

***LES COMPETÈNCIES TEXTUALS EN ALUMNES
D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA: RELACIÓ ENTRE LA SEGMENTACIÓ
GRÀFICA I LES NOCIONS METALINGÜÍSTIQUES (PARAULA,
FRASE, PARÀGRAF).***

**MONTSERRAT RABASSA DEL CAMPO
CURS ESCOLAR 2000 / 2201**

Índex

	Pàgina
Presentació	4
1. Introducció:	
Segmentació gràfica i puntuació en el desenvolupament de les competències textuais dels alumnes de primària	7
2. Treball Dut a Terme:	
2.1. Planificació i organització del treball	13
2.2. Metodologia emprada	19
2.3. Descripció dels recursos utilitzats	20
3. Resultats del Treball Realitzat	
3.1. Estudi Teòric	26
3.1.1. Perspectiva històrica:	
Naixement i desenvolupament de la segmentació i puntuació gràfica del text	26
3.1.2. Perspectiva lingüística	
Puntuació: Definició i delimitació de l'objecte d'estudi	29
3.1.3. Perspectiva psicolingüística	
La puntuació i les nocions de unitats gramaticals	34
3.1.4. Perspectiva educativa	
L'ensenyament i l'aprenentatge de la puntuació	40

3.2. Estudi Experimental	48
3.2.1. Punts de partida	48
3.2.2. Objectius i hipòtesis	54
3.3.3. Disseny	62
3.3. Resultats	78
3.3.1. Coneixements sobre el repertori de la puntuació dels alumnes entre els 7 i els 10 anys	81
3.3.2. Característiques i particularitats dels coneixements sobre puntuació: Reconeixement, Denominació, Ús	89
3.3.3. Característiques i particularitats de les nocions metalingüístiques de paraula, frase i paràgraf	89
3.3.4. Procés evolutiu en l'aprenentatge de l'organització textual: segmentació i puntuació gràfica del text	91
4. Conclusions i Aplicacions Educatives	101
5. Referències	106
6. Annexos:	
6.1. Material recollida dades i exemple processament en un subjecte coneixements sobre repertori puntuació i nocions metalingüístiques.	
6.2. Corpus 1: Estudi procés evolutiu segmentació gràfica i puntuació del text.	

PRESENTACIÓ

El present document correspon a la memòria del treball d'investigació realitzat mitjançant una llicència d'estudis retribuïda, del tipus A, durant el curs 2000-2001.

L'objectiu d'aquest treball ha estat realitzar un estudi experimental sobre el procés d'aprenentatge de dos dels recursos gràfics de l'escriptura implicats en el desenvolupament de les competències textuais dels alumnes de primària:

- a) La segmentació gràfica del text -espais en blanc entre paraules i entre paràgrafs-.
- b) Els signes de puntuació dins del text.

Aquest estudi s'ha realitzat en escolars d'entre 7 i 10 anys d'edat, és a dir, alumnes de 2n de Cicle Inicial i de 1r i 2n de Cicle Mitjà d'Educació Primària, degut a que és el període d'aprenentatge del llenguatge escrit en que els nens ja realitzen escriptures de tipus alfabètic, però la segmentació gràfica i la puntuació dels textos són encara inestables i poc convencionals.

L'aprenentatge de les convencions de segmentació gràfica del text està relacionat amb la unitat gràfica *paraula*, i l'aprenentatge de la puntuació del text amb les categories i unitats textuais de *frase*, *paràgraf* i *text*. Mentre les convencions de segmentació gràfica són generals, el tipus i la freqüència dels signes de puntuació varien en funció dels genres textuais i del tipus de discurs en el text.

En aquest estudi analitzem la relació de l'aprenentatge –reconeixement, denominació i ús– de la segmentació gràfica i la puntuació del text amb:

- a) La variació dels genres discursius en el text –poesia, descripció i narració- i del tipus de discurs textual –discurs directe i discurs indirecte.
- b) La consciència metalingüística de les unitats textuais –paraula, frase i paràgraf-.

A més a més, analitzem la relació d'aquest aprenentatge amb:

- a) Els models de referència en l'ensenyament de la segmentació gràfica i la puntuació del text en aquests nivells -Currículum d'Educació Primària del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, i llibres de text i quaderns d'exercicis de llengua-.
- b) Els coneixements i les opinions dels professors, d'aquests nivells, sobre l'ensenyament i sobre l'aprenentatge de la segmentació gràfica i la puntuació del text.

El tema d'aquest estudi va sorgir de la reflexió sobre el propi treball, en l'àmbit d'actuació logopèdica amb infants amb necessitats educatives especials pel que fa al llenguatge. Les dificultats dels alumnes en l'elaboració i comprensió de textos, un cop ja han assolit el nivell d'escriptura alfabètic, ens van conduir a cercar referents per comprendre les dificultats i les actuacions dels nens, a partir dels quals articular el tipus de regulació i adequació educativa necessària. Però, el reduït nombre d'estudis sobre aquesta etapa del procés evolutiu d'aprenentatge del llenguatge escrit i, més concretament, d'aquests recursos gràfics de l'escriptura implicats en el desenvolupament de les competències textuais -comprensió i producció- ens va portar a centrar el tema en l'alumnat en general. L'estudi que aquí es presenta es considera, doncs, necessàriament previ al seu abordatge específic en alumnes amb necessitats educatives especials.

La finalitat és disposar d'un major coneixement sobre les dimensions lingüístiques i els processos cognitius que conflueixen en la comprensió i ús de la segmentació gràfica i la puntuació del text dels alumnes de primària, per tal de contribuir a l'adequació de l'ensenyament d'aquests recursos gràfics de l'escriptura que, tal com es mostra en aquest estudi, considerem directament implicats en el desenvolupament de les competències textuais dels alumnes de primària.

AGRAÏMENTS

Agraeixo la col·laboració de tots aquells que, d'una forma o altre, m'han ajudat en la realització d'aquest treball: els professors i professores, i els nens i nenes del CEIP Ribatallada de Sabadell. També, al Dr. Eduard Martí, la Dra. Mercé García-Mila, i companyes del grup de recerca sobre "Desenvolupament de les funcions cognitives i socials de la notació" del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació, de la Facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona.

De manera molt especial vull agrair a l'Ana Teberosky l'atenció i el suport que m'ha donat al llarg de tot el treball, així com els dubtes i ensenyaments que han facilitat l'orientació i concreció d'aquest en els termes que ha estat realitzat. I a Isabel Garcia Hidalgo que, des de "El Colegio de México" (Mèxic), ha assessorat la utilització i adaptació del programa d'anàlisi TEXTUS a les particularitats de la present investigació.

Finalment, no voldria deixar d'esmentar en aquest espai a Josep Puig per la predisposició i interès amb que m'ha proporcionat les orientacions en aquest període de llicència, des del Departament d'Ensenyament.

1. INTRODUCCIÓ

L'aprenentatge de la segmentació gràfica i de la puntuació en el desenvolupament de les competències textuais dels alumnes de primària.

Actualment, és difícil per a un lector competent llegir i comprendre un text si aquest no informa gràficament del valor que se li vol atribuir. Sense segmentació i puntuació no és possible interpretar “*hastancatlaporta*” en relació a “*has tancat la porta?*”, “*has tancat la porta!*”, “*has tancat la porta ...*”. Per altre banda, un escriptor competent sol acceptar amb interès els suggeriments sobre el lèxic o la sintaxi del seu escrit, també admet la correcció ortogràfica, però acostuma a ser més reticent quan les modificacions afecten a la puntuació o a l'organització dels paràgrafs; aquests tipus de modificacions poden canviar el sentit del text.

Com diu Catah (1980), la segmentació gràfica i la puntuació son part dels textos, constitueixen les marques silencioses que guien la significació del text, així com el conjunt ordenat de les lletres donen lloc al significat de les paraules, aquests recursos gràfics donen lloc a la significació del discurs escrit.

A pesar del decisiu paper que la segmentació gràfica i la puntuació del text tenen pel lector actual, en la història de l'escriptura constitueixen uns dels elements que més tardanament s'incorporen al text (Parkes, 1992: 1-60). Així mateix, també són aquests uns dels recursos gràfics d'incorporació més tardana en les produccions escrites dels nens i nenes en procés de desenvolupament de les competències textuais.

La segmentació gràfica i els signes de puntuació constitueixen un fenomen propi dels textos, una característica de l'escriptura que lectors i escriptors utilitzen com a indicadors de sentit i significació. J. Solà (1989) els defineix com a “*Valets de cambra de l'escriptura*”. Segons Nunberg (1990) es tracta d'un microsystema lingüístic constituït per un nombre limitat de marques gràfiques i tipogràfiques que entren en oposició entre elles, les quals actuen sobre una àrea d'influència que, més enllà de la pròpia marca, afecta a diferents segments del text, als quals delimita i dona significació.

Segons Halliday (1985: 33), la segmentació del text i la seva delimitació mitjançant la puntuació conforma una jerarquia d'unitats textuais de diferents longituds. Les quals, completa Blanche-Benveniste (1993), corresponen a determinades nocions de categories gramaticals, tal com: *paraula, sintagma, frase, paràgraf*

Els especialistes en psicologia cognitiva, explica Blanche-Benveniste (2000: 40), han mostrat que tot acte de lectura requereix un mínim anàlisi del text, aquesta anàlisi consisteix en segmentar el text en frases, agrupant determinades paraules entre sí i separant-les d'altres en funció de les possibles interpretacions que el lector en fa per tal de donar sentit al que llegeix. Obtenir o donar significació als textos, doncs, comporta el maneig de segments més amplis que la segmentació alfabètica de paraules.

Organitzar el discurs escrit comporta l'anàlisi lingüística, és a dir, establir relacions i diferències entre les unitats del discurs escrit i les unitats del discurs parlat. També comporta l'anàlisi cognitiva, és a dir, establir relacions entre els elements ideatius. En conseqüència, la segmentació gràfica i la puntuació del text és psicolingüística i cognitiva. La qual cosa situa el tema del present treball en l'àmbit de les relacions entre les unitats de la llengua oral i les unitats de la llengua escrita. Implica a la consciència metalingüística en referència a les unitats a segmentar i delimitar amb la puntuació.

La relació entre habilitats metalingüístiques i aprenentatge de la lectura i l'escriptura ha estat àmpliament estudiada i demostrada a través de múltiples investigacions i recerques empíriques (Fox i Routh, 1975, Lundberg et al., 1980; Stanovich et al., 1984; Bryant i Bradley, 1983, 1985 i 1998; Defior, 1993 i 1994; Rueda, 1995, Vernon, 1998; per citar-ne alguns), amb les conseqüents aportacions i repercussions tant pel que fa a literatura sobre psicologia del desenvolupament i de l'educació, com pel que fa a les pràctiques metodològiques utilitzades pels professors en el procés d'alfabetització dels alumnes.

Però quasi tots els treballs que relacionen la consciència metalingüística amb l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura s'han centrat en l'estudi de les capacitats d'anàlisi de les unitats sonores de la llengua i en el reconeixement de les paraules escrites, en la denominada consciència fonològica, i són molt pocs els que relacionin la consciència metalingüística amb unitats més amples (Védemina, 1973) com és la morfològica i la sintàctica.

Així mateix, a pesar de la importància de la segmentació gràfica i la puntuació en l'organització del text, el seu estudi ha despertat poc interès en els lingüistes i, també, pocs psicòlegs s'han interessat pels processos de comprensió i ús de la puntuació o pel funcionament de la puntuació en el procés d'aprenentatge. La segmentació gràfica i la puntuació, doncs, són dels aspectes més desconeguts dins el desenvolupament de les competències textuais dels alumnes (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro i Garcia, 1996:35; Hall & Robinson, 1996; i Hall, 1999:178). També en l'ensenyament escolar resulten ser aspectes poc abordats per professors i llibres de text, i no obstant motiu de correcció dels textos dels alumnes (Robinson, 1996; Chabanne, 1998).

