

ENSENYAR LA LLENGUA ORAL

Juli Palou Sangrà

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura Universitat de Barcelona

RESUMEN

Uno de los aprendizajes básicos que los alumnos deben realizar durante la escolarización obligatoria es aprender a hablar a distancia de la realidad. Para ello es necesario que desde las diferentes disciplinas se favorezca un espacio discursivo en el que sea posible contrastar representaciones a partir de la interacción. En este artículo tratamos en primer lugar sobre la relación entre la lengua oral y la lengua escrita, para destacar la necesidad de salir de la dicotomía y apuntar qué es lo que comparten y aquello en lo que difieren. A partir de aquí, ponemos en consideración las principales razones que justifican una didáctica específica de la lengua oral. En el tercer apartado indicamos cuatro cuestiones fundamentales que debe contemplar esta didáctica: la creación de espacios discursivos, la movilización de saberes específicos en contextos también específicos y la necesidad de reflexionar sobre el uso.

INTRODUCCIÓ

Aprender a parlar d'un referent absent a un interlocutor desconegut. Aquest és el repte. Si el referent és absent, tan sols resta la capacitat evocadora de cada mot i l'agilitat de les partícules gramaticals, en les quals recau la responsabilitat de trenar amb sentit un discurs. Si l'interlocutor és desconegut, és impossible apel·lar al món de coneixements compartits; cal, d'entrada, imaginar-lo i, tot seguit, configurar-lo a partir de successius i tossuts ajustaments.

Ensenyar la llengua oral ha de ser un objectiu prioritari. Encara avui hi ha molts docents que reconeixen de manera oberta que la llengua oral, tot i la seva importància, queda sempre desatesa en el projecte curricular del centre. Les raons són diverses: la dificultat a l'hora de concretar els continguts que són específics de l'oral, l'enuig que sempre provoca la seva avaluació, les escadusseres proposades que es troben en els llibres de text, la creença que els nens i les nenes quan arriben a l'escola ja saben parlar i les dificultats relacionades amb la mateixa gestió de l'aula. Cap d'aquestes raons es pot menystenir, així mateix, cap d'elles ens pot fer enrere a l'hora de defensar una qüestió tan òbvia com és la necessitat d'aprendre a parlar, un aprenentatge que comença en el mateix moment de néixer i que mai no es pot donar per suposat ni per enllestit.

1. LA LLENGUA ORAL I LA LLENGUA ESCRITA MÉS ENLLÀ D'UNA DICOTOMIA

Picabaralles i un apunt de coneixement al voltant de l'oral i l'escrit
Podríem, sense violentar massa la imaginació, traçar una línia divisòria. A una banda, quedarien aquells que veuen en l'oral la via més diàfana d'accés al saber; a l'altra banda, com és evident, es farien costat els partidaris de l'escrit, aquells que associen racionalització i pensament analític amb una ploma i un full de paper blanc -o un teclat i una pantalla verge.

Plató, Rousseau, el mateix Saussure i molts rabins, entre els quals volem citar Ouaknin, no dubtarien a subratllar la importància de l'oral, encara que des de perspectives diferents. El filòsof grec apunta de manera clara a *Fedre* que la invenció de l'escrit afavoreix el record i enfonsa la memòria, la qual cosa és nefasta perquè la memòria pot fer transparent el saber, mentre que recordar només permet el contacte amb superfícies que reflecteixen imatges. Rousseau se situa més enllà de la foscuria de la caverna platònica i tracta sobre l'educació dels nens en estat natural; en aquest nou escenari, segons el conegut pedagog, no cal acostar-se ni a les tragèdies ni a les comèdies, l'únic que cal fer és ensenyar a parlar, és a dir, a articular de manera correcta, a pujar el to per tal de fer-se entendre, a pronunciar sense afeció, a conèixer

