de la INV i ampliació.</p> <p>Resposta de la CAN. Repetició de la INV amb ampliació.</p> <p>Resposta de l'AND. Comentari de la INV.</p> <p>Pregunta de la INV directa al MOU. Resposta del MOU en castellà.</p> <p>Pregunta directa a la NEL, que contesta de manera afirmativa amb el cap.</p>

	INV – ah vale ¿i a la NEL? ¿t'agraden? (la NEL fa sí amb el cap)	
23	<p>INV – (distribuint les còpies del conte) eh vale el conte que farem avui com que és molt difícil per trobar perquè és un conte que no és tan popular he fet còpies així que us podreu quedar el llibre ¿vale? SAL – ¡ oho ! INV - mhm SAL – ¡<i>qué bien!</i> INV – heu de compartir \ SAL vosaltres tres perquè per fer fotocòpies SAL – <i>vale</i> INV – ah no ¿sí que tinc una més! mira MOU – sí INV – tinc una per a vosaltres (donant el llibre a l'AND i la CAN) MOU – ¡ah sí!</p>	<p>La INV distribueix les còpies del conte.</p> <p>Interjecció de sorpresa del MOU que manifesta que ja coneix el conte.</p>
24	<p>INV - ¿quin és el títol? (diverses veus) – Sopa de pedra MOU – jo ja l'he llegit a la nostra classe INV – ¿sí? ¡molt bé! mhm mhm ¿i de què va el conte de sopa de pedra? MOU – que hi havia un llop</p> <p>CAN– ¡ah sí!</p> <p>MOU – hi havia un llop que:: que solo:: <i>caminaba</i> y ca:: mhm [???</p> <p>INV – mhm mhm MOU – <i>y:: y se encuentra algunas casas y se va con otra y:: hace toc toc y y dice:: alguien como un pato o algo así dice ¿quién es? y dice ¡sóc el llo::p! y y le deja entrar y después le dice al llop eh eh ehe et farà una sopa de de de pedres i ell li fa una i no sé què més es que no me'n recordo molt</i></p>	<p>La INV pregunta pel títol del conte. Els participants llegeixen el títol. El MOU intervé en català per dir que ja ha llegit el conte. Comentari d'aprovació de la INV més sons pensatius. Pregunta de concreció de la INV, que pregunta pel contingut del conte. El MOU comença la narració del conte en català fent servir una fórmula d'inici més el nom del personatge protagonista. Interjecció de sorpresa de la CAN, que també manifesta la seva familiaritat amb el conte. El MOU reprèn la narració en català. Repeteix la fórmula d'inici i el nom del personatge. Canvi de llengua al castellà i descripció de l'acció que fa el llop. El prolongament dels sons vocàlics i el so pensatiu assenyalen dificultat per part del nen en organitzar el seu discurs (tant a nivell de vocabulari com d'organització dels fets). Sons pensatius de la INV, que animen a seguir amb el relat. El MOU segueix amb el relat en castellà fent referència a la situació inicial del conte. En el seu discurs sovinteja l'ús d'un vocabulari no específic, sobretot adjectiu indefinit (<i>alguna</i>) i pronoms indefinits (<i>otra, alguien, algo</i>) que no defineixen clarament a què està fent referència. Dins de la narració en castellà trobem l'ús del català quan parla el llop i quan acaba la narració. Finalment, el MOU utilitza l'estratègia de fugida «no me'n recordo» per abandonar el seu discurs.</p>
25	<p>INV – val molt bé però ¿et va agradar aquest conte? MOU – sí <i>bueno</i></p>	<p>Pregunta de la INV que orienta el MOU cap a un altre tema. Resposta del MOU.</p> <p>Pregunta de la INV als participants sobre les expectatives que tenen.</p>

	<p>INV – i us ¿penseu que us agradarà també a vosaltres el conte? ¿heu tastat mai una sopa de pedra? CAN- (???) INV – ¿heu tastat mai una sopa de pedra? diverses veus – (???)</p>	
26	<p>INV – ¿tu SAL havies tastat mai una sopa de pedra? SAL – no (rient) INV – ¿i RHO tu ho has fet mai? RHO – no (rient) INV – ¿no? jo tampoc (rient)</p>	<p>La INV pregunta a la mare del MOU si ha tastat mai una sopa de pedra. Resposta de la mare del MOU. La INV demana el mateix a la mare de la NEL. Resposta.</p>
27	<p>INV - a veure què és aquesta sopa (obrint el llibre) (diverses veus) – (???) MOU – ¡ah era un gall! (mirant les il·lustracions del conte) (diverses veus) - (???)</p>	<p>La INV convida a obrir el llibre. Al veure la il·lustració el MOU es recorda que el personatge és un gall i no un «pato» com havia dit poc abans.</p>

b) Anàlisi focalitzada de la tercera seqüència

Aquesta seqüència ens permet visualitzar dues qüestions: les hipòtesis fetes al voltant del contingut del conte i l'anticipació d'aquest contingut mitjançant el seu relat.

D'una banda, en la primera part d'aquesta seqüència, la INV convida els participants a fer hipòtesis sobre el contingut del conte que llegiran a partir dels elements que han treballat (animals i hortalisses). Concretament, es genera una conversa acumulativa en què la INV formula un seguit de preguntes tancades, repeteix la resposta tancada dels participants i formula una nova pregunta per conduir els participants cap a la resposta desitjada (S3F19). Tot seguit, la INV formula una pregunta afectiva que (S3F20) genera en canvi respostes obertes per part dels participants. El MOU i la seva mare s'expressen en castellà per explicar que al nen no li agraden les verdures (S3F20) i la CAN i la seva germana fan servir el català per anomenar les verdures que els agraden (només bròquil ho diuen en castellà). La NEL respon a una pregunta tancada movent el cap.

D'altra banda, l'anticipació del contingut del conte està determinada per la distribució de les còpies del llibre i la lectura del títol. El reconeixement del conte per part del MOU dona l'oportunitat per fer-ne un relat abans de la seva lectura. El MOU comença el seu relat contestant a una pregunta de concreció de la INV

(S2F24). El MOU comença la narració del conte en català fent servir una fórmula d'inici més el nom del personatge protagonista. El prolongament dels sons vocàlics i el so pensatiu assenyalen dificultat per part del nen per organitzar el seu discurs (tant a nivell de vocabulari com d'organització dels fets); davant aquestes dificultats, el nen reacciona posant en marxa una sèrie d'estratègies: primer de tot opta per un canvi de llengua i segueix la narració en castellà (fent referència a la situació inicial del conte). En segon lloc, fa ús d'un vocabulari no específic (sobretot adjectiu indefinit i pronoms indefinits) que li permeten no definir clarament a què està fent referència. En tercer lloc, introdueix el discurs directe que li permet recuperar les frases memoritzades del conte en català. Finalment el MOU utilitza l'estratègia de fugida «no me'n recordo» per abandonar el seu discurs.

5.1.2.1.4 Quarta seqüència (línies 388-436): Lectura primera i segona plana del conte i conversa sobre el mateix.

Aquesta seqüència correspon a la lectura de la primera i segona plana del conte. Aquesta lectura està acompanyada per preguntes de clarificació i anticipació que faciliten la interpretació del text llegit. També trobem preguntes que acompanyen la interpretació de la il·lustració que, juntament amb el text escrit, participa de la construcció del significat del text llegit.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 7		
Seqüència 4		
F	Text	Anàlisi interpretativa
28	¿algú vol començar a llegir? (el MOU aixeca la mà) INV – el MOU va CAN – noo INV - sí llegireu tots com sempre eh MOU – a ver SAL – a ver FAT – a ver mama MOU – és de nit ple hivern un llop vell s'acosta al poble poble dels SAL – animals MOU – animals	La INV pregunta qui vol llegir i el MOU es proposa. Davant de l'exclamació de desacord de la CAN, la INV utilitza l'adverbi «sempre» per recordar que tots llegiran. Interjecció d'incitació a començar del MOU i repetida per la seva mare i la seva germana. El MOU comença a llegir i repeteix una paraula. La mare del MOU anticipa la paraula següent. El MOU repeteix la paraula. Pregunta de la INV que focalitza l'atenció dels participants cap a la il·lustració i

	<p>INV – molt bé ¿què porta el llop aquí? (indicant la il·lustració de la pàgina) MOU – una:: ¿cómo se llama? ¿una bolsa! CAN– sí una bolsa INV – mhm mhm MOU– <i>sí y la bolsa tiene piedras</i> CAN – piedras</p>	<p>concretament cap el que porta el llop. Resposta del MOU en castellà amb prolongament de so vocàlic i pausa que denoten dificultat en trobar la paraula corresponent en el seu repertori lingüístic. El MOU fa servir l'estratègia de la pregunta directa. Exclamació amb què recupera en la memòria la paraula que no recordava. Comentari d'aprovació de la CAN. So pensatiu d'aprovació de la INV. El MOU amplia la seva resposta sempre en castellà dient què porta el llop a dins de la bossa. Repetició de l'última paraula per part de la CAN.</p>
29	<p>INV – mhm mhm a veure si tenia raó CAN ara tu CAN CAN– la primera casa e:: és la (se sent el MOU que llegeix de fons més ràpid) ANA - la primera casa és la casa de la gallina CAN – casa de la gallina el llop truca a la porta toc toc ¿qui hi ha? ANA - pregunta la gallina CAN – pregunta la gallina el llop el llop respon sóc el llop INV – molt bé ¿sabeu com es diu per què es diu toc toc? MOU – perquè està trucant a la porta INV – exacte i què fa aquesta paraula (fa toc toc amb el puny sobre la taula) MOU i CAN– toc toc INV – ¿què fa? ¿per què es diu toc toc? CAN– perquè sona toc toc INV – molt bé perquè sona toc toc SAL – toc toc INV – es diu que és una onomatopeia perquè fa el so ¿no? SAL – toc toc</p>	<p>So pensatiu de la INV, que convida a comprovar les hipòtesis fetes amb la lectura. La CAN comença a llegir. La nena es bloqueja un moment en la lectura i la seva germana li suggereix tota la frase (la part ja llegida i la següent). La CAN repeteix la frase i continua llegint. Davant d'una altra pausa de la nena, la seva germana li suggereix les paraules següents. La CAN repeteix aquestes paraules i acaba la lectura del fragment.</p> <p>Pregunta de la INV sobre l'onomatopeia present en el text. Resposta del MOU.</p> <p>Preguntes tancades de la INV que volen fixar l'atenció dels participants sobre l'onomatopeia.</p>
30	<p>INV – molt bé ah espera espera ¿ara què penseu? ¿penseu que la gallina deixarà entrar el llop o no? (diverses veus) – ¡sí::! ¡sí::! INV – sí ¿i per què? ¿per què? ¿es menjarà la gallina o no? (diverses veus) – ¡no::! INV – val AND– aquest és un llop bo INV – ¿és un llop bo? MOU – sí INV – a veure si és veritat que com MOU – <i>porque yo creo porque no tiene más dientes</i> (diverses veus riuen)</p>	<p>Pregunta d'anticipació de la INV. Resposta afirmativa general. Nova pregunta d'anticipació de la INV. Resposta negativa general. Comentari d'aprovació de la INV i ampliació de la resposta per part de l'AND, que utilitza l'adjectiu »bo» per qualificar el llop. Repetició en forma de pregunta per part de la INV. Resposta afirmativa del MOU. Comentari de la INV i ampliació de la resposta en castellà per part del MOU, que introdueix amb «porque» la raó d'aquesta afirmació afegint detalls en la descripció del personatge.</p>

b) Anàlisi focalitzada de la quarta seqüència

El tema d'aquesta seqüència està determinat pel fragment del conte que li correspon (tant a nivell de text com d'il·lustració) i s'articula en dues dimensions: la lectura del conte en veu alta i la interpretació del mateix.

Pel que fa la lectura en veu alta, la INV gestiona els torns de lectura, ja que tant el MOU com la CAN expressen el desig de voler llegir (S4F28). El MOU llegeix primer (S4F28) i després ho fa la CAN (S4F29), tot i que el MOU segueix llegint pel seu compte, com revela la seva veu que se sent en segon pla. En el cas de la CAN, podem observar com es van donant estratègies d'ajuda per part de la seva germana que, en aquest cas, assumeix el rol de lectora més experta. Concretament, podem observar com cada cop que la seva germana es bloqueja en la lectura, l'AND li suggereix les paraules a llegir. La CAN recull aquesta ajuda repetint les paraules i segueix llegint (S4F29).

Pel que fa la interpretació del conte hem de considerar, per una banda, la interpretació del text escrit i, per altra banda, la interpretació de la il·lustració. De fet, després de la lectura en veu alta, la primera pregunta de la INV orienta l'atenció dels participants cap a la il·lustració i assenyala, d'aquesta manera, la seva relació indissoluble amb el text. La pregunta de la INV orienta l'atenció dels participants cap al personatge protagonista; el llop, i crea expectatives sobre el contingut del sac que duu a sobre. Aquesta pregunta genera una resposta per part del MOU en castellà, que davant la dificultat de trobar el vocabulari que necessita en el seu repertori lingüístic (com assenyalen el prolongament del so vocàlic i la pausa) fa servir l'estratègia de la pregunta directa. Tot i així, el nen aconsegueix recordar-se de la paraula que buscava i l'expressa amb una exclamació de satisfacció. A més a més, el nen amplia la seva resposta sempre en castellà dient què hi ha dintre de la bossa, emprant d'aquesta manera els seus coneixements previs del conte. La CAN, que també manifesta la seva familiaritat amb el conte, repeteix les paraules del MOU. Després trobem una pregunta de clarificació que s'amplia amb la descripció de què s'entén per onomatopeia (S4F29). Per últim, la INV formula unes preguntes d'anticipació que juguen amb la relació antitètica entre el llop i la gallina. Les respostes dels participants donen més detalls del personatge protagonista, l'AND diu que «és un llop bo» i el MOU,

que corrobora aquesta afirmació, introdueix amb «porqué» la raó d'aquesta afirmació, emprant un altre cop els seus coneixements previs del conte (S4F30).

5.1.2.1.5 Cinquena seqüència (línies 437-479): Lectura tercera plana del conte i conversa sobre el mateix.

Aquesta seqüència correspon a la lectura de la tercera plana del conte. Aquesta lectura està acompanyada per preguntes de clarificació i recuperació que orienten l'atenció dels lectors cap a l'altre personatge, la gallina.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 7		
Seqüència 5		
F	Text	Anàlisi interpretativa
31	INV – clar a veure ¿AND vols llegir tu? (Diverses veus) CAN – jo INV – ¿vols llegir encara tu? ¿fem llegir la CAN encara? la CAN (Diverses veus) MOU – (després d'haver llegit pel seu compte el fragment següent) ¡es verdad! ¡no tiene dientes! (Diverses veus)	Comentari de la INV, que anima a comprovar les hipòtesis fetes. La INV proposa a l'AND de llegir però la CAN es proposa per seguir en la lectura. Exclamació del MOU que, anticipant-se pel seu compte en la lectura, corrobora l'anticipació feta.
32	CAN– la gallina s'esvera INV – ¿què vol dir s'esvera la gallina? AND– es posa nerviosa INV – es posa nerviosa ¡molt bé AND es posa nerviosa (Diverses veus) (se sent el MOU que llegeix de fons)	La CAN llegeix la primera frase. Pregunta de clarificació de la INV. Resposta de l'AND. Repetició de la resposta per part de la INV amb comentari d'aprovació. El MOU segueix en la lectura pel seu compte.
33	CAN– no tinguis por gallina sóc vell i ja no em queda cap dent INV – així que tenia raó el MOU/ no té dents pobre llop (rient) SAL – sí sí MOU – <i>es que como es viejo</i> INV – ah clar (se senten diverses veus)	La CAN llegeix la frase següent. Comentari de la INV que recupera l'anticipació feta pel MOU. Comentari d'aprovació de la mare del MOU. Reformulació al castellà de la frase llegida per part del MOU que amb «es que» estableix una relació entre el fet de ser vell i el fet de no tenir dents.
34	CAN– deixa que m'escalfi a la vora de la llar de foc i que em preprepari una sopa de pedra la gallina du ANA – dubta no no no les té totes CAN – dubta no no no les té totes no no cal dir-ho però però és molt tapanera	La CAN segueix en la lectura. Es bloqueja al mig d'una paraula i la seva germana l'ajuda llegint les paraules següents. La CAN repeteix aquestes paraules i acaba la lectura del fragment.

	<p>INV – ¿què vol dir que és molt tafanera? MOU – que:: INV – ¿per què la gallina és tafanera? ¿què vol dir? AND– que és mo::lt ho mira tot INV – mira tot vol saber-ho tot és molt curiosa molt bé AND és molt curiosa la gallina és molt curiosa clar</p>	<p>Pregunta de clarificació de la INV. Principi de resposta del MOU que s'acaba amb el prolongament del so vocàlic del «que». La INV reformula la pregunta. Resposta de l'AND. Repetició de la resposta amb reformulació per part de la INV.</p>
35	<p>AND- no ha vist mai el llop de debò només el coneix per les històries que conten d'ell i li agradaria molt tastar una sopa de pedra INV – mhm mhm AND– així així que sota [la po obre la porta] SAL – [obre la porta] INV – val molt bé ¿penseu que la gallina té por o no? (Diverses veus) – no INV – no AND– no té dents INV – no té dents clar\ així no pot fer res molt bé\ (Diverses veus) CAN– ¿ens el podem quedar? INV – sí sí que us el podreu quedar el conte\</p>	<p>L'AND llegeix el fragment següent.</p> <p>L'AND perd un moment el fil de la lectura i la mare del MOU intervé llegint.</p> <p>Pregunta per inferir el significat implícit del text de la INV. Resposta afirmativa dels participants. Ampliació de la resposta per part de l'AND.</p> <p>Repetició i reformulació de la resposta per part de la INV.</p> <p>La CAN pregunta si es podrà quedar el conte. Resposta afirmativa de la INV.</p>

b) Anàlisi focalitzada de la cinquena seqüència

També l'anàlisi d'aquesta seqüència considera les dues dimensions anomenades anteriorment, la lectura en veu alta del conte i la interpretació del mateix.

Pel que fa a la lectura en veu alta, la CAN manifesta el desig de seguir amb la lectura (S5F31). També en aquest fragment es donen estratègies d'ajuda per part de la germana de la CAN que, com havia fet abans, anticipa la lectura de les paraules quan la CAN es bloqueja (S5F34). El MOU, en canvi, segueix amb la lectura pel seu compte, animat a seguir el ritme de la narració per tal de corroborar les hipòtesis fetes (S5F31).

Pel que fa la interpretació del conte, en aquesta seqüència trobem dues preguntes de clarificació per part de la INV (S5f32 i S5F34) que miren d'assegurar/comprovar l'accés al significat de dues paraules (s'esvera i tafanera)

que la germana de la CAN aclareix en català. A més, trobem una pregunta de comprensió que requereix que els participants infereixin sobre l'estat emocional del personatge de la gallina a partir del text i les il·lustracions que han vist fins ara. En la resposta de l'AND podem veure com estableix relacions de causa-efecte (la gallina no té por perquè el llop no té dents) (S5F35).

5.1.2.1.6 Sisena seqüència (línies 480-527): Lectura quarta plana del conte i conversa sobre el mateix.

Aquesta seqüència correspon a la lectura de la quarta plana del conte. Aquesta lectura està acompanyada per preguntes que acompanyen la interpretació de la il·lustració i preguntes de comprensió i d'anticipació que acompanyen la interpretació del text escrit.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 7		
Seqüència 6		
F	Text	Anàlisi interpretativa
36	<p>INV – ara ¿qui vol llegir que no ha llegit encara? ¿les mames volen llegir les súper mames que tenim aquí? (RHO riu) SAL – vinga va INV – va molt bé SAL – el llop entra sospira i demana si us plau gallina porta'm una olla ¿una olla? s'esvera la gallina escolta gallina per preparar una sopa de pedra fa falta una olla no ho sé confessa la gallina no n'he tastada mei ales aleshores el llop recita la recepta en una olla en una olla fiqueu-hi una pedra grossa afegiu-hi agua i espereu que bulli ¿i res més pregunta? la gallina res més INV – eh eh molt bé doncs ¿quina cara fa la gallina aquí a aquesta pàgina? AND– <i>asustada</i> INV - <i>asus</i> AND– veu que és una olla i que és per menjar-se-la INV – ah perquè pensa que es vol menjar la gallina o fer una sopa amb la gallina ¿no? molt bé ¿què MOU? MOU – que després vindrà el porc i:: se quedarà (???)</p>	<p>La INV pregunta qui vol llegir i convida els pares a participar. La mare del MOU amb una interjecció d'incitació accepta la proposta. Comentari d'aprovació de la INV. La mare del MOU llegeix.</p> <p>Pregunta de la INV, que focalitza l'atenció dels participants cap a la il·lustració. Resposta de l'AND. La INV comença a repetir la resposta però l'AND l'amplia de seguida.</p> <p>El MOU anticipa el que passarà després.</p>

37	<p>INV – ah a veure si vindrà el porc però ¿quina és la recepta d'aquesta sopa de pedra? MOU – ehe CAN– fiques una olla mhm mhm amb una pedra grossa que se AND– (???) aigua (Se senten diverses veus) CAN– i la deixes bullir</p>	<p>Pregunta de revisió de la comprensió per part de la INV. So paralingüístic del MOU. Resposta en català de la CAN, amb sons pensatius que li deixen guanyar temps per pensar. La seva germana participa en la resposta afegint que s'ha de posar aigua.</p> <p>La CAN finalitza la seva intervenció.</p>
38	<p>INV – ¿i penseu que el llop farà una sopa solament amb la pedra? (Diverses veus) –no:: INV – ¿penseu que el llop té <i>algo</i> pensat? ¿vol fer alguna cosa o no? (Diverses veus) – no:: INV – no eh CAN– yo ya l'he vist</p>	<p>Pregunta d'anticipació de la INV. Resposta negativa dels participants. Pregunta de comprensió de la INV, que implica una inferència. Resposta negativa dels participants.</p> <p>La CAN comenta que ja ha vist aquest conte.</p>
39	<p>INV – vale ¿qui vol seguir llegint? (el MOU aixeca la mà) INV – MOU MOU – (llegint) el porc SAL – no INV – no a l'altra pàgina aquí SAL – l'altra aquí MOU – ¿dónde? SAL – aquí (se sent la veu de la FAT, que crida la seva mare per què no pot veure el llibre) INV – gira pàgina has girat però hi ha encara un trosset MOU – és que ja he girat pàgina SAL – ¿a d'ónde vas tú? INV – aquí sí MOU – jo a les meves sopa SAL – sopes MOU – diu la gallina hi afegeixo sempre una mica d'api se n'hi pot ficar do SAL – dona MOU – dona gust diu el llop i treu una pedra grossa del seu sac</p> <p>INV – molt bé mhm mhm doncs a veure si tens raó/ si arribarà realment el porc/</p>	<p>LA INV pregunta qui vol llegir i el MOU es proposa.</p> <p>El MOU comença a llegir i la seva mare utilitza l'adverbi «no» per avisar-lo que no està llegint el fragment que toca. La INV i la mare del MOU ajuden el nen a trobar el punt on s'ha de reprendre la lectura (el MOU s'havia avançat pel seu compte).</p> <p>El MOU llegeix. La seva mare corregeix la lectura d'una paraula. El MOU segueix llegint.</p> <p>Pausa del nen al mig d'una paraula i intervenció de la seva mare, que llegeix la paraula per ell. Repetició de la paraula per part del nen que acaba la lectura del fragment.</p> <p>Comentari de la INV que anima a comprovar l'anticipació feta pel MOU.</p>

b) Anàlisi focalitzada de la sisena seqüència

També en aquesta seqüència considerem la lectura en veu alta del conte i la seva interpretació. Pel que fa la lectura en veu alta observem que, en resposta a la proposta de la INV, la mare del MOU s'ofereix per llegir (S6F36). Tot seguit és el MOU que es fa endavant per continuar a llegir. A l'hora de començar a llegir,

la seva mare l'ajuda a trobar el punt on s'ha de reprendre la lectura, ja que el nen s'havia avançat pel seu compte i havia perdut el fil. La seva mare posa en marxa també una altra estratègia d'ajuda que consisteix en corregir la descodificació de dues paraules (S6F39).

Pel que fa la interpretació del conte hem de considerar, per una banda, la interpretació del text escrit i, per altra banda, la interpretació de la il·lustració. La primera pregunta de la INV orienta l'atenció dels participants cap a la il·lustració, concretament cap a la cara de la gallina per tal d'inferir-ne el seu estat emocional, de qual s'havia parlat en la seqüència anterior. Aquesta pregunta genera una resposta per part de l'AND en castellà que canvia el seu punt de vista anterior a la llum dels nous fragments d'informació (S6F36). Més endavant, trobem una pregunta de revisió de la comprensió (S6F37) que demana als participants de recuperar el fragment d'informació on s'explica la recepta de la sopa de pedra. La CAN respon a la pregunta en català, els sons pensatius en el seu discurs assenyalen que necessita temps per pensar. La seva germana l'ajuda tot participant en l'elaboració de la resposta (S6F37). Tot seguit la INV elabora una pregunta de comprensió que requereix que els participants infereixin sobre les intencions del llop a partir de la tradicional astúcia que se li atribueix en els contes populars (S6F38). La resposta negativa dels participants deixa entendre que pel moment no infereixen això.

Finalment, observem com el MOU anticipa de manera espontània el que vindrà després tot mirant les il·lustracions de la plana següent (S6F36). És interessant observar com en el MOU es dona aquest joc propi dels àlbums en què hi ha una doble tensió, una marcada pel ritme més ràpid de la narració (que porta el nen a avançar-se en la lectura pel seu compte), i una altra marcada pel ritme més lent de les il·lustracions (que fa que el nen es fixi en els detalls de la il·lustració). La INV recupera l'anticipació feta pel nen al final de la seqüència, relacionant-la amb la lectura del fragment següent.

5.1.2.1.7 Setena seqüència (línies 528-571): Lectura cinquena plana del conte i conversa sobre el mateix.

Aquesta seqüència correspon a la lectura de la cinquena plana del conte. Aquesta lectura està acompanyada per preguntes que acompanyen la

interpretació de la il·lustració i que posen en primer pla el joc de complementarietat que el text estableix amb la imatge i que li aporta una dimensió suplementària.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 7		
Seqüència 7		
F	Text	Anàlisi interpretativa
40	<p>INV - girem pàgina\ ¿qui hi ha a la porta? (Diverses veus amb entusiasme) – ¡el po:rc! INV – ¿quina cara fa el porc aquí? MOU – pue:s CAN- com curios INV – curios mhm mhm està una mica curios ¿i la gallina com està? CAN– a veure a veure/ eh:: AND– molt contenta CAN– molt contenta</p>	<p>Pregunta de la INV que orienta l'atenció cap a la il·lustració. Resposta general. Pregunta de la INV sobre un detall de la il·lustració (cara del porc). El MOU comença a respondre amb la interjecció col·loquial «pues» però després del prolongament del so vocàlic es bloqueja. Resposta en català de la CAN. La INV repeteix la resposta. Nova pregunta de la INV, que demana per un altre detall de la il·lustració (cara de la gallina). Principi de resposta de la CAN, després del prolongament del so vocàlic és la seva germana la que acaba la frase. La CAN repeteix les paraules de la germana.</p>
41	<p>INV – ¿i el llop? ¿quina cara fa el llop? MOU – pues com (fa una expressió amb la cara i s'apropa una mà a la cara) INV - eh com que com què si està pensant com dolent ¿no? AND– ¿per què? INV – no ho sé ¿tu què dius AND? ¿tu dius que no no? AND– no perquè o: o aquesta és la seva cara de que què bé que bé/ INV – ah ah ¡molt bé! ara ha dit una cosa molt important potser que és la seva cara de dir molt bé molt bé/ vol dir que està pensant alguna cosa SAL – sí INV - i tot va com ell ANA - volia INV - molt bé AND- hi ha més gent que</p>	<p>Nova pregunta de la INV que demana per un altre detall de la il·lustració (cara del llop). El MOU comunica la seva resposta imitant amb la cara i les mans el què vol dir. La INV tradueix en paraules la imitació del MOU i qualifica el llop de «dolent». L'AND expressa que no hi està d'acord. La INV li demana la seva opinió. L'AND, amb l'ús de la perífrasi, expressa la seva interpretació de la cara del llop. La INV repeteix i valor la seva interpretació. També la reformula. Comentari d'aprovació de la mare del MOU. Frase completiva de la INV, acabada per l'AND. Comentari d'aprovació de la INV.</p>
42	<p>INV – ah ah ara qui vol llegir (la RHO aixeca la mà) ¿la RHO? molt bé RHO – el porc però ha vist com el llop entrava a casa de la gallina està ne negui neguitós i truca a la porta SAL – ¿qué significa neguitós? INV – ¿què vol dir neguitós? ANA – ¿neguitós? INV – ah ah ANA– sospitós\ INV – sospitós molt bé</p>	<p>La INV pregunta qui vol llegir i la mare de la NEL es proposa. La mare de la NEL llegeix. Pregunta de clarificació formulada per la mare del MOU. La INV repeteix la pregunta. L'AND en repeteix l'última paraula en forma de pregunta. So paralingüístic afirmatiu de la INV. Resposta de l'AND. Repetició de la resposta, més comentari d'aprovació de la INV.</p>
43	RHO – (llegint) toc toc	La mare de la NEL segueix llegint.

<p>INV – ¿com era? RHO – toc toc toc INV – eh eh (Diverses veus) – toc toc (picant amb el puny sobe la taula) RHO – (llegint) en entra porc el llop i jo estem preparant una sopa de pedra el porc no se'n sap avenir ¿una sopa de pedra només de pedra? i tant diu la gallina però se s'hi pot ficar api dona gust el porc pregunta si s'hi poden ficar carbassons se n'hi poden ficar diu el llop INV – molt bé i ara ¿què passarà? MOU – (mirant les il·lustracions de la plana següent) que vindrà el <i>un caballo y un pato</i> INV – ah ah a veure si tens raó/</p>	<p>Pregunta d'anticipació de la INV. Resposta en castellà del MOU, que anticipa el que vindrà mirant la il·lustració de la plana següent. Comentari de la INV que anima a comprovar les hipòtesis fetes amb la lectura.</p>
--	--

b) Anàlisi focalitzada de la setena seqüència

L'anàlisi d'aquesta seqüència evidència que les preguntes de la INV posen en primer pla la interpretació de la il·lustració, que en aquest cas precedeix la lectura en veu alta. Concretament, la INV proporciona preguntes que fan que els participants es fixin en alguns detalls concrets de la il·lustració, com ara la cara del porc i la de la gallina (S7F40) o la cara del llop (S7F41), per tal que puguin inferir el que està passant a un nivell més profund, nivell a què es pot accedir només si el text escrit es complementa amb la interpretació de la il·lustració. Els participants, doncs, són guiats per la INV per tal que tinguin en compte els dos discursos (del text i de la imatge) per tal d'arribar a una significació global del text. Pel que fa les respostes dels participants, en el cas del MOU s'evidencia l'ús d'estratègies diferents que li permeten obviar les dificultats lingüístiques a l'hora de descriure les expressions dels animals, concretament l'ús de la interjecció i prolongament del sons vocàlics (S7F40) i ús de la mímica, traduïnt amb l'expressió de la seva cara l'expressió del llop (S7F41). La CAN, en canvi, utilitza adjectius en català per descriure l'estat dels personatge, un cop sola i un cop repetint les paraules de la seva germana (S7F40). És interessant veure com l'AND oposa a l'adjectiu que utilitza la investigadora per descriure el llop (dolent) una perífrasi («és la seva cara de que bé que bé») (S7F41).

D'altra banda, la lectura en veu alta es dona per part de la mare de la NEL, que es proposa per llegir (S7F42 i F43). Podem observar com, en aquest cas, és la

mare del MOU que formula una pregunta de clarificació. La INV repeteix la pregunta i l'AND dona un sinònim de la paraula. Finalment, a la pregunta d'anticipació de la INV, contesta el MOU en castellà, observant les il·lustracions de la plana següent (S7F43).

5.1.2.1.8 Vuitena seqüència (línies 572-683): Lectura sisena plana del conte i conversa sobre el mateix.

Aquesta seqüència correspon a la lectura de la sisena plana del conte. Aquesta lectura està acompanyada per preguntes que acompanyen la interpretació de la il·lustració, preguntes de comprensió i clarificació que acompanyen el procés de construcció del significat global del text.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 7		
Seqüència 8		
F	Text	Anàlisi interpretativa
44	INV –¿qui hi ha ara a la porta? MOU – <i>pues un caballo y un pato</i> INV – hi ha el cavall i l'ànec\ ¡molt bé! ¿i quina cara tenen el cavall i l'ànec ara? MOU – <i>como:: no sé decir</i> SAL – <i>sorprendidos</i> ¿no? INV – <i>sí sorprendidos</i> RHO – <i>sorprendidos</i> INV – ah ah sorpresos estan una mica sorpresos ah ah fins i tot el cavall té la boca oberta està així (obrint la boca expressant meravella) ¿no? eh eh i l'ànec està: ¿com com està l'ànec? MOU – així (imitant la cara enfadada) INV - mm (so d'enfadat) CAN – com enfadat INV – com enfadat\ a veure ¿qui vol llegir ara ara? (el MOU i la CAN aixequen la ma) INV – ara la CAN perquè abans has llegit tu\ va CAN	Pregunta de la INV que orienta l'atenció dels participants cap a la il·lustració de la nova plana. Resposta del MOU en castellà. Repetició amb traducció per part de la INV i nova pregunta. Resposta del MOU, que explicita en castellà que no sap dir el què vol dir. La seva mare introdueix la paraula amb pregunta final d'aprovació. Aprovació amb repetició per part de la INV. Repetició per part de la mare de la NEL. Repetició amb traducció per part de la INV. Descripció de la cara del cavall per part de la INV, que també fa servir l'estratègia de la mímica per expressar-se. Pregunta de la INV per un detall de la il·lustració (l'ànec). Resposta del MOU, que torna a fer servir l'estratègia de la mímica per expressar-se. So paralingüístic de la INV que expressa enuig. La CAN posa paraules al que s'està expressant amb la gestualitat. Repetició per part de la INV. La INV gestiona els torns de lectura.
45	CAN– (llegint amb dificultat) a les a:les aleshores el porc corre cap a a casa seva i torna amb uns ca:ns carbassons l:a la à:nec l'ànec i el cavall però però però tam: també han vist co	La CAN llegeix. Estratègies d'ajuda per part de la seva germana que li anticipa les paraules a llegir. La CAN repeteix aquestes paraules i segueix amb la lectura.

	<p>AND – (llegint i suggerint a la seva germana) com el llop entrava a casa de de la gallina CAN - com el llop entrava a casa del de la gallina estan negui neguit AND – (llegint i suggerint a la seva germana) neguitós CAN – negui AND – (llegint i suggerint a la seva germana) neguitós neguitós CAN – osos i truquen AND – (llegint i suggerint a la seva germana) a la porta toc toc CAN – a la porta toc toc AND i CAN - (la lectura no és simultània, l'AND llegeix les paraules just un segon abans que les llegeixi la seva germana) entreu diu la gallina el llop el porc i jo estem preparant una sopa de pedra (se sent la veu del MOU que també llegeix) AND – (llegint i suggerint a la seva germana) amb una mica CAN – a amb una mica d'a AND – (llegint i suggerint a la seva germana) d'api CAN – d'api AND – (llegint i suggerint a la seva germana) d'api i carbassóns CAN – i carbassó:ns pre ci sa: el porc\</p>	<p>Lectura en paral·lel de les dues germanes. La veu de l'AND precedeix de poc la veu de la CAN.</p>
46	<p>INV – ¿per què penseu que l'ànec i el cavall estan sospitosos? i també el porc estava neguitós\ ¿per què estan tots tots neguitosos? AND– perquè veu un llop perquè veu la gallina que la ga que la gallina i un llop s'estan portant no sé s'estan llevant estan bé junts estan ben junts i llavorans mmm i la gallina és un dels aliments que li agraden al llop i llavorans </p>	<p>Pregunta de comprensió de la INV, que implica inferir el significat implícit del text.</p> <p>Resposta de l'AND en català que amb el «perquè» introdueix les relacions de dependència entre els fets. Utilitza dos cops el marcador textual col·loquial «llavorans» per organitzar el seu discurs. Les repeticions i els sons pensatius en el seu discurs assenyalen dificultat en expressar les seves idees. Tot i així, explica les relacions fent referència a la tradicional relació antitètica entre llop i gallina.</p>
47	<p>INV – di digues MOU MOU – i després ve un un gos i una cabreta i: i després no sé com</p> <p>INV – no jo estava preguntant per què estan neguitosos\ quan veuen a un llop amb una gallina ¿per què generalment que fa el llop amb la gallina? MOU – eee que::: mmm INV – generalment\ no ara al conte però què passa generalment ¿què fa el llop amb la gallina generalment?</p>	<p>El MOU demana de poder intervenir. El nen anticipa l'escena següent (mirant la il·lustració de la plana següent). Anomena en català dos dels nous personatges que apareixen a la porta. Utilitza l'estratègia de fugida per obviar el terme lingüístic que no recorda.</p> <p>La INV orienta l'atenció del MOU cap a la qüestió que s'estava discutint i reformula la pregunta inicial.</p> <p>Repetició, prolongament de sons i so pensatiu del MOU. Pregunta guiada de la INV que utilitza dos cops l'adverbi generalment per fer referència a una situació</p>

	<p>SAL – que al llop <i>le gusta comer la gallina</i> INV – eh la gallina per això estan neguitosos perquè a veure el llop quan ha anat a casa de la gallina per menjar-la SAL – sí</p>	<p>habitual. Resposta en castellà de la mare del MOU. Comentari d'aprovació de la INV i reformulació de la resposta. Comentari d'aprovació de la mare del MOU.</p>
48	<p>INV - vale ara ¿qui vol seguir llegint? (el MOU aixeca la mà) INV - MOU va ah I (la NEL aixeca la mà) INV - ¡ah! la NEL ¿vols tu NEL? va (Diverses veus) MOU – (comença a llegir) l'ànec que ha viatjat molt pretén que una vegada a: Egipte va tastar una sopa de pedra i a que hi havia ficat</p>	<p>La INV pregunta qui vol llegir. El MOU i la NEL aixequen el braç. La INV acull la proposta de la NEL amb una interjecció de sorpresa. De mentre el MOU comença a llegir.</p>
49	<p>INV – ¿no havia de llegir la NEL? SAL – la NEL que vol llegir INV – va que jo ja m'he perdut va deixem a la: SAL – la NEL ¿val? RHO – (comença a llegir la primera paraula i poc després li diu unes paraules en tagal) l'ànec (???) NEL – pp a: RHO – (llegint) l'ànec que ha viatjat molt pretén que una vegada i a Egipte INV – ¿sabeu on està Egipte? MOU – sí SAL - sí INV – ¿on està? MOU – <i>pues un poco lejos de aquí e:: de Barcelona</i> INV – mm MOU – <i>no sé pues creo que</i></p>	<p>La INV puntualitza que és el torn de la NEL. La mare del MOU intervé per tal que el seu fill pari de llegir. La NEL no llegeix i la seva mare comença a llegir per ella la primera paraula. La NEL repeteix la primera vocal de la paraula. La seva mare segueix llegint. Pregunta de clarificació de la INV. Resposta afirmativa del MOU. Repetició de la seva mare. Pregunta de concreció de la INV. Resposta en castellà del MOU, que introdueix el terme aquí (Barcelona) per fer referència a l'altre (l'allà, Egipte). So pensatiu de la INV que anima a seguir en la conversa. Estratègia de fugida del MOU.</p>
50	<p>INV – ¿tu AND saps on està? ¿ens pots explicar on està? ¿com es diu el continent gran on hi ha Egipte? ANA– eh:: INV – també el Marroc està allà MOU – ¡eh! ¿el Marroc està? INV – mm està aquí SAL – sí INV - i l'Egipte està a aquest altre costat MOU – ¡ah! INV – l'Àfrica SAL – Àfrica INV – (buscant un mapa a la biblioteca) després ¿aquí tenim un mapa? no no en tenim de mapa INV – va no en tenim després ho mirareu vale a: la a classe podeu mirar o a casa eh podeu mirar</p>	<p>Pregunta directa a l'AND. Prolongament de sons vocàlic per part de l'AND. La INV afegeix detall a la pregunta. Interjecció de sorpresa del MOU, que repeteix en forma de pregunta la frase anterior. Resposta afirmativa de la INV i de la mare del MOU. Ampliació de la resposta per part de la INV. Interjecció de sorpresa del MOU. La INV introdueix el nom del continent. Repetició de la mare del MOU.</p>
51	<p>RHO – (llegint) va NEL – (llegint) va</p>	<p>La mare de la NEL reprèn la lectura. La NEL repeteix la primera paraula. Estratègia de</p>

	<p>RHO i NEL – (la mare va llegint d’una en una les paraules i la nena les repeteix) va tastar una sopa de pedra i que hi havia ficat porros diu que se’n recorda perfectament perquè és el que li agrada més de la sopa els porros la gallina pregunta al llop es (des d’ara la mare i la filla comencen a llegir alhora) pot fer una sopa de pedra amb porros es pot fer</p> <p>INV – ¡molt bé::! així ?què hi ha ara dintre l’olla? ¿quantes coses hi ha dintre l’olla?</p> <p>MOU – emm tres</p> <p>INV – doncs ¿què hi ha MOU?</p> <p>MOU – ehh una pedra:</p> <p>INV – una pedra/</p> <p>SAL – porros</p> <p>INV – porros /</p> <p>MOU – porros i::</p> <p>INV – ¿i el porc què ha portat?</p> <p>AND – el porc naps</p> <p>MOU – ehh </p> <p>SAL – carbassons</p> <p>MOU – ¡sí! carbassons</p> <p>INV – carbassons\</p>	<p>lectura en paral·lel en què la veu de la mare de la NEL anticipa de poc segons la veu de la nena. Finalment les dues veus es fonen llegint a l’unison.</p> <p>Pregunta de recuperació de la INV. So paralingüístic del MOU, que comença una frase. Pregunta de concreció de la INV al MOU. So paralingüístic que acompanya la resposta del MOU.</p> <p>Repetició de la resposta per part de la INV. La mare del MOU introdueix un altre element.</p> <p>Repetició de la INV.</p> <p>Pregunta de focalització de la INV.</p> <p>Resposta de l’AND. So paralingüístic per part del MOU.</p> <p>Resposta de la mare del MOU. Exclamació i repetició de la resposta per part del MOU.</p> <p>Repetició de la INV.</p>
52	<p>INV - ¡molt bé! i ara què ¿s’ha acabat o vindrà algun altre animal?</p> <p>MOU – ¡sí! vindrà el el gos i i i: la cabra</p> <p>CAN - una cabreta i un no sé</p> <p>INV – i un moltó mm </p>	<p>Pregunta d’anticipació de la INV. Resposta afirmativa del MOU, que torna a anomenar els nous personatges, aquest cop en català. La presència de repeticions i prolongament assenyalen dificultat en l’accés als noms dels animals. La CAN repeteix el nom d’un animal i diu que no sap l’altre nom. La INV introdueix el nom del tercer animal.</p>

b) Anàlisi focalitzada de la vuitena seqüència

També en aquesta seqüència la interpretació de la il·lustració precedeix la lectura en veu alta, posant un altre cop en primer pla el joc de complementarietat que el text estableix amb la imatge i que li aporta una dimensió suplementària.

La INV proporciona preguntes que fan que els participants es fixin en alguns detalls concrets de la il·lustració, com ara els nous personatges i les seves expressions (S8F44). El MOU respon de seguida dient els noms dels nous personatges en castellà. Tot i així, a l’hora d’explicar les seves expressions fa ús de l’estratègia de fugida («no se decir») per manifestar l’absència en el seu repertori lingüístic del que voldria dir. La seva mare posa en marxa una estratègia d’ajuda introduint l’adjectiu corresponent. Poc després el MOU recorre a l’ús de la mímica per expressar amb la seva cara l’expressió de l’ànec (S8F44). La CAN posa paraules a aquesta expressió introduint un nou adjectiu en català.

Pel que fa la lectura en veu alta, en aquesta seqüència llegeixen la CAN i, per primer cop en tot el projecte, la NEL. Pel que fa a la CAN, es donen un altre cop les estratègies d'ajuda per part de la seva germana, que li anticipa les paraules a llegir quan es troba en dificultat. La CAN repeteix aquestes paraules i segueix amb la lectura. Fins i tot s'arriba a una estratègia de suport mitjançant la lectura en paral·lel, de manera que la veu de l'AND precedeix de poc segons la veu de la CAN (S8F45). Pel que fa la NEL, en un primer moment sembla no voler llegir i ho acaba fent la seva mare (S8F49), tot seguit, però, la nena repeteix la paraula llegida per la seva mare i es dona una estratègia de suport mitjançant la lectura en paral·lel, de manera que la veu de la mare de la NEL anticipa de pocs segons la veu de la nena. Finalment, les dues veus es fonen llegint a l'uníson (S8F51). Per últim, considerem la interpretació del text llegit. Primer, la INV formula una pregunta de comprensió que requereix que els participants infereixin sobre el què pensen tots els animals amics de la gallina a partir de l'habitual relació entre gallina i llop (S8F46 i F47). L'AND en català (S8F46) i després la mare del MOU en castellà (S8F47) fan referència a les expectatives no complertes (el llop es menja la gallina) que generen una situació no esperada (el llop i la gallina cuinant junts), que provoca neguit en els altres personatges. Més endavant, la INV formula una pregunta de clarificació (S8F49 i F50) per tal d'anomenar el continent on es troba Egipte. En la resposta del MOU trobem un vocabulari genèric (S8F49) i el nen se sorprèn quan la INV anomena el país d'origen dels seus pares (S8F50). A més a més, trobem una pregunta de recuperació (S8F51) en què demana als participants de recuperar el fragment d'informacions on es diu quines hortalisses hi ha dintre de la olla. Aquí trobem una conversa de tipus acumulatiu en què el MOU i la seva mare van dient els noms de les hortalisses en català i la INV les repeteix per tal de validar-les. Per acabar, trobem una pregunta d'anticipació (S8F52) i per contestar-la, el MOU torna a anomenar en català els nous personatges (que ja havia anticipat al F47). La presència de repeticions i prolongament en la seva resposta assenyalen dificultat en l'accés als noms dels animals; de fet no diu el nom del tercer personatge. La CAN repeteix el nom d'un animal i diu que no sap l'altre nom. La INV introdueix el nom del tercer animal que, sent poc familiar, no és recordat per cap participants.

5.1.2.1.9 Novena seqüència (línies 684-713): Lectura setena plana del conte i conversa sobre el mateix.

Aquesta seqüència correspon a la lectura de la setena plana del conte. Aquesta lectura està acompanyada per preguntes de clarificació, de recuperació i preguntes que acompanyen la interpretació de la il·lustració.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 7		
Seqüència 9		
F	Text	Anàlisi interpretativa
53	<p>INV - a veure ¿qui vol llegir ara? (el MOU aixeca la mà)</p> <p>INV - ¿o la mama? ¿SAL vols llegir?</p> <p>SAL – (llegint) aleshores l'ànec i el cavall corren cap a casa seva i tornen amb uns quants porros el moltó la cabra i el gos però estan neguitosos perquè també han vist com el llop entrava a casa de la gallina no els fa falta trucar la porta és oberta de bat a bat</p> <p>INV – doncs ¿per què no no truquen a la porta? ¿per què no fan toc toc?</p> <p>SAL – perquè la porta estava <i>abierta</i></p> <p>INV – oberta a veure ¿què vol dir de bat a bat?</p> <p>ANA - oberta</p> <p>SAL – oberta totalment</p> <p>INV – totalment ¡molt bé!</p>	<p>La INV pregunta qui vol llegir. El MOU s'ofereix, però la INV anima la seva mare a fer-ho. La mare del MOU accepta i comença a llegir.</p> <p>Pregunta de recuperació (?) de la INV. Resposta de la SAL. Repetició de la INV amb traducció i pregunta de clarificació. Resposta de l'AND. Repetició i ampliació per part de la mare del MOU. Repetició i comentari d'aprovació de la INV.</p>
54	<p>SAL – (llegint) què feu pregunten el llop el porc l'ànec el cavall i jo estem preparant una sopa de pedra respon la gallina ja us podeu imaginar (se sent la veu de la F. que crida la seva mare) què passa llavors un hi vol naps l'altre proposa ficar-hi col després cadascú corre cap a casa seva i torna amb hortalí hortalisses hortalisses per a tots els gustos</p> <p>INV – ¡molt bé! doncs ¿quina cara fan aquí el el els tres?</p> <p>MOU – <i>pues como::</i> mhmm </p> <p>FAT – mama</p> <p>INV - mhmm </p> <p>AND– sorpresos</p> <p>INV – ¡sorpresos! estan molt sorpresos i també volen participar a fer aquesta sopa ¿no? (diverses veus) sí sí</p>	<p>La mare del MOU segueix en la lectura.</p> <p>Pregunta de la INV, que orienta cap a la interpretació de la il·lustració. Interjecció, prolongament de so vocàlic i so pensatiu per part del MOU, que no acaba la seva frase. L'AND acaba la frase del MOU afegint un adjectiu en català. Repetició de la INV amb reformulació. Pregunta retòrica de la INV. Resposta afirmativa general.</p>

55	INV - i i ¿què volen portar? ¿què han dit? MOU –(després d’haver mirat la il·lustració següent) <i>que iban a beber un poquito de cerveza</i> (tothom riu) y después una sopa de pedra INV – ah val ¡molt bé! hortalisses ¿què son hortalis les hortalisses? CAN - verdures MOU – les verdures INV – les verdures molt bé SAL– verdures (???) naps todo INV – i: eh doncs ¿ara vindrà?	Pregunta de recuperació de la INV. Resposta en castellà del MOU, que interpreta la il·lustració de la plana següent que ja ha mirat per avançat. Comentari d’aprovació de la INV i nova pregunta de clarificació. Resposta de la CAN. Repetició del MOU. Repetició i ampliació per part de la mare del MOU.
----	---	--

b) Anàlisi focalitzada de la novena seqüència

També en aquesta seqüència considerem la lectura en veu alta del conte i la seva interpretació.

Pel que fa la lectura en veu alta, en aquesta seqüència torna a llegir la mare del MOU (S9F53), tot i que s’havia ofert el seu fill per fer-ho. És la INV que interpel·la directament la mare del nen per tal de tornar a incloure els pares en els torns de lectura. La resposta afirmativa de la mare del MOU, que tot seguit comença a llegir, mostra el seu interès en fer-ho.

Pel que fa la interpretació del text llegit, trobem dues preguntes que afavoreixen la recuperació d’informació concreta; aquestes preguntes miren d’afavorir la connexió entre els diversos fragments d’informació i dotar-los de sentit (S9F53 i S9F55). La resposta de la mare del MOU mostra aquesta integració del text quan contesta a la pregunta de recuperació identificant les relacions causals (no piquen a la porta perquè ja està oberta) (S9F53). El MOU, en canvi, respon en castellà a la següent pregunta de recuperació interpretant la il·lustració de la plana següent (que mira per avançat) i no fent referència als fragments ja llegits (S9F53). Per altra banda, les preguntes de clarificació volen assegurar que tothom accedeixi al significat de les paraules llegides (S9F53 i S9F55). L’AND i la CAN expliquen, en català, el significat d’aquestes paraules. Per acabar, també trobem una pregunta d’interpretació de la il·lustració (S9F54). El MOU intenta contestar en castellà a la pregunta d’interpretació de la il·lustració, tot i així no acaba la seva frase i posa en marxa unes estratègies que interpel·len l’ajuda dels participants com ara l’ús de la interjecció, el prolongament de so vocàlic i so pensatiu. L’AND ajuda el MOU acabant la frase amb un adjectiu en català.

5.1.2.1.10 Desena seqüència (línies 714-804): Lectura vuitena plana del conte i conversa sobre el mateix.

Aquesta seqüència correspon a la lectura de la vuitena plana del conte. Aquesta lectura està acompanyada per preguntes d'interpretació de la il·lustració, preguntes de comprensió i preguntes que fomenten l'explicitació de vincles intertextuals amb altres contes.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 7		
Seqüència 10		
F	Text	Anàlisi interpretativa
56	<p>INV - doncs mirem l'altra imatge (girant la pàgina del llibre i mirant la nova plana) ¿què hi ha aquí? ¿què fan?</p> <p>CAN – bevent</p> <p>MOU – bevent cervesa</p> <p>INV – beuen cervesa (rient) eh eh ah ah </p> <p>CAN – remenant la sopa</p> <p>INV – beuen cervesa i ¿el llop què està fent?</p> <p>MOU – pues::</p> <p>CAN – remenant la sopa</p> <p>INV – mh mh remenant la sopa i ¿com sembla? i com semblen els animals ¿estan contents o estan tristos els animals?</p> <p>(Diverses veus) – contents</p> <p>INV – estan contents ¿per què penseu que estan tant contents els animals?</p> <p>MOU – <i>porque:: mmm porque:: se lo estan pasando genial /</i></p>	<p>Pregunta d'interpretació de la il·lustració. Resposta en català de la CAN, que utilitza el gerundi per indicar continuïtat en l'acció que es dona. Repetició més ampliació amb un complement directe per part del MOU.</p> <p>Reformulació per part de la INV.</p> <p>Ampliació de la resposta per part de la CAN, que continua utilitzant el gerundi.</p> <p>Repetició per part de la INV de la primera resposta i nova pregunta.</p> <p>Interjecció, prolongament de so per part del MOU, que no acaba la seva frase. LA CAN torna a repetir la seva resposta.</p> <p>Repetició per part de la INV. Nova pregunta d'interpretació de la il·lustració.</p> <p>Resposta general.</p> <p>Pregunta de concreció de la INV. El MOU introdueix amb el «porqué» les relacions entre els fets. Contesta en castellà i en el seu discurs trobem prolongament de sons vocàlics, so pensatiu i pauses.</p>
57	<p>INV – ah ah i ¿per què? ¿penseu que és divertit menjar tots junts?</p> <p>(Diverses veus) – sí</p> <p>INV – ¿us agrada a vosaltres quan hi ha molta gent a menjar amb vosaltres?</p> <p>AND – depèn</p> <p>INV – ¿depèn de què AND?</p> <p>MOU – <i>si porque si solo estás tú</i></p> <p>AND – de la gent</p> <p>INV – depèn de la gent</p> <p>MOU - <i>te encuentras aburrido</i></p> <p>AND – perquè hi ha molt gent que em cau malament</p> <p>INV – ah la gent que et cau malament no clar depèn de la gent\ òbviament\</p>	<p>Pregunta de caràcter personal per part de la INV. Resposta afirmativa general.</p> <p>Reformulació de la pregunta. Resposta de l'AND.</p> <p>Pregunta de concreció de la INV.</p> <p>Resposta en castellà del MOU a la qual s'intercala la resposta en català de l'AND.</p> <p>Comentari d'aprovació i repetició per part de la INV.</p>

58	<p>ara ¿vols llegir tu AND abans havies dit que volies llegir? ¿vale? AND – (llegint) ara seuen tots en cercle al voltant de la llar de foc s'expliquen acudits i dis i dis i: SAL - discuteix AND - i discuteixen SAL – la gallina AND - la gallina exclama que que: agra no agradable que és que és estar tots junts hauriem de fer so sopars com aquests més sovint al principi em pensava que que men menjariem menjariem sopa de gallina diu el porc INV – ¿per què el porc pensava que menjarien sopa de gallina? ANA – perquè estava la gallina i el llop SAL – estava la gallina i el llop INV – ¡ah! mm </p>	<p>La INV gestiona els torn de lectura i diu a l'AND si vol llegir. L'AND llegeix.</p> <p>La mare del MOU ajuda l'AND en la lectura d'una paraula. L'AND repeteix la paraula. La mare del MOU anticipa una altra paraula. L'AND repeteix i segueix en la lectura.</p> <p>Pregunta de comprensió de la INV per inferir el significat implícit del text. Resposta de l'ANA. Repetició de la resposta per part de la mare del MOU.</p>
59	<p>ANA – (llegint) i: l'ànec li demana al llop que con conti alguna de les seves de les seves terribles històries per per conèixer el el seu punt de vista INV – un moment ¿per què són terribles les seves històries? ANA i MOU – perquè ANA – perquè menja persona:: pe::r menjava els animals INV – els animals</p> <p>SAL– peligroso el lobo MOU – <i>si:: como como:: gallina:s</i> INV – ah ah el llop SAL – el llop</p> <p>MOU – <i>i:: també:: ànecs i: no sé què més</i> CAN – tots \ tos els animals</p>	<p>L'AND segueix llegint.</p> <p>Pregunta de reflexió de la INV. L'AND i el MOU comencen a contestar amb la conjunció «perquè». L'AND acaba la seva frase en català introduint el motiu de la frase anterior. Repetició de la part final de la frase per part de la INV. Resposta de la mare del MOU en castellà. Ampliació en castellà de la resposta de l'AND per part del MOU. Sons d'aprovació de la INV i repetició amb traducció al català de l'última paraula dita per la mare del MOU. Repetició de la paraula traduïda per part de la mare del MOU. El MOU amplia la seva resposta enumerant més animals que pot menjar el llop. Estratègia de fugida per acabar la seva intervenció. Reformulació de la resposta per part de la CAN.</p>
60	<p>INV – no ¿recordeu algun conte que hem vist junts? (Diverses veus) – ¡sí::! INV – que el llop es volia menjar algú? (Diverses veus) – ¡sí::! INV – ¿quin? AND i CAN – les cabretes MOU – el de les <i>siete</i> cabretes INV – el llop\ i també un altre eh/ que sortia el llop (Diverses veus) – eh AND – eh:: la Caputxeta vermella CAN – no INV – ah la Caputxeta vermella també\ allà allà també hi ha llop</p>	<p>Pregunta de reflexió de la INV. Resposta afirmativa dels participants. Ampliació de la pregunta. Resposta afirmativa dels participants. Pregunta de concreció de la INV. Resposta de la Can i de la seva germana que anomenen el principi d'un dels contes treballat en una altra sessió. Repetició per part del MOU amb traducció del nombre de les cabretes en castellà. Comentari de la INV, que fomenta una ampliació de la resposta. Resposta de l'AND, que anomena un altre conte. «No» de la CAN que puntualitza que el conte anomenat per la seva germana no</p>

	<p>MOU – eh eh INV –mireu la persona el titella que té la NEL ¿us recorda alguna cosa? CAN, AND i MOU – ¡ah! ¡els tres porquets! INV – els tres porquets\ també el llop va allà per això que les històries són terribles/</p>	<p>s'ha treballat a les sessions anteriors. La INV repeteix la resposta de l'AND i la corrobora. Sons paralingüístic del MOU, que està pensant en un altre conte. La INV guia la resposta orientant l'atenció dels participants cap al personatge-titella que té la NEL. Resposta de la CAN, l'AND i el MOU, que anomenen un altre conte. Repetició amb ampliació per part de la INV.</p>
61	<p>INV – vale AND segueix AND– (llegint) però l'aigua de de l'olla ja bull i i el llop hi enso hi ensopa e el cullerot el cullerot em sembla que la sopa ja està llesta SAL – diu AND– (llegint) diu INV – molt bé\ AND – una cosa ¿per què es barallen? INV – ¿qui s'està barallant? AND – diu discuteixen INV – ¡ah! discutir/ però no és necessàriament barallar\ és dir una cosa\ tu en dius un altra ¿saps? AND – sí INV – clar\ perquè potser que no estan d'acord sobre tots els punts de vista (diverses veus)</p>	<p>La INV convida l'AND a seguir amb la lectura. L'AND llegeix.</p> <p>La SAL anticipa la lectura d'una paraula. Repetició per part de l'AND. Comentari d'aprovació per part de la INV. Pregunta de clarificació de l'AND. Clarificació del significat d'una paraula per part de la INV. Comentari d'aprovació de l'AND. Ampliació de la INV.</p>

b) Anàlisi focalitzada de la desena seqüència

En aquesta seqüència, un altre cop, la interpretació de la il·lustració precedeix la lectura en veu alta i la interpretació del text escrit.

Primer —pel que fa la interpretació de la il·lustració— la pregunta de la INV anima que descriguin què està passant i com estan els personatges del conte (S10F56). Aquesta pregunta genera la resposta en català de la CAN, que utilitza el gerundi per expressar continuïtat en l'acció que descriu (què estan fent el personatges i el què està fent el llop en aquell moment). El MOU amplia la frase de la CAN amb un complement directe i, en castellà, infereix les relacions entre els fets (estan contents perquè s'ho estan passant genial).

Aquest fragment introdueix un nou tema en la conversa —el fet de menjar en companyia— i genera per part de la INV una pregunta de reflexió que interpel·la a l'experiència personal dels participants sobre aquest tema (S10F57). Tant

l'AND com el MOU contesten a aquesta pregunta, l'una en català i l'altre en castellà, i fan referència a allò viscut en primera persona.

Pel que fa la lectura en veu alta, la INV distribueix el torn a l'AND i intercala la seva lectura amb dues preguntes. La primera pregunta de la INV mira de comprovar que els participants identifiquin unes relacions no explícites dins del text. En la resposta de l'AND es fan explícites aquesta relacions, ja que és capaç de relacionar els fragments del text que contenen la informació i interpretar-los de manera integrada (concretament relaciona l'afirmació del porquet amb la situació inicial en què el llop estava sol amb la gallina). La seva resposta ve repetida per la mare del MOU (S10F58). La segona pregunta, en canvi, és una pregunta de reflexió que implica recórrer al coneixement extern al text —el relacionat amb la figura del llop— per poder relacionar aquest coneixement amb el fragment llegit i interpretar-lo. Les respostes dels participants es serveixen d'aquest coneixement extern per tal d'interpretar l'expressió «històries terribles» des d'un context més ampli, l'AND fa referència al fet que el llop menja persones i animals, la mare del MOU el descriu com «peril·lós» i el MOU enumera, en català i en castellà, els animals que pot menjar el llop fins que utilitza, finalment, una estratègia de fugida per acabar la seva intervenció. La CAN generalitza la resposta dient que el llop menja «tots els animals» (S10F59). Seguidament, la INV fa una pregunta de concreció per tal de fer referència específica a les històries terribles del llop, i aquesta pregunta genera unes respostes crítiques per part dels participants, ja que impliquen un distanciament del text llegit i una connexió amb els coneixements que provenen dels contes populars. Concretament, els recursos intertextuals necessaris per a la interpretació del text llegit s'expliciten mitjançant les respostes de l'AND, la CAN i el MOU, que anomenen uns contes tradicionals protagonitzats pel llop «ferotge» (dos dels quals treballats a les sessions anteriors) contrastant-los amb el text actual (S10F60).

Per acabar, trobem una pregunta de clarificació formulada per l'AND a la qual respon la INV (S10F61).

5.1.2.1.11 Onzena seqüència (línies 805-857): Lectura novena i desena plana del conte i conversa sobre el mateix.

Aquesta seqüència correspon a la lectura de la novena i desena plana del conte. Aquesta lectura està acompanyada per preguntes de comprensió i reflexió que miren d'acompanyar els lectors cap a una comprensió més profunda del que han llegit.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 7		
Seqüència 11		
F	Text	Anàlisi interpretativa
62	<p>INV – vale ¿ara qui vol llegir? MOU – ¡jo! (aixecant la mà) INV – a:: MOU després la NEL i després la la CAN (que també aixequen la mà) ¿fem així? va MOU he dit SAL - (llegint) el llop MOU – (llegint) el llop serveix tots els animals tothom repeteix tres vegades i el sopar s'allarga fins molt tard INV – molt bé! doncs ¿la sopa estava bona penseu? (Diverses veus) – sí:: INV – mm ¡repeteixen tres vegades! eh/ vull di::r SAL – Si::</p>	<p>La INV gestiona els torns de lectura.</p> <p>La mare del MOU comença a llegir la primera paraula. El MOU la repeteix i segueix la lectura.</p> <p>Pregunta de comprensió que implica fer inferències. Resposta dels participants. Sons d'aprovació de la INV i ampliació de la resposta. Sí d'aprovació de la mare del MOU.</p>
63	<p>INV - va NEL NEL i RHO – (la R. llegeix d'una en una les paraules i la N. les repeteix) després el llop treu un RHO – ga NEL – ga RHO – ni NEL - ni RHO – vet NEL - vet RHO – pun NEL - pun NEL i RHO – (la R. torna a llegir d'una en una les paraules i la N. les repeteix) punxegut del seu sac i punxa NEL - la por RHO - pe NEL – (aquí la nena comença a llegir sola) pedra e encara no és del tot cu RHO - cuita NEL - (la nena segueix llegint sola) cuita si m'ho pre RHO - per</p>	<p>La INV dona el torn de lectura a la NEL. La seva mare comença a llegir per ella i la nena repeteix d'una en una les paraules. La mare de la NEL comença a parar-se després de cada síl·laba i la nena la repeteix igual.</p> <p>La mare de la NEL torna a llegir la paraula sencera i la seva filla la repeteix. Pausa de la mare de la NEL. La NEL comença a llegir sola. Estratègia d'ajuda de la seva mare que intervé quan la nena es bloqueja al mig d'una paraula. La mare llegeix la paraula i la NEL la repeteix i segueix llegint.</p>

	<p>NEL - permeteu me l'emporto pel sopar de demà diu la gallina li pregunta ja se'n va sí respon el llop però no us agraeixo aquesta ve vetllada tan agradable que tornarà aviat pregunta l'ànec el llop no respon</p> <p>SAL – [muy bien]</p> <p>INV – [molt bé]</p>	<p>Comentari d'aprovació de la mare del MOU i de la INV.</p>
64	<p>INV - doncs ¿què penseu que fa aquest llop?</p> <p>CAN – pues\ que se'n va/</p> <p>INV – se'n va\ ¿però per què vol punxar la pedra amb el seu ganivet?</p> <p>MOU – perquè</p> <p>CAN – per trencar-la</p> <p>MOU– perquè <i>la quería la quería parti::</i></p> <p>INV – ah ah </p> <p>MOU - <i>un trozo para él y un trozo para los otros</i></p> <p>INV – ah ah i què diu\ que la pedra encara està/</p> <p>(diverses veus) – dura</p>	<p>Pregunta de comprensió del significat inferencial per part de la INV. Resposta de la CAN.</p> <p>La INV reformula la pregunta.</p> <p>El MOU introdueix la conjunció «perquè». La CAN anticipa la resposta en català. El MOU reformula la resposta de la CAN en castellà.</p> <p>Comentari d'aprovació de la INV. El MOU amplia la seva resposta.</p> <p>Comentari d'aprovació de la INV i frase completiva. Finalització de la frase per part dels participants.</p>
65	<p>INV – però ¿penseu que la pedra es pot cuinar realment?</p> <p>(Diverses veus) – no</p> <p>INV – no\ doncs ¿què ha fet aquest llop?</p> <p>MOU – <i>pues que la ha:: eh:: cómo se llama\ la ha roto así:: con algo que no sé</i></p> <p>CAN – un ganivet</p> <p>INV – ah ah i ¿per què se la vol portar la pedra i no la deixa allà és una pedra?</p> <p>CAN – eh:: perquè:: és la seva pedra</p> <p>INV – és la seva pedra\ i diu\ soparé demà amb aquesta pedra a veure soparé demà me l'emportaré per al sopar de demà</p> <p>SAL – sí</p>	<p>Pregunta de reflexió de la INV. Resposta negativa dels participants.</p> <p>Pregunta de concreció de la INV.</p> <p>Resposta en castellà del MOU. El prolongaments de sons vocàlics, les pauses, la pregunta directa i l'estratègia de fugida assenyalen dificultat en la construcció del seu discurs.</p> <p>La CAN introdueix el nom de l'objecte que fa servir el llop en català. Nova pregunta de reflexió de la INV. Resposta de la CAN.</p> <p>Repetició i ampliació de la resposta per part de la INV.</p> <p>Comentari d'aprovació de la mare del MOU.</p>

b) Anàlisi focalitzada de l'onzena seqüència

L'anàlisi d'aquesta seqüència contempla les dues dimensions de lectura en veu alta del conte i la seva interpretació.

Pel que fa la lectura en veu alta, en aquesta seqüència tornen a llegir el MOU i la NEL. Pel que fa al MOU, es dona una estratègia d'ajuda per part de la seva mare que li anticipa la lectura de la primera paraula per situar-lo en el text. El MOU repeteix aquesta paraula i segueix amb la lectura (S11F62). Pel que fa la NEL, es torna a donar una estratègia de suport mitjançant l'anticipació de la lectura de cada paraula per part de la seva mare, paraules que la NEL repeteix

d'una en una. Es pot observar que, a un cert punt, la seva mare comença a fer una pausa després de cada síl·laba de la paraula per tal de donar espai a la seva filla d'acabar sola la lectura de la paraula, tot i així la NEL segueix repetint cada síl·laba després de la seva mare. Davant d'això, la mare de la NEL torna a llegir de paraula en paraula i la nena les va repetint. Tanmateix, poc després la mare de la NEL fa una pausa i la NEL comença a llegir sola, es dona una nova estratègia d'ajuda per part de la seva mare, que intervé només quan la nena es bloqueja al mig d'una paraula. En aquests casos, la mare llegeix la paraula i la NEL la repeteix i segueix llegint pel seu compte (S11F63). El comentari d'aprovació de la mare del MOU al final de la lectura per part de la NEL expressa el seu suport emocional cap a la nena pel gran repte aconseguit.

Pel que fa la interpretació del conte, observem que les preguntes de la INV miren d'acompanyar els lectors cap a una comprensió més profunda d'allò que han llegit. Concretament, s'intenta que els participants s'allunyin del significat estrictament literal de les paraules llegides per tal d'assolir una comprensió inferencial del text. Amb aquest propòsit, la primera pregunta de comprensió requereix que els lectors ampliiin les seves impressions inicials i infereixin les que eren les verdaderes intencions del llop. La resposta dels participants ens mostra que els nens es queden a un nivell de significació parcial del text llegit, concretament tant la CAN (en català) com el MOU (en castellà) fan referència al fet que el llop punxa la pedra per compartir-la amb els altres (S11F64).

La següent pregunta de la INV intenta guiar els lectors cap a aquesta comprensió més completa mitjançant una pregunta de reflexió que interpel·la al coneixement extern dels participants en relació amb el fet que una pedra no es pot cuinar. Tot i així, els nens es queden a un nivell de significació literal del text tal i com mostren la intervenció en castellà del MOU, que construeix amb dificultat el seu discurs (com revela la posada en marxa d'unes estratègies d'ajuda, com ara prolongaments de sons vocàlics, les pauses, la pregunta directa i l'estratègia de fugida) i la intervenció de la CAN, que interpreta els fets des d'una mirada parcial (s'emporta la pedra perquè és la seva) i no global (S11F65).

5.1.2.1.12 Dotzena seqüència (línies 858-887): Lectura onzena i dotzena plana del conte i conversa sobre el mateix.

Aquesta seqüència correspon a la lectura de l'onzena i dotzena plana del conte. Després de la lectura de l'últim fragment escrit del conte, l'última plana obre una nova perspectiva i torna a situar els lectors a la situació inicial del conte.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 7		
Seqüència 12		
F	Text	Anàlisi interpretativa
66	<p>INV – ¿què farà? no ho sabem\ a veure girem pàgina l'última l'última ara l'última pàgina qui m'havia dit que volia llegir havia dit la la CAN sí la CAN CAN– (llegint) però no crec pas que torni INV – molt bé\ i conte contat (Diverses veus) – ja s'ha acabat INV – i vet aquí un gat vet aquí un gos aquest conte ja s'ha fos (se sent la SAL que repeteix totes les paraules)\ i vet aquí un gos vet aquí un gat aquest conte (Diverses veus) – ja s'ha acabat</p>	<p>Anàlisi interpretativa La INV anima a seguir en la lectura i dona el torn a la CAN. La CAN llegeix l'última frase del conte. Comentari d'aprovació de la INV, que comença la fórmula d'acabament del conte. Els participants acaben la fórmula d'acabament. La INV diu unes altres fórmules d'acabament dels contes. Els participants acaben la fórmula d'acabament.</p>
67	<p>INV – molt bé\ però ¡un moment! hi ha encara una altra pàgina:: a veure què hi ha aquí/ gireu una mica pàgina/ MOU – <i>¡eh! nosotros la tenemos pequeña</i> (es refereix al format diferent del conte que té la I.) INV – ¿què què passa aquí? ¿què ens vol dir aquesta imatge? a aquesta última pàgina ¿què fa el llop al dia següent? ¿on arriba? MOU - arriba a una caseta que és un:: <i>no sé cómo</i> SAL – la casa de:: un:: <i>no sé cómo se llama</i> INV – gall dindi SAL – gall dindi <i>eh eh</i> MOU – (rient) dindi</p>	<p>Exclamació de la INV, que fa observar als participants que encara hi ha una plana més en el conte. Preguntes de la INV que animen a interpretar la il·lustració de l'última plana del conte i a reflexionar sobre la seva estructura. Resposta en català del MOU. Prolongament de so, pausa, canvi de llengua i estratègia de fugida al final de la frase. La seva mare intervé per ajudar-lo, també ella explicita que no sap com es diu el personatge representat en la il·lustració. La INV introdueix el nom del nou personatge. Repetició de la mare del MOU i del nen.</p>
68	<p>INV – sí\ i què <i>ah ah</i> ¿i què porta el llop? SAL – pedres MOU – porta pedres INV – ¿i què farà el llop? ¿què penseu que farà? SAL – igual INV – igual diu la SAL <i>eh eh</i> començarà una altra vegada amb la</p>	<p>Nova pregunta de la INV, que anima a observar un detall de la il·lustració. Resposta de la mare del MOU. Repetició amb reformulació per part del MOU. Pregunta de reflexió de la INV. Resposta de la SAL. Repetició amb reformulació per part de la INV. Nova pregunta.</p>

sopa ¿i penseu que és molt llest aquest llop o no? (diverses veus) – sí INV – ¿sí no? (diverses veus)	Resposta afirmativa dels participants. Pregunta retòrica de la INV.
--	--

b) Anàlisi focalitzada de la dotzena seqüència

El tema d'aquesta seqüència està donat pel final del conte, que no s'acaba on s'acaba el text escrit. En un primer moment, la lectura de l'últim fragment escrit del conte per part de la CAN sembla donar per acabada la lectura del text, fet que la INV confirma amb la recitació de les formules d'acabament més freqüents dels contes (S12F66). Tanmateix, la INV, amb una exclamació, fa observar que encara hi ha una plana més en el conte i que la història encara no s'ha acabat (S12F67).

En aquesta plana, tota la comprensió global del text llegit passa per la interpretació de la il·lustració que situa el lector al punt inicial de la història (el llop que pica a la porta) i desvela el final obert del conte i la seva estructura circular. La pregunta d'interpretació de la il·lustració, doncs, implica una reflexió i avaluació de la forma mateixa del text mitjançant un distanciament crític del mateix. Les respostes dels participants es mouen en aquest nivell. En el cas del MOU, el nen interpreta que el llop arriba a una nova caseta, en el seu discurs el prolongament de so, la pausa, el canvi de llengua i l'estratègia de fugida al final de la frase expressen la seva dificultat en trobar el nom del nou personatge en el seu repertori lingüístic. La seva mare intervé per ajudar-lo, també ella explicita que no sap com es diu el personatge representat en la il·lustració, nom que la INV finalment introdueix (S12F67). Poc després, la resposta de la mare del MOU, que diu que el llop farà «igual», situa els lectors davant de l'estructura circular del conte, que torna a començar un altre cop (S12F68).

5.1.2.1.13 Tretzena seqüència (línies 888-970): Comentari del títol del conte i escrivim en les nostres llengües.

En aquesta seqüència es comenta el títol del conte i es proposa d'escriure els noms dels personatges del conte en totes les llengües dels participants.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 7		
Seqüència 13		
F	Text	Anàlisi interpretativa
69	<p>INV – ah ah ¿us ha agradat el conte? (Diverses veus) – sí</p> <p>INV – ¿hi posaríeu un títol diferent? ¿o us ha agradat el títol sopa? MOU– a mi no m'agrada CAN – el llop el llo::p i:: la seva sopa/ INV – i la seva sopa\ molt bé\ CAN – o el llop i la seva pedra/ INV – molt bé\</p>	<p>La INV pregunta si ha agradat el conte. Resposta afirmativa dels participants.</p> <p>La INV pregunta per un canvi de títol. El MOU expressa que el títol no li agrada. La CAN dona una altra opció de títol. Repetició de la INV més comentari d'aprovació. Nova proposta de títol per part de la CAN. Comentari d'aprovació de la INV.</p>
70	<p>INV- una cosa ¿voleu marxar ara o voleu fer un dibuix ràpid? (Diverses veus) - un dibuix CAN – ¡dibuix dibuix dibuix! INV – si teniu temps si no us dono el paper per fer a casa fer-lo a casa el dibuix CAN – ¡dibuix dibuix dibuix dibuix dibuix! (Diverses veus)</p>	<p>La INV proposa fer un dibuix relacionat amb el conte.</p> <p>LA CAN expressa amb entusiasme que vol fer un dibuix.</p>
71	<p>INV – un per a la CLA també un altre eh i també jo pensava de fer una cosa molt divertida que era un diccionari plurilingüe\ com que coneixem tenim totes les nostres llengües pensava de posar tots els noms dels animals en català castellà italià àrab tagalo eh eh i anglès perquè la RHO també parla anglès ¿què us sembla que ho anireu fent i a final de curs us regalo el el nostre diccionari plurilingüe? SAL – sí:: INV – ¿sí? però necessito la vostra col·laboració perquè jo no sé ni àrab ni tagalo ni res així que podem fer eh tu avui no tens temps per compilar-lo ¿no? (referint-se a la RHO) ¿tu pots quedar-te cinc minuts més o has? (referint-se a la SAL) SAL – sí</p>	<p>La INV proposa d'escriure els noms dels personatges dels contes en totes les llengües dels participants.</p> <p>Resposta afirmativa de la mare del MOU. La INV pregunta per la disponibilitat de les mares per quedar-se uns minuts més a escriure.</p> <p>Resposta afirmativa de les mares.</p>

72	<p>INV – ¿sí? i ho pots escriure ara o la propera vegada (distribuint papers amb una taula amb 7 columnes, en una columna hi ha les imatges dels animals i hortalisses treballats en el conte i en les altres columnes hi ha espais per escriure els noms en les llengües dels participants)</p> <p>SAL – ¿qué qué tengo que escribir?</p> <p>INV – aquí el nom en àrab perquè jo no sé</p> <p>SAL – aquí ¿en àrab?</p> <p>INV – ah vale ¿vols uns boli o el llapis?</p> <p>MOU – (???) deja (???) yo mami</p> <p>INV – i aquí comencem amb</p> <p>MOU – (???) mami</p>	<p>La INV distribueix un paper a la mare del MOU.</p> <p>La mare del MOU pregunta què ha d'escriure.</p>
73	<p>INV – i aquí amb el <i>castellano</i> AND tu (donant un dels papers a l'AND)</p> <p>CAN – déjame a mí déjame a mí</p> <p>INV – <i>castellano catalano</i> heu de posar el nom</p> <p>CAN – (???)</p> <p>INV – en <i>castellano</i> i després també en <i>catalano</i></p>	<p>La INV distribueix un paper a l'AND.</p>
74	<p>SAL - ¿tengo que escribirlo en árabe o::?</p> <p>INV – sí sí amb la pronúncia també pots escriure en àrab</p> <p>SAL- o en árabe o::</p> <p>INV – sí que és més bonic</p> <p>SAL – o lo escribo en árabe pero::</p> <p>INV – els dos no</p> <p>SAL – co::n letras eh::</p> <p>INV – eh pots escriure en àrab i i sota en lletres\ amb boli potser</p> <p>SAL – vale</p> <p>INV – vols un boli</p> <p>(Diverses veus)</p> <p>(Diverses veus)</p> <p>INV – ah vale sí molt bé</p>	<p>La mare del MOU pregunta si ha d'escriure en «àrab» (referint-se a l'alfabet àrab). Tres cops utilitza la conjunció disjuntiva «o» i un cop l'adversativa »pero«, amb prolongament de sons vocàlics, per introduir una oposició entre l'alfabet àrab i l'alfabet llatí (que identifica amb «letras»).</p>
75	<p>RHO – ¿aquí en tagalo?</p> <p>INV – sí tagalo i anglès</p> <p>CAN – algú m'escriu el el</p> <p>INV – si ho sap si no la propera vegada eh perquè si no recordeu les paraules no ho feu</p> <p>CAN – ¿on estan els llàpissos?</p> <p>INV - ahah (donant els llàpissos)</p> <p>(Diverses veus)</p> <p>INV – el llibre us porteu aquest ¿voleu agafar també un altre llibre?</p> <p>(???) (se senten moltes veus de fons)</p>	<p>La mare de la NEL pregunta si ha d'escriure en tagal.</p>
76	<p>SAL – aquí no sé que no sé árabe árabe però hay un árabe que:: de hablar</p> <p>INV – no passa res eh molt bé</p>	<p>La mare del MOU oposa l'àrab literari (árabe árabe) el dialecte àrab (árabe de hablar).</p>

b) Anàlisi focalitzada de la tretzena seqüència

L'anàlisi d'aquesta seqüència ens permet distingir les dues qüestions que la caracteritzen: el discurs al voltant del títol del conte i el discurs al voltant de l'escriptura en les llengües familiars dels participants.

Pel que fa el discurs al voltant del títol del conte, la pregunta de la INV obre la possibilitat de posar un títol diferent al conte. La resposta del MOU es limita a expressar que no li agrada el títol; la CAN, en canvi, proposa dues opcions diferents. Totes dues opcions comencen anomenant el personatge protagonista (el llop) i indiquen el que li pertany, la sopa i la pedra (S13F69). Les opcions proposades de la CAN, doncs, afegixen al títol la presència del personatge agent que planteja la sopa de pedra.

Per altra banda, el discurs al voltant de l'escriptura en les llengües familiars dels participants es dona arreu de la proposta de la INV d'escriure els noms dels personatges del conte. Concretament, la INV convida la mare del MOU a escriure en àrab (S13F72), la mare de la NEL a escriure en tagal i anglès (S13F75) i a l'AND en català i castellà (S13F73). Els nens més petits no mostren interès en l'escriptura ja que estan ocupats en fer un dibuix relacionat amb el conte. La mare del MOU, a l'hora d'escriure, es planteja la qüestió de l'alfabet a utilitzar; de fet pregunta si ha d'escriure en «árabe» (referint-se a l'alfabet àrab). En el seu discurs es percep inseguretats en l'acte d'escriure, com assenyalen l'ús de la conjunció disjuntiva «o», de l'adversativa «pero», el prolongament de sons vocàlics, i una oposició entre l'alfabet àrab i l'alfabet llatí, que identifica amb «letras» (S13F74). Finalment, la mare del MOU minimitza la seva competència lingüística en llengua àrab dient que no coneix la traducció d'un terme a l'àrab literari (árabe árabe) sinó el dialecte àrab (árabe de hablar) (S13F76).

5.1.2.2 Síntesi anàlisi de les seqüències

Un cop analitzades les diferents seqüències, en aquest apartat oferim una visió de conjunt per tal de poder sintetitzar els aspectes que hem pogut detectar. Reagruparem les idees en 3 apartats. En primer lloc, centrarem l'atenció en les

intervencions dels participants relacionades amb la narració oral d'un conte llegit anteriorment (conegut). En segon lloc, ens fixarem en la interpretació i comprensió del conte de la sessió, en les estratègies que emergeixen i en els tipus d'intervencions que es generen. En tercer lloc, tractarem sobre les llengües presents en el discurs dels participants i sintetitzarem els canvis de llengua.

a) Intervencions en l'explicació oral d'un conte llegit anteriorment

En aquesta sessió no es dona l'explicació dels contes llegits a casa o en la sessió anterior. Tot i així, el MOU diu haver tornat a llegir el conte de Les set cabretes i el llop (de la sessió anterior) i en canta la cançó, acompanyat per la seva mare (S1F3).

Pel que fa el conte de la sessió, tant el MOU com la CAN mostren conèixer-lo abans de llegir-lo, tot i així només el MOU intervé per anticipar el contingut del conte, mentre que la CAN es limita a manifestar la seva familiaritat amb el conte amb una interjecció de sorpresa (S3F24).

El MOU comença el relat del conte per tal de contestar a la pregunta de concreció de la INV. L'anàlisi de la seva intervenció revela dificultat per part del nen d'organitzar el seu discurs (tant a nivell de vocabulari com d'organització dels fets), fet que el porta a posar un marxa una sèrie d'estratègies pròpies de les persones plurilingües per tal de dur igualment a terme el relat, com el canvi de llengua al castellà (el nen havia començat la narració del conte en català fent servir una fórmula d'inici més el nom del personatge protagonista), prolongament dels sons vocàlics, so pensatiu i ús d'un vocabulari no específic (adjectiu indefinit i pronoms indefinits). Amb el suport d'aquestes estratègies, el MOU aconsegueix presentar la situació inicial del conte. Tot seguit, però, acaba fent ús de l'estratègia de fugida (no me'n recordo) per abandonar la narració (S3F24). Podem interpretar aquest abandonament del relat com el resultat del cansament degut al fet de no dominar les estructures lingüístiques i el vocabulari per explicar el conte (fet que implica l'esforç de posar en marxa tot un seguit d'estratègies), o bé al fet de no voler-se arriscar a l'error, més que el fet de no recordar-ne el contingut. De fet, poc després haver començat amb la lectura, el MOU anticipa en castellà detalls de la història de què es recorda perfectament, com ara que el llop porta pedres (S4F289) o que el llop no té dents (S4F30).

b) Lectura i interpretació del conte de la sessió

El conte de la sessió analitzada en aquest capítol és un àlbum. Tractant-se d'un àlbum, el procés de construcció de la comprensió global del text no pot prescindir de la interpretació de les imatges que l'acompanyen. Tal i com diu la Sophie van der Linden, «el álbum es un soporte sobre el que se inscriben las imágenes y el texto, caracterizado por la interacción entre texto e imagen». La interpretació de les il·lustracions, doncs, en aquesta sessió assumeix un rol fonamental que en les altres sessions no té (ja que no es van fer servir àlbums). Per això, en aquest apartat considerem tant la lectura en veu alta, com la interpretació del text i la interpretació de la il·lustració.

Pel que fa la lectura en veu alta, la INV pregunta qui vol llegir i els que volen acostumen a aixecar el braç, fet que fa que moltes vegades més d'un nen vulgui llegir en el mateix moment (S4F28, S8F48, S11F62). Davant d'aquesta situació, la INV organitza els torns de lectura dels que es proposen dient cada cop a qui li toca llegir, com ara el MOU (S4F28, S6F39, S11F62), la CAN (S5F32/33/34, S8F45, S12F66), l'AND (S5F35, S10F58, S10F61) i, per primer cop, la NEL (S8F48, S8F51, S11F63). D'altra banda, la INV anima les mares a participar en la lectura, i tant la SAL (S6F36, S9F53/54), com la ROM (S7F42/43) es proposen per fer-ho. Així mateix, els adults i l'AND, que en aquest cas assumeix el rol de germana més experta en la lectura, duen a terme estratègies d'ajuda per tal de donar suport en la lectura en veu alta per part dels més petits. En el cas del MOU, la seva mare intervé per anticipar les paraules següents (S4F28), per assenyalar-li on ha de llegir quan perd el fil (S6F39), per corregir la descodificació d'una paraula (S6F39) i per situar-lo en la lectura llegint la primera paraula (S11F62). La mare del MOU també intervé per ajudar l'AND davant de la dificultat de llegir una paraula (S10F58). En el cas de la CAN, la seva germana intervé per ajudar-la en la descodificació quan es troba en dificultats, suggerint-li la paraula o paraules següents (S4F29, S5F34, S8F45), i també fa ús d'una estratègia de lectura en paral·lel de manera que la veu de l'AND precedeix per pocs segons la veu de la CAN. Pel que fa la resposta del MOU i la CAN a aquestes estratègies d'ajuda es pot veure, en els mateixos fragments, com recullen aquests

suggeriments, repetint-los, i segueixen en la lectura d'una o més de les paraules següents.