Paral·lelament, una de les principals dificultats dels alumnes de primària –i no únicament de primària- és la comprensió i l'elaboració de textos, que s'accentua en el cas dels alumnes amb necessitats educatives especials. La pregunta que sorgeix és:

“Quina relació hi ha entre l'aprenentatge del sistema de puntuació i les dificultats en l'organització i la comprensió del text?”.

El que aquí presentem és un estudi sobre l'aprenentatge de la segmentació gràfica i la puntuació dels nens d'entre 7 i 10 anys d'edat, que s'ha abordat des de tres grans apartats:

- 1) L'estudi dels antecedents teòrics i experimentals sobre el tema, des de les perspectives històrica, lingüística, psicolingüística i educativa.
- 2) L'estudi experimental de les característiques i particularitats del coneixement sobre la segmentació gràfica i la puntuació dels nens entre els

7 i els 10 anys d'edat, així com dels procediments i argumentacions, que els porten a situar un signe en un determinat lloc del text, i de les nocions metalingüístiques de que disposen sobre les unitats gramatico-textuals de paraula, frase, paràgraf i text.

3) A més a més:

- L'estudi dels models de referència utilitzats en l'ensenyament de la segmentació gràfica i la puntuació (Curriculum, llibres de text de llengua i quaderns d'exercicis).
- L'estudi de les opinions i coneixements dels professors sobre l'ensenyament i sobre l'aprenentatge de la puntuació.

Els principals supòsits que fonamenten aquest treball de recerca són que:

- a) La segmentació gràfica i la puntuació del text estan implicats en el procés de desenvolupament de les competències textuals dels alumnes de primària.
- b) La segmentació gràfica i la puntuació en els textos dels nens està relacionada amb la intenció de produir un text escrit i diferenciat de qualsevol altre forma de discurs oral (Martens i Goodman, 1996: 37; Ferreiro i Pontecorvo, 1999: 563).
- c) El tipus i localització dels signes de puntuació en els textos dels nens són producte de les estratègies i procediments que, basats en els criteris de que disposen, utilitzen els infants en l'intent per trobar la regla que els approximi a les convencions d'organització textual.
- d) Els criteris dels nens en la segmentació i puntuació del text varien en funció de l'edat, dels genres discursius en el text i del tipus de discurs textual, així com del tipus d'activitat a realitzar, i de les nocions metalingüístiques sobre les unitats gramaticals i textuals de que disposen.

Així mateix, considerem que:

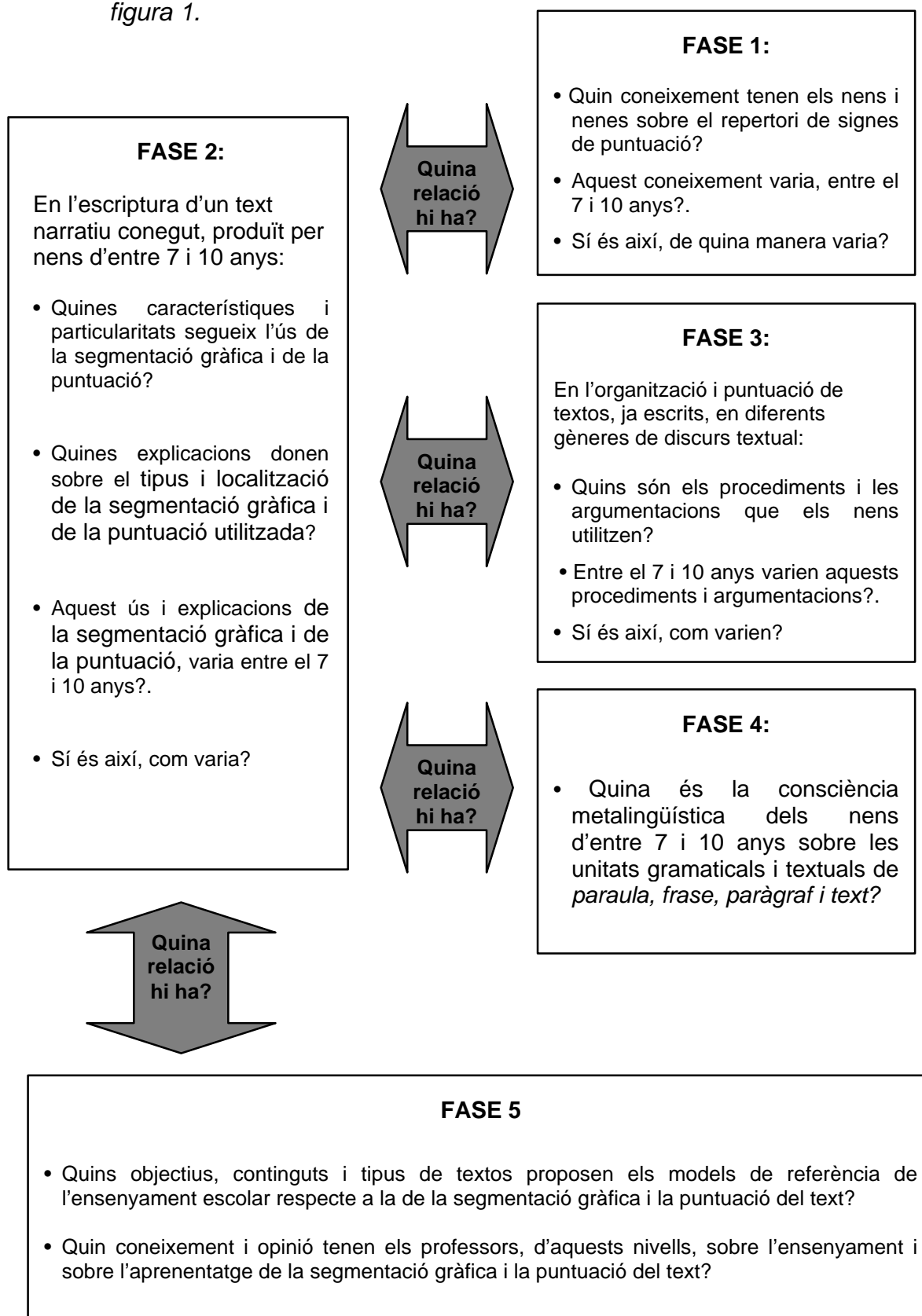
L'estudi de les primeres comprensions i intents de puntuació dels infants no es pot basar en criteris d'errors en relació a la convencionalitat.

- En primer lloc, perquè que aquest és el final del camí i no permet descriure com es desenvolupa el procés fins assolir la convencionalitat (Teberosky, 1997:34).
- En segon lloc, perquè creiem que no hi han errors aleatoris (Fayol, 1989:23).
- En tercer i últim lloc, perquè educativament és més productiu buscar les raons per les que un aprenent d'escriptor ha posat unes determinades marques en un determinat emplaçament, que classificar com un error; ja que aquesta última possibilitat no aporta informació, i és a partir de les raons i situacions que porten als aprenents a utilitzar la puntuació que es pot adequar la intervenció educativa (Ferreiro i Pontecorvo, 1999:561).

L'objectiu general és: analitzar la participació i la relació de les diferents dimensions lingüístiques i processos cognitius que es consideren implicats en l'aprenentatge de la segmentació gràfica i la puntuació, i que l'estudi dels antecedents teòrics i experimentals ens ha portat a concretar en: *Edat, Coneixement del repertori de signes de puntuació, Gèneres discursius en el text, Tipus de discurs textual, Tipus d'activitat, i Nocions metalingüístiques de les unitats gramatico-textuals de paraula, frase, paràgraf.*

Donada la complexitat del tema hem articulat el disseny experimental al voltant de quatre fases independents, que tenen en comú els subjectes de la mostra. El disseny metodològic de cadascuna d'aquestes fases correspon a un objectiu específic i comporta la realització d'una situació experimental diferenciada que pretén respondre a cadascuna de les qüestions plantejades per la investigació, tal com mostra la figura 1.

figura 1.



2. TREBALL DUT A TERME

Pla de treball, metodologia i recursos utilitzats

La metodologia i temporització que hem seguit en la realització d'aquest treball d'investigació respon genèricament al disseny del pla d'actuació previst i descrit en el projecte per a la sol·licitud de la Llicència d'Estudis. No obstant, la pròpia complexitat del tema d'estudi junt amb el grau d'aprofundiment amb que l'hem volgut tractar, ha fet necessaris alguns ajustaments, modificacions i ampliacions.

2.1. Planificació i organització del treball

Com a primera tasca, vàrem concretar la programació de les activitats previstes en el disseny del pla de treball del projecte per a la sol·licitud de la Llicència d'Estudis, els continguts, organització i temporització de les diferents fases, i el calendari i metodologia de les reunions de supervisió del treball. Aquesta programació inicial ha constituït la base de l'organització del treball, que hem anat ajustant en funció del propi procés de concreció de la investigació.

L'estudi de la relació de l'aprenentatge de la segmentació gràfica i la puntuació del text amb el desenvolupament de les competències textuais dels alumnes de primària és, a més de novados, un tema complexa. La voluntat d'estudiar la incidència i relació de les diferents dimensions lingüístiques, processos cognitius i contextos, implicats en aquest aprenentatge, ha comportat, d'una banda, la necessitat de realitzar un abordatge multisicplinar, que recollís i contemples les diferents perspectives teòriques i experimentals implicades, amb la conseqüent repercussió en la complexitat d'aquest estudi. Així mateix, les noves dades obtingudes en l'estudi teòric i la conseqüent reordenació del treball d'investigació, junt amb la presa de decisions en la resolució dels problemes derivats del propi procés de concreció del disseny

experimental, va comportar algunes modificacions al projecte inicial, amb la inclusió de determinats aspectes que inicialment no estaven contemplats en el projecte, i la supressió d'altres que vàrem valorar no-significatius en relació als objectius de l'estudi.

D'una banda, això ha comportat que la primera etapa de treball: "*Disseny metodològic*" requerís força més temps del que inicialment havíem previst, ja que a més a més vàrem valorar necessari disposar d'un disseny ben definit i acurat en tots els detalls abans d'iniciar la recollida de dades.

D'altre banda, la pròpia complexitat de les fases experimentals, de recollida, processament i anàlisi de les dades de cadascuna de les fases, ha comportat que les diferents etapes metodològiques de l'estudi no es podessin seqüenciar en relació a períodes delimitats en el temps, tal com preveiem en el projecte inicial, sinó que aquestes etapes de les diferents fases es cavalquessin. De manera que en un determinat període, per exemple, combinéssim l'elaboració de les dades obtingudes en l'estudi teòric, amb l'aplicació de la fase-2 de l'estudi experimental, i el processament i anàlisi de les dades parcials de la Fase-5. Tal com mostra la descripció del disseny del pla de treball, que tot seguit detallem.

1a Etapa: DISSENY METODOLÒGIC DE L'ESTUDI (setembre – novembre 2000)

- Aprofundiment en l'estudi teòric del tema, des de les perspectives històrica, lingüística, psicolingüística i educativa.
- Concreció del disseny metodològic de l'estudi experimental: Objectius i hipòtesis; característiques i selecció de la mostra; fases del disseny experimental de l'estudi; materials i procediments de les diferents fases experimentals; tipus i implicacions d'anàlisi previst.