i seguir l'accent gramatical i la prosòdia. I això és suficient, i això és abans que qualsevol altra cosa. L'escriptura només és un suplement artificial que ocupa l'espai que deixa l'absència de la veu. Del lingüista Saussure recordarem aquí la coneguda imatge que utilitzava per convèncer els seus alumnes que el veritable objecte de la lingüística ha de ser la llengua parlada. La imatge per si sola ja és prou eloqüent: estudiar la llengua escrita és com creure que per conèixer algú és millor contemplar-ne una fotografia que mirar-lo directament a la cara. Finalment, apuntem que el rabí i filòsof Ouaknin ofereix una perspectiva gens freqüent entre nosaltres sobre la reacció irada de Moisés: si va trencar les taules va ser per rebutjar l'ídol, que no era un altre que el text escrit, acabat i tancat. Moisés amb la seva acció opta per no transmetre la llei, sinó la seva fractura. Pertoca a la paraula renovar i reinterpretar el manament diví.

No cal dir que aquestes concepcions contrasten de manera clara amb una altra tendència que identifica el món occidental amb l'evolució cultural i l'accés al sistema alfabètic de l'escriptura. Aquesta visió ha generat sis creences o suposicions que Olson (1998) recull sobre la cultura escrita:

1a L'escriptura transcriu la parla.

2a L'escriptura és superior a la parla. Aquesta és imprecisa i desordenada, mentre que l'escriptura és un instrument de precisió i de poder.

3a La superioritat tecnològica del sistema alfabètic de l'escriptura.

4a L'escriptura és un òrgan de progrés social.

5a La cultura escrita és un instrument de desenvolupament cultural i científic

6a La cultura escrita és un instrument de desenvolupament cognitiu.

Seguint estudis diversos que atorguen un paper crucial a les creences dels docents (De Pietro i Wirthner, 1996; Ballesteros i Palou, 2002; Cambra i Fons, 2006, entre altres) podem relacionar aquestes suposicions amb les creences que sostenen els docents en relació amb la llengua oral. La recerca en aquest camp mostra que els docents conceben la llengua oral com l'eina fonamental de comunicació i que identifiquen l'enfocament comunicatiu de la didàctica de la llengua amb comunicació oral; al mateix temps, estableixen entre l'oral i l'escrit una relació ontogènica, és a dir que consideren l'oral com un primer pas cap a l'escrit, i perceben l'oral com més eteri, informal i, en conseqüència, molt difícil d'avaluar.

Estalviarem el debat amb cada una de les raons exposades fins aquí, entre altres motius perquè considerem que el fet de mostrar

els termes de la hipotètica picabaralla que hem plantejat ja és prou suggerent i no necessita cap afegit. En canvi, sí que tenim interès a destacar que aquest balanceig entre oralitat i escriptura no ajuda a crear un marc ampli i generós que permeti entendre la comunicació humana. El fet que l'escriptura impulsi el que podríem considerar una nova arquitectura mental, no justifica que l'oral es pugui concebre com més limitat, com més proper al caos, al raonament prelògic, a la falta de correcció i a la pobresa lèxica. El parell oral-escrit no es pot plantejar com una dicotomia, sinó com una ambivalència. En darrera instància estem tractant sobre actualitzacions diverses d'un mateix sistema lingüístic, la qual cosa vol dir que oral i escrit s'interrelacionen. És per això, per evitar el perill de caure en una dicotomia, i per destacar el caràcter actiu i processual que alguns autors opten per fer ús del terme "parlar" o "parla".

Parlar, escriure i un seguit de formes híbrides

Les paraules no es poden treure del seu context, perquè llavors, com bé recorden sovint els personatges que acostumen a fer declaracions públiques, el sentit de tot plegat es tergiversa amb massa facilitat. La paraula se situa, s'ha de situar sempre, en el seu context i és aquí on adquireix un valor determinat. Cada context presenta unes característiques que es poden situar en un eix que aniria des de les situacions formals a les informals. Per exemple: un insult entre amics i en una situació informal, com la que es pot crear en el pati d'un centre educatiu, pot arribar a ser una mena d'afalac. En canvi, un insult en una situació de debat col·lectiu pot ser la dalla que segueix qualsevol intent d'entesa. Com ja hem apuntat a l'apartat anterior és d'una temeritat injustificable mantenir que les situacions en què es fa ús de la llengua parlada sempre són més properes a la informalitat i al caos. Si ens atenem al registre, hem d'afirmar amb rotunditat que hi ha un oral informal, que podem escoltar a la majoria de converses de carrer, i un oral formal, que no ens sorprendrà en situacions com una exposició pública.