En el cas de la NEL, podem veure que la seva mare posa en marxa una sèrie d'estratègies per tal d'acompanyar-la progressivament en la lectura en veu alta. Cal remarcar que és aquesta la sessió en què la NEL aconsegueix el repte de llegir en veu alta per primera vegada. Aquest repte és aconseguit per la nena gràcies a les estratègies que fa servir la seva mare que li assegurin el suport emocional necessari per deixar-se anar. En primer lloc, la mare de la NEL cada cop que la seva filla manifesta de voler llegir l'abraça i, amb aquesta proximitat física, fa que es senti acompanyada en l'acte de llegir, fet que es manifesta també amb l'acció d'assenyalar-li amb el dit les paraules a llegir. En segon lloc, la seva mare respecta els temps de silenci de la seva filla i regula les seves intervencions en base a les seves reaccions, com ara llegir en lloc de la NEL quan la nena es queda en silenci (S8F49); llegir una paraula a la vegada i la seva filla la repeteix (S8F51); usa l'estratègia de la lectura en paral·lel i de la lectura a l'uníson quan veu que la nena la segueix (S8F51); comença a sil·labejar les paraules per veure si la nena acaba llegint la paraula pel seu compte, i al no fer-ho torna a llegir paraula per paraula, fins al moment en què la nena es deixa anar en la lectura i la seva mare intervé només en cas de bloqueig (S11F63).

Pel que fa la interpretació del conte, es dona mitjançant la interpretació del text escrit i la interpretació de la il·lustració que, com hem dit abans, està al servei de la narració. En aquest àlbum, el text i la imatge coexisteixen en l'espai de la doble pàgina, concretament la imatge ocupa l'espai central de la doble pàgina i el text s'ubica a prop (es superposa a la imatge), això fa que la imatge sigui la primera que es veu i la que crida l'atenció de forma permanent (Sophie van der Linden).

En el cas del MOU podem observar quins tipus de reacció es dona en aquest joc entre text i imatge. Així, per una banda, segueix el ritme més ràpid de la narració avançant-se en la lectura pel seu compte, com revela la seva veu que se sent de fons mentre llegeix una altra persona (S4F29, S5F31, S6F36, S8F47) o el fet que quan li toca llegir comença a fer-ho des del punt més avançat on havia arribat ell i no la resta dels participants (S6F39), però d'altra banda, el MOU es deixa portar

pel ritme més lent de la il·lustració observant-ne els detalls, fet que li permet anticipar els esdeveniments següents de la història (S7F43, S8F44, S9F55).

Tanmateix, és sobretot la investigadora que orienta l'atenció dels participants cap a la interpretació de la il·lustració amb diferents finalitats, com ara complementar la informació continguda en el text escrit (S4F28, S6F36, S9F54) o facilitar la predicció dels fets abans de llegir-los (S7F40, S7F41, S8F44, S10F56), sempre amb l'objectiu d'arribar a una comprensió més profunda i global del text, que troba el seu clímax en la interpretació de la plana final (S12F67 i S12F67). L'anàlisi de les respostes a aquestes preguntes permet visualitzar comportaments lingüístics recurrents en el discurs dels nens. En particular —en el cas del MOU— es repeteixen estratègies per tal d'obviar les seves dificultats a nivell lingüístic, concretament a l'hora de no trobar el terme en català en el seu repertori lingüístic, el nen opta per una pregunta directa als participants (S4F14); l'ús d'interjeccions (S7F40 i S9F54); l'ús de la mímica per descriure l'expressió de la cara dels personatges (S7F41, S8F44); el prolongament del so vocàlic i el so pensatiu (S9F54); l'estratègia de fugida (S8F44, S12F67) i el canvi de llengua (S12F67). Les dues estratègies de fugida del MOU determinen la intervenció de la seva mare que, en el primer cas, descriu en castellà la cara dels personatges (S8F44) i, en el segon cas, reformula la resposta del seu fill remarcant que no sap el nom del nou personatge (S12F67). Tanmateix, podem observar que el nen elabora frases més llargues a l'hora de donar respostes espontànies en castellà (S4F28, S10F56 i S10F57).

En el cas de la CAN, en canvi, les seves intervencions són en català amb l'ús de com+adjectiu per tal de descriure l'expressió de la cara dels personatges (S8F44) i l'ús del verb en gerundi per descriure una escena concreta (S10F56). Finalment, la NEL encara no participa de la conversa en grup.

La interpretació de la il·lustració acompanya i complementa la interpretació del text escrit. Els dos processos es donen alhora, tot i així, per tal d'analitzar-los els hem tractats separatament. Les preguntes de la INV que acompanyen la interpretació del text escrit es mouen en tres dimensions: accés i recuperació; integració i interpretació; reflexió i avaluació. Abans de la lectura en veu alta del text i de les preguntes que l'acompanyen, s'activen els coneixements previs

rellevants tot anomenant els personatges del conte (S2) i formulant-ne hipòtesis (S3F19) per tal de treballar el vocabulari present en el text, formular les primeres prediccions i situar-se cap a una construcció progressiva de la comprensió.

Aquest procés de comprensió, com hem dit abans, està guiat per la INV que, en la dimensió d'accés i recuperació, fa ús de preguntes/estratègies de clarificació (S4F29, S5F32, S5F34, S7F42, S8F50, S10F61) i preguntes de recuperació (S8F51, S9F53 i F9F55) per tal d'assegurar-se que tothom tingui accés al text i pugui localitzar-ne la informació més rellevant. L'anàlisi de les respostes a aquestes preguntes permet visualitzar els següents comportaments lingüístics: l'AND assumeix un rol d'experta en la clarificació dels termes relacionats amb les característiques i emocions dels personatges (S5F32, S5F34, S7F42), expressions (S9F53) i també formula una pregunta de clarificació (S10F61). També la CAN clarifica (S9F45) i recupera en el text la informació demanada, amb l'ajuda de la seva germana (S6F37). El MOU, amb l'estratègia del prolongament de sons vocàlics, recupera part de la informació demanada també gràcies a la intervenció de la seva mare (S8F51). A més, utilitza el castellà per intentar explicar on es troba Egipte (S8F49).

Segon, en la dimensió d'integració i interpretació, trobem preguntes/estratègies d'interrogació i predicció. Pel que fa l'estratègia interrogació considerem les preguntes per comprovar la comprensió (S6F37) i les preguntes per inferir el significat implícit a partir dels indicis del text (S5F35, S6F38, S8F46, S8F47, S10F58, S11F64, S11F65). Les preguntes per comprovar la comprensió volen assegurar que s'arribi a la comprensió literal del que s'ha llegit. Aquestes respostes impliquen una reformulació per part dels lectors, fet que pot implicar una dificultat lingüística afegida pels participants. Així, la CAN (S6F37) reformula el text amb la posada en marxa de l'estratègia de so paralingüístic (S6F37) que, per altra banda, activen l'estratègia d'ajuda de la seva germana que li suggereix una paraula.

Pel que fa les respostes a les preguntes d'inferència ens fa visible que no sempre els lectors aconseguen inferir relacions dins del text per tal d'arribar a una comprensió del significat implícit. L'AND relaciona el fet que el llop no té dents

amb el fet que la gallina no té por (S5F35), i també infereix, amb el suport de la il·lustració, que tot va com el llop havia planificat; suposa, així, que el llop està maquinant alguna cosa (S7F41). Més endavant, la INV intenta fer explícit el motiu de tensió entre els animals, inferint la relació depredador/presa entre llop i gallina amb unes preguntes d'inferència (S8F46 i F47) preguntes que generen una resposta per part de l'AND que explicita aquesta relació (S8F46).

També el MOU intenta contestar aquesta pregunta activant les estratègies de repetició, prolongament de sons i so pensatiu. Aquestes estratègies generen l'estratègia d'ajuda de la seva mare que explicita en castellà la relació antitètica entre llop i gallina (S8F47), reconfirmada en un dels fragments següents per l'AND i la mare del MOU. Tanmateix, al final del conte cap nen sembla desemmascarar el llop i el seu planejament, la CAN diu en català que el llop volia trencar la pedra i el MOU, contestant en castellà, diu que el llop volia trencar-la per compartir-la (S11F64).

Pel que fa l'estratègia de predicció, considerem les preguntes per fomentar l'elaboració d'hipòtesis i anticipacions (S4F30, S7F43, S8F52). L'estratègia de predicció, en aquesta sessió, està facilitada també mitjançant la interpretació de les il·lustracions, tal i com hem comentat abans. Val la pena remarcar que la presència de les il·lustracions afavoreix, per part del MOU, l'elaboració de frases espontànies i en castellà (S7F43, S8F44, S9F55).

Per acabar, en la dimensió de reflexió i avaluació considerem aquelles preguntes que impliquen que els lectors consultin els seus coneixements externs al conte i la seva experiència per tal de relacionar-los amb la informació del text i arribar a una comprensió més profunda.

Les preguntes que conviden els lectors a consultar la seva pròpia experiència generen respostes afectives, com ara quan el MOU i l'AND expliquen el que pensen sobre el fet de menjar en companyia (S10F57). L'AND s'expressa en català i el MOU en castellà, lingüísticament sense necessitat de recórrer a cap altra estratègia. D'altra banda, les preguntes que interpel·len el coneixement extern al conte dels lectors promouen respostes creatives, com quan la INV

pregunta per les històries terribles del llop (S10F59, S10F60) i per la pedra (S11F65).

En el primer cas, els participants recorren al seu coneixement relacionat amb el llop, atribuint-li característiques recurrents, com ara quan l'AND diu que menja persones i animals, la mare del MOU el qualifica en castellà com a «perillós», el MOU enumera els animals que pot menjar, i la CAN resumeix que menja «tots els animals». Tornen a aparèixer en el discurs del MOU les estratègies de repetició, prolongament de sons vocàlics, canvi de llegües i estratègia de fugida (S10F59). La INV, amb una nova pregunta de reflexió intenta arribar a una comprensió més profunda de l'expressió «històries terribles», fent emergir el coneixement extern dels participants relacionat amb els contes tradicionals protagonitzats pel llop ferotge. L'AND, la CAN i el MOU anomenen els contes de *Les set cabretes i el llop* i *Els tres porquets* (treballats a les sessions anteriors) i l'AND també anomena *La Caputxeta vermella*, fent visibles els lligams intertextuals entre els textos, lligams que possibiliten una comprensió més profunda del conte que s'està llegint (S10F60). En el segon cas, la INV recorre al coneixement extern dels participants sobre el fet de cuinar pedres, amb l'objectiu de fer explícit el pla del llop. El MOU dona una comprensió literal del text i torna a posar en marxa estratègies d'autoajuda, com ara canvi de llengua, prolongament de sons vocàlics, les pauses, la pregunta directa i l'estratègia de fugida. La CAN l'ajuda i introdueix el terme en català. Tot seguit, explicita el seu nivell de comprensió més superficial del text dient que el llop s'emporta la pedra perquè es la seva (S11F65). Finalment, l'última plana del conte proporciona l'oportunitat de plantejar una pregunta d'avaluació que genera una resposta crítica per part dels participants que identifiquen l'estructura circular del conte que, com diu la mare del MOU, torna a repetir-se «igual» (S12F67 i S12F68).

c) L'ús de les llengües en les interaccions

La llengua més utilitzada en les sessions de contes és el català, tot i que són presents també el castellà i les altres llengües familiars dels participants (àrab, tagal, italià i anglès).

Pel que fa la llengua catalana, és present com a llengua escrita i com a llengua parlada. En primer lloc —com a llengua escrita— el català és la llengua en què estan escrits els contes que es llegeixen a les sessions. També el català és present com a llengua oral, ja que la INV es dirigeix als participants principalment en català i en les respostes de la majoria dels participants també preval l'ús del català. Tot i així, l'anàlisi d'aquesta sessió mostra com es donen sovint canvis de llengua en què la llengua castellana s'utilitza com a llengua espontània de comunicació i també com a llengua de suport davant la dificultat d'expressar-se en català.

En el cas del MOU, podem observar canvis de llengües al castellà que segueixen uns patrons determinats: per continuar amb la narració començada en català (S3F24); per introduir una resposta espontània/oberta (S3F20, S5F33, S8F49, S9F55, S10F56, S10F57, S11F44, S11F65); per comunicar-se amb la seva mare (S2F7, S2F16, S6F39); per introduir detalls del conte de què es recorda (S4F28, S4F30) o per anomenar els personatges mirant la il·lustració (S7F43, S8F44). Destaquem l'ús del català amb la cançó del conte de la sessió anterior (S1F3), en l'explicació del conte al principi, en el discurs directe del llop i quan acaba la narració (S3F24), quan anomena els personatges (S3F27, S8F52, S10F59) i en respostes que contenen frases del text acabat de llegir (S4F29). En tots els casos el nen, quan es troba amb dificultats en la construcció del seu discurs, utilitza nombroses estratègies pròpies dels parlants plurilingües, com ara el perllongament de sons (S2F6, S3F24, S5F34, S8F47, S9F54, S10F59); la repetició de paraules (S8F47, S10F59); el so paralingüístic/pensatiu (S3F24, S6F37, S8F47, S8F51, S9F54); les interjeccions expressives en castellà (S3F25, S5F31, S7F40, S7F41, S9F54); les preguntes directes (S4F14); el canvi de llengua (S3F24, S10F59, S12F67); el vocabulari poc específic (S3F24, S8F49); la mímica (S7F41, S8F44) i l'estratègia de fugida (S3F19, S3F24, S8F44, S10F59, S12F67).

L'anàlisi d'aquestes estratègies permet observar també com generen una intervenció d'ajuda per part dels participants, que acostumen a dir la paraula o frase que el MOU no ha aconseguit expressar, com ara quan la CAN intervé després dels sons paralingüístics (S6F37), de les interjeccions (S7F40, S10F56) i de l'estratègia de fugida (S10F59, S11F65); o l'AND després del prolongament

de so i/o interjeccions (S5F34, S9F54); i la mare del MOU després de l'estratègia de fugida (S8F44, S12F67) i dels sons paralingüístics (S8F51). També la mare del MOU utilitza el castellà en la conversa espontània (S1F4, S2F17, S3F19, S3F20, S13F72, S13F74, S13F76), en la comunicació amb el seu fill i filla (S2F7, S2F16, S6F39) i en les interjeccions expressives (S3F23) en la descripció dels personatges (S8F44). Destaquem l'ús del català amb els substantius relacionats amb el conte llegit (S8F51, S12F68), en la formulació de respostes (S1F4, S8F49), i en la pregunta de clarificació (S7F42)

Pel que fa a la CAN, la nena utilitza el català en les seves respostes, només apareix l'ús del castellà en unes intervencions espontànies (S2F9) i per repetir l'última paraula de les frases dites pel MOU, per tal d'expressar el seu acord amb el que diu (S7F28). També la seva germana s'expressa principalment en català. Pel que fa la presència de les altres llengües familiars (l'àrab, el tagal, l'anglès i l'italià) es dona com a resposta a les preguntes de la INV, que pregunta directament per les llengües familiars quan demana la traducció en cada llengua de la imatge representada en les cartes o del personatge titella. L'anàlisi de les respostes a les preguntes de traducció de la INV fa evident quina llengua o llengües utilitza cadascú en la presentació dels personatges, concretament: l'AND anomena els personatges i les hortalisses directament en català (gall, col, nap), la CAN presenta els seus elements en català (gos, olla, api) i també els tradueix al castellà (lobo, puerro, apio); el MOU en català (porc) i en castellà (caballo, burro, cebas); la RHO tradueix al tagal i a l'anglès i la SAL introdueix els noms en castellà (puerro, calabaza, nabo i cabra) i els tradueix a l'àrab. Això fa evident que, en aquesta seqüència, el vocabulari en català està introduït pels nens (sobretot l'AND i la CAN, a part de la INV), el vocabulari en castellà per nens i adults; i el vocabulari en àrab, tagal i anglès pels adults.

La presència d'aquestes llengües i les seves dinàmiques (qui parla què) posen en primer pla una sèrie d'aspectes que es desenvoluparan a continuació. En primer lloc, és fa evident que no podem parlar d'una sola llengua familiar i que la llengua familiar d'origen no necessàriament coincideix amb la llengua familiar més utilitzada. En el cas del MOU, el comentari de la seva mare (S2F17) fa suposar que el nen té una competència parcial de l'àrab i que la llengua familiar

que més es fa servir a casa (entre mare i nens) és el castellà i no la llengua d'herència. En el cas de la NEL, en canvi, les llengües d'origen són el tagal i l'anglès (S2F11), que són també les llengües familiar més utilitzades a casa.

En segon lloc, la presència de les llengües familiars obre un espai de conversa sobre les llengües mateixes. Concretament, trobem una comparació entre llengües, com ara quan la mare de la NEL utilitza l'adverbi «tambien» per fer referència al fet que algunes paraules en tagal són com en castellà (S2F15) o en anglès (S2F16) o quan el MOU comenta com s'assemblen les llengües (S2F16).

En tercer lloc, observem l'interès cap a la presència de les altres llengües que els mateixos participants anomenen, com quan el MOU pregunta per la traducció a l'italià que la INV no havia considerat (S2F12) o quan la CAN pregunta per la traducció en italià (S2F14) i en anglès (S2F17). També observem la integració d'algunes paraules en les llengües no pròpies en el repertori lingüístic, com ara quan la CAN explica que ja sabia la traducció de la paraula «llop» en italià fent referència a una cançó apresada a l'escola (S2F15).

En quart lloc, hem pogut identificar creences sobre el significat de saber una llengua, concretament la mare del MOU minimitza la seva competència lingüística en llengua àrab dient que no coneix l'àrab literari (árabe árabe) sinó un dialecte àrab (árabe de hablar) (S13F76).

En darrer lloc, el discurs al voltant de les llengües familiars fa evident com l'acte de llegir i atribuir significat ens situa dins d'una cultura i d'una visió del món des de les quals inferim i construïm la comprensió. Tanmateix, els mons propis dels lectors no sempre s'aproximen a la visió en què es situa el text, o fins i tot no la coneixen. La no possibilitat de traduir el nom d'una hortalissa al tagal o a l'àrab (S2F14) ens remet a contextos culturals diferents i al fet que les inferències necessàries per comprendre els textos passen per la creació de ponts i relacions entre totes aquestes cultures, les dels lectors i la del text.

5.1.3 En Tabalet

DATA:	1 d'abril de 2011
LLOC:	Biblioteca de l'Escola Cervantes
CONTE:	<i>Història de Tabalet</i> (1998), adaptació de Maria Teresa Codina, Marta Mata, Maria Eulàlia Valeri, Barcelona: La Galera S. A. Editorial (Col·lecció: La Galera Popular).
PARTICIPANTS:	Salima (mare), Mourad (2n), Fatiha (P4) Carlos (pare), Candela (1r) Rhodora (mare), Nelia (1r). També hi ha el bebè de tres mesos. Clara (companya de classe de la Nelia) Dèlia (alumna de la UB del grau de Mestra d'Educació Primària que ve a assistir a aquesta sessió per fer un treball per a l'assignatura d'Acció Tutorial) Alessia (investigadora)
MATERIALS:	Cinc còpies del conte <i>Història de Tabalet</i> . Joc de cartes amb imatges dels protagonistes del conte.
DURADA:	50 min

5.1.3.1 Anàlisi de les seqüències

5.1.3.1.1 Primera seqüència (línies 35-73): Els contes llegits a casa.

Aquesta primera seqüència correspon a les preguntes de la INV i a les respostes dels participants sobre la lectura de contes llegits a casa.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 8		
Seqüència 1		
F	Text	Anàlisi interpretativa
1	<p>INV – sí clar cap problema doncs quin ¿què heu fet aquestes dues setmanes? ¿heu tornat a llegir algun conte o no? ¿no? ¿ningú? MOU – ¡yo sí! INV – tu sí MOU/ ¿quin conte?</p> <p>SAL – però conte de la biblioteca no de aquí\ INV – vale el de la biblioteca\</p>	<p>La INV pregunta als participants si han llegit contes a casa. El MOU contesta que sí amb exclamació i la INV fa una pregunta de concreció per saber de quin conte es tracta.</p> <p>La mare del MOU utilitza l'adversatiu <i>però</i> per tal de distingir entre els contes de la biblioteca de barri i els contes de les sessions de contes i de la biblioteca de l'escola (utilitza el díctic <i>aquí</i> per referir-se als llibres de la biblioteca on es realitzen les sessions). Comentari d'aprovació de la INV.</p>

	<p>MOU - hi ha:: hi ha:: un ¿com es diu? hi ha un:: hi ha un:: jah sí! hi ha un esquirol / INV - lahah </p> <p>MOU - que:: que voldria guardar el:: el seu menjar INV - laha MOU - però com:: és que no me'n recordo molt</p> <p>INV - però ¿et va agradar o no el conte? MOU - sí</p>	<p>El MOU comença a explicar el conte. Les repeticions, el perllongament de sons, la pregunta retòrica dubte/vacil·lació per part del nen, que necessita temps per construir el seu discurs. Finalment el nen es recorda del nom de personatge protagonista, fet que expressa amb una interjecció d'alegria. La investigadora dona un missatge de suport amb un «ah ah» d'aprovació.</p> <p>El MOU comença a explicar amb repeticions de partícules i perllongament de so l'acció del protagonista del conte. Interjecció de suport de la INV. Estratègia de fugida del MOU, amb la qual dona per acabada l'explicació del conte.</p> <p>La INV orienta el tema de la conversa cap a un altre tema, amb una pregunta d'opció binària. Resposta afirmativa del MOU.</p>
2	<p>INV - mhm mhm ¿i la Fatiha amb la mama han tornat a llegir un conte? MOU - sí SAL - sí INV - ¿sí? SAL - sí</p> <p>INV - ¿quin conte Fatiha? SAL - <i>a ella le gusta del del Patufet però del Patufet siempre no ya se la he dicho</i> INV - ah ah</p> <p>SAL - <i>porque le encanta se ríe mucho</i> INV - eh eh t'agrada (rient)</p> <p>SAL - <i>he traído ayer trece cuentos pequeños</i> INV - lahah SAL - <i>de letras eh simples</i> INV - mhm mhm </p> <p>SAL - <i>y eso de la lebre el bosque el peixet</i> INV - lahah </p> <p>SAL - <i>sí le ha gustado mucho</i></p>	<p>Sons paralingüístics d'aprovació de la INV, que s'adreça directament a la germana del MOU i a la seva mare amb una pregunta tancada. Resposta afirmativa del MOU i de la seva mare. Repetició amb pregunta de la INV i repetició de la resposta afirmativa per part de la mare del MOU.</p> <p>Pregunta de concreció de la INV. Resposta en castellà de la mare del MOU que explica que a la seva filla li agrada el Patufet. Usa el connector contrastiu <i>però</i> per aclarir que no pot llegir-li sempre el mateix conte. So paralingüístic d'aprovació de la INV que convida la mare del MOU a seguir amb el seu discurs.</p> <p>La mare del MOU utilitza la conjunció «porque» per tal d'explicar perquè a la seva filla li agrada molt el Patufet. Comentari de complicitat de la INV.</p> <p>La mare del MOU parla d'uns altres contes i es refereix a aquests fent servir els adjectius «pequeños» i «simples». La INV. recolza les aportacions de la mare del MOU fent servir sons paralingüístics d'aprovació.</p> <p>La mare del MOU fa referència als personatges i llocs de les històries. La mare del MOU fa servir el català per dos substantius (paraules del conte). Comentari d'aprovació de la INV.</p> <p>Comentari final de la mare del MOU.</p>

3	INV – molt bé molt bé ¿i la CAN? CAN – (fa no amb el cap) INV - no ¡ah! ¿tu no tens llibres de: la Rinxols d'or i un? ¿no? ¿CLA tu has llegit algun conte aquesta setmana? CLA – mhm no	La INV pregunta directament a la CAN. La nena contesta que no amb el cap. La INV fa referència a uns contes i després demana a la companya de classe de la NEL si ha llegit contes. Resposta negativa de la nena.
4	INV – ¿i la NEL? ¿sí? RHO – sí <i>Winnie The Pooh</i> INV – <i>Winnie The Pooh</i> ¿i què més? RHO- <i>que más nada más</i>	La INV es dirigeix directament a la NEL fent servir una pregunta tancada. Resposta de la mare de la NEL. Repetició de la INV amb nova pregunta. Resposta de la mare de la NEL.

b) Anàlisi focalitzada de la primera seqüència

El tema d'aquesta primera seqüència està determinat per la pregunta de la INV, que orienta la conversa cap als llibres llegits a casa. L'anàlisi interlocutiu i enunciatiu de la seqüència mostra com el discurs s'organitza al voltant de les preguntes de la investigadora, que es dirigeix directament als participants per tal de saber les lectures fetes a casa. La primera intervenció és la del MOU, que intervé de manera espontània amb una resposta afirmativa. La pregunta de concreció que li proporciona la INV genera una nova intervenció per part del MOU que, davant de la dificultat lingüística de construir el seu discurs, posa en marxa una sèries d'estratègies com el perllongament de sons, les repeticions i una pregunta retòrica (F1).

Gràcies a aquestes estratègies, el nen es dona temps per pensar i aconseguir denominar el personatge del conte i comença a descriure la situació inicial fent servir el català. Podem suposar que, davant d'aquest esforç que implica la construcció del seu discurs, el nen posa en marxa una estratègia de fugida («no me'n recordo molt») per tal de donar per acabada la seva intervenció. Davant d'això la INV, que fins ara havia animat el nen a seguir en la narració fent servir interjeccions de suport, orienta la conversa cap a un altre tema, formulant una pregunta tancada.

Pel que fa la mare del MOU, podem observar que intervé en la interacció en un primer moment de manera espontània (F1) i, en un segon moment, en resposta a la pregunta directa que la INV formula a la FAT (F2). L'anàlisi temàtic de les intervencions de la mare del MOU ens permet extreure una constel·lació de

paraules amb relació al tema de la seqüència. En primer lloc, la mare del MOU parla de «contes d'aquí» i «contes de la biblioteca» (F1). Amb aquestes paraules, la mare del MOU marca una distinció entre els contes de la biblioteca municipal del barri i els contes de les sessions de contes i de la biblioteca de l'escola (utilitza el díctic *aquí* per referir-se als llibres que es llegeixen junts o els que s'emporten de la biblioteca de l'escola).

Més endavant, la mare del MOU també es refereix als contes llegits a casa parlant de «trece cuentos pequeños» i «de letras simples» (F2); l'ús d'aquest adjectius minimitza el fet d'haver-los llegit. Darrera d'aquestes paraules s'amaga la creença que no tots els tipus de lectures tenen el mateix valor, en aquest cas, sent considerats llibres «fàcils», per la mare del MOU, la lectura d'aquests no té el mateix valor que les altres lectures (per oposició, amb més pàgines i lletra d'impremta). Aquesta creença treu valor a l'experiència personal de llegir aquests llibres.

En segon lloc, la mare del MOU utilitza les paraules «siempre no» (F2) per expressar que «no es pot» llegir sempre el mateix conte, tot i que la seva filla li ho demani. Aquesta intervenció amaga la idea errònia que el fet de repetir la lectura dels mateixos contes no està bé. Per acabar, en aquest fragment és interessant observar com la mare del MOU fa ús del castellà per la construcció de les seves frases però introdueixi uns substantius en català quan utilitza les paraules del conte (bosc i peixet).

Pel que fa a la CAN, la INV es dirigeix directament a ella per tal que participi en la conversa (F3), però la nena contesta amb el cap de manera negativa i, com que no ha llegit cap llibre, no participa en la conversa. En el cas de la NEL, la INV li formula una pregunta tancada per tal de facilitar-li la participació, però en aquest cas la seva mare contesta per ella dient el títol del llibre que han llegit (F4).

5.1.3.1.2 Segona seqüència (línies 74-122): El conte de la sessió precedent.

Aquesta seqüència correspon a l'explicació del conte llegit a la sessió anterior, *Sopa de pedra*.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 8		
Seqüència 2		
F	Text	Anàlisi interpretativa
5	<p>INV – nada más res més molt bé / ningú ha tornat a llegir Sopa de pedra doncs\ SAL – no INV – no mhm SAL – però <i>Sopa de pedra lo hemos hecho hace dos semanas aquí</i></p>	<p>La INV pregunta si han tornat a llegir el conte de la sessió anterior. La mare del MOU respon que no i exposa una justificació precedida dal connector contrastiu <i>pero</i>.</p>
6	<p>INV – ¿te'n recordes MOU de què anava el conte de Sopa de pedra? MOU – sí</p> <p>INV – sí eh eh ¿de què anava? SAL – <i>habla</i></p> <p>MOU – que era un llop/ INV – ahah </p> <p>MOU – ehe era molt vell i no tenia dents INV – ahah (veus que riuen)</p> <p>MOU – i llavors tenia una:: ehe SAL – <i>pedra</i></p> <p>MOU – eh sí! <i>pedra</i>/ INV – ahah MOU – i:: mhm i després trobava una:: mhm eh ¿cómo se llama? mhm /sí mhm /mhm /jai! ¿cómo se llama?</p>	<p>La INV pregunta directament al MOU si es recorda del conte i el nen respon de manera afirmativa.</p> <p>Repetició de la resposta del nen seguida per una pregunta de concreció. La mare del MOU fa ús de l'imperatiu afectuós per animar el seu fill a parlar.</p> <p>El MOU comença la narració amb «que era+el nom del protagonista del conte» i manté l'ús del passat. La investigadora dona un missatge de suport a la construcció del text narratiu amb un «Ah ah» d'aprovació. El MOU introdueix més detall en la seva narració amb la descripció del personatge. Segueix utilitzant el temps imperfecte. La INV continua donant-li suport amb l'ús de sons paralingüístics d'aprovació . Les rialles dels participants assenyalen un moment de distensió en la construcció del discurs narratiu per part del nen.</p> <p>El MOU segueix amb la descripció del llop però es bloqueja i la seva mare li proporciona la paraula per concloure la frase. El MOU fa ús de l'exclamació per integrar la paraula proporcionada per la seva mare. La INV fa ús de sons paralingüístics per donar suport al nen. El MOU segueix el seu discurs narratiu. La presència repetida del so paralingüístic mhm , les pauses i la</p>

<p>CAN – casa MOU – i:: mhm sí:: ehe mhm </p> <p>INV – ¿què vols dir una una casa o una un gallina?</p> <p>SAL – una casa MOU – ¡ah sí una casa! INV – ahah </p> <p>MOU – el llop va a visitar una casa::/ i era la casa de la gallina INV – ahah MOU – y el llop mhm ¡ai! i:: mhm ehe mhm </p> <p>INV – ¿i què van fer?</p> <p>SAL: <i>llamar</i> a la porta</p> <p>MOU – i:: fa:: fa toc toc a la porta:: / i:: ehe el</p> <p>SAL: <i>abre</i> MOU – i la gallina li obre i el llop li diu:: et et faré una sopa de pedra a l'aigua\ INV – ahah SAL - xxxx</p> <p>MOU – i va i va dir si i el:: i el:: i el:: i la gallina diu ¿una sopa de pedres? una sopa de pedres no l'he vist mai\ i:: ehe i:: INV – ahah MOU – no me'n recordo més\ </p>	<p>pregunta directa als participants repetida dos cops subratllen la dificultat que troba el nen en la construcció del seu discurs, ja que no recorda la paraula que li és necessària per seguir en la narració.</p> <p>La CAN suggereix la paraula al MOU. El MOU reprèn el seu discurs. La presència repetida de sons paralingüístics i el perllongament dels sons vocàlics subratllen que el MOU es troba encara en dificultat en construcció del seu discurs. La investigadora dona suport a la construcció del text per part del nen amb una pregunta amb dues alternatives possibles. La mare del MOU contesta pel seu fill. El MOU fa ús de la exclamació per integrar la paraula de la seva mare, com si ara li vingués a la memòria. La INV fa ús de sons paralingüístics per donar suport al nen.</p> <p>El MOU segueix la seva narració passant ara a la narració dels fets (acció del llop). La INV fa ús de sons paralingüístics per donar suport al nen. La presència repetida dels sons paralingüístics mhm , la interjecció i el prolongament de sons subratllen que el MOU es troba un altre cop en dificultat.</p> <p>Pregunta de concreció de la investigadora per tal de donar suport a la continuació de la narració. La mare del MOU anticipa la resposta fent servir el castellà pel verb i el català pel substantiu. El MOU acull l'aportació de la seva mare reformulant-la: afegeix l'onomatopeia «toc toc». Presència de sons paralingüístics, prolongament de sons i pausa que subratllen dificultat. Tot seguit el nen es queda bloquejat un altre cop. La seva mare li proporciona un altre verb en castellà. El MOU reprèn el discurs narratiu fent propi el verb d'acció que li havia proporcionat la seva mare traduint-lo al català. La INV fa ús de sons paralingüístics per donar suport al nen.</p> <p>El MOU segueix la narració amb l'ús del verb dir per introduir el discurs directe. El perllongament de sons, les repeticions i les pauses denoten dubte/vacil·lació per part del nen. La INV fa ús de sons paralingüístics per donar suport al nen. Amb la frase «no me'n recordo més» el nen expressa que no vol seguir amb la narració.</p>
--	--

7	<p>INV – va i arriben els altres animals i també fan una sopa SAL – sí</p> <p>INV - ¿com estava al final la sopa? ¿estava bona o no? SAL – estava bona INV - sí MOU – estava boníssima</p>	<p>La INV proporciona una part del text per tal de seguir amb la narració del conte. La mare del MOU expressa la seva aprovació.</p> <p>Pregunta d'opció binària de la INV per tal de demanar la participació de tots. La mare del MOU contesta i el seu fill repeteix la resposta de manera superlativa.</p>
8	<p>INV – estava riquíssima mh mh i ¿el llop se'n va amb la pedra? ¿es mengen la pedra o no? (Diverses veus) – no</p> <p>INV – ¿la pedra se la mengen NEL? MOU – <i>no porque es muy dura</i></p>	<p>Repetició amb reformulació de la INV, seguida per una nova pregunta binària. Resposta negativa dels participants.</p> <p>La INV repeteix la pregunta a la NEL per afavorir la seva participació. Respon el MOU utilitzant la conjunció causal «porque» per introduir una oració explicativa, fent servir el castellà.</p>

b) Anàlisi focalitzada de la segona seqüència

En aquesta seqüència, el discurs dels participants es construeix al voltant del que és el nucli temàtic: el conte de la sessió precedent (*Sopa de pedra*). L'anàlisi interlocutiva i enunciativa de les intervencions permet extreure una dinàmica concreta en els comportaments verbals dels participants, en particular de la INV, del MOU i de la seva mare. La INV formula una pregunta de concreció al MOU (F6) per tal d'afavorir l'explicació del conte per part del nen que, a partir d'aquest moment, comença a explicar el conte. En les intervencions del nen podem observar l'ús repetit d'estratègies que li permeten fer front a les dificultats lingüístiques que li suposa l'explicació del conte, com ara el perllongament de sons, les preguntes als altres participants en castellà, les repeticions, els sons paralingüístics i les pauses (F6).

L'ús d'aquestes estratègies, per una banda, proporciona al nen un temps adjuntiu per tal de pensar en les respostes i, per l'altra, activa la posada en marxa d'estratègies d'ajuda per part dels altres participants.

Així, l'estratègia d'ajuda de la mare del MOU consisteix en suggerir-li les paraules per completar les seves frases (*pedra, casa, llamar a la porta, abre*). En general el nen integra en el seu discurs el suggeriment de la seva mare amb una exclamació i repetició de la paraula. En el cas de les paraules suggerides en

llengua castellana, el nen opta per la reformulació i /o la traducció («fa tot toc a la porta», «obre»). També observem que la mare del MOU fa servir un imperatiu afectuós al principi d'aquest fragment per tal de convidar el nen a contestar a la pregunta de la INV. Per altra banda, la investigadora utilitza unes estratègies de suport en la construcció del text narratiu fent servir sons paralingüístics d'aprovació (|ahah |), preguntes de concreció («i què van fer?») o preguntes que suggereixen dues respostes possibles («què vols dir, una casa o una un gallina?»). Finalment, el MOU utilitza una estratègia de fugida («no me'n recordo més») per tal de donar per acabada la seva intervenció. Podem suposar que l'ús d'aquesta estratègia no està determinat pel fet de no recordar-se la història, sinó pel fet de no recordar-se de *les paraules de la història*.

És a dir, la construcció del discurs en català per a l'explicació del conte implica per al nen un elevat esforç a nivell lingüístic i per tant, el nen —que ja està cansat per haver explicat una part de la història— posa en marxa una estratègia de fugida.

Per acabar, observem que la CAN intervé una vegada per suggerir una paraula al MOU però en cap moment la INV la interpel·la per què segueixi en l'explicació del conte. En el cas de la NEL, la INV li proporciona una pregunta tancada (F8), però el MOU contesta per ella.

5.1.3.1.3 Tercera seqüència (línies 123-221): Els personatges del conte.

Aquesta seqüència correspon a la presentació dels personatges del conte de la sessió mitjançant l'ús d'un joc de cartes amb les imatges dels animals. Cada personatge ve també anomenat en totes les llengües familiars dels participants.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 8		
Seqüència 3		
F	Text	Anàlisi interpretativa
9	INV – jah molt bé! molt bé ara farem el el conte d'avui:: i farem amb les cartes\ cada grup agafarà una carta d'aquestes a veure el per els personatges del conte d'avui (oferint el set de cartes al grup)	La INV explica l'activitat a fer i presenta el joc de cartes als participants.

	mhm aquí una carta escolliu una carta una per als tres eh	
10	<p>INV - la FAT SAL – <i>coge coge una FAT muy bien</i> INV – molt bé què té la FAT a veure què té SAL – <i>a ver</i> MOU – <i>dejame mirar</i></p> <p>INV – oh ¿què és això? CAN – una marieta INV – una marieta eh ¿com es diu en castellà? CAN – <i>mariquita</i> INV – <i>mariquita en italiano coccinella</i> CAR – <i>coccinella</i> INV – ¿en tagalo? RHO – <i>buguyo</i> INV – <i>buguyo</i> i ¿en anglès? ¿algú ho sap? RHO – <i>creo que es bee</i> INV – <i>bee eh eh</i></p> <p>SAL – <i>en árabe no::</i> INV – ¿en árabe? SAL – <i>no sé no me acuerdo</i> INV – <i>no me acuerdo claro no es tan común</i> (SAL riu)</p>	<p>La INV convida la germana del MOU a agafar una carta. La seva mare l'anima a fer-ho. La FAT agafa una carta i la INV pregunta què és. El MOU diu que el deixin mirar. Tant el MOU com la seva mare fan servir el castellà.</p> <p>Pregunta de concreció de la INV als participants. La CAN respon i diu el nom en català. La INV pregunta com es diu en castellà. La CAN diu el nom en castellà.</p> <p>Repetició de la INV, seguida per la traducció a l'italià. Repetició per part del pare de la CAN.</p> <p>La INV pregunta com es diu en tagal i anglès. La mare de la NEL contesta dient el nom en tagal. Repetició de la INV seguida per una nova pregunta. La mare de la NEL introdueix el nom en anglès utilitzant el verb «creer» per expressar dubte.</p> <p>La mare del MOU anticipa la seva resposta en castellà dient que no es recorda com es diu en àrab. Repetició i comentari de complicitat de la INV.</p>
11	<p>INV – i la CAN i el CAR aquí ah ¿què és això? (mirant la carta) CAN – un ocell INV – un ocell ¿en castellano? (Diverses veus) – <i>pájaro</i> INV – <i>pájaro</i> ¿en àrab? SAL - <i>asfor</i> INV – <i>asfor</i> SAL – sí INV – eh eh en italiano MOU – ¿<i>asfor</i>?</p> <p>INV – ¿ho sabies tu? MOU – no no lo sabía SAL – sí se llama <i>asfor</i> INV – ¿i en tagalo? RHO – ah <i>ibon</i> INV – <i>ibon</i> RHO – sí INV – y ¿en anglès? RHO - en anglès eh <i>bird</i> INV – <i>bird</i> ahah molt bé</p>	<p>Pregunta directa de la INV a la CAN i el seu pare. Resposta en català de la CAN. Repetició i nova pregunta de la INV.</p> <p>Molts diuen la traducció al castellà. Repetició i nova pregunta de la INV. La mare del MOU diu el nom en àrab. Repetició de la INV.</p> <p>Comentari afirmatiu de la mare del MOU. La INV comença a dir com es diu en italià però la interromp el MOU, que repeteix en forma de pregunta la traducció a l'àrab. La INV pregunta al nen si coneixia aquesta paraula. Resposta negativa del nen. La mare del MOU reafirma el nom en àrab. La INV pregunta per la traducció al tagal. La mare de la NEL diu el nom en tagal. Repetició de la INV i comentari afirmatiu de la mare de la NEL.</p> <p>La INV pregunta per la traducció a l'anglès. Resposta de la mare de la NEL. Repetició i comentari d'aprovació de la INV.</p>
12	<p>INV - anem de la NEL i de la mama de la NEL i del germanet jah::! (mirant la carta) ¿què és? RHO – ¿que ès? CAN – <i>un conejo</i></p>	<p>La INV convida la NEL i la seva mare a agafar i ensenyar la carta. La INV pregunta què és i la mare de la NEL repeteix la pregunta. La CAN intervé</p>

	<p>MOU – un conill INV – mhmh ¿què és això? (Diverses veus) – un conill INV – conill un conill eh mira que us en recordeu de l'altra vegada que vam fer amb això conill en català el nostre diccionari plurilingüe us el donaré l'últim o l'últim dia de que fem la la sessió us el tornaré amb tots els animals que vam fer junts Xxx – adéu (sur una mestra de la biblioteca) INV – tenim conill <i>conejo</i> en castellano en italiano <i>coniglio</i> en àrab <i>al amap</i> sí (llegint el diccionari) SAL – sí INV – i en tagalo encara no el tinc RHO – <i>kuneho también</i> INV – <i>kuneho también</i> eh eh molt bé i ¿en <i>english</i>? RHO – eh <i>rabbit</i> INV – <i>rabbit</i> RHO – <i>rabbit</i> MOU – <i>se parece árabe</i> (veus que riuen)</p>	<p>espontàniament i diu el nom en castellà. El MOU tradueix al català.</p> <p>La INV llegeix el noms del conill en els altres idiomes llegint el diccionari omplert la sessió precedent.</p> <p>La INV evidencia que falta la traducció al tagal. La mare de la NEL diu el nom en tagal. Repetició de la INV amb comentari d'aprovació i nova pregunta.</p> <p>La mare de la NEL diu el nom en anglès. Repetició de la INV. Repetició de la ROM. El MOU reflexiona sobre la semblança del nom en àrab i en anglès.</p>
13	<p>INV – i l'última carta per la CLA aquí INV – ¡ah:!! ¿què té la CLA? SAL – té INV – què és això (Diverses veus) – una serp</p>	<p>Pregunta directa de la INV als participants. La nena convidada ensenya l'última carta i en molts diuen que és una serp.</p>
14	<p>INV – ¡una serp! què ¿teniu por de la serp de les serps o us agraden? MOU – <i>yo a mí me encantan</i> INV – sí MOU – <i>pero me encantan</i> SAL – <i>yo verlas</i> INV – ah <i>verlas</i> però dibuixades no de veritat ah ah ah SAL - <i>verlas en la tele\ no así de cerca</i> INV – ah ah i i ¿CAN a tu t'agraden les serps o no? CAN - no INV – no no fan por eh eh ¿i a la NEL? ¿t'agraden? RHO - xxx NEL- no INV - si les serps no ¿i a la CLA? CLA – <i>las de dibujos sí</i></p>	<p>La INV proporciona una pregunta personal. El MOU contesta en castellà. Comentari afirmatiu de la INV. El MOU replica la seva resposta.</p> <p>Resposta de la mare del MOU. Repetició més ampliació per part de la INV.</p> <p>Ampliació de la resposta per part de la mare del MOU. Sons paralingüístics d'aprovació de la INV, que després es dirigeix directament a la CAN amb una pregunta tancada. Resposta negativa de la CAN. Repetició amb ampliació de la resposta per part de la INV, que després es dirigeix a la NEL amb una pregunta tancada. Resposta negativa de la NEL. La INV pregunta a la companya de classe de la NEL. Resposta de la nena en castellà.</p>
15	<p>INV – <i>de di ah de dibujos dice que sí</i> ah ¿com es diu eh serp en <i>castellano</i>? (Diverses veus) – <i>serpiente</i> INV – <i>serpiente oh ah casi como en italiano en italiano es serpente</i> SAL – ah</p>	<p>Repetició de la INV i nova pregunta de traducció.</p> <p>Resposta dels participants. La INV compara la traducció de serp en castellà i italià. So paralingüístic d'aprovació de la mare del MOU.</p>

INV – ¿en àrab? SAL – efa INV – efa MOU – <i>eso sí que me</i> [xxx] INV – efa ah ah ¿en tagalo? RHO – <i>ahas</i> MOU – se parece [xxx] INV – <i>ahas</i> y ¿en anglès? RHO – en anglès <i>snake</i> INV – <i>snake</i> MOU - jah sí <i>snake!</i>	La INV pregunta per la traducció a l'àrab. Resposta de la mare del MOU. El MOU diu que es recorda d'aquesta paraula en àrab. Repetició de la INV i nova pregunta. La mare de la NEL diu la traducció al tagal. El MOU reflexiona sobre les semblances lingüístiques entre les diferents paraules. Repetició de la paraula per part de la INV i nova pregunta. La mare de la NEL diu la paraula en anglès. Traducció a l'anglès a la ROM. El MOU utilitza una interjecció exclamativa per comunicar que sí que es recorda d'aquesta paraula en anglès.
---	--

b) Anàlisi focalitzada de la tercera seqüència

El tema central d'aquesta seqüència està determinat pels noms dels animals protagonistes del conte i que constitueixen les paraules clau de la mateixa seqüència (marieta, ocell, conill, serp). A cadascuna d'aquestes paraules li correspon una constel·lació de paraules determinada per la traducció de cada paraula a les llengües familiars dels participants. Així, aquestes constel·lacions de paraules fan visibles dues qüestions: la presència en el discurs de les llengües familiar dels participants i el discurs al voltant d'aquestes llengües.

En primer lloc, pel que fa la presència de les llengües familiars en el discurs, l'anàlisi de la conducta discursiva mostra que, en aquesta seqüència, la presència de les llengües familiars dels participants està dirigida per la INV segons el model IRF (Initiation, Response, Feedback/Follow up): pregunta de la INV, resposta dels participants, repetició de la INV i nova pregunta. Aquest model —com hem vist en les altres sessions— mira de visibilitzar les llengües familiars mitjançant l'estratègia de la traducció. Donat que no totes les llengües familiars surten de manera espontània en la conversa, la INV pregunta la traducció en cadascuna de les llengües familiars dels participants per cada paraula clau del conte (del fragment 10 al fragment 15) i valida aquesta traducció amb la repetició. L'anàlisi a les preguntes de traducció de la INV evidencia les relacions entre les llengües i els participants. Així, la CAN introdueix les paraules en català i castellà (F10, F11); la mare de la NEL en tagal i anglès (F10, F11, F12, F15); el MOU en català (F12) i la mare de MOU en àrab (F10, F11, F15). Quan es demana per la traducció al castellà, responen més veus alhora (F11, F15). També amb el català passa un cop (F13). Per altra banda, la INV introdueix la traducció dels noms en

la seva llengua primera, l'italià. També en aquesta sessió, doncs, el vocabulari en castellà està introduït per adults i nens, el vocabulari en català principalment pels nens i el vocabulari en tagal i àrab per part dels adults. Tal i com hem dit en la sessió set, aquesta no participació dels nens no implica un desconeixement d'aquestes llengües. En el cas de la NEL, sabem que coneix perfectament el tagal; en el cas del MOU, en canvi, sabem que té un competència parcial de l'àrab i que a casa fa servir molt més el castellà. De fet, el nen diu que no coneix la paraula «ocell» en àrab (F11) però sí que li resulta familiar la paraula «serp» en àrab quan la seva mare la diu (F15). El que podem observar és que el MOU es mostra molt interessat per la traducció en àrab de les paraules, i reflexiona sobre el fet de conèixer-les o no.

Aquesta reflexió sobre les paraules en les diferents llengües és a la base de la segona qüestió d'aquesta seqüència: el discurs al voltant de les llengües, discurs en què les mateixes llengües dels participants es converteixen en el tema del discurs. Així veiem com la introducció d'aquest vocabulari plurilingüe genera de manera espontània una comparació entre les llengües, com ara quan el MOU utilitza l'expressió «se parece» per assenyalar la semblança fonètica entre una paraula en àrab i tagal (F12); quan el nen expressa amb una exclamació que es recorda de la paraula serp en anglès (F15); quan la mare de la NEL utilitza la paraula «también» per dir que la paraula «conill» sona igual en castellà i en tagal; i quan la mare del MOU explicita que no es recorda d'una paraula en àrab (F10).

5.1.3.1.4 Quarta seqüència (línies 222-293): Distribució llibres i anticipació contingut del conte.

En aquesta seqüència la distribució de les còpies del conte i la lectura del títol generen l'anticipació del contingut del conte per part de dos dels nens participants.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 8		
Seqüència 4		
F	Text	Anàlisi interpretativa
16	INV – ehe ehe molt bé ¿de què podria anar aquest conte doncs?	Comentari d'aprovació de la INV, seguit per una pregunta oberta per tal de afavorir la

	<p>(Diverses veus) – d'animals INV – d'animals mhm mhm i::</p> <p>MOU – <i>parece que éste ya lo he visto</i> INV – mhmh MOU – [xxx]</p>	<p>formulació d'hipòtesis sobre la trama del conte. Els nens contesten que serà un conte d'animals. Repetició de la resposta per part de la INV, seguida per so paralingüístic pensatiu, amb el prolongament del so «i» convida els participants a ampliar la seva aportació.</p> <p>El MOU utilitza el «parece» per expressar que el contingut del conte li és familiar. So paralingüístic d'aprovació de la INV.</p>
17	<p>INV – ¿sí? no us sona aquest conte ¿no? ¿penseu que us agradarà el conte? ¿sí o no? (Vàris veus) – sí INV – sí ¿per què sí? CAN – perquè sí INV – ¿us agradarà o no el conte? ¿per què sí CAN? explica'm \ ¿pels personatges per la serp? CAR - CAN explica CAN – xxxx INV – mhm mhm pels animals ah ah </p>	<p>La INV fa ús de preguntes retòriques per fomentar la participació. Després, la INV pregunta si pensen que els agradarà. Resposta afirmativa dels participants. Pregunta de concreció de la INV. Resposta tancada de la CAN. La INV es dirigeix directament a la CAN amb una pregunta de concreció seguida per una pregunta binària.</p> <p>El pare de la CAN utilitza l'imperatiu afectuós per tal d'animar la seva filla a parlar. Resposta de la CAN. La INV repeteix la resposta de la CAN i utilitza sons paralingüístics per recolzar el que s'ha dit.</p>
18	<p>INV – bé donaré un llibre a cadascú Xxxxx – vale INV - tanca la porta si us plau (surten el nen) INV – un aquí (distribuïnt els llibres) un per a vosaltres CAN – a ver INV – i un per a la CLA que estarà aquí/ va CLA tu estaràs amb mi/ ¿vale? i un per la el MOU</p>	<p>La investigadora distribueix un llibre per a cada nucli familiar, i remarca l'organització dels espais de lectura sobre la taula fent servir el díctic «aquí».</p>
19	<p>INV – doncs ¿quin és el títol del conte d'avui? (Diverses veus) – (llegint) Història de Tabalet INV – i ¿qui és Tabalet? ¿qui és Tabalet? ¿tu saps el conte? ¿sí? ¿de què va Camilla? (al veure el llibre la CAN expressa amb la cara que li és familiar) CAN – no me'n recordo però el sé</p> <p>INV – sí però no te'n recordes ni una miqueta mhm CAR – [xxx]</p>	<p>La investigadora pregunta quin és el títol del conte.</p> <p>Tots llegeixen el títol del conte.</p> <p>La INV fa ús de preguntes retòriques per tal d'activar els coneixements previs sobre el conte. La INV pregunta directament a la CAN si sap el conte, ja que ha manifestat de conèixer-lo.</p> <p>La CAN utilitza la conjunció «però» per expressar oposició entre el fet que sap el conte i no se'n recorda. Comentari d'exhortació de la INV per tal d'afavorir el començament de la narració per part de la nena.</p>
20	<p>INV - ¿qui és Tabalet? ¿qui podria ser en Tabalet? MOU – <i>es un conejo pequeño</i> CLA – un conillet INV – un conillet CLA – [xxx]</p>	<p>La INV fa preguntes d'orientació sobre el personatge del conte per tal d'afavorir l'elaboració d'hipòtesis.</p> <p>El MOU contesta fent la descripció del protagonista del conte en castellà. CLA tradueix al català espontàniament. La INV confirma amb la repetició.</p>

21	<p>INV – molt bé podeu mirar una miqueta el llibre eh amb la vostra mare o el vostre pare aquí amb la CLA</p> <p>MOU– ¡ah sí! ¡sí! ¡l'he vist ese <i>cuentito!</i></p> <p>INV – ¿sí?</p> <p>SAL – ¿sí? Tabalet</p> <p>MOU – [xxx]</p> <p>INV – si us en recordeu\ és un nom Tabalet</p> <p>SAL – ah vale</p> <p>INV – com Patufet Tabalet</p> <p>SAL – Tabalet (rient)</p>	<p>Comentari d'aprovació de la INV, que convida els participants a mirar el llibre amb la pròpia mare o pare.</p> <p>El MOU usa l'exclamació per dir que es recorda del conte. El MOU utilitza el diminutiu «cuentito» per referir-se al conte de la sessió. El sí interrogatiu de la mare del MOU denota perplexitat. La INV precisa que Tabalet és un nom i proposa un paral·lelisme intertextual amb el conte del Patufet.</p> <p>Repetició del nom per part de la mare del MOU.</p>
22	<p>INV – si us en recordeu del conte \ MOU o CAN me'l podeu explicar eh</p> <p>CAR – CAN <i>dice</i></p> <p>SAL – ¿te acuerdas?</p> <p>MOU – ¡sí!</p> <p>SAL – <i>explícalo a la::</i></p> <p>MOU – sí:: que que és un conill que estava a la seva casa</p> <p>INV – ah ah </p> <p>MOU – i la mare ha di::t emhm has de estar aquí</p> <p>INV – ah ah </p> <p>MOU - <i>y no salgas i::</i> emhm i i i i la mare del conill se'n va a comprar una amhm </p> <p>CAN – ¡ah ja el sé! ¡ja me'l sé!</p> <p>INV – ah ah </p> <p>CAN – ¡me'n recuerdo! i la mare del conill/ se'n va a a buscar una pastanaga i va venir una serp i i i MOU – sí però</p> <p>CAN – i van venir uns animals i van dir que si volia jugar i li va dir li va dir al Tabalet que no podia sortir perquè li va dir a la seva mare</p>	<p>La INV exhorta el MOU i la CAN a explicar el conte si se'n recorden. El pare de la CAN usa l'imperatiu afectuós en castellà per tal d'animar la nena a parlar.</p> <p>També la mare del MOU fa ús de la pregunta i de l'imperatiu afectuós per tal d'animar el seu fill a parlar.</p> <p>El MOU comença a explicar el conte fent servir els temps present i passat (simplificació del text). Denominació del personatge i del lloc. La INV fa ús del so paralingüístic per aprovar i donar suport al discurs del nen. El MOU segueix amb la narració i introdueix l'altre personatge, la mare del conillet. Fa servir el discurs directe per introduir la parla de la mare del conillet. Són paralingüístics de la investigadora com a suport a la narració. El MOU segueix amb la narració amb el discurs directe en castellà i explica la situació inicial fent servir el català. La presència repetida de sons paralingüístics, el perllongament de sons i repeticions per part del nen evidencien una dificultat en la construcció del text i en la recerca de les paraules que necessita.</p> <p>La CAN fa ús de l'exclamació per comunicar que sap el conte. La narració del MOU l'ha ajudada a recordar la història. La INV aprova la seva intervenció amb un so interlingüístic i dona peu a la seva narració. La CAN segueix espontàniament amb el conte situant-lo en el temps passat. Introdueix el nus de la història.</p> <p>El MOU utilitza el connector contrastiu <i>pero</i> per comunicar que no està d'acord amb alguna cosa. Potser amb el fet que s'ha deixat uns esdeveniments de la història. La CAN recupera i narra els episodis precedents de la història, els amics que van a buscar Tabalet. També explica perquè no pot sortir del cau fent servir la conjunció causal <i>perquè</i>.</p>

23	INV – lah ah ¿i al final què passa? CAN – que que la seva mare torna i li da i li dona una mossegada a la serp	Pregunta de concreció de la INV per tal d'afavorir la narració del final de conte. La CAN, fent servir el present, descriu l'escena final del conte.
----	---	--

b) Anàlisi focalitzada de la quarta seqüència

El tema d'aquesta seqüència ve donat pel relat del conte de la sessió abans de començar-ne la lectura. L'anàlisi discursiu mostra com és la INV la que promou el discurs al voltant del contingut del conte amb una pregunta oberta que suscita hipòtesis (F16), amb preguntes retòriques per fomentar la participació (F17, F19), amb una pregunta específica sobre el personatge del conte (F20), i amb comentaris d'exhortació (F22). D'altra banda, podem observar que també la mare del MOU i el pare de la CAN utilitzen l'imperatiu afectuós per tal d'animar els nens a narrar el conte (F17, F22). Pel que fa les respostes dels nens, observem que tant la CAN com el MOU mostren conèixer el conte (F17, F19, F21). No obstant, la CAN obvia l'explicació del conte amb la frase «no me'n recordo però el sé» (F19). El temps que dona la INV per fullejar el llibre abans de la lectura dona al MOU l'oportunitat de recordar-se del conte (F21) i així el nen, exhortat per la INV i la seva mare, comença a explicar-lo (F22).

El nen fa servir el català, situa la narració al present, introdueix els personatges i el lloc (denominació del components de l'escena) i fa una primera referència a la seqüència dels fets. L'anàlisi de la seva intervenció permet visualitzar la presència en el seu discurs d'estratègies que li permeten fer front a les dificultats lingüístiques que troba, com ara la presència repetida de sons paralingüístic, les pauses, el perllongament de sons, el canvi de llengua al castellà i l'ús del present per simplificar la construcció del text. La INV dona suport a la construcció del text narratiu del nen amb sons paralingüístics que miren de mantenir el diàleg. Així doncs, la construcció del discurs narratiu per part del MOU es dona gràcies a la posada en marxa d'estratègies de suport per part de la INV i de la seva mare i d'estratègies pròpies dels parlants plurilingües per part del nen.

Gràcies a la intervenció del MOU també la CAN recupera de la seva memòria el conte (F22) i participa a la seva narració seguint amb el relat dels fets (referència a la seqüència dels fets). Dins de la estructura narrativa del MOU, la CAN troba

la manera d'explicar el conte que en un primer moment no sabia començar. La nena segueix amb la narració de la història i introdueix el nus de la història: va venir una serp. En el discurs oral de la CAN, també trobem la posada en marxa d'estratègies que l'ajuden a dur a terme el seu discurs, tot i que en menor mesura. Concretament, la nena fa servir les repeticions però aconsegueix explicar els fets fent servir el passat (a excepció del primer verb que està en present). Finalment, la pregunta de concreció de la INV guia la narració cap al final i la CAN explica, aquest cop fent servir el present, l'acció final que resol la situació de perill i restaura la situació d'equilibri inicial (F23).

Per acabar, podem evidenciar com en aquesta seqüència la construcció del discurs narratiu per part dels nens necessita la posada en marxa d'estratègies per tal de dur-se a terme. Per una banda, les estratègies que posen en marxa els mateixos nens per tal de fer front a les dificultats lingüístiques que troben a l'hora d'elaborar el seu discurs i, per altra banda, les estratègies de suport per part dels pares i sobretot de la INV.

5.1.3.1.5 Cinquena seqüència (línies 294-361): Lectura i interpretació primera plana del conte.

Aquesta seqüència correspon a la lectura de la primera plana del conte. Aquesta lectura està acompanyada per preguntes de comprensió per part de la INV. També trobem formules d'inici i d'acabament dels contes en català i en les altres llengües familiars dels participants.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 8		
Seqüència 5		
F	Text	Anàlisi interpretativa
24	INV – ¡hala! quina mare ¿no? ¡què és fort eh! una súper mama eh com les vostres a veure doncs llegim el conte a veure si és igual al que ens ha explicat el MOU i la CAN ¿qui vol començar a llegir? ¡ah ah! el MOU ens aixecat abans després la NEL i després la CAN la CLA no ha aixecat la mà ¿sí? ¿no? vale espera espera doncs va	Comentari de la INV sobre el final del conte explicat per la CAN. La INV utilitza la interjecció «a veure» per tal d'animar els participants a llegir el conte i comprovar si és igual al que han explicat els nens. La INV pregunta qui vol llegir i tots els nens aixequen la mà. La INV organitza els torns de lectura. Comença a llegir el MOU, que ha aixecat la mà primer.

25	MOU – (llegint) una vez SAL – (llegint) una vegada MOU – (llegint) ve vegada era un conillet tot cobert de pèl gris vivia amb la seva mare en un niu calentó sota terra al fons d'un cau es deia tabalet i la seva mare Marieta Cuacurata SAL – Cuacurta	El MOU comença a llegir i tradueix automàticament «una vegada» per « <i>una vez</i> ». La seva mare el corregeix. El MOU segueix llegint. La mare del MOU corregeix la lectura de l'última paraula.
26	INV – molt bé Maria Cuacurta doncs ¿com era el conillet? Diverses veus – era petit INV – petit\ Diverses veus – petit\ INV – ¿i de quin color? (Diverses veus) – gris\ 	Comentari d'aprovació de la INV, seguit per una pregunta de recuperació per a la tipificació del personatge. Molts contesten dient que és «petit». Repetició de la INV. Repetició dels participants. Nova pregunta de recuperació de la INV. Resposta dels participants.
27	INV – gris\ molt bé i ¿com comença aquest conte? com ¿quines són la les primeres paraules del conte? CAN – eh una ve::ga MOU – una vegada	Repetició de la INV i comentari d'aprovació. Suport de la INV, seguit per una nova pregunta de recuperació de la frase formulària de començament del conte. El MOU i la CAN contesten.
28	INV – era\ molt bé ¿com comencen els contes en les vostres llengües? per exemple en català és una vegada era o hi havia una vegada en italià és <i>c'era una volta</i> ¿com comencen en en <i>castellano</i> ? ¿com es diu? CAN– <i>había [una vez]</i> SAL – <i>[era una vez]</i> MOU – <i>era una vez</i> CAN – <i>era una vez</i> INV – <i>era una vez</i> CAN – <i>o había una vez</i> INV – <i>o había una vez muy bien</i> i ¿en tagalo o en anglès? RHO – en anglès <i>once upon a time</i> INV – <i>once upon a time</i> eh ¿muy bien muy bien! i ¿en àrab? SAL – <i>kan</i> INV – <i>kan</i> SAL – <i>sí kan sí</i> INV – ah SAL – <i>era una vez</i>	La INV completa la frase formulària de començament del conte (<i>una vegada era</i>). Tot seguit, la INV pregunta les marques d'inici d'un conte en les diferents llengües dels participants. La INV tradueix la fórmula d'inici del conte en italià i pregunta per a la traducció al castellà. La CAN diu com comença un conte en castellà acompanyada per la mare del MOU. Repetició del MOU. Repetició de la CAN. Repetició de la INV. La CAN torna a repetir la seva primera fórmula amb el verb diferent. Repetició de la INV amb comentari d'aprovació. La INV pregunta per la traducció al tagal i l'anglès. La mare de la NEL diu la marca d'inici en anglès. La INV repeteix i pregunta per l'àrab. La mare del MOU diu la marca d'inici en àrab.
29	INV – <i>era una vez kan</i> y ¿cómo se acaban? ¿cómo s'acaben en català els contes? ¿us en recordeu? ¿us en recordeu com s'acaba el conte? i conte MOU - sí Diverses veus – conte contat xxx INV – conte contat ja està acabat	Pregunta de la INV per treballar les marques d'acabament d'un conte en les diferents llengües dels participants. Frase completiva de la INV. Resposta afirmativa del MOU. Resposta dels participants, que segueixen la frase completiva començada per la INV. Repetició amb ampliació per part de la INV.

<p>SAL – conte contat ja està acabat CAN – i i també INV – ¿en castellano com com s'acaben els contes?</p> <p>MOU – pues es cuando el: la serpiente se muere CAN – no es es</p> <p>INV – mhm ¿en àrab en àrab sa com teniu una unes paraules per acabar els contes? como conte contat ja està acabat ¿o no? SAL – no INV – s'acaben i ja està</p> <p>SAL – sí <i>nihaya</i> INV – ah ah com es diu fin SAL – sí <i>nihaya</i> INV – <i>mia</i> SAL – <i>nihaya</i></p> <p>INV – <i>nihaya</i> mhm mhm i i ¿en en anglès com s'acaba el conte? RHO – eh ¿el como fin? INV – sí RHO – eh <i>the end</i> INV – <i>the end the end</i> MOU – <i>the end</i> CAR – <i>the end</i> MOU – <i>se parece::</i></p> <p>INV – en <i>castellano</i> no es <i>vivieron felices comiendo</i></p> <p>CAN – <i>perdices</i> INV – <i>¡ah ves!</i> SAL – <i>perdices</i></p>	<p>Repetició de la mare del MOU. La CAN sembla voler donar altres alternatives, però la INV no se n'adona i pregunta com s'acaben els contes en castellà. El MOU contesta a la pregunta fent referència al desenllaç de la història del Tabalet. Confón la marca d'acabament amb el moment estructural del final feliç típic dels contes. La CAN intenta corregir-lo.</p> <p>La INV pregunta com s'acaben els contes en àrab.</p> <p>Resposta negativa de la mare del MOU. Reformulació de la resposta per part de la INV.</p> <p>Resposta de la mare del MOU amb ampliació. Introdueix la paraula àrab «fi» (<i>nihaya</i>). La INV comença a repetir la paraula. Repetició de la paraula àrab per part de la mare del MOU.</p> <p>Repetició de la INV. So paralingüístic i pregunta per la traducció a l'anglès. Pregunta d'aclariment de la mare de la NEL Resposta afirmativa de la INV. Resposta de la mare de la NEL. Repetició de la INV. Repetició del MOU. Repetició del pare de la CAN. El MOU utilitza les paraules «se parece» per introduir una reflexió sobre les semblances entre llengües. El nen no acaba la frase. Frase completiva de la INV per introduir la fórmula d'acabament dels contes en castellà. La CAN completa la frase. Exclamació d'aprovació de la INV. La mare del MOU repeteix la resposta de la CAN.</p>
---	---

b) Anàlisi focalitzada de la cinquena seqüència

Per a l'anàlisi d'aquesta seqüència considerem dues dimensions: la lectura en veu alta del conte i la seva interpretació. Pel que fa la lectura del conte, per una banda observem com la INV proposa un objectiu clar de lectura, ja que explicita que llegeixen per comprovar si el conte és igual al que acaben d'explicar els nens (F24). A més, d'aquesta manera introdueix un nou repte per als nens que ja es saben el conte i pels pares que acaben d'escoltar-lo. Per altra banda, podem veure com hi ha un gran entusiasme a l'hora de proposar-se per llegir en veu

alta, ja que tots els nens aixequen el braç per expressar que hi volen participar. Davant d'aquesta demanda, la INV distribueix els torns de lectura dels nens. En aquesta seqüència llegeix el MOU (S5F25) i durant la seva lectura en veu alta la seva mare el corregeix dos cops, el primer cop per un error de traducció (el MOU comença en castellà) i el segon cop per un error de descodificació.

Pel que fa la interpretació del conte, en aquesta seqüència la INV proporciona als participants preguntes de recuperació, les primeres per a la tipificació del personatge protagonista (F26) i l'última per treballar conceptes literaris elementals amb relació al conte (marques d'inici i d'acabament dels contes (F27)). A més a més, la INV demana la traducció de les fórmules d'inici i d'acabament d'un conte en les diferents llengües dels participants (F28, F29).

A nivell temàtic, veiem com les preguntes de traducció de la INV amb relació a les marques d'inici i d'acabament dels contes, fan que les llengües dels participants esdevinguin un altre cop el tema mateix de la conversa. L'anàlisi de les intervencions mostra com, tant els nens com els adults, estan familiaritzats amb les marques d'inici i acabament en castellà i català. En el cas de l'àrab, en canvi, és només la mare del MOU que introdueix les fórmules, i en el cas de l'anglès la mare de la NEL.

Podem observar que en aquesta seqüència no és present el tagal, això es deu al fet que la INV a l'hora de preguntar per a la traducció al tagal i l'anglès utilitza la conjunció disjuntiva «o», i la mare de la NEL tradueix només a l'anglès. Observem, doncs, que sense una pregunta directa de traducció al tagal per part de la INV aquesta llengua no surt de manera espontània.

Pel que fa als finals dels contes (F29), podem veure com la mare del MOU reflexiona sobre el fet que no hi ha una «fórmula d'acabament» pròpia en àrab, sinó que els contes s'acaben amb la paraula «fí» i ja està. El mateix observa la mare de la NEL per a l'anglès. És interessant també observar com el MOU, de manera espontània, comença a reflexionar sobre la semblança entre les llengües (F29). Aquest fet no està recollit per la INV i el nen, per si mateix, no acaba d'expressar la seva reflexió.

Per acabar, podem notar que el MOU confon la marca d'acabament del conte amb el moment estructural del final feliç típic dels contes tradicionals. Pel nen el conte s'acaba «cuando la serpiente se muere», i fa referència al desenllaç del conte de la sessió (tot i que la serp no morirà). D'altra banda, aquesta resposta del nen prové del coneixement d'un dels moments estructurals del conte (la resolució del conflicte) i així, tot i no respondre a la pregunta de la INV, ens permet considerar-la com una resposta crítica.

5.1.3.1.6 Sisena seqüència (línies 362-450): Lectura i interpretació segona plana del conte.

Aquesta seqüència correspon a la lectura de la segona plana del conte. Aquesta lectura està acompanyada per les preguntes de la INV, que miren de facilitar la comprensió del text. També hi ha la formulació de preguntes que generen respostes afectives.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 8		
Seqüència 6		
F	Text	Anàlisi interpretativa
30	INV – sí una cosa así yo me acuerdo vale seguimos va quién quería leer la la NEL ahora no va NEL CAN – y después a mí MOU – y después yo NEL – (llegint en veu baixeta. La RHO li assenyala on ha de llegir fent servir la carta que té a la mà) cada matí quan la marieta cuacurta sortia a buscar RHO – (llegint) l'esmorzar NEL – (llegint) l'es RHO – (llegint) l'esmorzar NEL – (llegint) l'esmorzar RHO – (llegint) deia al seu fill NEL – (llegint) deia al seu fill era Tabalet queda't ben quietó i no et co moguis del niu RHO – (llegint) vegis NEL – (llegint) vegis el que RHO – (llegint) vegis	La INV organitza els torns de lectura. La NEL comença a llegir mentre la mare li assenyala on ha de llegir fen servir la carta que té a la mà. Després d'unes paraules, la nena és bloqueja. La mare llegeix la paraula a la seva filla, la NEL comença a repetir-la i es bloqueja un altre cop. La seva mare li torna a repetir la paraula i la NEL la llegeix. Després es torna a bloquejar. La mare llegeix les paraules que venen després. La NEL les torna a llegir i segueix amb la lectura fins a bloquejar-se un altre cop. La mare llegeix la paraula que ve després. La NEL la torna a llegir i segueix amb la lectura fins a bloquejar-se un altre cop. La mare llegeix la paraula i la NEL la torna a

	<p>NEL – (llegint) vegis i sentis el que sentis no et moguis pas mara mira que es ets un collet</p> <p>RHO – (llegint) conillet</p> <p>NEL – (llegint) conillet de bolquers i Tabalet contestava sí mare</p>	<p>llegir i segueix amb la lectura fins a bloquejar-se un altre cop.</p> <p>La mare llegeix la paraula que la NEL no aconsegueix llegir. La NEL la torna a llegir i segueix amb la lectura fins al final.</p>
31	<p>INV – molt bé ¿per què la seva mare no vol que el Tabalet surti del cau?</p> <p>MOU – <i>perquè si no viene el ladrón</i></p> <p>INV – qui ve</p> <p>CAN – <i>un ladrón</i></p> <p>Xxx – un lladró</p> <p>SAL – <i>como unos animales peligro[xxx] peligrosos</i> (ruidos)</p> <p>MOU – <i>sí como serpientes</i></p>	<p>Comentari d'aprovació de la INV, seguit per una pregunta de comprensió amb la que la INV convida a inferir el significat implícit a partir del text.</p> <p>El MOU contesta en castellà dient que pot venir un lladre. Pregunta de comprovació de la INV.</p> <p>Repetició de la resposta per part de la CAN. Catalanització de la paraula <i>ladrón</i>.</p> <p>Ampliació de la resposta en castellà per part de la mare del MOU que utilitza el «como» per concretar amb un exemple el tipus de lladre i diu que es tracta d'un animal perillós. Ampliació de la resposta en castellà per part del MOU, que utilitza el «como» per especificar encara més dintre de les classes d'animals i diu que és una serp.</p>
32	<p>INV – ah ah per què va molt bé i: i ¿penseu que que que Tabalet sortirà del cau o no?</p> <p>CLA – no</p> <p>MOU – sí</p> <p>CAN – no</p> <p>MOU – <i>no digo no</i></p>	<p>Sons paralingüístics de la INV, que donen suport al que han dit. La pregunta tancada de la INV convida els participants a fer anticipacions.</p> <p>Respostes tancades (afirmatives/negatives) dels nens.</p> <p>El MOU reformula la seva resposta.</p>
33	<p>INV – no mhm a veure i: mhm i Tabalet per què ha quedat sol ¿us heu quedat sols alguna vegada a casa?</p> <p>MOU – sí</p> <p>INV – tots solets sí</p> <p>MOU – <i>sí yo sí muchas veces</i></p> <p>INV – eh ¿has tingut por? ¿has fet el que t'havia dit la ma la teva mare o no?</p> <p>MOU – sí::</p> <p>INV – sí ¿que t'havia dit la teva mare?</p> <p>MOU – <i>me ha dicho que me quede en casa y no coma nada</i></p> <p>SAL – <i>no te he dicho</i> (veus que riuen)</p> <p>MOU – <i>és que yo siempre como</i> (rient)</p> <p>(todos se rien)</p> <p>INV – molt bé MOU</p>	<p>Pregunta tancada de la INV per afavorir la identificació dels nens amb el personatge de la història i donar peu a respostes afectives.</p> <p>Resposta afirmativa del MOU.</p> <p>Reformulació de la resposta en castellà per part de la INV. Reformulació del MOU que utilitza l'adjectiu «muchas» per intensificar el número de vegades que s'ha quedat sol a casa.</p> <p>Preguntes tancades de la INV que volen animar el nen a seguir en el diàleg.</p> <p>Resposta afirmativa del nen.</p> <p>Pregunta de concreció de la INV.</p> <p>Resposta en castellà del MOU.</p> <p>La seva mare intervé en la elaboració del text per negar el que diu el MOU, també fa servir el castellà. El MOU segueix amb el seu discurs, utilitza l'adverbi «sempre» referint-se al fet de menjar quan està sol.</p> <p>Comentari de la INV que estimula a mantenir el diàleg.</p>

	<p>SAL - <i>¿qué te digo MOU más que esto? que no abras la puerta a nadie</i> MOU – <i>ea eso</i> INV – <i>ah i ¿i tu fas això o no?</i> MOU – <i>sí</i> INV – <i>sí molt bé</i> MOU – <i>però comiendo (rient)</i> INV – <i>ah ah i tu (rient)</i> CAR – <i>comiendo lo que hay en la nevera (rient)</i> INV - <i>sí</i> SAL – <i>si no lo controlas le gusta comer</i> INV – <i> mhm </i> SAL – <i>le encanta</i></p>	<p>La mare del MOU amplia l'aportació del nen amb una pregunta retòrica i la resposta a la mateixa pregunta. Comentari d'aprovació del MOU. La INV segueix amb una pregunta d'opció binària i el nen respon amb una resposta afirmativa i després utilitza una marca d'oposició i el gerundi. Rialles de distenció dels participants. El pare de la CAN repeteix i amplia la resposta del MOU i la seva mare acaba amb un comentari sobre el fet que al MOU li agrada menjar.</p>
34	<p>INV – <i>i la CAN ¿tu t'has quedat mai a casa sola?</i> (CAN fa sí amb el cap) INV – <i>¿sí? ¿i que te van dir els teus pares quan t'has quedat sola?</i> CAN – <i>res</i> INV – <i>res pots fer tot el que vulguis et van dir sí</i> SAL – <i>ah ah ah (rient)</i> INV – <i>¿CAR es verdad?</i> MOU – <i>[xxx] comer eh</i> SAL – <i>ah ah ah (rient)</i> INV – <i>quan la CAN se va quedar s'ha quedat sola a casa alguna vegada ca</i> CAR – <i>[xxx] minutos que a veces bajo y en diez o quince minutos ya estoy allí</i> INV – <i>ah ah y qué le dices cuando bajas CAN</i> CAR - <i>cuidado y que no abras la puerta a nadie\ que puede entrar alguien que tú no conoces</i> CAN – <i>no me lo dices/</i> CAR – <i>y que no no tocar nada de ahí de</i> CAN – <i>no me lo dices/</i> CAR – <i>fuego nada de [xxx]</i> INV – <i> ah ah </i> CAN – <i>no me lo dices/</i> INV – <i>tu ja ho saps no que no ho has de fer no CAN perquè ja és gran la CAN ¿sí o no CAN? ah ah ah CAN és com el Tabalet se sent gran eh eh</i></p>	<p>La INV es dirigeix directament a la CAN per tal d'afavorir la seva participació. La CAN respon amb un moviment afirmatiu del cap. Sí interrogatiu de la INV seguit per una pregunta de concreció. La nena respon amb el pronom «res». Repetició i ampliació de la resposta per part de la INV, que expressa complicitat.</p> <p>La INV sol·licita la intervenció del pare de la nena amb una pregunta directa. Intervenció del MOU i rialles de la seva mare.</p> <p>El pare de la CAN explica en castellà l'experiència de deixar la nena sola a casa.</p> <p>Pregunta d'ampliació de la INV. Resposta del pare de la CAN.</p> <p>La CAN nega el que diu el seu pare, amb una oració enunciativa negativa que repeteix tres vegades alhora que el seu pare va ampliant la seva resposta.</p> <p>Preguntes retòriques i comentari de la INV, que donen per acabada la intervenció del pare de la CAN i relaxen la tensió.</p>
35	<p>INV - <i>¿i tu NEL t'has quedat mai sola a casa?</i> RHO - <i>no</i></p> <p>INV – <i>no ¿i la CLA? No (la nena fa no amb el cap) jo sí jo també menjo també menjo com el MOU quanestic a casa sola (rient)</i></p>	<p>La INV es dirigeix directament a la NEL amb una pregunta tancada per tal d'afavorir la seva participació. La mare de la NEL contesta per ella amb una resposta negativa. La INV es dirigeix directament a la nena convidada per tal d'afavorir la seva participació i ella contesta amb un gest negatiu del cap. La INV també explica la seva</p>

		experiència de quedar-se sola per tal de crear complicitat amb els participants.
36	<p>INV - molt bé qui voldrà llegir ara CAN – jo</p> <p>INV – la CAN va ¡hhhh! mirem abans el dibuix el dibuix ¿qui arriba?</p> <p>CAN – un ocell</p> <p>INV – ¿i penseu que el Tabalet sortirà per anar a veure?</p> <p>CAN – no</p> <p>MOU – sí</p> <p>INV – sí ¿sí o no?</p> <p>SAL – no no</p>	<p>Pregunta de la INV que pregunta qui vol llegir. Resposta de la CAN.</p> <p>La INV convida els participants a mirar la il·lustració i formula una pregunta per tal d'afavorir la interpretació de la il·lustració i anticipar el que passarà després. Resposta de la CAN.</p> <p>Pregunta de la INV per tal d'afavorir la elaboració d'hipòtesis i anticipacions. Resposta afirmativa del MOU i negativa de la CAN i la mare del MOU.</p>

b) Anàlisi focalitzada de la sisena seqüència

També en aquesta seqüència considerem la lectura en veu alta del conte i la seva interpretació. Pel que fa la lectura en veu alta, la INV es dirigeix directament a la NEL (que ha aixecat la mà) per comentar-li que ara és el seu torn per llegir. La CAN i el MOU recorden que després els toca a ells. En el moment que comença la lectura per part de la NEL, veiem com es crea una interacció entre la nena i la seva mare que possibilita el mateix procés de lectura (F30). Concretament, la mare de la NEL posa en marxa unes estratègies de suport per tal d'acompanyar la seva filla en la lectura en veu alta, com ara abraçant la nena; indicant-li amb la carta que té a la mà on ha de llegir i llegint les paraules quan la nena es bloqueja o quan té problemes de descodificació. Amb la introducció de la nova paraula per part de la mare, segueix la repetició i ampliació de la lectura per part de la nena. Aquest tipus de suport es repeteix quatre vegades en la lectura d'aquest fragment. Aquí es pot comprovar la importància que juga l'ajuda afectiva proporcionada per la mare de la nena. Aquest tipus de suport emotiu crea seguretat en la nena, que d'aquesta manera se sent protegida i s'arrisca a llegir. Podem suposar que, si no hi hagués la seva mare, la nena encara no llegiria i es quedaria en silenci.

Pel que fa la interpretació del text llegit, l'anàlisi de les intervencions mostra com el discurs oral està estructurat per les preguntes de la INV, que miren d'acompanyar la construcció de la comprensió del conte. En particular trobem

preguntes per inferir el significat implícit a partir dels indicis del text (F31); preguntes per fomentar l'elaboració d'hipòtesis i anticipacions (F32); preguntes per afavorir la identificació dels nens amb el personatge de la història (F33, F34, F35); i preguntes que suggereixen la interpretació de la il·lustració per tal de poder anticipar el que passarà després (F36).

Les preguntes de la INV. estructuren, doncs, tot el discurs d'aquest fragment i exerceixen una mediació entre les intervencions dels altres participants. Així doncs, l'anàlisi de les respostes a aquestes preguntes ens permet observar la relació entre la tipologia de preguntes de la INV i la tipologia de respostes dels participants.

Primer, podem veure que la pregunta formulada per la INV per tal de promoure la inferència del significat implícit del text genera una resposta oberta per part del MOU (F31). El nen utilitza el castellà per inferir el perill a què s'exposaria el conillet si sortís del cau i personifica aquest perill amb la figura del «ladrón». La pregunta de comprovació de la INV genera la intervenció de la CAN i de la mare del MOU. La Can repeteix la resposta del MOU i la mare del nen reformula la resposta del seu fill. Aquestes intervencions influencien la resposta del MOU, que amplia i concreta la seva resposta. Segon, en el cas de les preguntes d'anticipació (F32, F36) es formulen com a preguntes binàries i donen peu a respostes tancades per part dels nens. Finalment, les preguntes per afavorir la identificació dels nens amb el personatge de la història (F33, F34, F35) generen primer respostes tancades per part dels nens i després, gràcies a la formulació de preguntes de concreció per part de la INV, respostes obertes.

Aquestes preguntes que interpel·len la vida personal dels nens possibiliten una connexió empàtica amb el text i el seu protagonista i fomenten l'ús d'estratègies de projecció (en les experiències i en els sentiments dels altres) i faciliten la formulació de respostes afectives sobre les emocions i les experiències dels participants relacionades amb el fet de quedar-se sols a casa. De fet, podem dir que a partir d'aquest moment, l'experiència de quedar-se o no sols a casa esdevé el tema de la seqüència. En particular, el MOU (F33) estructura el seu discurs en castellà i amb ironia —ironia que desemmascara la seva mare amb la seva

intervenció que posa en dubte el que diu el nen. En el cas de la CAN (F34), en canvi, la seva resposta és molt breu i la INV sol·licita la participació del seu pare. El CAR fa servir el castellà i el seu discurs està contrastat per tres oracions enunciatives negatives de la seva filla que, dirigint-se al seu pare en castellà, nega el que afirma. En el cas de la NEL (F35), la investigadora li proporciona una pregunta tancada que contesta la seva mare.

5.1.3.1.7 Setena seqüència (línies 451-483): Lectura i interpretació tercera plana del conte.

Aquesta seqüència correspon a la lectura de la tercera plana del conte. Aquesta lectura està acompanyada per preguntes de clarificació i elaboració d'hipòtesis per part de la INV. També s'orienta l'atenció cap a la il·lustració.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 8		
Seqüència 7		
F	Text	Anàlisi interpretativa
37	<p>INV – no no a veure CAN llegeix</p> <p>CAN – (llegint) i quan la seva mare ja era fora ell s'e:: estava molt quietó molt molt quietó amb amb el morro</p> <p>CAR – (llegint) morro</p> <p>CAN – (llegint) morro enfonsat en l'he: rba</p> <p>CAR – (llegint) l'herba verda</p> <p>CAN – (llegint) verda una ve::ga::da un ocell molt gu gros s'havia aturat davant al d'u::na [xxx] i cridava lla:: lladre lladre però tabalet no va bellugar peu ni cama va quedarse quedarse</p> <p>CAR – (llegint) bien quietó</p> <p>CAN – (llegint) bien quietó</p>	<p>La INV utilitza la interjecció «a veure» per tal d'animar a llegir el text per comprovar les anticipacions fetes. La INV dona el torn de lectura a la CAN.</p> <p>La CAN comença a llegir.</p> <p>El seu pare repeteix la lectura de la paraula morro.</p> <p>La CAN repeteix la paraula i segueix en la lectura.</p> <p>El seu pare repeteix l'última paraula i llegeix la següent.</p> <p>La CAN repeteix la paraula <i>verda</i> i segueix en la lectura.</p> <p>Perllongament de sons vocàlics, pauses i repeticions que denoten dificultat en la descodificació del text.</p> <p>El pare de la CAN anticipa la lectura de les dues últimes paraules. La CAN repeteix les paraules llegides pel seu pare.</p>
38	<p>INV – molt bé ¿què vol dir que el Tabalet no va bellugar ni peu ni cama? ¿què vol dir?</p> <p>SAL – <i>que no se va a mover de su</i></p> <p>INV – molt bé</p> <p>MOU – <i>de su casa</i></p>	<p>Pregunta de clarificació de la INV per aclarir el significat d'una expressió.</p> <p>Resposta en castellà de la mare del MOU que s'atura i no acaba la frase.</p> <p>Comentari de la INV, que estimula a mantenir el diàleg.</p>

		El MOU completa la frase de la seva mare en castellà.
39	<p>INV – molt bé molt bé i ara ¿què passarà ara per vosaltres? ¿qui arribarà arribarà algun un altre animal?</p> <p>MOU – no arribarà aquest (indicant el dibuix de la marieta)</p> <p>INV – la ah la marieta</p> <p>CLA – la marieta eh eh</p> <p>INV – i ¿què farà? mirem el dibuix ¿què farà? ¿sortirà o no el tabalet per vosaltres?</p> <p>(Diverses veus) – no</p> <p>INV – no mhm ¿quantes taques té la marieta? compteu comptem-les</p> <p>MOU – un dos tres un dos tres quatre quatre</p> <p>CAN – Un dos tres</p> <p>MOU – quatre taques</p> <p>INV – ¿quatre taques? mhm compteu bé va compteu bé les taques eh eh</p> <p>MOU – <i>uno dos tres cuatro cinco seis siete siete</i></p> <p>SAL – (conta amb el seu fill)</p> <p>MOU – <i>siete</i></p> <p>INV – sí ¿<i>siete</i>? ¿<i>siete</i> NEL tu també dius <i>siete</i>?</p> <p>NEL – sí</p> <p>INV – va set taques\</p>	<p>Pregunta de la INV per tal d'afavorir la elaboració d'hipòtesis i anticipacions.</p> <p>El MOU utilitza el pronom <i>aquest</i> per completar la frase que està dient en català, assenyalant el dibuix de la marieta. La INV diu el nom de l'animal que hi ha a l'il·lustració. Repetició de la resposta per part de la companya de classe de la NEL.</p> <p>Pregunta de la INV per tal d'afavorir la elaboració d'hipòtesis i anticipacions. Resposta negativa dels participants.</p> <p>Pregunta de la INV per tal que els participants es fixin en un particular de la il·lustració. Els participants conten les taques de la marieta en català.</p> <p>Pregunta de comprovació de la INV.</p> <p>El MOU torna a comptar, aquest cop en castellà. La seva mare l'acompanya.</p> <p>Resposta del MOU.</p> <p>Repetició en forma de pregunta per part de la INV, que es dirigeix directament a la NEL.</p> <p>Resposta afirmativa de la NEL.</p> <p>Reformulació de la resposta per part de la INV.</p>

b) Anàlisi focalitzada de la setena seqüència

Pel que fa la lectura en veu alta del conte, està introduïda per un comentari de la INV que defineix l'objectiu de lectura: llegir el text per comprovar les hipòtesis que han fet en el fragment anterior. La INV també gestiona els torns de lectura i aclareix que ara és el torn de la CAN. Durant la lectura per part de la nena podem observar la presència de signes que denoten dificultats en la descodificació del text, com ara el perllongament de sons vocàlics, les pauses i les repeticions (F37). És interessant observar com, ara que la seva germana no és present a la sessió, és el seu pare qui intervé per acompanyar-la; concretament, el CAR repeteix l'última paraula llegida per la nena, anticipa la lectura de la paraula següent i, després d'una pausa més llarga de la CAN, llegeix per ella les últimes

paraules del fragment. En tots els casos, la CAN repeteix les paraules llegides pel seu pare, fet que li facilita el procés de descodificació.