2a Etapa: RECOLLIDA DE DADES

(novembre 2000 – maig 2001)

- Elaboració del material i fulls de registre de les fases 1, 2 i 5 de l'estudi experimental.
novembre 2000.
- Aplicació parcial de la Fase-5 de l'estudi: Buidat i recollida de dades sobre la concreció del tema de la segmentació gràfica i la puntuació en el currículum de primària del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
novembre 2000.
- Aplicació de la Fase-1 de l'estudi experimental: Entrevista psicolingüística individual als subjectes de la mostra, sobre els coneixements – reconeixement i denominació- del repertori de signes de puntuació
novembre – desembre 2000.
- Aplicació parcial de la Fase-5 de l'estudi: Entrevista individual als professors dels subjectes de la mostra sobre l'ensenyament i sobre l'aprenentatge de la segmentació gràfica i la puntuació.
novembre – desembre 2000.
- Aplicació parcial de la Fase-5 de l'estudi: Buidat i recollida de dades sobre la concreció del tema de la segmentació gràfica i la puntuació en els llibres de text de llengua i quaderns d'exercicis utilitzats en l'ensenyament de la segmentació gràfica i la puntuació als subjectes de la mostra.
desembre –2000
- Estudi i valoració de diferents sistemes informàtics per aplicar en el processament i anàlisis dels textos i entrevistes obtinguts en les diferents fases.
desembre – juny de 2001
- Elaboració del material i fulls de registre de les fases 3 i 4 de l'estudi experimental.
gener 2001

- Aplicació de la Fase-2 de l'estudi experimental: Observació de la situació natural de grup classe dels subjectes de la mostra durant l'escriptura de textos narratius i recollida del textos produïts. Entrevista metalingüística individual als subjectes de la mostra, sobre les explicacions del repertori i localització de la puntuació utilitzada en l'escriptura del text.
febrer- març 2001.
- Aplicació de la Fase-3 de l'estudi experimental: organització i puntuació de textos, ja escrits, de diferents generes de discurs textual i tipus de discurs. Entrevista metalingüística individual als subjectes de la mostra, sobre les explicacions del repertori i localització de la puntuació utilitzada en l'escriptura del text.
març - abril 2001.
- Aplicació de la Fase-4 de l'estudi experimental: Entrevista individual als subjectes de la mostra, sobre les nocions metalingüístiques de les nocions gramaticals i textuals de paraula, frase i paràgraf.
abril - maig 2001.

3a Etapa: PROCESSAMENT DE LES DADES

(novembre 2000 – juny 2001)

- Transcripció i tractament de les dades obtingudes en la Fase-1 de l'estudi experimental: Entrevista psicolingüística individual als subjectes de la mostra, sobre els coneixements –reconeixement i denominació- del repertori de signes de puntuació
desembre 2000 - gener 2001.
- Transcripció i processament de les dades obtingudes en la Fase-5 de l'estudi: Entrevista individual als professors dels subjectes de la mostra sobre l'ensenyament i sobre l'aprenentatge de la segmentació gràfica i la puntuació.
desembre 2000

- Transcripció i tractament de les dades obtingudes en la Fase-2 de l'estudi experimental: escriptura de textos narratius i entrevista metalingüística individual als subjectes de la mostra, sobre les explicacions del repertori i localització de la puntuació utilitzada en l'escriptura del text.
març – juny 2001
- Transcripció i tractament de les dades obtingudes en la Fase-3 de l'estudi experimental: organització i puntuació de textos, ja escrits, de diferents generes de discurs textual i tipus de discurs, i entrevista metalingüística individual als subjectes de la mostra, sobre les explicacions del repertori i localització de la puntuació utilitzada en l'escriptura del text.
abril – juny 2001
- Transcripció i tractament de les dades obtingudes en la Fase-4 de l'estudi experimental: Entrevista individual als subjectes de la mostra, sobre les nocions metalingüístiques de les nocions gramaticals i textuals de paraula, frase i paràgraf.
maig - juny 2001.

4a Etapa: ANÀLISI DE LES DADES (novembre 2000 – juliol 2001)

- Anàlisi de les dades obtingudes, elaboració de la documentació de l'estudi teòric del tema i elaboració de l'estudi teòric, des de les perspectives històrica, lingüística, psicolingüística i educativa.
novembre 2000 – gener 2001
- Anàlisi de les dades obtingudes i elaboració de la documentació de la Fase-5 de l'estudi: Buidat i recollida de dades sobre la segmentació gràfica i la puntuació en el currículum de primària del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Entrevista individual als professors dels subjectes de la mostra sobre l'ensenyament i sobre l'aprenentatge de la segmentació gràfica i la puntuació Buidat i recollida de dades sobre la concreció del tema de la segmentació gràfica i la puntuació en els llibres de

text de llengua i quaderns d'exercicis utilitzats en l'ensenyament de la segmentació gràfica i la puntuació als subjectes de la mostra.

desembre 2000 – gener 2001

- Anàlisi de les dades obtingudes del processament de la Fase-1 i elaboració de la documentació de l'estudi experimental: Entrevista psicolingüística individual als subjectes de la mostra, sobre els coneixements – reconeixement i denominació- del repertori de signes de puntuació gener 2001.

- Anàlisi i valoració de diferents sistemes informàtics per aplicar en el processament i anàlisis dels textos i entrevistes obtinguts en les diferents fases.

desembre – juny de 2001

- Anàlisi de les dades obtingudes del processament de la Fase-2 de l'estudi experimental: Observació de la situació natural de grup classe dels subjectes de la mostra durant l'escriptura de textos narratius i recollida del textos produïts, i entrevista metalingüística individual als subjectes de la mostra, sobre les explicacions del repertori i localització de la puntuació utilitzada en l'escriptura del text.

abril - juliol 2001.

- Anàlisi de les dades obtingudes del processament de la Fase-3 de l'estudi experimental: organització i puntuació de textos, ja escrits, de diferents generes de discurs textual i tipus de discurs, i entrevista metalingüística individual als subjectes de la mostra, sobre les explicacions del repertori i localització de la puntuació utilitzada en l'escriptura del text.

abril - juliol 2001

- Anàlisi de les dades obtingudes del processament de la Fase-4 de l'estudi experimental: Entrevista individual als subjectes de la mostra, sobre les nocions metalingüístiques de les nocions gramaticals i textuais de paraula, frase i paràgraf.

juny - juliol 2001 2001.

- Anàlisi de la relació entre les diferents fases de l'estudi experimental
juny - setembre 2001

**5a Etapa: ELABORACIÓ DE LA DOCUMENTACIÓ FINAL
(febrer 2000 – octubre 2001)**

- Redacció de la documentació final de l'estudi teòric del tema, des de les perspectives històrica, lingüística, psicolingüística i educativa.
febrer 2001
- Redacció final del disseny metodològic de l'estudi i del disseny experimental
febrer 2001
- Elaboració de la documentació final i redacció del informe per al document de la memòria de la Fase-1 de l'estudi experimental.
febrer 2001
- Elaboració de la documentació final i redacció del informe per al document de la memòria de la Fase-5 de l'estudi
abril - maig 2001.
- Elaboració de la documentació final i redacció de l'informe per a la memòria de la Fase-2 de l'estudi experimental.
juny - setembre 2001.
- Elaboració de la documentació final i redacció del informe per al document de la memòria de la Fase-3 de l'estudi experimental
juny - setembre 2001.
- Elaboració de la documentació final i redacció del informe per al document de la memòria de la Fase-4 de l'estudi experimental
juny - setembre 2001.
- Redactat final del document de la memòria de l'estudi.
setembre 2001.
- Supervisió i correcció final del document de memòria de l'estudi.
octubre 2001.

2.2. Metodologia emprada

De manera genèrica la metodologia emprada s'ha fonamentat en un procés continuat de definició, programació i anàlisi del treball, que ha anat dels aspectes més generals als més específics, i des d'aquests retornàvem a la visió general per tal d'analitzar la implicació i relació, entre els diferents aspectes i fases de l'estudi, a partir de les noves dades obtingudes.

Al llarg d'aquest procés, ha estat clau la metodologia emprada en la supervisió del treball. Aquesta supervisió s'ha realitzat a dos nivells:

D'una banda, mitjançant la participació setmanal, tant meva com de la supervisora d'aquest treball, la Dra. Ana Teberosky, en el grup de recerca sobre "Desenvolupament de les funcions cognitives i socials de la notació" del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació, de la Facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona. Aquest context ens ha ofert l'espai per a l'anàlisi i discussió sobre bibliografia, actualització d'investigacions sobre el tema del grup de recerca, intercanvis sobre el treball de cadascun dels integrants del grup, amb la possibilitat de plantejar i discutir sobre dubtes en determinats aspectes o moments del present treball. I la participació, també amb periodicitat setmanal, en el 2n curs del programa de doctorat "Discurs i notació en l'ensenyament escolar" coordinat pel Dr. Cèsar Coll i Eduard Martí del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació, de la Facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona, que ens ha ofert el context de formació, a nivell de conceptes i procediments.

De l'altre, mitjançant reunions de seguiment i supervisió individual, quinzenals, amb la Dra. Ana Teberosky. El contingut de cadascuna d'aquestes sessions ha estat definit prèviament i s'ha realitzat a partir de l'anàlisi i discussió de documentació escrita, referent als diferents aspectes i apartats implicats en aquest estudi, i la posterior presa de decisions sobre la reordenació i reorientació del treball posterior, indicacions bibliogràfiques, experimentals, etc.

2.3. Descripció dels recursos utilitzats

Els recursos emprats en la realització d'aquest treball han vingut determinats per les pròpies característiques del tipus d'investigació i, especialment, pel tema objecte d'estudi

Bibliogràfics:

Fons Documentals Generals

- Biblioteca Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna. Universitat Ramon Llull.
- Biblioteca Campus de la Vall d'Ebron de la Universitat de Barcelona
- Biblioteca del Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona.
- Biblioteca Lluís Vives de la Universitat Pompeu Fabra.

A partir d'aquestes, consultes als catàlegs col·lectius d'Universitats Catalanes i de la xarxa universitària espanyola.

- Llibreria ABACUS
- Llibreria ALIBRI (antiga llibreria Herder)

Fons Documentals Específiques

- Bases de dades PsyCLIT i ERIC.
- Catàleg Alapage.com

Revistes:

- A partir de la consulta directa dels últims números de les revistes especialitzades de les biblioteques de la Facultat de Psicologia de la Universitat de Barcelona, i de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna de la Universitat Ramon Llull.
- A partir de la consulta dels abstractes de les bases de dades, i de les referències obtingudes en la lectura d'articles i llibres.

Informàtics:

Aquest ha estat un capítol que ens ha preocupat i ocupat bona part del temps. Degut a les dificultats que ha comportat arribar a trobar els programes i sistemes informàtics adequats a les particularitats d'aquesta investigació. Prèviament a aquesta decisió va caldre valorar, és dir, provar -amb la conseqüent formació i temps que això ha suposat-, diferents programes que, per la informació de que disposàvem, podia ser que s'adeqüessin als nostres interessos i objectius.

En el projecte de la llicència proposàvem la utilització del "sistema Textus" (1995) creat per I. Garcia Hidalgo, per a l'anàlisi lingüístic dels textos produïts pels nens de la mostra, ja que, per l'estudi previ realitzat en la preparació del projecte, sabíem que havia estat creat amb aquesta finalitat, i a més disposàvem del programa. I intentar valorar les possibilitats que oferia va ser una de les primeres tasques programades (setembre).

Les dificultats per poder-lo activar, i valorar les possibilitats d'anàlisi lingüística que ens oferia, va fer que consultéssim al Sr. Joaquim Fonoll, del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya –a qui agraïm el temps i l'interès que ens va donar-, però tots els intents van demostrar que el "Textus", a més a més de tractar-se d'un programa d'ús força complexa, resultava antic per a les prestacions dels ordinadors actuals. Per aquest motiu vàrem iniciar la valoració d'altres programes que, tot i no ser tant específics, podien adaptar-se als nostres interessos, la valoració dels quals ens va demostrar que no era així.