Quan algú parla de manera eloqüent es pot afirmar que "parla com un llibre". Si el nostre diccionari de frases fetes distingeix una manera de parlar clara i ordenada, hem d'entendre que hi ha altres maneres de parlar que no presenten aquestes característiques. Per tant, i encara en el camp de la parla, hem de referir-nos a uns registres més relaxats i a uns registres més elaborats. Avui, però, podem afirmar sense cap mena de risc que una cosa semblant succeeix amb l'escrit. No és el mateix una carta adreçada a una institució oficial que una nota penjada a la nevera de casa. En aquest sentit tenim el convenciment que pocs lingüistes gosarien declarar amb veu alta quina repercusió poden tenir en el sistema de la llengua i la seva actualització escrita els exercicis d'estil que circulen de mòbil a mòbil. Tot plegat ens permet afirmar que si ens fixem en el registre, és a dir en el grau de formalitat o d'informalitat, trobarem varietats d'oral i varietats d'escrit. Hi ha un oral formal i un oral informal. De la mateixa manera, hi ha un escrit formal i un escrit informal.

Tanmateix entre parlar i escriure hi ha unes distincions clares pel que fa al canal i al material semiòtic (Kerbrat-Orecchioni, 2005). En un cas el canal és auditiu i visual, mentre que en l'altre és gràfic. Es pot parlar o es pot escriure. Quan es parla entren en joc aspectes específics com l'entonació, la rapidesa, el volum, els silencis, etc. A més, quan els parlants es troben cara a cara són diversos els canals sensorial i els sistemes semiòtics implicats, perquè hi ha una informació verbal, una informació paraverbal

(els sons que poden expressar sorpresa, indignació, etc.) i una informació no verbal (el gest, el joc de la mirada, etc.). Un cop s'ha fet explícita aquesta distinció, d'altra banda força evident, convé fer notar que existeixen un seguit de formes híbrides, en les quals es pot escriure per parlar o parlar per escriure. Exemples clars del text escrit per ser dit són les peces teatrals i les notícies que escoltem per la ràdio o la televisió. Situacions com els apunts previs d'un conferenciant posen en evidència que sovint la finalitat d'un escrit és orientar allò que ha de ser dit.

Més enllà d'aquesta distinció, podem fer referència a les situacions comunicatives en què s'utilitzen alhora dos canals i, per tant, hi ha una aportació simultània de material semiòtic diferent. Un cas clar: les exposicions a l'aula, quan el docent exposa un tema i, en fer-ho, s'adreça a la pissarra per validar alguna idea o per deixar-ne constància; no cal dir que sempre que en una presentació es recorre a un powerpoint també es produeix una combinació d'oral i escrit. I encara un altre cas tan clar com el precedent: la comunicació que es crea a través d'una càmera web, quan es creuen la informació visual, l'auditiva i sovint el text escrit. L'estudi d'aquestes noves situacions comunicatives han de ser per als experts en la comunicació el mateix que un pastís a l'entrada d'una escola.

Oral i escrit es complementen i s'interrelacionen en moltes situacions comunicatives. Sens dubte cal analitzar quina relació mantenen entre ells. Però l'ús de la llengua oral requereix l'adquisició i la interiorització d'uns sabers que són específics i que no s'aprenen per simple impregnació. Ensenyar aquests sabers específics de l'oral ha de ser un dels propòsits de l'educació bàsica obligatòria. A l'apartat que segueix indicarem les raons que sostenen aquesta afirmació i deixarem per al darrer la presentació d'algunes orientacions relacionades amb el com.