Pel que fa la interpretació del text, també en aquesta seqüència el discurs oral sobre el text llegit és estructurat per les preguntes de la INV. En particular trobem una pregunta per aclarir el significat d'una expressió (S7F38) i preguntes per fomentar l'elaboració d'hipòtesis i anticipacions (S7F39); i una pregunta de descripció de la il·lustració (F39). A la pregunta de clarificació contesta espontàniament la mare del MOU en castellà (S7F38), i el nen acaba la seva frase. A les preguntes d'anticipació contesta el MOU, que utilitza el català i fa servir l'estratègia del suport visual (imatge de la marieta) per superar la seva dificultat lingüística que no li permet acabar la frase (S7F39). Finalment, amb pregunta de descripció de la il·lustració (F39) el MOU i la CAN comencen a contar les taques de la marieta en català; després de la pregunta de comprovació de la INV, el MOU passa al castellà i compta acompanyat per la seva mare. Per acabar, la INV facilita una pregunta tancada a la NEL, que aquest cop contesta amb la veu de manera afirmativa.

5.1.3.1.8 Vuitena seqüència (línies 484-550): Lectura i interpretació quarta plana del conte.

Aquesta seqüència correspon a la lectura de la quarta plana del conte. Aquesta lectura està acompanyada per preguntes de comprensió de la INV. A partir de la descripció de la il·lustració, es genera una resposta afectiva per part d'una de les nenes participants.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 8		
Seqüència 8		
F	Text	Anàlisi interpretativa
40	INV –¿qui vol llegir ara? ara toca també als pares i a les mares si volen SAL – vale INV – la SAL SAL – sí MOU – xxx muy rápido SAL – (llegint) una altra vegada una marieta de set taques es passeja es passejava per damunt d'un d'una herba però pesava tant que	Acabats els torns de lectura la INV pregunta qui vol llegir. La INV convida els pares a fer-ho. La mare del MOU fa servir la interjecció «vale» per acceptar la invitació de la INV a llegir. El MOU fa referència al fet que la seva mare llegeixi «muy rápido». La SAL llegeix.

	<p>quan va arribar a la punta va caure de tomballons daltabaix tabalet es moria de ganes de riuria però no va bellugar bellugar peu ni cama va quedar-se ben quietó</p>	
41	<p>INV – molt bé ¿per què volia riure el el el el Tabalet? ¿què què què passa què fa la marieta? MOU – <i>que que casi se cae</i> INV – es cau eh i ¿per què per què cau la? ¿co com és la marieta? és molt SAL – [xxx] MOU – <i>muy gorda</i> INV – sí perquè diu pesava molt (Tots riuen) INV – i pesava molt i quan va arribar al final del fil d'herba va caure cap a baix al terra eh SAL – sí</p>	<p>Comentari d'aprovació de la INV seguit per una pregunta de recuperació. Resposta del MOU en castellà.</p> <p>Reformulació amb traducció de la INV, que tot seguit fa una pregunta per tal d'afavorir el reconeixement de relacions causals. La INV facilita la resposta amb una frase completiva. El MOU acaba la frase en castellà. Reformulació amb traducció de la INV. Rialles generals de complicitat. Repetició i ampliació de la resposta per part de la INV.</p> <p>Comentari d'aprovació de la mare del MOU.</p>
42	<p>INV – molt bé i eh ¿què passarà ara qui arribarà? MOU – <i>ah se ha quedarà en casa</i> INV – ah és que mhm mhm a veure mirem el dibuix co ¿què fa aquí en Tabalet? aquí mirem el dibuix MOU – <i>que se:: oye oye algo</i> INV – ah ah ¿com fas a saber que està oient alguna cosa? MOU – eh:: INV - ¿que està escoltant alguna cosa? eh eh MOU ¿co com fa saber que està escoltant alguna cosa? ¿com està en Tabalet què fa? MOU – <i>eh està haciendo aquí</i> (posa la seva má al costat de la seva orella) INV – ah ah té la pota aquí a a vale\ està aquí amb la pota ¿no? a prop a de de l'orella i ¿què vol dir quan una persona està així? SAL – [xxx] CAN – ¡que està escoltant! INV – que està escolant alguna cosa molt bé CAN - que està fent una cosa dels sentits MOU – sí y això (???)</p>	<p>Comentari d'aprovació de la INV seguit per una pregunta de per tal d'afavorir la elaboració d'hipòtesis i anticipacions. Resposta-anticipació del MOU en castellà. So paralingüístic pensatiu de la INV que convida els participants a mirar la il·lustració del fragment següent. Pregunta de la INV, que suggereix la interpretació de la il·lustració.</p> <p>El MOU utilitza la forma impersonal en castellà per dir que el conillet està escoltant alguna cosa. Sons paralingüístics d'aprovació de la INV, que tradueix i reformula en pregunta l'aportació del MOU. El MOU respon amb un so paralingüístic i perllongament de so. Pregunta de concreció de la INV, que convida el nen a reflexionar sobre el propi punt de vista. La INV fa ús de paraules de raonament per formular una nova pregunta. El MOU fa ús del castellà i fa ús del díctic «aquí» i de la gestualitat per descriure el que fa el Tabalet. La INV reformula en paraules l'acció del MOU. Pregunta retòrica de la INV seguida per una altra pregunta de concreció a reflexionar sobre un tema. La CAN fa ús de l'exclamació per compartir la resposta. Repetició i comentari d'aprovació per part de la INV per tal de mantenir el diàleg. La CAN reformula la frase ampliant-ne el sentit. Dona una resposta creativa. El MOU aprova el que diu la seva companya.</p>

<p>43</p>	<p>INV – ¡sí! estas fent una cosa dels sentits ¿quina cosa CAN?</p> <p>CAN – estem estudiant com com van totes les coses al ce al cerebre</p> <p>INV – ah ah</p> <p>MOU – <i>nosotros también</i></p> <p>INV – ¿a sí? i i també quan escoltem</p> <p>CAN - [xxx] que que que [xxx] INV – ah ah CAN - [xxx] INV – ah molt bé molt bé CAN – la vista l'olfacte el gust la oïda i el tacte INV – molt bé molt bé</p> <p>MOU – <i>es lo que hemos hecho con l'Alba de:: del ¿cómo se llama?</i></p> <p>CAN – i l'òrgan de la vista són els ulls l'òrgan de la:: oïda són són les orelles INV – molt bé CAN – l'òrgan del gust és la llengua i i l'òrgan del tacte és és les mans la pell INV – ah ah CAN – i l'òrgan de l'olfacte és el el nas INV – perfecte molt bé (exclamacions i aplaudiment per parts de tots) CAN molt bé t'has explicat molt bé doncs el Tabalet aquí està utilitzant ¿què està utilitzant aquí el Tabalet? CAN – la oïda</p>	<p>Exclamació i repetició de la resposta per part de la INV seguida per una nova pregunta de concreció.</p> <p>La CAN utilitza la primera persona del plural per parlar en nom de la seva classe. Introdueix el contingut curricular que estan treballant a classe. Fa ús del català i amplia la seva resposta creativa. Sons paralingüístics de suport de la INV, que estimulen a mantenir el diàleg. El MOU utilitza la primera persona del plural per dir que a la seva classe també estan treballant el mateix tema. Usa el castellà. Comentari de suport de la INV, que amplia la resposta de la CAN. Repetició de sons per part de la nena que denoten dificultat. Comentari d'aprovació de la INV per mantenir el diàleg. La CAN anomena els cinc sentits. Comentari de suport de la INV.</p> <p>El MOU torna al castellà i utilitza la primera persona del plural per dir que comparteix amb la seva classe el mateix contingut identificat amb el nom de la mestra (Alba). Utilitza la pregunta directa per tal de comunicar que no es recorda del nom del tema que explica la CAN. La CAN segueix amb la explicació dels sentits i dels seus òrgans, les seves intervencions estan intercalades pels comentaris de suport de la INV.</p> <p>Comentari d'aprovació de la INV. Pregunta de la INV per tal de relacionar l'explicació de la CAN amb el conte que s'està llegint i orientar l'atenció cap al text.</p> <p>Resposta de la CAN.</p>
-----------	--	---

b) Anàlisi focalitzada de la vuitena seqüència

Pel que fa la lectura en veu alta, la INV en aquesta seqüència convida també els pares dels nens a participar-hi. La mare del MOU acull de manera positiva aquesta proposta i comença a llegir (F40). Podem observar que al MOU li fa

il·lusió que la seva mare llegeixi, fet que expressa fent referència al fet que la seva mare llegeix «muy rápido».

Pel que fa la interpretació del text, la INV en aquesta seqüència ajuda a la interpretació del text amb preguntes de recuperació (F41), de formulació d'hipòtesis (F42) i de descripció de la il·lustració (F42, F43). A la pregunta de recuperació contesta el MOU, que fa servir el castellà. La INV focalitza l'atenció del nen amb una pregunta sobre les relacions causals entre els fets i facilita la resposta del nen amb una frase completiva. La INV també reformula les respostes del MOU i les tradueix al català (F41). També a la pregunta de formulació d'hipòtesis contesta el MOU, fent servir un altre cop el castellà (F42). Finalment, la pregunta de descripció de la il·lustració és la que dona peu a una conversa sobre els sentits, que esdevenen tema de la seqüència.

En primer lloc, podem observar que, davant la dificultat lingüística de descriure la imatge, el MOU fa servir l'estratègia de la gestualitat per acabar la seva intervenció (en castellà). Les preguntes de concreció de la INV ajuden en la construcció del discurs i generen la intervenció de la CAN, que descriu la imatge fent servir el català. La nena, a més a més, dona una resposta creativa perquè pensa en un contingut treballat a classe (els sentits) que connecta amb el text i n'amplia el significat. Un altre cop, la pregunta de concreció de la INV fa d'intermediària en la construcció del discurs i la CAN explica en català el tema dels sentits. La INV dona suport a l'explicació de la CAN fent ús de sons paralingüístics i de comentaris d'aprovació. La intervenció de la CAN també desperta en MOU aquesta informació i l'ajuda en la construcció del seu discurs que per les dificultats lingüístiques no pot acabar de formular. De fet, el MOU posa en marxa un seguit d'estratègies per fer front a aquestes dificultats, com ara el perllongament de sons, les repeticions o la pregunta directa als participants. En aquest cas, són les paraules de la CAN les que donen nom al que el MOU volia expressar.

5.1.3.1.9 Novena seqüència (línies 551-595): Lectura i interpretació cinquena plana del conte.

Aquesta seqüència correspon a la lectura de la cinquena plana del conte. Aquesta lectura està acompanyada per preguntes de predicció per part de la INV. A partir del so onomatopèic, s'anticipa l'arribada d'un nou personatge de la història i es formula la hipòtesi sobre el que passarà.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 8		
Seqüència 9		
F	Text	Anàlisi interpretativa
44	<p>INV – ah ah té unes orelles molt molt llargues eh doncs ¿qui vol llegir ara? e encara un una mama o un papa o a CAR vols llegir CAR la CAN ah va (la CAN indica el seu pare perquè llegeixi) CAR – ¿<i>leo esto o qué leo?</i> INV – sí eh va</p> <p>CAR – <i>¡ehhe! a ver si me sale ¿no?</i></p> <p>INV – sí poc a poc</p> <p>CAR – (llegint) un dia el sol escalfava mo molt i tot semblava adormit tot d'una table tabalet va sentir un soroll mu lluny lluny com si algú fes que que és ecs ecs ecs (Diverses veus) – xt xt xt CAR - xt xt (rient) va INV – eh ejh CAR – (llegint) era un sorollet muy molt estrany xt xt xt (Aguns riuen) MOU – <i>¡es la serpiente!</i> CAR – (llegint) de vegades semblava lluny de vegades a la vora</p>	<p>La INV convida més pares a llegir.</p> <p>La CAN assenyala el seu pare amb la mà perquè llegeixi. El pare de la CAN utilitza el pronom <i>esto</i> per referir-se a la part de text que ha de llegir. Comentari de suport de la INV. Els sons paralingüístics i el no interrogatiu assenyalen la seva inseguretat a l'hora de llegir. La INV contesta de manera afirmativa i fa servir la locució adverbial «poc a poc» per donar suport al pare de la CAN.</p> <p>El pare de la CAN llegeix.</p> <p>El pare de la CAN realitza el so onomatopèic de la serp. Molts li corregeixen la pronunciació del so onomatopèic de la serp (palatalització del so) i el pare de la CAN acull la correcció.</p> <p>El pare de la CAN segueix llegint i torna a fer el so onomatopèic de la serp. El MOU amb una exclamació anticipa en castellà la introducció del nou personatge (<i>serpiente</i>). El pare de la CAN acaba la lectura del fragment.</p>
45	<p>INV – molt bé ¿quin quin quin soroll podria ser?</p> <p>MOU – <i>¡és la serpiente!</i> INV – ah ah ¿segur? MOU – <i>sí porque::</i></p>	<p>Comentari d'aprovació de la INV. Pregunta de la INV per tal d'afavorir l'elaboració d'hipòtesis.</p> <p>El MOU torna a exclamar que és «la serpiente».</p> <p>Pregunta de comprovació de la INV. Resposta afirmativa del MOU.</p> <p>Perllongament del so vocàlic amb què no acaba de justificar la seva resposta.</p>

	<p>INV – perquè ¿com fa la serp? ¿com fa la serp? (Diverses veus) – xt xt xt INV – ¿com es diu això? xiular (Diverses veus) – xt xt xt</p> <p>SAL – sí INV – xiular SAL – xiular CAN – xiuxiuejar</p>	<p>Pregunta de la INV per tal d'ajudar a justificar la resposta. Pronunciació del so onomatopèic de la serp. Pregunta de clarificació per tal d'introduir una paraula potser poc familiar que es trobaran més endavant en el text. Sí d'aprovació de la mare del MOU. Repetició de la INV. La CAN introdueix una paraula diferent per referir-se al so de la serp.</p>
46	<p>INV – a veure si el MOU té raó</p> <p>CAN – no</p> <p>INV – i què farà ¿sortirà o no?</p> <p>CAN – no és xiular és xiuxiuejar INV – xiuxiuejar xiular també ¿sortirà o no? MOU – sí INV – ¿qui diu sí? solament MOU solament el MOU CAN – no sortirà INV – no no sortirà CAN – li agafa li agafarà la serp</p> <p>INV – ah sí ¿sortirà o no NEL?</p> <p>MOU – és que sortirà i li agafarà la serp (NEL fa sí amb el cap) INV – sí</p> <p>INV – sí ¿CLA sortirà o no? CLA – bo (alguns riuen)</p>	<p>La INV no acull l'aportació de la CAN i defineix el repte d'anar a comprovar amb la lectura el que ha dit el MOU. Resposta negativa de la CAN, que expressa desacord amb la paraula introduïda per la INV. Pregunta de la INV per afavorir l'elaboració d'hipòtesis. La CAN explicita el seu desacord. Repetició de la INV que valida els dos termes. La INV repeteix la pregunta inicial. Resposta afirmativa del MOU. La INV convida els altres a dir el que pensen. Resposta de la CAN. Repetició de la resposta per part de la INV. Ampliació de la resposta per part de la CAN. Comentari de comprovació de la INV, que es dirigeix directament a la NEL. Resposta del MOU que repeteix la frase de la CAN. Resposta afirmativa de la NEL amb el moviment del cap. Verbalització de la resposta per part de la INV. Pregunta directa de la INV a la companya de classe de la NEL. Resposta de la nena.</p>

b) Anàlisi focalitzada de la novena seqüència

Pel que fa la lectura en veu alta, també en aquesta seqüència la INV convida els pares a llegir. En aquest cas, però, veiem que els pares no intervenen espontàniament, sinó que és la CAN que busca la participació del seu pare. La nena vol que el seu pare llegeixi i l'assenyala amb el dit (S9F44); aquest fet encoratja el pare a participar en la lectura en veu alta, tot i la inseguretat que sent (i que el pare de la CAN expressa de manera explícita).

Per que fa la interpretació del text, es centra en la identificació del so onomatopèic *xt xt xt*, que esdevé el tema de la seqüència. Primer, aquest so està

introduït per la lectura del pare de la CAN que, llegint de manera errònia l'onomatopeia (velaritzada el so), ve immediatament corregit per part dels nens (F44). Segon, aquesta onomatopeia anticipa l'arribada d'un nou personatge, la serp, tal com diu de seguida el MOU en castellà (S9F44). Tercer, la INV fa una pregunta de clarificació per tal d'introduir el verb que anomena el so que produeix la serp i es troba en el text quatre planes després. Aquesta pregunta, finalitzada a l'anticipació d'una paraula probablement poc familiar, genera un desacord per part de la CAN que oposa a aquesta una altra paraula (F45, F46). La INV accepta la seva paraula però no aclareix la distinció entre els dos termes. Finalment, la INV fa ús de preguntes d'opció binària per tal que els participants anticipin el que farà el conillet. Aquesta pregunta genera una resposta oberta per part de la CAN en català, resposta que el MOU repeteix ampliant així la seva primera intervenció (inicialment el nen havia contestat amb un sí).

5.1.3.1.10 Desena seqüència (línies 596-614): Lectura i interpretació sisena plana del conte.

Aquesta seqüència correspon a la lectura de la sisena plana del conte. Està acompanyada per preguntes de recuperació i predicció per part de la INV.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 8		
Seqüència 10		
F	Text	Anàlisi interpretativa
47	INV – va qui vol llegir ara (la ROM aixeca la mà) ¿RHO vols? la RHO i després comencem una altra vegada MOU – amb els nens INV – sí amb els nens justament RHO – (llegint) el soroll s'anava fent més fort aquesta vegada Tabalet va oblidar oblidar-se dels avisos de la seva mare i es va posar dret damunt les potes del darrere el soroll va parar bah es va dir tabalet ja no sóc cap criatura ja tinc tres setmanes [i vull saber què és això] SAL – [què és això]	La INV pregunta qui vol llegir i la mare de la NEL s'ofereix. El MOU precisa que després tocarà als nens llegir un altre cop. La INV gestiona els torns de lectura confirmant que després tornaran a llegir els nens. La mare de la NEL llegeix.

		La mare del MOU repeteix en veu baixa el que llegeix la mare de la N.
48	<p>INV – molt bé doncs ¿com se sent el Tabalet? ¿què diu d'ell mateix el Tabalet? [xxx] INV – eh ¿què diu d'ell mateix el Tabalet? ja sóc SAL – gran INV – gran ja no és petit diu\ el Tabalet té tres setmanes i ja diu que no és petit ¿què penseu que és gran o que és petit el Tabalet?</p> <p>CAN – petit MOU – que és petit</p> <p>INV – mhm que és petit ¿què penseu li passarà alguna cosa a al Tabalet? (diverses veus) – sí que l'agafarà la serp</p>	<p>Comentari d'aprovació de la INV, seguit per una pregunta de recuperació.</p> <p>Reformulació de la pregunta per part de la INV seguida per un a frase completiva. La SAL completa la frase amb l'adjectiu gran. Repetició amb ampliació de la resposta per part de la INV. Pregunta amb dues respostes possibles de la INV per demanar l'opinió dels altres sobre el Tabalet. Resposta de la CAN. Repetició amb reformulació per part del MOU. Repetició de la INV, seguida per una pregunta per tal d'afavorir l'elaboració d'hipòtesis. Resposta en català dels participants.</p>

b) Anàlisi focalitzada de la desena seqüència

En aquesta seqüència la lectura en veu alta es dona per part de la mare de la NEL, qui s'ofereix espontàniament per llegir (F47). Un altre cop observem l'entusiasme en el participar en la lectura en veu alta, com mostra el comentari del MOU que manifesta el desig de llegir per part dels nens.

Pel que fa la interpretació del text llegit, la INV proporciona una pregunta de recuperació i una pregunta d'anticipació (F48). A la pregunta de recuperació contesta en català la mare del MOU, fent servir la paraula del conte. La pregunta d'opció binària que formula poc després la INV genera la resposta de la CAN repetida pel MOU. Pel que fa la resposta a la pregunta d'anticipació dels fets, en molts contesten en català reutilitzant la frase formulada per la CAN i repetida pel MOU a la seqüència anterior (F46).

5.1.3.1.11 Onzena seqüència (línies 615-687): Lectura i interpretació setena plana del conte.

Aquesta seqüència correspon a la lectura de la setena plana del conte. Aquesta lectura està acompanyada per preguntes de clarificació per part de la INV. La interpretació metafòrica del text genera respostes afectives per part de les mares participants.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 8		
Seqüència 11		
F	Text	Anàlisi interpretativa
49	<p>INV – a veure MOU et toca a tu llegeix a veure si és així girem pàgina a veure a veure MOU – (llegint) va treure el cap fora del cau i va veure davant seu els ulls d’una serp esgarrifosa</p>	<p>La INV utilitza la interjecció «a veure» per convidar a comprovar amb la lectura les hipòtesis fetes. També dona el torn al MOU. El MOU llegeix.</p>
50	<p>INV – ¿que vol dir esgarrifosa? MOU – <i>que es muy:: /cómo se llama ¿muy nerviosa?</i></p> <p>INV – sí que fa una mica de por (entra una noia) INV – hola MOU – <i>quién es esa</i> DÈL - estava fora però està tancat INV – eh sí no tenim claus també nosaltres per marxar ¿tú eres la DÈL no? DÈL – sí INV – DÈL és una noia que també vol ser mestre i li agradaria venir amb nosaltres a veure com fem els contes sí sí benvinguda estem xxx per tu DÈL – ah gràcies</p>	<p>Pregunta de clarificació per part de la INV. El MOU intenta definir la paraula en castellà. El prolongament de sons i la resposta en forma de pregunta denoten dubte per part del nen. La INV reformula, canviant-la, la resposta del MOU. Entra la DÈL.</p>
51	<p>INV – ¿qui estava llegint? MOU – jo INV – va MOU Xxxxx – empieza INV – ara us presentarem acabem aquesta i:: MOU – <i>¿al principio?</i> SAL – al principi (llegint) va treure el cap MOU – (llegint) va treure el cap fora del cau i va veure davant seu els ulls d’una serp esgarrifosa</p>	<p>La INV convida el MOU a seguir amb la lectura.</p> <p>El MOU pregunta en castellà si ha de llegir des del principi. La seva mare li contesta en català (al principi) i comença a llegir les primeres paraules, indicant-li amb el dit on ha de llegir. El MOU torna a llegir les paraules llegides per la seva mare i segueix amb la lectura.</p>
52	<p>INV – ¿què vam dir que era esgarrifosa? MOU – <i>que era un poco más nerviosa y así da:: miedo</i> INV – mhm ¿algú altre sap què vol dir esgarrifosa? DÈL ¿ens ajuda tu? DÈL – sí esgarrifosa vol dir que et fa una mica de:: MOU - por</p>	<p>Repetició per part de la INV de la pregunta de clarificació. El MOU, en castellà, reformula el que havia dit abans i integra el que havia dit la INV traduint-ho al castellà. La INV demana l’ajuda de la DÈL.</p> <p>Resposta de la DÈL, que no acaba la frase.</p> <p>El MOU completa la frase en català. La DÈL amplia la seva resposta però no l’acaba. La repetició de sons paralingüístics denoten dificultat.</p>

	<p>DÈL – de por i et fa cosa perquè és una mica així mhm no sé com dir-te mhm </p> <p>INV – com una serp</p> <p>DÈL – com una serp</p> <p>INV – eh eh</p> <p>DÈL – aquest és el millor exemple d'esgarrifosa</p> <p>INV – molt bé</p>	<p>Intervenció de la INV.</p> <p>Repetició per part de la DÈL.</p> <p>So paralingüístic de distensió de la IN.</p> <p>Comentari d'aprovació de la DÈL.</p> <p>Estratègia d'aprovació de la INV.</p>
53	<p>SAL – sí (llegint) mare</p> <p>MOU – (llegint) mare mare</p> <p>SAL – (llegint) va cridar</p> <p>MOU – (llegint) va cridar Tabalet ai ai ma i no va poder acabar perquè la serpo</p> <p>SAL – (llegint) serpota</p> <p>MOU – (llegint) serpota l'havia agafat per una o:: orella i ja se li cargolava al voltant del cos pobre Tabalet</p>	<p>La mare del MOU comença a llegir en lloc del seu fill per tal de suggerir-li que ha de seguir llegint. El MOU repeteix la paraula dos cops. La seva mare llegeix les paraules següents. El MOU repeteix les paraules i segueix la lectura i es para al mig d'una paraula. La seva mare llegeix la paraula sencera. El MOU repeteix la paraula llegida per la seva mare i finalitza la lectura del text.</p>
54	<p>INV – molt bé doncs ¿per on va agafar la serp al Tabalet? (diverses veus) – en l'orella</p>	<p>Comentari d'aprovació de la INV seguit per una pregunta de recuperació.</p> <p>Resposta dels participants.</p>
55	<p>INV – per l'orella i ¿què vol dir que se li cargolava al voltant del cos?</p> <p>MOU – <i>que significa que se està:: mareando</i></p> <p>INV – eh ¿què vol dir? sí més o menys ¿CAN què vol dir?</p> <p>SAL – [xxx] pel voltants</p> <p>CAN – ah que l'està per per el seu <i>alrededors</i></p> <p>INV – ah ah molt bé</p> <p>SAL – sí</p>	<p>Repetició de la INV seguida per una pregunta de clarificació.</p> <p>Resposta del MOU que intenta explicar la frase fent servir el castellà.</p> <p>La INV acull la resposta del MOU i la relativitza amb la locució adverbial «més o menys», tot seguit pregunta directament a la CAN pel seu significat.</p> <p>La mare del MOU defineix la frase en català.</p> <p>Reformulació de la resposta per part de la CAN que utilitza el català i el castellà.</p> <p>Comentari d'aprovació de la INV i aprovació de la mare del MOU.</p>
56	<p>INV – molt bé CAN i i ¿qui intenta cridar el Tabalet?</p> <p>CAN – la seva mare</p> <p>INV – la seva mare ¿penseu que el sentirà o no?</p> <p>MOU – sí</p> <p>INV – sí segur eh ¿per què?</p> <p>MOU – perquè la mare té un</p> <p>SAL – unes [xxx]</p> <p>CAN – unes orelles molt grans</p> <p>MOU – sí</p>	<p>Comentari de recuperació de la INV seguit per una pregunta de recuperació.</p> <p>Resposta de la CAN.</p> <p>Repetició més pregunta per part de la INV per tal d'afavorir l'elaboració d'hipòtesis.</p> <p>Resposta afirmativa del MOU.</p> <p>Pregunta d'ampliació de la INV.</p> <p>El MOU comença a explicar la raó de la seva resposta en català i es bloqueja. La seva mare intervé.</p> <p>La CAN acaba la seva frase.</p> <p>El MOU aprova.</p>
57	<p>INV – ah ah ¿totes les mares o solament la mare d'en Tabalet?</p> <p>CAN – [eh totes les mares] <i>conejos</i></p> <p>MOU – [totes les mares]</p>	<p>Pregunta de la INV, que introdueix una pregunta afectiva que apel·la a l'experiència subjectiva de les mares participants.</p> <p>D'aquesta manera suggereix una interpretació metafòrica del text (identificació entre les orelles grans dels conills i el fet que les mares tenen una connexió especial amb els propis fills).</p> <p>La CAN, acompanyada pel MOU, contesta seguint el significat literal de la pregunta.</p>

<p>INV – penso que tens raó eh eh eh ¿què penseu vosaltres SAL que les mares escolten més? SAL – sí INV – sí SAL – <i>la verdad que sí</i> INV – ah ah ¿tu també estàs d'acord RHO? RHO – <i>defienden a sus hijos con uñas y dientes eh eh</i> (rient)</p> <p>INV – eh eh eh que les mames escolten més SAL i RHO – sí INV – eh eh molt bé qui vol llegir ¿ara a qui li toca? SAL – <i>tienen un sentido sienten más que los demás</i></p>	<p>La INV es dirigeix directament a la mare del MOU. Resposta afirmativa de la mare del MOU. Repetició per part de la INV. Reformulació de la resposta per part de la mare del MOU. Comentari d'aprovació de la INV, que es dirigeix directament a la mare de la NEL. La mare de la NEL dona una resposta afectiva establint una analogia entre la mare del Tabalet i totes les mares. Utilitza la tercera persona del plural per referir-se al col·lectiu de mares. So paralingüístic d'aprovació de la INV i reformulació de la resposta. Resposta afirmativa de la mare del MOU i de la mare de la NEL. La INV pregunta qui vol llegir. La mare del MOU amplia la resposta de la mare de la NEL, segueix en aquesta translació de significat i parla de l'oïda de les mares en un sentit figurat.</p>
---	---

b) Anàlisi focalitzada de l'onzena seqüència

Pel que fa la lectura en veu alta, la INV torna a gestionar els torns de lectura i es dirigeix al MOU per tal que llegeixi (F49), tal i com havien pactat en la seqüència anterior. Com passa sovint, la INV focalitza els objectius de lectura en el fet de comprovar les hipòtesis fetes. Durant la lectura en veu alta la mare del MOU intervé per tal d'acompanyar el seu fill i posa en marxa unes estratègies d'ajuda. En particular, veiem com la SAL comença a llegir les primeres paraules per orientar el nen en la pàgina, assenyalant-li amb el dit on ha de llegir (F51), i també llegint per ell quan el nen es bloqueja (F53). En tots casos, el MOU torna a llegir les paraules llegides per la seva mare i segueix amb la lectura. Podem observar també en aquest cas, com la lectura del nen es sosté sobre les intervencions de la seva mare que guien i faciliten el procés de lectura.

Pel que fa la interpretació del text, en primer lloc la INV formula preguntes de clarificació per tal d'aclarir i comprovar el significat de paraules poc habituals en el text (S11F50, S11F52, S11F55). Aquestes preguntes generen intents de respostes per part del MOU, que utilitza el castellà per intentar explicar els significats de les paraules. El prolongament de sons i la resposta en forma de pregunta són estratègies que fa servir el nen i que li permeten compensar les dificultats lingüístiques que troba a l'hora d'elaborar el seu discurs (F50, F52 i

F55). La INV acompanya aquestes estratègies amb reformulacions amb traducció (F50) o demanant la intervenció dels altres participants (F52, F55). Davant la repetició de la pregunta de clarificació que la INV adreça directament a la CAN, contesta la mare del MOU que utilitza les paraules del conte per aclarir l'expressió. La CAN reformula aquesta resposta i tradueix al castellà la paraula introduïda per la mare del MOU. En segon lloc, la INV també fa servir preguntes de recuperació per tal de recuperar una informació concreta (F54, F56). Aquestes preguntes generen respostes breus per part dels nens, que utilitzen les paraules del conte. En tercer lloc, la pregunta de la INV que convida a anticipar els fets genera una resposta en català i elaborada en col·laboració entre el MOU, la seva mare i la CAN (F56).

Finalment, la INV fa ús de preguntes afectives (S11F57) que apel·len a l'experiència subjectiva de les mares participants i suggereixen una interpretació metafòrica del text (identificació entre les orelles grans dels conills i el fet que les mares tenen una connexió especial amb els propis fills). Aquestes preguntes generen respostes afectives per part de les mares dels participants, qui empatitzen amb els sentiments de la mare del Tabalet. Concretament, la mare del MOU i la mare de la NEL acullen aquesta translació de significat i donen respostes subjectives, parlant de l'oïda de les mares en un sentit figurat («defienden a sus hijos con uñas y dientes»; «tienen un sentido sienten más que los demás»).

5.1.3.1.12 Dotzena seqüència (línies 688-720): Lectura i interpretació vuitena plana del conte.

Aquesta seqüència correspon a la lectura de la vuitena plana del conte. Aquesta lectura està acompanyada per les preguntes de clarificació, inferència i predicció per part de la INV.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 8		
Seqüència 12		
F	Text	Anàlisi interpretativa
58	INV – eh eh (la NEL aixeca el braç per llegir) doncs la NEL	La NEL aixeca el braç per llegir i la INV distribueix els torns de lectura.

	<p>molt bé ara toca a la NEL i després a la CAN NEL – (llegint) però la seva mare l’havís RHO – (llegint) l’havia NEL – (llegint) l’havia sentit va saltar per damunt els RHO – (llegint) les NEL – (llegint) les ar gue::</p> <p>RHO – (llegint) argelades NEL – (llegint) argelades va rodar per les pedres va travessar herbes i ma mantes corrent RHO – (llegint) corrent NEL – (llegint) corrent com el vent va travessar no era RHO – (llegint) gens NEL – (llegint) gens po</p> <p>RHO – (llegint) poruga NEL – (llegint) poruga era la ma RHO – (llegint) [marieta] NEL – (llegint) [marieta] cu cua:: RHO – (llegint) curta NEL – (llegint) curta no e no era una mare que corrie RHO – (llegint) corria NEL – (llegint) corria a sa:: salvar el seu fill</p>	<p>La NEL comença a llegir. Llegeix de manera incorrecta una paraula i la seva mare la corregeix.</p> <p>La NEL repeteix la paraula i segueix en la lectura. Llegeix de manera incorrecta una paraula. La seva mare corregeix la lectura de la paraula. La NEL repeteix la paraula i es bloqueja en la lectura de la paraula següent. La seva mare llegeix la paraula. La NEL repeteix la paraula i segueix en la lectura.</p> <p>La nena es para en la lectura d’una altra paraula. La seva mare torna a llegir la paraula. La NEL repeteix la paraula i segueix en la lectura fins a fer una pausa. La seva mare llegeix la paraula següent. La NEL repeteix la paraula i es bloqueja en la lectura de la paraula següent. La seva mare llegeix la paraula. La NEL repeteix la paraula i es bloqueja poc després en la lectura d’una altra paraula. La seva mare llegeix la paraula juntament a la NEL i després la nena es bloqueja en la lectura de la paraula següent. La seva mare llegeix la paraula. La NEL repeteix la paraula i segueix en la lectura. Llegeix de manera incorrecta una paraula i la seva mare la corregeix. La NEL repeteix la paraula i acaba la lectura del fragment.</p>
59	<p>INV – molt bé NEL ¿què va pensar doncs la seva mare la Marieta Cuacurta quan va sentir la veu d’en Tabalet? MOU – que que el Tabalet estava SAL – <i>en peligro</i> MOU – sí que estava en perill</p>	<p>Comentari d’aprovació de la INV, seguit per una pregunta de comprensió per inferir el significat implícit del text.</p> <p>Resposta del MOU, que es bloqueja. La seva mare acaba la frase per ell, fent servir el castellà. Sí afirmatiu del MOU que acull l’aportació de la seva mare i la tradueix al català.</p>
60	<p>INV – que estava en perill ¿i què vol dir que que corria com el vent? SAL – [xxx] <i>deprisa</i> CAN – que corria molt ràpid INV – molt ràpid ¿per què? ¿per què corria molt ràpid per vosaltres? CAN – porque cridava el seu fill</p>	<p>Repetició de la resposta per part de la INV seguida per una pregunta de clarificació. Resposta de la mare del MOU en castellà. Reformulació de la resposta per part de la CAN, que tradueix al català. Repetició de la INV seguida per una nova pregunta per treballar el reconeixement de relacions causals i de dependència. Resposta de la CAN.</p>
61	<p>INV – ah i ¿penseu que arribarà a temps per salvar? (diverses veus) – sí</p>	<p>Pregunta de la INV per tal d’afavorir l’elaboració d’hipòtesis. Resposta afirmativa dels participants.</p>

b) Anàlisi focalitzada de la dotzena seqüència

Pel que fa la lectura en veu alta podem observar com la NEL s'ofereix de manera espontània per llegir (F58). Durant la lectura en veu alta per part de la nena, la seva mare utilitza unes estratègies d'ajuda per tal d'acompanyar-la. Concretament, corregeix el que la nena llegeix malament (tres vegades) i llegeix les paraules que venen després quan la nena es bloqueja en la lectura (sis vegades). Després de la lectura per part de la seva mare, la NEL torna a llegir les mateixes paraules i segueix amb la resta de la lectura. En aquesta sessió la nena llegeix sola sense que la mare li indiqui on ha de llegir, tot i així quan la seva mare treu la mirada per atendre el seu germanet de poc mesos la NEL es para per esperar-la (nota del diari de camp). La RHO proporciona a la seva filla una seguretat emotiva sense la qual la NEL no se sent capaç de llegir. Aquesta proximitat emocional fa possible el procés de lectura per part de la nena i, d'altra banda, les intervencions concretes de la seva mare en sostenen la realització.

Pel que fa la interpretació del text, la INV formula una pregunta de comprensió per tal que els participants infereixin el significat implícit del text (F59), una pregunta de clarificació (F59) i una de predicció (F60).

En el cas del MOU, infereix el pensament de la mare del conillet i a l'hora d'expressar-lo en català es bloqueja al mig de la frase. Aquest fet activa una estratègia d'ajuda per part de la seva mare, que completa la frase en castellà. El nen acull l'aportació de la seva mare i la tradueix al català (F59). Pel que fa la CAN, la nena contesta en català a la pregunta de clarificació, ampliant i traduïnt en la seva intervenció la resposta de la mare del MOU (F60).

5.1.3.1.13 Tretzena seqüència (línies 721-761): Lectura i interpretació novena plana del conte.

Aquesta seqüència correspon a la lectura de la novena plana del conte. Aquesta lectura està acompanyada per preguntes de clarificació per part de la INV. A més, les preguntes de predicció generen una resposta crítica per part d'una de les nenes participants.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 8		
Seqüència 13		
F	Text	Anàlisi interpretativa
62	<p>INV – sí sí mhm CAN et toca a tu va llegeix CAN – (llegint) la mare can can va veure que la seva serp co com la serp se:: s'em::portava ta tabalet va:: va fer un bot un bot up up i va saltar a l'e:: squena d'aquella serp esgarrifosa i la va es:: sgarrapar i la va mossegar la serp va xiu::lar rabiosa CAR – <i>la última</i> CAN – (llegint) però no va dei deixar tabalet</p>	<p>La INV dona el torn de lectura a la CAN. La CAN llegeix. Les pauses, el perllongament de sons i les repeticions indiquen l'esforç que fa la nena en la descodificació.</p> <p>El seu pare l'encoratja amb un comentari de suport. La CAN acaba la lectura.</p>
63	<p>INV – molt bé doncs ¿què va fer la la Marieta Cuacurta? SAL – saltar MOU – eh:: saltar</p>	<p>Comentari de suport de la INV, seguit per una pregunta de recuperació. Resposta de la mare del MOU que, després d'un perllongament de so, repeteix la resposta de la seva mare.</p>
64	<p>INV – ah ah saltar i ¿què vol dir que la va esgarrapar i mossegar? mhm ¿què vol dir? SAL – <i>morder</i> INV – sí molt bé INV – ¿i esgarrapar què vol dir? ¿algú sap què vol dir esgarrapar? CAN – sí INV – ¿què vol dir? CAN – no (SAL fa el gest d'esgarrapar amb les ungles)</p> <p>INV – amb las uñas així shhhh eh eh molt bé ¿què penseu aquí què estan fent la mare i la la serp? están</p> <p>SAL – lluitant CAN – lluitant</p>	<p>Comentari d'aprovació de la INV amb repetició, seguit per una pregunta de clarificació.</p> <p>La mare del MOU tradueix al castellà una de les paraules. Comentari d'aprovació de la INV seguit per una altra pregunta de clarificació que reintrodueix l'altra paraula. La INV pregunta si algú en coneix el significat. Resposta negativa de la CAN.</p> <p>La mare del MOU concreta amb l'acció el significat de la paraula. La INV dona paraules a l'acció de la mare del MOU i fa servir un so onomatopèic. Comentari d'aprovació de la INV seguit per una pregunta que vol reforçar la comprensió del text llegit amb la interpretació de la il·lustració. La INV comença una frase completa.</p> <p>Resposta de la mare del MOU. La CAN repeteix.</p>
65	<p>INV – lluitant ¿qui guanyarà al final?</p> <p>MOU – la la CAN – la mare cuacurta INV – la Marieta Cuacurta ¿per què guanyarà la mare? ¿què sabeu? ¿com ho podeu dir? CAN – perquè eh eh no sé INV – ¿per què? ¿per tu MOU per què guanyarà la mare? o la serp no ho sé eh MOU – perquè</p>	<p>Repetició de la INV seguida per una pregunta per afavorir l'elaboració d'hipòtesis i anticipacions (predicció). Repetició de sons per part del MOU que denoten dificultat. Resposta de la CAN. Repetició per part de la INV, seguida per una pregunta d'ampliació. La CAN intenta explicar-ho però diu que no ho sap. La repetició de sons senyala dificultat. La INV es dirigeix directament al MOU.</p>

<p>CAN – guanyarà la mare perquè els bons sempre guanyen i els dolents sempre perden INV – ¡ah ah! ¡molt bé! perquè els dolents sempre perden mhm a a aquesta seria una bona raó ¿MOU estàs d'acord o no? MOU – sí INV – sí sempre guanyen els bo els bons i perden els dolents (MOU i CAN fan sí amb el cap) INV – sí ¿sempre sempre? CAN i MOU – sí</p> <p>INV – mhm ¿us agrada això o no? dels contes que sempre guanyen els bons CAN – sí: INV – ah ah molt CAN – ja hem acabat</p>	<p>El MOU comença a parlar, però es bloqueja. Resposta crítica de la CAN (resolució del conflicte i tipificació personatges bons/dolents). Sons i comentaris de suport per part de la INV que repeteix la resposta i després pregunta directament al MOU si hi està d'acord.</p> <p>Resposta afirmativa del nen. Repetició de la resposta del MOU. Reformulació de la resposta de la CAN per part de la INV. Gest d'aprovació dels nens. Pregunta de comprovació per part de la INV. Resposta afirmativa del MOU i la CAN.</p> <p>Pregunta afectiva per part de la INV. que genera una resposta afirmativa per part de la CAN.</p>
---	--

b) Anàlisi focalitzada de la tretzena seqüència

Aquesta seqüència comença amb la lectura en veu alta per part de la CAN. La descodificació del text suposa per la nena un gran esforç, tal i com evidencien les repeticions, les pauses i el perllongament de sons (F62). Tot i així, el seu pare aquest cop no intervé per ajudar-la i només cap al final anima la seva filla amb un comentari de suport.

La interpretació del text està guiada per les preguntes de la INV, que fa servir preguntes de recuperació (F63), de clarificació (F64) i de prediccions dels fets (F65). L'anàlisi de les respostes evidencia per part de la mare del MOU l'ús del català en les respostes de recuperació i l'ús del castellà en les respostes de clarificació. Davant la dificultat de traduir una paraula al castellà, la mare del MOU recorre a l'estratègia de la mímica per tal d'expressar igualment la seva resposta.

Finalment, la pregunta de predicció genera per part de la CAN una resposta breu que, gràcies a la pregunta d'ampliació de la INV, la nena profunditza elaborant una resposta crítica (F65). Amb aquesta resposta crítica, la CAN es distància del text llegit i emet un judici sobre l'estructura del conte. La CAN té assumit que els contes s'acaben amb la resolució del conflicte i la victòria dels «bons». En la distinció que fa entre «bons» i «dolents» podem veure la familiaritat de la nena

amb la tipificació personatges del conte, de manera que els bons són els que guanyen i els dolents els que perden. La INV valora l'aportació de la nena repetint la seva afirmació de manera que sigui visible per tots.

5.1.3.1.14 Catorzena seqüència (línies 762-798): Lectura i interpretació desena plana del conte.

Aquesta seqüència correspon a la lectura de la desena plana del conte. Aquesta lectura està acompanyada per preguntes de comprensió per part de la INV.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 8		
Seqüència 14		
F	Text	Anàlisi interpretativa
66	<p>INV – va l'última pàgina ara a veure si realment guanya la seva mare ¿qui vol llegir ara? MOU</p> <p>CAN – no és l'última pàgina</p> <p>INV – ah clar falta encara una sí tens raó\ MOU va que la teva mare ara no hi és</p> <p>MOU – eh (llegint) up up la Marieta Cuacurta va saltar de nou sobre la serp i aquesta vegada li va arrencar un tros de pell amb les ur ungles tant va mossegar i esgarrapar que la serp per defensar-se no va tenir altre remei que deixar anar Tabalet el conillet va rodolar com una pilota i va arrencar a córrer cames ajudeu-me</p>	<p>La INV convida als participant a comprovar amb la lectura les anticipacions que han fet. Pregunta qui vol llegir i el MOU es proposa. La CAN puntualitza que encara no és l'última pàgina.</p> <p>El MOU llegeix.</p>
67	<p>INV – doncs ¿què ha passat ara? ¿què ha fet la mare de d'en Tabalet? ¿s'ha sortit el Tabalet o no? (Diverses veus) – sí</p> <p>INV – sí ¿i què i què?</p> <p>CAN – [xxx] fort i i i no va tingué més amics</p> <p>INV – i molt bé i el ca el Tabalet va::</p> <p>CAN – ¿eh?</p> <p>INV – ¿va caure? ¿no va caure? i ¿després que va fer en Tabalet?</p> <p>CAN [xxx]</p> <p>INV – ¿després que va caure què va fer? ¿es va quedar allà?</p> <p>MOU – eh sí</p> <p>INV – ¿sí? mhm </p> <p>CAN – no</p> <p>SAL – no [xxx] va córrer va</p>	<p>Pregunta de la INV per treballar la comprensió literal del text llegit. L'última pregunta de la INV és d'opció binària i genera una resposta breu afirmativa per part dels participants.</p> <p>Pregunta d'ampliació de la INV, seguida per una resposta de la CAN que no fa referència al fragment acabat de llegir.</p> <p>Comentari d'aprovació de la INV, per tal de mantenir el diàleg. La INV comença la frase per seguir en la narració dels fets. La CAN fa ús del so paralingüístic «eh» per manifestar que no ha entès el que diu la INV.</p> <p>La INV formula una altra pregunta d'opció binària.</p> <p>Resposta afirmativa del MOU.</p> <p>Pregunta de comprovació per part de la INV.</p> <p>Resposta negativa de la CAN i resposta de la mare del MOU, que recupera i amplia la</p>

	MOU – jah sí! INV – ¿què va fer? ¿què va fer què va fer? CAN – se'n va anar INV – se'n va anar va arrencar a córrer SAL – a córrer	resposta de la CAN fent servir el català. Fórmula d'exclamació del MOU, que modifica el seu punt de vista. Repetició de la pregunta per part de la INV. Resposta de la CAN. Resposta de la INV amb ampliació. Repetició de la mare del M.
68	INV – ¿cames ajudeu-me què vol dir? MOU – que significa que eh està corrent INV – que està corrent CAN – que se'n va anar corrent INV – ah ah CAN - espantat INV – però ¿de pressa o lentament? SAL – de pressa MOU i CAN – de pressa INV – mmm molt de pressa SAL – molt de pressa	Pregunta de clarificació de la INV. Resposta del MOU en català. Repetició de la INV. Reformulació de la frase del MOU per part de la CAN. Sons paralingüístics de suport de la INV per tal d'animar a seguir la conversa. La CAN afegeix un adjectiu a la seva frase. Pregunta d'opció binària de la INV per tal d'afegir més detalls a la frase. Resposta de la mare del MOU. Repetició del MOU i la CAN. Repetició amb reformulació de la INV. Repetició de la mare del M.

b) Anàlisi focalitzada de la catorzena seqüència

Aquesta seqüència comença amb la introducció d'un objectiu de lectura que convida els participants a comprovar amb la lectura les anticipacions que han fet. El MOU es proposa per llegir i comença la lectura d'aquest nou fragment del text. En aquesta seqüència no trobem estratègies d'ajuda per part de la seva mare, que ha hagut de sortir un moment.

La interpretació del text està guiada per les preguntes de la INV que miren a recuperar la successió dels fets. Tanmateix, la INV formula un seguit de preguntes tancades que generen confusió en els participants (F67). En la resposta a la pregunta de clarificació, en canvi, intervenen de manera acumulativa tres dels participants, el MOU, la seva mare i la CAN (F67).

5.1.3.1.15 Quinzena seqüència (línies 799-826): Lectura i interpretació última plana del llibre.

Aquesta seqüència correspon a la lectura de l'última plana del conte. Aquesta lectura està acompanyada per les preguntes de la INV sobre el final del conte.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 8		
Seqüència 15		
F	Text	Anàlisi interpretativa
69	<p>INV – eh va l'última pàgina la NEL després del MOU va NEL – (llegint) la marieta cu cua::corta RHO – (llegint) curta NEL – (llegint) corria corria davant d'ell i li i li ensenyava el camí corré corré li caridava la mare Tablet no havia de fer més que se:: RHO – (llegint) seguir NEL – (llegint) seguir la taqueta blanca que la seva mare tenia a la punta de la cua el va tru:: trur lluny molt lluny on la serp no pogués trobar lo los mai més allí la marieta cu cuacurta es va fer un altre cua per a ella i tra Tabalet</p>	<p>La INV diu que és el torn de la NEL i la convida a llegir. La NEL llegeix. Lectura incorrecta d'una paraula. Correcció per part de la seva mare. La NEL segueix en la lectura.</p> <p>La nena es bloqueja en la lectura d'una paraula. La seva mare llegeix la paraula. La NEL repeteix la paraula i segueix en la lectura.</p>
70	<p>INV – ¡molt bé! i conte contat MOU – aquest conte ja s'ha acabat</p>	<p>Comentari d'aprovació de la INV. La INV. comença la fórmula d'acabament del conte i el MOU l'acaba.</p>
71	<p>INV – molt bé ¿on van arribar la mare i el Tabalet? ¿on el porta la mare el Tabalet? SAL – <i>eh lejos muy</i> molt lluny</p> <p>INV – a un lloc molt lluny no ¿per què molt lluny?</p> <p>MOU – perquè::</p> <p>SAL – <i>porque la serpiente no no</i> MOU – eh SAL – <i>habla</i></p> <p>MOU – <i>para que:: ¿cómo has dicho?</i></p> <p>SAL – <i>tu tienes que decir</i></p> <p>MOU – <i>eh perquè:: /per la serpe</i> SAL – no troba més MOU – no troba més SAL – mai més a la</p> <p>MOU – la::</p>	<p>Comentari d'aprovació de la INV, seguit per una pregunta per revisa la comprensió.</p> <p>Resposta de la mare del MOU en castellà i després traduïda per ella mateixa al català.</p> <p>Repetició de la resposta per part de la INV seguida per una pregunta d'ampliació per tal de treballar la comprensió text. El MOU comença la frase introduint la conjunció causal «perquè» amb prolongament de so vocàlic que denota dificultat. La seva mare l'ajuda començant la frase per ell. So paralingüístic del MOU que denota dificultat. La SAL fa ús del imperatiu afectuós per tal d'animar el seu fill a parlar. El nen substitueix la conjunció causal amb la conjunció final «para que». El perllongament del so vocàlic i la pregunta directa que fa a la seva mare indiquen que el nen es troba en dificultat en la construcció del seu discurs. La mare utilitza la perífrasi verbal «tener que» precedida pel pronom personal «tu» per exhortar el nen a continuar. El MOU comença a parlar i es bloqueja. La seva mare li proporciona les paraules següents en català. El MOU repeteix. La seva mare repeteix i li suggereix l'article de la paraula següent. El MOU repeteix només l'article final amb prolongament de so vocàlic i es bloqueja.</p>

<p>INV – molt bé SAL - la Marieta i el INV – molt bé així que la la la serp no els trobarà mai mai més molt bé</p>	<p>Comentari de suport de la INV, que invita a seguir en el diàleg. La mare del MOU segueix amb la frase en català introduint el nom de la mare del Tabalet i deixant incompleta la frase. Reformulació i ampliació final de la frase per part de la INV i comentari de tancament que anuncia un gir temàtic de la conversa.</p>
--	---

b) Anàlisi focalitzada de la quinzena seqüència

Pel que fa la lectura en veu alta, en aquesta seqüència, la NEL torna a llegir i la seva mare fa ús d'estratègies de suport, concretament la proximitat física, la correcció de paraules i la lectura de la primera paraula a llegir quan la nena es bloqueja. La seva filla acull les aportacions de la mare i segueix en la lectura (F69). Podem observar que en aquest fragment la intervenció de la seva mare és menor que la que va necessitar la nena en el fragment que va llegir anteriorment (S6F30, S12F58). Podem suposar que la nena se sent cada cop més segura.

Pel que fa la interpretació del text, trobem preguntes de recuperació per treballar la comprensió literal del text i preguntes per comprovar la comprensió del significat del text (F71). A la pregunta de recuperació, contesta la mare del MOU en castellà. La pregunta final de revisió de la comprensió del significat del text formulada per la INV genera la intervenció del MOU que, davant la dificultat d'elaborar el seu discurs, activa l'estratègia de perllongament del so final. Davant d'això la mare li proporciona ajudes concretes per tal d'afavorir-li l'elaboració del discurs oral (F71). Primer, la SAL fa ús de l'imperatiu afectuós i de la perífrasi verbal «tu tienes que decir» per tal d'encoratjar el seu fill a parlar i, seguidament, fa ús de frases completives per facilitar-li la construcció del discurs. Tot i així, el MOU només repeteix les paraules de la seva mare i no acaba d'apropiar-se del seu discurs. De fet, la presència repetida de perllongaments vocàlics i la pregunta directa que fa a la seva mare revelen que el nen es troba en dificultats en la construcció del discurs, que finalment abandona.

5.1.3.1.16 Setzena seqüència (línies 827-861): Conversa sobre el conte llegit.

En aquesta seqüència els participants discuteixen sobre si els ha agradat o no el conte.

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 8		
Seqüència 16		
F	Text	Anàlisi interpretativa
72	INV – ¿us ha agradat el conte? SAL – sí MOU – <i>eh a mí un poco</i>	La INV pregunta als participants si els ha agradat el conte. Resposta afirmativa de la mare del MOU. El MOU utilitza l'adverbi «poco» per referir-se al fet que el conte no li ha agradat del tot.
73	INV – <i>un poco</i> ¿què vol dir? ah ah ah (alguns riuens) el llibre no l'hem fet va ¿què vol dir un poco? explica't ¿per què? MOU – perquè el perquè la serp se <i>casi come</i> ehe SAL – <i>però el final es muy feliz</i> MOU – <i>sí eso sí que me gusta però a mí no me gusta::</i> INV – no t'agrada la serp t'agraden els llops però les serps no ¿perquè el llop sí que t'agrada? SAL – sí el llop sí	Pregunta d'ampliació de la INV. El MOU utilitza la conjunció «perquè» per justificar la seva resposta i expressa el seu neguit pel fet que la serp casi es menja el Tabalet. Utilitza el castellà. La mare del MOU fa servir la conjunció «però» per insistir en el final feliç del conte. El MOU accepta la intervenció de la seva mare però reafirma el seu punt de vista. La INV repeteix traduint la frase del MOU i amplia la seva aportació recordant que al nen sí que li agraden les serps. Pregunta retòrica final de la INV, que busca el suport del nen. La seva mare confirma que li agraden els llops.
74	INV – eh molt bé eh eh ¿i a la SAL la mama? SAL – sí m'agrada molt <i>porque final es muy</i> MOU – <i>muy feliz</i> SAL – <i>muy feliz</i>	La INV pregunta directament a la mare del MOU si li ha agradat el conte. Resposta explicativa de la mare del MOU que utilitza l'adverbi «muy» per fer referència al final feliç del conte. El MOU acaba la frase de la seva mare afegint l'adjectiu «feliz». La seva mare repeteix.
75	INV – ah ah i la FAT FAT ¿t'ha agradat? ¿el conte t'ha agradat? SAL – sí sí INV – eh eh	La INV pregunta directament a la germana del MOU si li ha agradat el conte. La seva mare contesta per ella.
76	INV – ¿CAR i CAN us ha agradat el conte? CAN – sí CAR – <i>me ha gustado</i> INV – sí ¿per què? CAR – <i>dilo</i> CAN – perquè se va acabar el con els contes acaben molt feliços	La INV pregunta directament a la CAN i al seu pare si els ha agradat el conte. Resposta afirmativa de la CAN i del seu pare que utilitza el verb «gustar» per afirmar el seu punt de vista. Pregunta d'ampliació de la INV. El pare de la CAN fa ús de l'imperatiu per encoratjar la seva filla a parlar. La CAN recupera la resposta de la SAL fent referència al final feliç del conte. Parla en català i parla

	INV – feliços molt bé i també ens has explicat molt bé això dels cinc sentits i també això dels contes que sempre acaben bé SAL – sí sí	dels contes en plural per tal de reafirmar que tots els contes s'acaben «molt feliços». Comentaris de suport de la INV, que anuncia un acabament de la conversa i també la recuperació de l'aportació de la CAN sobre els cinc sentits.
77	INV – els bons ¿i a la RHO i a la NEL us ha agradat el conte? RHO – que no eh eh INV – eh eh per la RHO avui ha sigut molt difícil eh eh eh una súper mama (referint-se al fet que el bebè ha plorat unes quantes vegades) mama eh eh i a la NEL ¿t'ha agradat el conte? ¿sí? NEL – sí INV – molt bé ¿que t'ha agradat més el conillet o la serp? NEL – el conillet	La INV pregunta directament a la NEL i a la seva mare si els ha agradat el conte. La mare respon referint-se al fet que ha sigut una sessió complicada per ella ja que el seu bebè ha plorat bastant. La INV pregunta directament a la NEL si li ha agradat el conte. Resposta afirmativa de la NEL seguida per un comentari de suport de la INV. Finalment, la INV proposa a la nena una pregunta amb opció binària que mira d'afavorir l'ús de més paraules per part de la nena. Resposta derepetició de la NEL fent servir art+nom.
78	INV – el conillet molt bé ¿i a la CLA t'ha agradat el conte sí per què? CLA – perquè (???)	Comentari d'aprovació de la INV, que després pregunta directament a la CLA si li ha agradat el conte. Resposta de la CLA.

b) Anàlisi focalitzada de la setzena seqüència

En aquesta seqüència el discurs dels participants es construeix al voltant de la pregunta de la INV que mira d'obrir el debat sobre el conte (F72). La INV gestiona la conversa dirigint-se directament als participants i formula preguntes d'ampliació perquè expliquin les raons per les quals el conte els ha agradat o no.

Pel que fa les respostes dels participants, podem observar que hi ha un intent per part dels participants de justificar les seves impressions i judicis a partir del text. Primer, el MOU justifica el fet que el conte no li ha agradat gaire fent referència al personatge antagonista del conte —la serp— que gairebé es menja el Tabalet (F73). Per altra banda, la seva mare justifica les seves impressions dient que el final és molt feliç (F73 i F74). Tot seguit, la CAN expressa la seva concepció sobre el conte fent referència, un altre cop, al final feliç dels contes en general (F76). En aquest fragment es pot observar també com el pare de la CAN fa servir l'imperatiu afectuós per encoratjar-la a intervenir en la conversa. Finalment la INV, per tal de promoure la producció oral de la NEL —que només utilitza el sí i el no en la conversa— li fa una pregunta amb dues respostes possibles (F77) de manera que li proporciona un repte assequible a la nena. La NEL contesta repetint una de les dues respostes possibles.

A nivell temàtic totes les respostes dels participants fan referència a la tipificació dels personatges i al final del conte i a cap altre element del mateix (com ara, comparació/ evolució dels personatges, psicologia dels personatges, temes que surten en el conte, tècnica narrativa, aportacions a la pròpia vida, etc...). Això implica que les respostes crítiques per part dels participants són encara lligades al text i no hi ha *la presa* de distància necessària per a la comparació entre les concepcions del lector i les concepcions de l'autor.

5.1.3.1.17 Dissetena seqüència (línies 862-894): Conversa sobre les sessions de contes.

En aquesta sessió els participants expliquen a l'alumna de la UB, la DÈL, la seva interpretació de l'experiència de participar en el projecte «Contes en família».

a) Què es diu? Com es diu?

SESSIÓ 8		
Seqüència 17		
F	Text	Anàlisi interpretativa
79	<p>INV – ah ah perquè s'acaba bé el conte molt bé ara us presentem un moment a la DÈL no volia interrompre el conte DÈL – no no i tant INV – eh eh i i ens expliquem qui som d'on venim i què estem fent perquè clar la DÈL ha vingut avui i ¿qui li vol explicar què estem fent aquí què fem cada vegada que ens trobem? MOU – <i>pues mi miremos cuan miremos sí cuentos leemos cuentos y hacemos dibujos</i> INV – ah ah</p> <p>DÈL – ¿dibuixos també feu? MOU – sí DÈL - ah INV – sí no sempre MOU – <i>sí no siempre pero</i></p>	<p>La INV presenta la DÈL i pregunta si algú vol explicar el que es fa en les sessions.</p> <p>El MOU respon en castellà i utilitza els verbs «miremos» «leemos» i «hacemos dibujos», en la primera persona plural, per explicar què es fa amb els contes. La INV dona suport a la seva intervenció amb sons paralingüístics d'aprovació. La DÈL tradueix l'última frase del MOU i la transforma en pregunta. A la resposta afirmativa del MOU segueix la intervenció de la INV, que puntualitza amb l'adverbi «no sempre», que només fan dibuixos de tan en tant. El MOU acull i repeteix l'afirmació de la INV i la tradueix al castellà.</p>
80	<p>INV – eh eh i què més algú vol afegir alguna cosa més ¿per què estan també els vostres pares aquí? MOU – per::</p>	<p>La INV pregunta si algú vol afegir alguna cosa, tot seguit es dirigeix als nens.</p>

	<p>INV – ¿us agrada o no que estiguin també els vostres pares aquí? MOU – sí</p>	<p>El MOU intenta formular una frase però amb el perllongament del so «r» mostra la seva dificultat a continuar. La INV reformula la pregunta demanant si els agrada que els seus pares siguin allà i el MOU respon de manera afirmativa.</p>
81	<p>INV – sí ¿i als pares us agrada o no? SAL – sí INV – ¿per què? SAL – <i>aprendemos mucho porque la manera de ex de explicar los cuentos porque yo antes leo pero no como tú me me has enseñado muchas cosas yo cuando leo un cuento a la vez pregunto antes no</i></p> <p>INV – eh eh SAL – <i>antes leo y ya está ahora ya</i> INV - amb la Fatiha també i el MOU ¿no? SAL – sí sí sí sí</p>	<p>Repetició de la resposta per part de la INV, que després es dirigeix als pares. Resposta afirmativa de la mare del MOU. Pregunta d'ampliació per part de la INV. Resposta d'ampliació de la mare del MOU (en castellà) que utilitza la conjunció «porque» per justificar la seva resposta. També fa servir l'adverbi «antes» per introduir una diferència en la seva manera de llegir els contes abans i després d'aquestes sessions de lectura compartida. Utilitza el present tant per referir-se al passat com al present. Comença la frase utilitzant la primera persona del plural però de seguida la presència del pronom «yo» dintre de la frase (que es repeteix dues vegades dintre de la seva frase) suggereix la subjectivitat de l'experiència que explica. Aquest «yo» guanya força amb l'ús del pronom indirecte «me» (a mi) com a datiu del verb transitiu «ensenyar» que defineix una reciprocitat entre la mare del MOU i la INV. Amb l'adverbi «cuando» la mare del MOU focalitza el discurs en el moment en què llegeix per explicar-ne els processos. Fa servir la locució adverbial «a la vez» per expressar la simultaneïtat dels processos de llegir i preguntar.</p> <p>La INV dona suport a la seva intervenció amb sons paralingüístics d'aprovació. Finalment, la mare del MOU torna a fer servir l'adverbi «antes» i l'oposa a l'adverbi «ahora» per distingir les dues etapes que es contraposen en la seva manera de llegir. La pregunta retòrica de la INV puntualitza que aquests processos de lectura es donen amb els seus nens.</p>
82	<p>INV – molt bé ¿i CAR a tu t'agrada estar aquí? CAR – <i>sí porque a veces cuando lo compartes aprendes más cuando te pones a leer solo i bueno alguna cosa te queda un poquito pero al leer y compartirlo entre todos tienes tu idea la idea del otro y del otro y del otro y así amplías más</i></p> <p>SAL – <i>sí mejor</i></p>	<p>La INV pregunta directament al pare de la CAN si li agrada participar a les sessions. La seva resposta afirmativa està acompanyada per una frase explicativa que sorgeix de manera espontània utilitzant la conjunció «porque» per justificar la seva resposta. També el pare de la CAN fa servir el castellà per la seva intervenció. Utilitza l'adverbi «cuando» per parlar de les diferències entre llegir sol i llegir amb els altres. Els seu discurs s'articula al voltant de les paraules clau «compartir», «aprender», «ampliar» i «conocer». Utilitza la segona persona singular per referir-se a «un tu lector» impersonal. La repetició del pronom «otro» indica la presència de més lectors en l'experiència de lectura compartida.</p>

	CAR – <i>conoces más sí sobre ello</i>	La mare del MOU fa un comentari de suport al que diu el pare de la CAN, que finalment amplia i acaba la seva fent servir l'adverbi «más» que dona major intensitat en la comparació entre la lectura col·lectiva («conoces más») i individual («te queda un poquito»).
--	--	--

b) Anàlisi focalitzada de la dissetena seqüència

Tant el tema d'aquesta seqüència com les intervencions dels participants estan determinats per les preguntes de la INV, que miren de convidar els participants a explicar l'experiència de lectura compartida que s'està duent a terme en els sessions. El destinatari d'aquesta explicació és la DÈL, una alumna de la UB del grau de Mestre d'Educació Primària que va assistir a aquesta sessió per fer un treball per a l'assignatura d'Acció Tutorial. La INV aprofita aquesta oportunitat per tal d'afavorir una reflexió sobre aquesta experiència de lectura familiar per part dels participants. A partir d'aquest tema podem identificar, en les respostes dels participants, una constel·lació de paraules que defineixen l'experiència de lectura que estan vivint.

Pel que fa la resposta del MOU, descriu les sessions de lectura compartida fent referència a les accions relacionades amb els contes: «miremos sí cuentos leemos cuentos y hacemos dibujos» (F79). El MOU respon en castellà i utilitza la primera persona del plural per parlar en nom de tots.

En la resposta de la seva mare, en canvi, podem observar la presència de tres trets principal: distinció entre ara i abans, la presència del jo, la simultaneïtat dels actes de llegir i preguntar (F81). Pel que fa la dimensió temporal, la mare del MOU fa servir l'adverbi «antes» i l'oposa a l'adverbi «ahora» per distingir les dues etapes que es contraposen en la seva manera de llegir: «antes leo y ya està ahora ya». Pel que fa la presència del «jo» en el seu discurs, podem observar com la mare del MOU comença la frase utilitzant la primera persona del plural però de seguida la presència del pronom «yo» dintre de la frase (que es repeteix dues vegades dintre de la seva frase) suggereix la subjectivitat de l'experiència que explica. Aquest «yo» guanya força amb l'ús del pronom indirecte «me» com datiu del verb transitiu «ensenyar» que sembla voler remarcar la reciprocitat

entre la mare del MOU i la INV. Aquests elements personalitzen de manera clara el discurs de la mare del MOU i ens diuen que ens parla des de la seva subjectivitat. Finalment, pel que fa la simultaneïtat dels actes de llegir i preguntar, amb l'adverbi «cuando» la mare del MOU focalitza el discurs en el moment de la lectura per explicar-ne els dos processos que intervenen: llegir i preguntar. Fa servir la locució adverbial «a la vez» per expressar la simultaneïtat d'aquests processos.

Pel que fa la resposta del pare de la CAN (F82), que també fa servir el castellà per la seva intervenció, podem observar que es centra en descripció de les diferències entre llegir sol i llegir amb els altres. El seu discurs s'articula al voltant de les paraules clau «compartir», «aprender», «ampliar» i «conocer». A diferència de la mare del MOU, el CAR utilitza un «tu» generalitzador per exposar el seu punt de vista, la segona persona singular «tu» no es refereix a cap participant en concret sinó que es refereix a un *tu lector* impersonal. La repetició del pronom «otro» indica la presència de més lectors en l'experiència de lectura compartida de la qual el pare de la CAN remarca els beneficis («conoces más») respecte a la lectura individual («te queda un poquito»).

5.1.3.2 Síntesi anàlisi de les seqüències

Després de dur a terme l'anàlisi de cada seqüència, en aquest apartat oferim una visió de conjunt dels aspectes que hem pogut detectar al llarg de la sessió. En primer lloc, centrarem l'atenció en els tipus d'intervencions que es donen en la narració oral d'un conte llegit anteriorment. En segon lloc, ens fixarem en la interpretació del conte, en el tipus d'estratègies que emergeixen i en els tipus d'intervencions que es generen. En tercer lloc, tractarem l'ús de les llengües en el discurs dels participants i de com aquestes intervenen en el desenvolupament de les idees i en la construcció dels significats.

a) Intervencions en l'explicació oral d'un conte

En aquesta sessió trobem tres moments relacionat amb l'explicació oral dels contes. Primer, hi ha la l'explicació dels contes llegits a casa (S1); segon, l'explicació del conte de la sessió precedents (S2); tercer, l'explicació del conte de la sessió abans de fer-ne la lectura (S4).

En primer lloc, pel que fa l'explicació dels contes llegits a casa, el discurs al voltant d'aquestes lectures està determinat per les preguntes de la INV, que pregunta directament a cada nen sobre les lectures fetes a casa. Tot i així, només en el cas del MOU es dona una explicació del contingut del conte, determinada per una pregunta de concreció per part de la INV (F1). El nen, davant de la dificultat lingüística de construir el seu discurs, posa en marxa una sèrie d'estratègies, com ara el perllongament de sons, repeticions i una pregunta retòrica (F1). Gràcies a aquestes estratègies el nen es dona temps per pensar i aconseguir denominar el personatge del conte i començar a descriure la situació inicial fent servir el català. Podem suposar que, davant de l'esforç que implica la construcció del seu discurs, el nen posa en marxa una estratègia de fugida («no me'n recordo molt») per tal de donar per acabada la seva intervenció.

En segon lloc, l'explicació del conte de la sessió precedent està també elaborada pel MOU, a qui la INV li pregunta directament pel contingut del conte. En aquest cas, podem observar que en la construcció del discurs per part del MOU intervenen també els altres participants, en particular la CAN i la seva mare (S2F6). Això es deu al fet que, a diferència dels contes llegits a casa, el conte que explica el MOU està compartit amb els altres participants que en coneixen el contingut i poden ajudar-lo en l'explicació dels fets de la història. Concretament, podem veure que el MOU explica el conte en català i això li suposa un gran esforç a nivell lingüístic, fet que el nen compensa amb l'ús d'unes estratègies, com ara el perllongament de sons, les preguntes als participants en castellà, les repeticions, els so paralingüístics i les pauses. Aquestes estratègies provoquen la posada en marxa d'estratègies d'ajuda per part dels altres participants que fan d'intermediaris, doncs, en la construcció del discurs. Pel que fa la mare del MOU observem tant una mediació a nivell afectiu (ús de l'imperatiu

afectuós per animar el seu fill a parlar), com a nivell cognitiu (suggerint-li les paraules necessàries per completar les seves frases). També la CAN intervé una vegada per suggerir una paraula al MOU. En el cas de la INV utilitza estratègies de suport en la construcció del text narratiu fent servir sons paralingüístics d'aprovació, preguntes de concreció o preguntes que suggereixen dues respostes possibles. Finalment, el MOU utilitza una estratègia de fugida («no me'n recordo més») per tal de donar per acabada la seva intervenció. Podem suposar que l'ús d'aquesta estratègia no està determinada pel fet de no recordar-se la història, sinó pel cansament que li suposa la construcció del discurs, és a dir, pel fet de no recordar *les paraules de la història*.

En tercer lloc, en l'explicació del conte de la sessió, que n'anticipa la lectura, la construcció del discurs narratiu per part dels nens necessita la posada en marxa d'estratègies per tal de dur-se a terme. Per una banda, les estratègies que posen en marxa els mateixos nens per tal de fer front a les dificultats lingüístiques que troben a l'hora d'elaborar el seu discurs i, per altra banda, les estratègies de suport per part dels pares i de la INV.

L'explicació del conte la comença el MOU que, exhortat per la INV i per la seva mare, comença a explicar-lo (S4F22). El nen fa servir el català i l'anàlisi de la seva intervenció permet visibilitzar la presència en el seu discurs d'estratègies que li permeten fer front a les dificultats lingüístiques que troba, com ara la presència repetida de sons paralingüístic, les pauses, el perllongament de sons o el canvi de llengua al castellà. La INV dona suport a la construcció del text narratiu del nen amb sons paralingüístics que miren de mantenir el diàleg. Gràcies a la intervenció del MOU també la CAN recupera de la seva memòria el conte (F22) i participa de la narració del mateix seguint amb el relat dels fets (referència a la seqüència dels fets). L'explicació del conte per part del MOU ajuda en la construcció del discurs per part de la CAN, que recupera el contingut del conte de què s'havia oblidat i acaba d'explicar el conte en català. En el discurs oral de la CA, també trobem la posada en marxa d'estratègies que l'ajuden a dur a terme el seu discurs, tot i que en mesura menor, com ara les repeticions.

b) Lectura i interpretació del conte de la sessió

En aquest apartat considerem tant la lectura en veu alta com la interpretació del text. Pel que fa la lectura del text, podem observar —com fa palesa la reacció dels nens (S5F24)— que hi ha un gran entusiasme per participar en la lectura. A més a més, en aquesta sessió hi ha dos fets a destacar; primer, que la NEL torna a llegir en veu alta davant de tothom i, segon, que tots els pares participen en la lectura. En el cas de la mare del MOU (S8F40) i de la mare de la NEL (S10F47) són elles mateixes que es proposen; en el cas del pare de la CAN, en canvi, és la seva filla qui assenyala el pare perquè llegeixi (S9F44). Tal i com hem observat en les altres sessions, també aquí trobem estratègies d'ajuda amb les quals els adults acompanyen els seus fill en la lectura. En particular, en el cas del MOU (S5F24, S11F15, F51 i F53, S14F66), la seva mare intervé per corregir-ne la lectura, llegint per ell les primeres paraules, assenyalant-li on ha de llegir i anticipant la lectura de les paraules quan el nen es bloqueja.

En el cas de la NEL (S6F30, S12F58, S15F69), veiem com es crea una interacció entre la nena i la seva mare que possibilita el mateix procés de lectura. Concretament, la mare de la NEL posa en marxa unes estratègies de suport per tal d'acompanyar la seva filla en la lectura en veu alta com ara abraçant la nena; indicant-li amb la carta que té a la mà on ha de llegir; llegint les paraules quan la nena es bloqueja o quan té problemes de descodificació; i corregint els errors de descodificació. Després de la lectura per part de la seva mare, la NEL torna a llegir les mateixes paraules i segueix amb la resta de la lectura. La ROM proporciona a la seva filla una seguretat emotiva sense la qual la NEL no se sent capaç de llegir, fet que confirma la cerca de la proximitat i de la mirada de la seva mare per part de la nena a l'hora de llegir. Tot i així, podem observar que el tercer cop que la NEL duu a terme la lectura en veu alta en aquesta sessió (S15F69), la intervenció de la seva mare és menor de la que havia necessitat la nena en els fragments anteriors (S6F30, S12F58).

En el cas de la CAN (S7F37, S13F62), l'absència en la sessió de la seva germana gran genera la intervenció del seu pare, que anticipa la lectura d'una

paraula i llegeix per ella les últimes paraules del fragment (S7F37). En tots els casos, la CAN repeteix les paraules llegides pel seu pare.

Pel que fa la interpretació del text, aquesta està mediata principalment per les intervencions de la INV, que formula preguntes als participants respecte de tres dimensions: accés i recuperació; integració i interpretació; reflexió i avaluació. També s'afavoreix l'aproximació al text abans de la lectura, amb la presentació dels personatges del conte (S3) i l'activació dels coneixements previs sobre el conte (S4). Pel que fa la dimensió d'accés i recuperació, la INV fa ús de preguntes de clarificació (S7F38, S9F45, S12F60, S14F68, S13F64) i preguntes de recuperació (S5F26, S8F41, S10F48, S13F63) per tal d'assegurar-se que tothom arriba a la comprensió literal del que s'ha llegit i pot localitzar-ne la informació més rellevant. L'anàlisi de les respostes a aquestes preguntes permet visualitzar comportaments lingüístics recurrents: a les preguntes de recuperació els corresponen respostes tancades i en català per part dels participants (S5F26, S10F48, S13F63), a excepció de dues vegades en què el MOU i la seva mare contesten en castellà (S8F41, S15F71). A les preguntes de clarificació respon sovint la mare del MOU en castellà (S7F38, S12F60, S13F64). Les respostes de la mare del MOU influeixen les respostes dels nens: el MOU acaba en català la frase començada per la seva mare (S7F38) i la CAN tradueix al català i amplia la resposta de la mare del MOU, responent també a una pregunta de concreció de la INV (S12F60).

Pel que fa a la dimensió integració i recuperació, hi trobem estratègies d'interrogació i predicció. Pel que fa l'estratègia d'interrogació, considerem les preguntes per comprovar la comprensió literal i implícita del text (S6F30, S12F59, S15F71). Podem observar que la mare del MOU impulsa la construcció del discurs del nen amb l'ús de l'imperatiu afectuós i de frases completives (S15F71). Pel que fa l'estratègia de predicció, considerem les preguntes per fomentar l'elaboració d'hipòtesis i anticipacions (S6F36, S8F42, S9F46). Les respostes a aquestes preguntes són generalment tancades quan s'anomenen els personatges en català (S6F36); el MOU també fa ús de l'estratègia de la gestualitat per obviar el fet de no recordar-se del nom (S7F39, S8F42). Les respostes de la CAN són, en canvi, en català (S9F46), i les seves respostes fan

sovint de mediadores en la construcció del discurs del altres participants, que tornen a fer servir les seves paraules per contestar a la INV (10F48).

Respecte de la dimensió de reflexió i avaluació considerem aquelles preguntes que impliquen que els lectors consultin els seus coneixements externs al conte i la seva experiència per tal de relacionar-los amb la informació del text i arribar a una comprensió més profunda. En aquesta sessió, la INV articula preguntes que promouen transicions subjectives i faciliten respostes afectives, creatives i crítiques, respostes que sostenen el procés d'interpretació que implica l'acte de llegir. De fet, és només com a conseqüència de les preguntes de la INV que els participants elaboren respostes personals a partir del text llegit. El MOU, en la seva resposta afectiva, empatitza amb la situació del personatge del conte i ens parla de la seva situació de quedar-se sol a casa (S6F33); així com quan la mare del MOU i la mare de la NEL empatitzen amb la mare del Tabalet i ens parlen de l'oïda especial de les mares (S11F57). La CAN ens proporciona una resposta creativa (S8F43) en què fa una connexió entre el text llegit i el tema dels sentits treballat a l'aula, de manera que els elements de la seva vida escolar l'ajuden a comprendre millor el text. Finalment, la CAN elabora una resposta crítica quan es distància del text llegit i ens explica l'habitual desenllaç feliç dels contes tradicionals (S13F65).

En el cas de la NEL observem que, tot i llegir en veu alta, encara no se sent segura de parlar davant de tothom. Així doncs, la INV li proporciona preguntes tancades, generalment de resposta afirmativa o negativa, que faciliten la seva participació (S7F39, S16F77).

Finalment, l'anàlisi d'aquesta sessió permet considerar la reflexió dels participants adults sobre el procés metacognitiu que acompanya la lectura, ja que en la última seqüència, (S17) trobem intervencions que comenten els processos que es duen a terme a l'hora de llegir. En particular, la SAL expressa que hi ha hagut un canvi en la seva manera de llegir els contes i atribueix la raó del canvi a la participació a aquest projecte (S17F81). El CAR, en canvi, fa èmfasi sobre la interpretació col·laborativa del text i subratlla l'experiència enriquidora de compartir idees al voltant de la lectura (S17F82).

c) L'ús de les llengües en les intervencions

La llengua més utilitzada en aquesta sessió és el català, que és la llengua del conte i la llengua que fa servir la INV per formular les seves preguntes. A part d'això, podem observar que tant la llengua catalana com la castellana s'utilitzen com a llengües de comunicació i de mobilització de sabers. Així mateix, l'anàlisi de les intervencions dels participants ens permet identificar uns comportaments lingüístics recurrents en l'ús de les llengües.

En primer lloc, de de les dades emergeix l'ús del català com a llengua per explicar els contes que ja s'han llegit. És a dir, la lectura de contes en llengua catalana afavoreix l'explicació del conte en aquesta mateixa llengua. Concretament, en aquesta sessió ho veiem amb el MOU quan explica el conte que ha llegit a casa (S1F1), quan explica el conte de la sessió anterior (*Sopa de pedra*) i quan comença a explicar el conte de la sessió que ja havia llegit anteriorment (S4F22). En tots aquests casos, el MOU fa servir el català amb ús d'estratègies que li permeten compensar les dificultats lingüístiques que troba en la construcció del discurs, com ara el perllongament de sons, la repetició de paraules, el so paralingüístic/pensatiu, les preguntes retòriques amb canvis de llengua, la simplificació del text fent servir el present i l'estratègia de fugida.

Podem observar que la narració del conte de la sessió anterior és la que ocupa més espai i podem relacionar això amb el fet que el nen tingui més presents les paraules i les estructures lingüístiques del conte. De la mateixa manera, emergeix l'ús del català quan les preguntes que formula la INV per ajudar a la comprensió del text troben les seves respostes en el text mateix, com ara en les respostes a preguntes de recuperació (S5F26, S10F48, S11F50, S13F63).

També la mare del MOU fa servir el català quan introdueix substantius que fan referència al conte (bosquet, peixet, pedra, casa, porta), però no els verbs (*llamar, abre*). Per últim, també la CAN fa servir el català en l'anticipació del contingut del conte de la sessió abans de la lectura. En la seva intervenció trobem només l'estratègia de la repetició (S4F22 i 23); és a dir, que el fet

d'explicar el conte en català no li comporta moltes més dificultats a nivell lingüístic.

Per altra banda, pel que fa l'alternança entre el castellà i el català, podem notar comportament lingüístics diferents en funció dels parlants. En el cas del MOU, emergeix l'ús del castellà quan es dirigeix a la seva mare (S3F10); en les respostes a preguntes per inferir el significat del text (S2F8, S6F31); en les respostes per explicitar les relacions causals entre els fets (S8F41); en les respostes i intervencions d'anticipació (S9F45); en la descripció de les il·lustracions (S8F42) —en aquest últim cas recorrent també a l'ús de l'estratègia de la gestualitat (S7F39) —; en les respostes de clarificació (S11F50 i F52, S11F55); en les respostes o comentaris personals (S3F14, S4F21, S16F73, S17F79) i en les respostes afectives (S6F33). En altres paraules, el MOU utilitza, o intenta utilitzar, el català quan pot parlar del conte amb les paraules del conte, però utilitza el castellà per totes aquelles respostes i comentaris que necessiten una resposta que no és present en el text (o que encara no ha vist). És a dir, en general el MOU s'arrisca a parlar en català quan ja s'ha familiaritzat amb l'estructura i les paraules del discurs que ha de construir. En cas contrari, prefereix utilitzar el castellà. Un bon exemple d'això és quan el MOU comença a comptar en català i després, per comprovar el resultat, torna a comptar en castellà, juntament amb la seva mare (S7F39). Un altre exemple és quan, a l'hora d'anticipar els fets, utilitza el català repetint la frase que havia elaborat anteriorment la CAN (S9F46). Així doncs, tant el text en català com les intervencions en català de la CAN, i de la INV, ajuden en la construcció del discurs en aquesta llengua per part del MOU. També la mare del MOU utilitza el castellà, com ara en les respostes personals (S1F2, S2F5, S3F14, S16F74, S17F81); quan es dirigeix al seu fill per animar-lo a participar a la conversa (habla, ¿te acuerdas?, explicalo, tu tienes que decir); en les interaccions amb el seu fill (S3F10, S11F51); quan intervé per participar o ampliar les respostes del seu fill (S6F31, S6F33, S15F71); quan clarifica paraules (S7F38, S13F64), —tot i que un cop ho fa en català (S11F55) i un cop s'ajuda amb l'estratègia de la gestualitat (S13F64)—; i en les respostes afectives (S11F57).

Pel que fa a la CAN, emergeix un ús més espontani de la llengua catalana. En particular, la nena fa servir el català en les respostes de predicció (S9F46, S11F56) i de reconeixement de relacions causals entre els fets (S12F60); en les respostes de clarificació (S12F60, S14F68); en les respostes afectives, com ara quan explica en català el tema dels sentits que ha treballat a classe (S8F43) i en les respostes crítiques, com quan parla dels finals feliços dels contes (S13F65). El castellà, en canvi, el fa servir per interactuar amb el seu pare (S6F34) i en l'explicació d'un mot (S11F55). El seu pare sempre utilitza el castellà en les seves intervencions (S9F44, S16F76, S17F82).

Pel que fa a la NEL, tal i com hem dit abans, encara no se sent segura per parlar davant del grup, així doncs, les seves respostes són tancades (en aquesta seqüència «sí» i «conill»). Pel que fa la seva mare, utilitza el castellà com a llengua de comunicació, com veiem ara en la seva resposta afectiva al text (S11F57).

En les seqüències tres i cinc emergeixen, a part del castellà i el català, les altres llengües familiars dels participants, amb relació als personatges dels contes i de les fórmules de principi i acabament dels contes. Tal i com hem observat en les altres dues sessions, la presència d'aquestes altres llengües familiars (àrab, tagal i anglès) es dona gràcies a les preguntes directes de la INV que demana per la traducció en aquestes llengües. L'anàlisi de les respostes a les preguntes de traducció posa un altre cop en evidència la relació entre les llengües i els participants.

En particular, tornem a observar la relació entre adult i llengua d'origen dels pares, és a dir, la mare del MOU és la portaveu de l'àrab (*asfor, arnap, efa, kan* i *nihaya*) i la mare de la NEL, del tagal (*buguyo, ibon, kuneho, ahas*) i de l'anglès (*bee, bird, rabbit, snake, once upon a time* i *the end*). En el cas del castellà, intervenen més veus, però és sobretot la CAN la que introdueix la traducció al castellà (*mariquita, conejo, había una vez* i *perdices*). La nena també introdueix dues paraules en català (*marieta, ocell*). L'àrab, el tagal i l'anglès són presents en la traducció de mots concrets però no com a llengües de comunicació. De fet, la llengua de comunicació i de reflexió sobre la llengua és el castellà, tant per la mare MOU (*no sé, no me acuerdo*), com per la mare de la NEL (*creo que es,*

también). També el MOU utilitza el castellà per parlar de les llengües, com quan introdueix comentaris en referència a unes paraules àrabs traduïdes per la seva mare (*no lo sabia, esto si que me..*) o comentari sobre les similituds entre llengües (*se parece árabe, se parece*).

5.2 LES ENTREVISTES

En la segona part d'aquest capítol, presentem l'anàlisi de les entrevistes finals als pares i a les mestres. Tal i com hem explicat en l'apartat 4.6, ens centrem en els fragments que tracten temes estretament relacionats amb el tema d'investigació. Per tant, hem prescindit d'aquelles parts que no aporten informació rellevant respecte als objectius plantejats en aquesta tesi.

5.2.1 Entrevistes als pares

Pel que fa a les entrevistes als pares, val la pena remarcar que, tant per l'anàlisi interpretativa com per l'anàlisi focalitzada de les dades, ens hem centrat en les intervencions de les persones entrevistades i no en les de la investigadora. Convé destacar també que totes les entrevistes als pares són en castellà, respectant, així, que puguin sentir-se el més còmode possible i que no tinguin limitacions lingüístiques. És per això que hi ha taules bilingües, ja que l'entrevista és en castellà i l'anàlisi, en català.

5.2.1.1 Entrevista a la mare del MOU

Primerament, presentem l'anàlisi de l'entrevista final a la mare del MOU, la Salima (SAL).

5.2.1.1.1 Primera seqüència (línies 1-69)

La seqüència s'inicia amb la pregunta que formula la INV sobre la motivació de la mare del MOU a participar en el projecte. S'organitza al voltant de les raons que dona la SAL i que fan referència tant als fills com a ella mateixa.

a) Què diu? Com ho diu?