Finalment vàrem intentar posar-nos en contacte directament amb la persona que havia creat el "Textus", la Sra. Isabel Garcia Hidalgo de "El Colegio de México" (Mèxic), amb qui vàrem poder establir el primer contacte a mitjans de juny. Qui, a més de proporcionar-nos el "textus95" –versió actualitzada i adequada per l'autora a les prestacions dels ordinadors amb que hem treballat-, ens ha assessorat en la utilització i adaptació, d'aquest sistema,

a les particularitats de la present investigació. De manera que l'hem utilitzat en la codificació i anàlisi dels textos d'aquest estudi.

Pel que fa a l'anàlisi i correlació estadística de les dades hem utilitzat "Excel 2000" en un primer moment i posteriorment "SPSS.10". I el "Word 2000" per a la transcripció de les entrevistes i dels textos produïts pels nens, com a pas previ necessari per a la posterior codificació a "Textus95".

En definitiva els recursos informàtics valorats o utilitzats en aquesta recerca han estat els següents:

Programes informàtics d'ús general:

- Word 2000
- Excel 2000

Programes informàtics específics per al tractament i anàlisi estadístic de dades:

- SPSS.10
- Nudist. Pwr

Programes informàtics específics per al tractament i anàlisi del discurs, oral i escrit:

- Sistema Textus
- Sistema textus95
- CHILDES Project 2000

Corpus:

Per a la realització de l'estudi experimental hem recollit, transcrit i codificat per al posterior tractament informàtic un total de 303 corpus, produïts pels subjectes de la mostra en les diferents situacions de composició textual i d'entrevista de les fases de l'estudi experimental:

120 Corpus elaborats a partir de la composició textual dels nens i nenes:

- 30 corpus, producte de l'escriptura de textos narratius que constitueixen el nucli de la investigació.
- 90 corpus, producte de l'organització i puntuació de textos, ja escrits, de diferents gèneres de discurs textual i tipus de discurs,

180 Corpus elaborats a partir de les entrevistes realitzades als nens i nenes:

- 30 corpus, producte de les entrevistes psicolingüístiques individuals sobre els coneixements del repertori de signes de puntuació
- 30 corpus, producte de les entrevistes metalingüístiques individuals sobre les explicacions del repertori i localització de la puntuació utilitzada pels nens en l'escriptura del text.
- 90 corpus, producte de les entrevistes metalingüístiques individuals sobre les explicacions del repertori i localització de la puntuació utilitzada pels nens en l'organització i puntuació de textos, ja escrits, de diferents gèneres de discurs textual i tipus de discurs,
- 30 corpus, producte de les entrevistes metalingüístiques individuals sobre les nocions gramaticals i textuals de paraula, frase i paràgraf.

3 Corpus elaborats a partir de les entrevistes realitzades als mestres:

- 3 corpus, producte de les entrevistes als mestres sobre l'ensenyament i sobre l'aprenentatge de la segmentació gràfica i la puntuació.

Materials

Per a la realització de l'estudi experimental, hem elaborat els següents materials:

Per a l'aplicació i registre de la Fase – 1:

- Cartolina plastificada Din A-4 en la que s'han imprès el repertori de signes de tipogràfics de puntuació.
- Fulls de registre d'entrevista

Per a l'aplicació i registre de la Fase – 2:

- Fulls de registre d'entrevista

Per a l'aplicació i registre de la Fase – 3:

- 3 textos impresos en cartolina plastificada, retallats per línies i presentats en un sobre cadascun.
- Fulls de registre d'entrevista

Per a l'aplicació i registre de la Fase – 4:

- Cartolina plastificada Din A-4 en la que s'ha imprès un fragment del conte de referència, en el que hi ha diferents generes de discurs textual i diferent tipus de discurs, i a més a més hi són presents tot el repertori de signes gràfics i tipogràfics de segmentació i puntuació del text.
- Fulls de registre d'entrevista

Per a l'aplicació i registre de la Fase – 5:

- Fulls de registre d'entrevista
- Fitxa de registre de buidat dels textos de referència en l'ensenyament de la segmentació gràfica i la puntuació.

3. RESULTATS DEL TREBALL REALITZAT

3.1. Estudi dels Antecedents Teòrics

3.1.1. Perspectiva històrica:

Naixement i desenvolupament de la segmentació gràfica i la puntuació en el text:

El tema d'aquest estudi és l'aprenentatge de la segmentació gràfica i la puntuació dels nens, tanmateix, creiem necessari revisar els seus antecedents històrics per conèixer quines són les relacions que aquests recursos gràfics mantenen amb altres dimensions textuals, i també per obtenir algunes dades que, possiblement, ens puguin orientar en la comprensió de l'ús de la puntuació dels escriptors novells.

En termes històrics, la necessitat d'introduir puntuació en els textos escrits és relativament recent. Parkes (1992: 1-60) basant-se en considerables dades històriques mostra, en el llibre "*Pauses and effects*", com en la cultura occidental la puntuació va començar a partir del segle 6è. i situa als lectors experts com a responsables del seu origen.

A Roma dominava la cultura oral de la retòrica i l'eloqüència en els discursos als tribunals o a l'assemblea, en els manuscrits, realitzats en *scripto continua* (no separar els mots) i sense espais de separació entre paràgrafs o seccions, no era l'escriptor qui s'encarregava de puntuar, sinó del lector. Llegir significava *retornar la veu* als signes gràfics i puntuar el text era tasca del lector, que usava diferents marques gràfiques per guiar-se en la interpretació oral de l'escrit davant d'un públic que valorava l'entonació, el ritme i l'elocució del discurs.

En un procés que es va desenvolupar en el temps, els lectors (amanuenses o recitadors) van marcar els textos amb diversos signes per tenir les pauses ben localitzades al declamar els textos (Saenger, 1995). Segons J.

Solà (1989: 3), els mestres imposaven la preparació dels textos com a pas previ a la seva lectura declamada, en una operació anomenada “*codicem distinguere*”. Quan el Codex substituï el rotlle solia comportar la introducció d'accents, la indicació de les quantitats sil·làbiques, l'establiment de vincle o separació entre les síl·labes que presentessin problemes i tres posicions per indicar les pauses en tres graus decreixents: *distinctio*, *distinctio media* i *subdistinctio*.

Carlemany, continua Solà (1989:5), va disposar la reorganització del sistema escolar de l'imperi i va promoure una renovació de l'escriptura, en la qual la segmentació gràfica de paraules i la puntuació foren novetats. Però les convencions gràfiques, de separació de mots, format de pàgina i signes de puntuació, no es desenvolupen en llatí fins a l'època medieval i, posteriorment, es propaguen cap a les llengües modernes. Si bé, aquesta primera puntuació descansava sobre principis ben diferents dels actuals, ja que la lectura era una operació reservada a especialistes que la realitzaven davant un públic que escoltava el llibre, i la puntuació dels textos es regia per les necessitats d'aquesta lectura declamada.

L'adveniment de la impremta democratitzà l'escriptura i modificà els hàbits del seu consum, que començà a fer-se individual i silenciosa. Tot i que en la lectura silenciosa no calia marcar els textos per a ser declamats la puntuació no va desaparèixer, sinó tot el contrari. L'ampliació de la reduïda comunitat alfabetitzada, que necessitava molt més guiatge que els antics especialistes de la lectura declamada, junt amb el fet que els textos a llegir eren cada cop més nombrosos i menys familiars en el contingut, requeria que els autors puntuessin els seus escrits per evitar ambigüitats.

Amb la lectura silenciosa, doncs, va canviar la funció de la puntuació, i amb aquesta sistemàtica introducció es van assentar els espais en blanc entre paraules i paràgrafs, i al mateix temps, la puntuació va esdevenir molt més connectada a l'organització textual, començant a ser considerada com a activitat dins l'escriptura. Per obra dels gramàtics del Renaixement, la puntuació va esdevenir subjecte al dictat de la lògica i la gramàtica, mantenint-

se com un recurs gràfic al servei de l'escriptura, i la sintaxi i el gust personal com a factors que intervenen en el seu ús (Solà, 1989: 7).

Entre els segles XVIII i XX, doncs, es consolida la lectura silenciosa de l'escrit i la puntuació passa d'orientar a l'interpret oral, i de basar-se en l'entonació, a guiar la lectura comprensiva del lector, i a centrar-se en la sintaxi i la semàntica. Durant el segle XIX diversos tractadistes anglesos ressalten ja el caràcter eminentment gramatical de la puntuació, mentre que d'altres la continuen entenent com un element formal, regit per normes o convencions mecàniques, semblant a l'ortografia o el disseny del document (Cassany, 2000: 10). Però, després de segles d'ús i particularment després de la revolució de la impremta es va establir l'ortografia de les paraules, i aquelles paraules escrites que difereixen de la norma son considerades incorrectes. No obstant, la puntuació continua sense estar subjecte a similars normes estrictes.

A pesar de la poca definició de "*la sintaxi i el gust personal*", que proposa J. Solà, la segmentació gràfica i la puntuació són recursos de l'escriptura difícils de ser sotmesos a normes precises com és el cas de l'ortografia. És cert que existeix una convenció en l'ús de la puntuació, però en general les marques de puntuació poden utilitzar-se en diferents llocs, fins al punt que un text pot estar ben o mal puntuat de diverses maneres.

Els historiadors mostren que la segmentació i la puntuació és quelcom que s'oposa a norma i s'hauria de considerar en relació a les particularitats de l'organització i l'estructura del text. No obstant, la visió escolar parla "d'errors de puntuació" en el text al mateix nivell que "d'errors d'ortografia" (Ferreiro i Pontecorvo, 1999: 544). L'especialista en literatura medieval Cerquiglini (1989 i 1997, citat per Ferreiro i Pontecorvo, 1999: 544) senyala com la puntuació es va imposar en els textos medievals originals, revelant les intencions dels lectors, amb la qual cosa van ser modificats. Nunberg (1990) també exposa la manera amb que els textos escrits abans del segle 17 van ser puntuats en èpoques posteriors, ignorant el fet que tenien un sistema original d'organització sintàctica sense signes gràfics explícits.

El present estudi vol esbrinar el coneixement dels nens sobre la puntuació, les regles implícites que segueixen en el seu ús particular, “que només parcialment està guiat per la instrucció escolar” (Ferreiro i Pontecorvo, op. cit.: 544). A l'escola els nens reben instruccions per utilitzar els signes de puntuació com a indicadors que l'ajuden a llegir en veu alta. Però quan la puntuació és utilitzada per aquest fi, a l'edat mitjana, el lector era un escolar que havia estudiat amb atenció el text abans, i havia inserit ell mateix les marques de puntuació en el text que estava llegint. És extremadament difícil per un nen que està aprenent a escriure aproximar-se al text com a escriptor i com a lector amb l'objectiu de regular el propi ús de la puntuació. Quan escriuen una història, la majoria de nens de cicle inicial i mitjà de primària, estan encara intentant resoldre els problemes amb la morfologia, la semàntica i l'ortografia, difícilment poden preocupar-se a l'hora per la puntuació.

Possiblement, com els lectors de l'edat mitjana, també els nens que actualment estan aprenen el sistema d'escriptura variïn la quantitat i diversitat de puntuació en l'activitat de produir un text o d'organitzar i puntuar un text ja escrit. Així mateix, en la cultura occidental, els signes de puntuació en els textos s'han desenvolupat durant un llarg període de temps, creiem que també l'aprenentatge de la puntuació per part dels nens requereix d'un procés de reconstrucció fins assolir el coneixement i ús convencional.

3.1.2. Perspectiva lingüística

La puntuació: Definició i delimitació de l'objecte d'estudi

Una de les primeres activitats en l'estudi del procés d'aprenentatge de la puntuació ha de ser la interpretació del terme “*puntuació*” i establir la “*llista de marques*” que conformen l'objecte d'estudi.