2. RAONS PER ENSENYAR A FER ÚS DE LA PARAULA

Quan es tracta sobre les raons que justifiquen la didàctica de la llengua oral, o per què ensenyar a parlar, s'acostuma a apel·lar a la funció que caracteritza els centres educatius, que no és una altra que ensenyar les beceroles de la convivència i les regles fonamentals que regeixen la societat. Els futurs ciutadans han de tenir accés a la manera d'usar la llengua que caracteritza les interaccions socials; només així podran participar de manera eficaç en situacions comunicatives diverses, des de la transacció en un comerç fins a una reunió a la feina. Aprendre les formes discursives de la societat és una de les receptes més clares que hi ha per evitar el perill de fractura social. Alguns autors posarien com a mesura valorativa de la qüestió que apuntem el mateix funcionament del que anomenen l'ascensor social: una societat que actua de manera justa ha de fer tot allò que sigui possible per tal que la carència dels sabers fonamentals relacionats amb la llengua oral no sigui la causa que els impedeixi fer trajectes socials, agafar l'ascensor social. Des d'aquesta perspectiva, no es pot obviar que hi ha alumnes que podran adquirir les habilitats lingüístiques fonamentals senzillament perquè cada dia conviuen amb adults a casa que els hi mostren i els hi estimulen. En canvi, n'hi ha d'altres que amb el bagatge familiar no en tenen prou. És en aquests casos que els centres educatius juguen un paper clau, perquè han de partir de les capacitats existents i afavorir contextos en què aquests alumnes accedeixin en les millors condicions possibles als sabers fonamentals.

Tot i la seva rellevància, l'educació per la ciutadania no és l'únic que pot justificar la necessitat d'ensenyar a fer ús de la paraula. Sens dubte, cal ensenyar a parlar per tal que tothom pugui participar de manera eficaç en el debat democràtic, però s'ha d'ensenyar a parlar també perquè tothom pugui accedir de manera democràtica al saber. Apuntarem aquí una idea deutora de Bakhtine que considerem fonamental: no és l'activitat mental la que facilita l'expressió, és l'expressió la que facilita l'activitat mental. La construcció dels raonaments és possible perquè disposem d'un sistema semiòtic tan potent com és el llenguatge, de manera que l'aprenentatge de les coses del món és possible i evoluciona *en i a través* del llenguatge. Podem considerar que l'oral actua com a mediador privilegiat en la construcció del coneixement. És per aquest motiu que molts autors defensen que cal aprendre a parlar per:

- a) aprendre
- b) per aprendre a parlar.

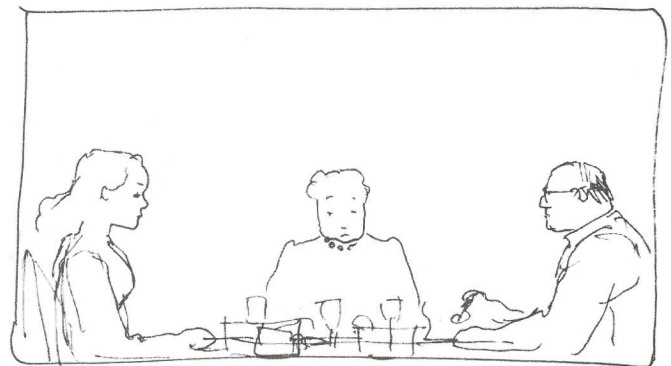
Per aprendre, perquè l'aprenentatge dels continguts específics d'una disciplina es relaciona amb la manera de parlar que tenen aquests continguts. Per aprendre a parlar, perquè és necessari realitzar activitats específiques que focalitzin els continguts que són propis de l'oral. En qualsevol cas, no hi ha dubte que afavorir l'aprenentatge lingüístic comporta sempre afavorir l'aprenentatge disciplinar.