Seqüència 1	
Text	Anàlisi interpretativa
INV: ¿tú cómo lo has vivido esto? SAL: bien bien\	La INV planteja una pregunta. Se centra en els motius que han portat la SAL a seguir totes les sessions de contes.

<p>INV: ¿cuál ha sido la motivación que te ha llevado a seguir todas las sesiones? ¿porque tú siempre has venido?</p> <p>SAL: Sí sí yo siempre\ porque es por mi niño\ más por mis niños\ y también por mí pero más por ellos porque ellos\ se ponen muy contentos y esperan ese día/ ya sabes cómo la FAT y el MOU cómo se reaccionan</p> <p>INV: ¿cómo?</p> <p>SAL: que quieren este día::/ que que:: el día del cuento/ que nos vamos a la biblioteca con Alessia/ y contentos y además yo también he cogido:: una experiencia:: muy muy para mí es muy grande porque::\ yo antes no:: yo leo el cuento pero yo:: no:: no de la manera que tú lo:: lees a los niños/</p> <p>INV: ¿en qué sentido?</p> <p>SAL: porque estás leyendo y al mismo tiempo preguntando/ yo:: no:: yo le leo pero no pregunto ehh explic pregunta:: ehh tú:: tú a lo mejor al mismo tiempo estás leyendo y al mismo tiempo estás preguntando explicando que:: lo que de qué se trata el cuento/ y eso me:: mmm </p> <p>INV: ¿te ha gustado?</p> <p>SAL: me ha gustado\ y:: también yo ya he cogido la manera de de leer un cuento con los niños\ con la explicación y cómo y:: igual como tú igual\ más o menos igual que tú/</p> <p>INV: no tiene que ser igual\ depende pero por ejemplo:: ¿cómo lo hacéis? quiero decir ¿me estás diciendo que tú cuando volvías a casa también hacías más o menos lo mismo?</p> <p>SAL: sí:: más o menos por ejemplo:: el cuento del <i>Patufet</i> la FAT ahh y más por la FAT porque el niño ya más o menos se entera de muchas cosas y:: por ejemplo el <i>Patufet</i> yo antes leo el cuento del <i>Patufet</i>\ me río con ella\ canto la canción (cantando) <i>patim, patam</i>:: pero no es la manera de.. tú por ejemplo/ lees el cuento y:: ¿cómo era el <i>Patufet</i>? ¿era::? y la FAT también sigue\ <i>era tan petit!</i> y:: ¿qué ha hecho el <i>Patufet</i>? y:: ¿y qué ha cantado el <i>Patufet</i>? y la FAT me me lo:: me lo pone</p> <p>INV: ¿te contesta?</p> <p>SAL: me contesta/ <i>patim patam</i> y me deja sorprendida::/ sí la verdad que ¡bien bien bien bien! sí sí sí</p> <p>INV: hay una interacción</p> <p>SAL: y además el niño:: casi todas las las los cuentos\ ya los sabe casi de memoria</p> <p>INV: ah ¿sí?</p> <p>SAL: porque:: ¿sabes por qué los sabe de memoria? no porque:: porque si yo a lo mejor si yo he leído todos estos cuentos con mi niño/ no va a ser igual/ porque:: a lo mejor se acuerda:: pero se acuerda de pocas cosas... pero ahora ya sí se acuerda:: se</p>	<p>La SAL parla dels seus fills i també d'ella mateixa. Explica que els seus fills estan molt contents i esperen el dia del conte.</p> <p>La SAL fa referència al lloc en què es fan les sessions de contes (la biblioteca) i a la dinamitzadora. Se situa en el discurs i diu que per a ella ha estat una experiència «muy grande». Utilitza l'adverbi «antes» per distingir entre dues maneres diferents de llegir, una abans i una després de la participació en el projecte.</p> <p>La SAL concreta en quin sentit la manera de llegir en les sessions és diferent de com ella llegia als seus fills. Utilitza la locució adverbial «al mismo tiempo» per fer referència al dos actes que es donen en la lectura: llegir i preguntar.</p> <p>La SAL explica que també ella ara llegeix i pregunta alhora.</p> <p>La SAL concreta el seu discurs amb un exemple de lectura amb la seva filla. Torna a utilitzar l'adverbi «antes» per remarcar un canvi en la manera de llegir. Fa referència al conte del <i>Patufet</i> i a unes preguntes de comprensió relacionades amb el text. Diu que la seva filla les contesta i la deixa «sorprendida».</p> <p>La SAL introdueix el seu fill en el discurs. Explica que el nen sap gairebé de memòria els contes i explica les raons d'aquest fet. Utilitza l'adverbi «ahora» per expressar un canvi també en el seu fill. Torna a utilitzar la locució adverbial «al mismo tiempo» per fer referència al dos actes que es donen en la</p>
--	---

<p>acuerda porque al mismo tiempo que estabas leyendo estabas preguntando al niño:: preguntado todos los demás\ uno contesta/ uno escucha/ y ya tiene todo en:: su cabeza</p> <p>INV: y:: ¿cómo puede decir? es muy interesante esto SAL\ ¿cómo puede decir que él se acuerda de los cuentos?</p> <p>SAL: se acuerda de muchas cosas por ejemplo la la la todos los cuentos\ Los tres cerditos <i>Les tres cabretes</i> el sabe de qué se trata:: tú lo dices\ pero él sabe de qué se trata\ no:: no se olvida de de de:: la historia de de cada de cada cuento\</p> <p>INV: ¡qué bien! ¿y cuándo estáis en casa él explica otra vez el cuento?</p> <p>SAL: sí, sabe explicarlo\ sabe explicarlo\</p> <p>INV: y:: ¿lo explica a ti o a la FAT?</p> <p>SAL: no:: emm a mí\ la FAT está pero a mí más cuando le digo:: ¿de qué se trata el cuento de <i>les set cabretes</i> y:: el lobo <i>el llop</i>? y me dice de qué se trata\</p> <p>INV: ¿sí?</p> <p>SAL: y Los tres cerditos cuando::</p> <p>INV: ¡ohi! ¡qué bien!</p> <p>SAL: sí sí:: la verdad\ porque se ha quedado ahí\ se ha quedado ahí en su::</p> <p>INV: clar yo lo veía con la canción\ que se acordaba de la canción\ y decía:: ¿cómo puede acordarse?</p> <p>SAL: sí sí <i>obriu obriu</i> (cantando) esto me:: me:: me:: por esto yo he cogido la verdad una experiencia agradable y muy bien para el futuro\ por ejemplo:: para el futuro para... no nada más para ahora...ahora los cuentos pero llega un:: día que van:: poco a poco van a leer libros</p> <p>INV: claro::</p> <p>SAL: libritos pequeños cuentos pequeños pero eso:: le ha ayudado mucho y:: me gusta mucho::</p> <p>INV: ¡qué bien!</p> <p>SAL: la verdad que sí\</p> <p>INV: ¡qué bien!</p> <p>SAL: y tú también eres una persona también que de deja llevarnos por eso yo nunca he perdido ni ni una sesión/</p> <p>INV: gracias SAL</p> <p>SAL: sí porque eres muy amable:: y sabes cómo tratar un niño:: y:: eso me::</p> <p>INV: gracias</p> <p>SAL: por eso me gusta venir cada tarde</p>	<p>lectura: llegir i preguntar. També comenta el fet d'estar «todos los demás»; utilitza els verbs «preguntar», «contestar» i «escuchar» i diu que això fa que es recordi dels contes.</p> <p>La SAL torna a esmentar el fet que el seu fill es recorda de tots els contes, que no s'oblida de la història. Fa referència a dos relats de les sessions: <i>Els tres porquets</i> i <i>Les set cabretes</i>.</p> <p>La SAL comença a cantar la cançó de <i>Les set cabretes</i> treballada en una de les sessions. També fa referència al futur i al fet que aquesta experiència ha anat molt bé per a les lectures posteriors. Distingeix entre «libros» i «cuentos». Utilitza l'adjectiu «pequeños» i el diminutiu «-itos» per parlar de les primeres lectures dels nens.</p>
---	--

b) Anàlisi focalitzada de la primera seqüència

Tal com hem comentat en presentar-la, la seqüència s'inicia amb la pregunta de la INV que demana sobre les raons que han portat la SAL a participar en totes

les sessions. El discurs de la SAL es desenvolupa en un joc dialèctic entre identitat («yo») i alteritat («ellos», els seus fills). Pel que fa als seus fills, utilitza paraules com: «se ponen muy contentos», «esperan este día» i «el día del cuento». En relació a ella mateixa, usa dos cops l'adverbi «antes» per explicar que hi ha hagut un canvi en la seva manera de llegir. Concretament, la SAL diu que per a ella ha estat una experiència «muy grande» i «agradable» ja que «ha cogido la manera de leer cuentos con los niños», i concreta aquest mètode: «tú a lo mejor al mismo tiempo estás leyendo y al mismo tiempo estás preguntando».

En la segona part de la seqüència, la SAL explicita l'impacte d'aquesta manera de llegir amb els seus fills. Quant a la FAT, comenta que el fet de proporcionar-li preguntes sobre el conte fa que la nena li contesti, així es crea una interacció entre mare, filla i conte que abans no es donava. Sobre el MOU, diu que es recorda de tots els contes de les sessions i explicita els motius pels quals considera que això passa: «pero ahora ya sí se acuerda, se acuerda porque al mismo tiempo que estabas leyendo, estabas preguntando al niño, preguntando todos los demás. Uno contesta, uno escucha, y ya tiene todo en su cabeza». És interessant observar que la SAL, en el seu discurs, anomena els contes que es van llegir en les sessions, com ara *El Patufet*, *Els tres porquets*, *Les set cabretes*. D'aquest últim conte també introdueix la cançó que es va cantar en la sessió corresponent. Del seu discurs emergeix que aquests contes, llegits en les sessions, tornen a ser llegits a casa, amb la FAT i el MOU.

5.2.1.1.2 Segona seqüència (línies 70-119)

En aquesta ocasió les preguntes de la INV intenten aprofundir més en els sentiments que l'experiència de participar en el projecte ha generat en la mare del MOU. Les respostes de la SAL vinculen els seus sentiments, per una banda, a les actituds dels fills i, per l'altra, a la seva manera de sentir-se en relació a aquesta vivència.

a) Què diu? Com ho diu?

Seqüència 2

Text	Anàlisi interpretativa
<p>INV: ¡qué bien! ¿y tú cómo te sentías cuando estábamos allá? con tus niños allá con otros padres</p> <p>SAL: muy bien muy bien</p> <p>INV: ¿cuál era la sensación?</p> <p>SAL: no:: muy bien muy bien muy bien porque:: al ver mi niño así:: participando:: o:: la niña también aunque ella no habla mucho mucho mucho/ pero ella estaba muy atenta/ y:: muy bien muy bien\ la verdad que::</p> <p>INV: yo me acuerdo que desde el primer día\ cuando cogimos el libro y tú estabas allá\ ella hacía ¡ma ma!</p> <p>SAL: sí sí</p> <p>INV: ella quería el libro también\</p> <p>SAL: también le gustan los cuentos le encantan los cuentos le encanta darle la vuelta a la hoja pasa para decir de qué se trata y también todos los cuentos que:: son muy agradables y tienen:: tienen también símbolos ¿no? es:: cuento así\ de niños\ como <i>Els bons amics</i> cómo se trata con un amigo/ de verdad y mucho mucho:: y también el de <i>Les set cabretes</i> que no han hecho caso a su madre:: y luego al final la:: la ha comido todo menos la pequeña que estaba:: que está muy:: que que ha pensado muy bien no:: no entregarse al lobo:: eso mucho muchos:: muchas cosas\ y también de príncipe de la esa:: de la flor de la princesa que el príncipe que:: ha ayudado a la princesa que no le come el monstruo\</p> <p>INV: el <i>Sant Jordi</i></p> <p>SAL: el <i>Sant Jordi</i>:: es muy:: es muy muy simbólico todo lo que lo que:: esto me gusta mucho la verdad\</p> <p>INV: ¿y cómo piensas que se sentían ellos?</p> <p>SAL: yo pienso que ellos van muy relajados de aquí\ van muy contentos\ la verdad la verdad nos vamos de aquí aunque nosotros tenemos que ir en autobús/ pero van muy contentos/ no cansados/ no dicen ¡mamá que no vamos más ahí porque estamos cansados ya! ehh y has visto las caras que tienen los dos\</p> <p>INV: sí sí</p> <p>SAL: van muy relajados\ muy contentos [...]</p> <p>INV: ¿<i>aleshores</i> qué piensas que ha sido la cosa más útil que este proyecto te ha:: aportado a ti y a tus niños? las cosas más importante que:: no sé más útiles</p> <p>SAL: porque yo es la primera vez que:: me presento así\ en un colegio::\ con una chica tan agradable como tú eh leer algún cuento\ es la primera vez de mi vida desde que:: a mí nunca yo:: he presentado alguna igual como lo que estábamos haciendo un viernes</p>	<p>La INV demana que expliqui com se sentia durant les sessions de contes.</p> <p>La SAL relaciona els seus sentiments a les emocions dels seus fills. Parla de la seva filla i del fet que li agraden molt els contes.</p> <p>La SAL fa referència a tres contes de les sessions: <i>Els bons amics</i>, <i>Les set cabretes</i> i <i>Sant Jordi</i>. Utilitza la paraula «simbólicos» en relació als contes per tal de remarcar-ne el significat simbòlic que contenen.</p> <p>La SAL utilitza la locució «aunque» per tal de fer visible l'esforç que suposa participar en el projecte i que això no afecta l'entusiasme dels nens. Diu que ells estan relaxats i contents de participar a les sessions de contes.</p> <p>La INV li pregunta per la cosa més important que li hagi aportat aquest projecte. La SAL utilitza tres vegades l'adjectiu «primera» per recalcar que no havia viscut mai una experiència similar a l'escola. La presència repetida dels pronoms personals</p>

<p>sí, un viernes no/ eso también me ha hecho mucha ilusión\ estar con los niños a la hora de de contarles el cuento/ y ver cómo reaccionan/ y eso:: eso es la primera experiencia para mí:: INV: es de conexión también con la escuela SAL: sí</p> <p>{120-135}</p>	<p>de primera persona revela la presència del subjecte en el discurs. Explicita que li ha fet molta il·lusió poder estar amb els nens a l'hora de llegir un conte i veure com reaccionen.</p>
--	---

b) Anàlisi focalitzada de la segona seqüència

La SAL situa el seu discurs en relació als sentiments que li ha generat l'experiència en el projecte en dos nivells diferents i complementaris.

Per una banda, vincula les seves sensacions positives cap al projecte a les emocions dels seus fills, dels quals diu: «van muy relajados», «van muy contentos». La SAL explicita, amb l'ús de la locució «aunque», l'esforç que els implica participar a les sessions; tot i així diu que no els afecta, «no dicen ¡mamá, que no vamos más ahí porque estamos cansados!». Els sentiments positius de la mare, doncs, provenen de la gratificació que li suposa veure els seus fills contents, «ver mis niños así, participando».

Per altra banda, la SAL també ens parla de les seves emocions, de com l'ha feta sentir la participació en aquest projecte, i l'ús repetit dels pronoms personals de primera persona («yo», «me», «mí») revelen la presència constant de la subjectivitat en el discurs. En aquest sentit, utilitza dues vegades l'expressió «primera vez» i també fa ús de l'expressió «primera experiencia» i de l'adverbi «nunca» per remarcar que mai no havia viscut una experiència similar («porque yo es la primera vez que me presento así en un colegio»), que li ha generat molta il·lusió: «estar con los niños a la hora de contarles el cuento y ver cómo reaccionan y eso, eso es la primera experiencia para mí».

Finalment, la SAL valora l'experiència de participar en el projecte també en relació als contes que es van llegir. Concretament, en el seu discurs n'anomena alguns (*Els bons amics*, *Les set cabretes*, *Sant Jordi*) i els valora positivament ja que tots tenen «símbolos», és a dir, un missatge profund que s'amaga darrere de la trama més superficial. La SAL explicita aquest missatge simbòlic dels contes, com ara: «cómo se trata con un amigo de verdad», «que no han hecho caso a su madre», «le ha ayudado a la princesa que no le come el monstruo».

5.2.1.1.3 Tercera seqüència (línies 135-213)

La INV planteja ara el tema de la lectura, concretament l'experiència familiar de llegir junts. En les seves respostes la SAL parla tant de la manera com dels espais familiar en què llegeixen junts.

a) Què diu? Com ho diu?

Seqüència 3	
Text	Anàlisi interpretativa
<p>SAL: no:: es diferente que antes INV: ¿diferente en qué sentido? SAL: diferente que antes porque yo antes cogere un:: cuento y le leo así lo lea despacito pero sin:: sin dar tanta importancia a:: a lo que tiene el cuento\ pero ahora sí/ cada cuento que:: leo le:: pregunto explicaciones:: y:: por ejemplo:: <i>Els bons amics</i> le digo al MOU cuando nos vamos de aquí al (???) si tienes un buen amigo/ que te:: hay que tener buenos amigos hay que ayudar el uno al otro eso/ todo esto/ INV: ¿quiere decir que habláis del cuento? SAL: sí sí INV: ¿después de la sesión? SAL: sí sí INV: ¡oh! ¡qué bien SAL! SAL: sí sí la verdad que sí\ y mira que yo no tengo mucho tiempo para venir aquí/ una tarde de viernes\ ya sabes con la rehabilitación de la niña\ y yo tres días voy fuera de Barcelona para la rehabi\ de 17:00 a 16:00 estaré aquí yo:: para recoger para que venga la ambulancia y voy con ella hasta las 20:00 que llegaré a casa:: y mira que me ha gustado y:: yo siempre estoy con médicos/ no tengo mucho tiempo/ y para el viernes yo siempre tengo ese viernes para:: para:: INV: no has faltado nunca a una sesión ni una\ quiero decir siempre con los dos niños SAL: sí sí sí a ver la ilusión en los ojos de mis niños y eso vale más que:: yo aunque esté cansada que esto:: yo tengo que venir...</p> <p>INV: ¡qué bien! y me puedes describir este momento en que leéis un cuento juntos en casa? cómo es la situación\ cómo estáis</p>	<p>La INV demana a la SAL d'explicar en quin sentit la seva manera de llegir ha canviat. La SAL torna a utilitzar l'adverbi «antes» per expressar que hi ha hagut un canvi. Explica que abans no donava importància al contingut del relat i ara sí, fent preguntes. Fa referència a un conte de la sessió (<i>Els bons amics</i>) i a una conversa que va tenir amb el seu fill després de la sessió a partir d'aquest text.</p> <p>La SAL aclareix que no té gaire temps però remarca que «para el viernes» sempre en troba.</p> <p>La SAL utilitza la locució «aunque» per tal de fer visible l'esforç que suposa participar en el projecte i utilitza la perífrasi verbal «tengo que» per expressar la seva necessitat de participar en les sessions de contes. Relaciona aquesta necessitat amb la il·lusió que genera en els seus fills.</p> <p>La INV li pregunta per una situació concreta de lectura a casa. La SAL explica que, de nit, llegeixen al llit. Els tres junts i ella es posa al mig.</p>

<p>sentados:\ describímelo porque quiero imaginar cómo estáis</p> <p>SAL: estamos en el salón\ a veces los niños están en la cama\ depende del día y depende de la hora también\ si es por la noche están en la cama\</p> <p>INV: ¿están los dos?</p> <p>SAL: los dos</p> <p>INV: y también el MOU</p> <p>SAL: y con la FAT y el MOU</p> <p>INV: los dos en la cama ¿y tú dónde te pones?</p> <p>SAL: yo en el medio porque yo no::</p> <p>INV: en el medio</p> <p>SAL: sí yo en el medio:: estamos ahí (ríe)</p> <p>INV: y los cuentos ¿dónde:: tenéis cuentos en casa:: o también en la biblioteca?</p> <p>SAL: en la biblioteca\ a veces traemos libros de la biblioteca\ y yo tengo algunos cuentos de la FAT que tienen la hoja más gorda/ para poder como de:: <i>La Caputxeta</i> de:: roja la <i>vermella</i>:: pues bien bien bien</p> <p>INV: y durante el día más o menos ¿cuándo lo leéis? porque claro\ durante el día encontrar un momento para leer no es fácil/</p> <p>SAL: más por la tarde\ por la tarde\ porque por la mañana ya sabes/ en la casa no puedes estar</p> <p>INV: y:: ¿dónde estáis?</p> <p>SAL: en el salón ahí en el salón\</p> <p>INV: en la mesa o::</p> <p>SAL: en la mesa en la mesa\</p> <p>INV: ¿siempre los tres?</p> <p>SAL: tenemos una sillita triangular con su mesita de cristal\ y nosotros ahí en el sillón\</p> <p>INV: ¿los tres?</p> <p>SAL: los tres</p> <p>INV: siempre los tres/</p> <p>SAL: siempre los tres\</p> <p>INV: ¡ah qué bien!</p> <p>SAL: siempre los tres</p> <p>INV: y ¿qué hacéis, tú lees y ellos?</p> <p>SAL: yo leo:: a veces, a veces lee el MOU así para que se espabilara así lee</p> <p>INV: un poco más</p> <p>SAL: un poco más/ porque son pequeños\</p> <p>INV: ¡ah qué bien ¿hay algo especial una anécdota que me quieres explicar\ si ha pasado alguna cosa:: o::?</p> <p>SAL: ¿sí me ha pasado alguna cosa?</p> <p>INV: de esto de estar en casa leyendo un cuento/ y ha pasado alguna cosa con la FAT\ con el MOU\ una anécdota o alguna cosa::</p> <p>SAL: mmm lo que me ha pasado al principio:: una vez cuando mi niño estaba explicando eso del <i>Patufet</i> como que a la niña le ha gustado mucho/ el niño antes de de cantar la canción <i>patim</i>\ la niña ya estaba cantándola</p> <p>INV: ¿sí?</p>	<p>La SAL explica que tenen llibres de la biblioteca. Fa referència a uns de cartró de la FAT.</p> <p>La SAL introdueix un altre escenari de lectura i un altre moment, la sala d'estar a la tarda. Explica que hi ha una «mesita» amb tres «sillitas» on es posen els tres junts.</p> <p>La SAL diu que a vegades llegeix ella i a vegades el MOU.</p> <p>Fa referència a una anècdota entre el MOU i la seva germana durant la lectura del conte <i>Patufet</i>. Explica que el MOU canta la cançó del <i>Patufet</i> i que explica el contes amb gestos que fan riure molt la seva germana.</p>
---	--

<p>SAL: sí y también cuando le dice la <i>pancha del boi</i> ella se pone a carcajadas a reír\ porque sabe que ha tirado un <i>pet!</i> y sale volando::/ (riendo) y MOU le dice que una manera:: ya sabes con gestos:: INV: sí SAL: ella se pone a carcajada\ a carcajada:: INV: ¡qué bien! también los dos leen juntos\ quiero decir ¿el MOU y la FAT también ellos solos o::? SAL: no:: ellos solos no:: siempre estoy siempre con ellos\ siempre con ellos\ porque la FAT me necesita más/ y yo:: al ver al mi niña:: la verdad que gracias a dios cada día está:: mejor:: está mejorando en el habla\ también me explica cuando sabe qué ha hecho/ me explica en sentido:: INV: claro SAL: me explica:: antes no me dice nada:: ahora sí que me:: dice:: explica qué ha hecho\ INV: ¡qué bien, qué bien!</p>	<p>La SAL utilitza «antes» i «ahora» per expressar un canvi en la manera d'expressar-se de la seva filla.</p>
--	---

b) Anàlisi focalitzada de la tercera seqüència

El tema principal d'aquesta seqüència és la lectura i la SAL el presenta des de dues dimensions diferents, una temporal i una espacial. Pel que fa a la primera, torna a aparèixer l'ús dels adverbis «antes» i «ahora» per explicar que hi ha hagut un canvi en la seva manera de llegir arran de la participació en el projecte. Sobre el que feia abans diu: «leo despacito pero sin dar importancia a lo que tiene el cuento»; després de col·laborar, afirma que ara: «cada cuento que leo le pregunto, explicaciones». A més, la SAL concreta amb una anècdota el que implica preguntar i fa referència a una conversa que va tenir amb el seu fill al sortir d'una de les sessions de contes, concretament després de la lectura d'*Els bons amics*, quan, tornant cap a casa, van parlar de la importància de tenir amics i d'ajudar-se mútuament.

Quant a la dimensió espacial, podem identificar dos llocs en què la SAL llegeix amb els seus fills, l'habitació i la sala d'estar, i més concretament, «la cama» i «una mesita de cristal». La lectura al llit correspon al moment de la nit, abans d'anar a dormir, i es posen els tres junts a llegir. La lectura a la tauleta del menjador correspon al moment de la tarda; cadascú té la seva «sillita» i els tres llegeixen junts. La SAL diu que a vegades llegeix ella i a vegades el MOU, però que ella està sempre present ja que la seva filla la necessita. A més, la SAL

explica una altra anècdota relacionada amb la lectura familiar, concretament fa referència a un episodi en què el MOU llegeix el conte del *Patufet* a la seva germana i que participa i gaudeix molt d'aquesta lectura. En particular, la FAT anticipa la cançó del Patufet i riu molt quan el Patufet es troba a la panxa del bou perquè sap que sortirà amb un pet. La SAL també parla de la manera de llegir del MOU, que utilitza gestos a l'hora d'explicar el conte, cosa que fa que la seva germana rigui encara més.

Per acabar, observem com també en aquesta seqüència la SAL remarca la importància de participar en el projecte, i l'expressa amb una perífrasi d'obligació: «al ver la ilusión en los ojos de mis niños y eso vale más que... yo aunque esté cansada, que esto, yo tengo que venir». L'ús de la locució «aunque» recalca l'esforç que li implica participar-hi, esforç determinat pels desplaçament que ha de fer diàriament per a la rehabilitació de la seva filla; tot i així, diu «yo siempre tengo ese viernes».

5.2.1.1.4 Quarta seqüència (línies 217-263)

La INV pregunta a la SAL el motiu pel qual pensa que es recorda de tots els contes. En les seves respostes la SAL fa referència a la presència dels altres participants. També afegeix un comentari final amb què s'acaba l'entrevista.

a) Què diu? Com ho diu?

Seqüència 4	
Text	Anàlisi interpretativa
INV: ¿pero de los cuentos que hicimos juntos sí que te acuerdas? SAL: sí sí porque esto no me lo quitan de aquí / (indica con la mano su cabeza) porque:: INV: ¿por qué por qué piensas? SAL: es un cuento que estás toda:: padres e hijos:: y estás tú / y están los niños participando:: / y unos dicen una cosa otros dicen otra:: / y esto no te:: no te:: lo quita de:: cuando hay muchas personas que participan/ no es igual cuando hay una persona nada más\ INV: claro sí:: la experiencia del cuento ¿no? más importante del cuento SAL: más importante:: también sí la participación y los padres	La SAL precisa per què es recorda de tots els contes de les sessions. Fa referència a la presència dels altres pares i nens i distingeix entre el fet de llegir sols i llegir amb altres persones.

<p>{225-241}</p> <p>SAL: yo lo dejaría así igual INV: ¿sí? SAL: sí si vienen los padres y los:: más padres y más hijos bien, bien:: hemos conocido también padres de otros países:: INV: claro:: SAL: la verdad que:: cada uno participa pero:: de sus límites:: INV: claro:: SAL: pero yo lo dejaría igual igual</p> <p>INV: ¿te gustaría añadir alguna cosa de la que no hayamos hablado o una consideración final o no sé\ decir alguna cosa más? SAL: pues que estamos muy encantados:: porque yo cada día:: cada viernes que vengo aquí/ no vengo porque estoy obligada ni nada\ porque yo vengo porque yo quiero/ y además yo:: nosotros esperamos ese día\ porque a veces cuando:: el niño me trae la nota de INV que que te está invitando a:: a a la reunión de los cuentos pero digo no hace falta mi niño ya sí me acuerdo del viernes\ a veces me dice:: ¡¡ay mama! ¡me he olvidado de la hoja! que:: digo no tranquilo que ya me acuerdo:: y el otro día me lo ha dicho la Maria\ la:: una señora de aquí::\ me ha dicho que la INV se ha olvidado de darte la:: la notita esa de cada viernes:: y digo:: no no hace falta:: yo sé que sí sí INV: ¡qué bien! SAL: es que ha sido una experiencia:: muy agradable y:: ojalá para el año que viene:: por lo menos hemos tenido una idea:: [mmm] hemos aprendido mucho los padres:: los hijos también han aprendido mucho::</p>	<p>La SAL diu que, en el cas que es tornés a fer aquest projecte, no en modificaria res. Parla de la presència d'altres famílies i de la possibilitat que n'hi pugui haver més. Explicita la realitat pluricultural dels participants i diu que cadascú contribueix des dels seus límits.</p> <p>La INV pregunta a la SAL si vol afegir alguna cosa. La SAL torna a explicitar la seva motivació per participar en el projecte. Alterna la primera persona del plural (ella i els seus fills) i la primera persona del singular (la SAL). Fa referència al fet d'esperar el dia del conte i de recordar-se'n sense necessitat de la nota que li envien des de l'escola.</p>
---	---

b) Anàlisi focalitzada de la quarta seqüència

El tema d'aquesta seqüència gira al voltant de la participació de més famílies en les sessions de contes. El fet que vagin parlant pares, nens i dinamitzadora representa un gran valor per a la SAL ja que considera que, entre tots, es van configurant les històries dels contes més d'una vegada, fet que permet conèixer-los tots. La SAL també destaca positivament el fet d'haver compartit el projecte amb pares que venen d'altres països i diu que li agradaria tornar-lo a fer amb més pares i més nens.

Per acabar, torna a fer referència a la importància que ha tingut per a ella participar en aquest projecte, fet que expressa de manera explícita movent-se en el seu discurs entre una dimensió subjectiva i plural. En particular, la SAL alterna la primera persona del plural i la primera persona del singular per remarcar que aquesta experiència ha estat realment important no només per als seus fills, sinó també per a ella mateixa: «pues que estamos muy encantados, porque yo cada día, cada viernes que vengo aquí no vengo porque estoy obligada ni nada porque yo vengo porque yo quiero y además yo, nosotros, esperamos ese día».

5.2.1.2 Entrevista a la mare de la NEL

A continuació presentem l'anàlisi de l'entrevista final a la mare de la NEL, la Rhodora (RHO), que va venir amb el seu bebè. Cal remarcar que, tot i fer l'entrevista en castellà, la RHO va tenir moltes dificultats lingüístiques a l'hora d'expressar-se; tot i així, va poder contestar les preguntes que li plantejava la INV, qui li va oferir la possibilitat d'expressar-se també en anglès. La RHO, però, va declinar fer aquest canvi de llengua.

5.2.1.2.1 Primera seqüència (línies 1-43)

En aquesta primera seqüència l'entrevistadora planteja la qüestió de la motivació per participar en el projecte. Les respostes de la RHO situen el seu discurs tant en l'esfera subjectiva (d'ella mateixa) com en la familiar (en relació a la seva filla).

a) Què diu? Com ho diu?

Seqüència 1	
Text	Anàlisi interpretativa
INV: ¿cuál ha sido el motivo principal ¿no? para participar en este proyecto? porque tú siempre has venido con el niño pequeño/ con la NEL/ ¿cuál ha sido la moti ha sido la motivación más grande que te ha llevado a participar al proyecto? RHO: bueno para para conocer eh algo:: de:: los madres y de los padres y para NEL también/ es que:: cuando empieza este:: esta actividad este cuento:: la NEL llegaba más má::s mejor que antes está hablando con sus sus compañeras ahora (sonríe) eh eh	La INV demana sobre la motivació per a la participació en el projecte. La RHO, primerament, en relació a ella mateixa, amb la preposició «para» denota el motiu de la seva participació: conèixer més pares de l'escola. En segon lloc, en referència a la seva filla, utilitza els adverbis «cuando» i «antes» per expressar que hi ha

<p>y:: ya:: sabes leer catalán eh eh (ríe) no entiendo catalán INV: eh eh poco a poco eh eh eh RHO: (ríe) sí cuando cuando tiene deberes/ el el cada cada viernes por la tarde/ no lleva deberes/ y:: tenemos que:: mmm tenemos que:: como INV: escribir RHO: escribe con con con catalán/ INV: ah RHO: pero escribo yo co::n con ta con tagalo y ella eh eh va:: tra:: co:: INV: ¿traduciendo? RHO: sí traducien en en catalán INV: ¡ah qué bien! así tú también puedes aprender ¿no? el <i>catalano</i> RHO: más bueno/ un poquito INV: y además lo leías muy bien cuando hacíamos la sesión ¿no? lo leías tú también leías de hecho tú has leído antes de la NEL y pienso que esto ha sido muy importante por la NEL no RHO: sí es muy importante y:: cuando cuando tie:: ya tiene el cuento y cuando él él vuelve por por la por la noche siempre preguntar si si hay cuento por la sesión\ INV: ¿sí? ¡oh qué bien! e el el otro día vino y me explicó los cuentos ¿sabes? explicó tres de los que leímos juntos\ y me dijo que ahora eh eh empieza a hablar con sus compañeros de clase/ y me dijo que antes le hacía <i>vergonya</i> y yo le dije\ mira a mí también me pasó/ porque yo también soy italiana y me pasaba esto pero ahora no no pienso que le que está muy RHO: antes hay veces que:: cuando viene otra persona no habla nada\ INV: ah RHO: ni ni castellano ni catalán\ pero:: pero ahora:: ya habla INV: y lo hace solamente en la escuela o también en casa cuando viene alguien que no conoce/ RHO: bueno en casa no que cuando viene eh mi familia/ y:: mis compañeros/ eh son filipinos y habla a de:: nuestro idioma INV: tagalo :: con el tagalo ¿no? siempre habla no tiene problemas ¿no? RHO: no INV: y claro RHO: pero pero ahora ya:: esto de la NEL INV: ah ah RHO: muy bien {44-70}</p>	<p>hagut un canvi: ara la seva filla ja parla amb els companys de classe i ja «sabe leer catalán». La RHO explica que no entén el català i relaciona aquest fet amb els deures de la NEL. La RHO concreta l'estratègia de què fa ús amb la seva filla per obviar les seves dificultat amb la llengua catalana (ella escriu en tagal i la seva filla ho tradueix).</p> <p>La INV remarca que la RHO llegia en català durant les sessions i que aquest fet va ser molt important per a la NEL.</p> <p>La RHO explica que la NEL, a la nit, li pregunta si hi ha el conte de la sessió.</p> <p>La INV fa referència a l'entrevista final amb la NEL en què la nena li va explicar que ara ja parla amb els companys de classe.</p> <p>La RHO torna a utilitzar els adverbis de temps («antes» i «ahora») per insistir en el canvi que hi ha hagut en la seva filla en relació al fet de parlar en català o castellà.</p> <p>La RHO especifica que, a casa, la NEL no té cap dificultat per parlar ja que sempre fan servir el tagal amb la família i amb els amics.</p> <p>Utilitza el connector «pero» per remarcar que això ja no passa.</p>
--	--

b) Anàlisi focalitzada de la primera seqüència

També en el discurs de la RHO sobre la motivació per participar en el projecte trobem un joc dialèctic entre identitat («yo») i alteritat (la seva filla).

Pel que fa l'esfera subjectiva, la RHO explicita el desig de voler conèixer més pares de l'escola, fet que ens podria fer pensar que no està gaire integrada amb la resta de les famílies i que voldria canviar aquesta situació (recordem també que la NEL fa només un any que ha arribat a Barcelona). Quant a l'esfera familiar, la RHO reconeix l'impacte que ha implicat la participació en aquest projecte per a la NEL. Concretament, la RHO utilitza els adverbis «antes» i «ahora» per explicar que hi ha hagut un canvi en la seva filla en relació al seu mutisme selectiu i ho relaciona amb el fet de participar en les sessions de contes: «cuando empieza este esta actividad este cuento la NEL llegaba más más mejor que antes, está hablando con sus sus compañeras ahora y ya sabes leer catalán».

Sobre el mutisme de la seva filla, en el discurs de la RHO podem observar que es contraposen dos espais: la casa i l'escola. El de la casa és l'espai de la identitat i del pertànyer, i hi relaciona paraules com: «mi familia», «mis compañeros», «filipinos», «nuestro idioma». És un espai de seguretat en què la NEL no té cap dificultat per expressar-se en tagal. El de l'escola, en canvi, és l'espai del «no pertànyer», de les llengües no familiars (català i castellà) i dels desconeguts; un espai d'inseguretat en què la NEL «no habla nada». En aquesta contraposició, l'"ahora" de les sessions de contes es presenta com un nou espai en què la inseguretat es converteix poc a poc en seguretat, en què els desconeguts esdevenen coneguts, i en què la NEL, de mica en mica, troba el suport emocional necessari per tal de començar a parlar en aquestes noves llengües.

Per acabar, observem que la RHO també ens parla de la seva relació amb el català, diu que no l'entén i ens situa en una escena familiar en què ens explica com ajuda la seva filla a realitzar els deures en llengua catalana: la RHO escriu les paraules en tagal i la seva filla les tradueix al català.

5.2.1.2.2 Segona seqüència (71-141)

La INV, en aquesta ocasió, intenta aprofundir més en la NEL i en el què ha significat per a ella participar en el projecte. Les respostes de la RHO ens situen

en dos momentos diferentes: un, después de les sessions de contes; l'altre, durant la primera en què la NEL va llegir en veu alta (es tracta de la setena sessió que hem analitzat en la primera part d'aquest capítol).

a) Què diu? Com ho diu?

Seqüència 2	
Text	Anàlisi interpretativa
<p>INV: claro ¿qué qué piensas que han sido las cosas más útiles que de este proyecto? para para tì\ y para NEL\ la cosa más importante que te ha llevado este proyecto\ RHO: ¿la cosa más importante? eh:: no sé cómo se dice eh eh (ríe) INV: en <i>anglès</i> si quieres\ RHO: eh eh eh (riéndose) eh:: en el el cuento eh:: cuando cuando terminamos eh:: el sesión está preguntando qué ha pasado con el cuento\ qué ha pasado co::n con creo que haga de entender el cuento bien INV: qué bien está diciendo/ esto es cuando cuando ¿cuando volvéis en casa? RHO: eh sí INV: ah ¿todavía habláis del cuento? RHO: ah ah INV: ¡oh! qué bien\ ¿de verdad RHO? RHO: lo::s los ¿cómo se::? los copias que:: me han dado/ INV: mhmh RHO: la la <i>Sopa de piedra</i> INV: mhmh RHO: esto INV: ¿volvéis a leerlo en casa? RHO: sí sí sí INV: ¡ay qué bien! RHO: pero está leyendo con con su abuela por la noche antes de dormir INV: mhmh RHO: cuando estaba en cama\ INV: mhmh RHO: es que:: es que:: eh:: dormir junto con con su abuela\ {96-119}</p>	<p>La INV pregunta per la cosa més important que ha implicat participar en aquest projecte.</p> <p>La RHO explica que, en acabar les sessions de conte, la NEL li tornava a preguntar pel contingut del text.</p> <p>La RHO fa referència al conte <i>Sopa de pedra</i> i diu que l'ha tornat a llegir a casa. Especifica que la NEL llegeix amb la seva àvia abans d'anar a dormir.</p>
<p>RHO: ¿la cosa más importante en en la sesión? INV: para la NEL\ sí RHO: sí la:: leyó más INV: mhmh RHO: y:: eh la co la la copia/ que estaba leyendo/ y:: aprende más mejor de para leer INV: mhmh claro\ por qué tú piensas que:: un un día ¿no? la NEL decidió de leer</p>	<p>En relació a la NEL, diu que llegeix més.</p>

<p>porque fue como:: de un día al otro porque:: estuvo como sin leer y:: un día decidió ¿no? que levantó su mano y yo dije\ a ver RHO: eh (se ríe) INV: y tú leíste con ella\ ¿no? ¿te acuerdas? ¿tú qué piensas? ¿qué pasó a la NEL? ¿por qué piensas que quiso leer ese día? RHO: eh:: es que cuando:: cuando:: no quiere leer que:: es decir que está:: ¿cómo se dice? eh está:: tiene vergüenza y:: si viene otro clase u:: otro:: persona INV: mhmh RHO: por eso tiene vergüenza con con niños y:: y él cuando empieza a leer en el sesión/ me dice que:: mama:: quiero quiero:: leer con eh con el cuento pero pero tengo vergüenza\ dice:: y digo\ no no no no te:: no te:: eh ¡esto no pasa nada NEL! eh:: tienes que leer para que te aprender\ digo por eso:: ya está levantando el mano y eh eh (riéndose) INV: qué bien ¿justo el día que leyó lo habéis dicho? RHO: sí INV: ¡oh qué bien! ¡qué bien! RHO: eh eh (riéndose)</p> <p>{142-168}</p>	<p>La INV li pregunta pel dia en què la NEL va llegir per primer cop en les sessions en veu alta.</p> <p>La RHO explica que a la seva filla li feia vergonya llegir. Pel que fa al dia en què la NEL va llegir per primer cop, explica que la seva filla li va dir que volia llegir, però que li feia vergonya. La RHO diu les paraules que va utilitzar per tal d'animar la seva filla a fer-ho.</p>
--	---

b) Anàlisi focalitzada de la segona seqüència

El tema d'aquesta seqüència està determinat per la relació entre la NEL i la lectura, concretament la dels contes de les sessions.

Per una banda, la RHO fa referència al fet que la seva filla, al sortir de les sessions, li preguntava pel contingut de la història, per tal d'entendre-la millor: «creo que haga de entender el cuento bien». Per altra banda, la RHO ens parla del bloqueig que tenia la NEL a l'hora de llegir en veu alta; explica que la nena volia llegir i que, al final, no ho feia perquè tenia vergonya. Aquest desig de llegir l'hem pogut comprovar en l'anàlisi de les sessions, en què hem pogut observar com la NEL aixecava el braç per tal de participar en la lectura en veu alta. Tot i així, quan arribava el moment de llegir, es bloquejava i la seva mare ho feia per ella. El dia de la setena sessió, la NEL va llegir per primer cop en veu alta; la RHO explica que la va animar dient-li: «esto no pasa nada NEL, tienes que leer para que te aprender».

5.2.1.2.3 Tercera seqüència (línies 169-240)

Aquesta seqüència correspon a les respostes de la RHO en relació a les preguntes de la INV que miren de fer emergir situacions concretes de lectura a casa.

a) Què diu? Com ho diu?

Seqüència 3	
Text	Anàlisi interpretativa
<p>RHO: sí es que yo no:: puedo lee con ella:: como está:: el bebé INV: claro eh eh pero dos veces por semana sí\ eh ¿me puedes describir la escena cuando estáis leyendo? ¿dónde estáis? si estáis en la cama o en el sofá/ RHO: es estamos en el so sofá:: o hay veces que estamos en en nuestras habitación/ cuando es que ella no no quiere hacer los deberes cuando es hay hay persona que estaba yendo está mirando tele/ INV: mhmh RHO: o el el ordenador eh no quiere así\ INV: mhmh RHO: tiene que estar muy tranquila INV: mhmh quiere silencio RHO: sí INV: mhmh RHO: quiere silencio eh y no no habla eh eh sí muy es es muy importante para ella de:: de:: INV: la concentración RHO: sí la concen la concentración\ sí INV: ah ah muy bien y cuando leéis en en el sofá/ leéis un cuento eh ¿en catalán o castellano en tagalo <i>anglès?</i> co:: ¿generalmente qué tipos de cuentos leéis juntos? juntas RHO: de de castellano INV: castellano RHO: sí INV: mhmh RHO: pero los cuentos que que:: le han da que le han dado a ella:: son de cas para catalán INV: mhmh ¿lo de la escuela o de lo que hicimos nosotros? como <i>Sopa de piedra</i> RHO: la escuela:: y:: lo que lo INV: lo que he dado yo RHO: eh eh [...] INV: y ¿cómo lo hacéis? eh ¿tenéis el libro en el medio? y qui hay la NEL cuando le leéis juntas lees tú o la NEL</p>	<p>La RHO explica que no pot llegir amb la NEL ja que ha d'estar amb el bebè. La INV recorda que abans li havia dit que sí que ho feia dos dies per setmana.</p> <p>La RHO introdueix els espai de lectura, el sofà i l'habitació. Remarca que la NEL necessita silenci i tranquil·litat per tal de poder-se concentrar.</p> <p>La RHO afirma que els contes que llegeixen són en castellà.</p> <p>Amb el connector «pero» precisa que els contes que llegeixen de l'escola i de les sessions són en català.</p>

<p>RHO: sí la NEL INV: ¿siempre la NEL? RHO: sí siempre la NEL\ o si ::si no:: si no sabe:: leer la la palabra mi:: me pregunta INV: mhmh y:: eh y:: ¿hacéis hacéis preguntas cuando leéis el cuento también? RHO: sí INV: ¿hacéis preguntas? RHO: sí INV: ¿qué tipos de preguntas? RHO: ¿que qué ha pasado con la princesa? INV: mhmh RHO: y y:: cuántas cuántas abejas que:: están que hay que están en el cuento/ así INV: ahí qué bien RHO: los los cara característicos INV: mhmh RHO: estoy preguntando y:: ella ella:: ella piensa piensa pensando cuando cuando cuando llega así</p> <p>{215-230}</p> <p>INV: ha pasado alguna vez alguna anécdota divertida cuando estabais en casa con la NEL leyendo el cuento/ si ha pasado alguna cosa una experiencia/ una cosa que te hizo reír/ o que hizo reír la NEL/ mucho RHO: sí INV: ¿cuándo por ejemplo? RHO: eh:: cuando:: tenemos e::l e::l cuento:: de:: de <i>Patufet</i> INV: mhmh RHO: el el la canción esto INV: <i>patim</i> RHO: <i>patim patom</i> eh eh eh (riéndose)</p>	<p>La RHO concreta una situació de lectura en què la NEL sempre llegeix i, quan no sap llegir una paraula, li demana ajuda.</p> <p>La RHO explica que, durant la lectura, formula preguntes a la seva filla i, amb uns exemples, en concreta la tipologia.</p> <p>La RHO fa referència al conte i a la cançó del <i>Patufet</i>. Aquest conte fa riure la seva filla.</p>
--	---

a) Anàlisi focalitzada de la tercera seqüència

El tema, en aquesta ocasió, és la lectura a casa, i la RHO desenvolupa el seu discurs fent referència als espais i a la manera de llegir. Pel que fa als primers, esmenta el sofà i l'habitació, però sobretot remarca com han de ser aquests espais i com s'hi ha de sentir la NEL, per això utilitza paraules com «silencio», «tranquila», «concentración», ja que «no quiere hacer los deberes» si hi ha una persona mirant la tele o l'ordinador. Quant a la situació concreta de lectura, la RHO diu que sempre llegeix la NEL i que li fa preguntes si no sap llegir una paraula. També afirma que, durant la lectura, formula preguntes a la seva filla i en posa uns exemples.

5.2.1.2.4 Quarta seqüència (línies 241-256):

En aquesta breu seqüència la INV pregunta a la RHO si vol afegir alguna cosa de la qual encara no han parlat i la RHO parla dels altres participants.

a) Què diu? Com ho diu?

Seqüència 4	
Text	Anàlisi interpretativa
INV: si te gustaría decir una cosa más/ de lo que no hemos hablado:: pero que te gustaría decir RHO: bueno me gusta:: todo eh eh eh (riéndose) INV: te ha gustado todo RHO: sí INV: te ha gustado todo y:: RHO: la la:: ¿cómo se dice? la la mis compañeras de los padres y madres y los niños también/ mi eh eh eh (riéndose) me encantaba:: la:: e:: especialmente la la mamá del del MOU INV: del MOU RHO: e:: leyendo de catalán porque yo no no sabe eh catalán no pero:: leyendo:: me ayudaba eh eh eh (riéndose) INV: eh eh eh RHO: la mama del MOU eh eh eh (riéndose)	La INV pregunta a la RHO si voldria afegir alguna cosa. La RHO fa referència als altres participants, diu que li han agradat molt, especialment la mare del MOU. La RHO diu que, a l'hora de llegir català, la mare del MOU l'ajudava.

b) Anàlisi focalitzada de la quarta seqüència

La RHO introdueix ara un nou tema: la presència dels altres pares i nens a les sessions de contes. En particular, parla de la mare del MOU i explica que, a l'hora de llegir, l'ajudava. Remarca que ella «no sabe catalán».

5.2.1.3 Entrevista al pare de la CAN

Finalitzem aquest apartat amb l'anàlisi de l'entrevista final al pare de la Candela (CAN), el Carlos (CAR).

5.2.1.3.1 Primera seqüència (línies 1-64):

En aquesta primera seqüència l'entrevistadora planteja la qüestió de la motivació per participar en el projecte. Les respostes del CAR fan referència a la seva filla i als seus aprenentatges.

a) Què diu? Com ho diu?

Seqüència 1	
Text	Anàlisi interpretativa
<p>INV: me puedes decir / mira la le el la motivación que te ha llevado a:: a seguir este proyecto a asistir a las sesiones no a todas eh eh pero ¿cuál era la motivación para para ti? que:: le que te ha::</p> <p>CAR: bueno cuando/ me propusieron esto yo lo encontré muy bueno/ porque eh esas muchachas además de las clases del colegio yo creí que podían aprender algo más ¿no? y así es han aprendido algo más/ eh :: por otra parte:: tú eh estás haciendo tu trabajo/ como te dije el otro día/ y has encontrado todo el apoyo nuestro eh </p> <p>INV: ah </p> <p>CAR: pero:: nosotros también nosotros estamos contentos/ porque ellas han aprendido cosas/ que son cosas/ como quien dice nuevas pero eh o van recordando cosas de lo que han aprendido antes pero yo creo que es muy importante porque:: eh cuando te van a dar una enseñanza así/ y además cuando una enseñanza es gratuita/ mucho más ¿no?</p> <p>INV: claro</p> <p>CAR: sí porque mucha gente dice:: bueno eh ¡como tengo que pagar me saco lo máximo! como:: eh si no tengo que pagarlo y es gratis/ pues no le pongo mucha importancia/ yo creo que le hemos puesto importancia ¿verdad? algunas veces que no hemos podido venir/ que yo no he podido estar/ pero yo creo que ha sido de gran utilidad y::</p> <p>INV: en qué en qué sentido ha sido útil/ porque eso es muy importante\ co qué qué eh </p> <p>CAR: sí\ por un lado porque ella ha aprendido algo más/ no ella ha aprendido algo más/ y por otro\ porque tú estás haciendo un proyecto/ y y has podido conseguir</p>	<p>La INV pregunta al CAR per la motivació que l'ha portat a participar en el projecte.</p> <p>El CAR parla de les seves filles i de l'oportunitat que aprenguin alguna cosa més. També fa referència a la INV i al seu treball.</p> <p>Utilitza la primera persona del plural per expressar que estan «contentos» i la tercera persona del plural per fer referència al fet que les filles «han aprendido cosas». Parla d'ensenyament gratuït.</p> <p>El CAR precisa que, tot i ser una activitat gratuïta, li han donat molta importància. Afirmar que ha estat «de gran utilidad» participar-hi.</p> <p>La INV li demana d'explicar en quin sentit ha estat útil.</p> <p>El CAR torna a fer referència al fet que la CAN «ha aprendido algo más» i també al treball de la INV.</p>

<p>INV: ah</p> <p>CAR: ah contactar con algunos niños/ y tenerlos a::</p> <p>INV: y padre también\</p> <p>CAR: y con padres y pero realmente para para hacer tu proyecto para que eh se vea/ y mostrar que hiciste el trabajo\ ¿no?</p> <p>INV: claro pero ¿tú cómo te sentías cuando estábamos allá en la biblioteca? ¿cómo te sentías?</p> <p>CAR: bien bien\ sí porque:: eh todo los que trabajábamos éramos eran temas bien/ bueno entre todos nos nos comprendíamos/ algunos exponían unas cosas otros otras/ pero al final eh todo venía siendo ya una misma cosa ¿no?</p> <p>INV: mhmh </p> <p>CAR: yo lo encuentro que que ha sido importante/ que el tiempo que estuvimos fue muy importante/ y que:: eh yo creo que también estarás satisfecha por eso\ ¿no?</p> <p>INV: claro\</p> <p>CAR: sí</p> <p>INV: y y ¿cómo piensas que se sentían la CAN? la AND\ porque:: la AND hizo so eh AND hizo solamente las primeras clases\ claro porque para ella eran unos cuentos más fáciles\ pero ¿cómo piensas que se sentía la CAN eh en ese momento que estábamos allá en la biblioteca?</p> <p>CAR: la CAN bien/ porque algunos cuentos ella ya se los sabía/ ¿no?</p> <p>INV: ah ah </p> <p>CAR: y al al repasarlo de nuevo/ antes se lo aprendía más/ lo que ella todavía no se sabía eh eh los tuvo que trabajar un poco más/</p> <p>INV: mhmh </p> <p>CAR: entonces\ allí fue que:: se los aprendió y se los aprendió entonces también/ podía ser uno que ella no lo sabía/ pero ya se lo aprendió/ entonces quería mucho participar/</p> <p>INV: claro ¿por qué piensas que se lo aprendía pronto la CAN? ¿por qué piensas que tenía tantas ganas de participar de leer?</p> <p>CAR: bueno no sé\ a lo mejor porque quiere estar en mí como de las primeras/ ella siempre quiere estar como de las primeras/ y:: siempre quiere estar eh contestando\ diciendo\ haciendo cosas\ y:: y se aplica mucho\</p>	<p>La INV pregunta al CAR com se sentia durant les sessions.</p> <p>El CAR utilitza la primera persona del plural: «trabajábamos» i «nos comprendíamos»; fa referència als temes dels contes i a la participació dels altres.</p> <p>El CAR precisa que el temps en què van estar a les sessions «fue muy importante». També torna a interpel·lar la INV sobre el seu treball.</p> <p>La INV pregunta al CAR com pensa que se sentia la seva filla.</p> <p>El CAR, parlant de la seva filla, utilitza els verbs «saber», «repasar», «aprender» i «trabajar» en relació als contes.</p> <p>El CAR utilitza tres vegades el verb «aprender» per remarcar que la seva filla ha après contes. També fa referència al fet que la seva filla volia participar molt durant les sessions.</p> <p>El CAR diu que la seva filla «siempre quiere estar como de las primeras».</p>
--	--

<p>INV: ah ah ¿y piensas que de alguna manera el el curso el proyecto éste ha sido útil para para ti:: y para la CAN?</p> <p>CAR: sí sí\ yo creo que sí\</p> <p>INV: en qué sen eh me puedes explicar ¿en qué sentido?</p> <p>CAR: bueno ya te decía/ que:: que va aprendiendo cosas ¿no?</p> <p>INV: ah ah </p> <p>CAR: algunas cosas/ nuevas otras cosas que que quizás no sean nuevas/ pero las va recordando aún/ y se va sintiendo con la mente más abierta más libre ¿no?</p> <p>INV: claro\</p> <p>CAR: más con más confianza también\ sí y al participar en esto/ eh:: tiene confianza y aún en las clases próximas ella tendrá más confianza/ de estar y al participar con alguna persona/ en este caso contigo que no es de aquí del colegio eh:: tiene la confianza/ eh yo creo que también más adelante podría participar con algunas otras personas/ que quizás no conoce/ y ya tiene más soltura/ ya está más libre\ sí sí</p> <p>{65-102}</p>	<p>La INV torna a preguntar si el projecte ha estat útil i focalitza el discurs en els dos: «para ti y para la CAN».</p> <p>El CAR torna a parlar només de la seva filla i torna a utilitzar l'expressió «aprender cosas».</p> <p>El CAR també fa referència al fet que la seva filla ha adquirit més confiança a participar en situacions en què hi ha una persona que no coneix.</p>
---	--

b) Anàlisi focalitzada de la primera seqüència

El discurs del CAR al voltant de la motivació i la utilitat de participar en el projecte se situa en una dimensió transmissiva d'ensenyament i aprenentatge. El CAR utilitza l'expressió «dar una enseñanza» i fa servir nou vegades el verb «aprender» per justificar la participació al projecte: «aprender algo», «han aprendido algo más» (tres vegades), «han aprendido cosas» (dues), «se lo aprendió» (tres cops). També utilitza, en relació a la CAN i als contes de les sessions, els verbs «saber», «repasar», «aprender», «trabajar». Així mateix, aquestes expressions ens donen la imatge d'un ensenyament «productiu» en què l'alumne aprèn «alguna cosa». No es fa referència a la manera d'aprendre-ho. De fet, el CAR no al·ludeix ni a ell ni a la seva relació amb la filla en la situació de lectura de contes.

5.2.1.3.2 Segona seqüència (línies 103-146)

En aquesta seqüència la qüestió se centra en la lectura. La INV pregunta tant per la lectura en veu alta durant les sessions com per les experiències a casa.

a) Què diu? Com ho diu?

Seqüència 2	
Text	Anàlisi interpretativa
<p>INV: y y te ¿te acuerdas que siempre la CAN te hacía así para que tú leyeras? CAR: sí INV: querías que tú:: ¿qué qué piensas? CAR: bueno::\ que se sentía como más apoyada ¿no? INV: claro\ CAR: (???) INV: eso es muy importante eh eh CAR: claro\ INV: es muy muy importante\ ella realmente te quería/ ¿no? porque decía\ papa tú tú tú/ me me decías como que te:: CAR: que participe/ que participe/ sí sí sí INV: sí esto está muy bien CAR: (???). tener como más confianza/ si ve que ya uno ya participa/ ya se ve con más confianza ¿no? INV: claro\ CAR: sí [...] INV: y me puedes explicar y describir imágenes en casa de tú/ me has dicho que:: nunca lees de cuentos con la CAN/ ¿no? CAR: eh eh casi nunca\ INV: casi CAR: poco muy poco INV: vale me puedes no sé si tienes una experiencia/ o una anécdota/ para contarme de cuando estáis en casa/ leyendo cuentos/ si ha pasado alguna cosa algo divertido/ o:: CAR: ah a veces cuando llega que tiene algunos deberes que hacer yo le ayudo/ hay veces que que se hace pasar por alto/ no se:: no se hace no pero normalmente trato de ayudarle cuando tiene eh eh algunos deberes que hacer/ a veces dice\ no no ya lo hago yo sola/ ya lo hago yo sola/ eh eh a veces las matemáticas (???) eh eh ya ha venido la CAN (???) la reviso toda\ a ver cómo está/ sí y así lo hago y (???) también muy bien sí INV: y leer no leer no le ayudas tú CAR: muy poco poco sí</p>	<p>La INV esmenta un episodi de les sessions en què la CAN volia que el seu pare llegís.</p> <p>El CAR explica aquest fet dient que d'aquesta manera la seva filla se sentia més «apoyada». També fa referència a la «confianza» que podia sentir la seva filla.</p> <p>La INV demana al CAR que expliqui alguna situació a casa en què està amb la CAN. Recorda que, prèviament, ha dit que ell no llegeix contes amb la nena.</p> <p>El CAR, en referència al fet de llegir amb la seva filla, utilitza els adverbis «casi nunca» i «muy poco».</p> <p>El CAR introdueix un nou tema: els deures que porta la CAN a casa. Diu que de vegades ajuda la seva filla i que, en altres ocasions, ella diu que ho vol fer sola. Comenta que li «revisa» els deures de mates; amb la lectura, en canvi, l'ajuda «muy poco».</p>

b) Anàlisi focalitzada de la segona seqüència

En aquesta ocasió la INV fa referència a la lectura dos cops. Primer, pregunta per la lectura en veu alta durant les sessions, concretament pel fet que la CAN volia que el seu pare llegís. Pel que fa a aquesta qüestió, el CAR utilitza les paraules «apoyada» i «confianza» per expressar com s'havia de sentir la seva filla quan ell participava en la lectura.

En segon lloc, la INV pregunta per moments de lectura a casa. El CAR remarca la poca freqüència amb què llegeixen conjuntament utilitzant expressions com: «casi nunca», «poco, muy poco». A l'hora de contestar a la pregunta de la INV, el CAR introdueix un nou tema, el dels deures a casa. En el seu discurs emergeix la imatge d'ell mateix que procura ajudar la seva filla; tot i així, la CAN sovint «se hace pasar por alto» o diu «ya lo hago yo sola». És interessant com, parlant del deures, porta a col·lació les matemàtiques, respecte a les quals el CAR utilitza el verb «revisar», que ens deixa veure com ell se sent competent a l'hora de corregir els deures de mates de la seva filla. Contràriament, en relació a la lectura, el CAR torna a dir que l'ajuda «muy poco».

5.2.1.4 Síntesi entrevistes als pares

Després de dur a terme l'anàlisi de les entrevistes als pares, en aquest apartat oferim una visió de conjunt de les seves perspectives sobre la participació en el projecte. Organitzem el discurs en dos apartats. En el primer, ens centrem en la relació de la persona entrevistada amb l'experiència viscuda de lectura de contes amb els seus fills, què ha significat i com s'ha interpretat. En el segon apartat, destaquem les informacions vinculades a la lectura de contes, durant les sessions i a casa.

a) La participació en el projecte

Pel que fa a la motivació i la utilitat de participar en el projecte, tant les respostes de la SAL (mare del MOU) com de la RHO (mare de la NEL) es mouen en un joc dialèctic entre identitat («yo») i alteritat (els seus fills); és a dir, les dues mares interpreten l'experiència viscuda no només en relació als seus fills, sinó també a elles mateixes.

La SAL, en relació als seus fills, utilitza paraules com: «se ponen muy contentos», «esperan este día», «el día del cuento». A més, les emocions dels fills l'afecten a ella, que es veu encara més motivada a participar en el projecte: «ver mis niños así, participando», «al ver la ilusión en los ojos de mis niños y eso vale más que... yo aunque esté cansada, que esto, yo tengo que venir». Així mateix, el seu discurs es mou constantment entre la primera persona del plural i la primera persona del singular per remarcar que aquesta experiència ha estat important no només per als seus fills, sinó també per a ella mateixa: «me gusta venir», «pues que estamos muy encantados, porque yo cada día, cada viernes que vengo aquí no vengo porque estoy obligada ni nada porque yo vengo porque yo quiero y además yo, nosotros, esperamos ese día».

En particular, la presència del «yo» ens parla del que ha significat per a ella participar en el projecte. Primerament, la SAL distingeix entre un ara i un abans per explicar que hi ha hagut un canvi en la seva manera de llegir, i ho concreta explicitant: «tú a lo mejor al mismo tiempo estás leyendo y al mismo tiempo estás preguntando». En segon lloc, ens parla de com s'ha sentit en relació a l'escola, l'ús d'expressions com «primera vez» o «primera experiencia» i de l'adverbi «nunca» remarquen que mai no havia viscut una experiència similar («porque yo es la primera vez que me presento así en un colegio», «estar con los niños a la hora de contarles el cuento y ver cómo reaccionan y eso, eso es la primera experiencia para mí»). En tercer lloc, la SAL valora l'experiència també en relació al contes que es van llegir, els valora positivament ja que tots tenen «símbolos», és a dir, un missatge profund que s'amaga darrere de la trama més superficial. Finalment, la SAL també parla del fet d'haver conegut pares que venen d'altres països i diu que li agradaria tornar a fer el projecte amb més pares i més nens.

La RHO, quant a l'esfera familiar, reconeix l'impacte que ha implicat la participació en aquest projecte per a la NEL. També interpreta l'experiència viscuda des d'una dimensió temporal en què situa un abans i un després per tal d'explicar que hi ha hagut un canvi en la seva filla en relació al seu mutisme selectiu: «cuando empieza este esta actividad este cuento la NEL llegaba más más mejor que antes, está hablando con sus sus compañeras ahora y ya sabes leer catalán».

Pel que fa a l'esfera subjectiva, la RHO explicita el desig de voler conèixer més pares de l'escola; de fet, parla de manera explícita dels altres pares i nens presents a les sessions de contes, i en particular anomena la mare del MOU.

La importància que les dues mares atribueixen a la participació al projecte també la podem corroborar amb l'esforç que van fer per participar-hi. La SAL explicita com, tot i no tenir temps i el viatge que implica, hi va participar: «yo siempre estoy con médicos, no tengo mucho tiempo, y para el viernes yo siempre tengo ese viernes». En el cas de la RHO, veiem com, tot i haver tingut un fill a un mes d'haver començat el projecte, va seguir venint a les sessions portant el bebè o deixant-lo amb l'àvia. És significatiu l'episodi en què, havent vingut a la sessió l'àvia en lloc de la RHO, la nena va voler que la seva àvia truqués a la seva mare perquè vingués (a la setena sessió).

Finalment, el CAR, per la seva banda, només ens parla del que ha significat aquesta experiència per a la seva filla i no per a ell mateix. En particular, explica la participació en el projecte des d'una dimensió de profit de què es va poder beneficiar la seva filla. Així mateix, insisteix molt en la idea de participar per tal d'«aprender algo» (fórmula que apareix, amb variacions, nou vegades en el seu discurs). També reconeix que no va poder assistir a totes les sessions.

b) La lectura de contes

Pel que fa la lectura de contes, considerem les reflexions i interpretacions dels pares en relació a dos espais, el de les sessions i el familiar.

En relació a la lectura que té lloc en les sessions de contes, tots els pares hi fan referència. La SAL parla de la manera de llegir de la INV durant les sessions, en particular del fet de llegir i preguntar al mateix temps; així doncs, diu que el MOU es recorda de tots els contes de les sessions «porque al mismo tiempo que estabas leyendo, estabas preguntando al niño, preguntado todos los demás. Uno contesta, uno escucha, y ya tiene todo en su cabeza».

La RHO ens parla del bloqueig que tenia la NEL a l'hora de llegir en veu alta ens les sessions, explica que la nena volia llegir i que, al final, no ho feia perquè sentia vergonya; així doncs, la seva mare llegia per ella. Parlant del primer dia

en què la NEL va llegir en veu alta, la RHO explica que la va animar dient-li: «esto no pasa nada NEL, tienes que leer para que te aprendes».

El CAR només recalca el fet que la seva filla volia que participés en la lectura en veu alta i diu que això, probablement, li donava més confiança i la feia sentir més segura.

Quant a la lectura a casa, cadascú ens introdueix dintre de la seva dimensió familiar de manera diferent.

La SAL ens situa en la seva esfera familiar des d'una dimensió temporal i espacial. Primer, ens explica que hi ha hagut un canvi en la seva manera de llegir: «antes leo despacito pero sin dar importancia a lo que tiene el cuento», ara «cada cuento que leo le pregunto, explicaciones». Sobretot en relació a la seva filla, explica que aquesta manera de llegir l'ha ajudat molt a crear una interacció amb ella a partir del conte, fet que abans no passava. Pel que fa la dimensió espacial, podem identificar dos espais en què la SAL llegeix amb els seus fills, l'habitació i la sala d'estar, i més concretament, «la cama» i «una mesita de cristal». La lectura al llit correspon al moment de la nit, abans d'anar a dormir, i la SAL diu que es posen tots dos i la germana petita junts a llegir; la lectura al menjador correspon al moment de la tarda. La SAL diu que a vegades llegeix ella i d'altres, el MOU; però que ella està sempre present ja que la seva filla la necessita. També comenta episodis de lectura entre el MOU i la seva germana.

La RHO ens situa dintre de la seva dimensió familiar oposant-la a l'«escolar», és a dir, en el seu discurs emergeixen els dos espais contraposats: la casa i l'escola. El primer és el de la identitat i del pertànyer, de la seguretat, en què la NEL no té cap dificultat per expressar-se en tagal. L'espai de l'escola, en canvi, és el del «no pertànyer», de les llengües no familiars (català i castellà) i dels desconeguts. Així mateix, és un espai d'inseguretat en què la NEL «no habla nada».

A casa, la RHO descriu els espais de lectura (el sofà i l'habitació) i remarca que han de ser tranquils i silenciosos per tal que la NEL se senti còmoda i es pugui concentrar. Pel que fa la situació concreta de lectura, explica que la NEL generalment llegeix amb la seva àvia, a la nit, contes en castellà. Quan ho fa ella amb la seva filla, comenta que és la NEL qui llegeix i que li fa preguntes si no

sap llegir una paraula. També afirma que, durant la lectura, ella formula preguntes a la seva filla.

Tant en el cas de la SAL com de la RHO, els contes de les sessions tornen a ser llegits a casa, i així ho expliquen. A més, les dues mares diuen que parlen dels contes després de la sessió.

El CAR ens diu que llegeix molt poc amb la seva filla i no descriu cap situació, ni esmenta cap dels contes llegits en les sessions.

Per acabar, podem observar com, dintre d'aquesta dimensió definida per l'espai de la casa, emergeix de manera espontània un altre tema, el dels deures. En particular, el CAR ens diu que intenta ajudar la seva filla, sobretot revisant les mates; la RHO diu que no entén el català i ens explica que, a l'hora d'ajudar la seva filla, escriu les paraules en tagal i la NEL les tradueix al català.

5.2.2 Entrevista a les mestres

En aquest apartat presentem l'anàlisi de les entrevistes a les mestres. També en aquest cas, tant per l'anàlisi interpretativa com per l'anàlisi focalitzada de les dades, ens hem centrat en les intervencions de les entrevistades i no en les de la investigadora. Convé destacar que totes les entrevistes s'han dut a terme en català, respectant, així, que les mestres poguessin triar de manera lliure la llengua amb la qual es volien expressar, en la línia de fer-les sentir el més còmode possible.

5.2.2.1 Entrevista a la mestra del MOU

La mestra del Mourad (MOU), la Mariona (MAR), ha vingut a l'entrevista acompanyada per una altra docent, la Júlia (JÚL). La Mariona és la tutora de 2n i la Júlia és la mestra de P5 de la germana del MOU, la Fatiha (FAT), que, com ja hem dit en aquesta tesi, presenta paràlisi cerebral. Ens ha semblat interessant analitzar també la intervenció de la Júlia ja que ens permet accedir, per una banda, a un altre punt de vista sobre la dimensió familiar del MOU i, per altra banda, a un altre sistema de creences en relació al tema d'aquesta tesi.

5.2.2.1.1 Primera seqüència (línies 38-95)

Aquesta seqüència correspon a les respostes de les mestres a la qüestió plantejada per la INV: si han pogut observar qualsevol tipus d'impacte de les sessions de contes en els nens i en la seva mare.

a) Què diuen? Com ho diuen?

Seqüència 1	Anàlisi interpretativa
<p>Text</p> <p>INV: i: i ¿penseu que d'alguna manera hi ha hagut hi ha hagut canvis en el MOU i en la FAT que d'alguna manera en part es podrien relacionar també en aquest projecte:: amb aquest projecte::? no sé.: és molt difícil de dir/</p> <p>JÚL: no sé en què sentit ho dius\</p> <p>INV: en el sentit per exemple de:: de la producció oral o::\ de la manera de:: en la relació amb els llibres ehh si abans era igual\ o si heu notat alguna diferència:: no sé:: qualsevol tipus de relació que us pugui venir al cap</p> <p>JÚL: home (???) más bien no\ però jo crec que la FAT amb el món del conte és al que l'hem aproximat més perquè ella es pugui després comunicar clar ha sigut una:: a partir del conte per després fer el seu aprenentatge\</p> <p>INV: mmm </p> <p>JÚL: clar jo crec que també amb aquestes activitats que heu fet els divendres que a lo millor no sé a casa després les repercussions que ha tingut o la relació entre ells</p> <p>INV: sí:: la SAL em va dir que van treballar moltíssim que van seguir treballant els contes:: que els agafaven i que es posaven els tres a::</p> <p>JÚL: a:: mirar-se'ls</p> <p>INV: a mirar-se'ls és que la FAT és que era impressionant que la FAT durant la sessió protestava si la seva mare:: no anava allà amb el llibre/ i les últimes vegades també deia unes paraules com sí.: ¿t'ha agradat?</p> <p>sí:: i: volia a casa que la seva mare tornés a llegir-li el conte</p> <p>JÚL: a llegir el conte:: clar en això sí que l'hem aproximat molt amb la biblioteca\ l'ha aproximat molt als contes:: i jo crec que això doncs\ se li ha notat molt.</p> <p>INV: mmm sí perquè em van dir que van treballar també amb el Patufet\</p> <p>JÚL: sí sí han fet aquests contes tradicionals\ doncs aquí a partir dels</p>	<p>La INV pregunta a les mestres si han pogut observar en els nens algun canvi que es pugui relacionar amb la participació en les sessions de contes. La INV precisa que és conscient que és difícil contestar aquesta pregunta ja que l'experiència de contes no està aïllada de les altres que viuen els nens diàriament a l'aula.</p> <p>La mestra de la FAT afirma que aquesta experiència ha aproximat la nena als contes i a la manera de comunicar-se.</p> <p>També diu que desconeix l'efecte d'aquestes sessions en la vida familiar, en les relacions entre la mare i els nens.</p> <p>La INV li explica el que li va dir la SAL, a l'entrevista, sobre el fet de tornar a llegir els contes a casa.</p> <p>La mestra reconeix que la nena s'ha aproximat molt als contes i a la biblioteca.</p> <p>I parla del conte del <i>Patufet</i>, que també van treballar a l'aula.</p>

<p>aprenentatges i tot hem intentat arribar al conte com la base</p> <p>INV: molt bé:: clar</p> <p>MAR: i el MOU jo crec que\ nosaltres fèiem la biblioteca/ que hi participaven amb la Lluïsa que és la bibliotecària\ i:: ell en aquell moment de contes sí que hi participa/ però penso que per molt que estigui la mare amb ell i la germana ho ha vist ho ha viscut com a una situació quotidiana:: de bueno dintre de que no està sempre la seva mare però que la situació de contes és com un àmbit més del dia a dia\</p> <p>INV: clar</p> <p>MAR: de la biblioteca\ a l'escola\ de la biblioteca del centre\ de la biblioteca bressol\ tot i que estava al moment de la seva mare/ i la seva germana/ que és molt important per ell</p> <p>INV: sí</p> <p>JÚL: clar</p> <p>MAR: però el conte és una part que ell té a dintre\</p> <p>INV: li agrada moltíssim perquè sempre estava que en volia fer un més/ i quan vam dir que s'acabava:: el projecte\ estava:: molt trist perquè::¿com que s'acaba? clar arriba l'estiu:: (les mestres riuen) tenia un:: de fet els tres tant la mare com el MOU i la FAT tenien una participació increïble respecte al conte</p> <p>JÚL i MAR: sí sí</p> <p>JÚL: jo crec que això els hi ha anat molt bé ehh sí</p> <p>MAR: sí sí per obrir-se els tres/ i per la mare poder compartir contes dins la nostra cultura:: apropar-se una mica més com a::l al món educatiu del món personal jo la mare la trobo que està com més oberta / més a di::r puc parlar amb tu del Marroc/ i podem parlar de la vida/ no sé si ella que és molt oberta que és molt expressiva/ o que la situació del conte i de viure:: en un entorn multicultural també afecta l'entrevista:: i en altres moments estigui com [...] més assertiva a integrar-se i a explicar coses del Marroc\</p> <p>INV: mmm </p> <p>MAR: no sempre ho aconseguixes en aquest tipus de famílies</p> <p>INV: clar</p> <p>MAR: perquè consideren la seva cultura/ o els seus contes/ o la seva vida/ com a un espai privat\ i la vida de l'escola no està gens obert però en ella jo crec que:: hi ha hagut com un canvi::</p>	<p>La mestra del MOU explica que ja feien activitat de biblioteca amb els nens. Remarca que, per al MOU, aquesta experiència de contes amb la seva mare i la seva germana ha comportat fer-li viure la lectura de contes com una situació del dia dia, i no només d'un sol espai.</p> <p>També explicita espais de lectura, com ara: la biblioteca (del barri), la de l'escola, la biblioteca bressol. Precisa que, per al MOU, la seva mare i la seva germana són molt importants.</p> <p>I comenta que el conte és una part que el nen «té a dintre».</p> <p>La Mariona diu que aquesta experiència ha anat molt bé a nivell familiar, per «obrir-se els tres», i també a nivell de relació amb l'escola. Contraposa el «món educatiu» i el «món personal» i utilitza el verb «apropar-se» per expressar un canvi per part de la mare del MOU. Explicita que la SAL està «més oberta», «més assertiva». Utilitza el verb «integrar-se» en relació a les «coses del Marroc» que la mare del MOU explica.</p> <p>La mestra utilitza el verb «aconseguir» per tal d'expressar que no és fàcil arribar a aquesta integració entre el món personal i el de l'escola de què parlava abans. Usa l'expressió «aquest tipus de famílies» per referir-se, en general, a les que tenen una cultura diferent de la de l'escola. Fa servir l'adjectiu «seva» per fer referència a la cultura, els contes i la vida d'aquestes famílies, cultura que es queda en un espai</p>
---	---

<p>JÚL: jo crec que també amb la FAT li ha ajudat molt sí:: fer aquesta activitat amb la FAT/ que també:: clar també ella no tenia una comunicació\ jo crec que li costava mo::It treballar amb la FAT a casa\ jo suposo que a partir del conte també això l'ha ajudat molt a poguer explicar\ a tenir un petit diàleg a partir del conte\ jo crec que amb això jo crec que està molt bé\</p>	<p>privat i no obert a l'escola. Repeteix que en la mare del MOU veu un canvi.</p> <p>La Júlia explica que l'experiència del contes ha ajudat la mare de la nena a trobar una manera de comunicar-se amb ella.</p>
---	--

b) Anàlisi focalitzada de la primera seqüència

La qüestió que es planteja en aquesta seqüència és la relació entre les sessions de contes i els efectes en els participants. Les respostes de les mestres, per una banda, remarquen la dificultat d'establir relacions directes entre els fets, ja que els nens experimenten durant l'any escolar moltes més vivències a part de les sessions de «Contes en família»; per altra banda, permeten evidenciar uns canvis concrets.

En el cas de la FAT, la seva mestra diu que l'experiència del conte li ha servit molt per millorar la comunicació, en aquest sentit utilitza paraules com «a partir del conte» i «després». Amb aquestes paraules, la mestra emfatitza que la lectura dels contes ha sigut un canal molt important perquè la nena comencés a comunicar-se, sobretot amb la seva mare: «ella no tenia una comunicació, jo crec que li costava molt treballar amb la FAT a casa, jo suposo que a partir del conte també això l'ha ajudat molt a poguer explicar, a tenir un petit diàleg a partir del conte».

En el cas del MOU, el discurs de la seva mestra se situa sobre dos nivells, el del nen i el de la seva mare. Pel que fa el nen, remarca que ha estat important per tal d'ampliar la seva experiència de lectura a nivell quotidià i en espais diferents (la biblioteca, l'escola, la biblioteca bressol...). També explica que al MOU li agraden molt els contes, ja que, diu «és una part que ell té a dintre». Quant a la mare, explicita que «hi ha hagut com un canvi» i concreta que la SAL està «més oberta», «més assertiva» a «integrar-se i a explicar coses del Marroc». L'ús dels verbs «apropar-se» i «integrar-se» suggereixen la imatge d'un moviment unidireccional que fa la mare cap a l'escola, on és ella qui integra, en el sentit d'incorporar, la seva cultura a la de l'escola.

Així mateix, en el discurs de la mestra del MOU podem veure que es contraposen dos mons, el de l'escola i el personal, i en l'arrel d'aquest fet hi ha la creença que les famílies d'origen estranger no volen obrir el seu espai familiar a l'escola. L'expressió «aquest tipus de famílies» i l'ús repetit de l'adjectiu «seva» per referir-se a la cultura, als contes i a la vida d'aquestes famílies corroboren aquesta convicció. A més, darrere de l'adjectiu «aquest» ens està parlant d'una determinada tipologia de famílies lingüísticament, culturalment i socialment determinades.

Una altra idea a destacar en el discurs de la mestra és la relació que s'estableix entre la cultura de la família i el país d'origen dels pares, és a dir, la primera està determinada segons un criteri de pertinença geogràfica. Aquest pensament fomenta la creença que la cultura familiar sigui una realitat «monofacètica», de manera que a cada família li correspon una sola cultura, una sola llengua i una sola manera de viure, determinades pel lloc on van néixer els pares. Totes aquestes suposicions dificulten la possibilitat de veure la pluralitat lingüística, cultural i vivencial de les famílies i el seu interès per compartir i conèixer més i millor la cultura de l'escola; així doncs, el problema de la cohesió es veu com un factor extern i no inherent a l'escola i a les pràctiques educatives.

5.2.2.1.2 Segona seqüència (línies 96-172)

La INV planteja els beneficis de projectes com el de «Contes en família». En desenvolupar les seves respostes, les mestres fan emergir les idees de «modelatge» entre pares i de «model».

a) Què diuen? Com ho diuen?

Seqüència 2	
Text	Anàlisi interpretativa
INV: doncs en general penseu que aquest tipus d'activitat de projectes van anirien bé? MAR i JÚL: sí sí JÚL: a més que el conte és <i>bueno</i> :: fins que tinguin vuit deu anys és una activitat que:: que agrada sempre a qualsevol moment INV: clar canviant el conte canviant el tipus de:: MAR: sí i jo crec que qualsevol pare sigui de la cultura que sigui\ potser serveixi molt	La INV pregunta a les mestres què pensen dels projectes com el que es va dur a terme amb els Contes en família. La mestra de la FAT diu que les activitats amb els contes agraden sempre fins als vuit, deu anys. La mestra del MOU expressa que per als pares de qualsevol cultura pot ser una

<p>perquè compartir amb el seu fill un espai que a la vida diària/ jo no sé si fan però que li dónes peus a fer-ho\ i a veure altres famílies com ho fa::n</p> <p>JÚL: està mot bé</p> <p>MAR: i això:: en aquest espai d'una hora a la setmana que és fantàstic\</p> <p>INV: i a més que clar nosaltres els contes populars són populars i tothom els coneixen però ells no:: per exemple el Sant Jordi que tothom coneix aquest conte:: cap dels pares el coneixia\ vull di::r</p> <p>JÚL: clar que sí</p> <p>INV: i també és com has dit tu abans és una oportunitat per ells d'apropar-se més a la cultura d'aquí i a poc a poc també parlar també de la seva\ ¿no?</p> <p>JÚL: clar</p> <p>INV: sí</p> <p>MAR: sí això és preciós\ i jo crec que es sent la mare del MOU es sent molt competent perquè és molt maca::</p> <p>JÚL: sí es molt oberta:: (???) i molt agraïda</p> <p>INV i MAR: sí sí</p> <p>MAR: i molts pares/ jo crec que no tenen aquest aquest recolzame::nt de:: d'explicar els contes en algú o bé amb altres famílies dient que ho estan fent molt bé\ ho fan i:: potser és un espai privat que no acabem de comparti::r amb l'escola\</p> <p>INV: clar</p> <p>MAR: i apropar els dos llocs/ jo crec que és molt útil\</p> <p>INV: sí</p> <p>MAR: escolar i familiar/ i escolar i cultura catalana i cultura del país/ trobo que és molt maco\</p> <p>{124-143}</p> <p>MAR: perquè a vegades moltes famílies per molt que participin a la biblioteca no:: no comparteixen la nostra biblioteca amb els seus fills explicant contes</p> <p>INV: clar és el moment</p> <p>JÚL: els hi dona pautes també/ el fet que una persona ho faci i tot els hi pot donar perquè realment no saben com posar-se i llavors també els ajuda a ser més més bueno:: a tenir aquest hàbit lector amb els fills</p> <p>[...]</p> <p>MAR: clar estaria molt bé de vincular una mare o una mestra per dedicar-li un temps i un espai\ per moltes famílies perquè poguessin participar perquè és l'oportunitat de posar-t'hi amb el teu fill</p> <p>INV: sí</p> <p>JÚL: clar</p>	<p>experiència útil, per compartir un espai de lectura amb els seus fills i per veure altres famílies com ho fan.</p> <p>La INV explica que els pares no saben el conte de Sant Jordi. Remarca la importància de conèixer la cultura del país d'acollida i la dels pares.</p> <p>La mestra del MOU fa referència a la seva mare. Després reflexiona sobre el fet que no tots els pares tenen el recolzament d'explicar contes amb altres famílies, per veure que ho estan fent molt bé, o potser expliquen contes però no comparteix aquesta pràctica amb l'escola.</p> <p>La mestra insisteix en la utilitat d'apropar «els dos llocs», familiar i escolar, cultura catalana i cultura «del país dels pares».</p> <p>La mestra del MOU explica que moltes famílies participen en la biblioteca, però no en el sentit de llegir en aquest espai amb els seus fills.</p> <p>La mestra de la FAT reflexiona sobre el fet que llegir junts a la biblioteca dona pautes als pares i ajuda a fer que tinguin un hàbit lector.</p> <p>La Mariona reflexiona sobre la possibilitat de seguir amb aquest projecte de lectura, per facilitar que s'hi posin amb els seus fills.</p>
--	--

<p>MAR: i l'espai també la biblioteca amb el suport d'altres persones i altres famílies que també ho estan fent sí el modelatge entre pares jo crec que:: podria estar també bé que si s'aconseguissin engegar podria estar també bé</p> <p>INV: clar aniria molt bé</p> <p>JÚL: no no seria maco això que ella diu que els pares després agafin un model/ si tu li has donat un model com de mestre o de gent que una miqueta ja entén/</p> <p>INV: es tracta de construir també clar tu arribes amb una idea que és la:: d'interrogar el text i tens una comparació però al mateix temps això va canviant ¿no? amb la participació de tots/ perquè la cosa bonica és això que va sortint després\ des de la interacció de tots</p> <p>JÚL: clar</p> <p>INV: i això també dels seus idiomes del tagal de l'àrab i realment hi ha surt de tot és un moment important i a més seria interessant integrar la gent d'aquí perquè com dius tu l'obertura ¿no? ha de ser bidireccional</p>	<p>Remarca la importància de la presència d'altres famílies i que hi pugui haver un modelatge entre pares.</p> <p>La mestra de la FAT parla d'un «model» que les mestres o «la gent que una miqueta ja entén» han de donar als pares.</p> <p>La INV remarca la importància de la interacció i de la bidireccionalitat del procés.</p>
---	---

b) Anàlisi focalitzada de la segona seqüència

A l'hora de reflexionar sobre la utilitat de projectes com el de «Contes en família», en el discurs de les mestres emergeixen dues idees, la de «modelatge entre pares» i la de «model».

Per una banda, la mestra del MOU remarca dos aspectes importants del projecte: la possibilitat de compartir amb el propi fill un espai de lectura i la de compartir aquesta experiència amb altres famílies. En relació a aquest últim punt, la mestra usa paraules com «suport», «recolzament» i «modelatge» per remarcar la dimensió interactiva d'aquest procés de lectura. Així doncs, la biblioteca esdevé l'espai en què els dos mons de què parla la mestra («familiar i escolar, cultura catalana i cultura del país») es poden «apropar».

Per altra banda, la mestra de la FAT parla més d'un procés monodireccional en què l'expert transmet un «model» («de mestre o de gent que una miqueta ja entén») a les famílies que aquestes han d'adoptar com a tal; en aquest sentit, fa servir expressions com «agafar un model» i «li has donat un model». Des d'aquesta perspectiva, emergeix la creença que existeixi a priori un model «correcte», que és el que ofereix l'escola, i que són les famílies les que s'hi han adaptar.

5.2.2.2 Entrevista a la mestra de la NEL i de la CAN

L'Elisenda és mestra tutora de 1r i és la mestra tant de la Nelia (NEL) com de la Candela (CAN). Hem dividit la seva entrevista en dues seqüències, en la primera ens parla de la NEL i en la segona, de la CAN.

5.2.2.2.1 Primera seqüència (línies 41-149)

La mestra, contestant a les preguntes de la INV, ens parla de la NEL i del canvi que ha fet en relació a la parla.

a) Què diu? Com ho diu?