Generalment, el terme puntuació és utilitzat per designar una categoria definida en termes parcialment gràfics, segons Nunberg (1990:17): “un grup de

caràcters no alfa-numèrics que s'utilitzen per informar sobre les relacions estructurals dels elements del text", en els qual s'inclouen les comes, el punt i coma, els dos punts, el punt i apart, les cometes, etc. Tanmateix, des del punt de vista de la funció, ha de ser considerada junt amb la puntuació la varietat de trets gràfics del text que poden ser utilitzats pel mateix tipus d'objectius, incloent-hi doncs les majúscules, el sagnat de paràgrafs, l'espai entre paraules, les variacions en el tipus i la mida de les lletres, etc. (Nunberg, 1990:17).

Òbviament, les majúscules són lletres i no signes de puntuació, això no obstant, dins el text les majúscules indiquen l'inici de la frase o del paràgraf, i en conseqüència marquen els límits de la frase, el paràgraf o el text. Aquesta és, com es veurà, una de les característiques pròpia de la puntuació: "Les diferents marques gràfiques i tipogràfiques no poden ser classificades únicament sobre la base de les seves propietats gràfiques, ja que una mateixa marca es pot utilitzar per a diverses funcions" (Halliday, 1985:33; Fonagy, 1997:193; Martens i Goodman, 1996:52). Per exemple les funcions del punt, tant per delimitar les frases en un text com per marcar les abreviacions lexicals; o la majúscula inicial, per delimitar l'inici de frases en el text i per marcar noms propis. De la mateixa manera, pot dependre del gènere textual en el que es situa una determinada marca, per exemple, una línia nova serveix com indicador de la categoria "ítem" en les llistes, de la categoria "vers" en la poesia o de la categoria "línia" o "paràgraf nou" en la narració, etc.

En relació als espais en blanc, N. Catah (1980: 18) argumenta que aquests al principi o final de línia s'encarreguen de formar paràgrafs, i entre agrupaments alfabètics o conjunts ordenats i significatius de lletres s'encarreguen de formar paraules. Per la qual cosa els considera com a puntuació i argumenta: "Què vol dir element gràfic exactament? En absència d'un signe de puntuació, què és el que queda? Un espai en blanc, que ja és un signe, el més primitiu i essencial de tots, un 'signe en negatiu'. Aquest espai gràfic, perfectament analitzable per un lector competent, delimita tres tipus d'unitats: a nivell de paraula, a nivell de paràgraf i a nivell de text".

De la mateixa manera, Védémína (1973: 34) entén per puntuació no únicament els signes tipogràfics (punt, coma, etc.) si no també els procediments gràfics utilitzats en la seva inclusió: sagnia de paràgrafs, espai entre paraules i entre signes. També Halliday (1985: 35) i Fonagy (1997: 198) inclouen els espais en blanc dins el llistat de marques de puntuació.

Finalment, Halliday (1985, :35), afegeix l'apòstrof a la llista de signes de puntuació. Segons aquest autor, igual que el guionet, l'apòstrof informa del tipus de relació entre dues paraules. Tanmateix, Ferreiro i Pontecorvo (1999, :545), en l'estudi sobre l'ús de la puntuació en escriptors novells no inclouen l'apòstrof, argumentant que no el consideren implicat en l'organització del text ni en la segmentació de paraules. En el present estudi sí l'inclourem, degut al paper que juga en la noció de *paraula* en l'escriptura en llengua catalana, així com en la delimitació i relació gràfica d'aquesta categoria d'unitats en el text. Per altre banda, basant-nos en el treball realitzat per Frédéric Sabio (2000) en llengua francesa, creiem que la consideració i anàlisi de l'ús de l'apòstrof dels nens pot ajudar a comprendre determinats coneixements i procediments de puntuació.

A partir d'aquí, doncs, designarem tots aquests recursos gràfics com a puntuació i en conseqüència la llista estarà constituïda per les marques tipogràfiques usuals (punt, coma, punt i coma, dos punts, etc.), les marques gràfiques que participen de l'objectiu d'organitzar el text en diferents tipus d'unitats (majúscules, espais en blanc entre paraules i en el sagnat de paràgrafs, subratllats, negreta i les variacions en el tipus i mida de les lletres), així com les marques gràfiques que informen del tipus de relació entre unitats (apòstrof, guionet, parèntesi, etc.). Tots ells, índexs gràfics que poden definir diferents tipus d'unitats, informar de la categoria del segment o de la relació i del tipus relació entre unitats.

Quan a les funcions de la puntuació en el text, són difícils de generalitzar. Presentem aquí els principals trets que des del punt de vista lingüístic constitueixen els antecedents teòrics d'aquest projecte.

N. Catah (1980) ha estat una de les primeres lingüistes en analitzar el valor lingüístic de diferents signes de puntuació i els seus usos literaris actuals. Aquesta autora (Op.cit.:17) atribueix a la puntuació tres tipus de funcions, amb les quals, a grans trets, coincideixen Halliday (1985:33) i Fonagy (1997:198):

- **Organització Sintàctica:** amb la funció de segmentar i organitzar els textos en diferents tipus d'unitats, entre les que estableixen diferents tipus de relacions: de convergència o divergència, d'inclusió o d'exclusió, de dependència o d'independència, de distinció i de jerarquia.

Halliday, divideix aquesta funció en *delimitació d'unitats gramaticals* (espais en blanc, coma, punt i coma, dos punts i punt); i *relació entre unitats* (guió, parèntesi, guionet i apòstrof). Mentre, Fonagy, subdivideix la funció proposada per Catah en *demarcació, enumeració, comentari, i incís* (signes d'admiració, interrogant, guionet, tres punts, parèntesi i les majúscules).

- **Funció Suprasegmental:** que Catah relaciona amb la prosòdia del llenguatge oral per indicar les pauses, el ritme, la línia melòdica i l'entonació. Tots aquells fenòmens que no estan pròpiament marcats en el text i no obstant son requerits. "És aquesta funció la que explica, la majoria de les vegades, l'efecte dels signes de puntuació, contràriament al que es podria pensar a partir del seu nom, no és puntual si no contínua, portat al llarg d'una frase o d'un segment de frase" (o:cit., :18).

Dins aquesta funció, Halliday situa les *marques de categoria o unitat gramatical* (punt final, admiració i interrogant); i *marques de projecció* (cometes). Fonagy, anomena a aquesta funció de *modalitat* (admiració i interrogant); a més a més, afegeix les funcions *d'èmfasi* (admiració, interrogant, lletra itàlica, negreta i majúscules), de *sordina* (tres punts i parèntesi); de *missatge metalingüístic* (dos punts, lletres en itàlica, cursiva, negreta i majúscules); i *el·lipsi* (guió i tres punts).

- **Funció d'Ampliació Semàntica:** que pot ampliar, completar o suplir la informació alfabètica, morfològica o lèxica; per exemple, la presència de dos punts seguits de cometes informa que s'està citant textualment, aquestes marques poden o no anar precedides de "va dir". Tant d'una manera com de l'altre, s'entén que la unitat textual emmarcada per les cometes i després de dos punts és el que determinada persona ha dit.

Fonagy, en un anàlisi més exhaustiu, desglossa aquesta funció en: *preparació* (dos punts i el guió); *citació* (dos punts, guió, lletres en negreta i majúscules); i *títol* (dos punts, lletres en itàlica, cursiva, negreta i majúscules).

Entenem, doncs, per puntuació aquelles marques gràfiques i tipogràfiques amb funció semàntica, sintàctica i prosòdica que apareixen i organitzen els textos. Subjectes, però, a les convencions dels diferents generes de discurs textual.

Aquesta connexió entre generes de discurs textual i formes d'utilitzar la puntuació l'emfatitza Blanche-Benveniste (1997) mitjançant l'observació de diferents registres de la llengua parlada, i mostra la falsedat del coneixement transmès per l'escola que lliga la puntuació al llenguatge oral. Existeix una convenció en l'ús de la puntuació, un acord sobre on situar determinats signes de puntuació, però també solen ser utilitzats amb diferents funcions en diferents llocs del text, i la funció varia i s'adapta segons el gènere textual. Queda exclosa, doncs, qualsevol anàlisi en termes de presència/absència. Si bé un text amb absència de puntuació resulta contrari a les nostres expectatives, podem acceptar aquesta possibilitat com exercici estilístic d'autors professionals¹.

¹ Volem citar, com exemples més recents d'autors que juguen amb aquestes convencions del sistema: J. Saramago (2000) *La caverna*, Madrid: G.Santillana, S.A. I en llengua catalana: M. Serra (1999) *Ablatanabla*, Barcelona: Edicions 62.

Hem vist, doncs, que tant historiadors com lingüistes mostren que la puntuació és quelcom que s'oposa a norma i s'hauria de considerar en relació a les particularitats de l'organització i l'estructura del text.

Per altre banda, també cal tenir en consideració que les marques de puntuació no constitueixen un paquet homogeni, ni des del punt de vista de la forma ni des del punt de vista de la funció. Si bé, de l'anàlisi exposada es desprèn una característica comú: *la puntuació delimita i relaciona o dona significació a diferents tipus d'unitats textuais, tal com paraula, frase i text*. La qüestió és: *Amb quina funció situen els nens la puntuació en el text? Quin és el seu llistat particular de signes de puntuació? Què els motiva a delimitar determinats segments del text?*. Tenint en compte que es tracta d'escriptors novells, dels que sabem que utilitzen pocs signes de puntuació i no sempre en els llocs que s'espera.

Aquest estudi vol esbrinar el coneixement –reconeixement, denominació i ús- de la puntuació que tenen els nens i nenes d'aquestes edats, i les raons - o motivacions en el sentit psicolingüístic- que els porten a utilitzar un determinat signe en un determinat emplaçament del text. I també vol esbrinar el coneixement que tenen sobre les unitats gramaticals i textual, que la puntuació delimita i relaciona, és a dir, les nocions sobre *paraula, frase, paràgraf i text* amb que operen els nens i nenes d'aquestes edats.

3.1.3. Perspectiva psicolingüística

La puntuació i les nocions de les unitats gramaticals

Tal com exposa detalladament Blanche-Benveniste (1993:139) “la delimitació de cadascun dels segments o unitats del discurs escrit -paraula, frase, paràgraf i text- correspon a una determinada noció metalingüística, que si bé disposen d'una entitat i una definició precisa en la llengua escrita no es poden utilitzar científicament per descriure la llengua parlada”.

Per aquest motiu l'autora proposa la diferenciació entre “*segments de l'enunciat*”, en referència a la llengua parlada, i “*segments del sistema*”, en referència a la llengua escrita. Teberosky (1993:136) recolza la proposta de Blanche-Benveniste i afegeix “de la mateixa manera que no és possible basar la segmentació i delimitació gràfica del text en criteris de la llengua parlada”.

La qual cosa situa el tema d'aquest estudi en l'àmbit de les relacions entre la llengua oral i la llengua escrita.

Com ja s'ha apuntat en la introducció, el problema de les relacions entre oral i escrit disposa d'una llarga història rica en estudis psicolingüístics, la majoria d'aquests, però, s'han ocupat de la fonologia, estudiant des d'aquesta perspectiva la relació entre la segmentació dels signes de la cadena parlada - fonemes i síl·labes- i els signes gràfics -lletres-, i de la relació entre aquesta capacitat metalingüística i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Però pocs han tractat el problema a nivell de sintaxi (Védénina, 1973). Així mateix, tal com ja s'ha esmentat, hi ha pocs treballs que estudiïn el procés d'aprenentatge de la puntuació, i la relació, si n'hi ha, entre el coneixement de la puntuació i les nocions metalingüístiques de les unitats gramaticals.