Però la reflexió sobre la necessitat d'ensenyar l'oral resta incompleta si, més enllà de les qüestions relacionades amb l'educació cívica i la psicologia cognitiva, no hi ha una referència explícita a la dimensió ètica. Es tracta d'una dimensió que en aquest cas pren un relleu excepcional, precisament perquè ens estem referint a situacions en què els subjectes construeixen el seu món de referències a partir de la relació cara a cara. La relació entre mestre i alumne és clarament asimètrica. La funció del

primer és crear les condicions perquè l'alumne prengui la paraula. Com defensa Meirieu (1996) no es pot actuar de manera directa sobre la voluntat, sobre la llibertat de l'altre, perquè llavors es nega l'essència mateixa de l'acte educatiu, que és un acte lent, pacient. En l'acte educatiu l'altre s'ha de donar a ell mateix la seva pròpia voluntat. No es pot prendre la paraula en lloc de l'altre. L'únic que es pot fer és crear ocasions diverses perquè els alumnes, sense por, amb la certesa que disposen d'un espai de seguretat, tinguin accés a la paraula i en facin ús. L'alumne no es pot considerar mai com un simple receptor. L'alumne és un noi o una noia que necessita aprendre a fer ús de la paraula per fer front a la paraula transmesa, per dissentir, per poder reinterpretar el món.

3. ÉS POSSIBLE ENSENYAR A FER ÚS DE LA PARAULA?

Els nens no aprenen la llengua per atzar, sinó que l'aprenen quan l'usen per participar en la vida de la comunitat. L'escola, en general, i l'aula, d'una manera més particular, són espais especialment privilegiats, ja que, en diàleg amb l'adult o amb els companys, els alumnes tenen l'oportunitat de contrastar i de reinterpretar les seves representacions del món. La qüestió que aquí formulem és com es pot aconseguir que el centre i l'aula actuïn com a llocs socials, com a espais on la circulació de la paraula faci possible donar sentit als fenòmens socials i naturals. Per abordar aquesta qüestió, puntualitzarem les característiques que hauria de contemplar qualsevol proposta d'ensenyament de l'oral (Dolz i Schneuwly, 1998; Garcia-Debanç i Plane, 2004).



La creació d'un espai discursiu

Sovint els docents apel·len a la capacitat d'escoltar que han de mostrar els alumnes. Hi estem d'acord, sempre que l'escolta es contempli com un pas previ per a una situació posterior on el contrast de perspectives sigui possible. La paraula del docent ha d'establir ruptures de sentit i, així, provocar nous interrogants que estimulin respostes agosarades. Les diverses tasques que es realitzen a l'aula han d'estar orientades per un interrogant que atregui l'atenció, que provoqui el que Aristòtil anomenava "admiració".

Aquest és el punt de partida de tot nou aprenentatge: l'admiració davant d'un repte cognitiu important. A partir d'aquí, els alumnes han d'adoptar un rol comunicatiu alt, ara com a receptors, ara com a emissors. Quan escolten s'han de sentir qüestionats. Quan parlen han de pretendre alterar l'entorn cognitiu dels receptors. Precisament és aquesta modificació el que fa possible l'obertura mental cap a noves concepcions. Si el docent no deixa situar els alumnes en un rol comunicatiu alt, l'únic que aconseguirà és el foment de replicaires impenitents. En canvi, si deixa espais per a la confrontació de parers, si afavoreix les exposicions davant

dels companys del mateix curs i d'altres cursos, si afavoreix, en definitiva, la circulació de la paraula, millorarà, sense cap mena de dubte, la interiorització dels continguts.

Les esquerdes de sentit han de ser contemplades i reconduïdes per un grup d'actors que tinguin un paper rellevant en l'escenari comunicatiu. Per aconseguir-ho cal que l'escola i l'aula siguin espais protectors, perquè ningú no posa en perill de manera gratuïta la seva imatge; i cal també que els docents facin ús de determinades destreses comunicatives, com ara la gestió del propi silenci, la indicació d'aspectes rellevants, l'orientació de les tasques a fer i, més enllà de l'àmbit estrictament lingüístic, els docents han de parlar amb el cos, amb la mirada i amb la rialla.