Seqüència 1	
Text	Anàlisi interpretativa
<p>INV: clar clar i ¿la NEL quan va començar a parlar? ELL: va costar molt el primer trimestre no va parlar res després vaig aconseguir que em digués adéu cada dia\ que m'ho digués [mmm] era molt per senyes i INV: ah ELL: i que em digués adéu i ara a poc a poc ja quan vol alguna cosa ja s'apropa i ho diu molt fluixet\ però m'ho diu vull pipí INV: clar clar</p> <p>ELL: o vull anar al lavabo\ o necessito això\ ja fa les demandes i ara fa pocs dies/ ja comença a parlar als companys/ INV: ah molt bé ELL: i els seus companys estan mo::lt contents/ INV: sí de fet ella m'ho va comentar abans quan parlàvem i em va dir/ els meus companys diuen que soc que és guai quan parla la NEL\ m'ho va dir ella d'aquesta manera vull dir que és conscient ELL: els nens sempre de com la NEL no parla/ i jo els hi deia sí que parla INV: clar ELL: ella sap parlar\ el que passa que necessita el seu temps i jo a la classe li preguntava o ho deia per senyes o:: o intentava / no volia pressionar-la INV: clar ELL: que se sentís pressionada per parlar\ ¿no? jo volia deixar el seu temps/ va arribar l'any passat/ INV: sí</p>	<p>La INV pregunta a la mestra quan va començar a parlar la NEL.</p> <p>La mestra utilitza el passat perifràstic per explicar que, durant el primer trimestre, la NEL no va parlar gens i després va aconseguir que li digués adéu cada dia, per senyes primer i ara amb la paraula. La mestra utilitza l'adverbi «ara», acompanyat pel temps present, per remarcar que hi ha hagut un canvi en relació a la nena que ja se li apropa i li diu «molt fluixet» el que vol. Amb el «però» emfatitza el canvi.</p> <p>Concreta algunes de les frases que li diu ara la NEL i explica que, des de fa pocs dies, ja ha començat a parlar amb els companys de classe, els quals estan molt contents.</p> <p>La mestra explica que, en relació al mutisme selectiu de la nena, els companys deien «la NEL no parla». Ella els aclaria que sí que podia parlar i que necessitava el seu temps. Utilitza l'imperfecte per fer referència a la manera de comunicar-se amb ella, per senyes per tal de no pressionar-la.</p> <p>Recorda que la NEL va arribar fa només un any.</p> <p>Diu que és una nena que ha d'estar segura del que fa.</p>

<p>ELI: i és com una nena que si no està segura del que fa:: no ho fa INV: clar ELI: i ara ja comença a parlar i els nens estan molt contents/ m'ha parlat un dia la Paula em va dir\ ¡m'ha parlat la NEL! però ho deia a a amb un somriure de ¡que bel! ¿oi? INV: clar ELI: i i amb la NEL estem fent això\ no que l'has de deixar-la que poc a poc vagi agafant confiança INV: després va passar el mateix a la sessió de contes perquè ella no deia res\ només aixecava la mà com si volgués participar però després no no llegia no feia res i:: un dia/ va aixecar la mà per llegir/ però vaig pensar no llegirà\ i clar va ser molt bonic perquè la seva mare va començar a llegir/ i li indicava amb al dit on era/ i la NEL va començar a llegir després d'ella i va llegir llegir fins que la seva mare va parar de llegir i ella va continuar/ i clar nosaltres estàvem tots així ELI: tots en silenci INV: tots en silenci ELI: molt maco INV: i a partir d'aquell dia/ sempre aixecava la mà la mà per llegir i va llegir cada sessió ELI: molt bé INV: però:: això com dius tu\ de parlar ella eh de de dir coses eh a la conversa això això no ELI: però va:: (???) INV: sí ELI: ¡molt positiu això! INV: sí sí ELI: perquè jo a classe no he aconseguit que parli davant de tots INV: sí sí ELI: (???) sí que tindria la seguretat / que estava en un espai molt còmode per per poder deixar-se anar\ en aquest sentit perquè a la classe INV: clar ELI: jo no ho he aconseguit això:: INV: clar sí sí perquè és molt més gran i se sent molt més insegura\ ELI: (???) un entorn agradable/ INV: i amb la seva mare/ potser clar se sentia:: perquè va començar la seva mare a llegir\ a aixecar la mà per llegir i d'allà ella ¡eh eh va agafar confiança potser i va començar a llegir ELI: ¡molt bé! que me n'alegro molt\ INV: i i després a:: l'últim dia va ser molt curiós perquè havíem fet un diccionari plurilingüe de totes les paraules que havien sortit ¿no? del lloc com es diu en italià en tagal i i en àrab i clar quan un deia ¿com es diu per exemple gos en italià? i després deia</p>	<p>Torna a comentar que ara comença a parlar i com n'estan, de contents, els seus companys.</p> <p>Remarca que és una nena que va agafant confiança a poc a poc.</p> <p>La INV li explica el que va passar a les sessions i la primera vegada que va llegir en veu alta.</p> <p>La mestra afirma que és molt positiu això que va passar a les sessions. Diu que a classe no ha aconseguit que parli davant de tothom i fa referència a la seguretat que deu haver sentit en les sessions de contes. Parla d'un espai còmode en què la nena es pogués deixar anar.</p> <p>També el descriu com un «entorn agradable». La INV remarca la importància de la presència de la mare de la nena.</p> <p>La INV fa referència al dia en què la NEL va llegir unes paraules en tagal amb veu forta i segura.</p>
--	--

<p>¿i en tagal? i i la NEL sortia amb una veu que no l'havia sentit mai perquè clar e:: allà eh eh segurament com dius tu/ se sentia tan segura:: de dir la paraula en la seva llengua:: que la deia tan fort que amb la veu que jo no li havia sentit mai eh </p> <p>ELI: que bé (???) al dia ¿eh?</p> <p>INV: jo havia escrit a la Maria per comentar-li que el dia que havia:: llegit</p> <p>ELI: no m'ha arribat\</p> <p>INV: ah no::</p> <p>ELI: (???)</p> <p>INV: ah clar perquè perquè clar a veure sí:: això:: clar és diferent perquè l'aula és molt més gran a més hi ha una cosa\ el dia que va venir la NÚR com convidada/ la NEL no va llegir\ clar depèn</p> <p>ELI: clar se sentia cohibida potser\</p> <p>INV: sí perquè hi havia un element nou ella ja va tornar</p> <p>ELI: enrere</p> <p>INV: enrere i l'altre dia una altra vegada va llegir/ però penso que eh realment és l'ambient després de sentir-se segura</p> <p>ELI: sí</p> <p>INV: però</p> <p>ELI: però encara està agafant més confiança que li permet deixar-se anar amb els companys/ i això a l'aula encara menys d'aula de vint-i-cinc/</p> <p>INV: ah</p> <p>ELI: i vol parlar i ella diu no no fa cap intent de parlar però ja al pati (???) sí que parla una miqueta amb els companys\</p> <p>INV: clar perquè pobla\ vull dir fa ja fa eh eh ni dos anys que va arribar de Filipines\ vull di::r que ha de ser un canvi</p> <p>ELI: no fa ni dos anys clar\ jo al principi m'ho vaig prendre <i>bueno</i>\ li he de deixar el seu temps/</p> <p>INV: sí</p> <p>ELI: no la vull agobiar perquè en el sentit de dir si jo la forço a parlar/</p> <p>INV: ah </p> <p>ELI: la frustraré i aconseguiré l'efecte contrari no aconseguiré que es tanqui més i que no parli\ ¿no? llavors intentava guanyar-me una mica la seva confiança\ apropar-me amb ella/ una mica de contacte/ donar-li seguretat/ i llavors poc a poc/ un dia li vaig dir\ va ¡diga'm adéu! i m'ho va dir ¿no? per mi aquell dia va ser increïble</p> <p>INV: clar</p> <p>ELI: (???) ara cada dia m'ho dirà i cada dia m'ho deia\ llavors ella sola/ sense jo dir-li res va començar a fer petites frases de demandes</p> <p>INV: que bé\</p> <p>ELI: i ara ja comença a parlar\ llavors és un gran què si em dius que amb aquest ambient</p>	<p>La INV parla d'un dia en què va participar a la sessió una altra companya de classe i la NEL va tornar a no llegir.</p> <p>La mestra, en relació a això, diu que la nena encara està agafant confiança per deixar-se anar amb els seus companys i afirma que, a l'aula, amb vint-i-cinc alumnes, és més difícil. Precisa que a classe encara no, però que al pati sí parla «una miqueta» amb els seus companys.</p> <p>Utilitza expressions com «deixar el seu temps», «no agobiar-la» i no «forçar-la a parlar» per tal de no «frustar-la» i no fer-la tancar més. Usa el discurs directe per donar veu a les seves reflexions en el temps passat.</p> <p>Diu que es va guanyar la seva confiança a poc a poc i que, finalment, el dia que li va dir «adeu» li va semblar increïble.</p> <p>Fa servir el discurs directe per inserir les seves reflexions i explica que, a partir d'aquell dia, sempre li va dir «adeu» i també va començar a dir-li «petites frases de demandes».</p> <p>Torna a utilitzar l'adverbi «ara» per remarcar que la nena comença a parlar amb els seus companys. Fa referència al l'espai dels «Contes en família», a l'ambient que hi havia,</p>
--	---

<p>que vas crear va començar a llegir voluntàriament això:: INV: sí sí ELI: és un gran pas per a ella\ INV: a més que llegia aixecava sempre la mà per llegir\ que jo penso que cap moment que eh va ser increïble va ser aquest el passatge de la de la mare i ella ¿eh? vull dir que:: que realment la seva mare va ser molt va fer molt ELI: molt INV: perquè els altres dies estàvem allà però realment la manera d'apropar-se de ELI: de donar recolzament (???) ¿no? endavant NEL que pots fer-ho INV: sí des d'allà la seva mare va venir sempre també amb el nen petit \ vull dir eh deixava la l'àvia a casa venia pobra:: ELI: ha ha respost\ això és bo</p> <p>{150-166}</p>	<p>on la nena va començar a llegir. Diu que «és un gran pas» per a ella. La INV torna a remarcar la importància de l'acompanyament de la mare.</p> <p>La mestra, en relació a la presència de la mare de la NEL a les sessions, diu que «ha respost» i que això és bo.</p>
--	---

b) Anàlisi focalitzada de la primera seqüència

El discurs de la mestra en relació a la NEL se situa en una dimensió temporal en què el moment present (l'«ara» de què parla la mestra) necessita de l'explicació del temps anterior perquè s'entengui. Així doncs, el discurs assumeix el to d'un relat, el de la història de la NEL i la seva relació amb la mestra i els companys. Al present d'ara es contraposa el temps passat. Concretament, amb el passat perifràstic la mestra ens explica que la NEL va arribar l'any anterior des de Filipines i que el primer trimestre del curs actual no «va parlar res». Davant d'aquesta situació la mestra comenta, amb l'ús de l'imperfecte, com actuava: «jo a la classe li preguntava o ho deia per senyes, o intentava... no volia pressionar-la», «intenta-va guanyar-me una mica la seva confiança, apropar-me amb ella, una mica de seguretat». Després la mestra situa la història en un dia concret, en què li va demanar a la NEL de dir-li «adeu»; la nena li ho va dir i per a ella va ser increïble. A partir d'aquell dia va començar a dir, «molt fluixet», petites frases a la mestra.

L'ús del present, doncs, ens parla de la NEL com és avui, en el moment de fer l'entrevista, i ens diu que la nena «fa pocs dies comença a parlar als companys», fet que els genera molta felicitat.

Finalment, trobem l'ús del discurs directe dintre del relat de la mestra mitjançant el qual dona veu a les seves reflexions del passat: «si jo la forço a parlar, la

frustraré i aconseguiré l'efecte contrari, aconseguiré que es tanqui més i que no parli»; «ara cada dia m'ho dirà».

Per acabar, al relat de la mestra s'afegeix el de la INV, que explica el canvi de la NEL en les sessions de contes, en particular quan va llegir en veu alta davant dels altres participants. La mestra, d'aquest fet del qual no era conscient, valora sobretot l'espai de seguretat que es va crear i que va permetre a la nena deixar-se anar: «tindria la seguretat», «estava en un espai molt còmode», «un entorn agradable». A l'aula, en canvi, afirma que encara necessita temps per agafar més confiança, a causa també de la presència de tants alumnes, «vint-i-cinc»; així doncs, «no fa cap intent de parlar, però al pati sí que parla una miqueta amb els companys».

5.2.2.2.2 Segona seqüència (línies 167-231)

La INV pregunta sobre la CAN. La mestra no parla gaire de la nena; en canvi, reflexiona sobre la importància d'oferir projectes similars al que han viscut els nens i les seves famílies.

a) Què diu? Com ho diu?

Seqüència 2	
Text	Anàlisi interpretativa
INV: de la CAN\ ella volia que el seu pare llegís/ perquè els pares de qui vol llegir també els pares aixequen la mà i el Carlos no i la CAN ¡tu tu! perquè volia que el seu pare llegís ELI: i ¿ho va aconseguir o no? INV: sí sí era divertit perquè ell llegia/ i després feia la traducció al castellà mentre llegia/ vull dir que està:: sí sí va ser distret el Carlos que va participar menys en aquest sentit de:: dir coses durant el conte/ o de venir sempre/ a vegades em deia\ mira no puc quedar-me\ he d'anar no sé on\ però la CAN sempre ¿eh? sempre ELI: sí amb això só::n INV: sí ELI: i la CAN li agrada molt tot això INV: sí ELI: és molt responsable INV: sí en aquest sentit sí\ l'únic que li agradaria que participés també la seva mare perquè em va di::r m'agradaria tam però:: no sé clar ELI: clar això::	La INV canvia el subjecte de la conversa i comença a parlar de la CAN. Fa referència al dia en què la nena va demanar al seu pare de llegir. La mestra pregunta si ho va aconseguir. La mestra afirma que a la CAN li agrada molt «tot això» i que és molt responsable.

<p>INV: ja no depèn de nosaltres i:: i doncs tampoc el pare ha fet cap referència amb tu al projecte</p> <p>ELI: no</p> <p>INV: no i:: eh i penses que també aquest tipus de projectes poden afavorir d'alguna manera la relació entre els pares de l'escola/ que els pares siguin més oberts amb eh </p> <p>ELI: sí perquè és obrir-los un espai per poder participar i per estar amb els seus fills de vegades falta això ¿no?</p> <p>INV: ah </p> <p>ELI: (???) aquest espai/ veniu/ llegiu contes/ un moment bo pel nen/ bo pels pares/ poder estar amb els seus fills que a vegades per tema de temps\ això no tenen\</p> <p>INV: clar</p> <p>ELI: crec que és maco\ i també obres l'escola perquè puguin participar a altres coses\ ¿no? que si han estat còmodes si han estat ben atesos llavors un altre dia potser si fan una festa/ potser m'aprovo perquè també tenen relació amb altres pares que s'han vist allà/</p> <p>INV: clar</p> <p>ELI: sí sí crec que sí que pot afavorir molt</p> <p>INV: ah i res i t'agradaria afegir alguna cosa de la que no hem parlat/ i alguna cosa que et vingui al cap o</p> <p>ELI: mo::lt/ jo crec que:: a veure/ ja que sé poc/ però crec que que ha estat un procés molt maco</p> <p>INV: mmh </p> <p>ELI: i que les nenes ho han viscut molt apassionadament\ tot i que no m'han explicat/ però les veia ¿no? el que et deia abans ¿no? els divendres\ ¿avui tinc l'Alessia!</p> <p>INV: eh eh els contes</p> <p>ELI: i el tema de de convida::r una amiga per elles era important/</p> <p>INV: sí</p> <p>ELI: avui es queda la Núria amb mi:: eh que llegirem juntes/ i la la CAN ho ho vivia com mo::lt</p> <p>INV: a més que la CAN feia molta referen mentre feia el conte deia mira ¡s'acabarà bé el conte! i diu\ ¿per què? perquè a classe la mestra ens ha explicat que tots els contes tenen un començament un enllaç un desenllaç\ vull dir m'ho explicava amb aquestes paraules un altre dia va dir/</p> <p>ELI: ho vam treballar a la classe</p> <p>INV: sí sí però vull dir deia ella ho (???) interessant el que diu la CAN\ vull dir que deia feia aquests tipus d'intervencions\ l'altre dia també que havia fet a ciències els sentits\ penso</p> <p>ELI: sí ho vam fer</p>	<p>La INV pregunta a la mestra si pensa que aquest tipus de projectes poden afavorir la relació entre famílies i escola.</p> <p>La mestra utilitza el verb «obrir» per tal de remarcar la importància de crear un espai en què pares i nens puguin estar junts.</p> <p>Reflexiona sobre el fet que aquest espai de lectura és bo per als nens i per als pares, ja que sovint no tenen temps de fer-ho.</p> <p>Torna a usar el verb «obrir» en el sentit de fer «accessible l'escola a les famílies; afirma que aquest tipus d'experiències també fomenta que els pares participin en altres iniciatives de l'escola, ja que s'han sentit còmodes i també tenen relacions amb altres pares.</p> <p>La mestra fa servir el verb «creure» per expressar la seva opinió sobre el projecte, el defineix com a «un procés maco» i afirma que les nenes ho van viure»apassionadament». També remarca l'efecte positiu de poder convidar una companya de classe a les sessions.</p> <p>La INV torna a centrar-se en la CAN i explica les connexions que feia durant la lectura amb els temes treballats a l'aula.</p>
---	---

<p>INV: i no me'n recordo quin conte era que ella va dir sí perquè tenim aquests sentits i va explicar tots els sentits i un altre dia va:: (???) va dir que havia fet anglès i va explicar tot\ com vull dir que estava realment ELI: (???) les connexions INV: les connexions portava tot el que fèieu a classe ho portava allà/ ELI: molt bé INV: i el eh volia:: no sé participar amb tots els companys això va ser ELI: maco no ja va bé que tot (???) INV: clar va ser la nena que més va fer això ¿no? de relacionar tot ELI: sí és una nena molt desperta amb moltes ganes de fer coses\ i i es motiva molt fàcilment tot li agrada INV: sí ELI: al moment d'una activitat està per ella i que ella pugui gaudeix molt de tot el que fem la CAN és una nena que gaudeix molt\ INV: ah</p>	<p>La mestra reconeix que la CAN és una nena molt desperta, que es motiva fàcilment i gaudeix de les activitats.</p>
---	--

b) Anàlisi focalitzada de la segona seqüència

Pel que fa a la CAN, la mestra no desenvolupa un gran discurs, probablement perquè es tracta d'una nena molt participativa en general, tal com diu: «és una nena molt desperta, amb moltes ganes de fer coses, i es motiva molt fàcilment, tot li agrada», «gaudeix molt de tot el que fem». Sí que comenta, en relació al projecte, que els divendres que hi havia la sessió es posava molt contenta i que el fet de poder convidar una companya de classe li agradava molt.

D'altra banda, la mestra reflexiona sobre la utilitat d'aquest tipus de projectes i usa dos cops el verb «obrir»: «obrir un espai» i «obrir l'escola». Aquestes frases ens suggereixen una imatge que és implícita en el significat de la paraula: fer accessible allò que està tancat, en aquest cas l'escola. Així doncs, la mestra parla d'una escola que s'obre a les famílies oferint-los un espai de lectura o proporcionant-los més iniciatives i precisa que, si en una experiència concreta, com podria ser la de lectura, els pares s'han sentit «còmodes» i «ben atesos», més fàcilment estaran disposats a participar en altres activitats promogudes per l'escola. Fa referència a «una festa» i al fet que, havent conegut més pares, les famílies s'hi podrien «apropar» més.

5.2.2.3 Síntesi entrevistes a les mestres

Seguidament volem oferir una visió global de les opinions expressades per les mestres durant les entrevistes. En concret, a partir de l'anàlisi realitzada, hem establert dos temes a tractar de manera separada en dos apartats. En el primer, exposem les percepcions de les mestres sobre l'impacte, en els nens i els pares, de l'experiència de lectura «Contes en família». A continuació, en el segon, expliquem el sistema de creences implícites o explícites que hem pogut detectar en relació a les realitats plurilingües i pluriculturals de les escoles.

a) El projecte «Contes en família», els nens i els pares

Totes les mestres reconeixen la dificultat de poder identificar relacions directes entre la participació en el projecte i l'actitud dels nens, a causa del fet que els nens viuen diàriament un procés d'aprenentatge que va més enllà de la sola experiència en l'activitat de lectura familiar. Tot i així, podem extreure algunes reflexions de les mestres sobre els nens i també sobre els pares que deixen entreveure-hi unes connexions amb el mateix. Concretament ho podem observar en relació a la NEL i a la SAL, la mare del MOU.

Primerament, parlant de la NEL i del seu mutisme selectiu, la mestra utilitza l'adverbi «ara» per expressar que hi ha hagut un canvi en la nena. La seva narració dels fets ens explica que, en el primer trimestre, no va parlar gens i que, després, li va començar a dir unes paraules fluixetes només a ella. Finalment, diu que «ara, fa pocs dies» la nena «al pati sí que parla una miqueta amb els companys». Però a l'aula encara no fa «cap intent de parlar». La mestra remarca la importància per a la nena de sentir-se segura per tal de poder deixar-se anar; per això, a l'hora d'imaginar-se l'espai de lectura del projecte, el descriu «còmode» i «agradable», on la NEL tenia «seguretat» per tal de poder llegir en veu alta. Utilitza el verb «aconseguir» per expressar que, a l'aula, ella encara no ha arribat a poder fer això, ja que hi ha molts més alumnes. A partir de les paraules de la mestra, podem deduir que les sessions de contes, en un grup més reduït i sobretot amb la presència de la mare de la nena, han contribuït que se sentís més segura i emocionalment més preparada per parlar una llengua que no fa gaire que ha entrat en la seva vida personal.

Pel que fa a la mare del MOU, la mestra del nen utilitza el verb «apropar-se» per referir-se al fet que la SAL està «més oberta», «més assertiva» a «integrar-se i a explicar coses del Marroc». Darrere de l'ús del verb «apropar-se» trobem la imatge de la mare que «s'acosta a l'escola», i no a l'inrevés. Això podria amagar la creença que són els pares qui han de fer l'esforç d'integrar-se a l'escola, la qual restaria en l'immobilisme. Per acabar, la mestra del MOU explicita que en la SAL «hi ha hagut com un canvi», que pot estar relacionat amb les sessions de contes: «no sé si ella que és molt oberta, que és molt expressiva, o que la situació del conte i de viure en un entorn multicultural també afecta l'entrevista, i en altres moments estigui com més assertiva a integrar-se».

b) La realitat plurilingüe i pluricultural de les aules

En el discurs de la mestra del MOU emergeix la contraposició entre dos mons (el de l'escola i el personal), que, segons ella, difícilment entren en contacte. A l'hora d'explicar el canvi percebut en la mare del MOU, diu que «no sempre ho aconseguixes en aquest tipus de famílies», referint-se a una obertura cap a l'escola per part dels pares. Darrere del verb «aconseguir» hi ha la imatge d'haver d'arribar a un lloc, que, en opinió seva, sovint està tancat, tal i com recalca l'ús repetit de l'adjectiu «seva» per fer referència a la cultura, als contes i a la vida d'aquestes famílies. A més, l'expressió «aquest tipus de famílies» posa de manifest que la mestra cataloga així les que ella percep que col·laboren poc amb l'escola per la seva realitat familiar lingüística, cultural o social, com si es tractés d'un grup homogeni.

Podem extreure del seu discurs, doncs, la creença implícita que les famílies, d«aquesta tipologia» de què parla, no volen obrir el seu espai a l'escola. A més, aquesta idea n'amaga d'altres, com ara el fet d'identificar la «cultura familiar» com una realitat «monofacètica» i donada per l'origen geogràfic dels pares dels alumnes. Així doncs, cada família s'identifica, seguint un criteri de pertinença geogràfica, amb una sola cultura, amb una sola llengua i amb una sola manera de viure.

Considerem que aquests plantejaments dificulten la possibilitat de veure la pluralitat lingüística, cultural i vivencial de les famílies i el seu interès per compartir i conèixer més i millor la cultura de l'escola i del món en què, sovint,

han nascut els seus fills. D'aquesta manera, el problema de la integració es veu com a extern i no inherent a les pràctiques educatives.

El discurs de la mestra de la NEL i de la CAN, en canvi, ens aporta una imatge diferent mitjançant l'ús repetit del verb «obrir»: «obrir un espai» i «obrir l'escola». Aquesta paraula, en el sentit de fer accessible allò que està tancat, ens dona la imatge d'una escola que es mostra i es brinda a les famílies, que deixa d'estar tancada. Des d'aquesta perspectiva, el problema de la participació i integració dels pares es veu com a inherent a l'escola i a la seva capacitat d'«obrir-se». En particular, la mestra precisa que, si en una experiència concreta, com podria ser la de lectura, els pares s'han sentit «còmodes» i «ben atesos», més fàcilment estaran disposats a participar en altres iniciatives promogudes per l'escola.

En relació a l'obertura d'espais, i en particular a un de lectura familiar, la mestra del MOU ens aporta una altra idea, la de «modelatge entre pares». Referint-se a la presència de més famílies en l'activitat, utilitza paraules com «suport», «recolzament» i «modelatge» per remarcar la dimensió interactiva del procés lector. Així doncs, la biblioteca podria esdevenir l'espai en què els dos mons oposats de què parla («familiar i escolar, cultura catalana i cultura del país») es podrien «apropar». Contràriament, la mestra de la FAT se centra més en un procés monodireccional en què l'expert transmet un «model» a les famílies i que aquestes l'han d'adoptar com tal; en aquest sentit, utilitza expressions com: «agafar un model» i «donar un model». Des d'aquesta perspectiva, emergeix la creença que existeix a priori un model «correcte», que és el que ofereix l'escola, i que són les famílies les que s'hi han d'adaptar.

6 DISCUSSIÓ DELS RESULTATS

*Learning to read works best
as a cultural and not an instructed process.*

James Paul Gee, Situated language and learning

La discussió dels resultats es divideix en tres apartats, seguint l'ordre dels objectius d'investigació detallats en el capítol 4.1. En el primer apartat, ens centrem en la realització del projecte de lectura compartida dialogada amb els infants i les seves famílies a partir de contes populars en llengua catalana (objectiu 1). En el segon apartat, discutim els resultats sobre els tipus d'intervencions que es donen durant les sessions de contes (objectiu 2) i les relacionem amb els tipus de mediacions que es posen en marxa per tal d'afavorir l'emergència de les literacitats i la construcció del significat (objectiu 3). Finalment, en el tercer i últim apartat, discutim els resultats relacionats amb l'impacte de l'experiència de lectura compartida dialogada respecte de les percepcions dels pares i de les mestres (objectiu 4).

6.1 Sobre el disseny i el desenvolupament del projecte

Pel que fa als relats escollits, es va mostrar encertada la idea de treballar amb els contes populars, i en les dues modalitats d'àlbum il·lustrat i conte il·lustrat, ja que hem pogut comprovar com el coneixement dels seus components estructurals actua com a estímul per al desenvolupament d'estratègies de recepció que permeten anticipar i intuir els esdeveniments successius (tal i com hem destacat a l'apartat 3.3.3). Tot i així, si tornéssim a fer el projecte, ampliaríem la presència dels contes populars en format d'àlbum il·lustrat, ja que aquest ha donat peu a més riquesa d'intervencions (p: 369).

En relació als contes populars, també hem pogut comprovar, d'acord amb Colomer (2010), la seva funció de cohesionadors socials, ja que ofereixen un

sentit de pertinença col·lectiva. En particular, hem pogut observar com n'és d'important posar a l'abast dels pares d'origen estranger aquest imaginari col·lectiu del país d'acollida. Cap pare participant, en cap sessió, a diferència dels seus fills, va manifestar de conèixer els contes proposats; fet que significa que l'escola, tot i garantir l'accés a aquest imaginari als nens, no ho fa amb els seus pares, els quals molt sovint no comparteixen amb els fills les noves representacions del món que van construint. Això pot crear una separació entre el món de l'escola i el de casa (entre els dos sistemes d'activitat) que impossibilita la creació constant de nous marcs de referència (tercer espai) en què participen tant les literacitats vernacles com les dominants.

En aquest sentit, amb la realització del projecte, pensem que en les sessions de contes es va poder proporcionar un espai fronterer, situat entre la llar i l'escola, on tant els discursos familiars vernacles com el dominant de l'escola van poder ser reconeguts i validats. En particular, el fet d'implicar les famílies i les seves literacitats en el procés de lectura ens va permetre superar una visió dicotòmica entre els dominis de la llar i l'escola, i implementar una perspectiva plural i situada de les literacitats (Street, 1995; Barton i Hamilton, 2000).

Pel que fa la temporalització del projecte, podem afirmar que va ser clau poder decidir amb els pares el dia i l'horari per a la realització de les sessions; així mateix, el fet que fossin els divendres a la biblioteca de l'escola, just en acabar l'horari escolar, va facilitar la participació de les famílies. També la recurrència bimensual es va mostrar apropiada, ja que va permetre donar continuïtat a les sessions sense l'assiduitat d'un compromís setmanal. Igualment va resultar eficaç facilitar a les famílies un recordatori abans de cada sessió.

Així mateix, considerem el projecte de lectura compartida i dialogada proposat en aquest treball com un tipus d'experiència educativa que afavoreix, per una banda, l'apropiació per part de tots els alumnes d'una pràctica lletrada de lectura i, per altra banda, el reconeixement de les «literacitats» de cadascun d'ells (llengües i literacitats vernaculars).

Primer, tal i com afirma Gee (2008), les escoles sovint tendeixen a ser bons llocs per practicar els discursos de què ja es tenen uns fonaments, però no són bons llocs per adquirir aquests fonaments: per als nens els discursos vernacles dels quals no s'apropen al de l'escola, és difícil poder aprendre aquest discurs de manera situada i significativa. Per això, hem volgut oferir una experiència en què els coneixements, les estratègies, les habilitats i els usos de la llengua relacionats amb la lectura es podien adquirir des de la vivència.

Segon, la implicació de les famílies en la pràctica de la lectura ens va permetre plantejar-la des de la pluralitat i no la unilateralitat. És a dir, l'apropiació del discurs dominant de l'escola es va fer des del reconeixement de les pràctiques lletrades familiars. És més, va ser des del diàleg entre aquests discursos diferents que es va facilitar l'apropiació de les pràctiques dominants i, al mateix temps, la seva modificació. En relació a això, la recerca ens ha permès aportar més coneixements sobre la construcció d'un tercer espai a partir de les tensions que es generen entre múltiples sistemes d'activitat (Engström, 1987). En particular, hem pogut confirmar els resultats de la investigació anterior de Gutiérrez *et al.* (1999), de com la interacció entre literacitats diferents possibilita la generació de noves formes de literacitats i de coneixements.

Així doncs, hem reconfirmat la idea plantejada en el marc teòric que, no la *Family Literacy* al singular, sinó les famílies i les seves literacitats, des d'una perspectiva situada i plural, poden constituir els canals que contribueixen a la construcció d'un tercer espai, en què tant els discursos dominants com els vernacles tenen lloc i promouen la creació de nous sistemes, de noves pràctiques i de nous usos de la llengua. Així mateix, hem vist com, en el procés de lectura i interpretació dels contes, els participants transitaven d'un tipus de literacitat a l'altra (per una banda les llengües, les pràctiques culturals, els coneixements, les formes d'aprendre, els valors propis dels alumnes i de les seves famílies i, per altra banda, els de l'escola), resolent tensions i construint nous coneixements, gràcies sobretot al suport afectiu amb el qual van poder comptar.

Pel tot el que hem dit, considerem que aquest espai fronterer, situat entre la llar i l'escola, no ha de ser reservat només a les famílies per a les qual les pràctiques

vernaculars no coincideixen amb les dominants de l'escola, sinó un espai obert a tothom. Per això, valorem positivament la modificació que vam fer en la realització de les sessions en relació a la possibilitat de convidar, a rotació, un company de classe amb el seu familiar. Aquesta opció, que es va dur a la pràctica a partir de la quarta sessió, va afavorir la presència de nens i pares per als quals el català és la llengua familiar, fet que va permetre poder comptar també amb la presència de discursos vernacles més propers als de l'escola, a més d'un model lingüístic de la llengua catalana. Cal recordar, en relació a això, que la mediadora, que a la vegada és investigadora en aquest projecte, és de nacionalitat italiana i, per tant, el català no és la seva llengua primera. Tanmateix, gràcies a aquest fet ha pogut aparèixer una nova llengua a la conversa que no solament ha enriquit i estimulat la curiositat dels infants per altres llengües, sinó que ha normalitzat l'ús del català com a llengua vehicular per part de tots els participants, cap dels quals el té com a llengua primera. A més a més, la presència d'aquestes noves famílies a les sessions va permetre establir relacions entres pares que encara no havien tingut la possibilitat de conèixer-se (recordem, per exemple, que una de la mares convidades va dir que no havia vist mai la mare de la NEL, tot i que les seves filles anaven a la mateixa classe).

6.2 Sobre la relació entre els tipus d'intervencions i les mediacions

6.2.1 Les intervencions

A partir de l'anàlisi de les sessions de contes hem pogut definir sis categories relatives al procés de lectura i interpretació (I – VI) i una relacionada amb l'explicació d'un conte llegit anteriorment (a casa, a l'escola o en una de les sessions) (VII):

- (I) Lectura en veu alta**
- (II) Accés al text**
- (III) Comprensió del significat literal del text**
- (IV) Comprensió del significat inferencial del text**
- (V) Creació de nexes amb la pròpia vivència**

(VI) Relació del text amb els propis coneixements

(VII) Record i explicació del conte

Cal destacar que aquestes categories no són pas lineals, sinó que es van donant de manera recurrent durant tot el procés lector, el qual considerem com un procés recurrent, inferencial i, alhora, intuïtiu en què tots els nivells de comprensió es van teixint a la vegada, en un anar i tornar constant del text a l'autor i de l'autor al text.

En cadascuna de les set categories han emergit les estratègies que exposem en els apartats següents.

(I) LECTURA EN VEU ALTA

Aquesta primera categoria inclou les estratègies que fan referència a la concreció de l'acte de llegir en veu alta: si es dona o no, i si és amb suport o sense. En el cas dels nens, sempre trobem una lectura amb suport prestat per part dels familiars (mare, pare o germana). De l'anàlisi del suport que reben els infants durant la lectura han emergit les següents estratègies:

- Indicació de la paraula a llegir
- Anticipació de les paraules a llegir
- Correcció
- Lectura en paral·lel
- Lectura a l'uníson
- Comentari de suport
- Proximitat física
- Espera

En línia amb els estudis de Bus (2001), hem pogut veure com les tècniques de suport parental (*parental scaffolding*) durant la lectura en veu alta recolzen l'acte de llegir, en aquest cas el sentit de donar veu a les paraules. Val la pena remarcar que la discussió dels resultats ens porta a parlar de «suport familiar» més que «parental», ja que hem vist que, en el cas d'una de les nenes participants, les estratègies de suport les proporciona la seva germana i no el seu pare.

Hem pogut observar com no només els familiars faciliten la descodificació de les paraules, sinó que possibiliten l'acte mateix de llegir per part del nen. Concretament, en el cas de la nena amb mutisme selectiu, la proximitat física (abraçada, mirada atenta) esdevé una estratègia que depassa l'àmbit cognitiu per situar-se en l'esfera emocional.

A més a més, hem volgut afegir com a estratègia de suport familiar, «l'espera». Els resultats de l'anàlisi dels moments d'interacció entre la NEL i la seva mare ens ha portat a reflexionar sobre la importància dels temps i de deixar-ne en el procés d'adquisició de les llengües. El silenci de la nena en les primeres sis sessions no té pas absència ni llunyania, al contrari, és un silenci participatiu que espera de poder-se manifestar. Primer ho fa mitjançant la veu de la mare, després amb les de les dues, mare i filla, juntes i intercalades, i, finalment, amb la sola veu de la nena (com a exemple d'això vegeu la sessió 7, S8F49, S8F51, S11F63, pp: 227, 228 i 236). Per això mateix parlem d'«espera» com a estratègia de suport. En aquest sentit estem d'acord amb Esquirol (2009; 93) quan afirma: «donar temps és respectar el món i les persones, amb els seus processos, les seves necessitats, les seves dinàmiques [...] Qui deixa temps, és pacient i permet que els altres tinguin el seu espai. [...] Deixar temps suposa distensió i facilita que els demés es distensionin».

(II) ACCÉS AL TEXT

La segona categoria inclou les intervencions que es donen per tal d'assegurar l'accés al text. Hi podem observar com les intervencions de la INV són les que principalment generen les dels altres participants. Concretament trobem les següents estratègies:

- Preguntes de clarificació
- Preguntes de recuperació
- Preguntes de traducció

Aquestes preguntes que formula la INV medien l'accés a un primer nivell d'informació. D'acord amb PISA 2018, hem inclòs en aquesta categoria les estratègies que actuen a nivell de localització de la informació i que garanteixen

l'accés al text, com ara les de clarificació i recuperació. Tot i així, també hi hem incorporat l'estratègia de la traducció ja que hem vist la seva rellevància en un procés de lectura en contextos plurilingües i pluriculturals. Primer, perquè facilita l'accés al text i, segon, perquè ens permet veure que no sempre es pot fer una correspondència semàntica d'un terme en les diferents llengües dels infants. Aquest fet ens evidencia com l'acte de llegir i atribuir significat ens situa dintre d'una cultura i d'una visió del món des de les quals inferim i construïm la comprensió. A més, ens adonem que les inferències necessàries per comprendre els textos passen per la creació de ponts i relacions entre totes aquestes cultures, les dels lectors i la pròpia del text.

Ens sembla rellevant fer referència a l'episodi que es va produir a la sessió 4 quan, al no introduir la paraula exacta d'un dels personatges del conte («be» en comptes d'«ovella»), els participants no van poder tenir accés a aquesta paraula ni comprendre el significat del fragment llegit (sessió 4, S7, F35-F36, pp: 165-166). Aquest episodi remarca la importància de la preparació oral del vocabulari del conte abans de fer-ne la lectura.

Pel que fa les intervencions dels nens i pares en aquesta categoria podem distingir:

- Respostes de clarificació
- Respostes de recuperació
- Respostes de traducció

Quant a les respostes de clarificació, es donen en català per part de la CAN i la seva germana; en castellà per part de la mare del MOU, que també recorre a la gestualitat, i en MOU en català amb el suport d'estratègies per tal d'obviar les dificultats lingüístiques que troba. En particular, el nen recorre en el seu discurs a l'ús d'estratègies plurilingües, com ara:

- Prolongament de sons
- Sons paralingüístics

Aquestes estratègies determinen, en algun cas, la intervenció de la seva mare que li suggereix les paraules a dir (en català o castellà). A causa de la poca

familiaritat amb la llengua catalana per part de la majoria dels participants, l'estratègia de la clarificació és recurrent durant tot el procés de lectura, sobretot a les sessions 7 i 8. A la sessió 4, gràcies a l'estructura repetitiva del conte, pel que fa a estructures lingüístiques i vocabulari, l'estratègia de la clarificació no esdevé determinant per a la comprensió del text.

Quant a les respostes de recuperació, són gairebé sempre respostes tancades i en català (generalment, nom o art. + nom) ja que els participants recuperen i utilitzen les paraules del conte. Això es veu clarament, per exemple, en la sessió 7, (S8F51, p: 228) quan els participants recuperen i anomenen les hortalisses que hi ha dintre de l'olla que està fent servir el llop.

Respecte de les respostes de traducció, trobem comportaments lingüístics recurrents en les tres sessions. Concretament, hem pogut observar que el vocabulari en català està introduït principalment pels nens; el lèxic en castellà, per nens i adults, i les paraules en àrab, tagal i anglès, pels adults. Això fa evident que no podem parlar d'una sola llengua familiar i que la llengua familiar d'origen no necessàriament coincideix amb la llengua més coneguda i/o més utilitzada per part dels nens. En el cas del MOU, el nen no intervé mai per tal d'introduir una paraula en àrab i en la comunicació amb la seva mare fa servir sempre el castellà. A més, la SAL explicita que el nen no coneix gaire l'àrab, com podem veure en la sessió 7 (S2F17, p: 208). En el cas de la NEL, sabem que parla el tagal i que aquí no ho fa per raons emocionals.

(III) COMPENSIÓ DEL SIGNIFICAT LITERAL DEL TEXT

Aquesta tercera categoria inclou les intervencions que es donen per tal d'assegurar la comprensió del significat literal del text. Hi podem observar com les intervencions de la INV són les que principalment generen les dels altres participants. Concretament, les preguntes que formula la INV són:

- Preguntes de predicció (hipòtesis i anticipacions)
- Preguntes per revisar la comprensió inicial
- Preguntes de descripció de la il·lustració

Per part dels nens:

- Resposta sense necessitat de suport
- Resposta amb estratègies per obviar les dificultats lingüístiques
- Resposta amb suport dels altres participants
- No resposta

En aquest nivell de comprensió hem pogut observar comportaments lingüístics recurrents, com ara respostes amb ús d'estratègies per obviar les dificultats lingüístiques i respostes amb el suport dels altres participants.

Això es deu al fet que, contràriament a les preguntes de recuperació de la categoria anterior, els nens generalment no reutilitzen totes les paraules dels contes. Les preguntes de revisió de la comprensió impliquen un cert grau de reformulació que pot comportar unes dificultats lingüístiques afegides. També en les respostes a les preguntes de predicció els nens necessiten elaborar el vocabulari i les estructures lingüístiques per anticipar els fets. Això pot implicar un esforç cognitiu molt elevat per part dels nens que, per tal d'obviar les dificultats lingüístiques, posen en marxa una sèries d'estratègies, com ara:

- Prolongament de sons vocàlics
- Repeticions
- Interjeccions
- Sons rumiatius
- Simplificació del text elaborat en català
- Preguntes retòriques
- Preguntes directes als altres participants
- Ús de la gestualitat
- Recurs a les imatges
- Canvi de llengua al castellà

Gràcies a la posada en marxa d'aquests recursos els nens sovint poden seguir amb el seu discurs. Ara bé, aquestes estratègies estan presents a nivells diferents en els nens, així mateix les trobem principalment en les intervencions del MOU ja que la CAN té una competència més elevada en llengua catalana. Ho podem veure a la sessió 4 (S8F41, p: 169), quan el MOU, tot i l'activació d'estratègies, no aconsegueix formular la seva anticipació a causa de les dificultats lingüístiques o quan descriu en castellà les il·lustracions per tal

d'expressar les seves anticipacions, com ara a la sessió 4 (S10F47, p: 177) o a la sessió 7 (S9F55, p: 231).

Per altra banda, aquestes estratègies també generen la posada en marxa de les d'ajuda per part dels altres participants que intervenen en la construcció de la frase, en particular trobem:

- Ús de l'imperatiu afectuós
- Ús de frases completives
- Suggeriment de paraules
- Acabament de la frase

Un cas il·lustratiu el trobem a la sessió 8 (S15F71, pp: 298-299) quan el MOU, davant la dificultat de reformular l'últim fragment del conte, activa l'estratègia de perllongament del so final. Tot i les estratègies d'ajuda que posa en marxa la seva mare (imperatiu afectuós i frases completives) el nen no acaba d'apropiar-se del seu discurs, que finalment abandona.

Així mateix, l'estructura repetitiva i acumulativa del conte facilita la formulació de les prediccions, ja que els nens poden reutilitzar sempre les mateixes estructures lingüístiques per introduir nous elements. Això es veu en la sessió 7, quan els nens anticipen l'arribada dels nous personatges fent servir sempre l'estructura «vindrà + noms dels animals» (en català o castellà) (sessió 8, S7F43 i S8F52, pp: 224 i 228).

També és interessant observar que a vegades els nens, en les seves respostes de predicció, repeteixen estructures lingüístiques fetes servir anteriorment pels altres participants, com es veu a la sessió 4 quan la CAN repeteix la frase de la seva germana (sessió 4, S8F39, p: 169) o a la sessió 8 quan el MOU reutilitza les frases de la CAN (sessió 8, S9F46, p: 285).

Tot el que hem dit fins ara ens planteja la hipòtesi que la formulació de preguntes de predicció en format de tipus binari podria facilitar l'elaboració de les anticipacions per part dels participants que presenten dificultats lingüístiques en la llengua catalana. És a dir, amb les preguntes de tipus binari no només oferiríem dues interpretacions possibles sinó també un model lingüístic a imitar que podria sostenir l'elaboració del discurs per part del nen.

Pel que fa a les respostes a les preguntes de descripció de la il·lustració, les trobem tant en català com en castellà. També tornen a aparèixer estratègies d'ajuda per obviar les dificultats lingüístiques, com ara:

- Sons rumiatius
- Prolongament de sons
- Estratègia de fugida
- Canvi de llengua

Aquestes determinen la intervenció dels altres participants, sobretot de la mare del MOU, que intervenen en la construcció del discurs introduint paraules en castellà, com podem veure en la sessió 7 (S8F44, p: 225). En general, en el cas del MOU, l'ús del castellà li permet intervenir de manera espontània en la conversa sobre la il·lustració, com ara en la sessió 8 (S8F42, p: 281) o en la 7 (S4F28 i S10F56, pp: 216 i 232).

Val la pena destacar que hem pogut observar una diferència important entre àlbum i conte il·lustrats pel que fa, justament, a les intervencions en relació a les il·lustracions. En el cas de la lectura de l'àlbum, la imatge crida molt més l'atenció i s'integra de manera molt més natural en el procés d'interpretació del text. Un exemple ben clar el trobem en la sessió 7, quan el MOU recorre espontàniament a la il·lustració per tal d'anticipar els fets (sessió 7, S7F43 i S9F55, pp: 224 i 231) o quan la INV fa preguntes sobre la il·lustració per treballar la comprensió. Així doncs, hem pogut observar que amb l'àlbum les modalitats visual i textual s'interpel·len de forma permanent i faciliten la construcció del significat. En aquest sentit, ens sembla que afavoreix més aquella multimodalitat de què hem parlat en el marc teòric, ja que permet construir significat des de modalitats diferents. A més a més, a part de la imatge, en un àlbum tots els elements que conformen el llibre (el tipus de paper, la forma, l'enquadernació, la mida, el disseny de les pàgines) poden estar al servei de la narració, fet que permet potenciar al màxim la multimodalitat, és a dir, la construcció del significat des de la relació entre textual, visual, espacial, físic i, en el cas del conte llegit en veu alta, també sonor.

(IV) COMPRENSIÓ DEL SIGNIFICAT INFERENCIAL DEL TEXT

Aquesta quarta categoria inclou les intervencions que tenen lloc per tal d'assegurar la comprensió del significat inferencial del text. Hem dividit la comprensió dels significats literal i inferencial en dues categories diferents atès que hem observat comportaments lingüístics i paralingüístics molt diferents. En particular, podem dir els nens no sempre poden accedir al significat inferencial; així mateix, la INV promou aquesta descoberta amb:

- Preguntes per inferir el significat implícit
- Preguntes sobre la il·lustració per inferir el significat profund del text

Pel que fa les respostes dels participants, hem pogut observar:

- Respostes amb inferències
- Respostes sense inferències

Les respostes dels nens acostumen a ser immediates i intuïtives i no sempre s'obren al significat implícit del text, com podem veure a la sessió 7 (S11F64-65, p. 237); ni tan sols amb les intervencions de la INV, que en vol facilitar l'accés amb preguntes guiades (sessió 7, S8F47, pp: 226-227). A més, en general, les respostes dels nens a les preguntes d'inferències solen ser en castellà, com podem veure en els exemples anteriors i també en la sessió 8 (S8F31, p: 274). En canvi, sí que apareix en el lector més expert un raonament que copsa el sentit implícit del text, com podem veure en la germana de la CAN (vegeu com a exemple la sessió 7, S5F35, p: 219).

Una hipòtesi podria ser que, a causa de l'esforç de comprensió que implica l'accés al significat literal del text, els nens no tenen sempre la possibilitat de copsar-ne el significat inferencial. Tanmateix, no ens sembla que això impliqui un problema, ja que cada jo lector interpreta el text també en relació al coneixement del món que té en aquell moment; el temps i les experiències aniran obrint a poc a poc per a cada lector capes més profundes de significat dels textos. En aquest sentit, l'interès per la lectura no l'associem a la comprensió exhaustiva del text, sinó a l'experiència plaent de llegir, escoltar i interpretar un text en companyia.

(V) CREACIÓ DE NEXES AMB LA PRÒPIA VIVÈNCIA

En aquesta cinquena categoria considerem:

- Preguntes afectives
- Respostes afectives

D'acord amb Terwagne, Vanhulle i Lafontaine (2003), tenim en compte aquí aquelles preguntes que impliquen que els lectors consultin la seva experiència per tal de relacionar-la amb la informació del text i arribar a una interpretació més profunda. En totes les sessions és la INV qui articula preguntes que promouen transicions subjectives i faciliten respostes afectives que sostenen el procés d'interpretació que implica l'acte de llegir. En les respostes afectives hem pogut veure com els lectors connecten amb la pròpia vida a partir d'un procés d'empatia amb un personatge o d'una situació de la història. Un cas il·lustratiu d'això el trobem a la sessió 8, quan els nens empatitzen amb el personatge del conte i expliquen la seva experiència de trobar-se sols a casa (sessió 8, S6, pp. 274-277) o quan les mares traslladen el significat del conte a la seva experiència subjectiva (sessió 8, S11F57, pp: 289, 290).

Les respostes a aquestes preguntes solen ser en l'idioma en què l'alumne se sent més còmode per parlar, el castellà o el català.

En el cas de la NEL, observem que no se sent segura de parlar davant de tothom. Així doncs, la INV li proporciona preguntes tancades, generalment de resposta afirmativa o negativa (sessió 7, S3F21, p: 212), o preguntes binàries (sessió 8, S16F77, p: 301), ja què faciliten la seva participació.

(VI) RELACIÓ DEL TEXT AMB EL PROPIS CONEIXEMENTS

En aquesta sisena categoria considerem:

- Preguntes creatives
- Preguntes crítiques
- Respostes creatives
- Respostes crítiques

Es tracta d'aquelles preguntes i respostes que impliquen que els lectors consultin els seus coneixements externs al conte per tal de relacionar-los amb la informació del text i arribar a una comprensió més profunda del mateix. Totes les

intervencions d'aquest tipus trobades en les sessions han estat promogudes o facilitades per la INV (mitjançant preguntes creatives o crítiques i preguntes de concreció per tal d'afavorir l'ampliació de les respostes).

Per una banda, trobem les respostes creatives, en les quals els lectors pensen en alguna altra cosa que connecta amb el text i n'amplia el significat, com quan, en la sessió 8, la CAN pensa en un contingut escolar que relaciona amb la situació del conte (sessió 8, S8F42 i F43, p: 281, 282) o quan, en la sessió 7, els participants relacionen les «històries terribles» del llop amb els propis coneixements sobre l'animal i els contes en què és un dels protagonistes (sessió 7, S10F59 i F60, pp: 233, 234). Això facilita l'aprofundiment de capes de significat implícit i ajuda a comprendre millor el text.

Per altra banda, trobem les respostes crítiques, amb què els lectors opinen sobre el text; en aquest cas sobre les característiques dels contes populars. En particular els participants fan referència a l'estructura del conte (repetitiva, circular), als seus elements característics i als temes que tracten. Exemplificatiu d'això es quan la CAN, a la sessió 8, fa referència al desenllaç feliç dels contes per anticipar el final del relat llegit (sessió 8, S13F65, p: 295).

També la mare del MOU, en la sessió 4, dona una resposta crítica quan reflexiona sobre el tema del conte i n'evidencia el valor de l'amistat que comporta (sessió 4, S13F53, p: 181).

Com en les respostes afectives, també en les respostes crítiques i creatives hem observat que cadascú escull la llengua que li és més còmoda a l'hora d'expressar-se. Podem suposar que, en aquest tipus de respostes, l'interès del lector està en la voluntat de compartir una experiència o una opinió personal, fet que li fa obviar les dificultats lingüístiques optant per la llengua amb què se sent més segur.

Per acabar, considerem que el fet de potenciar la relació entre el text i l'experiència del món que tenen els lectors és una de les estratègies més importants per promoure l'interès lector.

(VII) RECORD I EXPLICACIÓ DEL CONTE

Pel que fa a aquesta última categoria considerem les intervencions dels nens en relació a l'explicació d'un conte. En general, hem pogut observar unes diferències depenent de si es tracta de l'explicació d'un conte llegit a casa, del de la sessió anterior o del que s'anticipa el contingut abans de llegir-lo. En particular, les diferències principals rau en l'extensió del conte explicat.

Per una banda, en totes les explicacions trobem la posada en marxa d'estratègies que permeten obviar les dificultats lingüístiques, com ara:

- Perllongament de sons
- Repeticions
- Preguntes retòriques
- Canvi de llengua
- Preguntes als participants en castellà
- So paralingüístics
- Pausas
- Simplificació del text
- Estratègia de fugida

Pel que fa a l'estratègia de fugida, en general, hem pogut observar que actua abans en l'explicació dels contes llegits a casa que en l'explicació del conte de la sessió anterior. Això es deu al fet que, a diferència dels llegits a casa, el conte de la sessió anterior està compartit amb els altres participants que, doncs, en coneixen el contingut i poden col·laborar en l'explicació dels fets de la història. Un exemple d'això el tenim a la sessió 8 quan el MOU, primer, explica el conte llegit a casa (sessió 8, S1F1, p. 254) i, després, el de la sessió anterior amb l'ajuda dels altres participants (sessió 8, S2F6, pp: 258-259). El mateix passa amb l'explicació del conte de la sessió del qual s'anticipa el contingut, només en el cas que un altre participant el conegui també.

Troblem, doncs, la posada en marxa d'estratègies d'ajuda per part dels altres participants que medien en la construcció del discurs, com ara:

- Ús de l'imperatiu afectuós (per part dels pares)
- Suggeriment de paraules

- Preguntes de concreció o preguntes que suggereixen dues respostes possibles (per part de la INV).

Així doncs, el recurs de l'estratègia de fugida segurament no està determinat pel fet de no recordar-se de la història, sinó pel cansament que pot suposar la construcció del discurs, és a dir, la cerca del vocabulari i de les estructures lingüístiques que necessita. Per això, l'explicació d'un conte recentment treballat de manera compartida, del qual recorden més el vocabulari i les estructures lingüístiques, dura més.

A més a més, hem pogut observar que, en l'explicació dels contes de les sessions anteriors, apareixen les frases repetitives del conte, fins i tot la cançó corresponent (sessió 7, S1F3, p: 201), fet que confirma que els elements repetitius del conte actuen com a instrument de suport. Per això opinem que aquest suport no es dona només en el procés de recepció del text sinó també en el de memorització i explicació. És a dir, per una banda i d'acord amb Iannou-Georgiou, Pavlou (2011), els elements repetitius del conte ajuden els nens a familiaritzar-se amb les estratègies de lectura perquè permeten anticipar i intuir els esdeveniments; per l'altra, faciliten la memorització del vocabulari i de les estructures lingüístiques amb què s'expressa el conte. En aquest sentit, pensem que la lectura en veu alta proporciona una oportunitat afegida per treballar els aspectes sonors de la llengua, aquell teixit musical que, entrant per l'oïda (Fons, 2016), passa a formar part de la nostra memòria.

En aquests termes, la teoria del «desavantatge lingüístic» (Tough , 1987) o la de la discontinuïtat entre discursos primaris i discursos secundaris (Gee, 1991) troba la seva resposta en l'exposició a pràctiques socials en què els usos de la llengua adquireixen sentits en relació a un context determinat.

Per això, d'acord amb Gee (2004) opinem que el procés d'aprenentatge de la lectura ha de ser un contextualitzat i no instructiu, social i emocional en què l'experiència compartida de la lectura arrela la llengua oral i escrita (les paraules, les estratègies, els usos), i en un context que li dona sentit i en facilita l'apropiació.

6.2.2 Les mediacions

Un cop definides les tipologies d'intervencions que han tingut lloc durant el procés de lectura i interpretació del text, les relacionem amb els tipus de mediació que podem identificar a l'hora d'afavorir l'emergència de les literacitats i la construcció del significat del text. Partint de la definició de mediació que trobem al *CEFR Companion volume with new descriptors* (Council of Europe, 2018), ja comentada en el marc teòric, considerem els tipus de mediacions que intervenen en la construcció del significat, en aquest cas en la construcció de la comprensió del text.

Mediar un text implica transmetre a una altra persona el contingut d'un text al qual no té accés, sovint a causa de barreres lingüístiques, culturals, semàntiques o tècniques. En el cas específic del nostre treball parlem del text literari, més concretament dels contes populars. Així doncs, ens fixem en les estratègies de mediació que en faciliten el procés de comprensió. En particular relacionem els tipus d'intervencions dels participants, i els tipus d'estratègies que en deriven, amb les tres dimensions de mediació que han emergit de les dades i que es detallen a continuació.

- (I) MEDIACIÓ COGNITIVA
- (II) MEDIACIÓ AFECTIVA
- (III) MEDIACIÓ LINGÜÍSTICA

(I) Mediació cognitiva

Fa referència a les estratègies emprades per aclarir el sentit i facilitar la comprensió tant a nivell literal com inferencial. Així tenim, per una banda, les estratègies de clarificació, traducció i recuperació i, per l'altra, les de comprensió (predicció, inferències, revisió de la comprensió, interpretació de la il·lustració). Per últim, hi ha les estratègies de relació (respostes personals, creatives i crítiques), que impliquen que els lectors consultin la seva experiència i els seus coneixements per tal de relacionar-ho amb la informació del text i arribar a una comprensió més profunda del mateix.

En aquesta primera dimensió hem pogut observar que les intervencions de la dinamitzadora són les que medien de manera constant l'ús de les estratègies de comprensió, és a dir, que gairebé no apareix per part dels participants l'ús autònom de les estratègies durant el procés de lectura. Els resultats obtinguts, doncs, reforcen la idea de la necessitat de la mediació del mestre (o lector més expert) per al coneixement i ús de les estratègies de lectura. Per això reconfirmem, amb Solé (1992) i amb Terwagne, Vanhulle, Lafontaine (2003), la necessitat del procés d'ensenyament explícit de les estratègies de comprensió durant la lectura, per tal que els aprenents en compreguin l'ús des de l'experiència vivencial de la lectura i les puguin fer servir progressivament de manera autònoma. Sobretot emfatitzem la idea de la mediació del mestre que busca l'exemplificació del diàleg amb el text en els dos moviments: del text al lector i del lector al text (Terwagne, Vanhulle, i Lafontaine).

En particular, remarquem la rellevància de les transicions subjectives durant el procés de lectura, en què el lector, d'acord amb Rosenblat (1978), interpreta el text sota la influència de les seves pròpies experiències, coneixements i representacions del món. Aquesta mirada ens sembla fonamental no només pel fet que facilita el procés de comprensió del text, sinó també perquè en fomenta una lectura crítica, en el sentit que permet comparar, contrastar, qüestionar estereotips, aprofundir en les experiències dels aprenents i relacionar-les amb els aspectes lingüístics i culturals específics del text que es llegeix (Moore i Palou, 2018). Així doncs, ens allunyem d'un model natural d'aprenentatge de la lectura, i ens situem en la idea de la lectura com a procés cultural que, dintre d'un context determinat, necessita ser mediat. És a dir, requereix la companyia de diferents lectors amb diverses literacitats que, des d'una mirada situada i plural, s'apropen al text per tal de poder-lo interpretar, tot respectant i donant espai a la història, l'experiència i la subjectivitat de cadascú (Fons, 2013).

Per altra banda, a nivell cognitiu, remarquem la importància de la dimensió horitzontal de l'aprenentatge en què el diàleg esdevé l'artefacte de mediació mitjançant el qual els participants exerceixen una influència recíproca l'un vers l'altre (Wells, 2002). D'aquesta manera el procés de comprensió i d'interpretació del text es du a terme també gràcies a les interaccions que es produeixen entre

tots els participants, que medien el text i la construcció del seu significat. En aquest sentit, totes les estratègies de suport posades en marxa pels altres participants, com el diàleg mateix entre ells, possibiliten i afavoreixen el procés d'interpretació del text.

(II) Mediació afectiva

En aquesta segona dimensió de la mediació considerem totes aquelles intervencions que promouen respostes afectives positives cap al procés de lectura i interpretació del conte. Tal i com hem vist en el marc teòric, la qualitat socioemocional en les pràctiques lletrades té una rellevància cabdal (Leseman i de Jong, 2001; Bus, 2001). En particular, la pràctica de lectura com a procés social ens permet transitar entre literacitats i promoure experiències positives d'interacció que suporten el procés lector. Els resultats obtinguts en aquest treball ens permeten afirmar que la presència i col·laboració dels pares en el procés suporten la motivació a la lectura per part dels nens, en particular en l'interès. Tal i com hem vist en el marc teòric, Guthrie i Knowles (2001) parlen d'actitud i la defineixen com un sistema de sentiments relacionats amb la lectura que fa que l'aprenent se n'aproximi o l'eviti. Així doncs, la presència dels pares, i més concretament les seves intervencions, promouen una resposta afectiva positiva cap a la lectura. En particular, els pares actuen sobre el sentiment de competència (*self efficacy*) dels nens amb estratègies de suport que els animen a participar en la conversa o en la lectura en veu alta.

Per tot plegat, els resultats obtinguts ens permeten evidenciar la rellevància del concepte de *perezhivanie* de Vygotsky, que, tal i com hem vist en el marc teòric, expandeix la noció de ZDP incloent-hi l'emoció. En particular hem pogut observar com les relacions interpersonals entre els participants a les sessions de contes proporcionen un suport emocional a la *perezhivanie* (maneres en què els participants perceben, experimenten i processen els aspectes emocionals de la interacció social). Concretament, la proximitat física, la mirada atenta i el diàleg constant, sobretot amb els propis familiars, creen durant les sessions una zona de seguretat per als nens i en sostenen la construcció cooperativa de la comprensió.

La recerca ens ha permès confirmar els resultats de les investigacions de Mahn i John-Steiner (2002) que consideren que la relació de suport emocional és especialment important amb nens amb llengües familiars que no coincideixen amb la llengua vehicular de l'escola (en aquest cas el català), ja que s'enfronten a reptes culturals i lingüístics addicionals. D'acord amb els autors, hem pogut veure com, en aquesta zona de seguretat emocional, es pot arribar a percebre no només el «significat» del pensament i de la paraula, sinó també la seva dimensió afectiva, el «sentit» (Vygotsky). Una experiència de lectura que proporciona un espai de seguretat emocional per als nens promou una cerca del «sentit» que permet superar, o intentar-ho, les dificultats lingüístiques. Les paraules són viscudes i vinculades a la situació de lectura compartida, així doncs tenen sentit a nivell d'experiència abans que a nivell d'«instrucció». Per això, en una situació de seguretat emocional el nen pot desviar la seva inseguretat lingüística a favor de la comunicació, de la participació i de la construcció de sentit. En absència d'aquesta seguretat el nen difícilment assumeix el risc d'exposar-se.

Podem afirmar que la mediació afectiva que es dona en l'experiència de lectura compartida i dialogada fa que el «sentit» i el «significat» dels mots quedin entrelaçats. Així doncs, les paraules del conte evoquen l'experiència viscuda i per això adquireixen sentit i es queden en la memòria dels participants.

Per acabar, i per tot el que hem dit fins ara, reivindicuem la necessitat d'examinar les maneres en què l'aspecte afectiu de la interacció social afecta la construcció dels significats i, de manera específica, l'aprenentatge de la lectura.

(III) Mediació lingüística

En aquesta tercera dimensió de la mediació considerem totes aquelles intervencions en què l'ús de les llengües és funcional a la construcció del significat. En aquest sentit, d'acord amb Gutiérrez *et al.* (1999), parlem d'«hibridació», més concretament de pràctiques «híbrides» del llenguatge (diferents codis lingüístics i diversos registres) com a instrument per participar en la construcció de significats. En totes les sessions hem pogut observar com la presència i l'alternança entre les llengües és una constant al llarg de tot el procés. Tant el català com el castellà s'utilitzen com a llengües de comunicació i de

mobilització de sabers, mentre que les altres llengües familiars (tagal, àrab, anglès) intervenen per facilitar l'accés a les paraules del conte i per promoure el diàleg entre referents lingüístics i culturals diferents.

La presència d'aquestes llengües és també el resultat de l'esforç per part de la dinamitzadora de facilitar aquesta mediació lingüística; així doncs, l'ús del llenguatge híbrid no és casual, sinó que representa l'ús conscient per tal que hi hagi un accés permanent als recursos lingüístics, culturals i cognitius dels altres. Així doncs, en el present treball podem observar com els plantejaments pluri-, inter- i translingüístics, de què parlen Carrasco i Melo-Pfeifer (2018), amplifiquen la competència plurilingüe i afavoreixen la construcció conjunta dels aprenentatges. Des d'aquests resultats, apostem per la necessitat d'evidenciar de manera explícita el plurilingüisme de l'alumnat i del professorat i d'utilitzar-lo de manera estratègica en les practiques de comprensió, expressió i interacció. Cal remarcar que entenem que aquesta participació de les diferents llengües no es fa des d'una jerarquitització d'idiomes, sinó des de la seva convivència en què la llengua vehicular de l'escola, en aquest cas el català, pren un paper rellevant com a eina de comunicació i d'aprenentatge.

Per concloure, precisem que les tres dimensions presentades en el procés de mediació del text (cognitiva, afectiva i lingüística) no estan separades sinó que interactuen de manera sinèrgica en el procés de comprensió del text. A més, cada dimensió influeix sobre l'altra. En conclusió, tant l'anàlisi de les intervencions com la definició de les respectives dimensions de mediacions ens porten a confirmar els resultats de Snow i de Temple (2001), que veuen en la conversa a partir de i sobre el text el context ideal per afavorir el desenvolupament de les estratègies lectores, del coneixement i de la motivació.

6.3 Sobre les percepcions dels pares i les mestres

Pel que fa les percepcions dels pares i de les mestres sobre l'impacte de l'experiència de lectura compartida dialogada hem obtingut resultats diferents.

6.3.1 Percepcions dels pares

Pel que fa els pares, en aquest treball han emergit les següents categories:

- (I) Percepció de canvi respecte del seu fill/filla
- (II) Percepció de canvi respecte de la pròpia persona
- (III) Percepció de canvi respecte de les literacitats familiars

(I) Percepció de canvi respecte del seu fill/filla

Hem pogut observar que cada família percep canvis diferents en els seus fills a partir de la seva situació inicial. Per una banda, en dos dels tres casos els familiars perceben que hi ha hagut un canvi en els seus fills, de manera que situen un abans i un després, a partir de l'experiència viscuda, en relació als seus fills. Són exemplificatives en aquest sentit les seqüències en què la mare del MOU parla del seu fill en relació a la lectura (S1, pp: 316, 317) i en què la RHO parla del mutisme selectiu de la seva filla, ressaltant el fet que la NEL ha començat a parlar (S1, p: 327).

Per altra banda, un dels tres familiars no percep canvi i explica la participació en el projecte des d'una dimensió de profit de què es va poder beneficiar la seva filla, i insisteix molt en la idea que ha pogut aprendre «alguna cosa».

(II) Percepció de canvi respecte de la pròpia persona

Pel que fa a aquesta segona categoria, hem pogut observar que hi ha dos tipus de respostes diferents. Per una banda, en dos dels tres casos els familiars perceben que hi ha hagut un canvi en relació a la seva persona i els seus discursos se situen en una esfera subjectiva. Un està més enfocat en els sentiments del familiar en relació a l'escola, en el fet de no haver viscut mai una experiència similar (entrevista a la SAL, S2, pp: 319-320) i l'altre destaca més la possibilitat de conèixer altres pares de l'escola (entrevista a la RHO, S1 i S4, pp: 326 i 333).

Un dels familiars no fa cap referència a un canvi a nivell personal.

(III) Percepció de canvi respecte de les literacitats familiars

Quant a aquesta tercera categoria només un dels familiars percep i explicita que hi ha hagut un canvi en la seva manera de llegir, que es torna a situar en una dimensió temporal en què hi ha un abans i un després respecte a les sessions de contes. En particular explicita que ha integrat en les seves pràctiques de lectura familiar algunes de les estratègies fetes servir durant les sessions, en particular el fet de «preguntar alhora de llegir» (entrevista a la SAL, S1 i S3, pp: 316 i 321).

6.3.2 Percepcions de les mestres

Pel que fa les mestres, en aquest treball han assumit el rol d'observadores informants i, tot i no participar directament en el projecte, han expressat la seva opinió. Això ens ha permès considerar les seves creences sobre les relacions entre escola i famílies de llengua i/o cultura minoritària, concretament han emergit de les dades les següents categories:

- (I) Relació escola-famílies
- (II) Model escolar

(I) Relació escola-famílies

En aquest punt emergeixen dues creences oposades:

- Les famílies no volen obrir-se a l'escola
- L'escola ha d'obrir-se a les famílies

La primera idea emergida considera que algunes famílies no volen obrir el seu espai a l'escola, així mateix el problema de la no-relació entre col·legi i llar s'identifica amb les famílies que es queden tancades i no volen fer participar l'escola de la seva llengua i cultura. A més, s'atribueix a cada família una sola «cultura familiar» a partir d'un criteri de pertinença geogràfica (entrevista a la mestra del MOU, S1, p: 344).

La segona creença emergida, en canvi, veu el problema de la participació i integració dels pares com a inherent a l'escola i a la seva capacitat d'obrir-se, de

fer participar les famílies de la vida escolar dels seus fills (entrevista a la mestra de la CAN i de la NEL, S2, p: 354).

(II) Model escolar

Pel que fa a aquesta segona categoria també emergeixen dues creences diferents:

- La necessitat del modelatge entre pares
- L'escola ha de transmetre un model

Per una banda, una de les mestres expressa la idea de «modelatge entre pares», referint-se a la possibilitat de proporcionar un espai en què els pares poden recolzar-se i aprendre l'un de l'altre (entrevista a la mestra del MOU, S2, p: 348). En aquesta creença, tot i no emergir una consciència de les múltiples literacitats familiars, podem veure que s'adverteix la necessitat per part de l'escola d'oferir espais en què els mons familiar i escolar es podrien «apropar».

Per altra banda, una mestra ens parla més aviat d'un procés unilateral en què l'escola transmet un «model» a les famílies per tal que s'hi adaptin (entrevista a la mestra del MOU, S2, p: 347). Aquesta idea s'insereix en aquella perspectiva deficitària de programes de literacitat familiar que hem comentat en el marc teòric (apartats 1.2 i 1.2.1).

En general, els resultats obtinguts ens permeten confirmar els resultats d'estudis anteriors, com els de Concha Delgado-Gaitan (1990 i 2012) i d'Ana Christina DaSilva Iddings (2009), qui consideren que el coneixement del sistema educatiu és fonamental per tal de poder-hi participar, ja que, si no, es limita, i fins i tot impossibilita, la participació dels pares al procés d'aprenentatge dels seus fills. Així, moltes famílies de llengua i/o cultura minoritària poden experimentar un aïllament social que redueix la seva participació en el procés d'escolarització dels fills. Per això, si bé molts pares ajuden els seus fills a casa de diverses maneres, de vegades es dona una mancança d'implicació d'aquests amb la institució docent a causa de la falta de coneixement del nou sistema escolar, que no els és familiar. A més, aquesta no-participació pot ser interpretada per part dels mestres com desinterès, quan sovint es dona perquè les famílies no saben com interactuar amb l'escola, i viceversa.

En aquest sentit, amb el present treball hem pogut observar com ampliant el model convencional de relacions entre escola i família, i oferint un espai d'interacció entre ambdues, hem pogut incidir, en part, sobre la participació dels pares a l'escola. De fet, la mateixa participació de les famílies en el projecte, posada en dubte en un primer moment per l'escola, evidencia la seva voluntat de voler formar part de la vida escolar dels seus fills. Es fa evident, doncs, la necessitat, per part dels pares, de comprendre el funcionament del nou sistema i, per part de l'escola, la necessitat d'obertura a les famílies per comprendre i incloure les seves literacitats.

Per concloure, i d'acord amb Concha Delgado-Gaitan (1990 i 2012), pensem que aprendre el llenguatge de l'escola és un procés d'apoderament per a les famílies, ja que els en facilita l'accés i la participació. A més, quan això passa, les escoles també hi surten guanyant perquè poden construir i mantenir un fort sistema de comunicació amb les famílies i dissenyar els seus currículum a partir de les literacitats familiars de què disposen.

7 CONCLUSIONS

*Arrivando a ogni nuova città
il viaggiatore ritrova il suo passato
che non sapeva piú di avere:
l'estraneità di ciò che non sei piú o non possiedi piú
t'aspetta al varco
nei luoghi estranei e non posseduti.*

Italo Calvino, Le città invisibili

Al final d'aquest llarg camí, en els meandres d'aquesta tesi, presentem les conclusions del treball. Concretament, per una banda, contestem a les dues preguntes generals que han orientat la nostra investigació i, per l'altra, exposem les seves limitacions i possibles noves línies de recerca.

a) En quin sentit la lectura compartida dialogada crea un espai idoni per a la pràctica de la mediació i de la hibridació que, al seu torn, afavoreixen el procés lector en un context escolar plurilingüe i pluricultural?

La present investigació ens porta a remarcar la rellevància de l'aprenentatge de la lectura com a procés mediat i la importància d'oferir espais degudament dissenyats que promoguin experiències lectores plaents. En aquest sentit, en la proposta d'una lectura compartida dialogada tal i com la plantejgem en el treball, no es tracta només de poder comptar amb la figura d'un expert que potencia el diàleg amb el text, sinó de multiplicar les tipologies d'intervencions entre els lectors per tal que aquestes mediïn el text i la seva interpretació. Tal i com hem pogut observar, el diàleg amb els altres, sobre el text i a partir del text, fomenta la posada en marxa de diferents dimensions de la mediació. Així doncs, es dona entre tots els participants, i no només per part del mestre (o lector expert), una

transformació recíproca i cognitiva, afectiva, i lingüísticament mediata. Aquestes mediacions no són els resultats de tècniques de lectures que es poden aprendre a priori i de manera descontextualitzada, sinó de les intervencions que es donen durant el procés lector i no en poden ser desvinculades. En altres paraules, les mediacions són el resultat d'estratègies adquirides amb l'experiència, sempre contextualitzada i nova, en què el mestre (o lector expert) acompanya la lectura de manera atenta, sensible, conscient, reflexiva i pertinent. I aquestes mediacions, en tant que irrepetibles, són un art.

Per tant, no es pot pensar de promoure la motivació a la lectura sense tenir en compte espais que despertin i nodreixin l'interès lector.

Pel que fa als contextos plurilingües i pluriculturals que avui dia caracteritzen les nostres escoles, hem pogut veure com el fet de propiciar una experiència de lectura amb la participació de la família permet comptar amb aquells elements socials i emocionals que connoten les pràctiques familiars i que generen mediacions afectives, cognitives i lingüístiques de gran valor. La presència dels familiars permet potenciar encara més les interaccions entre els participants i fa més viable la creació d'aquell tercer espai de què hem estat parlant al llarg de tota aquesta tesi. Gràcies a la presència dels pares, els nens poden familiaritzar-se amb les pràctiques de l'escola alhora que retroben les seves, així mateix es creen oportunitats de lectura vivencial en què l'ús i intervenció de diferents literacitats esdevé l'eix de la dimensió social i personal en la interacció entre els participants i promou una comprensió literal, profunda i crítica del text. Des d'aquesta perspectiva, hem pogut comprovar que la hibridació, no només lingüística, sinó més en general de les pràctiques lletrades, té un gran potencial com a instrument de construcció del sentit i del significat dels aprenentatges.

Així doncs, l'experiència de lectura compartida i dialogada amb la participació de la família promou la pràctica de la mediació i de la hibridació que, al seu torn, afavoreixen el procés lector.

b) De quina manera les literacitats familiars donen sentit a les literacitats dominants en l'espai de l'escola i, al mateix temps, les transformen?

Aquest treball ens ha permès superar una visió dicotòmica entre llar i escola (entre discursos primaris i secundaris, entre pràctiques vernacles i dominants) i optar per una presència sinèrgica d'ambdues.

Sabem que cada família està caracteritzada pels seus propis discursos i pràctiques vernacles, que sovint poden entrar en tensió amb els de l'escola. Aquest decalatge és particularment evident per a aquells nens que, tot i haver tingut experiències de pràctiques lletrades, no tenen aquell bagatge específic que demana l'escola, i que sovint es dona per suposat. Aquesta llunyania entre pràctiques i discursos, aquesta falta de reconeixement personal en el context escolar, podria generar en l'aprenent un sentiment d'estranyesa i/o d'incompetència que podria abocar-lo al desinterès per l'aprenentatge. Així doncs, es tracta de fer emergir els discursos vernacles de cada alumne per tal que tinguin cabuda en els de l'escola, visibilitzant així la presència a l'aula de sistemes d'activitats múltiples i plurals.

Aquesta visibilització, per una banda, genera en l'alumne un sentiment de pertinença, ja que se sent reconegut i, per l'altra, li permet apropiarse del discurs de l'escola a partir de les seves literacitats. Al mateix temps, afavoreix l'emergència de tensions en l'espai de l'escola que propicien l'aparició de ruptures i canvis en les pràctiques oficials.

En el cas específic d'aquesta tesi ens hem centrat en les literacitats familiars, és a dir, en les diferents pràctiques lletrades que cada nen experimenta a la llar com a part de la seva història familiar, i en la manera en què aquestes poden donar sentit a les dominants de l'escola. A partir dels conceptes de literacitats situades i plurals hem vist com les familiars poden esdevenir un «instrument» que contribueix a la creació d'un tercer espai, que veiem en constant construcció i en què conflueixen literacitats des de molts dominis. En aquest tercer espai l'ús de les llengües, i en general de totes les literacitats locals dels alumnes, constitueix un instrument de mediació per a la construcció del coneixement, alhora que facilita l'apropriació del discurs de l'escola que és necessari per al progrés escolar. En el nostre projecte de lectura compartida i dialogada, hem vist com la presència constant de les llengües familiars durant el procés lector, així com

l'obertura a les pràctiques familiars dels participants, han facilitat la interpretació dels textos i han nodrit la motivació a la lectura.

Així doncs, la introducció de les literacitats familiars en l'espai de l'escola afavoreix l'aprenentatge de les dominants, ja que l'alumne s'apropia d'aquestes en constant diàleg amb les pròpies, donant sentit als aprenentatges a partir del seus propis repertoris lingüístics i culturals. Al mateix temps, aquestes literacitats transformen les dominants, ja que deixen de ser pràctiques tancades i definides. Obrint el pas a la hibridació (lingüística i també de les pràctiques lletrades en general) les literacitats dominants s'enriqueixen d'elements propis de les familiars i es transformen. Es tracta, doncs, de facilitar a l'escola un conjunt d'espais d'aprenentatge promoguts i sostinguts per a pràctiques educatives híbrides que construeixen noves formes de literacitats i que, al mateix temps, asseguruen l'èxit escolar de tots els alumnes.

En conclusió, defensem la presència i ús en les escoles de les Literacitats Familiars com a instruments de mediació per a la construcció de coneixements i de noves formes de literacitats que ajuden a trencar dicotomies i categoritzacions a partir del diàleg entre literacitats diferents; assegurant al mateix temps l'adquisició per part de tots els alumnes del coneixements, estratègies i habilitats necessàries per al progrés escolar.

c) Limitacions i possibles línies de recerca

Finalment, el tancament d'aquesta tesi ens porta a reflexionar sobre les seves limitacions i les possibles línies d'investigació que pot contribuir a obrir.

Per una banda, pensem que les limitacions d'aquesta recerca van en gran part lligades a les circumstàncies del moment en què es va realitzar el projecte. És a dir, tractant-se de la primera vegada en què se'n proposava un de lectura compartida i dialogada, no es van tenir en compte aspectes que es tindrien presents en el cas d'una nova realització. Així mateix, hauria estat interessant que aquest projecte hagués tingut un plantejament de centre educatiu i no d'experiència aïllada, tal i com va ser. En particular, la tardana presentació

d'aquest projecte a l'escola va limitar-ne la introducció en el calendari escolar com a projecte de centre. Tot i així, va acollir-lo molt bé i va afavorir-ne la realització, proporcionant els espais i els contactes amb les famílies. Segurament, un plantejament de centre hauria facilitat una major comunicació amb les mestres, per tal de treballar-hi de manera sinèrgica, i una futura implementació del projecte un cop acabat.

També hauria estat interessant ampliar la quantitat d'entrevistes amb les famílies contemplant la possibilitat de fer-les en un espai més proper encara, com hauria pogut ser casa seva. Això hauria facilitat un major accés a les pràctiques lletrades familiars i la seva millor visibilitat durant les sessions.

Una altra millora estaria relacionada amb l'augment del nombre d'àlbums il·lustrats respecte als contes il·lustrats, tal i com s'ha comentat anteriorment.

Per altra banda, aquesta tesi que hem refigurat com un riu ple de meandres que entren i surten del recorregut lineal, desemboca al mar amb nombroses línies d'aigua que obren interessants camins d'investigació.

Un primer seria segurament la possibilitat de continuar investigant en la manera com les pràctiques vernacles dels alumnes poden contribuir a donar sentit a l'aprenentatge de les dominants de l'escola, assegurant-ne l'apropiació alhora que les canvien amb l'aportació de nous elements. Concretament, es tractaria de seguir investigant quins tipus d'experiències afavoreixen la hibridació i els resultats d'èxit per als alumnes.

Una altra línia de recerca estaria vinculada amb la formació de mestres en relació a les literacitats familiars i a la seva presència en l'espai escolar. En aquest sentit, seria interessant analitzar quins tipus de creences emergeixen en el discurs dels docents.

També seria interessant aprofundir en el tema de la relació entre escola i família, i més concretament en la participació de les famílies en la vida del centre en contextos plurilingües i interculturals. Es tractaria d'analitzar les maneres com l'escola afavoreix, o podria afavorir, el coneixement del seu funcionament per part de les famílies i, alhora, explorar la «idea d'escola» que tenen aquestes i que podria dificultar la seva participació en un model docent que es percep com diferent.

Per últim, seria interessant veure si es podrien aplicar les categories emergides de les dades en els processos de lectura en contextos plurilingües i pluriculturals i veure si poden contribuir a afavorir una aproximació global al procés lector. Això sí, des d'una perspectiva inspiradora i no de mètode.

És cert que encara poden ser moltes les possibles línies d'investigació a enumerar, tot i així cal dir que totes conflueixen en el mateix lloc, és a dir, en l'educació, com a dret i com a responsabilitat social i política. Així doncs, cal seguir apostant per polítiques educatives que suportin les pluriliteracitats, és a dir, la defensa i sosteniment de les literacitats locals contra la uniformització hegemònica dels discursos de poder.

Davant d'aquest horitzó obert acabo el meu recorregut sabent que nous viatges m'esperen, nous reptes i noves tensions en el món de l'educació. I també sé, tal i com diu Calvino, que *arrivando a ogni nuova città ritroverò il mio passato che non sapevo piú di avere*. Els «llocs», com els llibres, ens donen l'oportunitat de redescobrir *l'estraneità di ciò che non siamo piú o non possediamo piú*, com ara aquelles paraules encobertes pel temps, però no oblidades, que ens pertanyen. I així, fins i tot en els llocs estranys i que encara no hem fet nostres, ens podem reconèixer i ens podem retrobar. Des d'aquesta perspectiva, és bonic viatjar, és bonic llegir.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Ada, A. F. (1988). The Pajaro Valley experience: Working with Spanish-speaking parents to develop children's reading and writing skills in the home through the use of children's literature. A: Skutnabb-Kangas, T.; Cummins, J. (eds), *Minority education: From shame to struggle*. Philadelphia: Multilingual Matters, 224-238.

Agar, M. (1980). *Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*. New York: Academic Press.

Agar, M. (2008). Hacia un lenguaje etnográfico. A: Reynoso, C. (ed), *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Geidsa, 117-137.

Agar, M. (2009), Ethnography. A: Senft, G.; Östman, S.; Verschueren, J., *Culture and language use*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 110-120.

Aguilar, C.; Alonso, M. J.; Padrós, M.; Pulido, M. A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24, 1), 31-44.

Alonso, J.; Mateos, M. M. (1985). Comprensión Lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación, *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-19.

Argüelles, J. D. (2009). *Si quieres... lee. Contra la obligación de leer y otras utopías lectoras*. Madrid: Fórcola ediciones.

Arizpe, E. (2009). Sharing visual experiences of a new culture. Immigrant children's responses to picturebooks and other visual texts. A: Evans, J. (ed), *Talking beyond the page. Reading and responding to picturebooks*. London-New York: Routledge, 134-151.

Auerbach, E. R. (1989). Towards a socio-contextual approach to family literacy. *Harvard Educational Review*, 59, 165-181.

Auerbach, E. R. (1995). Which way for family literacy: Intervention or empowerment? A: Morrow, L. M. (ed), *Family Literacy: Connections in school and communities*. Newark, DE: International Reading Association, 11-28.

Auerbach, E. R. (1997). Reading between the lines. A: Taylor, D. (ed), *Many Families, Many Literacies: an international declaration of principles*. Portsmouth, NH: Heinemann, 71- 81.

Auerbach, E. R. (2003). Designer Literacy. Reading the labels. A: Lukes, M.; Ullman, C., *Perspectives on family Literacy*. New York: Literacy Assistance Center, 49-53.

- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune and Stratton.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986). Response to a question from the *novy mir* editorial staff. A: Emerson, C.; Holquist, M. (eds), *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*, Oxford: Blackwell.
- Barton, D. (2001). Literacy in Everyday Contexts. A: Snow, C., Verhoeven, L. (eds), *Literacy and motivation. Reading engagement in individual and groups*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 23-37.
- Barton, D.; Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in one Community*. Londres: Routledge.
- Barton, D.; Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. A: Barton, D.; Hamilton, M.; Ivanic, R. (eds), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. Nova York: Routledge, 7-15.
- Barton, D.; Hamilton, M.; Ivanic, R. (eds) (2000). *Situated literacies. Reading and Writing in Context*. Routledge: London.
- Beck-Gernsheim, E. (2003). *La reinvencción de la familia: en busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, B. (1988). *Clases códigos y control*. Madrid: Akal.
- Bhabha, H.K. (1994). *The Location of Culture*. London, Routledge.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. A: Brown, R. (ed), *Knowledge, Education and Social Change*. London: Travistock, 56-68.
- Bus, A. (2001). Parent-child book reading through the lens of attachment theory. A: Snow, C., Verhoeven, L. (eds) (2001), *Literacy and motivation. Reading engagement in individual and groups*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 39-53.
- Bush, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied linguistic*. Oxford Univerity Press: 1-22.
- Calsamiglia, H., Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Cambra, M.; Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y Educación*, 19(2), 149-163.

Carpentieri, J.; Fairfax-Cholmeley, K.; Litster, J.; Vorhaus, J. (2011). *Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development*. London: NRDC, Institute of Education.

Carrasco, E.; Melo-Pfeifer, S. (2018). La integración curricular de la IC en los centros educativos: ¿proyecto futurible y sostenible? Un estudio comparativo Cataluña-Hanburgo. A: Helmchen, C.; Melo-Pfeifer, S. (eds) (2018), *Plurilingual Literacy practices at school and in teacher education*. Berlin: Peter Lang, 62-78.

Caspe, M. (2003). Family Literacy. A: *Review of programs and critical perspectives*, Harvard Family Research Project, Cambridge (<http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/family-literacy-a-review-of-programs-and-critical-perspectives>)

Cassany, D. (2006). *Rere les línies, sobre la lectura contemporània*. Barcelona: Empúries.

Coll, C. (2001) Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. A: Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (comps), *Desarrollo Psicológico y Educación, 2. Psicología de la Educación Escolar*. Madrid: Alianza, 157-186.

Coll, C.; Solé, I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 16-20.

Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*, Editorial Síntesis, S. A., Madrid.

Colomer, T. (2012). La literatura que acoge: un proyecto de investigación en las aulas. A: Colomer, T.; Fittipaldi, M. (eds), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*, «Parapara», nº 5, Barcelona/Caracas: Banco del Libro GRETEL, 7-25.

Colomer, T.; Margallo, A. M. (2013). Las respuestas literarias a álbumes ilustrados en contextos multiculturales. *Linguarum Arena: Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, 4, 21-38.

Compton-Lilly, C.; Rogers, R.; Lewis, T. (2012). Analyzing epistemological considerations related to diversity: An integrative critical literature review of family literacy scholarship. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 33-60.

Consell d'Europa (2018). *CEFR Companion volumen with new descriptors*. Disponible en <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Consell d'Europa (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Traducció al català, 2003.

Cummins, J. (1981). The role of primary Language development in promoting educational success for Language minority students. A: *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Sacramento: California Department of Education, 3-49.

Cummins, J. (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, nº2, 37-61.

Dasilva Iddings, A. (2009), *Bridging Home and School Literacy Practices: Empowering Families of Recent Immigrant Children*, Arizona, University of Arizona.

De Temple, J.; Snow, C. (2001). Conversation about literacy: social mediation of psycholinguistic activity. A: Snow, C.; Verhoeven, L. (eds) (2001), *Literacy and motivation. Reading engagement in individual and groups* (55-69). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Delgado-Gaitan, C. (1987). Mexican adult literacy: New directions for immigrants. A: Goldman, S. R.; Trueba, K. (eds), *Becoming literate in English as a second language*. Norwood, NJ: Ablex, 9-32.