Els pocs treballs que estudien la puntuació dels textos, aborden el tema des de supòsits teòrics que apunten diferents tipus de relació entre: *nocions metalingüístiques de les unitats gramaticals* i *coneixement i ús de la puntuació*. Implícites, no únicament en l'orientació dels estudis sobre aquesta dimensió del llenguatge escrit, sinó també en la consideració del seu aprenentatge i en l'orientació del seu ensenyament. De manera general es pot dir que hi ha tres posicions teòriques diferenciades:

La primera, defensada en els estudis de Chafe (1987 a i 1987 b), atribueix a la puntuació el paper de representar els trets prosòdics de la llengua oral en l'escriptura, i afirma que un bon escriptor, capaç d'utilitzar la puntuació amb efectivitat, ha de ser conscient dels aspectes prosòdics del llenguatge. La segmentació entre paraules, la delimitació de sintagmes, frases i paràgrafs, són conceptes que pertanyen al llenguatge i es representen gràficament en

l'escriptura, utilitzant la puntuació per tal de retornar el valor prosòdic del discurs en la lectura. En un altre estudi (Chafe 1987 b), compara la utilització adulta de les unitats de puntuació amb les unitats prosòdiques en diferents tasques: lectura en veu alta de textos puntuats, i puntuació de textos literaris sense puntuar. Obtenint en ambdues situacions que les unitats de puntuació són més amples que les prosòdiques. Tot i així, destaca que la puntuació que els subjectes van posar en el text, al menys en la posició sinó en el tipus, confirmen la puntuació de l'autor en el text original. Tanmateix admet que hi ha normes textuais i gramaticals que no es basen en raons prosòdiques i depenen únicament de les normes convencionals.

Des d'aquesta perspectiva, àmpliament difosa en la comunitat educativa, es considera que els nens ja disposen de les nocions gramaticals de paraula, frase i paràgraf, a través de la llengua oral. Cal ensenyar, doncs, els signes i les normes de puntuació, en la consideració que l'aprenent desenvolupi la microhabilitat de percebre les unitats de la parla, i relacionar-la amb l'ús de la marca de puntuació pertinent.

També la resposta de *La Real Academia de la Lengua* es situa en aquesta perspectiva tradicionalista i considera la puntuació com un capítol de l'ortografia i com una equivalència de l'entonació: "La puntuación de los textos escritos, con la que se pretende reproducir la entonación de la lengua oral, constituye un capítulo importante dentro de la ortografía de cualquier idioma" (RAL, 1999: 56).

Tot el contrari, Nunberg (1990: 13), des d'una segona posició teòrica, defensa que bona part de la incomprensió del sistema de la puntuació prové de voler-la comparar amb el sistema entonatiu, quan en realitat la puntuació té principalment un paper textual. Com un subsistema constitutiu que participa en la construcció del significat textual. I Olson (1994 i 1995, 1998 traducció en castellà), en la mateixa perspectiva, considera que les nocions de paraula, frase, paràgraf i text, -i també pel que fa a fonema-, es construeixen en relació a l'escriptura, que proporciona *el model d'anàlisi* de la parla oral, des d'una nova consciència de llenguatge.

Per Olson (1995: 99): “escriure és en principi metalingüística, ja que el sistema d’escriptura crea les categories a través de les quals es pren consciència de la parla”. L’escriptura dona a les paraules, les frases i el discurs una entitat física, els converteix en un objecte extern al propi subjecte que l’ha produït, un objecte observable, que es pot manipular i sobre el que es pot reflexionar a nivell de significat i de significat. En l’aprenentatge de la lectura i l’escriptura, el parlant competent, desenvolupa un nou model conceptual de llenguatge, un model de coneixement dels conceptes lingüístics, la consciència lingüística. “Un cop l’escriptura esdevé *model* per a la parla, és possible incrementar l’esquema de relacions entre ambdós -discurs oral i escrit-. I afegeix: “aquest model de llenguatge, que proporciona l’escriptura, és tant el que s’adquireix en el procés d’aprenentatge de la lectura i l’escriptura com el que s’utilitza a l’hora de pensar sobre el llenguatge”.

Cassany (2000:13), compara aquestes dues perspectives i afirma: “Lligar els signes gràfics als trets suprasegmentals significa supeditar l’escrit a l’oral i entendre que entre aquests dos modes hi ha algun tipus de correspondència unívoca [...] En canvi, desvincular puntuació i entonació significa adoptar la via de l’autonomia plena de l’escrit, entendre que el significat de l’escrit passa directament de l’ull al cervell sense (sub)vocalitzacions”. Aquest autor referma el segon punt de vista i argumenta: “els docents sabem prou bé que basar la puntuació en l’entonació indueix a errors [...] és imprescindible tancar entre comes els incisos (apositions, relatives explicatives) encara que la seva oralització no requereixi cap pausa; a la inversa, a l’oral sovintegen pauses (per pensar el que es dirà, per respirar, per matisar, etc.) que mai no equivalen a una coma si són entre subjecte i verb o verb i complements”.

Des de la recerca actual sobre la *cultura escrita (literacy, léttrisme)*, la tercera posició teòrica, proposa concebre l’escrit com un sistema de representació de l’oralitat en lloc d’un sistema de codificació (Ferreiro, 1999: 69). És a dir, observa l’escrit com un sistema alternatiu de representar el

llenguatge en un medi diferent, a través de la utilització d'uns sentits i unes habilitats també particulars.

En aquest context, consideren que, actualment, el principal paper de la puntuació és definir unitats de processament del text, de manera que les diferents marques tenen, bàsicament, una funció organitzativa del discurs textual: *estructural, sintàctica i semàntica*, i situa el tema de la puntuació en l'àmbit metalingüístic de les relacions entre el discurs oral i el discurs escrit.

Respecte a les nocions gramaticals de *paraula, frase, paràgraf o text*, consideren que: “disposen d'una entitat i definició precisa en la llengua escrita que no es pot utilitzar per descriure la llengua parlada²”; “de la mateixa manera que la segmentació del text no es pot basar en criteris de la llengua oral³”. I Teberosky (1993:136) afegeix un punt d'alerta, que volem destacar especialment degut a les conseqüències en la concepció de les relacions entre les nocions metalingüístiques de les unitats gramaticals i el coneixement de la puntuació, així com de la diferenciació entre desenvolupament i adquisició, i la repercussió en l'ensenyament i l'aprenentatge: “Al tractar de la delimitació de les unitats del discurs cal ser prudent i diferenciar si es fa referència als procediments naturals de segmentació -en termes d'adquisició-, o a la representació interna d'aquests procediments. Ja que la segmentació de les unitats en el discurs oral o en el discurs textual comporten activitats lingüístiques i cognitives diferenciades”, i afegeix: “El fet de representar la segmentació de les unitats no garanteix la percepció precisa de les unitats en les que es descompon”.

Com ja hem dit, organitzar el discurs escrit comporta l'anàlisi lingüística, és a dir, establir relacions i diferències entre les unitats del discurs escrit i les unitats del discurs parlat. En paraules de Blanche-Benveniste: entre “*segments de l'enunciat*”, en referència a la llengua parlada, i “*segments del sistema*”, També comporta l'anàlisi cognitiva, és a dir, establir relacions entre els

² Op. cit. Blanche-Benveniste (1993, 1996 i 1998).

elements ideatius. En conseqüència, la segmentació gràfica i la puntuació del text és psicolingüística i cognitiva. Es situa en l'àmbit de les relacions entre les unitats de la llengua oral i les unitats de la llengua escrita. Implica a la consciència metalingüística, en aquest cas, usant la terminologia de Gombert (1990) en referència al desenvolupament de la consciència metasintàctica i metasemàntica, o metatextual.

Aquesta tercera posició teòrica adopta un punt de vista evolutiu, estableix un cert paral·lelisme entre la tardana aparició de la puntuació en els textos dels nens i el lent desenvolupament en la història de l'escriptura (Higoumet, 1955, citat per Pontecorvo et al., 1992:5). Tenen en compte que històricament la puntuació va ser tasca dels lectors que, en un procés que es va desenvolupar en el temps, van marcar el text amb diversos signes amb l'objectiu de tenir les pauses ben localitzades per a la seva interpretació (Saenger, 1995). Però que aquesta funció de la puntuació va canviar al ser introduïda la lectura silenciosa, passant a formar part de l'activitat d'escriure i restant connectada a l'organització textual.

El seu supòsit és que l'aprenent realitza un procés de reconstrucció, en el que va establint diferents tipus de relació entre l'oral i l'escrit, delimitant diferents tipus d'unitats, i provant diferents recursos i estratègies, en l'intent de comprendre la convenció de la puntuació. A la vegada que coordina aquest procés amb les necessitats alfabètiques, morfosintàctiques i textuales. Concretament pel que fa a la noció de paraula, Ferreiro (2000:26) proposa l'existència d'una noció pre-alfabètica, que es modifica i redefineix en l'escriptura, per acceptar-ne un altre imposada pel sistema notacional.

El present estudi es situa en el marc de la perspectiva constructivista utilitzada per Ferreiro. Creiem que les nocions metalingüístiques sobre les unitats gramaticals: paraula, frase, paràgraf i text, de que disposa l'infant quan inicia el procés d'aprenentatge de la puntuació no es corresponen amb les nocions convencionals dels adults alfabetitzats, sinó que inicien amb una noció

³ Op. cit. Teberosky (1993) i Teberosky i Matas (1993).

pre-textual que, possiblement; es modificarà en l'ús de l'escriptura per acceptar-ne un altre imposada pel sistema de notació. Per aquest motiu un dels objectius de l'estudi és conèixer les nocions sobre paraula, frase i paràgraf de que disposen els infants d'aquestes edats i la relació amb l'ús que fan de la puntuació, amb la finalitat de cercar i donar a conèixer als professors els comportaments i les raons per les que un aprenent d'escriptor posa unes determinades marques en un determinat emplaçament. Ja que, considerem que és a partir de la comprensió de les raons i situacions que porten als aprenents a utilitzar la puntuació que es pot adequar la intervenció educativa.

3.1.4. Perspectiva educativa

L'ensenyament i l'aprenentatge de la puntuació

La puntuació és un tema complexa. D'una banda, les diferents dimensions lingüístiques i cognitives que conflueixen en la comprensió de la puntuació, i, de l'altre, el fet que en la nostra comunitat educativa conviuen actituds, hereves de les practiques ancestrals, que relacionen la puntuació amb l'entonació i l'ortografia, amb concepcions derivades de l'ús modern de l'escriptura, que relacionen la puntuació amb l'organització textual i la lectura comprensiva, justifiquen les dificultats del seu ensenyament i del seu aprenentatge.

L'ensenyament de la puntuació

Ferreriro, Pontecorvo, Ribeiro i Garcia (1996:131) descriuen com l'escola manté dos discursos independents: *l'un per a la lectura i l'altre per a l'escriptura*: "Quan es tracta d'escriure, s'ensenyava que el punt ha de situar-se allà on s'expressa *una idea completa*; que la coma separa *però menys que el punt*; al passar a la lectura, la puntuació es converteix en marca de pausa o

respiració, pauses d'un, dos i tres distingeixen la coma del punt, a través d'aquest intermediari denominat *punt i coma*".

Tal com ja hem vist, aquests dos discursos expressen les dues teories principals que s'han sostingut des de l'antiguitat clàssica: la puntuació com a lloc natural de respiració del lector, i la puntuació com a separador lògic, sintàctic o retòric. Però cal considerar aquestes teories en relació als moments de la història de la puntuació en que van ser formulades, respectivament abans i després de la lectura silenciosa, i abans i després de la utilització de la impremta.

N. Hall (1999: 180) considera que el tipus d'instrucció tradicional que l'escola dona a la puntuació tendeix a perpetuar els principis gràfics amb els que els nens basen els seus procediments a l'inici de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, quan en realitat la puntuació dels textos es basa en principis lingüístics: "l'alfabetització, en aquest sentit, es basa en la instrucció més que en la utilització i tendeix a situar als nens com aprenents d'un conjunt d'habilitats, aparentment neutrals". S'ensenya als aprenents el repertori de signes de puntuació i algunes normes, per passar a realitzar exercicis d'aplicació amb frases descontextualitzades, fora del text. En la consideració que els nens disposen ja dels conceptes de paraula, sintagma, frase i paràgraf, a través de la llengua oral. S'espera de l'aprenent que desenvolupi la microhabilitat de percebre i relacionar els segments paraula, sintagma, frase, etc., que realitza en la parla, amb l'ús de la marca de puntuació pertinent per senyalar gràficament la prosòdia del discurs oral.