Tipus d'oral

Hem destacat que és convenient partir d'un interrogant clar, pertinent, atractiu i potent. Hem destacat també que ha d'haver-hi un espai per al discurs. Aquest discurs, però, no és únic, ni es construeix al marge de la manera específica com els parlants aborden el problema. Per això hem de fer un pas més i remetre a les característiques específiques de la situació discursiva. Els docents han de prendre decisions concretes sobre qui serà l'emissor, qui el receptor i el rol que han d'exercir un i l'altre.

En cada situació discursiva es genera un tipus d'oral que es regeix per unes regles específiques. Quan algú es troba a l'altra banda de la taula del metge, per exemple, actua encetant un breu monòleg durant el qual ha de focalitzar les raons que justifiquen la visita; a partir d'aquí, el facultatiu formula preguntes i el pacient mira de respondre-les tan bé com pot; des de la perspectiva de la comunicació, la visita acaba bé si tothom exerceix amb tacte i de la manera adequada el seu rol. Un dels indicadors de la riquesa comunicativa d'una aula és la diversitat de rols que poden exercir els alumnes. És prou coneguda la fórmula Pregunta-Resposta-Avaluació (P-R-A) que molts estudiosos del tema accepten com la més freqüent en els contextos educatius; així mateix, hi ha qui destaca, amb una certa perplexitat, que la paraula "silenci" és la que més s'utilitza a les classes de llengua i que, en aquestes mateixes classes, més de les dues terceres parts de la conversa la gestiona el docent (Mercer, 2000).

L'educació entesa com un procés comunicatiu requereix que els alumnes s'exercitin en diferents tipus d'oral i que prenguin consciència del joc de llicències i de restriccions propis de cadascun d'ells. Es poden contemplar.

- La participació en treballs per parelles o petit grup; en aquestes ocasions s'han de crear les condicions necessàries a fi que el discurs es construeixi a partir de les diferents perspectives (oral plurigestionat).
- La participació en una interacció col·lectiva, tenint en compte el propòsit de la interacció i les aportacions precedents; es tracta de prendre la paraula no per parlar sobre el tema, sinó d'acord amb el tema.
- La participació en debats més regulats, com poden ser les assemblees, en què es disposa d'un espai llarg per fer explícit un punt de vista.
- La possibilitat de fer exposicions individuals (oral monogestionat) davant d'un grup de companys de la mateixa aula o d'altres aules.
- Les situacions de *dir l'escrit*, que poden anar des de l'elaboració

d'un noticiari, fins a la representació d'una peça teatral.

Les conductes discursives

Cada una de les situacions comunicatives que acabem d'exposar exigeix un tipus d'oral concret. I en aquest tipus d'oral es despleguen el que anomenem conductes discursives. Aquesta noció és d'una importància capital, perquè ajuda a sortir d'una visió de la llengua com un útil formal, estàtic, amb uns continguts que resten al marge de les funcions específiques que ha de complir. El concepte conductes discursives incita a anar més enllà d'un terme com "comunicació" -que sense cap mena de dubte és atractiu, però encara massa ampli- i fa evident que s'ha d'analitzar de quina manera els parlants usen la llengua en contextos diferents. En concret, en el cas dels centres educatius, és pertinent referir-se a quina és l'organització del discurs que preval a cada una de les àrees del saber.

Els nois i les noies al llarg de l'escolarització obligatòria han d'aprendre quines són les característiques específiques de conductes discursives com la narració, la descripció, l'argumentació i l'exposició, que es poden definir de la manera següent (Jorba, Gómez i Prat, 1998):

- Narrar: inscriure uns fets en una successió, a la vegada temporal i causal.
- Descriure: produir proposicions o enuncisats que enumerin qualitats, propietats, característiques, etc., de l'objecte o fenomen que es descriu.
- Explicar: produir raons o arguments de manera ordenada; establir relacions entre les raons o els arguments que portin a modificar un estat de coneixement.
- Argumentar: produir raons o arguments; establir relacions entre les raons o els arguments que portin a modificar el valor epistèmic des del punt de vista del destinatari.