Delgado-Gaitan, C. (1990). *Literacy for empowerment: The role of parents in children's education*. New York: Falmer.

Delgado Gaitan, C. (2012). Culture, Literacy, and Power in Family–Community–School–Relationships, *Theory into Practice*, 51/4: 305-311.

Departament d'Ensenyament (2018). *Marc conceptual per a la competència lectora. PISA 2018*. (El document és la traducció de *PISA 2018. Draft Analytical Frameworks*, publicat per l'OCDE al maig de 2016). Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament (2018). *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya. L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural*. Generalitat de Catalunya.

Díez, J.; Gatt, S.; Racionero, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Centre: the role of community participation, *European Journal of Education*, Volume 46, Issue 2, 184–196.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. New York: Oxford University Press.

Ellingson, L. (2011). Analysis and representation across continuum. A: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (eds), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication, (4a ed), 595-610.

Engenström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Esquirol, J.M. (2009). *El respirar de los días*. Barcelona: Paidós

Flecha, R.; Soler, M.; Valls, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.

Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.

Fons M.; Palou, J. (2010). Metacognició i relats de vida lingüística en els processos de formació del professorat. Anàlisi del relat d'una alumna. A: Pallach, J. (ed), *Multilingüisme i pràctica educativa*. Institut de les Ciències de l'Educació: Universitat de Girona, 255-260.

Fons, M. (2013). Aprender a leer en compañía. Una mirada a l'aula del cicle inicial. *Perspectiva escolar*, num. 368, pp. 14-19.

Fons, M. (2016). Métodos de enseñanza de lectura y escritura. La angustia de leer en voz alta. A: Fons, M.; Palou, J. (2016). *Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Educación Infantil*. Madrid: Síntesis.

Fons, M.; Simões, A. R.; Andrade, A. I. (2018). La construcción de la identidad: las historias de vida lingüística. A: Helmchen, C.; Melo-Pfeifer, S. (eds) (2018), *Plurilingual Literacy practices at school and in teacher education*. Berlin: Peter Lang, 62-78.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo veintiuno de España editores.

Freire, P.; Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona, Buenos Aires, México: Ediciones Paidós. MEC.

García, O.; Bartlett, L.; Kleifgen, J. (2007). From biliteracy to pluriliteracies. A: Auer, P.; Wei, L. (eds), *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. (Handbooks of applied linguistics vol. 5). Berlin: Mouton de Gruyter, 207-228.

Gee, J. P. (1991). «What is Literacy?». A: Mitchell, C.; Weiler, K. (eds), *Rewriting Literacy*. New York: Bergin & Garvey, 3-11.

Gee, J. P. (2000). The New Literacy Studies. From 'social situated' to the work of the social. A: Barton, D.; Hamilton, M.; Ivanic, R. (eds), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context* (2000, p.180-196). Nova York: Routledge.

Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning. A critique of traditional schooling*. New York: Routledge.

Gee, J. P. (2008). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. New York: Routledge.

- Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris: Seuil.
- Glaser, B.; A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Goikoetxea Iraola, E.; Martínez Pereña, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XX1*, 18(1), doi: 10.5944/educXX1.18.1.12334, 303-324.
- González, N.; Moll, L.; Amanti, C.; Neff, D. (1992), Fund of Knowledge for teaching: Using a Qualitative Approach to connect Homes and Classrooms. *Theory into Practice*, 31 (2), 132-141.
- González, N.; Moll, L.; Amanti, C. (eds), (2005). *Fund of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates: 71-87.
- Goodman, Y. (1997). Multiple roads to literacy. A: Taylor, D. (ed) (1997), *Many Families, Many Literacies: an international declaration of principles*. Portsmouth, NH: Heinemann, 56- 62.
- Griffin, P.; Cole, M. (1984). Current activity for the future: The Zo-ped. A: Rogoff B.; Wertsch, J. V. (eds), *Children's learning in the 'zone of proximal development'*. San Francisco: Jossey-Bass, 45-64.
- Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist* 66(6/2): 137–53.
- Guthrie, J.; Knowles, K. (2001). Promoting reading motivation. A: Snow C.; Verhoeven, L. (eds), *Literacy and motivation. Reading engagement in individual and groups*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 159-176.
- Gutiérrez, K. D.; Baquedano-López, P.; Tejada, C.; Rivera, A. (1999). Rethinking Diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, Culture and Activity: An International Journal*. Vol. 6, n. 4: 286- 303.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and at school, *Language in Society*, 11: 49-76.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S. B. (2010). Family literacy or community learning? Some critical questions on perspective. A: Dunsmore, K.; Fisher, D. (eds), *Bringing literacy home*. Newark, DE: International Reading Association: 15-41.
- Helmchen, C.; Melo-Pfeifer, S. (2018). *Plurilingual literacy practices at school and in teacher education*. Berlin: Peter Lang.

Iyer, R. (2007). Negotiating critical, postcritical literacy: The problematic of text analysis. *Literacy* 41(3): 161-168.

Ioannou-Georgiou, S.; Pavlou, P. (2011). *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education*, PROCLIL: European Commission.

Kerbrat-Orecchioini, C. (2005). *Les interaccions verbals*, Paris: Armand Colin.

Leseman, P.; De Jong, P. (2001). How important is home literacy for acquiring literacy in school? A: Snow, C.; Verhoeven, L. (eds) (2001), *Literacy and motivation. Reading engagement in individual and groups*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 71-93.

Lewontin, R. C. (1982). Organism and environment. A: Plotkin, H. C. (ed) *Learning, development, and culture*. New York: Wiley, 151-169.

Lincoln, Y.; Lynham, S.; Guba, E. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. A: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (eds), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication, (4a ed), 97-128.

Luke, A.; Freebody, P. (1997). The social practices of reading. A: Muspratt, S.; Luke, A.; Freebody, P. (eds), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice*. Cresskill, NJ: Hampton Press: 185-225.

Luria, A. R. (1987). Afterword. A: Rieber, R. W.; Carton, A. S. (eds), *The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 1: Problems of general psychology*. New York: Plenum.

Mahn, H.; John-Steiner, V. (2002). The gift of confidence: a vygotskian view of emotions. A: Wells, G.; Guy, C. (eds), *Learning for life in the 21st century*. Oxford: Blackwell Publishing: 46-58.

Mauri, T.; Rochera, M.J. (1997). Aprender a regular el propio aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 67, 48-52.

Melo-Pfeifer, S. (2015). The role of the family in heritage language use and learning: Impact on heritage language policies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 26-44.

Mendoza Fillola, A. (1998), Intertextualitat i recepció: el conte tradicional. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 14. Barcelona, 13-31.

Mendoza Fillola, A. (2001), *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca: Publicaciones Universidad Castilla-La Mancha, Colección Arcadia.

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*, Barcelona: Routledge.

Miles, M. B.; Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

Miras, M. (2001a). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. A: Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Onrubia, J.; Solé, I.; Zabala, A. (eds), *El constructivismo en el Aula*. Barcelona: Graó, 47-63.

Miras, M. (2001b). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. A: Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (comps), *Desarrollo Psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Barcelona: Alianza, 309-329.

Moje, E. B.; Ciechanowski, K. M.; Kramer, K.; Ellis, L.; Carrillo, R.; Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and Discourse. *Reading Research Quarterly* 39 (1): 38-70.

Moore, E.; Palou, J. (2018). Reading in multilingual environments. A: Helmchen, C.; Melo-Pfeifer, S. (eds) (2018), *Plurilingual Literacy practices at school and in teacher education*. Berlin: Peter Lang, 79-101.

Morrow, L. M. (1995). Family Literacy: New perspectives, new practices. A: Morrow, L. M. (ed) (1995), *Family Literacy: connections in school and communities*. Newark, DE: International Reading Association, 5-10.

Munita, F.; Manresa, M. (2012). La mediación en la discusión literaria. A: Colomer, T.; Fittipaldi, M. (eds), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*, «Parapara», nº 5, Barcelona/Caracas: Banco del Libro GRETEL, 119-143.

New London Grup (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-92.

Noble, K. ; Styles, M. (2009). Thinking in action. Analysing children's multimodal responses to multimodal picturebooks. A: Evans, J. (ed), *Talking beyond the page. Reading and responding to picturebooks*. London-New York: Routledge, 118-133.

Noguerol, A. ; Vallejo, C. (2018). La multiculturalitat en els projectes de treball: les catifes viatgeres. A: Helmchen, C.; Melo-Pfeifer, S. (eds) (2018), *Plurilingual Literacy practices at school and in teacher education* (103-118). Berlin: Peter Lang.

Pahl, K.; Kelly, S. (2005). Family Literacy as a third space between home and school: some case studies of practice. *Literacy*, 91-96.

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: Instituts d'Estudis Catalans.

- Parkes, B. (2000). *Read it again! Revisiting Shared Reading*. Portland, ME. Stenhouse.
- Perera, J. (2010). Educación plurilingüe. *Aula de Innovación Educativa*, 197, 30-34.
- Pitt, K. (2000). Family Literacy. A pedagogy for the future? A: Barton, D.; Hamilton, M.; Ivanic, R. (eds), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. Nova York: Routledge, 108-124.
- Propp, V. (1971), *Morfología del cuento*, Madrid: Fundamentos
- Pulido, C.; Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*, 43(2), 295-309.
- Richards, K. (2015). Qualitative research. A: Brown, J. D.; Coombe, C. (eds), *The Cambridge guide to reserch in language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 61-67.
- Richardson, L. (2000). Writing: a method of inquiry. A: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (eds), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication, (2a ed), 923-948.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (2004). The transactional theory of reading and writing. A: Ruddell, R.B.; Unrau, N. J. (eds), *Theoretical Models and Processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association, 1363-1398.
- Rutherford, J. (1990). The Third Space: Interview with Homi Bhabha. A: Rutherford, J. *Identity, Community, Culutre, Difference*. London, Lawrence and Wishart: 207-221.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scribner, S.; Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Scribner, S. (1984). Literacy in three methaphors. *American Journal of Education*, 93 (1), 6-21.
- Serafini, F. (2003). Informing Our Practice: Modernist, Transactional, and Critical Perspectives on Children's Literature and Reading Instruction, *Reading Online*, 6 (6), febrer. <http://frankserafini.com/publications/serafini---informing-practi.pdf>
- Serafini, F. (2009). Understanding visual images in picturebooks. A: Evans, J. (ed), *Talking beyond the page. Reading and responding to picturebooks*. London-New York: Routledge, 10-25.

- Smith, F.; Collyer, J. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.
- Snow, C. (1987). Factor influencing vocabulary and reading achievement in low income children. A: Apple, R. (ed), *Toegepaste Taalwetenschap in Artikeln, Special 2*. Amsterdam: Anela, 124-128.
- Snow, C.; Burns, M.; Griffin, P. (eds) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snow, C.; Verhoeven, L. (eds) (2001). *Literacy and motivation. Reading engagement in individual and groups*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Solé, I. (1992). *Estratègies de lectura*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona - Graó.
- Soler, M. (2003). Lectura dialògica. La comunidad como entorno alfabetizador. A: Teberosky, A.; Soler, M. (eds), *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació (ice)/Horsori.
- Stake, R. E. (2008). Qualitative case studies. A: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (eds), *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication (3a ed), 119-150.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Newcastle upon Tyne: Cambridge University Press.
- Street, B. (ed) (1993a). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (1993b). What do we mean by «Local Literacies?». Ponència presentada a la Conference on Sustaining Local literacies: People, Language and Power. Reading, Anglaterra, 19-20 de març, 1993.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED359842.pdf>
- Street, B. (1995a). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*, London: Longman.
- Street, B. (1995b). Foreword. A: Weinstein-Shr, G.; Quintero E., (eds) *Immigrant Learners and their Families. Literacy to Connect the Generation*, McHenry, IL: Centre for Applied Linguistics and Delta Systems, Inc.
- Taylor, D. (1983). *Family literacy: Young children learning to read and write*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Taylor, D. (ed) (1997). *Many Families, Many Literacies: an international declaration of principles*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Taylor, D.; Dorsey-Gaines, C. (1988). *Growing up literate*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Terwagne, S.; Vanhulle, S.; Lafontaine, A. (2003). *Le cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles: De Boeck & Larcier S.A.

Todorov, T. (1982). *Introducción a la literatura fantástica*. Barcelona: Buenos Aires.

Tolchinsky, L.; Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum* (Vol. 36). Horsori Editorial, SL.

Tough, J. (1979). *Talk for teaching and learning*. London: Ward Lock Educational in association with Drake Educational.

Tough, J. (1987). *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid: M. E. C. y Visor Libros.

Tuomi-Grön, T.; Engström, Y. (2003). Conceptualizing Transfer: From Standard Notions to Developmental Perspectives. A: Tuomi-Grön, T.; Engström, Y. (eds), *Between school and work. New perspectives on transfer and boundary-crossing*. Oxford: Pergamon, Elsevier Science.

Van Der Linden, S. (2015). *Album[s]*. Barcelona: Ekaré.

Van Lier, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.

Vertovec, S. (2007) Super-diversity and its implications, *Ethnic and Racial Studies*, 30:6, 1024-1054.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S., (1987). Thinking and speech (trans. N. Minick). A: Rieber, R. W.; Carton, A. S. (eds), *The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 1: Problems of general psychology*. New York: Plenum, (Original work published 1934), 39-285.

Wasik, B. H. (ed) (2004). *Handbook of Family Literacy*. Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Wells, G. (1986). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía-Laia.

Wells, G. (2002). The role of Dialogue in Activity Theory. *Mind, Culture, and Activity*, 9(1), 43-66.

Wessels, S. (2014). Supporting English and Spanish Literacy Through a Family Literacy Program. *School Community Journal*, Vol. 24, N.2, 147-164.

Whitehurst, G. J.; Galco, F. L.; Lonigan, C. J.; Fischel, J. E.; Debarshe, B. D.; Valdex-Menchaca, M. C.; Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-559.

Wilson, A. (2000). There is no escape from Third-Space Theory. *Borderland Discourse and the In-Between Literacies of Prison*. A: Barton, D.; Hamilton, M.; Ivanic, R. (eds), *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. Nova York: Routledge, 54-69.

Wood, D.; Bruner, J. S.; Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 17.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós, 1998 reimpresión (Temas de educación; 48).

Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós Ibèrica.

ANNEXOS

Annex 1: Guions orientatius d'entrevistes inicials

GUIÓ ORIENTATIU D'ENTREVISTA INICIAL AMB ELS PARES

Datos personales (completar al final de la entrevista por la investigadora)	
Nombre y apellidos	_____
Nacionalidad	_____
Lengua primera y lenguas familiares	_____
Composición del núcleo familiar	_____
Fecha de la entrevista	_____
Hora de inicio	_____
Hora final	_____

Autopresentación y justificación de la entrevista (motivos de la búsqueda)

LA LLEGADA A CATALUÑA

- ¿Me podría hablar de su venida a Cataluña?
- ¿Cuánto tiempo hace que vive aquí?
- ¿Cuáles son las mayores dificultades que encontró al principio?
- ¿Aprendió el catalán? ¿Dónde?

HIJOS Y ESCUELA

- ¿Me podría hablar de su hijo en relación con la escuela?
- ¿En qué curso está?
- ¿Cuántos años hace que va a la escuela en Cataluña?
- ¿Ha encontrado algún problema su hijo en la escuela?
- ¿Cómo son sus relaciones con la escuela de su hijo?
- ¿Le gustaría que la escuela organizara algunas actividades para los padres conjuntamente con sus hijos?
- ¿Qué recuerdo tiene de su escuela? ¿Se acuerda cómo aprendió a leer y a escribir?
- ¿Cómo era su maestro?

EN CASA

- ¿Qué idiomas hablan en casa? (Entre madre e hijo, entre hermanos...)
- ¿Cuándo los usan?
- Durante el tiempo libre o el fin de semana, ¿qué les gusta hacer juntos?
- ¿Ayuda a su hijo con los deberes que tiene de la escuela? ¿Encuentra dificultades a la hora de ayudarlo? ¿Qué idioma utiliza para hacerlo?
- ¿Normalmente lee / cuenta cuentos a su hijo? ¿En qué idioma? ¿Cuál es el cuento preferido de su hijo?
- ¿Ve la TV? ¿En qué idioma?

TIEMPO LIBRE

- ¿Cómo pasan el tiempo libre? (Lugares, actividades...)
- ¿Hay algunas fiestas que les gusten particularmente?
- ¿Al fin de esta charla le parece que queda algo de lo que no hemos hablado y que le gustaría añadir?

GUIÓ ORIENTATIU D'ENTREVISTA INICIAL AMB ELS ALUMNES

- Cada nen o nena vindrà amb un company seu de classe i portaran un conte que els agradi o que ja hagin llegit a l'escola (la mestra podria escollir el conte i també l'alumne que pot acompanyar l'altre).
- Presentació meva i dels alumnes.
- Explicar quin és l'objectiu de la sessió: com que vull que us ho passeu bé i que expliqueu tot el que pugueu del conte -la història, els dibuixos, el text- perquè estic estudiant i aprenent molt sobre com els nens i nenes miren contes, per això també us faré preguntes.
- Transmetre'ls agraïment: estic molt contenta que em vulgueu ajudar mostrant el que feu quan mireu contes...
- Després d'haver-nos presentat els diré que mirin junts el conte i que se l'expliquin l'un a l'altre. Portaré un titella en el cas que no vulguin parlar per intentar animar-los a fer-ho.
- Quan hagin acabat de parlar del conte els preguntaré si els ha agradat i per què.
- Després faré preguntes sobre l'estructura del relat i "l'objecte llibre". Seran diferents depenent del curs. Per exemple: On comença el conte? On s'acaba? Per què dius que comença aquí? Com ho saps? Quin és el títol? Com saps que és aquest? I això què és? (indicant una imatge, una paraula o, per als alumnes més gran, els elements de la portada i la contraportada del llibre).
- Parlarem dels contes en general, quins els agraden, per què i si a casa els n'expliquen (Qui? On? Com? Quan? Si veuen programes de contes a la tele...)
- Agrair la seva col·laboració

Annex 2: Guions orientatius d'entrevistes finals

GUIÓ ORIENTATIU D'ENTREVISTA FINAL AMB ELS PARES

- Saludos e introducción.
- ¿Me podrías explicar cuál ha sido el motivo más importante que te ha llevado a asistir a todos los encuentros que hemos preparado?
- ¿Me podrías comentar cómo te sentías durante la sesión?
- ¿Cómo piensas que se sentían tus hijos?
- ¿Qué crees que ha sido más importante de esta experiencia en general? ¿Y en relación a la lectura?
- ¿Te parece que ha sido útil para ti participar en este proyecto? ¿Por qué? ¿Y para los niños?
- ¿Ha cambiado tu manera de leer junto con tus hijos respecto a como lo hacías antes de empezar este proyecto?
- ¿Me podrías describir una escena en que tú y tu hija leéis juntas? ¿Y una con tu hijo? ¿Y con los dos juntos?
- ¿Repetirías esta experiencia? ¿Por qué? ¿Cambiarías alguna cosa?
- ¿Te gustaría hacer también otro tipo de actividades en la escuela de tus niños? ¿Cuáles?
- ¿Quisieras añadir alguna cosa de la que no hayamos hablado?
- Agradecimientos.

GUIÓ ORIENTATIU D'ENTREVISTA FINAL AMB LES MESTRES

- Salutacions i introducció (resum del projecte)
- Els nens feien comentaris amb vosaltres sobre el projecte? De quin tipus?
- Us han parlat dels contes que llegíem junts?
- Penseu que hi ha hagut canvis/processos en la Candela, el Mourad, la Nelia i la Fatiha que es podrien relacionar, en part, amb el projecte?
- Penseu que aquest tipus d'activitats poden afavorir la millora en l'aprenentatge dels alumnes? En quin sentit?
- Els pares que hi han participat us han fet alguna referència al projecte?
- Penseu que aquest tipus d'activitats poden afavorir canvis en els nivell de participació del pares a la vida escolar dels seus fills?
- Us agradaria afegir alguna cosa de la qual no haguem parlat?
- Agrair per la seva col·laboració

GUIÓ ORIENTATIU D'ENTREVISTA FINAL AMB ELS NENS

- Salutacions i introducció en què explicaré als nens per què vull parlar amb ells.
- Què t'ha agradat més de l'experiència de llegir contes amb els pares a la biblioteca de l'escola?
- Estaves content pel fet que hi era també la teva mare? Per què?
- Vols escollir un conte dels que vam llegir junts per explicar-me'l? (No es tracta de llegir, només d'anar explicant les imatges)

Si és necessari puc fer preguntes, com ara: Quin és el títol del conte? De què tracta la història? Quins són els personatges? Qui és el protagonista? Quin és el problema dins de la història? Com es resol? Com s'acaba el relat? Per què t'ha agradat?

Cal intentar suscitar el record de la vivència de la lectura compartida del conte amb els pares: quines experiències i emocions reviu, la situació, els records (si la seva mare va llegir, si ell/a va llegir molt o poc aquell dia...)

- Què t'agrada més dels contes? Quins tipus d'històries t'agraden més?
- T'agrada llegir contes a casa? Sol o amb la teva família?
- Tornaries a fer les sessions de contes a la biblioteca l'any que ve? Canviaries alguna cosa?
- Agrair per la seva col·laboració

Annex 3: Taula resum de les sessions de contes

Taula resum de les sessions de contes

NÚMERO SESSIÓ DATA	1 12 -11 - 2010					
- PARTICIPANTS	MOU	x	MARE	x	GERMANA	x
	CAN	x	PARE	x	GERMANA	x
	NEL	x	MARE	x	ÀVIA	
	ANISA	x	MARE	x	GERMANES	x x
- CONTE	<i>En Patufet</i>					
- RESUM DE LA SESSIÓ	Ens presentem, tots parlen excepte la Nelia. La Candela diu que "és muda" i la investigadora precisa que no ho és i que només parla quan ho vol fer. Abans de la lectura es fa servir el "sac de conte" amb titelles dels personatges. Cap dels familiars no coneix el relat presentat. La INV fa la lectura en veu alta i tots participen en el procés d'interpretació del text (la Nelia només contesta a una pregunta tancada en veu molt baixa). El conte ha agradat molt i tots han rigut força. En acabar la lectura, la Romelia comença a copiar-se la cançó del Patufet amb un llapis. La investigadora demana a tots si tenen el carnet de la biblioteca i, com que la mare de la Nelia diu que no, la INV. li proposa que l'acompanyi a fer-lo, a la qual cosa la mare de la Nelia es mostra entusiasta. Van juntes amb la nena a la biblioteca, que és al costat de l'escola, es fan el carnet i s'emporten el conte del <i>Patufet</i> a casa.					
NÚMERO SESSIÓ DATA	2 10 -12 - 2010					
- PARTICIPANTS	MOU	x	MARE	x	GERMANA	X
	CAN	x	PARE	x	GERMANA	X
	NEL	x	MARE	x	ÀVIA	
- CONTE	<i>La rateta que escombrava l'escaleta</i>					
- RESUM DE LA SESSIÓ	La mare de l'Anisa ha vingut a dir-me que no participarà en el projecte ja que té depressió. Abans de la lectura del conte de la sessió es recorda el del <i>Patufet</i> . Tant la Nelia com el Mourad i la Fatiha han tornat a llegir-lo amb les seves respectives mares. Es presenta el nou relat amb el "sac de conte" amb titelles dels personatges. Cap dels familiars no el coneix. En aquesta sessió comencen a llegir també els nens, excepte la Nelia, qui, en acabar, s'emporta el llibre de la rateta a casa.					
NÚMERO SESSIÓ DATA	3 14 -01 - 2011					
- PARTICIPANTS	MOU	x	MARE	x	GERMANA	x
	CAN	x	PARE	x	GERMANA	x
	NEL		MARE		ÀVIA	
- CONTE	<i>Els tres porquets</i>					
- RESUM DE LA SESSIÓ	Els participants parlen de les vacances de Nadal, dels regals i de les lectures fetes. La mare del M. diu que el seu fill no vol llegir, que "le ha traïdo libros de la biblioteca y le ha comprado uno", però que no llegeix. El M. diu que no li agraden aquests llibres sinó "algo como el <i>Patufet</i> ". La seva mare diu que és perquè l'han llegit amb la INV. La Candela explica que ha llegit un llibre de la granja i parla dels animals que li agraden. El M. explica que, quan està al Marroc, juga a perseguir els gats. Es presenta el relat de la sessió amb un "sac de conte". El Mourad i la Candela expliquen el conte abans de llegir-lo. Els nens i els pares participen en la lectura, i també en el procés d'interpretació. El Mourad s'emporta el llibre d' <i>El lleó i el ratolí</i> per llegir-lo a casa i la Camila, el de <i>La llebre i la tortuga</i> .					
NÚMERO SESSIÓ DATA	4 28 -01 - 2011					
- PARTICIPANTS	MOU	x	MARE	x	GERMANA	x
	CAN	x	PARE	x	GERMANA	x
	NEL	x	MARE		ÀVIA	x
	CONVIDADA de la Candela	x	MARE			
- CONTE	<i>Els bons amics</i>					
- RESUM DE LA SESSIÓ	La mare de la Nelia ha tingut un bebè i la nena ve acompanyada per la seva àvia. Abans de llegir el conte de la sessió es torna explicar el d' <i>Els tres porquets</i> fent servir unes imatges per ordenar. El M. explica en poques paraules el d' <i>El lleó i el ratolí</i> . La C. diu que ha llegit només una part del conte que s'havia emportat. Es presenta el de la sessió amb un joc de cartes. El Mourad diu que ha vist aquest conte i que però no se'n recorda. El Mourad, la Camila i l'Ana s'ofereixen continuament per llegir. La Nelia no ha llegit, però ha seguit constantment la lectura amb el dit. Pel que fa al préstec de llibres, el Mourad s'emporta <i>En Patufet</i> i <i>La rateta que escombrava l'escaleta</i> ; la Candela, <i>El Patufet</i> i <i>L'Olivia</i> ; la Nelia, <i>El Patufet</i> .					

NÚMERO SESSIÓ DATA	5 11 - 02 - 2011					
- PARTICIPANTS	MOU	x	MARE	x	GERMANA	x
	CAN	x	PARE	x	GERMANA	x
	NEL		MARE		ÀVIA	
	CONVIDADA de la Nelia	x	MARE	x		
	CONVIDADA de la Candela	x				
- CONTE	<i>Rinxols d'or</i>					
- RESUM DE LA SESSIÓ	Avui la mare del Mourad i la seva germana esperen la INV. a dintre per comentar-li que la Fatiha ara sempre vol que li llegeixin el <i>Patufet</i> i que l'estan treballant també amb la logopeda. El pare de la Nelia ha vingut a justificar-se perquè avui no es poden quedar. És el primer dia que hi ha convidades i ens presentem. El Mourad diu que ha tornat a llegir el conte de la rateta i que ha llegit el <i>Patufet</i> a la seva germana. La Candela diu que ha llegit <i>L'Olivia</i> . Es presenta el conte de la sessió amb joc de cartes. La Candela, la Nerea i l'Andrea el coneixen i l'expliquen. Les dues primeres també diuen que l'estan treballant amb el mestre d'anglès i que en faran una representació. El Mourad no el coneix i en fa hipòtesis sobre el contingut. Tots participen en la lectura i interpretació del text. En acabar la sessió, el Mourad s'emporta el conte d'Els bons amics i un còmic; la Candela, el d' <i>Els tres ossos</i> .					
NÚMERO SESSIÓ DATA	6 25 - 02 - 2011					
- PARTICIPANTS	MOU	x	MARE	x	GERMANA	x
	CAN	x	PARE		GERMANA	x
	NEL	x	MARE	x	ÀVIA	
	CONVIDADA de la Nelia	x	MARE	x		
- CONTE	<i>Les cabretes i el llop</i>					
- RESUM DE LA SESSIÓ	Avui la mare del Mourad i la seva germana esperen la INV. a dintre per comentar-li que els seus nens estan molt contents de venir i esperen aquest dia. La Fatiha ha cridat pel nom la INV. moltes vegades. La Nelia ha vingut corrent amb la seva companya de classe i s'ha mostrat molt feliç de venir amb ella. També ha vingut la seva mare, que ha deixat el bebè a casa. La Candela explica el conte de la <i>Rinxols d'or</i> . Es presenta el nou conte amb "sac de conte" amb titelles. Avui també han llegit la mare del Mourad, de la Nelia i de la nena convidada. La Nelia ha contestat a una pregunta de la INV. en veu baixa i també ha ajudat la seva mare a pronunciar una paraula del text. Es relaciona el llop d'aquest relat amb el dels tres porquets. A tots els ha agradat el conte i la cançó que l'acompanya. Després de la lectura, s'ha fet el joc "fred-calent" en què un participant fa de llop i ha de buscar les cabretes que els altres participants han amagat. En acabar la sessió, el Mourad s'emporta el conte de <i>Les cabretes i el llop</i> i la Nelia, <i>Els bons amics</i> i <i>Bamby</i> .					
NÚMERO SESSIÓ DATA	7 18 - 03 - 2011					
- PARTICIPANTS	MOU	x	MARE	x	GERMANA	x
	CAN	x	PARE		GERMANA	x
	NEL	x	MARE	x	ÀVIA	
	CONVIDADA		MARE			
- CONTE	<i>Sopa de pedra</i>					
- RESUM DE LA SESSIÓ	Avui ha estat un dia molt important per a la Nelia. Inicialment ha vingut acompanyada per la seva àvia, però ha reclamat la seva mare. L'àvia li ha trucat, ha marxat i la Nelia ha entrat a la biblioteca amb mi; poc després ha arribat la seva mare. Abans de la lectura del nou relat, es recorda la cançó del de les set cabretes. Es presenta el conte de la sessió amb "sac de conte" amb titelles. Durant la lectura, la Nelia ha aixecat el braç per llegir i, gràcies al suport de la seva mare, ho ha pogut fer. Després de la lectura, hem començat l'elaboració d'un diccionari plurilingüe amb els noms dels personatges (animals) dels contes que hem llegit en les nostres llengües familiars. Tots s'emporten una còpia del llibre.					
NÚMERO SESSIÓ DATA	8 1 - 04 - 2011					
- PARTICIPANTS	MOU	x	MARE	x	GERMANA	x
	CAN	x	PARE	x	GERMANA	
	NEL	x	MARE	x	ÀVIA	
	CONVIDADA de la Nelia	x	MARE			
	Estudiant del grau d'educació primària de la UB	x				
- CONTE	<i>Història de Tabalet</i>					
- RESUM DE LA SESSIÓ	Els nens expliquen els contes que han tornat a llegir a casa. Després es recorda el de <i>Sopa de pedra</i> . Es presenta el nou amb joc de cartes. Durant la lectura tots els nens i pares han tornat a llegir i tots participen en la conversa. Gràcies a la presència d'una persona externa al projecte, els assistents reflexionen sobre la seva participació a les sessions.					

NÚMERO SESSIÓ	9					
DATA	15 - 04 – 2011					
- PARTICIPANTS	MOU	X	MARE	x	GERMANA	x
	CAN	X	PARE		GERMANA	
	NEL	X	MARE	x	ÀVIA	
	CONVIDADA de la Candela	X	MARE	x		
- CONTE	<i>Sant Jordi! Sant Jordi!</i>					
- RESUM DE LA SESSIÓ	Els nens expliquen els contes que han llegit. Després es presenta directament el de la sessió fent servir el "sac de contes". Els nens reconeixen el de Sant Jordi de seguida, però tant la mare del Mourad com la de la Nelia diuen que no el coneixen. El Mourad i la Candela expliquen el conte abans de la lectura. Cap al final de la lectura, el Mourad diu que hauria de llegir la Nelia, que encara no ho ha fet, i també la mare de la nena insisteix perquè ho faci. Davant del no de la Nelia, intervé la INV. i precisa que avui no té ganes de fer-ho (la INV. s'adona que la presència de la companya de la Candela, que és del seu mateix grup classe, la intimida molt). La mare de la nena convidada diu que no havia vist mai la Nelia ni la seva mare tot i que les nenes van juntes a primer; de fet, descobreix avui que també van fer P5 juntes. Al final de la sessió, la Nelia va a dir-li adeu a la I., qui aprofita per dir-li que no passa res perquè no hagi volgut llegir i que l'altra vegada ho va fer molt bé. Se'n va molt contenta. Tots s'emporten una còpia del <i>Sant Jordi</i> .					
NÚMERO SESSIÓ	10					
DATA	29 - 04 – 2011					
- PARTICIPANTS	MOU	x	MARE	x	GERMANA	x
	CAN	x	PARE	x	GERMANA	
	NEL	x	MARE	x	ÀVIA	
	CONVIDADA		MARE			
- CONTE	<i>La reina de les abelles</i>					
- RESUM DE LA SESSIÓ	Els nens expliquen els contes que han llegit. Mourad diu que ha tornat a llegir <i>Sopa de pedra</i> i la seva mare comenta que ara sí que el seu fill "lee un poquito". Es recorda el conte de la sessió precedent. Es presenta el nou amb joc de cartes. Ningú no el coneix. Tots participen en la lectura en veu alta i en la conversa. En acabar la sessió, tots s'emporten una còpia del conte.					
NÚMERO SESSIÓ	11					
DATA	13 - 05 – 2011					
- PARTICIPANTS	MOU	x	MARE	x	GERMANA	X
	CAN	x	PARE	x	GERMANA	
	NEL	x	MARE	x	ÀVIA	
	CONVIDADA		MARE			
- Cloenda						
- RESUM DE LA SESSIÓ	En aquesta última sessió la investigadora havia proposat als pares d'explicar un conte del propi país, però ningú no se l'ha preparat. Es parla en general de tots els que hem llegit durant les sessions i, després, la INV dona a cada família una còpia del diccionari plurilingües que han realitzats tots junts. Es llegeixen les paraules i la INV se sorprèn del to de veu fort i segur de la Nelia quan llegeix les paraules en tagal. Mai no li havia sentit aquesta veu.					

Annex 4: Taula codis utilitzats en la transcripció

¿?	entonació interrogativa
¡!	entonació exclamativa
/	to ascendent
\	to descendent
::	perllongament d'un so
...-	tall brusc enmig d'una paraula
	pausa breu (inferior a 3 segons)
	pausa llarga (superior a 3 segons)
p	dit amb veu baixa
pp	dit amb veu molt baixa
...	sons paralingüístics
[text]	solapament
()	fenòmens no lèxic, vocals i no vocals
((...))	comentari investigadora
(???)	paraula intel·ligibles o dubtosa
xxx	subjecte no identificable
<i>cursiva</i>	canvi de llengua
negreta	lectura

La taula es basa en el codi de transcripció proposat per Calsamiglia i Tusón (1999) i palou (2008). Hem afegit «la negreta» per identificar els moments de lectura per part dels participants.

Annex 5: Taula pautes per a l'anàlisi de les interaccions verbals











OBJECTES DE LA INTERACCIÓ	INDICADORS
<p>Dimensió interlocutiva Marc de participació</p> <p>Llengua</p> <p>Organització</p>	<p>Qui s'adreça a qui?</p> <p>Quina llengua usa? Hi ha alternança de llengües? La llengua es converteix en tema?</p> <p>Com s'organitza el discurs? Com s'obre? Com es tanca?</p>
<p>Dimensió temàtica</p>	<p>Quin tema tracta? Paraules clau? Constel·lació de paraules?</p>
<p>Dimensió enunciativa Posicionament enunciatiu</p> <p>Persones</p> <p>Situació en el temps</p> <p>Punts crítics</p> <p>Recursos expressius</p> <p>Expressió d'emocions</p>	<p>Com se situa respecte allò que diu? Hi ha valoracions i apreciacions? Usa perífrasis verbals? Quina modalitat verbal predomina? Conducta discursiva: justifica, argumenta, etc.</p> <p>Quins pronoms personals usa?</p> <p>Distingeix entre ara i abans?</p> <p>Hi ha contrast entre desig i realitat?</p> <p>Fa ús de metàfores o altres imatges?</p> <p>Expressa preferències i com se sent? Quins recursos prosòdics usa?</p>










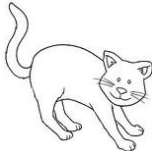


(Palou i Fons, 2010)

Annex 6: Diccionari plurilingüe







LES PARAULES QUE HEM APRÈS EN LES NOSTRES LLENGÜES

ANIMALS

	CATALA	CASTELLÀ	ITALIA	ÀRAB	TAGAL	ANGLÈS
	LLOP	LOBO	LUPO	ADIB	LOBO	WOLF
	GALLINA	GALLINA	GALLINA	ADAJAJA	MANOK	CHICKEN
	PORC	CERDO	MAIALE	AL HALOUF	BABOY	PIG
	CAVALL	CABALLO	CAVALLO	AL HOUSAN	KABAYO	HORSE
	ÀNEC	PATO	ANATRA	LABRAKA	PATO	DUCK
	OCELL	PAJARO	UCCELLO	AL OUSFOUR	IBON	BIRD
	MARIETA	MARIQUITA	COCCINELLA		BUG	LADYBIRD
	SERP	SERPIENTE	SERPENTE	AL AFA	AHAS	SNAKE
	FORMIGA	HORMIGA	FORMICA	NAMLA	LANGGAM	ANT
	ABELLA	ABEJA	APE	NAHLA	BUGUYO	BEE

	CATALÀ	CASTELLÀ	ITALIÀ	ÀRAB	TAGAL	ANGLÈS
	CABRA	CABRA	CAPRA	AL MAAZA	KAMBING	GOAT
	MOLTÓ	CARNERO	MONTONE	AL JAROUF	CORDERO	SHEEP
	GALL	GALLO	GALLO	ADDIK	MANOK	CHICKEN
	GOS	PERRO	CANE	AL KALB	ASO	DOG
	ASE	ASNO	ASINO	AL HIMAR	/	DONKEY
	TORO	TORO	MUCCA	AL BAKARA	BAKA	COW
	CONILL	CONEJO	CONIGLIO	AL ARNAB	KUNEHO	RABBIT
	OVELLA	OVEJA	PECORA	AL HAROUF	KARNERO	SHEEP
	CÈRVOL	CIERVO	CERVO	AL GHAZALA	/	DEER
	GAT	GATO	GATTO	AL KIT	PUSA	CAT
	RATOLÍ	RATÓN	TOPO	AL FAAR	DAGA	RAT
	ÓS	OSO	ORSO	ADIB	OSO	BEAR

HORTALISSES

	CATALÀ	CASTELLÀ	ITALIÀ	ÀRAB	TAGAL	ANGLÈS
	PASTANAGA	ZANAHORIA	CAROTA	GHIZO	CARROT	CARROT
	API	APIO	SEDANO	KRAFAS	CELERY	CELERY
	CARBASSÓ	CALABACÍN	ZUCCHINA	KARA	/	/
	COL	COL	CAVOLO	COL	REPOLYO	CABBAGE
	NAP	NABO	RAPA	LAFT	LABANOS	RADDISH
	PORRO	PUERRO	PORRO	BASALA	SIBUYAS	SPRING ONION

Annex 7: Transcripció de les sessions de contes

NÚMERO SESSIÓ:	4a
DATA:	28 de gener de 2011
LLOC:	Biblioteca de l'Escola Cervantes
CONTE:	<i>Els bons amics</i> (1993), adaptació i il·lustració de Francesc Salvà, Barcelona: La Galera S. A. Editorial (Col·lecció: La Galera Popular)
PARTICIPANTS:	Salima (mare), Mourad (2n), Fatiha (P4) Carlos (pare), Candela (1r), Andrea (5è) Erlinda (àvia), Nelia (1r). També hi ha el bebè de tres mesos. Núria (companya de classe de la Candela) Alessia (investigadora)
MATERIALS:	Set d'imatges del conte de la sessió anterior <i>Els tres porquets</i> ; cinc còpies del conte <i>Els bons amics</i> ; joc de cartes amb imatges dels protagonistes del conte <i>Els bons amics</i> .
DURADA:	50 min

- 1 INV – ¿a L'AND?
- 2 CAN – i a la NEL
- 3 INV – i a la NEL/ i al MOU també\ INV – ¿va què | comencem?
- 4 CAN i MOU – ¡sí sí!
- 5 INV – CAR ¿qué te pasa?
- 6 CAR – ¿a mi?
- 7 INV – sí
- 8 CAR – me duele la cabeza
- 9 INV – vale ara amb el conte ja et passarà tot ¿vale?
- 10 CAR – {(AC)}
- 11 INV – què ha passat a la teva companya CAN/ la NÚR
- 12 CAN – té viola\
- 13 INV – té viola i no ha pogut venir\ vale la propera vegada ¿a qui toca convidar un company de classe?
- 14 AND – a mi
- 15
- 16
- 17 MOU – sí sí
- 18 INV – podeu convidar de la classe/ un company de ... de classe ¿vale? cada cada vegada que ens trobem/ ¿sí? vale\ ah qué bien\ ¿què?
- 19 SAL – bien\ hace fuera [pero aquí se está bien]
- 20 INV – [pero aquí]
- 21 CAR – [se está bien eh]
- 22 INV – ¿heu tornat a llegir algun conte aquesta setmana?
- 23 (el MOU i la SAL fan sí amb el cap)
- 24 CAN – [sí]
- 25 INV – [aquestes dues setmanes] ¿sí? ¿què?
- 26 (EI MOU colpeja amb la mà la portada del conte *El lleó i el ratolí*)
- 27 MOU – el del ratolí i:: ell:: el lleó/
- 28 INV – ¿i t'ha agradat?
- 29 MOU – sí/
- 30 INV – ¿sí? ¿i de què va?
- 31 MOU – que hi havia un ratolí/ | petit/ i:: i un lleó/
- 32 INV – i un lleó/ ha ha
- 33 MOU – com que el ratolí a:: la seva a la seva casa ha aparegut un lleó/ i el lleó l'ha l'ha agafat i:: i:: casi se'l menjava però no se'l menjava perquè li ha li:: ha *le ha dicho unas cosas*
- 34 INV – | mhm mhm | vale t'ha agradat ¿no? i ¿l'has llegit sol o amb el pare o la teva mare?
- 35 MOU – yo creo que yo solito\
- 36 SAL – sí
- 37 INV – ¿sí?
- 38 SAL – sí | solo sí sí
- 39 INV – jo quan era nena els meus pares sempre em llegien un conte abans d'anar a dormir
- 40 haviem decidit un horari perquè sí no no es feia mai i així que haviem trobat un moment que
- 41
- 42

43 anava bé a tots per llegir un conte amb la mama i el papa i sempre era abans d'anar a dormir
44 mitja horeta i a dormir ¿vale?
45 (CAR riu)
46 SAL – *no consigue dormir dormir con el cuento*
47 MOU – *es que yo yo no me aduermo hasta las doce las doce de la noche*
48 SAL – no
49 INV – [i pots llegir deu contes!]
50 SAL – [no hasta las diez]
51 INV – ¿cuál podria ser un bon moment per llegir junts? perquè això de llegir junts també és molt
52 maco eh/ | ¿quin seria el moment millor per llegir junts?
53 AND – jo és que quan el meu pare està a casa la meva mare està treballant i quan la meva
54 mare està a treballar el [ehh] la meva mare està a casa el el meu pare està treballant
55 INV – [mhm] què es podria fer/ podries llegir una vegada amb la mare/ i una vegada amb el
56 pare ¿no?
57 AND – sí amb la mare és impossible
58 INV – ¿i amb el papa?
59 ((CAR diu una cosa a la CAN que no té res a veure amb el que estem dient))
60 INV – ¿quan el vas llegir el conte?
61 AND – ahir ahir jo sola/ i: i ella no no l'ha acabat amb el meu pare
62 CAN – jo només fins aquí
63 INV – ¿ah amb el papa has llegit?
64 CAN – sí però només fins aquí (assenyalant una pàgina del llibre La llebre i la tortuga)
65 INV – ah molt bé/ si vols te'l pots tornar a portar a casa | ¿CAR has llegit amb la CAN | el
66 conte? ¿us ha agradat?
67 CAR – *sí un poco lo leemos no todo un poco*
68 INV – molt bé molt bé/ ¿i NEL tu has tornat a llegir un conte?
69 (NEL fa sí amb el cap)
70 ¿sí? ¿La rateta? ¿l'has llegit | i t'ha agradat?
71 (NEL fa sí amb el cap)
72 ¿i en Patufet?
73 (NEL fa sí amb el cap)
74 et vas llegir en Patufet/ ¿amb la mama l'àvia o amb el papa?
75 ERL – la mama/
76 INV – {(P) ¿què tal? i el germanet ¿està bé?}
77 (NEL fa sí amb el cap)
78 INV – va la NEL l'altra vegada no hi era\ ¿li expliquem quin conte vam fer l'altra vegada que la
79 NEL no hi era? ¿qui se'n recorda?
80 MOU – jo no (rient)
81 AND – Els tres porquets
82 INV – Els tres porquets\ MOU ¿no te'n recordes del conte?
83 (MOU riu)
84 INV – ¡no! molt malament eh (fent broma) vale per la NEL que no hi era farem un joc és molt
85 ràpid eh/ és un moment/ aquí/
86 (entra una mestra amb la NÚR)
87 Mestra – la NÚR que havia de venir de convidada de la CAN
88 INV – ¿ah sí? ¿pot venir al final?
89 (entra també una altra mare i comencen a parlar i tornen a sortir totes amb la NÚR)
90 INV – val el joc és aquest\ ¿vale? aquí teniu | totes les peces del conte i tots junts l'heu de
91 posar en ordre del començament fins al final
92 (tots els nens s'aixequen per agafar les imatges al centre de la taula i comencen a disposar-les)
93 INV – (referint-se a la NEL) tu també coneixes el conte dels tres porquets?
94 (NEL fa sí amb el cap)
95 així que tu també pots ajudar/ | coneixeu l'àvia de la NEL ¿no? ¿us en recordeu? ¿CAR? i
96 ¿SAL?
97 CAR i SAL – sí sí sí
98 INV – (m'aixeco i deixo les imatges al mig de la taula hi ha molt de soroll) heu de fer-lo tots no
99 solament l'AND | tu també CAN ¿CAN? tots junts
100 (entra la directora de l'escola a saludar)
101 heu de pensar junts on van
102 AND – no després d'aquest va aquest | i després d'aquest va

103 INV – i ¿per què? ¿per què?
104 AND – perquè toca a la porta\ després va aquest
105 CAN – no::
106 AND – hi havia una vegada tres porquets
107 INV – a veure a veure ¡molt bé! ¡molt bé! aplaudiment/
108 (tots aplaudeixen)
109 ¿qui m'explica per què l'heu posat així? | ¿qui comença? fem un trosset cadascú va/ comença
110 l'AND que ja havia començat i ja l'havia escoltada\ AND ¿com comença aquí?
111 AND – hi havia una vegada\
112 INV – hi havia una vegada va després ¿què passa? | ¿qui hi havia una vegada?
113 AND – e:: tres porquets pe:: que:: que van decidir e:: de fer-se la casa ells sols/
114 INV – | mhm mhm |
115 AND – i:: i vivir sols | després/ un porquet es va fer la casa de palla/
116 INV – | eh eh |
117 AND – i després un un llop li va picar
118 MOU – (bufant amb la boca) li va::
119 AND – perquè el volia menjar i no va voler li va bufar
120 INV – | eh eh |
121 AND – i després a ell ell mateix va
122 INV – qui ¿qui vol continuar ara? ¿MOU vols continuar tu? va després què passa?
123 MOU – després hi havia havia un::: | | mmmm | com es diu
124 INV – l'altre porquet/ o o el llop ¿qui vols dir tu?
125 MOU – el llop
126 INV – ¿el llop? *vale*
127 MOU – havia un llop/ que li volia:: li diva | e:: ¡obre'm la porta si us plau! li diva el porquet ¡no
128 no! (CAR i SAL riuen) ¡t'hauràs de passar tu! i:: di:: bufaré bufaré i i:: la teva casa [ensorraré]
129 AND – [ensorraré]
130 MOU – i bufava i:: i la casa ja estava
131 INV – molt bé
132 SAL – molt bé
133 INV – ¿a qui toca ara? ¿CAN després què passa? ¿qui ve?
134 (CAN fa no amb el cap)
135 INV – ¿no? ¿no ho vols dir?
136 AND – (aixecant la mà) jo
137 INV – va AND AND
138 AND – e:: el porquet va:: | van so:: va a:: a l'altre porquet més gran e:: va fer una casa de
139 maons/
140 INV – | eh eh |
141 AND – llavòrens el llop va venir va tocar | i va dir | emm | i:: *obridme* la porta i llavòrens van dir
142 els tres porquets que no perquè estaven els tres porquets i llavòrens e:: va va dir que la casa
143 que la casa que bufarà i la casa ensorrarà i no va poder i va passar per la xe xemeneia i
144 MOU – i es va cremar
145 INV – ¿per què es va cremar? ¿com es va cremar?
146 MOU – perquè els tres [porquets van fer el foc] i quan el llop va saltar es va cremar el cul
147 (els nens riuen)
148 AND – [va caure dintre de l'olla]
149 INV – | eh eh | molt bé ¿i com s'acaba el conte?
150 AND – [conte acabat conte co::]
151 MOU – [quan el e:::] quan e:: el llop es va cremar el cul es va es va:: es va corrents
152 INV – | eh eh | i l'últim ¿què m'heu posat allà? ¿què és això?
153 MOU, SAL i AND – (llegint) i conte contat ja està acabat
154 INV – molt bé molt bé molt bé
155 (tothom aplaudeix)
156 INV – ¿què? ¿voleu fer el conte d'avui o no?
157 Tots – sí | mhm mhm |
158 INV – no | mhm mhm | no l'he entès voleu fer el conte d'avui o no?
159 Tots – sí
160 MOU – no | *yo quiero otro que sea com divertido/ como*
161 INV – ¿com *cuál*?
162 MOU – *y como...* | mhm |

163 SAL – ah MOU
164 INV – ja sé que estàs pensant però *val* ¿com què?
165 MOU – e:: el bou
166 INV – | eh eh |
167 MOU – fa es fa amic a del com eso (indicant la portada del llibre El lleó i el ratolí)
168 INV – ¿ah sí? a veure quin conte tenim avui\ avui no tenim titelles | avui tenim una altra cosa
169 (els nens fan | hiii |)
170 INV – ¡tenim un joc de cartes!
171 (els nens exclamen)
172 MOU – | wow |
173 INV – sí i aquí hi ha els personatges del conte (assenyalo el sac dintre del qual hi ha les cartes)
174 cadascú pot agafar una carta/
175 (la CAN allarga el braç per tocar el sac i prendre una carta)
176 INV – mira la CAN:: ¿qui vol començar?
177 (tots els nens aixequen la mà i els pares riuen)
178 INV – tothom va comencem aquí i fem així ¿*vale*? ¿sí? una carta aquí
179 MOU – *una cartita por favor que me sale el corazo::n*
180 (els nens riuen)
181 CAN – ¿què?
182 (m'aixeco i cadascú agafa una carta del sac: la NEL, el MOU, la FAT, l'AND la CAN)
183 MOU – ¿*qué es esto*?
184 SAL – ¡*muy bien FAT!* | *muy bien ¿a ver qué tiene mi niña? ¡ohh!* ¡una pastanaga!
185 INV – vine CAN espera un moment/ | la CAN
186 MOU – ¿*a ver CAN?*
187 SAL – | hu | un cavall
188 INV – ¿què teniu? a veure a veure/
189 AND – una ovella\
190 INV – una ovella\ molt bé | ¿CAN?
191 AND – (a veu baixa, suggerint a la CAN) *un caballo*
192 CAN – [*un caballo*]
193 CAR – [*la CAN tiene*] *un caballo un caballo*
194 INV – ¿i la NEL?
195 (la NEL no contesta, l'àvia li diu alguna cosa perquè contesti)
196 CAN – un conill
197 INV – ¿un conillet?
198 CAN – un conill
199 INV – un conill/ | eh eh |
200 SAL – pastanaga la FAT
201 INV – una pastanaga/
202 MOU – | mhm | una:: ¿ceba?
203 INV – ¿com es diu això? ¿algú sap com es diu?
204 CAN – *reno*
205 AND – e:: cérvol
206 INV – [sí cérvol]
207 CAN – [*reno*] *un reno*
208 INV – o e:: [cabirol] cabirol també en català\ perquè l'he mirat ¡perquè si no no ho sabia eh!
209 (tothom riu)
210 CAN – [*reno*] *un reno un reno*
211 INV – sí és com un *reno*\ en català es diu cabirol\ però jo no ho sabia ¡he anat a mirar al
212 diccionari eh!
213 (tothom riu)
214 *vale* ara farem una cosa abans de començar el conte m'agradaria saber com es diuen aquests
215 animals en totes les llengües que parlem nosaltres ¿*vale*? per exemple en italià/ aquest (agafo
216 la carta de la NEL) es diu *coniglio*
217 SAL i CAR – *coniglio*
218 INV – sí e:: ¿i en *tagalo* com es diu?
219 ERL – *kuneho kuneho*
220 INV – ¿en *tagalo*?
221 ERL – sí
222 INV – ¿sí? ¿y en *castellano*?

223 CAR – *conejo*
 224 SAL – *conejo*
 225 INV – i en àrab?
 226 SAL – *conina*
 227 INV – ¿com?
 228 SAL – *conina*
 229 INV – ¿*conina*?
 230 SAL – sí
 231 CAR – *conina*
 232 INV – ah mira que bonic | mhm mhm | molt bé a veure qui tenim ¿aquí?
 233 CAN – *caballo*
 234 INV – *caballo en castellano en italiano cavallo*
 235 CAR – *caballo*
 236 SAL – en català cavall ¿no?
 237 INV – sí cavall
 238 AND – cavall
 239 ERL – en *tagalo kabajo* igual
 240 INV – | ah ah | ¿i en àrab?
 241 SAL – *housan*
 242 INV – *housan* | mhm mhm | i AND ¿tu què tens?
 243 AND – ovella
 244 INV – ovella ¿en castellà?
 245 AND – *oveja*
 246 INV – *oveja*
 247 CAR – *oveja*
 248 INV – | mhm mhm | i ¿en *tagalo*?
 249 ERL – *cordero* | *cordero*
 250 INV – *cordero*
 251 (torna a entrar la mestra de la CAN amb la NÚR i diu que la deixa fins que arribi el pare)
 252 (la NÚR s'asseu al costat de l'Ana)
 253 perfecte !benvinguda!
 254 AND – ¿li deixo la carta a ella?
 255 INV – *vale* ¿feu juntes? però un moment/ ara que ha arribat una nova companya la CAN ens
 256 ha de presentar aquesta companya/ ¿no?
 257 (CAN, NÚR i CAR riuen)
 258 (CAR s'aixeca i deixa la NÚR seure al costat de la CAN. Ell s'asseu al costat de l'AND)
 259 *vale* ¿qui és aquesta nena CAN? ¿ens la pots presentar?
 260 CAN – la NÚR
 261 INV – és la NÚR | benvinguda NÚR jo soc l'ALE/
 262 CAN – *tiene siete años*
 263 INV – perfecte com tu ¿no? abans de fer el conte ara ens presentem ¿no? jo soc l'ALE la CAN
 264 AND – l'AND
 265 INV – l'AND/
 266 CAN – CAR
 267 INV – CAR/
 268 SAL – SAL
 269 INV – SAL/
 270 SAL – FAT
 271 MOU – MOU
 272 INV – MOU/
 273 ERL – ERL
 274 INV – NEL/
 275 (NEL no diu res)
 276 ERL – la NEL
 277 INV – la NEL/ i la INV ;molt bé! estàvem fent els animals del conte que ara farem junts i volíem
 278 saber com es diuen tots els animals en les llengües que parlem nosaltres ¿tu d'on ets NÚR?
 279 NÚR – de Barcelona
 280 INV – de Barcelona\ perfecte/ així que tu ens diràs en català perfectament com es diuen els
 281 animals/ ¿*vale*? perquè jo tampoc soc catalana/ soc italiana/ *vale* així que ara estàvem a (la
 282 CAN assenyala la carta del cavall) ¿com es diu això en català?

283 NÚR – e::: un cavall
 284 INV – un cavall \ molt bé!
 285 INV – en *italiano* que és la meva llengua \ es diu *cavallo cavallo* i en àrab ¿com era SAL?
 286 SAL – *housan*
 287 INV – | ah ah | i ¿en *tagalo*?
 288 ERL – *kabajo*
 289 INV – | ah ah | i ¿en *castellano*?
 290 CAN – *caballo*
 291 AND – *caballo*
 292 INV – | ah ah | molt bé \ i aquí ¿què tenim?
 293 AND – ovella
 294 INV – ovella en català i ¿en *castellano*?
 295 AND – *oveja*
 296 SAL i CAR – *oveja*
 297 INV – *oveja* i en àrab?
 298 CAR – *harouf*
 299 INV – ¿*harouf*? | mhm |
 300 ERL – *cordero*
 301 INV – en *tagalo*/ i en italià és *pecora*/
 302 SAL i CAR – *pecora* (rient)
 303 INV – ¿i allà què tenim? ¿en català com es diu? ¿NÚR?
 304 NÚR – cérvol
 305 INV – no no dic la de la SAL
 306 NÚR – e::: una
 307 SAL – pasta
 308 NÚR – pastanaga
 309 INV – pastanaga | mh mh | i en ¿*castellano*?
 310 SAL i CAR – *zanahoria*
 311 INV – ¿en àrab?
 312 SAL – e::: en àrab àrab puro *zrodia*
 313 INV – ¿*zrodia*?
 314 SAL – sí
 315 INV – | ah ah | ¡*guau!* que difícil ¿no?
 316 SAL – sí sí sí sí
 317 INV – i ¿en *tagalo*?
 318 ERL – *karots*
 319 INV – *karots* \ i en *italiano* es diu *carota*
 320 SAL – com el francès ¿no? *carotte*
 321 INV – | mhm mhm | molt bé i:: MOU/ ¿tu què tens allà? ¿NÚR què és això? el del MOU ¿com
 322 es diu en català?
 323 NÚR – ¿cérvol?
 324 INV – | mhm mhm | o cabirol també ¿no? el conte diu cabirol és una mica *raro* però diu així *vale*
 325 cérvol ¿en *castellano* com es diu?
 326 AND – e::: *no me acuerdo*
 327 CAR – (P) *ciervo* ¿no? *ciervo*
 328 INV – CAR ¿*qué dices tu*?
 329 CAR – (P) *ciervo* ¿no? en *castellano*
 330 AND – *ciervo eso*
 331 INV – i ¿en *tagalo*?
 332 ERL – *no lo sé* (rient)
 333 INV – SAL ¿en àrab?
 334 SAL – *ghazala*
 335 INV – en *italiano*/ *cervol* \ i l'últim el de la NEL/ en italià és *coniglio* ¿en català?
 336 NÚR – conill
 337 INV – conill ¿en català?
 338 CAR, AND i SAL – *conejo*
 339 INV – ¿en àrab?
 340 SAL – *conina*
 341 INV – ¿en *tagalo*?
 342 ERL – *kuneho también*

343 INV – ¡molt bé! aquests són els personatges/ del nou conte del conte que llegirem avui ¿vale?
 344 (distribueix els llibres) un conte per a vosaltres | un conte per a vosaltres | un conte per a
 345 vosaltres | podeu mirar dos minuts el conte
 346 MOU – ¡ih! ¡ya lo hemos visto!
 347 INV– no és un altre/ ¿què penses que és MOU?
 348 MOU – *no me acuerdo bien pero es que yo creo que lo he visto*
 349 INV – dos minutets per mirar el conte | podeu mirar les imatges
 350 (tothom mira el llibre, la FAT protesta perquè no arriba a veure el conte que està sobre la taula
 351 avui no tenia una còpia més per deixar-la a ella i a la SAL)
 352 (se sent l'AND llegir)
 353 INV – va ¿de què va el conte?
 354 AND – d'animals
 355 INV – molt bé/ d'animals ¿cuál és el títol del conte?
 356 MOU – (llegint) **Els bon amics**
 357 INV – Els bon amics
 358 **SAL – Els bon amics**
 359 INV – molt bé/ ¿volem començar a llegir el conte?
 360 Els nens – ¡sí::!
 361 INV – sí va | sh:: | obriu a la primera pàgina i comencem ¿eh? ara m'ajudareu a llegir
 362 començaré jo/ com sempre\ però després llegireu vosaltres/ ¿vale? ¿d'acord? | sh:: |
 363 (començo a llegir) **ha nevat tant | aquesta nit | que els camps són blancs | ben blancs (giro**
 364 **la pàgina) el conillet té gana i no té res per menjar | res | haurà de sortir a buscar-ne obre**
 365 **la porta i::** qui vol fer el conillet?
 366 (NÚR aixeca la mà)
 367 INV – NÚR va
 368 NÚR – (llegint) **brr... ¡quin fred que fa! ¡i quanta neu!**
 369 INV – | ah ah | molt bé/ ¿per què el conillet vol sortir?
 370 NÚR – per buscar menjar/
 371 INV – perquè busca menjar\ ¿i què trobarà per vosaltres el conillet? ¿què penseu que pot
 372 trobar el conillet?
 373 MOU – e:: [això] (indicant la carta amb el dibuix de la pastanaga)
 374 NÚR – una [zanahoria]
 375 INV – això | eh eh | [la pastanaga] molt bé perquè
 376 SAL – [la pastanaga]
 377 INV – a veure si teniu raó/ a veure | a veure girem pàgina/ i a veure
 378 NÚR – (llegint) **però el conillet es decideix a sortir se'n va caminant per la neu flonja i**
 379 **¿sabeu què troba? dues pastanagues grosses | co:: co::**
 380 (se sent de fons la veu del MOU que llegeix)
 381 SAL – **colgades**
 382 NÚR – (llegint) **colgades a la neu**
 383 INV– molt bé\ ¿què troba el conillet?
 384 NÚR – pastanagues/ dues/
 385 CAN, SAL, MOU – dues pastanagues
 386 INV – ¿i què farà per vosaltres el conillet amb les pastanagues?
 387 NÚR – se les menjarà/
 388 INV – ¿les dues?
 389 NÚR i CAN – sí
 390 INV – ¿sí? ¿esteu tots d'acord?
 391 MOU – *yo creo que no*
 392 INV – tu ¿tu què penses MOU?
 393 MOU – *yo creo que:: va a comer una para el día | y va y va a comer una para la noche*
 394 INV – | ah ah | a ver \ a ver què diu
 395 NÚR – ¡jo! (llegint) **rosegga rosegga rosegga | i se'n menja una | ja està ben tip i diu**
 396 INV – ah ver\ què diu ara/ ara el conillet què diu ¿no? que està tip ¿no? ja no té gana\ ¿què
 397 farà amb l'altra pastanaga?
 398 NÚR – se la guardarà
 399 SAL – se la portarà
 400 NÚR – (llegint) **[fa molt]**
 401 INV – [se la portarà] espera ¿qui vol llegir ara? ¿qui vol llegir ara?
 402 MOU – (aixecant el braç) *yo*

403 NÚR – jo
 404 INV – una miqueta cadascú després tornaràs a llegir/ MOU va
 405 MOU – (llegint) **fa molt de fred tant que segur que el meu veí el cavallet bru deu tenir**
 406 **molta gana i portaré aquesta pastanaga a casa seva**
 407 INV – molt bé/ ¿a qui vol portar el conillet la pastanaga aleshores?
 408 SAL – al cavall
 409 AND, NÚR, CAN, MOU – al cavall
 410 INV – al cavall ¿i per què la vol portar al cavall?
 411 MOU – perquè tenia molta gana *el caballo*
 412 INV – | ah ah | molt bé
 413 NÚR – (llegint) **li portaré aquesta pastanaga a casa seva**
 414 (entra el pare de la NÚR i s'emporta la nena que té classe de viola)
 415 INV – ¿i què farà ara el conillet ara? ¿on anirà el conillet?
 416 MOU – a:: a casa:: a la casa de:: l de la
 417 SAL – se????
 418 MOU – del cavallet
 419 INV – a veure/
 420 SAL – a veure
 421 (AND aixeca la mà per llegir)
 422 INV – AND va
 423 SAL – (llegint) **el [conillet corre que]**
 424 AND – (llegint) **[el conillet corre que] corre cap a casa el seu el seu veí el cavallet | pa**
 425 **pam-pam truca a la porta no respon ningú oh no hi és ¡oh no hi és! el cavallet no hi és el**
 426 **conillet li deixa la pastanaga a la porta i se'n va el cavallet**
 427 (se sent de fons la veu del MOU que llegeix pel seu compte)
 428 INV – va el cavallet no ¿per què per què se'n va el conillet? ¿per què se'n va?
 429 AND – perquè no hi és
 430 MOU – perquè el cavallet no estava
 431 (El CAR es torna a seure al costat de la CAN)
 432 INV – i ¿on serà el cavallet per vosaltres? ¿què penseu? ¿on pot estar el cavallet que no hi és?
 433 AND – buscant menjar\
 434 INV – ¿buscant menjar també? | mhm |
 435 MOU – | mhm mhm / |
 436 INV – a veure
 437 AND – (llegint) **el cavallet és a buscar alguna cosa per menjar en aquells camps o::**
 438 **coberts de neu no no direu cas hi troba un un nap un nap gros i morat i es menja el nap**
 439 **ja està ben tip i se::'n torna cap a casa**
 440 (se senten de fons les veus del MOU i de la SAL que llegeixen pel seu compte)
 441 INV – molt bé ¿què troba el cavallet per menjar?
 442 SAL – un nap
 443 MOU – una pastanaga
 444 INV – un nap un nap
 445 CAN – dos
 446 AND – una
 447 CAN – una una
 448 INV – una ¿i què fa amb el nap?
 449 AND – se'l menja
 450 INV – eh eh se'l menja
 451 INV – ¿i què passarà ara quan torni a casa el cavallet?
 452 MOU – que que li porta:: el conillet una pastanaga per menjar
 453 AND – e:: veurà una pastanaga davant de la porta
 454 INV – ¡ah! a veure a veure\
 455 **girem pàgina si és així/ (llegint) tot just hi arriba veu la pastanaga**
 456 **i fa | una pastanaga! ¿qui me la deu haver portada? segur que ha estat el conillet gris**
 457 **| he vist les seves petjades a la neu | ¡que n'és de gentil el conillet gris! | després ha dit**
 458 **| fa tant de fred que el be segur que deu tenir molta gana | li portaré aquesta pastanaga a**
 459 **casa seva | tornaré de seguida**
 459 (se sent de fons la veu del MOU que llegeix darrere meu)
 460 ¡ah| *va/e* ¿què farà aleshores el cavallet ara?
 461 AND – agafarà la pastanaga i li donarà al conillet un altre cop
 462 INV – i ¿al conillet o a qui?

463 (se sent la FAT que crida la seva mare perquè no pot veure el llibre)
 464 ¿quin animal diu que deu tenir molta gana?
 465 SAL – el cavallet
 466 MOU – el cavallet
 467 SAL – no el conill
 468 INV – ¿què diu aquí? (llegint) **fa tant de fred que::**
 469 MOU – (llegint) **que segur**
 470 FAT – mama mama
 471 MOU – (llegint) **segur**
 472 SAL – (llegint) **que deu tenir molta gana**
 473 INV – ¿qui deu tenir molta gana?
 474 MOU – el::
 475 SAL – conill
 476 MOU – ¿el conill?
 477 INV – no
 478 AND – i:: l'ovella
 479 INV – el be/ molt bé/ l'ovella ¿a casa de qui anirà ara el cavallet?
 480 AND i CAN – de l'ovella
 481 INV – de l'ovella\ ¿què li portarà?
 482 AND i CAN – la pastanaga
 483 INV – la pastanaga\ ¿i la trobarà l'ovella a casa o no?
 484 MOU – e:: *yo creo que sí*
 485 INV – va a veure
 486 AND – sí però no estarà a casa
 487 INV – a veure/ girem pàgina | a veure si hi ha el be a casa/ ¿qui vol llegir?
 488 (MOU aixeca la mà)
 489 INV – va MOU
 490 MOU – (llegint) **el cavallet galopa que galopa hop hop hop cap a casa el be grassó toc-toc**
 491 **truca a la porta no respon ningú oh no hi és el be no hi és el cavallet li deixa la pastanaga**
 492 **a la porta i es**
 493 SAL – (llegint) **se'n va**
 494 MOU – (llegint) **i se'n va el be**
 495 INV – |ah ah| i se'n va ¿o se'n va el be?
 496 AND – |mhm::| a::
 497 INV – si el be no hi és ¿per què? ¿on és el be?
 498 AND – a buscar menjar
 499 SAL – [a buscar menjar]
 500 INV – [a buscar menjar] ¿i que trobarà per vosaltres el be per menjar?
 501 AND – una col
 502 MOU – e::: ¿una pastanaga?
 503 INV – una col diu l'AND/ i tu dius una pastanaga\ a veure a veure què diu ¿qui vol llegir?
 504 MOU – jo (aixecant la mà)
 505 INV – va MOU segueix
 506 SAL – (llegint) **el be grassonet**
 507 MOU – (llegint) **el be gr grassonet i arriba**
 508 SAL – (llegint) **arri[ssat]**
 509 MOU – (llegint) **[arri[ssat] és a buscar alguna cosa per menjar (es deixa un tros) una col una**
 510 **col**
 511 INV – (llegint) **¡quina sort!**
 512 MOU – (llegint) **a menjar ca**
 513 (MOU ha perdut el fil i la SAL l'ajuda)
 514 SAL – (llegint) **¡quina sort! quina sort**
 515 MOU – (llegint) **ah quina sort fixe-u-v | os**
 516 SAL – (llegint) **què troba**
 517 MOU – (llegint) **què troba u::na col una col amagada sota la neu i de fulla en fulla es**
 518 **menja tota [la col ja està ben tip]**
 519 SAL – (llegint) **[la col ja està ben tip]**
 520 MOU – (llegint) **i se'n torna a cap a ca | a casa**
 521 INV – | mhm mhm | ¿què farà ara quan torna a casa? ¿què trobarà?
 522 MOU – una::

523 AND – una pastanaga
524 INV – ¡una pastanaga! ¿i què farà amb la pastanaga? ¿què farà amb la pastanaga per
525 vosaltres?
526 (la CAN riu)
527 AND – li donaré a un altre::
528 INV – [li donarà]
529 CAN – [li donarà] a un altre
530 INV – ¿a un altre animal? a veure si teniu raó ¿qui vol llegir? ¿CAN vols llegir tu ara?
531 CAN – sí
532 INV – va
533 AND – (llegint) **tot just hi arriba**
534 CAN – (llegint) **tot just hi arriba veu la pastanaga i fa | una pastanaga**
535 AND – ¡una pastanaga! (corregint l'entonació de la germana)
536 CAN – (llegint) **qui me la deu haver portada segur que ha estat el cavall el cavallet he**
537 **vist|**
538 AND – (llegint) **seves petjades a la neu**
539 CAN – (llegint) **les seves petjades a la neu que n'és de e ge gentil el cavallet després**
540 (se senten l'AND i el MOU que llegeixen)
541 INV – | mh mh *vale* | aleshores aleshores ¿què ha trobat el be? | ¿què ha trobat?
542 AND – una pa[stanaga]
543 CAN – una [pastanaga]
544 SAL – una pastanaga
545 INV – ¿i què pensa? ¿qui diu que li ha portat li ha portat la pastanaga?
546 CAN i MOU – el cavallet
547 INV – el cavallet i ara per vosaltres | ¿què farà el be? ¿se'l menjarà la pastanaga se la menjarà
548 o no?
549 CAN i AND – no
550 MOU – no le li:: li:: li: | ash | (colpejant la mà sobre la taula) li:: li: | ash |
551 INV – li li
552 AND – li donarà a algú/
553 SAL – li dona
554 INV – ¿a qui la hi donarà?
555 MOU – al cérvol
556 INV – al cérvol a veure a veure
557 MOU – *esto esto*
558 INV – ¿qui vol llegir?
559 CAN – ¡hi! (aixecant la mà)
560 INV – CAN vols seguir llegint va va
561 (l'Ana, el MOU i la SAL comencen a llegir pel seu compte i se senten com a rerefons)
562 CAN – ¿aquí?
563 INV – | mh mh |
564 CAN – (llegint) **després ha dit amb aquest fred que fa avui segur que el ca| birol segur**
565 **deu tin| ir molta gana li porta | ré aquesta pastanaga a casa seva to tornaré de seguida**
566 INV – ah ah molt bé ¿i què farà ara el be? ¿anirà a casa del?
567 SAL – cérvol
568 CAN i MOU – cérvol
569 INV – i ¿hi serà el cérvol a casa o no?
570 MOU – sí
571 INV – ¿sí? ¿hi serà?
572 SAL – *yo creo que sí*
573 INV – a veure ¿qui vol llegir?
574 MOU – jo jo (aixecant la mà)
575 INV – va MOU | també els pares si volen llegir poden llegir/ i l'àvia també/ si vol llegir pot llegir/
576 eh (MOU comença a llegir amb veu molt baixa) no et sento MOU
577 MOU – (llegint) **tot just hi arriba veu la pastanaga i fa | una pastanaga qui me la de deu**
578 **ha::ver portada**
579 INV – ¿on és? has saltat una pàgina eh
580 (m'aixeco i li assenyalo la pàgina que ha de llegir)
581 sí abans hi ha aquesta
582 MOU – ¡ah sí!

583 INV – | mh mh |
584 MOU – (llegint) **el cabirol**
585 INV – **el be**
586 SAL – **el be | el be li deixa**
587 MOU – (llegint) **el cabirol**
588 SAL – **el be**
589 MOU – ¡ah! **el be li deixa**
590 (m'aixeco una altra vegada)
591 INV – aquí aquí
592 SAL – ¿aquí?
593 INV – sí des del començament
594 SAL – *ah vale*
595 MOU – (llegint) **el be corre que que**
596 SAL – **corre**
597 MOU – (llegint) **corre pels camps gelats i per dins del bosc cap a casa el ca cabirol [truc-**
598 **truc]**
599 CAR – (llegint) **[tru truc]**
600 SAL – (llegint) **truca**
601 MOU – (llegint) **truca a la porta no respon |**
602 SAL – (llegint) **ningú**
603 MOU – (llegint) **oh, no hi és el cabirol no hi és el be li:: deixa la po la po::**
604 SAL – (llegint) **la pastanaga**
605 MOU – (llegint) **pastanaga a la porta i**
606 SAL – (llegint) **se'n va**
607 MOU – (llegint) **se'n va**
608 INV – molt bé/ se'n va i ¿on serà el cabirol per què no està a casa?
609 MOU – perquè::
610 CAN – perquè [està buscant menjar]
611 SAL – [està buscant menjar]
612 INV – està buscant menjar a veure ¿qui vol seguir?
613 (MOU, CAN i AND aixequen la mà) i tothom tothom AND ara toca a l'AND i després tornem
614 aquí i una altra vegada
615 AND – (llegint) **el cabirol és a buscar alguna cosa per menjar e:: e:: imagineu-vos que**
616 **troba que troba una mata d'herba d'herba ge ge::brada i els i els brots d'un pi i menja**
617 **fins que:: té fins que fins que en té prou ja està ben tip i se'n torna cap a casa**
618 INV – va molt bé ¿què trobarà quan torni a casa el cabirol?
619 CAN – una pastanaga
620 INV – ¿i què farà amb la pastanaga?
621 MOU – eh se la menja
622 INV – ¿se la menjarà?
623 CAN – sí
624 INV – sí? |mhm| a veure a veure si se la menjarà aquesta pastanaga ¿qui vol llegir?
625 CAN – yo yo (aixecant la mà)
626 INV – CAN CAN
627 CAN – (llegint) **tot j/a/st hi**
628 SAL – (llegint) **arriba**
629 CAN – (llegint) **arriba**
630 AND – **tot just** (corregint la pronunciació de la paraula just)
631 MOU – **tot just**
632 CAN – (llegint) **tot just hi**
633 AND – **arriba**
634 CAN – (llegint) **arri: ¿ | um | ?**
635 AND – **arriba**
636 INV – sí
637 CAN – **arriba**
638 AND – **veu**
639 CAN – (llegint) **veu la pastanaga: pastanaga i a**
640 AND – (llegint) **¡una pastanaga!** (suggerint en veu baixa a la germana)
641 CAN – (llegint) **una pastanaga qui me la deu haver portada ja ho sé ha estat el be el**
642 AND – **grassó** (suggerint en veu baixa a la germana)

643 CAN – (llegint) **be grasso i:**
644 AND – **arrissat** (suggerint en veu baixa a la germana)
645 CAN – (llegint) **i arrissat | aquí hi ha un floc de llana que ha perdut |**
646 AND – **pel camí** (suggerint a la germana)
647 CAN – (llegint) **pel camí que que:: és que gentil el be**
648 INV – | eh eh | molt bé/ ¿i què farà ara amb la pastanaga el cabirol?
649 MOU – que que::
650 INV – se la menja?
651 MOU – no que li torna al:: al:: al conill
652 INV – ¿a sí? a veure ¿qui vol llegir? vols llegir tu (MOU diu sí amb el cap) va el MOU i després
653 l'AND
654 AND – hoo\
655 INV – poc a poc llegireu tots ¿vale?
656 CAN – *vale*
657 INV – va MOU
658 AND – (llegint) **després ha dit**
659 MOU – (llegint) **després ha dit fa tant de fred i ara neva tant que el conillet gris deu tenir**
660 **molta gana li portaré aquesta pastanaga a casa seva tornaré de seguida**
661 INV – i què penseu ¿hi serà el conillet a casa?
662 MOU – sí::!
663 INV – ¿sí? penseu que
664 MOU – (mirant la plana següent del conte) *no será dormido*
665 INV – ah a veure a veure | AND ara toca a tu/ va llegeix
666 AND – (llegint) **el cabirol salta [que salta]**
667 SAL – (llegint) **[que salta]**
668 AND – (llegint) **per damunt les mates de boix i per sobre de le de les ca:le: ca:le:des de:**
669 **dels prats ca: cap a casa el conillet el cabirol ja hi ha arribat obre la porta a poc a poc el**
670 **conillet dorm i amb molt de compte li deixa la pastanaga a la vora del llit però el conillet**
671 **es desperta i el cabirol li diu fa tant de fred que i neva tant fort que he pensat que no**
672 **deus deus tenir res per menjar et porto una pastanaga**
673 INV – | ah ah | ¿què dirà ara el conillet ara? ¿què farà amb la pastanaga que li ha portat el
674 cabirol?
675 AND – | mh | aquesta pastanaga ????
676 INV – ¿sí?
677 AND – no ho sé
678 INV – ¿sí? no ho sé a veure com s'acaba el conte/ va CAN
679 AND – (llegint) **i així va ser**
680 CAN – (llegint) **i així va ser com del |**
681 SAL – (llegint) **cavallet**
682 CAN – (llegint) **cavallet al be i**
683 AND – (llegint) **al cabirol**
684 CAN – (llegint) **al cabirol**
685 CAR – (llegint i suggerint a la CAN que s'havia saltat el be) **del be**
686 AND – (llegint) **al cabirol**
687 CAN – (llegint) **la pastanaga va tornar al conillet gris**
688 AND – (llegint amb veu baixa) **oh els bons amics**
689 CAN – (llegint) **oh els | bons amics**
690 CAR – (llegint i traduint a l'hora) *oh los buenos amigos*
691 CAN – (llegint) **els bons amics**
692 INV – i conte
693 MOU – ¡i conte contat aquest conte ja s'ha acabat!
694 INV – molt bé MOU/ ¿i com s'acaba el conte?
695 MOU – que::
696 AND – que el conillet [acaba tenint la mateixa pastanaga] que abans
697 SAL – [(???) abans]
698 INV – | uhm uhm | ¿i per què es diu els bons amics aquest conte per vosaltres?
699 AND – perquè::
700 MOU – perquè::
701 AND – en comptes de menjar-se-la li van donant als amics | als altres amics
702 INV – ah ah tu MOU ¿què volies dir? ¿per què es diu els bons amics aquest conte?

703 MOU – e:: perquè
704 SAL – perquè::
705 MOU – ah no ho sé
706 SAL – *piensa*
707 INV – SAL per tu/ ¿per tu? la mama també
708 SAL – sí *porque cada uno piensa en el otro | como hace mal tiempo y:: cada uno dice que el*
709 *otro se queda con hambre porque no puede salir para buscar*
710 INV – ¿i per tu CAN? ¿CAR? ¿CAN i CAR? ¿per què es diu els bons amics aquest conte?
711 CAN – perquè::
712 AND – | mhm | s'estimen i una i també li donen una pastanaga a cadascú i en comptes de
713 menjar-se-la ell que té molta gana i llavòrens li dona
714 INV – NEL t'ha agradat el conte
715 (NEL fa sí amb el cap)
716 INV – sí una cosa/ una pregunta ¿podríem fer continuar el conte? ¿podríem afegir un altre
717 animal? |
718 AND – la gallina
719 INV – la gallina \ ¿i què diria la gallina? ¿com seria? ¿com seria? | | ¿que la gallina què troba?
720 una/
721 MOU – una pastanaga
722 INV – una pastanaga a la porta\ ¿i què diu? ¿què dirà?
723 AND – una pastanaga blat de moro seria millor
724 INV – sí sempre la mateixa la pastanaga troba a la porta i després continua el conte ¿i què
725 podria dir? ¡oh! ¡fa tant de fred tant de fred! que segur que:: un altre animal/ que segur que/
726 MOU – ànec
727 INV – ¡l'ànec deu tenir molta gana! li portaré aquesta pastanaga | ¡toc toc! (colpejant la mà
728 sobre la taula) ¡oh! ¡no hi és! ¡l'ànec no hi és!
729 SAL – | mhm |
730 INV – li deixaré la pastanaga
731 MOU – a la porta
732 INV – molt bé/ i quan torna l'ànec ¿què diu? ¡oh! una
733 CAN – pastanaga
734 MOU – pastanaga
735 AND – *pero sería una mica aburrido porque sería todo el rato lo mateix*
736 INV – *tot el rato el mateix\ vale*
737 AND – però si fos un e:: acabessi que algú se la menja/ i llavòrens i:: demà es troben tots junts i
738 diuen ahir a mi per la nit em van portar una pastanaga i li vaig donar a:: al bé i el bé al cérvol i
739 el cérvol a:: al conillet i el conillet | i així quin entre tots quins bons amics
740 INV – ah ah molt bé ¿voleu fer el joc de la pastanaga o no?
741 MOU i CAN – sí
742 AND – ¿quin joc?
743 INV – el joc és així | podem canviar animal/ (agafo un altre joc de cartes i ensenyo les imatges
744 una a una) aquí tenim un/
745 MOU – gos
746 CAN – gos
747 INV – gos aquí tenim un/
748 CAN – ah un gat
749 INV – gat aquí tenim un/
750 AND – gall
751 INV – gall un/
752 MOU – un ànec
753 INV – un un/
754 MOU – porc
755 INV – un porquet un
756 MOU – un burro (rient)
757 (SAL riu)
758 INV – un burro i:
759 MOU – un bou
760 INV – que agrada molt al MOU
761 (SAL riu)
762 INV – cadascú de nosaltres podria ser un animal ¿vale? ¿NEL tu què vols ser?

763 CAN – jo ja ho sé (i agafa la carta amb el dibuix del gos)
 764 INV – ¿tu? (NEL agafa el conillet)
 765 ¿el conillet un altra vegada? ¿MOU tu què vols? AND tu també
 766 MOU – el que corre *más* el que corre més és *el gatito*
 767 INV – *vale* la FAT també
 768 SAL – FAT ¿qué quieres FAT?
 769 INV – el bou el cérvol l'ànec el gall i el CAR ¿tu què vols?
 770 CAR – *yo el pato*
 771 INV – *vale* l'ànec i la SAL per a tu també el bou
 772 (el MOU riu)
 773 SAL – la FAT queda
 774 INV – el porquet o el burro
 775 SAL – el burro
 776 INV – ara la pastanaga ¿qui té la pastanaga?
 777 MOU – *eh la tenía yo pero ya no la tengo yo*
 778 INV – està aquí al mig a sí (agafant la carta amb el dibuix de la pastanaga) *vale* el joc funciona
 779 així | farem el joc de la pastanaga i fem com feia abans el conillet gris | però començaré | ah | jo
 780 *qué* animal seré encara no he escollit quin animal seré *vale* jo seré el porquet
 781 (riuen)
 782 *vale* i jo començaré a fer la volta de la pastanaga i la donaré al gos i el gos al burro i així *vale*?
 783 MOU – sí
 784 INV – la frase la podeu llegir al llibre si no ens la recordem o la podeu canviar una mica si voleu
 785 ¿*vale*?
 786 CAN – sí
 787 INV – jo trobo la pastanaga a la porta | jo m'ajudo amb el llibre si no no me'n recordo (llegint)
 788 **¡oh! ¡una pastanaga! ¿qui me la deu haver portada? segur que ha estat el conillet** (mirant
 789 el conillet que té la Nicole) | mhm | amb aquest fred que fa avui segur que el ca el gos deu tenir
 790 molta gana
 791 MOU – molta que molta
 792 INV – **li portaré aquesta pastanaga a casa seva tornaré de seguida** | (colpejo la mà sobre la
 793 taula) ¡no hi és! ¡el gos no hi és! li deixaré la pastanaga a la porta
 794 (miro la NEL i li dic que toca a ella ja que no respon li dic que l'ajudarà la seva àvia) | |
 795 ERL – (llegint) **una pastanaga qui me la deu haver portada segur que ha estat el**
 796 **cavallet** | |
 797 INV – i ¿a qui la vols portar ara la pastanaga? ¿quin animal hi ha allà?
 798 SAL – el gat
 799 ERL – (llegint) **amb aquest fred que fa avui segur que el cabirol deu tenir molta gana li**
 800 **portaré aquesta pastanaga a casa seva tornaré de seguida**
 801 INV – *vale* ara ves-hi del MOU i li dones la pastanaga | mhm | a veure quan torna aquesta
 802 pastanaga va
 803 MOU – | mhm | |
 804 INV – ¡oh! ¡una pastanaga!
 805 SAL – ¡oh! ¡una pastanaga!
 806 MOU – ¡oh! ¡una pastanaga! ¿qui la deu portar? | deu ser al al gall | li portaré *en enseguida*
 807 INV – | ah ah | | ¿qui troba la pastanaga?
 808 SAL – el gall (llegint) **¡oh! ¡una pastanaga! ¿qui me la deu haver portada? el gat** | | **fa tant**
 809 **fred de fred que el be segur que deu tenir molta gana | que el bou segur que deu tenir**
 810 **molta gana li portaré aquesta pastanaga a casa seva i tornaré de seguida**
 811 INV – i ara el bou troba la pastanaga
 812 SAL – ¿qui me la deu haver portada?
 813 MOU – (llegint) **¿oh qui me la deu portada?**
 814 SAL – **segur** (llegint i indicant al MOU)
 815 MOU – (llegint) **segur que que que** el gall li deu portar
 816 ALE – ¿a qui? ¿a qui?
 817 MOU – aquesta pastanaga
 818 INV – ¿a qui la portaràs?
 819 MOU – al
 820 SAL – cavall
 821 MOU – cavall
 822 SAL – i tornaré de seguida

823 AND – ¡oh! ¡una pastanaga! ¿qui me la deu haver portada? li:: segur que ha si sigut el gall li
 824 portaré a l'ànec
 825 INV – | ah ah |
 826 AND – (ajudant el seu pare) *repites conmigo* ¡oh! ¡una pastanaga!
 827 CAR – ¡oh! ¡una pastanaga!
 828 AND – ¿qui me la deu haver portada?
 829 CAR – ¿qui me la ha portada?
 830 AND – segur que segur segur que se que ha sigut segur que ha sigut
 831 CAR – *seguro que ha sido el*
 832 AND – el cavall | en català el cavall | *el caballo ya está el caballo* li portaré
 833 CAN – li portaré
 834 CAR – li portaré *esta* pastanaga
 835 AND – a
 836 CAR – a casa seva
 837 AND – al conill
 838 CAR – ¿al conill?
 839 AND – al conill a casa seva
 840 INV – i ara ¿el conillet? (ajudo la CAN indicant-li on està escrit el que ha de dir)
 841 CAN – **¡oh! ¡una pastanaga! ¿qui me la deu haver portada?** | segur que ha sigut l'ànec
 842 INV – ¡ara a mi! la portaré!
 843 CAN – li portaré al porquet segur que que tindrà molta gana
 844 INV – molt bé! ¡gràcies! jo trobo la pastanaga i:: ¡me la menjo! ¿vale? (tothom riu) *vale* hem
 845 acabat! ¡molt bé! (aplaudiment) ara tinc més contes aquí per si els voleu portar a casa per llegir
 846 MOU – sí
 847 INV – mireu m'ha donat en Patufet si voleu portar a casa en Patufet o La rateta que
 848 escombrava l'escaleta
 849 MOU – a veure
 850 INV – o els altres contes ¿qui es vol portar en Patufet?
 851 (la NEL aixeca la mà)

NÚMERO SESSIÓ:	7a
DATA:	18 de març de 2011
LLOC:	Biblioteca de l'Escola Cervantes
CONTE:	Anaïs Vaugelade, <i>Sopa de Pedra</i> , Editorial Corimbo (2001)
PARTICIPANTS:	Salima (mare), Mourad (2n), Fatiha (P4) Andrea (germana CAN – 5è), Candela (1r) Rhodora (mare), Nelia (1r). Clara (companya de classe de la Nelia) Alessia (investigadora)
MATERIALS:	Cinc còpies del conte <i>Sopa de Pedra</i> Sac de conte amb titelles dels animals del conte + cartes amb les imatges de les verdures esmentades en el relat
DURADA:	50 minuts aprox.