Tant Ferreriro (Ferreriro et al., 1996:134) com Hall (1999:180) coincideixen en afirmar que: "a l'escola l'ensenyament de la puntuació no és explicatiu, sinó indicatiu: *després del punt, majúscules (...)* i tendeix a presentar la frase descontextualitzada, fora del text, i definida per marques que no li són pròpies: *inicia amb majúscula i acaba amb punt*". Quan en realitat l'únic lloc de la puntuació és el text. La tendència escolar de progressió didàctica en la introducció de l'escriptura porta que s'ensenyi que ajuntant lletres es formen síl·labes, ajuntant síl·labes es formen paraules, ajuntant paraules es formen

frases i moltes frases juntes formen un text. Tendència, que segons les autores, es reflexa en els textos dels nens. I també coincideixen en considerar que la pròpia complexitat del tema dificulta el seu ensenyament: “hi ha dificultats per abordar l’ensenyament de la puntuació, degut a la manca de normativa amplia per a tots els instruments de segmentació gràfica i de puntuació del discurs textual” (Ferreriro, et alt, 1996; Hall i Robinson, 1996).

Certament, no existeix una única normativa aplicable a la puntuació en general, ni tampoc una norma d’utilització par a cada marca de puntuació. Comparteixen que són recursos gràfics de l’escriptura que apareixen i organitzen els textos, amb funció semàntica i sintàctica. Però un mateix signe pot ser utilitzat en diferents llocs i amb diferents funcions en un mateix text, depenent del gènere discursiu, de l’estructura del discurs i del gust personal de l’autor.

Així mateix, Cassany (2000: 19) fa una anàlisi crítica de les activitats més corrents d’ensenyament de la puntuació:

- *Lectura en veu alta* o oralització de l’escrit, que constitueix l’activitat més corrent en l’ensenyament de la puntuació a les nostres escoles, i de la que argumenta: “es centra només a ensenyar la suposada textura oral de l’escrit i prescindeix de la comprensió. Per experiència podem reconèixer que és difícil executar oralment un escrit i comprendre’l alhora. A més, aquesta pràctica subordina la puntuació i l’escrit a l’oral i pressuposa que cal la mediació d’aquest per comprendre i produir escrits [...] sembla poc idoni basar l’ensenyament de la puntuació en aquesta pràctica.”
- *Puntuació de textos nus*: l’autor afirma que “En pressuposar que l’aprenent podrà restituir els signes a l’escrit, dona a entendre que la prosa té significat sense puntuació [...] també es concep la puntuació com un complement lateral de l’escrit, que té poca incidència en la construcció de la prosa, i que s’afegeix al final, durant la revisió de l’escrit”.
- *Anàlisi de la puntuació dels textos*: considera Cassany que “aquesta és una tasca d’un alt nivell de reflexió, que requereix molta capacitat d’atenció i

d'abstracció, a més d'un bon coixí de coneixements gramaticals. Concep autònomament el sistema de puntuació però té l'inconvenient que l'aprenent treballa sobre escrits aliens, en situacions de comunicació no autèntiques, allunyades de les seves necessitats”.

Creiem que l'ensenyament, d'una banda, ha de contemplar les característiques i funcions actuals del sistema de puntuació i integrar les característiques i funcions actuals del sistema de puntuació en l'ensenyament més general dels processos de comprensió i composició textual, als quals pertany (Caddéo, 1998:273), i de l'altra, ha de contemplar les característiques del procés d'aprenentatge de la puntuació dels nens, les raons per les que un aprenent d'escriptor posa unes determinades marques en un determinat emplaçament, i adequar la intervenció educativa a partir d'aquests.

L'aprenentatge de la puntuació

Des del punt de vista evolutiu, l'adquisició de la puntuació és bastant tardana en els nens i totalment absent en les fases pre-alfabètiques d'aprenentatge del llenguatge escrit (Pontecorvo, Ferreiro, Zucchermalio, Fabretti, 1992:5). S'ha pogut observar que els nens de primer no utilitzen la majoria dels signes de puntuació. En la copia d'un text puntuat, tendeixen a no copiar la coma o el punt final, en canvi reproduïen els interrogants i els signes d'exclamació, molt menys freqüents. Probablement perquè son marques més semblants a les lletres (Ferreiro i Pontecorvo, 1999:545). De fet, segons explica Halliday (op.cit.:33), aquest és el seu origen: “els signes ? i ! es van introduir en l'època medieval. El signe d'interrogant prové de la lletra [q] la inicial de la paraula [pregunta] en llatí [*quaestio*] invertida i situada sobre el punt final; i el d'exclamació prové de [i] sobre [o] representant l'exclamació en llatí [*io*].

Un altre dificultat en l'aprenentatge de la puntuació és el fet que els signes de puntuació no constitueixen un paquet homogeni, ni des del punt de vista de la forma ni des del punt de vista de la funció. Alguns signes de

puntuació tenen un nom que els descriu gràficament, però no informa de la seva funció, com el punt, la coma o els tres punts; altres tenen relació amb aspectes suprasegmentals, com és el cas del signe d'exclamació o el d'interrogant, que senyalen que cal llegir amb determinada entonació, la seva forma gràfica els fa més similars a les lletres i la seva denominació, en certa manera, fa referència a la funció. Altres signes de puntuació senyalen canvis en el mode d'enunciació, com els dos punts, el guió o les cometes que senyalen canvis en qui parla, límits entre frases amb verbs declaratius, i límits entre narració i discurs directe.

Segons Ferreiro i Teberosky (1979), els nens més petits, identifiquen els signes de puntuació, saben que el text imprès té unes marques *“que no son lletres però estan amb les lletres”*. Els reconeixen quan se'ls hi pregunta i els hi atribueixen noms bàsicament descriptius, que poden coincidir amb la denominació convencional en el cas de noms més transparents: *“dos punts”*, o no: *“quatre comes a dalt”* (cometes). Esporàdicament poden utilitzar marques amb aparença de puntuació, amb funció de separació entre paraules, per marcar l'inici o el final de la línia, o el final de l'escrit (Edelsky, 1983). Més tard, els nens reconeixen els signes de puntuació, saben alguns dels noms i coneixen la forma gràfica, però no comprenen la seva funció dins el text, els consideren com elements autònoms, donant lloc a un decalatge entre el reconeixement i l'ús en els textos infantils (Hall, 1999:180).

Posteriorment passen a atribuir-los-hi la denominació convencional en tots els casos, i a incloure'ls en els textos quan l'escriptura ja esdevé alfabètica (Martens i Goodman, 1996:52). Tanmateix, en l'escriptura de textos a vegades els nens necessiten expressar determinades emocions que el limitat coneixement del sistema d'escriptura no els ho facilita, produint determinades marques gràfiques inventades a partir del mínim coneixement del sentit ideogràfic de la puntuació (Martens i Goodman, 1996:37).

La puntuació és un instrument que limita i també capacita als lectors i escriptors competents que llegeixen i escriuen en silenci (Pontecorvo et al., op.cit.:8). Concentra l'atenció en unitats de text que son diferents dels elements

fònics i dels elements alfabètics, això té a veure amb les unitats que agrupen seqüències de paraules, i que han de seguir uns criteris sintàctic i semàntic en l'organització del text. De fet, la funció de la majoria dels signes de puntuació és definir unitats de processament del text. El punt i les comes –els signes de puntuació més freqüentment utilitzats per nens i adults- tenen aquesta funció, encara que els escriptors novells no sempre són conscients del ventall d'usos d'aquests mateixos signes de puntuació. Catah (1980) introdueix el problema de la complexitat de la puntuació en el francès i marca la diferenciació entre les funcions suprasegmentals i sintàctiques, en aquest últim cas, amb sentit de separació i organització de les unitats textuales. A partir de l'estudi sobre els diferents usos de la coma en italià R. Simone (1991) considera que aquest és el signe de puntuació més complexa i plurifuncional, ja que en la seva correcta utilització interactuen diferents nivells d'organització, de manera que pot ser avaluat al menys des de quatre punts de vista: estructural, sintàctic, semàntic, prosòdic.

Les dificultats dels nens en l'aprenentatge de la puntuació són justificades, i és necessari considerar quines són les raons per comprendre la puntuació dels escriptors novells. Ferreiro (1996, op.cit.:156) les concreta en les següents:

- a) La puntuació constitueix un sistema de marques que s'afegeix a un altre sistema, el sistema alfabètic, però opera de forma diferent a com ho fa aquest. La falta d'un esquema interpretatiu fa que en les primeres etapes els nens reconeguin i denominin els signes de puntuació, però no els comprenguin com a elements integrats en un sistema que és bàsicament fonogràfic.
- b) La complexitat de la puntuació, que constitueix un sistema que és a la vegada homogeni i heterogeni. Homogeni: com a conjunt de marques que tenen la funció de delimitar unitats de processament, de diferents tipus i de diferents longituds. Heterogeni: ja que no tots els signes realitzen la mateixa funció en el text, ni en diferents generes de text.

- c) La puntuació és part del que s'escriu, fonamentalment és un conjunt d'instruccions per al lector, que les interpreta però no les diu. És extremadament difícil per un nen que està aprenent a escriure aproximar-se al text com a escriptor i com a lector amb l'objectiu de regular el propi ús de la puntuació. Revisar el text precisa adoptar el doble paper d'escriptor i de lector. Assumir una perspectiva externa i actuar com a lector crític del propi text implica un important esforç cognitiu, particularment en aprenents que en la producció escrita necessiten coordinar diferents aspectes al mateix temps.
- d) La puntuació obliga a distingir unitats diferents dels elements alfabètics, relacionades amb nocions gramaticals i textuais. La coordinació entre unitats fòniques, gramaticals i textuais no és fàcil de realitzar. Fent referència a la proposta d'Olson (1995:99) "En l'aprenentatge de l'escriptura, com a sistema de representació, els nens aprenen també que l'escriptura els ajuda a descobrir i categoritzar de determinada manera coneixements implícits que formaven part de les seves competències lingüístiques, però que no havien conceptualitzat fins al moment".

Coneixem, a través de l'experiència professional amb aprenents d'escriptors i lectors, les dificultats que els comporta coordinar els diferents aspectes implicats en la producció del text. Del que es tracta és de conèixer les motivacions que els porten a situar una determinada marca en un determinat lloc del text, per tal d'adequar la resposta educativa. Des del supòsit que l'aprenentatge de la puntuació és un procés que únicament es dona en l'elaboració del propi text, i en la diversitat dels generes textuais.

El present estudi es situa en el marc de la perspectiva constructivista en l'assumpció que la presència d'un determinat signe de puntuació en un determinat lloc del text, revela les intencions de puntuació dels nens: "El comportament de l'escriptura dels nens en la utilització del sistema de puntuació és motivat per alguns principis implícits en l'objectiu de coordinar l'ús de la puntuació amb les necessitats alfabètiques, morfosintàctiques i textuais"

(Pontecorvo et alt., 1992:5). Creiem que l'aprenentatge de la puntuació és un procés de construcció que es dona en l'elaboració del text, i que en aquest procés intervenen un seguit de variables que faciliten el coneixement i l'ús de la puntuació, mentre que d'altres el dificulten.

Els models de referència

Segons Robinson (1996:89) l'atenció que es dona a l'aprenentatge de la puntuació en l'educació primària és superficial, no es situa en un determinat nivell educatiu ni en un determinat apartat del programa, sinó que es comenta al parlar de "les frases", que comencen per majúscula i acaben en punt, i que poden ser interrogatives o exclamatives, si acaben amb interrogant o exclamació. La qual cosa, apunta Robinson, és deguda a la naturalesa particularment desconeguda de la puntuació i de com s'aprèn. Així mateix, afegeix Hall (1999) la majoria de contes infantils i llibres de llengua d'etapa infantil i primers nivells de primària presenten els textos amb poca puntuació, generalment, en línies, més o menys llargues, cadascuna de les quals comença per majúscula i acaba en punt final.