És imprescindible que els docents coneguin quins continguts es posen en joc en cada cas, perquè només així podran, d'una banda, precisar què cal ensenyar i, de l'altra, disposaran de criteris que orientin les activitats d'avaluació. Cada conducta discursiva reclama la mobilització d'uns continguts específics. Així, en un monòleg expositiu, per exemple, es poden focalitzar qüestions com la capacitat d'atreure l'atenció, de sintetitzar, d'organitzar el discurs, d'introduir marques textuales que orientin a qui escolta (*en primer lloc, un cop exposat això parlaré de...*), l'ús d'altres llenguatges (imatges, gest...).

Les activitats de reflexió

El coneixement sobre l'ús de la paraula en situacions específiques no s'aprèn per imitació, ni per automatització d'unes determinades maneres de fer. Tampoc no s'adquireix pel fet de disposar d'espais discursius en els quals s'usi un tipus d'oral específic i, per tant, els continguts relacionats amb una conducta discursiva. Sense dubte, tot el que hem citat fins aquí és important, però no suficient. El coneixement sobre l'ús de la paraula només és possible si es promouen activitats que tinguin a veure amb la reflexió i l'autocontrol (Camps, Guasch, Milian i Ribas, 2005).

En una aula hi ha múltiples ocasions per provocar aquesta reflexió sobre l'ús. Podem plantejar per quina raó una exposició no ha quedat prou clara, o per què en ocasions és tan gratificant escoltar com algú llegeix un poema o un conte. L'actuació que exposem a continuació d'un equip docent (extreta de Palou i

Bosch, 2005) aclareix les afirmacions anteriors: un grup de nens i nenes d'una classe d'infantil preparaven un exposició sobre el foc, una exposició que volien fer davant dels pares i de les mares, a la tarda, a l'hora de recollir; el procés de preparació contemplava un pas previ, ja que abans de l'execució final tenien la intenció de fer un assaig davant els alumnes més grans de l'escola; aquests, amb anterioritat a l'assaig, van comentar a la seva aula quines observacions podien esdevenir pertinents; el resultat de tot plegat, va ser que en aquest procés de preparació es van fer explícites observacions que no tracten sobre allò que es diu, sinó sobre la manera com es diu allò que es diu:

- Els dibuixos estan molts ben fets i els ensenyeu molt bé.
- Va molt bé que aguanteu el dibuix mentre parleu, però sobretot no us el poseu davant de la boca, perquè la veu no se sent.
- Felicitem en Pep, que s'ha esforçat molt per parlar clar.
- Encara que tingueu molta vergonya deixeu-la estar, que ho heu fet molt bé.
- La veu aguda (de pito) va molt bé perquè et senti tothom.

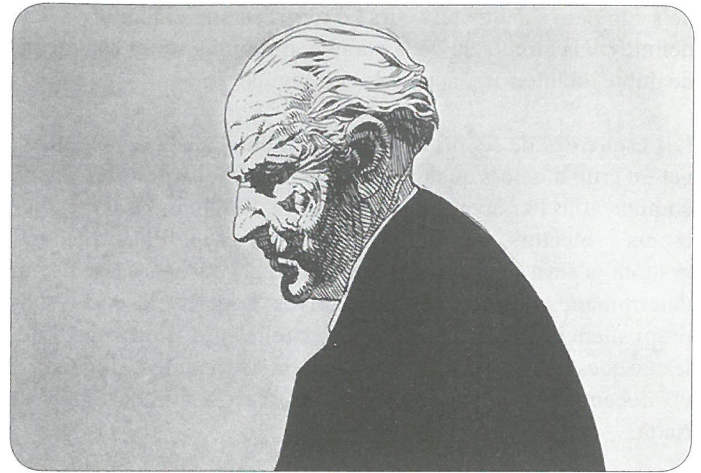
Quan plantegem com ensenyar a parlar és imprescindible contemplar moments de reflexió explícita, de formalització dels sabers adquirits. Com apunta Nonnon (2004) si els docents no fan visibles els continguts que són específics de les activitats orals és molt difícil que la didàctica de l'oral quedi legitimada. Per aprendre a parlar s'ha de parlar de la paraula, de com s'expressa i dels efectes que produeix quan s'expressa.