- 1 INV – |aah| ¿qué? ¿cómo estáis?
- 2 MOU – *bien*
- 3 INV – ¿*bien*? ¿com han anat aquestes tres setmanes sense contes?
- 4 MOU – bé
- 5 INV – ¿bé?
- 6 CAN – sí bé
- 7 INV – sí i ¿vau tornar a llegir algun conte?
- 8 CAN – jo sí!
- 9 INV – sí ¿quin conte CAN?
- 10 CAN – la Rínxols d'Or\
- 11 ALE – ¿la Rínxols d'Or? ah perquè tu tens el llibre de la Rínxols d'Or ¿no? ¿encara el tens tu?
- 12 ¿a casa?
- 13 CAN – sí
- 14 INV – *vale vale*
- 15 CAN – perquè xxx no me'n vaig recordar\
- 16 INV – no et preocupis la propera vegada que ens veiem\ i tu NEL ¿vas tornar a llegir el llibre?
- 17 (la NEL fa sí amb el cap)
- 18 INV – ¿sí? ¿*cuál*? | ¿el que vam llegir juntes o un altre?
- 19 NEL – (mira la l.)
- 20 INV – ¿que t'havia donat un conte no? el del Els bons amics ¿veritat? el de::l conillet ¿l'has tornat a llegir?
- 21 (la NEL fa sí amb el cap)
- 22 INV – sí ¿t'ha agradat?
- 23 (la NEL fa sí amb el cap)
- 24 INV – |mhm| ¿amb la mama o amb l'àvia?
- 25 INV – ¿la mama?
- 26 (la NEL fa sí amb el cap)
- 27 INV – ¿i tu MOU?
- 28 MOU – |mhm| he llegit el conte de:: eric/ d'un cotxe::/
- 29 INV – |mhm| |mhm|
- 30 MOU – i també he llegit els els Set cabretes i el llop\
- 31 INV – |ah ah| i ¿l'has llegit sol o amb la FAT o la mama?
- 32 MOU – sol
- 33 INV – sol i ¿te'n recordaves de la cançó? ¿com feia?
- 34 MOU – sí
- 35 INV – ¿com fa?
- 36 MOU – |ehel| (cantant) obriu obriu cabreta porto bones tetes (se sent la veu de la SAL que també canta) foc a les potetes [llenya a les]
- 37 SAL – [llenya a les] bany
- 38 MOU – a les a le així a les potetete |obriu obriu si us plau
- 39 INV – ¡molt bé::! i FAT ¿tu també vas tornar a llegir amb la mama?
- 40 SAL – *le gusta mucho*
- 41 INV – ¿sí?
- 42 SAL – sí sí sí sí

45 INV – sí ¡molt bé! |mhm| a vosaltres ¿us en recordeu del conte de Les set cabretes i el llop?
46 ¿us ha agradat també? ¿sí? |mhm| i:: ¿i quan llegiu |ehe| |mhm| SAL ¿tu i la FAT? per ¿a la nit
47 a la tarda?
48 SAL – a la nit
49 INV – ¿abans de dormir?
50 SAL – sí a la nit
51 INV – |mhm| |mhm|
52 SAL – abans sí
53 INV – molt bé \ *pues* avui tinc un conte molt divertit\
54 (diverses veus) – ¡ah divertit!
55 INV – però molt molt
56 CAN – és el que::
57 INV – mira que pesa molt aquest sac avui perquè tinc moltes coses aquí dintre\ podríeu
58 cadascú de vosaltres o agafar un titella i també hi ha un paperet\ podeu agafar un titella i una
59 imatge perquè hi ha moltes moltes perso:: hi ha molts personatges en aquest conte
60 CAN – (???)
61 (els participants comencen a agafar a rotació un titella i una carta de dintre del sac)
62 MOU – ¡aquest!
63 (molts riuen en veure el titella)
64 INV – ¡oooh! i també el paperet també heu d'agafar un paperet
65 (treuen més titelles i se sent riure)
66 INV – molt bé ara la FAT
67 INV – un paperet ¡molt bé!
68 INV – i ara
69 (segueixen agafant titelles des del sac)
70 INV – oh mira ho ha fet la mama també
71 (exclamacions generals)
72 diverses veus: ¡oooh! (riure general)
73 MOU – és un::
74 INV – ara veiem tots què és donem un nom a tots els personatges\ la NEL
75 (la NEL agafa un altre titella)
76 INV – ah una per a la NEL ¿a veure la CAN?
77 MOU – (???) *burro*
78 SAL – *no creo burro*
79 INV – ¡ah ah! i ara un personatge també
80 (sorolls i rialles de fons)
81 INV – no riguis eh/ (rient)
82 MOU – *a ver ¿qué es esto mama?* (ensenyant-li el seu titella)
83 INV – ¡ahhhh!
84 MOU – *¿mami qué es esto? me dones el caballo::* (el nen proposa un canvi de titelles amb la
85 seva mare)
86 INV – *pues* aquí encara tenim dos personatges més ¿tu tens el paperet també AND?
87 AND – sí
88 INV – ¿vols agafar un per a per a la teva mama? (dient-li al MOU) i un altre la CAN va
89 MOU – *yo yo yo*
90 CAN – mira la mami
91 (entra la RHO)
92 INV – i ¡mira RHO! ¡benvinguda! la teva filla t'ha reclamat ¿eh? mira/ també aquest és per tu/
93 (riures i benvinguda)
94 INV – ¿què tal? i ara un altre aquí per a la CAN i l'AND
95 CAN – *y el papel*
96 INV – espera no el paperet aquí a la RHO perquè no en té
97 CAN – ah sí sí
98 INV – ¡molt bé! veiem que tenim aquí perquè tenim no sé quants personatges d'aquest conte
99 que serà un conte súper llarg/ a veure què tenim/
100 CAN – (riu)
101 INV – ¿AND tu què tens?
102 AND – un gall
103 INV – un gall diem que és una gallina perquè ara no tinc una gallina però hauria de ser una
104 gallina però molt bé una gallina i un ànec i ¿això què és? ¿quina verdura és la que tens allà?

105 AND – la col
106 INV – la col molt bé a veure
107 SAL – *apio*
108 INV – tenim una col una col ¿com és en *castellano*?
109 (veus de fons)
110 MOU – *col*
111 CAN – *coliflor*
112 INV – *coliflor* i:: ¿en àrab?
113 SAL – *col*
114 INV – ¿*col*?
115 SAL – sí::
116 INV – |ah ah| ¿en *tagalo*? ¿vosaltres parleu *tagalo* o anglès a casa?
117 RHO – |ah| *inglés\ tagalo*
118 INV – *los dos ah ¡qué bien! ¡así que podemos hacer los dos!*
119 (se sent riure)
120 INV–¿en *tagalo* cómo se dice?
121 RHO – |ehe| *repollo*
122 INV – *repollo* y ¿en *inglés*?
123 RHO – *cabagge*
124 INV – *cabagge* |eh eh| molt bé mireu que *podemos aprender* moltes llengües eh
125 SAL – sí::
126 (riures)
127 INV – molt bé ¿i la CAN què té?
128 CAN – un gos
129 INV – |ah ah|
130 MOU – ¿en italià?
131 CAN – i::
132 INV – ah perdona ¡i en italià! ¡tens raó! en italià es diu *cavolo*
133 moltes veus – (repetint) *cavolo*
134 INV – *cavolo* |mhm mhm|
135 CAN – tinc un gos i una olla\
136 INV – un gos i una olla/ a veure aquesta olla |ehe| que gran ¿no? com
137 CAN – i això e:: en castellà:: *perro* i::
138 AND – i en català gos
139 INV – en *italiano* *cane* ¿com es diu *perro* en *tagalo*?
140 RHO – ¿*perro*?
141 INV – |mhm mhm|
142 RHO – *aso*
143 INV – |mhm mhm|i ¿en anglès?
144 RHO – *dog*
145 INV – *dog*
146 (diverses veus) – *dog*
147 INV – ¿i en àrab?
148 SAL – *quillp*
149 MOU – *val quillp*
150 INV – ¿sí?
151 SAL – sí
152 INV – *quill*
153 SAL –*quillp*
154 (diverses veus riuen)
155 INV – *quillp* ho dic molt malament FAT ¿no?
156 INV – (rient) la FAT la FAT riu perquè clar ho pronuncio molt malament *quillp vale* ¿i la NEL?
157 ¿què té la NEL?
158 MOU – un porc
159 INV – un porquet ¡molt bé! ¿i també una verdura?
160 (la RHO ensenya una carta)
161 INV – a ver ¿qué es esto? ¿sabéis qué es?
162 CAN – *api* ap *apio*
163 RHO – *apio* ¿no::?
164 AND – no *el apio es esto* (ensenyant una altra carta)

165 SAL – *no es como::*
166 INV – *un puer*
167 SAL – *puerro*
168 INV – *puerro ¿en català? |*
169 SAL – *porro*
170 INV – *es diu porro |mhm mhm| molt bé*
171 *(riuen)*
172 INV – *eh:: (riu)*
173 CAN – *¿en italià?*
174 INV – *en italia porro també en italià porro |mhm mhm| ¿i en tagalo?*
175 RHO – *no sé*
176 INV – *¿no? (riu)*
177 SAL – *yo tampoco*
178 INV – *sí no perquè és molt difícil*
179 SAL – *allí no:: no se usa*
180 INV – *no se usa ah eso es interesante*
181 SAL – *se usa pero muy poca*
182 INV – *muy poco\ molt interessant ¿i la RHO què té?*
183 RHO – *tengo (ensenya el titella i la carta amb la imatge del carbassó)*
184 SAL – *calabaza*
185 INV – *|jhhh| mireu ¡oh! un llop ¡ah ah ah! arriba el llop eh::*
186 SAL – *gran gra::n*
187 INV – *¿i qui::n? ¿com es diu el llop en castellano?*
188 MOU – *llop*
189 INV – *¿llop també?*
190 CAN – *lobo*
191 SAL – *lobo*
192 INV – *llobo lobo vale en italiano lupo*
193 *diverses veus – lupo*
194 INV – *¿en tagalo?*
195 RHO – *lobo también*
196 INV – *¿sí? ¿in english? ¿en anglès?*
197 RHO – *en inglés ox*
198 INV – *ox ¿i en àrab?*
199 SAL – *dig*
200 INV – *¿dig?*
201 SAL – *sí*
202 *(diverses veus)*
203 CAN – *yo ya sabía que en italiano era lupo*
204 INV – *¿sí? ¿i com feies a saber-lo tu?*
205 CAN – *perquè vam fer una:: una:: cançó:: que ens van fer a la classe de música*
206 INV – *ah sí i ¿es deia lupo?*
207 CAN – *sí i l'hem i l'haviem cantat en un concert*
208 INV – *¿tot en italià?*
209 CAN – *sí*
210 INV – *¡ah que bé! ¡molt bé! i a veure ¿a qui toca ara?*
211 SAL – *el MOU*
212 INV – *el MOU eh eh MOU ¿què tens tu?*
213 MOU – *apio y:: |mhm mhm| ¿esto qué es?*
214 SAL – *nabo*
215 *(diverses veus) – nabo*
216 CAN – *¡ah sí nabo!*
217 INV – *¿cómo?*
218 MOU – *¿cómo cómo?*
219 SAL – *ponlo aquí para que lo vean (convida el fill a posar la carta al mig de la taula perquè*
220 *tothom la vegi)*
221 CAN – *na|bo*
222 MOU – *nabo ¡ah sí! es que::*
223 INV – *¿en català sabeu com es diu?*
224 AND – *nap*

225 INV – nap molt bé AND/ gràcies perquè jo ja m’havia oblidat\ i:: |mhm| i l’altre és un *apio* en
 226 català és no l’api l’*apio* api eh eh i ¿n’hi ha a Filipines? ¿s’utilitza?
 227 RHO – *en Filipinas sí*
 228 SAL – sí sí
 229 INV – *es como se como* ¿com es diu?
 230 RHO – ¿*la de de apio*?
 231 INV – *apio*
 232 RHO – *celery*
 233 INV – *celery*
 234 RHO – *sí en inglés también celery*
 235 INV – |ah| |eh eh|
 236 MOU – *se parecen mucho*
 237 INV – *hay muchos ¿sí no? habéis visto cómo se parecen la::*
 238 SAL – *sí casi ayer (???)*
 239 INV – ¿no? s’assemblen molt les llengües del món
 240 SAL – sí
 241 INV – |mhm| i ¿i l’animal? ¿quin animal tens tu?
 242 MOU – eh ah
 243 CAN – *caballo*
 244 CAN – *no no es un caballo se parece más a un burro*
 245 INV – no\ és un cavall
 246 MOU – |ah!
 247 CAN – |oh::|
 248 INV – és un cavall \
 249 (riures)
 250 INV – la FAT riu riu perquè diu on m’heu portat\ *vale* un un en italià jo jo me’n recordo com es
 251 diu en àrab perquè ja m’ho vas dir *osan*
 252 SAL – |ah! *osan* sí
 253 INV – ah
 254 MOU – *osan* no
 255 SAL – *osan* sí
 256 INV – ¿no?
 257 SAL – *osan osan* sí
 258 INV – ¿sí?
 259 SAL – sí sí sí
 260 INV – *osan*
 261 SAL – *él tampoco lo sabe mucho el árabe por eso*
 262 INV – eh
 263 SAL – *hay nombres que no los sabe*
 264 INV – *osan* i ¿i en el *tagalo*? |eh| ¿*caballo*?
 265 RHO – *kabayo*
 266 INV – *kabayo* |mhm mhm|
 267 CAN – ¿*en inglés*?
 268 INV – i:: ¿*en inglés*?
 269 RHO – eh *horse*
 270 (diverses veus) – *horse*
 271 INV – |mhm mhm| que també vosaltres sabeu anglès ¿no? perquè que feu anglès a la classe
 272 CAN – sí
 273 INV – molt bé\ i per acabar aquí ¿SAL tu què tens?
 274 SAL – *una cabra parece*
 275 INV – sí una cabra | seria com el mascle de la cabra
 276 SAL – sí
 277 INV – que es diu
 278 AND – *ovella*
 279 INV – no l’*ovella*\ és | sí sembla una *ovella* aquesta aquest *titella* es diu moltó moltó ¿sabeu?
 280 que en italià és *montone* ¿saps? aquell que
 281 SAL – *sí ya tiene mucho cuerno*
 282 INV – sí i:: ¿en en àrab la cabra com es diu?
 283 SAL – |eh::| *mesa*
 284 INV – ¿*mesa*?

285 SAL – *mesa*
 286 INV – ¿i en *tagalo*?
 287 RHO – *kambing*
 288 INV – *kambing*
 289 MOU – ¿*kambing*?
 290 (diverses veus rien)
 291 INV – ¿tu NEL saps alguns noms en *tagalo* també? ¿o no?
 292 (NEL fa sí amb el cap)
 293 INV – sí |mhm mhm| ¿y en *castellano*?
 294 MOU – |ehe ehe|
 295 INV – ¿la cabra?
 296 AND – *cabra*
 297 INV – *cabra* ¿con be alta igual o be baixa? ¿o pe?
 298 AND – con be *alta*
 299 INV – con be *alta* ¡molt bé! doncs ¿de què podria anar aquest conte?
 300 MOU – |ehe| no sé::
 301 INV – aquí mira:: mirem què té la la CAN ¿té una?
 302 (diverses veus) – olla
 303 INV – ¿i tenim moltes?
 304 SAL – *animales y verduras*
 305 INV – *animales y verduras* què podem posar dintre de l'olla ¿els animals?
 306 (riuen)
 307 MOU – menjar
 308 INV – menjar però ¿què hi posem?
 309 CAN – la verdura
 310 INV – la verdura ¿no? i ¿què podríem fer amb verdura?
 311 MOU – pue::s menjar
 312 SAL – un puré
 313 INV – un puré o també ¿què podríem fer?
 314 CAN – sopa
 315 INV – ¡una sopa::! ¿una sopa amb? | verdura ¿us agrada la sopa o no?
 316 MOU – [a mí me encanta pero la verdura no]
 317 CAN – [a mí no me encanta la verdura]
 318 INV – ¿no? ¿per què no t'agrada la verdura?
 319 MOU – *porque cuando la pruebo huele fatal*
 320 SAL – *no le gusta la verdura*
 321 INV – ah ah no però:: ¿cap? vull dir
 322 SAL – *sí que come algo sí puré de verdura sí lo come lo come muy bien lo que pasa que la*
 323 *verdura así*
 324 INV – no
 325 SAL – *lo ve así no*
 326 INV – i a tu FAT ¿t'agraden les verdures?
 327 FAT – sí
 328 SAL – *sí a ella sí*
 329 INV – sí a mi també molt eh ¿i NEL a tu t'agraden les verdures?
 330 NEL – (pp) sí
 331 INV – sí ¿i a la CAN i a l'AND?
 332 CAN – a mi no
 333 AND – no
 334 INV – no ¿ninguna?
 335 AND – alguna
 336 INV – ah alguna ¿com quina per exemple?
 337 AND – |mhm| la pastanaga
 338 INV – la pastanaga
 339 AND – i la pitjor de totes és la el *brócoli* la coliflor
 340 SAL – sí::
 341 INV – la coliflor per a tu és la pitjor em penso que no que t'ha t'ha anat bé eh perquè has agafat
 342 quasi la col eh ¿i tu?
 343 CAN – a mi el tomàquet
 344 INV – el tomàquet |mhm| clar el tomàquet també és una verdura a mi també m'agrada molt

345 AND – a mi el tomàquet i la patata
346 INV – ah clar la patata us agrada a tots suposo
347 (diverses veus) – sí
348 INV – ¿MOU t'agraden les pa t'agraden les patates o no?
349 MOU – *sí me gustan*
350 INV – ah *vale* ¿i a la NEL? ¿t'agraden?
351 (la NEL fa sí amb el cap)
352 INV – |eh| *vale* el conte que farem avui com que és molt difícil per trobar perquè és un conte
353 que no és tan popular he fet còpies així que us podreu quedar el llibre ¿*vale*?
354 SAL – |ohoh|!
355 INV – |mhm|
356 SAL – *¡qué bien!*
357 INV – heu de compartir \ SAL vosaltres tres perquè per fer fotocòpies
358 SAL – *vale*
359 INV – ah no ¡sí que tinc una més! mira
360 MOU – sí
361 INV – tinc una per a vosaltres (donant el llibre a l'AND i la CAN)
362 MOU – ¡ah sí!
363 INV – ¿quin és el títol?
364 (diverses veus) – **Sopa de pedra**
365 MOU – jo ja l'he llegit a la nostra classe
366 INV – ¿sí? ¡molt bé! |mhm mhm|¿i de què va el conte de Sopa de pedra?
367 MOU – que hi havia un llop
368 CAN – ¡ah sí!
369 MOU – hi havia un llop que:: que *solo:: caminaba y ca::* |mhm| [???)
370 INV – |mhm mhm|
371 MOU – *y:: y se encuentra algunas casas y se va con otra y:: hace toc toc y y dice:: alguien*
372 *como un pato o algo así dice ¿quién es? y dice ¡sóc el llo::p! y y le deja entrar y después le dice*
373 *al llop eh |eh ehe| et faré una sopa de de de pedres i ell li fa una | i no sé què més és que no*
374 *me'n recordo molt*
375 INV – *val* molt bé però ¿et va agradar aquest conte?
376 MOU – *sí bueno*
377 INV – i us ¿penseu que us agradarà també a vosaltres el conte? ¿heu tastat mai una sopa de
378 pedra?
379 CAN – (???)
380 INV – ¿heu tastat mai una sopa de pedra?
381 diverses veus – (???)
382 INV – ¿tu SAL havies tastat mai una sopa de pedra?
383 SAL – no (rient)
384 INV – ¿i RHO tu ho has fet mai?
385 RHO – no (rient)
386 INV – ¿no? jo tampoc (rient) a veure què és aquesta sopa
387 (Diverses veus) – (???)
388 MOU – ¡ah era un gall! (mirant les il·lustracions del conte)
389 (Diverses veus) – (???)
390 CAN – ¡hala! tu el tens molt petit (referint-se a la meua còpia del llibre)
391 INV – sí jo el tinc molt petit mira\ per a vosaltres he fet les fotocòpies una mica més grans de la
392 pàgina\ perquè si no és molt difícil per llegir ¿algú vol començar a llegir?
393 (el MOU aixeca la mà)
394 INV – el MOU va
395 CAN – noo
396 INV – sí llegireu tots com sempre eh
397 MOU – *a ver*
398 SAL – *a ver*
399 FAT – *a ver mama*
400 MOU – **és de nit ple hivern un llop vell s'acosta al poble poble dels**
401 SAL – **animals**
402 MOU – **animals**
403 INV – molt bé ¿què porta el llop aquí? (indicant la il·lustració de la pàgina)
404 MOU – *una:: |¿cómo se llama? ¡una bolsa!*

405 CAN – *sí una bolsa*
 406 INV – |mhm mhm|
 407 MOU – *sí y la bolsa tiene piedras*
 408 CAN – [*piedras*]
 409 INV – |mhm mhm| a veure si tenia raó CAN ara tu CAN
 410 CAN – **la | primera casa e:: és la |** (se sent el MOU que llegeix de fons més ràpid)
 411 ANA – **la | primera casa és la casa de la gallina**
 412 CAN – **casa de la gallina el llop truca a la porta toc toc ¿qui hi ha? |**
 413 ANA – **pregunta la gallina**
 414 CAN – **pregunta la gallina el llop el llop respon soc el llop**
 415 INV – molt bé ¿sabeu com es diu per què es diu toc toc?
 416 MOU – perquè està trucant a la porta
 417 INV – exacte i què fa aquesta paraula (fa toc toc amb el puny sobre la taula)
 418 MOU i CAN – toc toc
 419 INV – ¿què fa? ¿per què es diu toc toc?
 420 CAN – perquè sona toc toc
 421 INV – molt bé perquè sona toc toc
 422 SAL – toc toc
 423 INV – es diu que és una onomatopeia perquè fa el so ¿no?
 424 SAL – toc toc
 425 INV – molt bé ah espera espera ¿ara què penseu? ¿penseu que la gallina deixarà entrar el llop
 426 o no?
 427 (diverses veus) – ¡sí::! ¡sí::!
 428 INV – sí ¿i per què? ¿per què? ¿es menjarà la gallina o no?
 429 (diverses veus) – ¡no::!
 430 INV – *val*
 431 AND – aquest és un llop bo
 432 INV – ¿és un llop bo?
 433 MOU – sí
 434 INV – a veure si és veritat que com
 435 MOU – *porque yo creo porque no tiene más dientes*
 436 (diverses veus riuen)
 437 INV – clar a veure ¿AND vols llegir tu?
 438 (diverses veus)
 439 CAN – jo
 440 INV – ¿vols llegir encara tu? ¿fem llegir la CAN encara? la CAN
 441 (diverses veus)
 442 MOU – (després d'haver llegit pel seu compte el fragment següent) *¡es verdad! ¡no tiene*
 443 *dientes!*
 444 (diverses veus)
 445 CAN – **la gallina s'esvera**
 446 INV – ¿què vol dir s'esvera la gallina?
 447 AND – es posa nerviosa
 448 INV – es posa nerviosa ¡molt bé AND! es posa nerviosa
 449 (diverses veus)
 450 (se sent el MOU que llegeix de fons)
 451 CAN – **no tinguis por gallina soc vell i ja no em queda cap dent**
 452 INV – així que tenia raó el MOU/ no té dents pobre llop (rient)
 453 SAL – sí sí
 454 MOU – *es que como es viejo*
 455 INV – ah clar
 456 (se senten diverses veus)
 457 CAN – **deixa que m'escafi a la vora de la llar de foc i que em pra prepari una sopa de**
 458 **pedra la gallina du||**
 459 ANA – **dubta no no no les té totes**
 460 CAN – **dubta no no no les té totes no no cal dir-ho però però és molt tafanera**
 461 INV – ¿què vol dir que és molt tafanera?
 462 MOU – que:: |
 463 INV – ¿per què la gallina és tafanera? ¿què vol dir?
 464 AND – que és mo::lt | ho mira tot

465 INV – mira tot vol saber-ho tot és molt curiosa molt bé AND és molt curiosa la gallina és molt
 466 curiosa clar
 467 AND – **no ha vist mai el llop de debò només el coneix per les històries que conten d'ell i li**
 468 **agradaria molt tastar una sopa de pedra**
 469 INV – |mhm mhm|
 470 AND – **així així que sota [la po obre la porta]**
 471 SAL – **[obre la porta]**
 472 INV – *va!* molt bé ¿penseu que la gallina té por o no?
 473 (diverses veus) – no
 474 INV – no
 475 AND – no té dents
 476 INV – no té dents clar\ així no pot fer res molt bé\
 477 (diverses veus)
 478 CAN – ¿ens el podrem quedar?
 479 INV – sí sí que us el podreu quedar el conte ara ¿qui vol llegir que no ha llegit encara? ¿les
 480 mames volen llegir les súper mames que tenim aquí?
 481 (RHO riu)
 482 SAL – vinga va
 483 INV – va molt bé
 484 SAL – **el llop entra sospira i demana si us plau gallina porta'm una olla ¿una olla?**
 485 **s'esvera la gallina escolta gallina per preparar una sopa de pedra fa falta una olla no ho**
 486 **sé confessa la gallina no n'he tastada mei ales aleshores el llop recita la recepta en una**
 487 **olla en una olla fiqueu-hi una pedra grossa afegiu-hi *agua* i espereu que bulli ¿i res més**
 488 **pregunta? la gallina res més**
 489 INV – eh eh molt bé doncs ¿quina cara fa la gallina aquí a aquesta pàgina?
 490 AND – *asustada*
 491 INV – *asus*
 492 AND – veu que és una olla i que és per menjar-se-la
 493 INV – ah perquè pensa que es vol menjar la gallina o fer una sopa amb la gallina ¿no? molt bé
 494 ¿què MOU?
 495 MOU – que després vindrà el porc i:: se quedarà (???)
 496 INV – ah a veure si vindrà el porc però ¿quina és la recepta d'aquesta sopa de pedra?
 497 MOU – |ehe|
 498 CAN – fiques una olla |mhm mhm| amb una pedra grossa que se
 499 AND – (???) aigua
 500 (se senten diverses veus)
 501 CAN – i la deixes bullir
 502 INV – ¿i penseu que el llop farà una sopa solament amb la pedra?
 503 (diverses veus) –no::
 504 INV – ¿penseu que el llop té *algo* pensat? ¿vol fer alguna cosa o no?
 505 (diverses veus) – no::
 506 INV – no eh
 507 CAN – *yo ya* l'he vist
 508 INV – *vale* ¿qui vol seguir llegint?
 509 (el M. aixeca la mà)
 510 INV – MOU
 511 MOU – (llegint) **el porc**
 512 SAL – no
 513 INV – no a l'altra pàgina aquí
 514 SAL – l'altra aquí
 515 MOU – ¿*dónde*?
 516 SAL – aquí
 517 (se sent la veu de la FAT que crida la seva mare perquè no pot veure el llibre)
 518 INV – gira pàgina has girat però hi ha encara un trosset
 519 MOU – és que ja he girat pàgina
 520 SAL – ¿*a dónde vas tú?*
 521 INV – aquí sí
 522 MOU – **jo a les meves sopa**
 523 SAL – **sopes**
 524 MOU – **diu la gallina hi afegeixo sempre una mica d'api se n'hi pot ficar do**

525 SAL – **dona**
 526 MOU – **dona gust diu el llop i treu una pedra grossa del seu sac**
 527 INV – molt bé [mhm mhm] doncs a veure si tens raó/ si arribarà realment el porc/ girem pàgina\
 528 ¿qui hi ha a la porta?
 529 (diverses veus amb entusiasme) – ¡el porc!
 530 INV – ¿quina cara fa el porc aquí?
 531 MOU – *pue:s* ||
 532 CAN – com curiós
 533 INV – curiós [mhm mhm] està una mica curiós ¿i la gallina com està?
 534 CAN – a veure a veure/ eh::
 535 AND – molt contenta
 536 CAN – molt contenta
 537 INV – ¿i el llop? ¿quina cara fa el llop?
 538 MOU – *pues* com (fa una expressió amb la cara i s'apropa una mà a la cara)
 539 INV – eh com que com que si està pensant | com dolent ¿no?
 540 AND – ¿per què?
 541 INV – no ho sé ¿tu què dius AND? ¿tu dius que no no?
 542 AND – no perquè o: o aquesta és la seva cara de que que bé que bé/
 543 INV – ah ah ¡molt bé! ara ha dit una cosa molt important potser que és la seva cara de dir molt
 544 bé molt bé/
 545 INV – vol dir que està pensant alguna cosa
 546 SAL – sí
 547 INV – i tot va com ell
 548 ANA – volia
 549 INV – molt bé
 550 AND – hi ha més gent que
 551 INV – ah ah ara qui vol llegir (la RHO aixeca la mà) ¿la RHO? molt bé
 552 RHO – **el porc però ha vist com el llop entrava a casa de la gallina està ne negui neguitós**
 553 **i truca a la porta**
 554 SAL – ¿què significa neguitós?
 555 INV – ¿què vol dir neguitós?
 556 ANA – ¿neguitós?
 557 INV – ah ah
 558 ANA – sospitós\
 559 INV – sospitós molt bé
 560 RHO – (llegint) **toc toc**
 561 INV – ¿com era?
 562 RHO – **toc toc toc**
 563 INV – eh eh
 564 (diverses veus) – **toc toc** (picant amb el puny sobre la taula)
 565 RHO – (llegint) **en entra porc el llop i jo estem preparant una sopa de pedra el porc no**
 566 **se'n sap avenir ¿una sopa de pedra només de pedra? i tant diu la gallina però se s'hi pot**
 567 **ficar api dona gust | el porc pregunta si s'hi poden ficar carabassons se n'hi poden ficar**
 568 **diu el llop**
 569 INV – molt bé i ara ¿què passarà?
 570 MOU – (mirant les il·lustracions de la plana següent) que vindrà el *un caballo y un pato*
 571 INV – ah ah a veure si tens raó/ ¿qui hi ha ara a la porta?
 572 MOU – *pues un caballo y un pato*
 573 INV – hi ha el cavall i l'ànec\ ¡molt bé! ¿i quina cara tenen el cavall i l'ànec ara?
 574 MOU – *como:: no sé decir*
 575 SAL – *sorprendidos* |¿no?
 576 INV – *sí sorprendidos*
 577 RHO – *sorprendidos*
 578 INV – [ah ah] sorpresos estan una mica sorpresos [ah ah] fins i tot el cavall té la boca oberta
 579 està així (obrint la boca expressant meravella) ¿no? [eh eh] i l'ànec està: ¿com com està
 580 l'ànec?
 581 MOU – així (imitant la cara enfadada)
 582 INV – [mm] (d'enfadat)
 583 CAN – com enfadat
 584 INV – com enfadat\ a veure ¿qui vol llegir ara ara?

585 (el MOU i la CAN aixequen la mà)

586 INV – ara la CAN perquè abans has llegit tu\ va CAN

587 CAN – (llegint amb dificultat) **a les a:les aleshores el porc |corre cap a | a casa seva i torna |**

588 **amb uns ca:ns carabassons l:a la à:nec || l'ànec i el cavall però | però || però |tam: també**

589 **han vist co**

590 AND – (llegint i suggerint a la seva germana) **com el llop entrava a casa de de la gallina**

591 CAN – **com el llop entrava a casa del de la gallina estan negui neguit**

592 AND – (llegint i suggerint a la seva germana) neguitós

593 CAN – **negui |**

594 AND – (llegint i suggerint a la seva germana) neguitós neguitós

595 CAN – **osos i |truquen |**

596 AND – (llegint i suggerint a la seva germana) **a la porta toc toc**

597 CAN – **a la porta toc toc**

598 AND i CAN – (la lectura no és simultània, l'AND llegeix les paraules just un segon abans que les llegeixi la seva germana) **entreu diu la gallina el llop el porc i jo estem preparant una**

600 **sopa de pedra** (se sent la veu del MOU que també llegeix)

601 AND – (llegint i suggerint a la seva germana) **amb una mica**

602 CAN – **a amb una mica d'a||**

603 AND – (llegint i suggerint a la seva germana) **d'api**

604 CAN – **d'api**

605 AND – (llegint i suggerint a la seva germana) **d'api i carabassons**

606 CAN – **i carabasso:ns pre|ci|sa: el porc**

607 INV – ¿per què penseu que l'ànec i el cavall estan sospitosos? i també el porc estava neguitós\

608 ¿per què estan tots tots neguitosos?

609 AND – perquè veu un llop perquè veu veu la gallina que la ga que la gallina i un llop s'estan

610 portant no sé s'estan *llevan* estan bé junts estan ben junts i llavòrens |mmm| i la gallina és un

611 dels aliments que li agraden al llop i llavòrens |

612 INV – di digues MOU

613 MOU – i després ve un un gos i una cabreta i: i després no sé com

614 INV – no jo estava preguntant per què estan neguitosos\ quan veuen a un llop amb una gallina

615 ¿per què generalment que fa el llop amb la gallina?

616 MOU – |eee| que::: |mmm|

617 INV – generalment\ no ara al conte però què passa generalment ¿què fa el llop amb la gallina

618 generalment?

619 SAL – que al llop *le gusta comer la gallina*

620 INV – eh la gallina per això\ estan neguitosos perquè a veure el llop quan ha anat a casa de la

621 gallina per menjar-la

622 SAL – sí

623 INV – *vale* ara ¿qui vol seguir llegint?

624 (el MOU aixeca la mà)

625 INV – MOU va ah |

626 (la NEL aixeca la mà)

627 INV – ¡ah! la NEL ¿vols tu NEL? va

628 (diverses veus)

629 MOU – (comença a llegir) **l'ànec que ha viatjat molt pretén que una vegada a: Egipte va**

630 **tastar una sopa de pedra i a que hi havia ficat**

631 INV – ¿no havia de llegir la NEL?

632 SAL – la NEL que vol llegir

633 INV – va que jo ja m'he perdut va deixem a la:

634 SAL – la NEL ¿*va!*?

635 RHO – (comença a llegir la prima paraula i poc després li diu unes paraules en tagal) **l'ànec**

636 **(???)**

637 NEL – pp a: ||

638 RHO – (llegint) **l'ànec que ha viatjat molt pretén que una vegada i a Egipte**

639 INV – ¿sabeu on està Egipte?

640 MOU – sí

641 SAL – sí

642 INV – ¿on està?

643 MOU – *pues un poco lejos de aquí e:: de Barcelona*

644 INV – |mm|

645 MOU – *no sé pues creo que*
646 INV – ¿tu AND saps on està? ¿ens pots explicar on està? ¿com es diu el continent gran on hi
647 ha Egipte?
648 ANA – eh::
649 INV – també el Marroc està allà
650 MOU – ¡eh! ¿el Marroc està?
651 INV – |mm| està aquí
652 SAL – sí
653 INV – i l'Egipte està a aquest altre costat
654 MOU – ¡ah!
655 INV – l'Àfrica
656 SAL – Àfrica
657 INV – (buscant un mapa a la biblioteca) després ¿aquí tenim un mapa? no no en tenim de
658 mapa
659 INV – va no en tenim després ho mirareu *vale* a: la a classe podeu mirar o a casa eh podeu
660 mirar
661 RHO – (llegint) va
662 NEL – (llegint) va
663 RHO i NEL – (la mare va llegint d'una en una les paraules i la nena les repeteix) **va tastar una**
664 **sopa de pedra i que hi havia ficat porros diu que se'n recorda perfectament perquè és el**
665 **que li agrada més de la sopa els porros la gallina pregunta al llop es** (des d'ara la mare i la
666 filla comencen a llegir alhora) **pot fer una sopa de pedra amb porros es pot fer**
667 INV – ¡molt bé::! així ¿què hi ha ara dintre l'olla? ¿quantes coses hi ha dintre l'olla?
668 MOU – |emm| tres
669 INV – doncs ¿què hi ha MOU?
670 MOU – eh:: una pedra:
671 INV – una pedra/
672 SAL – porros
673 INV – porros /
674 MOU – porros i::
675 INV – ¿i el porc què ha portat?
676 AND – el porc naps
677 MOU – e::
678 SAL – carabassons
679 MOU – ¡sí! carabassons
680 INV – carabassons\ ¡molt bé! i ara què ¿s'ha acabat o vindrà algun altre animal?
681 MOU – ¡sí! vindrà el el gos i i i: la cabra
682 CAN – una cabreta i un no sé
683 INV – i un moltó |mm| a veure ¿qui vol llegir ara?
684 (el M. aixeca la mà)
685 INV – ¿o la mama? ¿SAL vols llegir?
686 SAL – (llegint) **aleshores l'ànec i el cavall corren cap a casa seva i tornen amb uns quants**
687 **porros el moltó la cabra i el gos però estan neguitosos perquè també han vist com el llop**
688 **entrava a casa de la gallina no els fa falta trucar la porta és oberta de bat a bat**
689 INV – doncs ¿per què no no truquen a la porta? ¿per què no fan toc toc?
690 SAL – perquè la porta estava *abierto*
691 INV – oberta a veure ¿què vol dir de bat a bat?
692 ANA – oberta
693 SAL – oberta totalment
694 INV – totalment ¡molt bé!
695 SAL – (llegint) **què feu pregunten el llop el porc l'ànec el cavall i jo estem preparant una**
696 **sopa de pedra respon la gallina ja us podeu imaginar** (se sent la veu de la F. que crida la
697 seva mare) **què passa llavors un hi vols naps l'altre proposa ficar-hi col després cadascú**
698 **corre cap a casa seva i torna amb hortalí hortalisses hortalisses per a tots els gustos**
699 INV – ¡molt bé! doncs ¿quina cara fan aquí el el els tres?
700 MOU – *pues como::* |mhmm|
701 FAT – mama
702 INV – |mhmm|
703 AND – sorpresos
704 INV – ¡sorpresos! estan molt sorpresos i també volen participar a fer aquesta sopa ¿no?

705 (diverses veus) sí sí
 706 INV – i i ¿què volen portar? ¿què han dit?
 707 MOU – *que iban a beber un poquito de cerveza (tothom riu) y después una sopa de pedra*
 708 INV – ah val ¡molt bé! hortalisses ¿què son hortalí les hortalisses?
 709 CAN – verdures
 710 MOU – les verdures
 711 INV – les verdures molt bé
 712 SAL – verdures (???) naps *todo*
 713 INV – i: eh doncs ¿ara vindrà? ¿coneixeu algunes altres hortalisses o no?
 714 CAN i MOU – |mh mh|
 715 CAN – tomàquet
 716 INV – coliflor tomàquet patates que heu dit abans
 717 SAL – patates
 718 ANA – bledes
 719 INV – bledes/ espinacs/ ¡molt bé!
 720 SAL – carbassó
 721 INV – carbassa la que és taronja
 722 CAN – ¿els espinacs t'agraden?
 723 INV – molt a mi m'agrada molt tota la verdura eh |mm|
 724 CAN – ¿i la ceba?
 725 INV – la ceba també\ clar se m'havia oblidat *vale* doncs mirem a l'altra imatge (girant la pàgina del llibre i mirant la nova plana) ¿què hi ha aquí? ¿què fan?
 726 CAN – bevent
 727 MOU – bevent cervesa
 729 INV – beuen cervesa (rient) |eh eh| ah ah|
 730 CAN – remenant la sopa
 731 INV – beuen cervesa i ¿el llop què està fent?
 732 MOU – *pues::*
 733 CAN – remenant la sopa
 734 INV – |mh mh| remenant la sopa i ¿com sembla? i com semblen els animals ¿estan contents o
 735 estan tristos els animals?
 736 (diverses veus) – contents
 737 INV – estan contents ¿per què penseu que estan tan contents els animals?
 738 MOU – *porque:: |mmm| porque:: | se lo están pasando genial /*
 739 INV – ah ah i ¿per què? ¿penseu que és divertit menjar tots junts?
 740 (diverses veus) – sí
 741 INV – ¿us agrada a vosaltres quan hi ha molta gent a menjar amb vosaltres?
 742 AND – depèn
 743 INV – ¿depèn de què AND?
 744 MOU – *sí porque si solo estás tú*
 745 AND – de la gent
 746 INV – depèn de la gent
 747 MOU – *te encuentras aburrido*
 748 AND – perquè hi ha molt gent que em cau malament
 749 INV – ah la gent que et cau malament no clar depèn de la gent\ òbviament\ ara ¿vols llegir tu
 750 AND abans havies dit que volies llegir? ¿*vale*?
 751 AND – (llegint) **ara seuen tots en cercle al voltant de la llar de foc s'expliquen acudits i dis**
 752 **i dis i:**
 753 SAL – **discuteix**
 754 AND – **i discuteixen**
 755 SAL – **la gallina**
 756 AND – **la gallina exclama que que: agra no agradable que és que és estar tots junts**
 757 **hauríem de fer so sopars com aquests més sovint al principi em pensava que que men**
 758 **menjaríem menjaríem sopa de gallina diu el porc**
 759 INV – ¿per què el porc pensava que menjarien sopa de gallina?
 760 ANA – perquè estava la gallina i el llop
 761 SAL – estava la gallina i el llop
 762 INV – ¡ah! |mm|
 763 ANA – (llegint) **i: l'ànec li demana al llop que con conti alguna de les seves de les seves**
 764 **terribles històries per per conèixer el el seu punt de vista**

765 INV – un moment ¿per què són terribles les seves històries?
 766 ANA i MOU – perquè
 767 ANA – perquè menja persona:: pe::r menjava els animals
 768 INV – els animals
 769 SAL – *peligroso el lobo*
 770 MOU – sí:: *como como:: gallina:s*
 771 INV – |ah ah| el llop
 772 SAL – el llop
 773 MOU – i:: també:: |ànecs i: no sé què més
 774 CAN – tots \ tos els animals
 775 INV – no ¿recordeu algun conte que hem vist junts?
 776 (diverses veus) – ¡sí::!
 777 INV – ¿que el llop es volia menjar algú?
 778 (diverses veus) – ¡sí::!
 779 INV – ¿quin?
 780 AND i CAN – les cabretes
 781 MOU – el de les *siete* cabretes
 782 INV – el llop\ i també un altre eh/ que sortia el llop
 783 (diverses veus) – |eh eh|
 784 AND – eh:: la Caputxeta Vermella
 785 CAN – no
 786 INV – ah la Caputxeta Vermella també\ allà allà també hi ha llop
 787 MOU – |eh eh|
 788 INV–mireu la persona el titella que té la NEL ¿us recorda alguna cosa?
 789 CAN, AND i MOU – ¡ah! ¡Els tres porquets!
 790 INV – Els tres porquets\ també el llop va allà per això que les històries són terribles/ *vale* AND
 791 segueix
 792 AND – (llegint) **però l'aigua de de l'olla ja bull i i el llop hi enso hi ensopa e el cullerot el**
 793 **cullerot em sembla que la sopa ja està llesta**
 794 SAL – **diu**
 795 AND – (llegint) **diu**
 796 INV – molt bé\
 797 AND – una cosa ¿per què es barallen?
 798 INV – ¿qui s'està barallant?
 799 AND – diu discuteixen
 800 INV – ¡ah! discuteix/ però no és necessàriament barallar\ és dir una cosa\ tu en dius un altra
 801 ¿saps?
 802 AND – sí
 803 INV – clar\ perquè pot ser que no estan d'acord sobre tots els punts de vista
 804 (diverses veus)
 805 INV – *vale* ¿ara qui vol llegir?
 806 MOU – ¡jo! (aixecant la mà)
 807 INV – a:: MOU després la NEL i després la la CAN ¿fem així? va MOU he dit
 808 SAL – (llegint) **el llop**
 809 MOU – (llegint) **el llop serveix tots els animals tothom repeteix tres vegades i el sopar**
 810 **s'allarga fins molt tard**
 811 INV – molt bé\ doncs ¿la sopa estava bona penseu?
 812 (diverses veus) – sí::
 813 INV – |mm| ¡repeteixen tres vegades! eh/ vull di::r
 814 SAL – sí::
 815 INV – va NEL
 816 NEL i RHO – (la RHO llegeix d'una en una les paraules i la NEL les repeteix) **després el llop**
 817 **treu un**
 818 RHO – **ga |**
 819 NEL – **ga**
 820 RHO – **ni |**
 821 NEL – **ni**
 822 RHO – **vet |**
 823 NEL – **vet**
 824 RHO – **pun |**

825 NEL – **pun**
826 NEL i RHO – (la RHO torna a llegir d'una en una les paraules i la NEL les repeteix) **punxegut**
827 **del seu sac i punxa |**
828 NEL – **la por**
829 RHO – **pe**
830 NEL – (aquí la nena comença a llegir sola) **pedra e encara no és del tot | cu |**
831 RHO – **cuita**
832 NEL – (la nena segueix llegint sola) **cuita si m'ho pre**
833 RHO – **per**
834 NEL – **permeteu me l'emporto pel sopar de demà diu la gallina li pregunta ja se'n va sí**
835 **respon el llop però no us agraeixo aquesta ve vetllada tan agradable que tornarà aviat**
836 **pregunta l'ànec el llop no respon**
837 SAL – [muy bien]
838 INV – [molt bé] doncs ¿què penseu que fa aquest llop?
839 CAN – *pues\ que se'n va/*
840 INV – se'n va\ ¿però per què vol punxar la pedra amb el seu ganivet?
841 MOU – perquè
842 CAN – per trencar-la
843 MOU – perquè *la quería la quería parti::r*
844 INV – |ah ah|
845 MOU – *un trozo para él y un trozo para los otros*
846 INV – |ah ah| i què diu\ que la pedra encara està/
847 (diverses veus) – dura
848 INV – però ¿penseu que la pedra es pot cuinar realment?
849 (diverses veus) – no
850 INV – no\ doncs ¿què ha fet aquest llop?
851 MOU – *pues que la ha:: | eh:: cómo se llama\ la ha roto así:: con algo que no sé*
852 CAN – un ganivet
853 INV – |ah ah| i ¿per què se la vol portar la pedra i no la deixa allà és una pedra?
854 CAN – eh:: perquè:: és la seva pedra
855 INV – és la seva pedra\ i diu\ soparé demà amb aquesta pedra a veure soparé demà me
856 l'emportaré per al sopar de demà
857 SAL – sí
858 INV – ¿què farà? no ho sabem\ a veure girem pàgina l'última l'última ara l'última pàgina qui
859 m'havia dit que volia llegir havia dit la la CAN sí la CAN
860 CAN – (llegint) **però no crec pas que torni**
861 INV – molt bé\ i conte contat
862 (diverses veus) – ja s'ha acabat
863 INV – i vet aquí un gat vet aquí un gos aquest conte ja s'ha fos (se sent la SAL que repeteix
864 totes les paraules)\ i vet aquí un gos vet aquí un gat aquest conte
865 (diverses veus) – ja s'ha acabat
866 INV – molt bé\ però ¡un moment! hi ha encara una altra pàgina:: a veure què hi ha aquí/ gireu
867 una mica pàgina/
868 MOU – *¡eh! nosotros la tenemos pequeña* (es refereix al format diferent del conte que té la I.)
869 INV – ¿què què passa aquí? ¿què ens vol dir aquesta imatge? a aquesta última pàgina ¿què fa
870 el llop al dia següent? ¿on arriba?
871 MOU – arriba a una caseta que és un:: | *no sé cómo*
872 SAL – la casa de:: un:: *no sé cómo se llama*
873 INV – gall dindi
874 SAL – gall dindi |eh eh|
875 MOU – (rient) dindi
876 INV – sí\ i què |ah ah| ¿i què porta el llop?
877 SAL – pedres
878 MOU – porta pedres
879 INV – ¿i què farà el llop? ¿què penseu que farà?
880 SAL – igual
881 INV – igual diu la SAL |eh eh| començarà una altra vegada amb la sopa ¿i penseu que és molt
882 llest aquest llop o no?
883 (diverses veus) – sí
884 INV – ¿sí no?

885 (diverses veus)
 886 INV – |ah ah| ¿us ha agradat el conte?
 887 (diverses veus) – sí
 888 INV – ¿hi posaríeu un títol diferent? ¿o us ha agradat el títol Sopa?
 889 MOU – a mi no m'agrada
 890 CAN – El llop el llo::p i:: la seva sopa/
 891 INV – i la seva sopa\ molt bé\
 892 CAN – o El llop i la seva pedra/
 893 INV – molt bé\ aquest conte us el podeu portar a casa *vale* us regalo perquè ja eh jo tinc el
 894 llibre però una cosa ¿voleu marxar ara o voleu fer un dibuix ràpid?
 895 (diverses veus) – un dibuix
 896 CAN – ¡dibui dibuix dibuix!
 897 INV – si teniu temps si no us dono el paper per fer a casa fer-lo a casa el dibuix
 898 CAN – ¡dibuix dibuix dibuix dibuix!
 899 (diverses veus)
 900 INV – un per a la CLA també un altre eh i també jo pensava de fer una cosa molt divertida que
 901 era un diccionari plurilingüe\ com que coneixem tenim totes les nostres llengües pensava de
 902 posar tots els noms dels animals en català castellà italià àrab *tagalo* eh eh i anglès perquè la
 903 RHO també parla anglès ¿què us sembla que ho anireu fent i a final de curs us regalo el el
 904 nostre diccionari plurilingüe?
 905 SAL – sí::
 906 INV – ¿sí? però necessito la vostra col·laboració perquè jo no sé ni àrab ni *tagalo* ni res així
 907 que podem fer eh tu avui no tens temps per compilar-lo ¿no? (referint-se a la RHO) ¿tu pots
 908 quedar-te cinc minuts més o has? (referint-se a la SAL)
 909 SAL – sí
 910 INV – ¿sí? i ho pots escriure ara o la propera vegada
 911 SAL – ¿*qué qué tengo que escribir?*
 912 INV – aquí el nom en àrab perquè jo no sé
 913 SAL – aquí ¿en àrab?
 914 INV – ah *vale* ¿vols uns boli o el llapis?
 915 MOU – (???) *deja (???) yo mami*
 916 INV – i aquí comencem amb
 917 MOU – (???) *mami*
 918 INV – i aquí amb el *castellano* AND tu (donant un dels papers a l'AND)
 919 CAN – *déjame a mi déjame a mi*
 920 INV – *castellano catalano* heu de posar el nom
 921 CAN – (???)
 922 INV – en *castellano* i després també en *catalano*
 923 SAL – ¿*tengo que escribirlo en árabe o::?*
 924 INV – sí sí amb la pronúncia també pots *escribir* en àrab
 925 SAL – *o en árabe o::*
 926 INV – sí que és més bonic
 927 xxx – *o lo escribo en árabe pero::*
 928 INV – els dos no
 929 SAL – *co::n | letras eh::*
 930 INV – eh pots escriure en àrab i i sota en lletres\ amb boli potser
 931 SAL – *vale*
 932 INV – vols un boli
 933 (diverses veus)
 934 (diverses veus)
 935 INV – ah *vale* sí molt bé
 936 RHO – ¿*aquí en tagalo?*
 937 INV – sí *tagalo* i anglès
 938 CAN – algú m'escriu el el
 939 INV – si ho sap si no la propera vegada eh perquè si no recordeu les paraules no ho feu
 940 CAN – ¿on estan els llàpissos?
 941 INV – |ahah| (donant els llapis)
 942 (diverses veus)
 943 INV – el llibre us porteu aquest ¿voleu agafar també un altre llibre?
 944 (???) (se senten moltes veus de fons)

945 ANA – ¿ovella en castellà va amb be baixa o::?
 946 ANA – be alta ¿no? ovella
 947 INV – bé prova si no ho mirem després no passa res corregirem
 948 (diverses veus)
 949 CAN – mira el llop el faig com jo vull
 950 xxx – *ovejaja ovejaja*
 951 (diverses veus)
 952 Xxxxx – una goma
 953 INV – vosaltres poseu espera
 954 (diverses veus)
 955 INV – ja està i la CAN i l'AND ¿voleu una còpia juntes o no?
 956 AND – no la CAN
 957 INV – la CAN (???) dibuixa
 958 (???)
 959 INV – voleu una còpia juntes després us les passaré eh al final del *curso* molt bé ja ho heu fet
 960 CAN – una cosa ¿hi ha gomes?
 961 INV – sí mira la meva
 962 (???)
 963 SAL – *esto es una vaca*
 964 INV – sí una vaca eh eh té fem un canvi (donant-li un altre paper)
 965 (diverses veus)
 966 INV – una cabra
 967 SAL – ¡ah *vale!*
 968 INV – una un moltó però si no ho saps posa un gall o
 969 SAL – *aquí no sé que no sé árabe árabe pero hay un árabe que:: de hablar*
 970 INV – no passa res |eh| molt bé

SESSIÓ:	8a
DATA:	1 d'abril de 2011
LLOC:	Biblioteca de l'Escola Cervantes
CONTE:	<i>Història de Tabalet</i> (1998), adaptació de Maria Teresa Codina, Marta Mata, Maria Eulàlia Valeri, Barcelona: La Galera S. A. Editorial (Col·lecció: La Galera Popular).
PARTICIPANTS:	Salima (mare), Mourad (2n), Fatiha (P4) Carlos (pare), Candela (1r) Rhodora (mare), Nelia (1r). També hi ha el bebè de tres mesos. Clara (companya de classe de la Nelia) Dèlia (alumna de la UB del grau de Mestre d'Educació Primària que ve a assistir a aquesta sessió per fer un treball per a l'assignatura d'Acció Tutorial) INV (investigadora)
MATERIALS:	Cinc còpies del conte <i>Història de Tabalet</i> Joc de cartes amb imatges dels protagonistes del conte
DURADA:	50 min

- 1 INV – *ya estamos todos\ ¡muy bien! aquí*
- 2 (???)
- 3 SAL – *hola*
- 4 INV – *eh eh pues mira eh*
- 5 SAL – *cómo pasa el tiempo\ (mirant el bebè de la RHO que està entrant)*
- 6 INV – *a ver si les gustará\ sí ¿no?*
- 7 RHO – *sí*
- 8 INV – *hola*
- 9 (els nens riuen mirant el bebè)
- 10 SAL – *está mirando*
- 11 INV – *está mirando*
- 12 (els nens riuen mirant el bebè)
- 13 INV – *¿què NEL? ¿penses que le gustarán e le gustará el cuento a tu hermanito?*
- 14 (els nens riuen mirant el bebè)
- 15 INV – *a ver a ver a ver\ bueno\ ¿co cómo estáis?*
- 16 (diverses veus) – *bien*
- 17 INV – *bien bien bien/ o bien*
- 18 (diverses veus) – *bien bien/*
- 19 INV – *MOU estàs molt sèrio avui ¿no? què què ¿què passa MOU?*
- 20 MOU – *res*
- 21 INV – *¿t'has cansat molt avui a l'escola?*
- 22 MOU – *sí*
- 23 INV – *has estudiat molt |mhm| et veig cansat*
- 24 CAN – *¡oh jo he fet molt avui!*
- 25 INV – *¿tu també CAN? |*
- 26 (els nens riuen, el bebè es desperta i aixeca el cap)
- 27 INV – *¡hola! (al bebè)*
- 28 RHO – (???)
- 29 INV – *hola guapo\ ¡ah eh|*
- 30 SAL – *mira qué pelos tienes!*
- 31 INV – *¡eh| hola\ ¡eh| que t'agradará molt estar aquí ¿saps?*
- 32 (els nens riuen)
- 33 INV – *què ¿quin conte vam fer l'altre::?*
- 34 (???)
- 35 INV – *sí clar cap problema doncs quin ¿què heu fet aquestes dues setmanes? ¿heu tornat a*
- 36 *llegir algun conte o no? ¿no? ¿ningú?*
- 37 MOU – *¡yo sí!*
- 38 INV – *tu sí MOU/ ¿quin conte?*
- 39 SAL – *però conte de la biblioteca no de aquí*
- 40 INV – *vale el de la biblioteca*

41 MOU – hi ha:: hi ha:: un ¿com es diu? hi ha un:: hi ha un:: ¡ah sí! hi ha un esquirol /
 42 INV – |ahah |
 43 MOU – que:: que voldria guardar | el:: el seu menjar
 44 INV – |aha |
 45 MOU – però com:: és que no me'n recordo molt
 46 INV – però ¿et va agradar o no el conte?
 47 MOU – sí
 48 INV – |mhm mhm | ¿i la FAT amb la mama han tornat a llegir un conte?
 49 MOU – sí
 50 SAL – sí
 51 INV – ¿sí?
 52 SAL – sí
 53 INV – ¿quin conte FAT?
 54 SAL – *a ella le gusta del del Patufet però del Patufet siempre no ya se la he dicho*
 55 INV – |ah ah|
 56 SAL – *porque le encanta se ríe mucho*
 57 INV – eh eh t'agrada (rient)
 58 SAL – *he traído ayer trece cuentos pequeños*
 59 INV – |ahah |
 60 SAL – *de letras eh simples*
 61 INV – |mhm mhm |
 62 SAL – *y eso de la lebre el bosque el peixet*
 63 INV – |ahah |
 64 SAL – *sí le ha gustado mucho*
 65 INV – molt bé molt bé ¿i la CAN?
 66 CAN – (fa no amb el cap)
 67 INV – no ¡ah! ¿tu no tens llibres de: la Rínxols d'Or i un? ¿no? ¿CLA tu has llegit algun conte
 68 aquesta setmana?
 69 CLA – |mhm | no
 70 INV – ¿i la NEL? ¿sí?
 71 RHO – sí *Winnie the Pooh*
 72 INV – *Winnie the Pooh* ¿i què més?
 73 RHO – *qué más nada más*
 74 INV – *nada más* res més molt bé/ ningú ha tornat a llegir Sopa de pedra doncs\
 75 SAL – no
 76 INV – no |mhm |
 77 SAL – *pero Sopa de pedra lo hemos hecho hace dos semanas aquí*
 78 INV – ¿te'n recordes MOU de què anava el conte de Sopa de pedra?
 79 MOU – sí
 80 INV – sí eh eh ¿de què anava?
 81 SAL – *habla*
 82 MOU – que era un llop/
 83 INV – |ahah |
 84 MOU – |ehe | era molt vell i no tenia dents
 85 INV – |ahah |
 86 (veus que riuen)
 87 MOU – i llavors tenia una:: |ehe |
 88 SAL – pedra
 89 MOU – ¡eh sí! pedra/
 90 INV – |ahah |
 91 MOU – i:: |mhm | i després trobava una:: |mhm | | eh ¿cómo se llama? |mhm | sí |mhm | |mhm |
 92 ¡ai! ¿cómo se llama?
 93 CAN – casa
 94 MOU – i:: |mhm | sí:: |ehe | |mhm |
 95 INV – ¿què vols dir una una casa o una un gallina?
 96 SAL – una casa
 97 MOU – ¡ah sí una casa!
 98 INV – |ahah |
 99 MOU – el llop va a visitar una casa::/ *y era la casa de la gallina*

100 INV – |ahah|
101 MOU – i el llop |mhm| ¡ah! i i:: |mhm| |ehe| |mhm|
102 INV – ¿i què van fer?
103 SAL: *llamar* a la porta
104 MOU – i:: fa:: fa toc toc a la porta:: / i:: | |ehe| el
105 SAL: *abre*
106 MOU – i la gallina li obre i el llop li diu:: et et faré una sopa de pedra a l'aigua\
107 INV – |ahah|
108 SAL – (???)
109 MOU – i va i va dir sí i el:: i el:: i el:: || i la gallina | diu ¿una sopa de pedres? una sopa de
110 pedres no l'he vist mai\ i:: |ehe| i::
111 INV – |ahah|
112 MOU – no me'n recordo més\
113 INV – va i arriben els altres animals i també fan una sopa
114 SAL – sí
115 INV – ¿com estava al final la sopa? ¿estava bona o no?
116 SAL – estava bona
117 INV – sí
118 MOU – estava boníssima
119 INV – estava *riquísima* |mh mh| | ¿el llop se'n va amb la pedra es mengen la pedra o no?
120 (diverses veus) – no
121 INV – ¿la pedra se la mengen NEL?
122 MOU – *no porque es muy dura*
123 INV – ¡ah molt bé! molt bé ara farem el el conte d'avui:: i farem amb les cartes\
124 agafarà una carta d'aquestes a veure el per els personatges del conte d'avui (oferint el set de
125 cartes al grup) |mhm| aquí\ una carta escolliu una carta una per als tres eh
126 INV – la FAT
127 SAL – *coge coge una FAT| muy bien*
128 INV – molt bé què té la FAT a veure què té
129 SAL – *a ver*
130 MOU – *déjame mirar*
131 INV – oh ¿què és això?
132 CAN – una marieta
133 INV – una marieta eh ¿com es diu en castellà?
134 CAN – *mariquita*
135 INV – *mariquita en italiano coccinella*
136 CAR – *coccinella*
137 INV – ¿*en tagalo?*
138 RHO – *buguyo*
139 INV – *buguyo* i ¿en anglès? ¿algú ho sap?
140 RHO – *creo que es bee*
141 INV – *bee* |eh eh|
142 SAL – *en árabe no::*
143 INV – ¿*en árabe?*
144 SAL – *no sé no me acuerdo*
145 INV – *no me acuerdo claro no es tan común*
146 (SAL riu)
147 INV – i la CAN i el CAR aquí ah ¿què és això? (mirant la carta)
148 CAN – un ocell
149 INV – un ocell ¿*en castellano?*
150 (diverses veus) – *pájaro*
151 INV – *pájaro* ¿en àrab?
152 SAL – *asfor*
153 INV – *asfor*
154 SAL – sí
155 INV – eh eh *en italiano*
156 MOU – *asfor*
157 INV – ¿ho sabies tu?
158 MOU – *no no lo sabía*
159 SAL – *sí se llama asfor*

160 INV – ¿i en *tagalo*?
161 RHO – |ah| *ibon*
162 INV – *ibon*
163 RHO – sí
164 INV – i ¿en anglès?
165 RHO – en anglès eh *bird*
166 INV – *bird* |ahah| molt bé
167 INV – anem de la NEL i de la mama de la NEL i del germanet jah::! (mirant la carta) ¿què és?
168 RHO – ¿*qué es?*
169 CAN – *un conejo*
170 MOU – un conill
171 INV – |mhmh| ¿què és això?
172 (diverses veus) – un conill
173 INV – conill un conill eh mira que us en recordeu de l'altra vegada que vam fer amb això conill
174 en català el nostre diccionari plurilingüe us el donaré l'últim o l'últim dia de que fem la la sessió
175 us el tornaré amb tots els animals que vam fer junts
176 xxx – adeu (surt una mestra de la biblioteca)
177 INV – tenim conill *conejo en castellano en italiano coniglio* en àrab *al arnap* sí (llegint el
178 diccionari)
179 SAL – sí
180 INV – i en *tagalo* encara no el tinc
181 RHO – *kuneho también*
182 INV – *kuneho también* |eh eh| molt bé i ¿en *english*?
183 RHO – eh *rabbit*
184 INV – *rabbit*
185 RHO – *rabbit*
186 MOU – *se parece árabe*
187 (veus que riuen)
188 INV – i l'última carta per a la CLA aquí
189 INV – jah::! ¿què té la CLA?
190 SAL – té
191 INV – què és això
192 (diverses veus) – una serp
193 INV – ¿una serp! què ¿teniu por de la serp de les serps o us agraden?
194 MOU – *yo a mí me encantan*
195 INV – sí
196 MOU – *pero me encantan*
197 SAL – *yo verlas*
198 INV – *ah verlas* però dibuixades no de veritat |ah ah ah|
199 SAL – *verlas en la tele no así de cerca*
200 INV – |ah ah| i i ¿CAN a tu t'agraden les serps o no?
201 CAN – no
202 INV – no no fan por eh eh ¿i a la NEL? ¿t'agraden?
203 RHO – (???)
204 NEL – no
205 INV – sí les serps no ¿i a la CLA?
206 CLA – *las de dibujos sí*
207 INV – de di |ah| *de dibujos dice que sí ah* ¿com es diu eh serp en *castellano*?
208 (diverses veus) – *serpiente*
209 INV – *serpiente oh ah casi como en italiano en italiano es serpente*
210 SAL – ah
211 INV – ¿en àrab?
212 SAL – *efa*
213 INV – *efa*
214 MOU – *eso sí que me (???)*
215 INV – *efa* |ah ah| ¿en *tagalo*?
216 RHO – *ahas*
217 MOU – *se parece (???)*
218 INV – *ahas* i ¿en anglès?
219 RHO – en *inglés snake*

220 INV – *snake*
 221 MOU – ¡ah sí *snake!*
 222 INV – |ehe ehe | molt bé ¿de què podria anar aquest conte doncs?
 223 (diverses veus) – d'animals
 224 INV – d'animals |mhm mhm | i::
 225 MOU – *parece que este ya lo he visto*
 226 INV – |mhmh |
 227 MOU – (???)
 228 INV – ¿sí? no us sona aquest conte ¿no? ¿penseu que us agradarà el conte? ¿sí o no?
 229 (diverses veus) – sí
 230 INV – sí ¿per què sí?
 231 CAN – perquè sí
 232 INV – ¿us agradarà o no el conte? ¿per què sí CAN? explica'm pels personatges per la serp
 233 CAR – CAN explica
 234 CAN – (???)
 235 INV – |mhm mhm | pels animals |ah ah |
 236 INV – estàs menjant amb xocolata aquí eh no no volem parlar avui eh |ah ah |
 237 INV – bé doncs
 238 (entra un nen)
 239 xxx – ¿por qué me dais fanta?
 240 INV – aquí
 241 xxx – *aquí vale no eres tanto no no tienes por qué tener*
 242 INV – no tenim fanta nosaltres aquí
 243 xxx – *es que mira*
 244 INV – sí però és de la que l'ha portat la seva mare
 245 xxx – jo
 246 INV – crues ves a demanar allà a veure si en tenen
 247 INV – bé donaré un llibre a cadascú
 248 xxx – *vale*
 249 INV – tanca la porta si us plau
 250 (surten els nens)
 251 INV – un aquí (distribuint els llibres) un per a vosaltres
 252 CAN – *a ver*
 253 INV – i un per a la CLA que estarà aquí/ va CLA tu estaràs amb mi/ ¿vale? i un per la el MOU
 254 INV – doncs ¿quin és el títol del conte d'avui?
 255 (diverses veus) – (llegint) **Història de Tabalet**
 256 INV – i ¿qui és Tabalet? ¿qui és Tabalet? ¿tu saps el conte? ¿sí? ¿de què va CAN?
 257 CAN – no me'n recordo però el sé
 258 INV – sí però no te'n recordes ni una miqueta | |mhm |
 259 CAR – (???)
 260 INV – ¿qui és Tabalet? ¿qui podria ser en Tabalet?
 261 MOU – *es un conejo pequeño*
 262 CLA – un conillet
 263 INV – un conillet
 264 CLA – (???)
 265 INV – molt bé podeu mirar una miqueta el llibre eh amb la vostra mare o el vostre pare |aquí
 266 amb la CLA
 267 MOU – ¡ah sí! ¡sí! ¡l'he vist ese *cuéntito!*
 268 INV – ¿sí?
 269 SAL – ¿sí? Tabalet
 270 MOU – (???)
 271 INV – si us en recordeu\ | és un nom Tabalet
 272 SAL – *ah vale*
 273 INV – com Patufet Tabalet
 274 SAL – Tabalet (rient)
 275 INV – si us en recordeu del conte \ MOU o CAN me'l podeu explicar eh
 276 CAR – *CAN dice*
 277 SAL – ¿te acuerdas?
 278 MOU – ¡sí!
 279 SAL – *explícalo a la::*

280 MOU – sí:: que que és un conill | que estava a la seva casa
 281 INV – |ah ah |
 282 MOU – i la mare ha di::t |emhm | has d'estar aquí
 283 INV – |ah ah |
 284 MOU – y no salgas i:: |emhm | i i i la mare del conill se'n va a comprar una |amhm |
 285 CAN – jah ja el sé! |ja me'l sé!
 286 INV – |ah ah |
 287 CAN – ¡me'n recordo! i la mare del conill/ se'n va a a buscar una pastanaga i va venir una serp i
 288 i i
 289 MOU – sí però
 290 CAN – i van venir uns animals i van dir que si volia jugar i li va dir li va dir el Tabalet que no
 291 podia sortir perquè li va dir a la seva mare
 292 INV – |ah ah | ¿i al final què passa?
 293 CAN – que que la seva mare torna i li da i li dona una mossegada a la serp
 294 INV – ¡hala! quina mare ¿no? ¡que és fort eh! una súper mama eh com les vostres a veure
 295 doncs l'legim el conte a veure si és igual al que ens ha explicat el MOU i la CAN ¿qui vol
 296 començar a llegir? |ah ah | el MOU ha aixecat abans després la NEL i després la CAN la CLA
 297 no ha aixecat la mà ¿sí? ¿no? vale espera espera doncs va
 298 MOU – (llegint) **una vez**
 299 SAL – **una vegada**
 300 MOU – (llegint) **ve vegada era un conillet tot cobert de pèl gris vivia amb la seva mare en**
 301 **un niu calentó sota terra al fons d'un cau es deia Tabalet i la seva mare Marieta**
 302 **Cuacurata**
 303 SAL – Cuacurta
 304 INV – molt bé Maria Cuacurta doncs ¿com era el conillet?
 305 Diverses veus – era petit
 306 INV – petit\
 307 Diverses veus – petit\
 308 INV – ¿i de quin color?
 309 (diverses veus) – gris\
 310 INV – gris\ molt bé i ¿com comença aquest conte? com ¿quines són la les primeres paraules
 311 del conte?
 312 CAN – eh una ve::ga
 313 MOU – una vegada
 314 INV – era molt bé ¿com comencen els contes en les vostres llengües? per exemple en català
 315 és una vegada era o hi havia una vegada en italià és *c'era una volta* ¿com comencen en en
 316 *castellano*? ¿com es diu?
 317 CAN – *había [una vez]*
 318 SAL – [*era una vez*]
 319 MOU – *era una vez*
 320 CAN – *era una vez*
 321 INV – *era una vez*
 322 CAN – *o había una vez*
 323 INV – *o había una vez\ muy bien y ¿en tagalo o en inglés?*
 324 RHO – *en inglés once upon a time*
 325 INV – *once upon a time\ eh ¡muy bien muy bien!* i ¿en àrab?
 326 SAL – *kan*
 327 INV – *kan\
 328 SAL – sí kan sí*
 329 INV – |ah|
 330 SAL – *era una vez*
 331 INV – *era una vez kan y ¿cómo se acaban?* ¿como s'acaben en català els contes? ¿us en
 332 recordeu? ¿us en recordeu com s'acaba el conte? i conte
 333 MOU – sí
 334 Diverses veus – conte contat (???)
 335 INV – conte contat ja està acabat
 336 SAL – conte contat ja està acabat
 337 CAN – i i també
 338 INV – ¿en *castellano* com com s'acaben els contes?
 339 MOU – *pues es cuando el: la serpiente se muere*

340 CAN – no és és
341 INV – |mhm| ¿en àrab en àrab sa com teniu una unes paraules per acabar els contes? *como*
342 conte contat ja està acabat ¿o no?
343 SAL – no
344 INV – s'acaben i ja està
345 SAL – sí *nihaya*
346 INV – |ah ah| com es diu *fin*
347 SAL – sí *nihaya*
348 INV – *mia*
349 SAL – *nihaya*
350 INV – *nihaya* |mhm mhm| i i ¿en en anglès com s'acaba el conte?
351 RHO – eh el *como fin*
352 INV – sí
353 RHO – eh *the end*
354 INV – *the end the end*
355 MOU – *the end*
356 CAR – *the end*
357 MOU – *se parece::*
358 INV – *en castellano no es vivieron felices comiendo*
359 CAN – *perdices*
360 INV – *jah ves!*
361 SAL – *perdices*
362 INV – *sí una cosa así yo me acuerdo\ vale seguimos va ¿quién quería leer? la la NEL ahora\ no*
363 *va NEL*
364 CAN – *y después a mí*
365 MOU – *y después yo*
366 NEL – (llegint en veu baixeta. La RHO li assenyala on ha de llegir fen servir la carta que té a la
367 mà) **cada matí quan la Marieta | Cuacurta sortia a buscar|**
368 RHO – (llegint) **l'esmorzar**
369 NEL – (llegint) **l'es**
370 RHO – (llegint) **l'esmorzar**
371 NEL – (llegint) **l'esmorzar |**
372 RHO – (llegint) **deia al seu fill**
373 NEL – (llegint) **deia al seu fill era Tabalet queda't ben quietó i no et co moguis del niu |**
374 RHO – (llegint) **vegis**
375 NEL – (llegint) **vegis el que**
376 RHO – (llegint) **vegis**
377 NEL – (llegint) **vegis i sentis el que sentis no et moguis pas mara mira que es ets un collet**
378 RHO – (llegint) **conillet**
379 NEL – (llegint) **conillet de bolquers i Tabalet contestava sí mare**
380 INV – molt bé ¿per què la seva mare no vol que el Tabalet surti del cau?
381 MOU – perquè si no *viene el ladrón*
382 INV – qui ve
383 CAN – *un ladrón*
384 xxx – un lladró
385 SAL – *como unos animales peligro (???) peligrosos*
386 (sorolls)
387 MOU – *sí como serpientes*
388 INV – |ah ah| perquè va molt bé i:: i ¿penseu que que que Tabalet sortirà del cau o no?
389 CLA – no
390 MOU – sí
391 CAN – no
392 MOU – *no digo no*
393 INV – no |mhm| a veure i:: |mhm| i Tabalet per què ha quedat sol ¿us heu quedat sols alguna
394 vegada a casa?
395 MOU – sí
396 INV – tots solets sí
397 MOU – *sí yo sí muchas veces*
398 INV – eh ¿has tingut por? ¿has fet el que t'havia dit la ma la teva mare o no?
399 MOU – sí::

400 INV – sí ¿què t'havia dit la teva mare?
 401 MOU – *me ha dicho que me quede en casa y no coma nada*
 402 SAL – *no te he dicho*
 403 (veus que riuen)
 404 MOU – *es que yo siempre como* (rient)
 405 (tots riuen)
 406 INV – molt bé MOU
 407 SAL – *¿qué te digo MOU más que esto? que no abras la puerta a nadie*
 408 MOU – *ea eso*
 409 INV – ah i ¿i tu fas això o no?
 410 MOU – sí
 411 INV – sí molt bé
 412 MOU – *pero comiendo* (rient)
 413 INV – ah ah i tu (rient)
 414 CAR – *comiendo lo que hay en la nevera* (rient)
 415 INV – sí
 416 SAL – *si no lo controlas le gusta comer*
 417 INV – |mhm|
 418 SAL – *le encanta*
 419 INV – i la CAN ¿tu t'has quedat mai a casa sola?
 420 (CAN fa sí amb el cap)
 421 INV – ¿sí? ¿i què te van dir els teus pares quan t'has quedat sola?
 422 CAN – res
 423 INV – res pots fer tot el que vulguis et van dir sí
 424 SAL – |ah ah ah| (rient)
 425 INV – ¿CAR es verdad?
 426 MOU – (???) *comer eh*
 427 SAL – |ah ah ah| (rient)
 428 INV – quan la CAN se va quedar s'ha quedat sola a casa alguna vegada ca
 429 CAR – (???) *minutos que a veces bajo y en diez o quince minutos ya estoy allí*
 430 INV – |ah ah| *y qué le dices cuando bajas CAN*
 431 CAR – *cuidado y que no abras la puerta a nadie\ que puede entrar alguien que tú no conoces*
 432 CAN – *no me lo dices!*
 433 CAR – *y que no no tocar nada de ahí de*
 434 CAN – *no me lo dices!*
 435 CAR – *fuego nada de (???)*
 436 INV – |ah ah|
 437 CAN – *no me lo dices!*
 438 INV – tu ja ho saps no que no ho has de fer no CAN perquè ja és gran la CAN ¿sí o no CAN?
 439 |ah ah ah| CAN és com el Tabalet se sent gran eh eh ¿i tu NEL t'has quedat mai sola a casa?
 440 RHO – no
 441 INV – no ¿i la CLA? no jo sí jo també men jo també menjo com el MOU quanestic a casa sola
 442 (rient) molt bé qui voldrà llegir ara
 443 CAN – jo
 444 INV – la CAN va ¡ihhh! mirem abans el dibuix el dibuix ¿qui arriba?
 445 CAN – un ocell
 446 INV – ¿i penseu que el Tabalet sortirà per anar a veure?
 447 CAN – no
 448 MOU – sí
 449 INV – sí ¿sí o no?
 450 SAL – no no
 451 INV – no no a veure CAN llegeix
 452 CAN – (llegint) **i quan la seva mare ja era fora ell | s'e:: estava molt quietó molt molt quietó**
 453 **| amb amb el morro**
 454 CAR – **moro**
 455 CAN – (llegint) **moro enfonsat en l'he:rba**
 456 CAR – **l'herba verda**
 457 CAN – **verda una ve::ga::da un ocell molt gu gros s'havia aturat davant al d'u::na (???) || i**
 458 **cridava|| lla:: lladre lladre però Tabalet no va bellugar | peu ni cama va quedar-se quedar-**
 459 **se**

460 CAR – **bien quietó**
 461 CAR – **bien quietó**
 462 INV – molt bé ¿què vol dir que el Tabalet no va bellugar ni peu ni cama? ¿què vol dir?
 463 SAL – *que no se va a mover de su*
 464 INV – molt bé
 465 MOU – *de su casa*
 466 INV – ¿molt bé molt bé i ara què passarà ara per vosaltres? ¿qui arribarà arribarà algun un
 467 altre animal?
 468 MOU – no arribarà aquest (indicant el dibuix de la marieta)
 469 INV – la ah la marieta
 470 CLA – la marieta eh eh
 471 INV – i ¿què farà? mirem el dibuix ¿què farà? ¿sortirà o no el Tabalet per vosaltres?
 472 (diverse veus) – no
 473 INV – no |mhm| ¿quantas taques té la marieta? comteu comtem-les
 474 MOU – un dos tres un dos tres quatre quatre
 475 CAN – un dos tres
 476 MOU – quatre taques
 477 INV – ¿quatre taques? |mhm| comteu bé va comteu bé les taques eh eh
 478 MOU – *uno dos tres cuatro cinco seis siete siete*
 479 SAL – (compta amb el seu fill)
 480 MOU – *siete*
 481 INV – sí ¿*siete*? ¿*siete* NEL tu també dius *siete*?
 482 NEL – sí
 483 INV – va set taques\ ¿qui vol llegir ara? ara toca també als pares i a les mares si volen
 484 SAL – *vale*
 485 INV – la SAL
 486 SAL – sí
 487 MOU – (???) *muy rápido*
 488 SAL – (llegint) **una altra vegada una marieta de set taques es passeja es passejava per**
 489 **damunt d'un d'una herba però pesava tant que quan va arribar a la punta va caure de**
 490 **tomballons daltabaix Tabalet es moria de ganes de riuria però no va bellugar bellugar peu**
 491 **ni cama va quedar-se ben quietó**
 492 INV – molt bé ¿per què volia riure el el el el Tabalet? ¿què què què passa què fa la marieta?
 493 MOU – *que que casi se cae*
 494 INV – es cau eh i ¿per què per què cau la? ¿co com és la marieta? és molt
 495 SAL – (???)
 496 MOU – *muy gorda*
 497 INV – sí perquè diu pesava molt
 498 (tots riuen)
 499 INV – i pesava molt i quan va arribar al final del fil d'herba va caure cap a baix al terra eh
 500 SAL – sí
 501 INV – molt bé i eh ¿què passarà ara qui arribarà?
 502 MOU – *ah se ha quedará en casa*
 503 INV – ah és que |mhm mhm| a veure mirem el dibuix co ¿què fa aquí en Tabalet? aquí mirem el
 504 dibuix
 505 MOU – *que se:: oye oye algo*
 506 INV – ah ah ¿com fas a saber que està oient alguna cosa?
 507 MOU – eh::
 508 INV – ¿que està escoltant alguna cosa? eh eh MOU ¿co com fa saber que està escoltant
 509 alguna cosa? ¿com està en Tabalet què fa?
 510 MOU – *eh està haciendo aquí* (posa la seva mà al costat de la seva orella)
 511 INV – |ah ah| té la pota aquí a a
 512 xxx – hi ha un noi a fora que vol entrar
 513 INV – ah eh:: *vale* molt bé
 514 xxx – hola bona tarda
 515 INV – hola
 516 xxx – que tens claus tu
 517 INV – no
 518 xxx – és que hi ha una noia que ve per això dels contes i no pot entrar
 519 INV – no jo no tinc clau

520 xxx – no
 521 INV – no
 522 xxx – *bueno pues no sé*
 523 INV – eh em sap greu
 524 INV – *vale* està aquí amb la pota ¿no? a prop a de de l'orella i ¿què vol dir quan una persona
 525 està així?
 526 SAL – (???)
 527 CAN – ¡que està escoltant!
 528 INV – que està escolant alguna cosa molt bé
 529 CAN – que està fent una cosa dels sentits
 530 MOU – sí i això (???)
 531 INV – ¡sí! està fent una cosa dels sentits ¿quina cosa CAN?
 532 CAN – estem estudiant com com van totes les coses al ce al cerebre
 533 INV – ah ah
 534 MOU – *nosotros también*
 535 INV – ¿ah sí? i i també quan escoltem
 536 CAN – (???) que que que (???)
 537 INV – |ah ah|
 538 CAN – (???)
 539 INV – ah molt bé molt bé
 540 CAN – la vista l'olfacte el gust l'oïda | i el tacte
 541 INV – molt bé molt bé
 542 MOU – *es lo que hemos hecho con la Alba de:: del ¿cómo se llama?*
 543 CAN – i l'òrgan de la vista són els ulls l'òrgan de la:: oïda | són són les orelles
 544 INV – molt bé
 545 CAN – l'òrgan del gust és la llengua i i l'òrgan del tacte és és les mans la pell
 546 INV – |ah ah|
 547 CAN – i l'òrgan de l'olfacte és el el nas
 548 INV – perfecte molt bé (exclamacions i aplaudiments per part de tots) CAN molt bé t'has
 549 explicat molt bé doncs el Tabalet aquí està utilitzant ¿què està utilitzant aquí el Tabalet?
 550 CAN – l'oïda
 551 INV – |ah ah| i té unes orelles molt molt llargues eh doncs ¿qui vol llegir ara? e encara un una
 552 mama o un papa o a CAR vols llegir CAR la CAN ah va (la CAN indica el seu pare perquè
 553 llegeixi)
 554 CAR – *¿leo esto o qué leo?*
 555 INV – sí eh va
 556 CAR – *¡ehee! a ver si me sale ¿no?*
 557 INV – sí poc a poc
 558 CAR – (llegint) **un dia el sol escalfava mo molt i tot semblava adormit tot d'una table**
 559 **Tabalet va sentir un soroll mu lluny lluny com si algú fes que que és ecs ecs ecs**
 560 (diverses veus) – **xt xt xt**
 561 CAR – **xt xt** (rient) **va**
 562 INV – eh ejh
 563 CAR – (llegint) **era un sorollet muy molt estrany xt xt xt**
 564 (alguns riuen)
 565 MOU – *¡es la serpiente!*
 566 CAR – (llegint) **de vegades semblava lluny de vegades a la vora**
 567 INV – molt bé ¿quin quin quin soroll podria ser?
 568 MOU – *¡es la serpiente!*
 569 INV – ah ah ¿segur?
 570 MOU – *¡sí porque::*
 571 INV – perquè ¿com fa la serp? ¿com fa la serp?
 572 (diverses veus) – **xt xt xt**
 573 INV – ¿com es diu això? xiular
 574 (diverses veus) – **xt xt xt**
 575 SAL – sí
 576 INV – xiular
 577 SAL – xiular
 578 CAN – xiuxiuejar
 579 INV – a veure si el MOU té raó

580 CAN – no
581 INV – i què farà sortirà o no
582 CAN – no és xiular és xiuxiuejar
583 INV – xiuxiuejar xiular també ¿sortirà o no?
584 MOU – sí
585 INV – qui diu sí solament MOU solament el MOU
586 CAN – no sortirà
587 INV – no no sortirà
588 CAN – li agafa li agafarà la serp
589 INV – ah sí ¿sortirà o no NEL?
590 MOU – és que sortirà i li agafarà la serp
591 (NEL fa sí amb el cap)
592 INV – sí
593 INV – sí ¿CLA sortirà o no?
594 CLA – bo
595 (alguns riuen)
596 INV – va qui vol llegir ara (la RHO aixeca la mà) ¿RHO vols? la RHO i després comencem una
597 altra vegada
598 MOU – amb els nens
599 INV – sí amb els nens justament
600 RHO – (llegint) **el soroll s'anava fent més fort aquesta vegada Tabalet va oblidar oblidar-**
601 **se dels avisos de la seva mare i es va posar dret damunt les potes del darrere el soroll va**
602 **parar bah es va dir Tabalet ja no soc cap criatura ja tinc tres sema setmanes [i vull saber**
603 **què és això]**
604 SAL – [què és això]
605 INV – molt bé doncs ¿com se sent el Tabalet? ¿què diu d'ell mateix el Tabalet?
606 (???)
607 INV – eh ¿què diu d'ell mateix el Tabalet? ja soc
608 SAL – gran
609 INV – gran ja no és petit diu el Tabalet té tres setmanes i ja diu que no és petit ¿què penseu
610 que és gran o que és petit el Tabalet?
611 CAN – petit
612 MOU – que és petit
613 INV – [mhm] que és petit ¿què penseu li passarà alguna cosa a al Tabalet?
614 (diverseus veus) – sí que l'agafarà la serp
615 INV – a veure MOU et toca a tu llegeix a veure si és així girem pàgina a veure a veure
616 MOU – (llegint) **va treure el cap fora del cau i va veure davant seu els ulls d'una serp**
617 **esgarrifosa**
618 INV – ¿què vol dir esgarrifosa?
619 MOU – *que es muy:: /cómo se llama ¿muy nerviosa?*
620 INV – sí que fa una mica de por
621 (entra una noia)
622 INV – hola
623 MOU – *quié es esa*
624 DÈL – estava fora però està tancat
625 INV – eh sí no tenim claus també nosaltres per marxar ¿tu eres la DÈL no?
626 DÈL – sí
627 INV – DÈL és una noia que també vol ser mestra i li agradaria venir amb nosaltres a veure com
628 fem els contes sí sí benvinguda estem (???) per tu
629 DÈL – ah gràcies
630 INV – ¿qui estava llegint?
631 MOU – jo
632 INV – va MOU
633 xxx – *empieza*
634 INV – ara us presentarem acabem aquesta i:
635 MOU – *¿al principio?*
636 SAL – al principi (llegint) **[va treure el cap**
637 **MOU – (llegint) va treure el cap fora del cau i va veure davant seu els ulls d'una serp**
638 **esgarrifosa**
639 INV – ¿què vam dir que era esgarrifosa?