CONCLUSIONS

Aprendre a fer ús de la paraula facilita l'accés al saber i permet la participació en el debat democràtic. Aquest aprenentatge només és possible si, de manera prèvia, els docents poden i saben delimitar la llengua oral com un objecte específic de saber, amb uns continguts -amb un *què* ensenyar- i amb criteris per a l'elaboració dels dispositius didàctics -amb un *com* ensenyar i avaluar.

L'estructura radial (docent-alumne1-docent-alumne2-docent...) no pot ser a l'aula l'única forma d'organització de la interacció. Cal crear un espai discursiu, un escenari per a la interacció en el qual els alumnes assumeixin un rol comunicatiu alt per tal de donar respostes a tasques complexes. En aquest escenari els docents hi tenen un paper fonamental, perquè faciliten la circulació de la paraula i provoquen, amb les seves reformulacions, validacions i l'aportació de nova informació, ajustaments successius de les representacions.

Cal ensenyar a fer ús de la paraula a tots els nois i a totes les noies, i d'una manera especial a aquells que a casa o en el seu entorn familiar no tenen l'oportunitat d'aprendre de manera "natural" el llenguatge propi de qualsevol context escolar. L'accés a l'ús de la paraula ha de fer possible que s'apropriïn de les formes d'organització del discurs que prevalen en els contextos acadèmics i socials. Així tindran l'oportunitat de transitar des de la perspectiva personal a la perspectiva dels altres i, en darrera instància, a l'organització culturals dels sabers. No hem d'oblidar que la cultura no és un patrimoni estàtic que cal transmetre, sinó un objecte en procés constant de recreació. Per això és necessari que els nous tinguin l'oportunitat i la possibilitat d'interpretar-la i d'interpel·lar-la.



Referències Bibliogràfiques

- BALLESTEROS, C. i PALOU, J. (2002). "Les creences dels professors i l'ensenyament de la llengua oral".
A VILÀ, M. (coord.) *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*.
Barcelona: Graó.
- BAKHTINE, M. (1979). *Estètica de la creació verbal*.
Madrid: Siglo XXI, 1992.
- CAMBRA, M. i FONS, M. (2006). "Interacción en el aula de acogida, Creencias de profesoras de lenguas sobre el plurilingüismo en la escuela". A CAMPS, A. (coord.) *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*.
Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. (coord.); GUASCH, O; MILIAN, M i RIBAS, T. (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.
- De PIETRO, J.-F. I WIRTHNER, M. (1996). "Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français". A *Tranel*, núm.25.
- DOLZ, J. i SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF. (versió catalana a Biblioteca Sanchís Guarnier, amb presentació d'Isabel Rios i Vicent Salvador, 2006).
- GARCIA-DEBANC, C. i PLANE, S. (coord.) (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* Paris: Hatier.
- JORBA, J.; GÓMEZ, I. i PRAT, A. (eds.) (1998). *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*.
Barcelona: ICE-UAB.
- KEBRAT-ORECCHIONI, C. (2005). *Le discours en interaction*.
Armand Colin.
- MEIRIEU, Ph. (1996). "Accès a la parole et accès au récit".
A *Tranel*, núm.25.
- MERCER, N. (2000). *Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*.
Barcelona: Paidós.
- NONNON, E. (2004). "Les activités de réflexion et d'analyse de l'oral".
A GARCIA-DEBANC, C. i PLANE, S. (coord.) *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* Paris: Hatier.
- OLSON, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*.
Barcelona: Gedisa.
- PALOU, J. i BOSCH, C. (coords.) (2005). *La llengua oral a l'escola. 10 experiències didàctiques*. Barcelona: Graó.

Correspondència amb l'autor: Juli Palou Sangrà.

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat de Barcelona. E-mail: jpalou@ub.edu