640 MOU – *que era un poco más nerviosa y así da:: miedo*
641 INV – |mhm| ¿algú altre sap què vol dir esgarrifosa? | DÈL ¿ens ajudes tu?
642 DÈL – sí esgarrifosa vol dir que et fa una mica de::
643 MOU – por
644 DÈL – de por i et fa cosa perquè és una mica així |mhm| no sé com dir-te| mhm |
645 INV – com una serp
646 DÈL – com una serp
647 INV – eh eh
648 DÈL – aquest és el millor exemple d'esgarrifosa
649 INV – molt bé
650 SAL – sí (llegint) **mare**
651 MOU – (llegint) **mare mare**
652 SAL – (llegint) **va cridar**
653 MOU – (llegint) **va cridar Tabalet ai ai ma i no va poder acabar perquè la serpo**
654 SAL – (llegint) **serpota**
655 MOU – (llegint) **serpota l'havia agafat per una o:: orella i ja se li cargolava al voltant del**
656 **cos pobre Tabalet**
657 INV – molt bé doncs ¿per on va agafar la serp al Tabalet?
658 (diverses veus) – en l'orella
659 INV – per l'orella i ¿què vol dir que se li cargolava al voltant del cos?
660 MOU – que *significa que se está:: mareando*
661 INV – eh ¿què vol dir? sí més o menys ¿CAN què vol dir?
662 SAL – (???) pel voltants
663 CAN – ah que l'està per per el seu *alrededors*
664 INV – ah ah molt bé
665 SAL – sí
666 INV – molt bé CAN i i ¿qui intenta cridar el Tabalet?
667 CAN – la seva mare
668 INV – la seva mare ¿penseu que el sentirà o no?
669 MOU – sí
670 INV – sí ¿segur? eh ¿per què?
671 MOU – perquè la mare té un
672 SAL – unes (???)
673 CAN – unes orelles molt grans
674 MOU – sí
675 INV – |ah ah| ¿totes les mares o solament la mare d'en Tabalet?
676 CAN – [eh totes les mares] *conejos*
677 MOU – [totes les mares]
678 INV – penso que tens raó eh eh eh ¿què penseu vosaltres SAL que les mares escolten més?
679 SAL – sí
680 INV – sí
681 SAL – *la verdad que sí*
682 INV – ah ah ¿tu també estàs d'acord RHO?
683 RHO – *defienden a sus hijos con uñas y dientes eh eh (rient)*
684 INV – eh eh eh que les mames escolten més
685 SAL i RHO – sí
686 INV – eh eh molt bé qui vol llegir ¿ara a qui li toca?
687 SAL – *tienen un sentido sienten más que los demás*
688 INV – eh eh (la NEL aixeca el braç per llegir) doncs la NEL molt bé ara toca a la NEL i després
689 a la CAN
690 NEL – (llegint) **però la seva mare l'havis**
691 RHO – (llegint) **l'havia**
692 NEL – (llegint) **l'havia sentit va saltar per damunt els**
693 RHO – (llegint) **les**
694 NEL – (llegint) **les ar | gue::**
695 RHO – (llegint) **argelades**
696 NEL – (llegint) **argelades va rodar per les pedres va travessar herbes i ma mantas corrent**
697 RHO – (llegint) **corrent**
698 NEL – (llegint) **corrent com el vent va travessar no era**
699 RHO – (llegint) **gens**

700 NEL – (llegint) **gens po**
 701 RHO – (llegint) **poruga**
 702 NEL – (llegint) **poruga era la ma**
 703 RHO – (llegint) **[Marieta]**
 704 NEL – (llegint) **[Marieta] Cu cua:: ||**
 705 RHO – (llegint) **curta**
 706 NEL – (llegint) **curta no e no era una mare que corrie**
 707 RHO – (llegint) **corria**
 708 NEL – (llegint) **corria a sa:: salvar el seu fill**
 709 INV – molt bé NEL ¿què va pensar doncs la seva mare la Marieta Cuacurta quan va sentir la
 710 veu d'en Tabalet?
 711 MOU – que que el Tabalet estava
 712 SAL – *en peligro*
 713 MOU – sí que estava en perill
 714 INV – que estava en perill\ ¿i què vol dir que que corria com el vent?
 715 SAL – (???) *deprisa*
 716 CAN – que corria molt ràpid
 717 INV – molt ràpid ¿per què? ¿per què corria molt ràpid per vosaltres?
 718 CAN – *porque* cridava el seu fill
 719 INV – ah i ¿penseu que arribarà a temps per salvar?
 720 (diverses veus) – sí
 721 INV – sí sí |mhm| CAN et toca a tu va llegeix
 722 CAN – (llegint) **la mare can | can va veure que la seva serp co com la serp se::**
 723 **s'em::portava Ta Tabalet va:: va| fer un bot un bot up up i va saltar a| l'e::||squena**
 724 **|| d'aquella serp esgarrifosa i la va es::|sgarrapar i la va mossegar | la serp va xiu::lar**
 725 **|rabiosa|**
 726 CAR – l'última
 727 CAN – (llegint) **però no va dei deixar Tabalet**
 728 INV – molt bé doncs ¿què va fer la la Marieta Cuacurta?
 729 SAL – saltar
 730 MOU – eh:: saltar
 731 INV – |ah ah| saltar i ¿què vol dir que la va esgarrapar i mossegar? |mhm| ¿què vol dir?
 732 SAL – *morder*
 733 INV – sí molt bé
 734 INV – ¿i esgarrapar què vol dir? ¿algú sap què vol dir esgarrapar?
 735 CAN – sí
 736 INV – ¿què vol dir?
 737 CAN – no
 738 (SAL fa el gest d'esgarrapar amb les ungles)
 739 INV – amb *las uñas* així |shhh| eh eh molt bé ¿què penseu aquí què estan fent la mare i la la
 740 serp? estan
 741 SAL – lluitant
 742 CAN – lluitant
 743 INV – lluitant ¿qui guanyarà al final?
 744 MOU – la la
 745 CAN – la mare Cuacurta
 746 INV – la Marieta Cuacurta ¿per què guanyarà la mare? ¿què sabeu? ¿com ho podeu dir?
 747 CAN – perquè eh eh no sé
 748 INV – ¿per què? ¿per tu MOU per què guanyarà la mare? o la serp no ho sé eh
 749 MOU – perquè
 750 CAN – guanyarà la mare perquè els bons sempre guanyen i els dolents sempre perden
 751 INV – |ah ah! |molt bé! perquè els dolents sempre perden |mhm| a a aquesta seria una bona
 752 raó ¿MOU estàs d'acord o no?
 753 MOU – sí
 754 INV – sí sempre guanyen els bo els bons i perden els dolents
 755 (MOU i CAN fan sí amb el cap)
 756 INV – sí ¿sempre sempre?
 757 CAN i MOU – sí
 758 INV – |mhm| ¿us agrada això o no? dels contes que sempre guanyen els bons
 759 CAN – sí::

760 INV – ah ah molt
 761 CAN – ja hem acabat
 762 INV – va l'última pàgina ara a veure si realment guanya la seva mare ¿qui vol llegir ara? MOU
 763 CAN – no és l'última pàgina
 764 INV – ah clar falta encara una sí tens raó MOU va que la teva mare ara no hi és
 765 MOU – eh (llegint) **up up la Marieta Cuacurta va saltar de nou sobre la serp i aquesta**
 766 **vegada li va arrencar un tros de pell amb les ur ungles tant va mossegar i esgarrapar que**
 767 **la serp per defensar-se no va tenir altre remei que deixar anar Tabalet el conillet va**
 768 **rodolar com una pilota i va arrencar a córrer cames ajudeu-me**
 769 INV – doncs ¿què ha passat ara? ¿què ha fet la mare de d'en Tabalet? ¿s'ha ha sortit el
 770 Tabalet o no?
 771 (diverses veus) – sí
 772 INV – sí ¿i què i què?
 773 CAN – (???) fort i i i no va tinger més amics
 774 INV – i molt bé i el ca el Tabalet va::
 775 CAN – ¿eh?
 776 INV – ¿va caure? ¿no va caure? i ¿després què va fer en Tabalet?
 777 CAN (???)
 778 INV – ¿després que va caure què va fer? ¿es va quedar allà?
 779 MOU – eh sí
 780 INV – sí |mhm|
 781 CAN – no
 782 SAL – no (???) va córrer va
 783 MOU – ¡ah sí!
 784 INV – ¿què va fer? ¿què va fer què va fer?
 785 CAN – se'n va anar
 786 INV – se'n va anar va arrencar a córrer
 787 SAL – a córrer
 788 INV – ¿cames ajudeu-me què vol dir?
 789 MOU – que significa que eh està corrent
 790 INV – que està corrent
 791 CAN – que se'n va anar corrent
 792 INV – ah ah
 793 CAN – espantat
 794 INV – però ¿de pressa o lentament?
 795 SAL – de pressa
 796 MOU i CAN – de pressa
 797 INV – mmm molt de pressa
 798 SAL – molt de pressa
 799 INV – eh va l'última pàgina la NEL després del MOU va
 800 NEL – (llegint) **la Marieta cu | Cua::corta**
 801 RHO – (llegint) **curta**
 802 NEL – (llegint) **corria corria davant d'ell i li i li ensenyava el camí corre corre li caridava la**
 803 **mare Tabalet no havia de fer més que se::| |**
 804 RHO – (llegint) **seguir**
 805 NEL – (llegint) **seguir la taqueta blanca que la seva mare tenia a la punta de la cua el va**
 806 **tru:: trur lluny molt lluny on la serp no pogué trobar lo los mai més allí la Marieta Cu**
 807 **Cuacurta es va fer un altre cua per a ella i Tra Tabalet**
 808 INV – ¡molt bé! i conte contat
 809 MOU – aquest conte ja s'ha acabat
 810 INV – molt bé ¿on van arribar la mare i el Tabalet? ¿on el porta la mare al Tabalet?
 811 SAL – eh *lejos muy* molt lluny
 812 INV – a un lloc molt lluny no ¿per què molt lluny?
 813 MOU – perquè::
 814 SAL – *porque la serpiente no no*
 815 MOU – |eh|
 816 SAL – *habla*
 817 MOU – *para que:: ¿cómo has dicho?*
 818 SAL – *tú tienes que decir*
 819 MOU – |eh| perquè:: |per la serpe

820 SAL – no troba més
821 MOU – no troba més
822 SAL – mai més a la
823 MOU – la::
824 INV – molt bé
825 SAL – la Marieta i el
826 INV – molt bé així que la la la serp no els trobarà mai mai més molt bé ¿us ha agradat el conte?
827 SAL – sí
828 MOU – *eh a mí un poco*
829 INV – *un poco* ¿què vol dir? ah ah ah (alguns riuen) el llibre no l'hem fet va ¿què vol dir *un poco*? explica't ¿per què?
830 MOU – perquè el perquè la serp *se casi come* |eh|
831 SAL – *pero el final es muy feliz*
832 MOU – *sí eso sí que me gusta pero a mí no me gusta::*
833 INV – no t'agrada la serp t'agraden els llops però les serps no perquè el llop sí que t'agrada
834 SAL – sí el llop sí
835 INV – eh molt bé eh eh ¿i a la SAL la mama?
836 SAL – sí m'agrada molt *porque final es muy*
837 MOU – *muy feliz*
838 SAL – *muy feliz*
839 INV – |ah ah| i la FAT FAT ¿t'ha agradat el conte? ¿t'ha agradat?
840 SAL – sí sí
841 INV – eh eh
842 INV – ¿CAR i CAN us ha agradat el conte?
843 CAN – sí
844 CAR – *me ha gustado*
845 INV – sí per què
846 CAR – *dilo*
847 CAN – perquè se va acabar el con els contes acaben molt feliços
848 INV – feliços molt bé i també ens has explicat molt bé això dels cinc sentits i també això dels
849 contes que sempre acaben bé
850 SAL – sí sí
851 INV – els bons ¿i a la RHO i a la NEL us ha agradat el conte?
852 RHO – que no |eh eh|
853 INV – |eh eh| per la RHO avui ha sigut molt difícil |eh eh eh| una súper mama (referint-se al fet
854 que el bebè ha plorat unes quantes vegades) mama |eh eh| i a la NEL ¿t'ha agradat el conte?
855 ¿sí?
856 NEL – sí
857 INV – molt bé ¿què t'ha agradat més el conillet o la serp?
858 NEL – el conillet
859 INV – el conillet molt bé ¿i a la CLA t'ha agradat el conte sí per què?
860 CLA – perquè (???)
861 INV – |ah ah| perquè s'acaba bé el conte molt bé ara us presentem un moment a la DÉL no
862 volia interrompre el conte
863 DÉL – no no i tant
864 INV – eh eh i i ens expliquem qui som d'on venim i què estem fent perquè clar la DÉL ha vingut
865 avui i ¿qui li vol explicar què estem fent aquí què fem cada vegada que ens trobem?
866 MOU – *pues mi miremos cuan miremos sí cuentos leemos cuentos y hacemos dibujos*
867 INV – |ah ah|
868 DÉL – dibuixos també feu
869 MOU – sí
870 DÉL – ah
871 INV – sí no sempre
872 MOU – *sí no siempre pero*
873 INV – eh eh i què més algú vol llegir alguna cosa més ¿per què estan també els vostres pares
874 aquí?
875 MOU – per::
876 INV – ¿us agrada o no que estiguin també els vostres pares aquí?
877 MOU – sí
878 INV – sí ¿i als pares us agrada o no?

880 SAL – sí
881 INV – per què
882 SAL – *aprendemos mucho porque la manera de ex de explicar los cuentos porque yo antes leo*
883 *pero no como tú me me has enseñado muchas cosas yo cuando leo un cuento a la vez*
884 *pregunto antes no*
885 INV – eh eh
886 SAL – *antes leo y ya está ahora ya*
887 INV – amb la FAT també i el MOU no
888 SAL – sí sí sí sí
889 INV – molt bé ¿i CAR a tu t'agrada estar aquí?
890 CAR – *sí porque a veces cuando lo compartes aprendes más cuando te pones a leer solo y*
891 *bueno alguna cosa te queda un poquito pero al leer y compartirlo entre todos tienes tu idea la*
892 *idea del otro y del otro y del otro y así amplías más*
893 SAL – *sí mejor*
894 CAR – *conoces más sí sobre ello*

Annex 8: Transcripció de les entrevistes finals

ACTIVITAT: ENTREVISTA

ASSISTENTS: Investigadora (INV), SALIHA (mare MOU i FAT)

DATA: 20/05/2011

HORA: 16:30

- 1 INV: ¿tú cómo lo has vivido esto?
2 SAL: bien bien\
3 INV: ¿cuál ha sido la motivación que te ha llevado a seguir todas las sesiones? | ¿porque tú
4 siempre has venido?
5 SAL: Sí sí yo siempre\ porque es por mi niño\ más por mis niños\ y también por mí | pero más
6 por ellos porque ellos\ se ponen muy contentos y esperan ese día/ ya sabes cómo la FAT y el
7 MOU cómo se reaccionan
8 INV: ¿cómo?
9 SAL: que quieren este día:./ que que: el día del cuento/ que nos vamos a la biblioteca con
10 Alessia/ y contentos y además yo también he cogido: una experiencia: muy muy | para mí es
11 muy grande porque:\ yo antes no: | yo leo el cuento pero yo: no: no de la manera que tú lo:
12 lees a los niños/
13 INV: ¿en qué sentido?
14 SAL: porque estás leyendo y al mismo tiempo preguntando/ yo: no: yo le leo pero no pregunto
15 |ehh| explic pregunta: |ehh tú: tú a lo mejor al mismo tiempo estás leyendo y al mismo tiempo
16 estás preguntando explicando que: lo que de qué se trata el cuento/ y eso me: |mmm|
17 INV: ¿te ha gustado?
18 SAL: me ha gustado\ y: también yo ya he cogido la manera de de leer un cuento con los niños\
19 con la explicación y cómo y: igual como tú igual\ más o menos igual que tú/
20 INV: no tiene que ser igual\ depende | pero por ejemplo: ¿cómo lo hacéis? quiero decir ¿me
21 estás diciendo que tú cuando volvías a casa también hacías más o menos lo mismo?
22 SAL: sí: más o menos | por ejemplo: el cuento del *Patufet* la FAT |ahh| y más por la FAT
23 porque el niño ya más o menos se entera de muchas cosas y: por ejemplo el *Patufet* | yo antes
24 leo el cuento del *Patufet* me río con ella\ canto la canción (cantando) *patim, patam*: pero no
25 es la manera de.. tú | por ejemplo/ lees el cuento y: ¿cómo era el *Patufet*? ¿era:? y la FAT
26 también sigue\ *era tan petit!* y: ¿qué ha hecho el *Patufet*? y: ¿y qué ha cantado el *Patufet*? y la
27 FAT me me lo: me lo pone
28 INV: ¿te contesta?
29 SAL: me contesta/ *patim patam* | y me deja sorprendida: sí la verdad que ¡bien bien bien!
30 sí sí sí
31 INV: hay una interacción
32 SAL: y además el niño: casi todas las las los cuentos\ ya los sabe casi de memoria
33 INV: ¡ah| ¿sí?
34 SAL: porque: ¿sabes por qué los sabe de memoria? no porque: porque si yo a lo mejor si yo
35 he leído todos estos cuentos con mi niño/ no va a ser igual/ porque: a lo mejor se acuerda:
36 pero se acuerda de pocas cosas... pero ahora ya sí se acuerda: se acuerda porque al mismo
37 tiempo que estabas leyendo est estabas preguntando al niño: preguntado todos los demás\
38 uno contesta/ uno escucha/ y ya tiene todo en: su cabeza
39 INV: y: ¿cómo puede decir? es muy interesante esto SAL\ ¿cómo puede decir que él se
40 acuerda de los cuentos?
41 SAL: se acuerda de muchas cosas | por ejemplo la la la | todos los cuentos\ Los tres cerditos |
42 *Les tres cabretes* | él sabe de qué se trata: tú lo dices\ pero él sabe de qué se trata\ no: no se
43 olvida de de de: la historia de de cada de cada cuento\
44 INV: ¡qué bien! ¿y cuándo estáis en casa él explica otra vez el cuento?
45 SAL: sí, sabe explicarlo\ sabe explicarlo\
46 INV: y: ¿lo explica a ti o a la FAT ?
47 SAL: no: |emm| a mí\ la FAT está pero a mí | más cuando le digo: ¿de qué se trata el cuento
48 de *Les set cabretes* y: el lobo *el llop*? y me dice de qué se trata\
49 INV: ¿sí?
50 SAL: y Los tres cerditos cuando:
51 INV: ¡ohi| ¡qué bien!
52 SAL: sí sí: la verdad\ porque se ha quedado ahí\ se ha quedado ahí en su:
53 INV: clar| yo lo veía con la canción\ que se acordaba de la canción\ y decía: ¿cómo puede
54 acordarse?

55 SAL: sí sí *obriu obriu* (cantando) | esto me:: me:: me:: por esto yo he cogido la verdad una
56 experiencia agradable y muy bien para el futuro\ por ejemplo:: para el futuro para... no nada
57 más para ahora...ahora los cuentos pero llega un:: día que van:: poco a poco van a leer libros
58 INV: claro::
59 SAL: libritos pequeños | cuentos pequeños | pero eso:: le ha ayudado mucho y:: me gusta
60 mucho::
61 INV: ¡qué bien!
62 SAL: la verdad que sí\
63 INV: ¡qué bien!
64 SAL: y tú también eres una persona también que de deja llevarnos | por eso yo nunca he
65 perdido ni ni una sesión/
66 INV: gracias SAL
67 SAL: sí porque eres muy amable:: y sabes cómo tratar un niño:: y:: eso me::
68 INV: gracias
69 SAL: por eso me gusta venir | cada tarde
70 INV: ¡qué bien! ¿y tú cómo te sentías cuando estábamos allá? | con tus niños allá | con otros
71 padres
72 SAL: muy bien muy bien
73 INV: ¿cuál era la sensación?
74 SAL: no:: muy bien muy bien | muy bien porque:: al ver mi niño así:: participando:: o:: la niña
75 también | aunque ella no habla mucho mucho mucho/ pero ella estaba muy atenta/ y:: muy bien
76 muy bien\ la verdad que::
77 INV: yo me acuerdo que desde el primer día\ cuando cogimos el libro y tú estabas allá| ella
78 hacía ¡ma ma!
79 SAL: sí sí
80 INV: ella quería el libro también\
81 SAL: también le gustan los cuentos le encantan los cuentos | le encanta darle la la vuelta a la
82 hoja pasa para decir de qué se trata y también todos los cuentos que:: son muy agradables y
83 tienen:: tienen también símbolos ¿no? es:: cuento así/ de niños\ como *Els bons amics* cómo se
84 trata con un amigo/ de verdad | y mucho mucho:: y también el de *Les set cabretes* que no han
85 hecho caso a su madre:: | y luego al final la:: la ha comido todo menos la pequeña que estaba::
86 que está muy:: que que ha pensado muy bien no:: no entregarse al lobo:: eso mucho muchos::
87 muchas cosas\ y también de príncipe de la esa:: de la flor de la princesa que el príncipe que::
88 ha ayudado a la princesa que no le come el monstruo\
89 INV: el *Sant Jordi*
90 SAL: el *Sant Jordi*:: es muy:: es muy muy simbólico todo lo que lo que:: esto me gusta mucho la
91 verdad\
92 INV: ¿y cómo piensas que se sentían ellos?
93 SAL: yo pienso que ellos van muy relajados de aquí\ van muy contentos\ la verdad | la verdad |
94 nos vamos de aquí aunque nosotros tenemos que ir en autobús/ pero van muy contentos/ no
95 cansados/ no dicen ¡mamá que no vamos más ahí porque estamos cansados ya! |ehh| y has
96 visto las caras que tienen los dos\
97 INV: sí sí
98 SAL: van muy relajados\ muy contentos
99 INV: ¿y el MOU te ha dicho alguna cosa del hecho que tú estabas allá con él/ que podíais
100 compartir ese momento?
101 SAL: sí el MOU está muy pegado a mí | más que a su padre:: me cuenta todo eso:: yo siento
102 aunque él nunca me lo ha dicho:: pero él me siento que él está muy contento:: siempre estará
103 su mamá con él sí
104 INV: ¡qué bien!
105 SAL: porque es muy cariñoso\ además él me cuenta todo y me dice mamá no cuentas al papi
106 porque el papi se enfada rápido y yo no quiero\ siempre está conmigo más que:: y la FAT está
107 con su padre más que conmigo aunque ves que yo con la FAT voy 24 horas pero está con su
108 padre más que conmigo:: el MOU al contrario conmigo
109 INV: ¡qué bien!
110 SAL: sí
111 INV: ¿*aleshores* qué piensas que ha sido la cosa más útil que este proyecto te ha:: aportado a
112 ti y a tus niños? las cosas más importante que:: no sé | más útiles
113 SAL: porque yo es la primera vez que:: me presento así\ en un colegio::\ con una chica tan
114 agradable como tú |ehh| leer algún cuento\ es la primera vez | de mi vida desde que:: a mí nunca

115 yo:: he presentado alguna igual como lo que estábamos haciendo un viernes sí, un viernes no/
116 eso también me ha hecho mucha ilusión\ estar con los niños a la hora de de contarles el
117 cuento/ y ver cómo reaccionan/ y eso:: eso es la primera experiencia para mí::
118 INV: es de conexión también con la escuela
119 SAL: sí...
120 INV: ¿y para los niños qué piensas que ha sido la cosa más importante más útil que se pueden
121 llevar?
122 SAL: cómo:: cómo::
123 INV: en general como experiencia\ si han mejorado también su manera de leer\ de expresarse
124 SAL: sí, sí, la verdad que sí\ mi niño ahora es muy:: lee solo/ y:: mi niño yo no tengo problema
125 con el niño porque el niño ya:: gracias a dios lee solo/ y entiende/ algunas veces si no:: catalán
126 si no entiende algo va corriendo al diccionario para que me lo:: [mmm] yo siempre busco al
127 diccionario para ayudarlo\ [mmm] la niña sí:: la niña:: pero la niña está muy espabilada/
128 últimamente está muy espabilada está muy contenta\ le leo el cuento y ya le pregunto:: y me
129 contesta:: y le digo si nos vamos con la Alessia/ me contesta ¡que sí! contenta:: no como antes\
130 ahora ya sabe lo que está haciendo y:: ya entiende\ bien bien en general\ en general bien
131 INV: y esto de leer ¿no? que ya hemos explicado antes | que de alguna manera ha cambiado
132 vuestra manera de leer
133 SAL: sí, sí
134 INV: también quiere decir que ¿leéis de manera diferente pero también más tiempo en la
135 lectura? o igual que antes de empezar el proyecto\
136 SAL: no:: es diferente que antes
137 INV: ¿diferente en qué sentido?
138 SAL: diferente que antes porque yo antes cogere un:: cuento y le leo así | lo lea despacito pero
139 sin:: sin dar tanta importancia a:: a lo que tiene el cuento\ pero ahora sí/ cada cuento que:: leo
140 le:: pregunto | explicaciones:: y:: por ejemplo:: *Els bons amics* le digo al MOU cuando nos
141 vamos de aquí al (???) si tienes un buen amigo/ que te:: hay que tener buenos amigos| hay que
142 ayudar el uno al otro| eso/ todo esto/
143 INV: ¿quiere decir que habláis del cuento?
144 SAL: sí sí
145 INV: ¿después de la sesión?
146 SAL: sí sí
147 INV: ¡oh! ¡qué bien SAL!
148 SAL: sí sí la verdad que sí\ y mira que yo no tengo mucho tiempo para venir aquí/ una tarde de
149 viernes\ ya sabes con la rehabilitación de la niña\ y yo tres días voy fuera de Barcelona para la
150 rehab\ de 17:00 a 16:00 estaré aquí | yo:: para recoger para que venga la ambulancia y voy
151 con ella hasta las 20:00 que llegaré a casa:: y mira que me ha gustado y:: yo siempre estoy con
152 médicos/ no tengo mucho tiempo/ y para el viernes yo siempre tengo ese viernes para:: para::
153 INV: no has faltado nunca a una sesión | ni una\ quiero decir siempre con los dos niños
154 SAL: sí sí sí a ver la ilusión en los ojos de mis niños y eso vale más que:: yo aunque esté
155 cansada que esto:: yo tengo que venir...
156 INV: ¡qué bien! ¿y me puedes describir este momento en que leéis un cuento juntos en casa?
157 cómo es la situación\ como estáis sentados::\ describírmelo porque quiero imaginar cómo
158 estáis
159 SAL: estamos en el salón\ a veces los niños están en la cama\ depende del día y depende de
160 la hora también\ si es por la noche están en la cama\
161 INV: ¿están los dos?
162 SAL: los dos
163 INV: y también el MOU
164 SAL: y con la FAT y el MOU
165 INV: los dos en la cama ¿y tú dónde te pones?
166 SAL: yo en el medio porque yo no::
167 INV: en el medio
168 SAL: sí yo en el medio:: estamos ahí (ríe)
169 INV: y los cuentos ¿dónde:: tenéis cuentos en casa:: o también en la biblioteca?
170 SAL: en la biblioteca\ a veces traemos libros de la biblioteca\ y yo tengo algunos cuentos de la
171 FAT que tienen la hoja más gorda/ para poder | como de:: *La Caputxeta* de:: roja la *vermella*::
172 pues bien bien bien
173 INV: y durante el día más o menos ¿cuándo lo leéis? porque claro\ durante el día encontrar un
174 momento para leer no es fácil/

175 SAL: más por la tarde\ por la tarde\ porque por la mañana ya sabes/ en la casa no puedes estar
176 INV: y:: ¿dónde estáis?
177 SAL: en el salón| ahí en el salón\
178 INV: en la mesa o::
179 SAL: en la mesa en la mesa\
180 INV: ¿siempre los tres?
181 SAL: tenemos una sillita triangular con su mesita de cristal\ y nosotros ahí en el sillón\
182 INV: ¿los tres?
183 SAL: los tres
184 INV: siempre los tres/
185 SAL: siempre los tres\
186 INV: ¡ah qué bien!
187 SAL: siempre los tres
188 INV: y ¿qué hacéis, tú lees y ellos?
189 SAL: yo leo:: a veces, a veces lee el MOU | así para que se espabilara así lee
190 INV: un poco más
191 SAL: un poco más/ porque son pequeños\
192 INV: ¡ah qué bien| ¿hay algo especial una anécdota que me quieres explicar\ si ha pasado
193 alguna cosa:: o::?
194 SAL: ¿si me ha pasado alguna cosa?
195 INV: de esto de estar en casa leyendo un cuento/ y ha pasado alguna cosa con la FAT\ con el
196 MOU\ una anécdota o alguna cosa::
197 SAL: |mmm| | lo que me ha pasado al principio:: una vez | cuando mi niño estaba explicando
198 eso del *Patufet* | como que a la niña le ha gustado mucho/ el niño antes de de de cantar la
199 canción *patim*\ la niña ya estaba cantándola
200 INV: ¿sí?
201 SAL: sí y también cuando le dice la *pancha del boi* ella se pone a carcajadas a reír\ porque
202 sabe que ha tirado un *pet*/ y sale volando::/ (riendo) y MOU le dice que una manera:: ya sabes
203 con gestos::
204 INV: sí
205 SAL: ella se pone a carcajada\ a carcajada::
206 INV: ¡qué bien! también los dos leen juntos\ quiero decir ¿el MOU y la FAT también ellos solos
207 o::?
208 SAL: no:: ellos solos no:: siempre estoy siempre con ellos\ siempre con ellos\ porque la FAT me
209 necesita más/ y yo:: al ver al mi niña:: la verdad que gracias a dios cada día está:: mejor:: está
210 mejorando en el habla\ también me explica cuando sabe qué ha hecho/ me explica en sentido::
211 INV: claro
212 SAL: me explica:: antes no me dice nada:: ahora sí que me:: dice:: explica qué ha hecho\
213 INV: ¡qué bien, qué bien!
214 [...]
215 SAL: el otro pero no le ha gustado tanto:: no le ha gustado tanto::\ no no me acuerdo\ ((fa
216 referència a un conte que la FAT ha treballat amb la logopeda))
217 INV: ¿pero de los cuentos que hicimos juntos sí que te acuerdas?
218 SAL: sí sí porque esto no me lo quitan de aquí / (indica con la mano su cabeza) porque::
219 INV: ¿por qué | por qué piensas?
220 SAL: es un cuento que estás toda:: padres e hijos:: y estás tú | / y están los niños
221 participando:: / y unos dicen una cosa | otros dicen otra:: / y esto no te:: no te:: lo quita de::
222 cuando hay muchas personas que participan/ no es igual cuando hay una persona nada más\
223 INV: claro sí:: la experiencia del cuento ¿no? más importante del cuento
224 SAL: más importante:: también sí | la participación y los padres
225 INV: eso que dice es muy importante porque es exactamente lo que pienso::
226 SAL: sí sí sí
227 INV: por eso me gusta hacer este proyecto y claro que si se pudiera hacer en las escuelas es
228 por esto porque pienso que el hecho de convivir en ese momento\ de estar juntos\ hace que los
229 niños y los padres también se acuerden de las cosas\ de las palabras\ de la manera de
230 decirlas\ de lo que están leyendo\ pero no solamente porque están leyendo el cuento\ sino que
231 por la manera de vivirlo\
232 SAL: sí sí la verdad es que yo me acuerdo de to::dos los cuentos que estamos:: que hemos
233 trabajado contigo me acuerdo más que:: me acuerdo de mi:: no sé
234 INV: ¡qué bien SAL!

235 SAL: la verdad que sí\ por eso te digo que ha sido una experiencia maravillosa\
236 INV: gracias ¿volverías a hacerla el año que viene?
237 SAL: sí ¿por qué no?
238 INV: ¿y por qué:: por qué volverías a hacerla? ¿cambiarías algunas cosas?
239 SAL: ¿cómo cambiaría?
240 INV: no sé:: por ejemplo:: sería mejor que:: se pudiera hacer esto:: no lo sé, alguna
241 sugerencia::
242 SAL: | | yo lo dejaría así igual
243 INV: ¿sí?
244 SAL: sí si vienen los padres y los:: más padres y más hijos bien, bien:: hemos conocido
245 también padres de otros países::
246 INV: claro::
247 SAL: la verdad que:: cada uno participa pero:: de sus límites::
248 INV: claro::
249 SAL: pero yo lo dejaría igual | igual
250 INV: ¿te gustaría añadir alguna cosa de la que no hayamos hablado | o una consideración final
251 | o no sé\ decir alguna cosa más?
252 SAL: pues que estamos muy encantados:: porque yo cada día:: cada viernes que vengo aquí/
253 no vengo porque estoy obligada ni nada\ porque yo vengo porque yo quiero/ y además yo::
254 nosotros esperamos ese día\ porque a veces cuando:: el niño me trae la nota de INV que que
255 te está invitando a:: a a la reunión de los cuentos pero digo no hace falta mi niño ya sí me
256 acuerdo del viernes\ | a veces me dice:: ¡¡ay! mamá! ¡me he olvidado de la hoja! que:: digo no
257 tranquilo que ya me acuerdo:: y el otro día me lo ha dicho la María\ la:: una señora de aquí::\
258 me ha dicho que la INV se ha olvidado de darte la:: la notita esa de cada viernes:: y digo:: no
259 no hace falta:: yo sé que sí sí
260 INV: ¡qué bien!
261 SAL: es que ha sido una experiencia:: muy agradable y:: ojalá para el año que viene:: por lo
262 menos hemos tenido una idea:: |mmm| hemos aprendido mucho los padres:: los hijos también
263 han aprendido mucho::
264 INV: yo también |eh| ¡yo también! el *arabo* también/
265 SAL: sí sí sí (ríen) tú vas tranquila porque:: ha sido | maravilloso todo:: todo:: todas las
266 sesiones:: todas
267 INV: gracias
268 SAL: todas las sesiones todas
269 INV: gracias de verda

1

ACTIVITAT: ENTREVISTA

ASSISTENTS: INV (investigadora), RHODORA (mare de la NEL)

DATA: 27/05/2011

HORA: 16:40

- 1 INV: una entrevista/ vaya será como una *conversa* ¿no? del del proyecto:: cómo lo hemos
2 vivido/ cómo hemos estado:: y y ya está\ para mí todo lo que tú dirás será útil eh para muy útil
3 para entender no co cómo puedo mejorar este tipo de proyecto:: si es realmente útil o no::
4 cómo lo has vivido tú ¿sabes? |eh| cada cosa será muy importante | y:: y lo primero que te
5 quiero preguntar/ es ¿cuál ha sido el motivo principal ¿no? para participar en este proyecto?
6 porque tú siempre has venido con el niño pequeño/ con la NEL/ ¿cuál ha sido la moti ha sido la
7 motivación más grande que te ha llevado a participar al proyecto?
8 RHO: bueno para para conocer eh algo:: de:: los madres y de los padres y para NEL también/
9 es que:: cuando empieza este:: esta actividad este cuento:: la NEL llegaba más má::s mejor
10 que antes | está hablando con sus sus compañeras ahora (sonríe) |eh eh| y:: ya:: sabes leer
11 catalán |eh eh| (ríe) no entiendo catalán
12 INV: |eh eh| poco a poco |eh eh eh|
13 RHO: (ríe) sí cuando cuando tiene deberes/ el el cada cada viernes por la tarde/ no lleva
14 deberes/ | y:: tenemos que:: |mmm| tenemos que:: como
15 INV: escribir
16 RHO: escribe con con con catalán/
17 INV: |ah|
18 RHO: pero escribo yo | co::n con ta con tagalo y ella | |eh eh| va:: tra:: co::
19 INV: ¿traduciendo?
20 RHO: sí traducien en en catalán
21 INV: ¡ah qué bien! así tú también puedes aprender ¿no? el *catalano*
22 RHO: más bueno/ un poquito
23 INV: y además lo leías muy bien cuando hacíamos la sesión ¿no? lo leías tú también leías de
24 hecho tú has leído antes de la NEL y pienso que esto ha sido muy importante por la NEL no
25 RHO: sí es muy importante | y:: cuando cuando tie:: ya tiene el cuento | y cuando el el vuelve
26 por por la por la noche siempre preguntar si si hay cuento por la sesión\
27 INV: ¿sí? ¡oh qué bien! e el el otro día vino y me explicó los cuentos ¿sabes? explicó tres de
28 los que leímos juntos\ y me dijo que ahora |eh eh| empieza a hablar con sus compañeros de
29 clase/ y me dijo que antes le hacía *vergonya* y yo le dije\ mira a mí también me pasó/ porque yo
30 también soy italiana y me pasaba esto pero ahora no | no pienso que le que está muy
31 RHO: antes hay veces que:: cuando viene otra persona no habla nada\
32 INV: ah
33 RHO: ni ni castellano ni catalán\ pero:: pero ahora:: ya habla
34 INV: y lo hace solamente en la escuela o también en casa cuando viene alguien que no
35 conoce/
36 RHO: bueno en casa no que cuando viene eh mi familia/ y:: mis compañeros/ |eh| son filipinos y
37 habla a de:: nuestro idioma
38 INV: tagalo :: con el tagalo ¿no? siempre habla no tiene problemas ¿no?
39 RHO: no
40 INV: y claro
41 RHO: pero pero ahora ya:: || esto de la NEL
42 INV: |ah ah|
43 RHO: muy bien
44 INV: y tú cómo piensas que te ¿cómo cómo te sentías tú cuando hacíamos la sesión? ¿cómo
45 te sentías durante la sesión?
46 RHO: |eh eh eh| (ríe) bien tengo hay veces que tengo *vergüenza*\ es que yo:: el caso es que::
47 bueno\ muchas veces que:: el catalán no entiendo |eh eh::| cuando tenemos el sesión bueno
48 estoy oyendo:: y:: || oyendo oyendo para:: para que aprendo/
49 INV: ah ah pero ¿podías entender los cuentos? o::
50 RHO: sí\ estoy entiendo co::n | co::n los con los fotos y::
51 INV: claro
52 RHO: y algunos de:: de palabras\

53 INV: claro ah ah y ¿pero te gustaba estar allá? co::n
54 RHO: sí sí |eh eh|
55 INV: ¿y cómo piensas que se sentía la NEL?
56 RHO: ¿perdón?
57 INV: la NEL NEL ¿piensas que estaba bien que se sentía bien o no?
58 RHO: sí
59 INV: si\ co |eh| ¿cómo lo puedes decir? cómo::
60 RHO: cómo::
61 INV: cómo:: ¿por qué se sentía bien? ¿tú qué piensas? por qué estaba estaba bien con con
62 nosotros/ en la biblioteca:./
63 RHO: claro para:: || es que en la casa no:: no:: tiene am en la no tiene compañeros pequeños
64 INV: |mhmh|
65 RHO: somos todos |eh| grandes
66 INV: |mhmh|
67 RHO: por eso:: | eh cuando tenemos el sesión del cuento/ | está con con sus compañeros con |
68 con los pequeño::s
69 INV: |mhmh|
70 RHO: que por eso
71 INV: claro ¿qué qué piensas que han sido las cosas más útiles que de este proyecto? para
72 para ti\ y para NEL\ la cosa más importante que te ha llevado este proyecto\
73 RHO: ¿la cosa más importante? |eh::| | | no sé cómo se dice |eh eh| (ríe)
74 INV: en *anglès* si quieres\
75 RHO: |eh eh eh| (riéndose) eh:: en el el cuento | | eh:: cuando cuando terminamos eh:: el sesión
76 está preguntando qué ha pasado con el cuento\ qué ha pasado co::n con | creo que haga de
77 entender el cuento bien
78 INV: qué bien está diciendo/ | esto es cuando cuando ¿cuando volvéis en casa?
79 RHO: |eh| sí
80 INV: |ah| ¿todavía habláis del cuento?
81 RHO: |ah ah|
82 INV: ¡oh! qué bien\ ¿de verdad RHO?
83 RHO: lo::s los | ¿cómo se::? los copias que:: me han dado/
84 INV: |mhmh|
85 RHO: la la *Sopa de piedra*
86 INV: |mhmh|
87 RHO: esto
88 INV: ¿volvéis a leerlo en casa?
89 RHO: sí sí sí
90 INV: ¡ay qué bien!
91 RHO: pero está leyendo | con con su abuela | por la noche antes de dormir
92 INV: |mhmh|
93 RHO: cuando estaba en cama\
94 INV: |mhmh|
95 RHO: es que:: es que:: | eh:: | dormir junto con con su abuela\
96 INV: con su abuela |mhmh| muy bien\ yo también lo hacía por el verano cuando era pequeña
97 cuando mi abuela venía a mi pueblo/ por la noche me iba en su habitación\ |eh eh| (riéndose)
98 RHO: que no:: quiere:: queda::r sola en su habitación\
99 INV: |mhmh| y:: |mhmh| y:: para NEL eh ¿qué piensas que ha sido la cosa más útil de este
100 proyecto? ¿para ella?
101 RHO: ¿más?
102 INV: más importante\ ¿qué piensas que ha sido la cosa más importante que:: que este proyecto
103 ha apor ha aportado a la NEL?
104 RHO: la:: | la idioma de:: de catalán
105 INV: |mhmh|
106 RHO: y esto | co::n | creo que es muy importante para ella
107 INV: |mhmh|
108 RHO: y:: lo:: | cómo cómo | | que eh ¿cómo se dice? |eh eh eh| (riéndose) ¡ay lo siento!
109 INV: no no te preocupes porque yo eh yo te entiendo/ porque yo también no sé todas las
110 palabras en castellano\ |eh| también si me quieres decir algunas cosas en *anglès* no pasa nada
111 |eh eh|
112 RHO: | |no sé cómo se dice\

113 INV: ¿en *anglès* lo sabes cómo se dice?
114 RHO: eh:: | | ¿me puedes? || |eh::|
115 INV: ¿ayudar?
116 RHO: ¿repetir?
117 INV: eh:: la cosa más importante para NEL ¿no? la más útil de participar en el proyecto\ ¿no?
118 todo lo que hemos hecho juntos ¿no? tú piensas ¿qué ha sido la cosa más importante por la
119 NEL? la cosa::
120 RHO: ¿la cosa más importante en en la sesión?
121 INV: para la NEL\ sí
122 RHO: sí la:: | leyó más
123 INV: |mhmh|
124 RHO: y:: | | |eh| la co la la copia/ que estaba leyendo/ | y:: aprende más | mejor de para leer
125 INV: |mhmh| claro\ por qué tú piensas que:: un un día ¿no? la NEL decidió de leer porque fue
126 como:: de un día al otro | porque:: estuvo como sin leer y:: un día decidió ¿no? que levantó su
127 mano y yo dije\ a ver
128 RHO: |eh| (se ríe)
129 INV: y tú leíste con ella\ ¿no? ¿te acuerdas? ¿tú qué piensas? ¿qué pasó a la NEL? ¿por qué
130 piensas que quiso leer ese día?
131 RHO: |eh::| es que | cuando:: cuando:: no quiere leer | que:: es decir que está:: || ¿cómo se
132 dice? |eh| está:: tiene vergüenza y:: si viene otro clase | u:: otro:: persona
133 INV: |mhmh|
134 RHO: por eso | tiene vergüenza con con niños | y:: | y él cuando empieza a leer en el sesión/
135 me dice que:: mama:: quiero quiero:: leer con eh con el cuento pero pero tengo vergüenza\
136 dice:: y digo\ no no no no te:: no te:: eh jesto no pasa nada NEL! |eh::| tienes que leer para que
137 te aprender\ digo | por eso:: | ya está levantando el mano y |eh eh| (riéndose)
138 INV: qué bien ¿justo el día que leyó lo habéis dicho?
139 RHO: sí
140 INV: ¡oh qué bien! ¡qué bien!
141 RHO: |eh eh| (riéndose)
142 INV: estoy muy realmente muy muy contenta/ |eh::| porque:: por la manera de
143 RHO: sí estaba muy contenta/
144 INV: eh sí ella también estaba muy muy contenta\ ¿no? de:: y cada vez quería leer más ¿te
145 acuerdas que quería?
146 RHO: |eh eh|
147 INV: qué bien y eh me has dicho que por la noche lee con la abuela ¿no?
148 RHO: sí
149 INV: esto es muy interesante\ y leen ¿en catalán en tagalo en *anglès*?
150 RHO: eh:: en castellano | muchas veces en castellano
151 INV: muchas veces en castellano tú porque tú eh tu madre la abuela sería tu madre ¿no? |eh|
152 ¿lee e en castellano también?
153 RHO: sí
154 INV: cuántos idiomas que tenéis en casa/ ¿eh? qué afortunados que sois/
155 RHO: |eh eh| (riéndose)
156 INV: y la NEL no dijo también en francés ¿es posible?
157 RHO: no
158 INV: ¿ah no?
159 RHO: a:: mi a mi prima sí | cuando viene aquí:: en verano
160 INV: |mhmh|
161 RHO: en agosto:: que:: viene viene aquí a vacaciones
162 INV: ah ah
163 RHO: y:: | | y esos son so::n de Bélgica | y:: y habla francés
164 INV: ah puede ser por eso me lo dijo y con ¿y contigo lee también la NEL durante el día?
165 RHO: sí por la noche eh:: bueno |eh eh eh| (riéndose) dos veces al |eh eh eh| (riéndose) a la
166 semana\
167 ((el bebé de RHO se despierta y empieza a llorar))
168 INV: |eh eh eh| (riéndose)
169 RHO: sí es que yo no:: puedo | lee con ella:: como está:: | el bebé
170 INV: claro eh eh pero dos veces por semana sí |eh| ¿me puedes describir la escena cuando
171 estáis leyendo? ¿dónde estáis? si estáis en la cama o en el sofá/

172 RHO: es estamos en el so sofá:: | o hay veces que estamos en en nuestras habitación/ |
173 cuando | es que ella no no quiere hacer los deberes cuando es hay hay persona que estaba
174 yendo | está mirando tele/
175 INV: |mhmh|
176 RHO: o el el ordenador |eh| no quiere así\
177 INV: |mhmh|
178 RHO: tiene que estar muy tranquila
179 INV: |mhmh| quiere silencio
180 RHO: sí
181 INV: |mhmh|
182 RHO: quiere silencio eh y no no habla |eh eh| sí muy es es muy importante para ella | de:: de::
183 INV: la concentración
184 RHO: sí la concen la concentración\
185 INV: ah ah muy bien y cuando leéis en en el sofá/ leéis un cuento |eh| ¿en catalán o castellano
186 en tagalo *anglès*? co:: ¿generalmente qué tipos de cuentos leéis juntos? juntas
187 RHO: de de castellano
188 INV: castellano
189 RHO: sí
190 INV: |mhmh|
191 RHO: pero los cuentos que que:: le han da que le han dado a ella:: son de cas para catalán
192 INV: |mhmh| ¿lo de la escuela o de lo que hicimos nosotros? como *Sopa de pedra*
193 RHO: la escuela:: y:: | lo que lo
194 INV: lo que he dado yo
195 RHO: eh eh
196 [...]

197 INV: y ¿cómo lo hacéis? |eh| ¿tenéis el libro en el medio? y qui hay la NEL cuando le leéis
198 juntas lees tú o la NEL
199 RHO: sí la NEL
200 INV: ¿siempre la NEL?
201 RHO: sí siempre la NEL\
202 INV: |mhmh| y:: |eh| y:: ¿hacéis hacéis preguntas cuando leéis el cuento también?
203 RHO: sí
204 INV: ¿hacéis preguntas?
205 RHO: sí
206 INV: ¿qué tipos de preguntas?
207 RHO: ¿que qué ha pasado con la princesa?
208 INV: |mhmh|
209 RHO: y y:: cuántas cuántas | abejas que:: | están | que hay que están en el cuento/ así
210 INV: |ahí| qué bien
211 RHO: los los cara característicos
212 INV: |mhmh|
213 RHO: estoy preguntando y:: ella | ella:: | ella piensa piensa pensando cuando cuando cuando
214 llega así
215 INV: ¡ah qué bien! y:: |eh| ¿te te gustaría repetir este tipo de experiencia?
216 RHO: ¿perdón?
217 INV: ¿te gustaría hacer otra vez este este tipo de experiencia:: de la biblioteca con los cuentos?
218 RHO: sí
219 INV: sí te gustaría ¿y por qué te gustaría?
220 RHO: es que:: | eh con con este sesión | |eh| | | ah:: ah me me ha ayudado a:: | | | a |eh eh eh|
221 (riéndose) a leer a ent a aprender el castellano y:: y:: | y especialmente el catalán
222 INV: el *catalano* claro
223 RHO: sí muchas palabras palabras que:: |eh eh eh| (riéndose) ya:: estoy en mi |eh eh eh|
224 (riéndose) cabeza
225 INV: están en tu cabeza\
226 RHO: sí
227 INV: ¿y cambiarías alguna cosa de este proyecto? ¿o lo harías así igual? quie quiero decir si el
228 año que viene lo volvemos a hacer ¿te gustaría cambiar alguna cosa o igual?
229 RHO: igual creo |eh eh eh| (riéndose)

231 INV: igual\ el el última pregunta RHO |eh| ha ha pasado alguna vez alguna anécdota divertida
 232 cuando estabais en casa con la NEL leyendo el cuento/ si ha pasado alguna cosa una
 233 experiencia/ una cosa que te hizo reír/ o que hizo reír la NEL/ mucho
 234 RHO: sí
 235 INV: ¿cuándo por ejemplo?
 236 RHO: eh:: cuando:: tenemos e::l e::l cuento:: | de:: de *Patufet*
 237 INV: |mhmh|
 238 RHO: el el la canción esto
 239 INV: *patim*
 240 RHO: *patim patom* |eh eh eh| (riéndose)
 241 INV: |eh eh eh| (riéndose) ¿le ha gustado mucho también a tú ¿no? bien\ y nada más | ¿te
 242 gustaría añadir alguna cosa de que no hemos hablado RHO? una cosa más/
 243 RHO: ¿perdón?
 244 INV: si te gustaría decir una cosa más/ de lo que no hemos hablado:: pero que te gustaría decir
 245 RHO: bueno me gusta:: todo |eh eh eh| (riéndose)
 246 INV: te ha gustado todo
 247 RHO: sí
 248 INV: te ha gustado todo y::
 249 RHO: la la:: | | ¿cómo se dice? la la mis compañeras | de los padres y madres | y los niños
 250 también/ mi |eh eh eh| (riéndose) me encantaba:: la:: | e:: especialmente la la mamá del del
 251 MOU
 252 INV: del MOU
 253 RHO: e:: leyendo de catalán | porque yo no no sabe |eh| catalán no pero:: leyendo:: me
 254 ayudaba |eh eh eh| (riéndose)
 255 INV: eh eh eh
 256 RHO: la mama del MOU |eh eh eh| (riéndose)
 257 INV: |eh eh eh| (riéndose) qué bien qué bien yo quiero decirte gracias para tu colaboración\ me
 258 lo he pasado muy bien y:: yo también he aprendido muchas cosas con vosotros\
 259 RHO: sí

ACTIVITAT: ENTREVISTA

ASSISTENTS: INV (investigadora), CARLOS (pare de la CAN)

DATA: 20/05/2011

HORA: 17:15

- 1 INV: me puedes decir / mira | la le el la motivación que te ha llevado a: a seguir este proyecto
2 a asistir a las sesiones no a todas |eh eh| pero ¿cuál era la motivación para para ti? que:: le
3 que te ha::
4 CAR: bueno cuando/ me propusieron esto yo lo encontré muy bueno/ porque eh esas
5 muchachas además de las clases del colegio | yo creí que podían aprender algo más no y así
6 es han aprendido algo más/ | |eh|:: por otra parte:: tú eh estás haciendo tu trabajo/ como te dije
7 el otro día/ || y has encontrado todo el apoyo nuestro |eh|
8 INV: |ah|
9 CAR: pero:: nosotros también nosotros estamos contentos/ porque ellas han aprendido cosas/
10 que son cosas/ | como quien dice nuevas pero eh o van recordando cosas de lo que han
11 aprendido antes pero yo creo que es muy importante porque:: |eh| cuando te van a dar una
12 enseñanza así/ y además cuando una enseñanza es gratuita/ mucho más ¿no?
13 INV: claro
14 CAR: sí porque mucha gente dice:: bueno |eh| |como tengo que pagar me saco lo máximo!
15 como:: |eh| si no tengo que pagarlo y es gratis/ pues no le pongo mucha importancia/ yo creo
16 que le hemos puesto importancia ¿verdad? algunas veces que no hemos podido venir/ que yo
17 no he podido estar/ pero yo creo que ha sido de gran utilidad y::
18 INV: en qué en qué sentido ha sido útil/ porque eso es muy importante\ co qué qué |eh|
19 CAR: sí\ por un lado porque ella ha aprendido algo más/ no ella ha aprendido algo más/ y por
20 otro\ porque tú estás haciendo un proyecto/ y y has podido conseguir
21 INV: ah
22 CAR: ah contactar con algunos niños/ y tenerlos a::
23 INV: y padre también\
24 CAR: y con padres y pero realmente para para hacer tu proyecto para que eh se vea/ y mostrar
25 que hiciste el trabajo\ ¿no?
26 INV: claro pero ¿tú cómo te sentías cuando estábamos allá en la biblioteca? ¿cómo te sentías?
27 CAR: bien bien\ sí\ porque:: |eh| todo los que trabajábamos éramos eran temas bien/ bueno
28 entre todos nos nos comprendíamos/ algunos exponían unas cosas otros otras/ pero al final
29 |eh| todo venía siendo ya una misma cosa ¿no?
30 INV: |mhmh|
31 CAR: yo lo encuentro que que ha sido importante/ | que el tiempo que estuvimos fue muy
32 importante/ y que:: |eh| yo creo que también estarás satisfecha por eso\ ¿no?
33 INV: claro\
34 CAR: sí
35 INV: y y ¿cómo piensas que se sentían la CAN? la AND\ porque:: la AND hizo so |eh| AND hizo
36 solamente las primeras clases\ claro porque para ella eran unos cuentos más fáciles\ pero
37 ¿cómo piensas que se sentía la CAN |eh| en ese momento que estábamos allá en la
38 biblioteca?
39 CAR: la CAN bien/ porque algunos cuentos ella ya se los sabía/ ¿no?
40 INV: |ah ah|
41 CAR: y al al repasarlo de nuevo/ antes se lo aprendía más/ lo que ella todavía no se sabía |eh
42 eh| los tuvo que trabajar un poco más/
43 INV: |mhmh|
44 CAR: entonces\ allí fue que:: se los aprendió y se los aprendió entonces también/ podía ser uno
45 que ella no lo sabía/ pero ya se lo aprendió/ entonces quería mucho participar/
46 INV: claro ¿por qué piensas que se lo aprendía pronto la CAN? ¿por qué piensas que tenía
47 tantas ganas de participar de leer?
48 CAR: bueno no sé\ a lo mejor porque quiere estar en mí como de las primeras/ ella siempre
49 quiere estar como de las primeras/ y:: siempre quiere estar eh contestando\ diciendo\ haciendo
50 cosas\ y:: y se aplica mucho\
51 INV: |ah ah| ¿y piensas que de alguna manera el el curso el proyecto éste ha sido útil para para
52 ti:: y para la CAN?
53 CAR: sí sí\ yo creo que sí\
54 INV: en qué sen eh me puedes explicar ¿en qué sentido?

55 CAR: bueno ya te decía/ que:: que va aprendiendo cosas ¿no?
56 INV: |ah ah|
57 CAR: algunas cosas/ nuevas otras cosas que que quizás no sean nuevas/ pero las va
58 recordando aún/ y se va sintiendo con la mente más abierta más libre ¿no?
59 INV: claro\
60 CAR: más con más confianza también\ sí y al participar en esto/ eh:: tiene confianza y aún en
61 las clases próximas ella tendrá más confianza/ de estar y al participar con alguna persona/ en
62 este caso contigo que no es de aquí del colegio | |eh::| tiene la confianza/ eh yo creo que
63 también más adelante podría participar con algunas otras personas/ que quizás no conoce/ y
64 ya tiene más soltura/ ya está más libre\ sí sí
65 INV: claro\
66 CAR: sí sí
67 INV: sí y |eh| y:: ¿comentáis siempre los cuentos eh que hicimos el cuento juntos? ¿os
68 acordabais de comentar el cuentos el cuento que habíamos leído/ también en casa o nunca?
69 CAR: sí algunas veces sí\ algunas veces sí\
70 INV: como por ejemplo/
71 CAR: algunas veces ella:: dice\ bueno los cuentos que hacemos con la con la Alessia eh:: dice
72 me gustan\ y esto que lo otro\ pero es decir que me he sentado con ella a leer y esas cosas
73 (???) muchas veces me ha me ha dicho eso\
74 INV: y:: ¿tú qué qué le decías? tú le::\ quiero decir\ ¿tú le has comentado algunas veces lo que
75 hemos hecho aquí? o no ya\
76 CAR: eh bueno:: poco |eh|/ poco pero si alguna vez ha me hablaba de los cuentos/ digo qué te
77 gustó/ sí me gustó\ eh no mucha cosa |eh|
78 INV: no mucha cosa\
79 CAR: sí sí\
80 INV: y los cuentos que leímos aquí/ ya los conocías tú/ ¿o no? era la primera vez que los
81 escuchabas/
82 CAR: alguna vez sí lo escuchaba/ algunas veces no los he escuchado todavía:: / sí pero:: yo
83 creo que se (???) bien |eh|
84 INV: ¿sí?
85 CAR: yo creo que sí\ sí muy bien\ sí
86 INV: ¿qué qué te ha gustado más?
87 CAR: ¿más?
88 INV: sí
89 CAR: que nos llevemos bien/ |eh eh|
90 INV: |eh eh|
91 CAR: sí eh me ha gustado que |eh eh| la participación/ que hemos tenido eh al lado de una
92 invitación/ de la participación/ |eh eh|
93 INV: |ah ah|
94 CAR: siempre ha habido:: |eh eh| todos participando/ |eh| algunos quizás queriendo participar
95 de más/ pero:: |eh eh| no se le ha quitado la oportunidad/ se le ha dado la oportunidad (???)
96 que sea\ la CAN que siempre quería participar/ participaba\ y aún tocándole a otro ella ya
97 quería otra vez participar otra vez/ pues se encontraba muy bien muy tranquila muy libre ¿no?
98 yo creo que sí\ que eso\
99 INV: ¿y tú querías participar o no?
100 CAR: yo quería:: oír\ ¿no?
101 INV: ¿por qué oír?
102 CAR: oírla hablar/ y esto::\ y decir los cuentos\ más sí
103 INV: y y te ¿te acuerdas que siempre la CAN te hacía así para que tú leyeras?
104 CAR: sí
105 INV: querías que tú:: ¿qué qué piensas?
106 CAR: bueno::\ que se sentía como más apoyada ¿no?
107 INV: claro\
108 CAR: (???)
109 INV: eso es muy importante |eh eh|
110 CAR: claro\
111 INV: es muy muy importante\ ella realmente te quería/ ¿no? porque decía\ papa tú tú tú/ me me
112 decías como que te::
113 CAR: que participe/ que participe/ sí sí sí
114 INV: sí esto está muy bien

115 CAR: (???) tener como más confianza/ si ve que ya uno ya participa/ ya se ve con más
116 confianza ¿no?
117 INV: claro\
118 CAR: sí
119 INV: sí tú eh:: me estás diciendo que que si ella que si tú participas ella tiene más confianza/
120 CAR: sí sí sí
121 INV: (???)
122 CAR: eh sí si yo participo/ hablo algo/ ella (???) y ya a lo mejor (???) ay sí me he acordado de
123 algo/ que yo no me acordaba/ pero ahora que lo dices me acuerdo/ y (???) a hablar conmigo
124 INV: qué bien\
125 [...]
126 CAR: sí porque ya al estar también junto con ella/ ya yo ella me lo cuenta que ella va haciendo
127 más cosas/ ¿no?
128 INV: |eh eh|
129 CAR: si tú no estás con ella/ tú piensas que va haciendo las cosas\ pero si tú estás de día y
130 confías más que está/ que está en ello ¿sabes?
131 INV: claro
132 CAR: sí yo creo que sí sí
133 INV: y me puedes explicar y describir imágenes en casa de tú/ me has dicho que:: nunca lees
134 de cuentos con la CAN/ ¿no?
135 CAR: |eh eh| casi nunca\
136 INV: casi
137 CAR: poco muy poco
138 INV: vale me puedes no sé si tienes una experiencia/ o una anécdota/ para contarme de
139 cuando estáis en casa/ leyendo cuentos/ si ha pasado alguna cosa algo divertido/ o::
140 CAR: ah a veces cuando llega que tiene algunos deberes que hacer yo le ayudo/ hay veces
141 que que se hace pasar por alto/ no se:: no se hace no pero normalmente trato de ayudarle
142 cuando tiene |eh eh| algunos deberes que hacer/ a veces dice\ no no ya lo hago yo sola/ ya lo
143 hago yo sola/ |eh eh| a veces las matemáticas (???) |eh eh| ya ha venido la CAN (???) la reviso
144 toda\ a ver cómo está/ sí y así lo hago y (???) también muy bien sí
145 INV: y leer no leer no le ayudas tú
146 CAR: muy poco | poco sí\

ACTIVITAT: ENTREVISTA

ASSISTENTS: INVESTIGADORA (INV), Mariona (mestra del MOU) i Júlia (mestra de la germana del MOU)

DATA: 24/05/2011

HORA: 12:35

- 1 INV: ¿vosaltres sou mestres de?
2 MAR: del MOU de segon/
3 JÚL: i jo de la FAT\ que és la seva germana\
4 INV: els dos germans\
5 JÚL: els dos germans\
6 INV: ¡molt bé! primer de tot volia saber si els nens feien comentaris amb vosaltres/ sobre el
7 projecte/ i de quin tipus\ a classe o::
8 JÚL: no la FAT no:: amb això sí que no ho ha fet mai\ | ja:: però també el seu llenguatge/ la
9 seva comunicació/ encara:: | *pues* no està:: no | està en procés
10 INV: clar
11 JÚL: de comunicatiu:: de:: he fet això:: he fet allò::
12 INV: clar
13 JÚL: quan fem una activitat més concreta:: sí/ però suposo que és: com era també el divendres
14 a les 17:00 de la tarda\ suposo que això després el dilluns això li queda molt lluny\
15 INV: clar clar
16 JÚL: o sigui\ si és una cosa immediata/ sí perquè a vegades m'ho comenta ella\
17 INV: clar
18 JÚL: he anat al gimnàs/ no sé què llavors sí que es una cosa immediata
19 INV: clar | la mare sí que em va comentar que el divendres sí que deia biblioteca INV ¿no?
20 perquè es recordava d'això\
21 JÚL: clar\ això:: tenia aquest referent
22 INV: tenia aquest referent | ¿exactament la FAT què té?
23 JÚL: paràlisis cerebral\
24 INV: cerebral
25 JÚL: sí paràlisis cerebral\ i ara comença a comunicar una mica/ o sigui a fer allò que dius\
26 estímul-resposta\ o quan fa una activitat o d'explicar però *bueno*:: | molt poc...
27 INV: molt poquet
28 JÚL: molt poc encara
29 MAR: el MOU que és el seu germà:: a classe no ha fet cap referència\ però sí que el divendres/
30 el dia que se'n recordava que havia d'estar amb tu a la biblioteca/ es posava molt content\ em
31 deia *me voy a la biblioteca* ¡que tinc contes! ¡que tinc contes! perquè penso que li agradava
32 bastant\ però en situació d'aprenentatge o:: altres situacions en què expliquéssim contes | no
33 ha fet una inferència directa\
34 INV: directa molt bé\ i:: doncs ¿tampoc us van parlar dels contes que vam llegir? perquè si no
35 en parlaven tampoc sabeu dels contes que:: que vam llegir nosaltres
36 JÚL: no::
37 MAR: no::
38 INV: i:: i ¿penseu que de alguna manera hi ha hagut | hi ha hagut canvis en el MOU i en la FAT
39 que d'alguna manera en part es podrien relacionar també en aquest projecte:: amb aquest
40 projecte::? no sé:: és molt difícil de dir/
41 JÚL: no sé en què sentit ho dius\
42 INV: en el sentit per exemple de:: de la producció oral | o::\ de la manera de:: en la relació amb
43 els llibres | |ehh| si abans era igual\ o si heu notat alguna diferència:: | no sé:: qualsevol tipus de
44 relació que us pugui venir | al cap
45 JÚL: home (???) *más bien no*\ però jo crec que la FAT amb el món del conte és al que l'hem
46 aproximat més | perquè ella es pugui després comunicar | clar ha sigut una:: a partir del conte
47 per després fer el seu aprenentatge\
48 INV: |mmm|
49 JÚL: clar jo crec que també amb aquestes activitats que heu fet els divendres que a lo millor no
50 sé a casa després | les repercussions que ha tingut o la relació entre ells
51 INV: sí:: la SAL em va dir que van treballar moltíssim que van seguir treballant els contes:: que
52 els agafaven i que es posaven els tres a::
53 JÚL: a:: mirar-se'ls

54 INV: a mirar-se'ls | és que la FAT és que era impressionant que la FAT durant la sessió
55 protestava si la seva mare:: no anava allà amb el llibre/ i les últimes vegades també deia unes
56 paraules com sí.. t'ha agradat? sí:: i:: volia a casa que la seva mare tornés a llegir-li el conte
57 JÚL: a llegir el conte:: clar en això sí que l'hem aproximat molt amb la biblioteca\ l'ha aproximat
58 molt als contes:: i jo crec que això doncs\ se li ha notat molt
59 INV: |mmm| sí perquè em van dir que van treballar també amb el Patufet\
60 JÚL: sí sí han fet aquests contes tradicionals\ doncs aquí a partir dels aprenentatges i tot hem
61 intentat | arribar al conte com la base
62 INV: molt bé:: clar
63 MAR: i el MOU jo crec que\ nosaltres fèiem la biblioteca/ que hi participaven amb la Lluïsa que
64 és la bibliotecària\ i:: ell en aquell moment de contes sí que hi participa/ però penso que per
65 molt que estigui la mare | amb ell i la germana | ho ha vist | ho ha viscut com a una situació
66 quotidiana:: de *bueno* | dintre de que no està sempre la seva mare | però que la situació de
67 contes és com un àmbit més del dia a dia\
68 INV: clar
69 MAR: de la biblioteca\ a l'escola\ de la biblioteca del centre\ de la biblioteca bressol\ | tot i que
70 estava | al moment de la seva mare/ i la seva germana/ que és molt important per ell
71 INV: sí
72 JÚL: clar
73 MAR: però el conte és una part que ell té a dintre\
74 INV: li agrada moltíssim perquè sempre estava que en volia fer un més/ | i quan vam dir que
75 s'acabava:: el projecte\ estava:: molt trist perquè:: ¿com que s'acaba? clar | arriba l'estiu:: (les
76 mestres riuen) tenia un:: de fet els tres tant la mare com el MOU i la FAT tenien una participació
77 increïble respecte al conte
78 JÚL i MAR: sí sí
79 JÚL: jo crec que això els hi ha anat molt bé |ehh| sí
80 MAR: sí sí per obrir-se els tres/ i per la mare poder compartir | contes dins la nostra cultura:: |
81 apropar-se una mica més com a::l al món educatiu del món personal | jo la mare la trobo que
82 està com més oberta / més a di::r | puc parlar amb tu del Marroc/ i podem parlar de la vida/ no
83 sé si ella que és molt oberta que és molt expressiva/ o que la situació del conte i de viure:: en
84 un entorn multicultural també afecta l'entrevista:: i en altres moments estigui com |...| més
85 assertiva a integrar-se i a explicar coses del Marroc\
86 INV: |mmm|
87 MAR: no sempre ho aconseguixes en aquest tipus de famílies
88 INV: clar
89 MAR: perquè consideren la seva cultura/ o els seus contes/ o la seva vida/ com a un espai
90 privat\ i la vida de l'escola no està gens obert però en ella jo crec que:: hi ha hagut com un
91 canvi::
92 JÚL: jo crec que també amb la FAT li ha ajudat molt sí:: fer aquesta activitat amb la FAT/ que
93 també:: clar | també ella no tenia una comunicació\ jo crec que li costava mo::lt treballar amb la
94 FAT a casa\ | jo suposo que a partir del conte també això l'ha ajudat molt a poguer explicar\ a
95 tenir un petit diàleg a partir del conte\ | jo crec que amb això jo crec | que està molt bé\
96 INV: doncs | en general penseu que aquest tipus d'activitat de projectes van | anirien bé?
97 MAR i JÚL: sí sí
98 JÚL: a més que el conte és *bueno*:: fins que tinguin vuit deu anys és una activitat que:: que
99 agrada sempre a qualsevol moment
100 INV: clar | canviant el conte| canviant el tipus de::
101 MAR: sí i jo crec que qualsevol pare sigui de la cultura que sigui\ potser serveixi molt perquè
102 compartir amb el seu fill un espai que a la vida diària/ jo no sé si fan però que li dones peus a
103 fer-ho\ i a veure altres famílies com ho fa::n
104 JÚL: està mot bé
105 MAR: i això:: en aquest espai d'una hora a la setmana que és fantàstic\
106 INV: i a més que | clar | nosaltres els contes populars són populars i tothom els coneixen però
107 ells no:: per exemple el Sant Jordi que tothom coneix aquest conte:: cap dels pares el coneixia\
108 vull di::r
109 JÚL: clar que sí
110 INV: i també és | com has dit tu abans és una oportunitat per ells d'apropar-se més a la cultura
111 d'aquí i a poc a poc també parlar també de la seva\ ¿no?
112 JÚL: clar
113 INV: sí

114 MAR: sí això és preciós\ i jo crec que se sent | la mare del MOU es sent molt competent perquè
 115 és molt maca::
 116 JÚL: sí és molt oberta:: (???) i molt agraïda
 117 INV i MAR: sí sí
 118 MAR: i molts pares/ jo crec que no tenen aquest aquest recolzame::nt de:: d'explicar els contes
 119 en algú o bé amb altres famílies dient que ho estan fent molt bé\ ho fan i:: potser és un espai
 120 privat que no acabem de comparti::r amb l'escola\
 121 INV: clar
 122 MAR: i apropar els dos llocs/ jo crec que és molt útil\
 123 INV: sí
 124 MAR: escolar i familiar/ i escolar | i cultura catalana i cultura del país/ trobo que és molt maco\
 125 INV: molt bé:: i una última cosa i:: | res ¿voleu afegir alguna cosa de què no hem parlat però
 126 que us sembla interessa::nt aportar en aquest tema? no sé dels nens o dels pares
 127 JÚL: no jo crec que molt bé no sé si l'any que ve ho tornaràs a fer
 128 INV: [mmm] jo:: estava parlant avui amb la Marta:: jo he donat la meva disponibilitat però també
 129 si us interessa podria entrar a l'horari escolar a l'hora de la biblioteca:: jo podria deixar el meu
 130 material i també parlar amb la persona que ho pugui i fer ¿no? i veure de quina manera
 131 continua aquest tipus de treballs perquè sí que els pares els pares m'han dit que voldrien
 132 continuar aquest treball | aquest projecte
 133 JÚL i MAR: clar
 134 INV: i seria interessant obrir-lo també als altres pares\ vull dir | no fer-ho:: aquest any era com
 135 un projecte per veure com anava
 136 JÚL i MAR: sí
 137 INV: i era amb pocs pares perquè havia de gravar totes les sessions i amb molta gent | hauria
 138 estat increïble:: però la idea és que es podria fer més obert amb els pares que vulguin i que es
 139 puguin apuntar no sé | una setmana abans de la sessió::
 140 JÚL: sí és una pena que sempre s'acabi\ després d'un curs\ i es deixi::
 141 MAR: s'hauria de vincular com a un projecte més de l'escola igual que hi ha coral que els pares
 142 o els nens hi participen | estaria molt bé
 143 INV: clar
 144 MAR: perquè a vegades | moltes famílies per molt que participin a la biblioteca no:: no
 145 comparteixen la nostra biblioteca amb els seus fills explicant contes
 146 INV: clar és el moment
 147 JÚL: els hi dona pautes també/ el fet que una persona ho faci i tot els hi pot donar perquè
 148 realment no saben com posar-se i llavors també els ajuda a ser més | més | *bueno*:: a tenir
 149 aquest hàbit lector amb els fills
 150 [...]
 151 MAR: clar | estaria molt bé de vincular una mare o una mestra per dedicar-li un temps i un
 152 espai\ per moltes famílies | perquè poguessin participar | perquè és l'oportunitat de posar-t'hi
 153 amb el teu fill
 154 INV: sí
 155 JÚL: clar
 156 MAR: i l'espai també | la biblioteca amb el suport d'altres persones i altres famílies que també
 157 ho estan fent sí | el modelatge entre pares jo crec que:: podria estar també bé | que si
 158 s'aconseguissin engegar podria estar també bé
 159 INV: clar aniria molt bé
 160 JÚL: no no seria maco això que ella diu que els pares després agafin un model/ si tu li has
 161 donat un model com de mestre o de gent que una miqueta ja entén/
 162 INV: es tracta de construir també | clar tu arribes amb una idea que és la:: d'interrogar el text i
 163 tens una comparació però al mateix temps això va canviant ¿no? amb la participació de tots/
 164 perquè la cosa bonica és això que va sortint després\ des de la interacció de tots
 165 JÚL: clar
 166 INV: i això també dels seus idiomes del tagal de l'àrab i realment hi ha surt de tot | és un
 167 moment important i a més seria interessant integrar la gent d'aquí perquè com dius tu l'obertura
 168 ¿no? ha de ser bidireccional
 169 JÚL: clar
 170 INV: la gent d'aquí com la gent d'allà les cultures que es mesclen | i quan la idea era que vam
 171 fer això la idea era aquesta ¿no? d'integrar a poc a poc gent d'aquí i veure com es relacionaven
 172 amb ells | valdria la pena continuar-lo en aquest sentit
 173 JÚL: clar

174 MAR: sí perquè en veritat l'aprenentatge familiar influeix molt en en en les qüestions
175 acadèmiques malgrat no sigui una relació directa o la mare ara potser no té un nivell cultural
176 com per ajudar\ però el vincle i la situació de compartir un conte:: perquè per ells és molt
177 important
178 JÚL: clar és igual\ tant que sigui en català castellà com que estigui en la pròpia llengua\
179 MAR: sí sí
180 JÚL: és fantàstic\
181 MAR: sí sí s'hauria de continuar

1

ACTIVITAT: ENTREVISTA

ASSISTENTS: INV (investigadora), Elisenda (mestra de la NEL i de la CAN)

DATA: 24/05/2011

HORA: 13:00

1 INV: i tu ets la mestra de la NEL/
2 ELL: i de la CAN
3 INV: i de la CAN i:: primer volia saber si les nenes feien un comentari amb tu/ dels contes que
4 anàvem llegint a la biblioteca/ o del divendres que hi havia biblioteca
5 ELL: *buena*\ no m'han explicat gaire de què anava i què anaven a fer\ sí que em deien sobretot
6 la CAN/
7 INV: |ah ah|
8 ELL: avui és avui em quedo amb l'Alessia
9 INV: ah ah
10 ELL: i m'ho deien com molt contentes/ i llavors quan després vas convidar a les amigues/ ¿no?
11 me'n recordo que la Clara/
12 INV: ah
13 ELL: amb la NEL sí que estaven molt contentes i que m'ho deien\ i la NEL pensem que:: no
14 parlava::
15 INV: clar
16 ELL: ara ja hem aconseguit que parli una mica | però no és d'expressar ni d'explicar res
17 INV: clar
18 ELL: llavors sí que sabia que el divendres | sobretot per la Clara quan la quan la vas convidar |
19 avui ens quedarem amb l'Alessia les dues/ o la CAN | avui ens quedem amb l'Alessia i es
20 queda la NÚR | m'ho deien però no m'explicaven després
21 INV: clar
22 ELL: el fet suposo també | el tema al ser divendres també trencava una mica per poder-ho
23 explicar el
24 INV: el dia següent
25 ELL: el dia següent\ no si eh algun altre dia potser ¿què tal ahir? i és més fàcil però clar\ de
26 divendres a dilluns
27 INV: a dilluns els nens ja eh eh
28 ELL: ja sí i jo també i doncs jo també saps i és una mica això però sí que m'ho deien que
29 anaven que anaven amb tu\ i ho deien molt contentes/
30 INV: ah molt bé
31 ELL: perquè era un moment que els hi agradava molt crec\
32 INV: molt bé\ ¿i penses que hi ha eh n'hi han hagut alguns canvis processos de la CAN o la
33 NEL que d'alguna manera es podrien relacionar en part amb el projecte? vull dir de la manera
34 d'expressar-se\ o de fet no sé qualsevol cosa que podria ser d'alguna manera saps
35 ELL: no no no t'ho puc dir\ la la CAN és una nena que és molt oberta i parla molt i no no sé\ la
36 CAN ai la la NEL sí que parla sí que parla més però clar no
37 INV: clar no no és que depengui d'això no
38 ELL: clar
39 INV: clar no no ho saps eh
40 ELL: sí no no et puc dir cap raó | sí que veig el canvi ¿no?
41 INV: clar clar i ¿la NEL quan va començar a parlar?
42 ELL: va costar molt el primer trimestre no va parlar res | després vaig aconseguir que em digués
43 adeu cada dia\ | que m'ho digués |mmm| era molt per senyes i
44 INV: ah
45 ELL: i que em digués adeu i ara a poc a poc ja quan vol alguna cosa ja s'apropa i ho diu molt
46 fluixet\ però m'ho diu | vull pipí
47 INV: clar clar
48 ELL: o vull anar al lavabo\ o necessito això\ ja fa les demandes i ara fa pocs dies/ ja comença a
49 parlar als companys/
50 INV: ah molt bé
51 ELL: i els seus companys estan mo::lt contents/

52 INV: sí de fet ella m'ho va comentar abans quan parlàvem i em va dir/ els meus companys
53 diuen que soc que és guai quan parla la NEL m'ho va dir ella d'aquesta manera | vull dir que és
54 conscient
55 ELI: els nens sempre de com la NEL no parla/ i jo els hi deia sí que parla
56 INV: clar
57 ELI: ella sap parlar\ el que passa que | necessita el seu temps i jo a la classe li preguntava o ho
58 deia per senyes | o:: o intentava / no volia pressionar-la
59 INV: clar
60 ELI: que se sentís pressionada per parlar\ ¿no? jo volia deixar el seu temps/ va arribar l'any
61 passat/
62 INV: sí
63 ELI: i és com una nena que si no està segura del que fa:: no ho fa
64 INV: clar
65 ELI: i ara ja comença a parlar i els nens estan molt contents/ | m'ha parlat un dia la Paula em va
66 dir\ ¡m'ha parlat la NEL! però ho deia a a amb un somriure de ¡que bé! ¿oi?
67 INV: clar
68 ELI: i i amb la NEL estem fent això\ no que l'has de deixar-la que poc a poc vagi agafant
69 confiança
70 INV: després va passar el mateix a la sessió de contes | perquè ella no deia res\ només
71 aixecava la mà com si volgués participar però després no no llegia no feia res i:: un dia/ va
72 aixecar la mà per llegir/ però vaig pensar no llegirà\ i clar va ser molt bonic perquè la seva mare
73 va començar a llegir/ i li indicava amb al dit on era/ i la NEL va començar a llegir després d'ella |
74 i va llegir llegir fins que la seva mare va parar de llegir i ella va continuar/ i clar nosaltres
75 estàvem tots així
76 ELI: tots en silenci
77 INV: tots en silenci
78 ELI: molt maco
79 INV: i a partir d'aquell dia/ sempre aixecava la mà la mà per llegir i va llegir cada sessió
80 ELI: molt bé
81 INV: però:: això com dius tu\ de parlar ella | eh de de dir coses eh a la conversa això això no
82 ELI: però va:: (???)
83 INV: sí
84 ELI: ¡molt positiu això!
85 INV: sí sí
86 ELI: perquè jo a classe no he aconseguit que parli davant de tots
87 INV: sí sí
88 ELI: (???) sí que tindria la seguretat / que estava en un espai molt còmode per per poder
89 deixar-se anar\ en aquest sentit perquè a la classe
90 INV: clar
91 ELI: jo no ho he aconseguit això::
92 INV: clar sí sí perquè és molt més gran i se sent molt més insegura\
93 ELI: (???) un entorn agradable/
94 INV: i amb la seva mare/ potser clar se sentia:: perquè va començar la seva mare a llegir\ a
95 aixecar la mà per llegir i d'allà ella |eh eh| va agafar confiança potser i va començar a llegir
96 ELI: ¡molt bé! que me n'alegro molt\
97 INV: i i després a:: l'últim dia va ser molt curiós perquè havíem fet un diccionari plurilingüe de
98 totes les paraules que havien sortit ¿no? del lloc com es diu en italià en tagal i i en àrab i clar
99 quan un deia ¿com es diu per exemple gos en italià? i després deia ¿i en tagal? i i la NEL sortia
100 amb una veu que no l'havia sentit mai perquè clar | e:: allà |eh eh| segurament com dius tu/ se
101 sentia tan segura:: de dir la paraula en la seva llengua:: que la deia tan fort que amb la veu que
102 jo no li havia sentit mai |eh|
103 ELI: que bé (???) al dia ¿eh?
104 INV: jo havia escrit a la Maria per comentar-li que el dia que havia:: llegit
105 ELI: no m'ha arribat\
106 INV: ah no::
107 ELI: (???)
108 INV: ah clar perquè perquè clar | a veure sí:: això:: clar és diferent perquè l'aula és molt més
109 gran a més hi ha una cosa\ el dia que va venir la NÚR com convidada/ la NEL no va llegir\ clar
110 depèn
111 ELI: clar se sentia cohibida potser\

112 INV: sí perquè hi havia un element nou ella ja va tornar
113 ELI: enrere
114 INV: enrere i l'altre dia una altra vegada va llegir/ però penso que |eh| realment és l'ambient
115 després de sentir-se segura
116 ELI: sí
117 INV: però
118 ELI: però encara està agafant més confiança que li permet deixar-se anar amb els companys/ i
119 això a l'aula encara menys d'aula de vint-i-cinc/
120 INV: ah
121 ELI: i vol parlar i ella diu no no fa cap intent de parlar | però ja al pati (???) sí que parla una
122 miqueta amb els companys\
123 INV: clar perquè pobla\ vull dir fa ja fa |eh eh| ni dos anys que va arribar de Filipines\ vull di::r
124 que ha de ser un canvi
125 ELI: no fa ni dos anys clar\ jo al principi m'ho vaig prendre *bueno*\ li he de deixar el seu temps/
126 INV: sí
127 ELI: no la vull agobiar perquè en el sentit de dir | si jo la forço a parlar/
128 INV: |ah|
129 ELI: la frustraré i aconseguiré l'efecte contrari no aconseguiré que es tanqui més i que no parli\
130 ¿no? llavors intentava guanyar-me una mica la seva confiança\ apropar-me amb ella/ una mica
131 de contacte/ donar-li seguretat/ i llavors poc a poc/ un dia li vaig dir\ va ¡diga'm adeu! i m'ho va
132 dir ¿no? per mi aquell dia va ser increïble
133 INV: clar
134 ELI: (???) ara cada dia m'ho dirà i cada dia m'ho deia\ llavors ella sola/ sense jo dir-li res va
135 començar a fer petites frases de demandes
136 INV: que bé\
137 ELI: i ara ja comença a parlar\ llavors és un gran què si em dius que amb aquest ambient que
138 vas crear va començar a llegir voluntàriament això::
139 INV: sí sí
140 ELI: és un gran pas per a ella\
141 INV: a més que llegia aixecava sempre la mà per llegir\ que jo penso que cap moment que eh
142 va ser increïble va ser aquest el passatge de la de la mare i ella ¿eh? vull dir que:: que
143 realment la seva mare va ser molt | va fer molt
144 ELI: molt
145 INV: perquè els altres dies estàvem allà | però realment la manera d'apropar-se de
146 ELI: de donar recolzament (???) ¿no? endavant NEL que pots fer-ho
147 INV: sí des d'allà la seva mare va venir sempre també amb el nen petit \ vull dir |eh| deixava la
148 l'àvia a casa venia pobla::
149 ELI: ha ha respost\ això és bo
150 INV: sí sí vull dir que:: en aquest sentit va va anar molt bé\ penso que tot el conjunt ara a
151 l'escola que ella se senti segura també:: no aquí sí i:: | eh doncs ¿penses en general que
152 aquests tipus d'activitats poden afavorir d'alguna manera la producció oral i escrita dels nens?
153 ELI: jo crec que sí \
154 INV: i::
155 ELI: tu m'ho acabes d'explicar/
156 INV: sí *bueno*
157 ELI: m'ho acabes d'explicar amb l'exemple de la NEL
158 INV: eh sí | clar amb la NEL és més evident perquè clar
159 ELI: sí però però realment afavoreix
160 INV: eh clar amb la CAN ja és més difícil perquè ella ja participava molt
161 ELI: ja però però *bueno* parlant d'això amb l'exemple de la NEL m'estàs m'estàs demostrant
162 que sí
163 INV: sí sí
164 ELI: que afavoreix molt el crear aquests aquests ambients\
165 INV: també el pare de la NEL és molt divertit perquè eh la de la
166 ELI: de la CAN
167 INV: de la CAN\ ella volia que el seu pare llegís/ perquè els pares de qui vol llegir també els
168 pares aixequen la mà i el Carlos no i la CAN ¡tu tu! perquè volia que el seu pare llegís
169 ELI: i ¿ho va aconseguir o no?
170 INV: sí sí era divertit perquè ell llegia/ i després feia la traducció al castellà mentre llegia/ vull dir
171 que està:: sí sí va ser distret el Carlos que va participar menys en aquest sentit de:: dir coses

172 durant el conte/ o de venir sempre/ a vegades em deia\ mira no puc quedar-me\ he d'anar no
173 sé on\ però la CAN sempre ¿eh? sempre
174 ELI: sí amb això só::n
175 INV: sí
176 ELI: i la CAN | li agrada molt tot això
177 INV: sí
178 ELI: és molt responsable
179 INV: sí en aquest sentit sí\ l'únic que li agradaria que participés també la seva mare perquè em
180 va di::r m'agradaria tam però:: no sé clar
181 ELI: clar això::
182 INV: ja no depèn de nosaltres | i:: i doncs tampoc el pare ha fet cap referència amb tu al
183 projecte
184 ELI: no
185 INV: no i:: |eh| i penses que també aquest tipus de projectes poden afavorir d'alguna manera la
186 relació entre els pares de l'escola/ que els pares siguin més oberts amb |eh|
187 ELI: sí perquè és obrir-los un espai per poder participar i per estar amb els seus fills | de
188 vegades falta això ¿no?
189 INV: |ah|
190 ELI: (???) aquest espai/ veniu/ llegiu contes/ un moment | bo pel nen/ bo pels pares/ poder
191 estar amb els seus fills que a vegades per tema de temps\ això no tenen\
192 INV: clar
193 ELI: crec que és maco\ i també obres l'escola perquè puguin participar a altres coses\ ¿no? que
194 si han estat còmodes si han estat ben atesos llavors un altre dia potser si fan una festa/ potser
195 m'apropo | perquè també tenen relació amb altres pares que s'han vist allà/
196 INV: clar
197 ELI: sí sí crec que sí que pot afavorir molt
198 INV: ah i res i t'agradaria afegir alguna cosa de la que no hem parlat/ i alguna cosa que et
199 vingui al cap o
200 ELI: mo::lt/ jo crec que:: | a veure/ ja que sé poc/ però crec que que ha estat un procés molt
201 maco
202 INV: |mmh|
203 ELI: i que les nenes ho han viscut molt apassionadament\ | tot i que no m'han explicat/ però les
204 veia ¿no? el que et deia abans ¿no? els divendres\ javui tinc l'Alessia!
205 INV: |eh eh| els contes
206 ELI: i el tema de de convida::r una amiga | per elles era important/
207 INV: sí
208 ELI: avui es queda la Núria amb mi:: | |eh| que llegirem juntes/ i la la CAN ho ho vivia com mo::lt
209 INV: a més que la CAN feia molta referen mentre feia el conte deia mira ¡s'acabarà bé el conte!
210 i diu\ ¿per què? perquè a classe la mestra ens ha explicat que tots els contes tenen un
211 començament un enllaç un desenllaç\ vull dir m'ho explicava amb aquestes paraules | un altre
212 dia va dir/
213 ELI: ho vam treballar a la classe
214 INV: sí sí però vull dir deia ella ho (???) interessant el que diu la CAN\ vull dir que deia | feia
215 aquests tipus d'intervencions\ l'altre dia també que havia fet a ciències els sentits\ penso
216 ELI: sí ho vam fer
217 INV: i no me'n recordo quin conte era que ella va dir sí perquè tenim aquests sentits i va
218 explicar tots els sentits | i un altre dia va:: (???) va dir que havia fet anglès i va explicar tot\ com
219 | vull dir que estava realment
220 ELI: (???) les connexions
221 INV: les connexions | portava tot el que fèieu a classe ho portava allà/
222 ELI: molt bé
223 INV: i el eh volia:: no sé participar amb tots els companys això va ser
224 ELI: maco no ja va bé que tot (???)
225 INV: clar va ser la nena que més va fer això ¿no? de relacionar tot
226 ELI: sí és una nena molt desperta | amb moltes ganes de fer coses\ i i es motiva molt fàcilment
227 tot li agrada
228 INV: sí
229 ELI: al moment d'una activitat està per ella i que ella pugui | gaudeix molt de tot el que fem la
230 CAN és una nena que gaudeix molt\
231 INV: ah