També Chabanne (1998) en un estudi sobre el tractament de la puntuació en els llibres de text de llengua francesos, destaca l'orientació didàctica d'aquests, generalment basada en l'explicació de la norma i l'aplicació en un seguit d'exercicis amb frases fora del context, sense considerar què en saben els nens i basant-se en la concepció de que la competència en la puntuació dels textos es pot adquirir mitjançant un entrenament intensiu i sistemàtic, sense implicar a la intel·ligència (op.cit.:231).

Cassany (2000: 19) afirma que: "el tractament de la puntuació a l'aula constitueix una mena de termòmetre del grau de qualitat didàctica de l'ensenyament de la composició". I tant Robinson (1996), com Cordeiro, Giacobe & Cazden (1992) i Arthur (1996), fonamentant-se en els estudis realitzats per aquestes investigadores sobre el que pensen i saben els mestres de la puntuació del text, i sobre l'observació d'activitats d'ensenyament de la

puntuació en alumnes de primària, proposen que els estudis sobre l'aprenentatge i l'ensenyament de la puntuació és necessari contemplar els coneixements i les opinions dels professors sobre l'objecte d'estudi i sobre l'ensenyament i l'aprenentatge d'aquest.

Veiem doncs, que un altre aspecte que incideix en l'aprenentatge de la puntuació, i cal considerar en el seu estudi, són, d'una banda, els referents que l'escola utilitza per al seu ensenyament: "objectius i continguts sobre puntuació que estableix el Currículum d'Educació Primària", i "models de referència que presenten els llibres de text de llengua i els quaderns d'exercicis"; i de l'altre, els coneixement i opinió dels mestres sobre la puntuació i sobre com s'apren i com s'ensenya.

3.2. Estudi Experimental

3.2.1. Punts de partida

Dins la psicogènesi del llenguatge escrit en els nens, la recerca sobre l'ús i l'adquisició de la puntuació és encara molt inicial. Pocs dels estudis teòrics i descriptius, que han pres com a objecte d'anàlisi l'ús i representació de la puntuació en escriptors i usuaris adults, han intentat tractar el problema del seu aprenentatge. Tanmateix, en les últimes dècades, alguns investigadors han explorat el possible desenvolupament de la puntuació en els nens⁴, en diferents llengües. Encara que incipient, des dels estudis pioners de Ferreiro i Teberosky (1979) sobre els coneixements i teories prèvies dels infants i sobre l'adquisició del sistema de la puntuació, que han aprofundit d'altres autors, la recerca d'ordre psicolingüística, ha assolit aquests darrers anys un volum modestament rellevant (Cassany, 2000:7). La qual cosa ens ofereix la

⁴ Catah, 1980; Jaffré, 1991; Passerault, 1991; Chanquey i Fayol, 1991; Ferreiro, 1991; Pontecorvo, Ferreiro, Zucchermalio, Fabretti, 1992; Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro i Garcia, 1998; Jaffré, 1998; Ferreiro i Pontecor, 1999; Hall, 1999, Ferreiro, 2000.

possibilitat de disposar de referents per situar les característiques de l'aprenentatge de la puntuació en els escolars de llengua catalana, i la possibilitat de situar el present treball a partir de la discussió proposada en les recerques anteriors.

De l'estudi d'aquests antecedents experimentals volem destacar els punts que tot seguit analitzem, ja que constitueixen els referents en relació als quals s'argumenta el disseny experimental del present treball d'investigació, tant pel que fa a les dimensions objecte d'anàlisi com a l'orientació metodològica de cadascuna de les fases experimentals:

Fayol (1987 i 1989) des d'una perspectiva psicolingüística, elabora un model teòric que situa la puntuació en l'esquema de la linealitat de la producció lingüística, i formula la hipòtesi de que la puntuació senyala el tipus i grau de relació entre els episodis de la narració. Des d'aquesta perspectiva, entén la puntuació del text com a marques que delimiten diferents nivells jeràrquics d'unitats significatives. Les quals no relaciona amb les categories gramaticals de paraula, oració, frase i paràgraf, tal com ho fan Halliday (1985 i 1990), Blanche-Benveniste (1993 i 1998) o Fonagy (1997).

Dels diferents estudis experimentals que Fayol realitza amb nens i joves de diverses edats, en els que han de puntuar narracions presentades en línies i sense puntuació, destaca el que gran part dels autors que han abordat el tema confirmen (Ferreiro, 1991; Pontecorvo, Ferreiro, Zucchermalio, Fabretti, 1992; Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro i Garcia, 1996; Caddéo, 1998; Ferreiro i Pontecor, 1999; Hall, 1999):

- "A l'inici de l'aprenentatge, els nens no utilitzen la puntuació ni de forma convencional ni de forma aleatòria. Així mateix, l'anàlisi comparatiu dels textos infantils revela que tendeixen a situar la puntuació en emplaçaments ben definits"(Fayol, 1987:3 i 1989:23).
- "En els textos infantils la puntuació tendeix a situar-se en les fronteres dels episodis, delimitant les parts del text, el qual pot aparèixer poc o gens puntuat internament" (Fayol 1987:4 i 1989:23).

Blanche-Benveniste (1993 i 1997) a partir de l'observació de diferents registres de la llengua parlada, mostra la falsedat del coneixement que lliga la puntuació a la parla oral i emfatitza la connexió entre tipus de text i maneres d'utilitzar la puntuació.

- "Ja que l'ús de la puntuació varia a l'hora d'escriure diferents tipus de text".

En el mateix sentit, Teberosky (1993:136) puntualitza:

- "Al parlar de la delimitació de les unitats del discurs, cal ser prudent diferenciant si es fa referència als procediments naturals de segmentació –en termes d'adquisició-, o es fa referència a la representació interna d'aquests procediments; ja que, per una banda, la segmentació de les unitats en el discurs oral o textual comporten tasques lingüístiques i cognitives diferenciades, que depenen de l'edat, l'activitat i l'objectiu; i per l'altre, el fet de representar la segmentació de les unitats no garanteix la percepció precisa de les unitats en les quals es descompon.

Així mateix, Pontecorvo et al. (1996:4) destaquen que:

- "Qualsevol tesis sobre el desenvolupament hauria de tenir en compte el tipus d'activitat que es demana al nen, ja que l'ús de la puntuació a l'hora d'escriure una narració inventada o una narració tradicional, així com de produir o puntuar una narració qualsevol, pot ser molt diferent en el mateix nen".

Des de la perspectiva de la lingüística genètica, J-P Jafré (1998), mostra com els nens, en general, tracten la puntuació com un component opcional de l'escriptura, depenent de diferents factors, tal com la situació en que es realitza la producció i les relacions sintàctiques i semàntiques entre les parts del discurs. A través d'un estudi experimental d'entrevista metalingüística -en la que 16 nens han de puntuar una sèrie de quatre textos, presentats en línies i sense cap tipus de puntuació, i argumentar els motius de la puntuació utilitzada- evidencia que hi ha un decalatge entre les argumentacions dels nens i allò que realitzen gràficament:

- “Tot i la puntuació poc convencional dels textos, la posterior argumentació dels nens implica una alta competència metalingüística” (Jafré 1998:251).

S. Caddéo (1998), en un estudi de similars característiques, realitzat amb l'objectiu de conèixer els procediments i varietat de les segmentacions i puntuació dels nens de 7-8 anys, va demanar a 18 nens que en grups de 3-4 organitzessin i puntuessin un text narratiu presentat en línies i sense puntuació. Posteriorment, entrevistà individualment als nens per tal que argumentessin l'organització i puntuació utilitzada, amb la possibilitat de modificar el primer text després de ser llegit per l'adult. En l'anàlisi del seu estudi aquesta investigadora compara els resultats obtinguts amb els presentats en l'estudi comparatiu en tres llengües realitzat per Ferreiro et al. (1996) i coincideix en que (Caddéo, 1998:273):

- “La puntuació externa del text - senyalada per majúscula inicial i punt final de paràgrafs o textos-, és més freqüent que la interna”.
- “Quan la puntuació és interna, es concentra en el discurs directa dels diàlegs”.
- “La puntuació també pot marcar els diferents episodis de la narració”.

I destaca la dificultat de l'ensenyament de la puntuació des de la normativa d'uns textos que de fet, mai són iguals, així com la necessitat d'integrar l'aprenentatge de la puntuació en el procés d'alfabetització i en l'ús de diferents genres textuais.

Els estudis descriptius més extensos sobre l'ús de la puntuació en els textos infantils han estat realitzats per Ferreiro (1991). Aquesta investigadora analitza l'escriptura en llengua castellana produïda per 200 nens de 2n i 3r de primària a Mèxic i Argentina; que, posteriorment, amplia i compara amb l'ús de la puntuació en textos de nens de llengua italiana (Pontecorvo, Ferreiro, Zucchermaglio, Fabretti, 1992); i en l'estudi psicolingüístic comparatiu de l'aprenentatge de la puntuació en castellà, italià i portuguès (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro i Garcia, 1996); i en l'estudi comparatiu de Ferreiro i Pontecorvo (1999). Tots ells analitzen l'ús de la puntuació de nens de 7-8 anys

d'edat, produïda en l'escriptura d'una mateixa narració tradicional: "la Caputxeta Vermella". Concretament d'aquests estudis volem destacar, d'una banda, que:

- "L'escriptura d'una història tradicionalment coneguda fa que els nens no hagin d'inventar l'argument de l'acció mentre l'escriuen, però sí que hagin de prendre les decisions apropiades pel que fa a la selecció lèxica i sintàctica, a l'ortografia, a la segmentació gràfica entre paraules, així com a la puntuació i a la distribució" (Ferreiro i Pontecorvo, 1999:561).
- "Les dades quantitatives per si soles no ofereixen una descripció raonable dels esforços dels nens a l'hora de tenir en consideració la puntuació del text" (Ferreiro i Pontecorvo, 1999:562).

D'altra banda, també volem destacar, que:

- "La utilització del lèxic literari, les frases amb verbs declaratiu després del discurs directe, la preferència pel registre formal, suggereixen que els nens intenten distingir l'escriptura narrativa de la forma oral de producció del discurs. I les marques de puntuació són clarament marques d'escriptura" (Ferreiro i Pontecorvo, 1999:561).
- "Possiblement els nens segueixen un principi gràfic -de final de línia gràfica- que podria explicar la utilització d'algunes comes, punts i guions al final de línia, que no estan relacionats amb els límits sintàctics (Ferreiro i Pontecorvo, 1999:561).
- "Els nens podrien utilitzar algunes marques per un tipus de gènere discursiu i un altre per contrastar amb aquest -discurs directe i indirecte-. Això és força sorprenent quan aquest succés es dona en nens que únicament utilitzen dos signes, quasi sempre, punts i comes" (Ferreiro i Pontecorvo, 1999:562).
- "La puntuació que més s'acosta a la utilització dels adults es dona en la diferenciació de les fases de la història, l'aparició d'un nou personatge, després de la presentació del personatge i abans de començar l'acció, i en la identificació del diàleg després del fragment de la cita dialogada"(Ferreiro i Pontecorvo, 1999:562).

La rellevància del discurs directa per a la puntuació ja va ser considerada per Perera (1996) que parteix de l'anàlisi de l'ús de la puntuació en el discurs directe en els contes infantils i estudia com els nens són capaços de llegir la puntuació en el discurs directe. Perera evidencia la comprensió, particularment pel que fa als canvis en els torns de paraula i en les frases amb verb declaratiu, que atribueix a "el que precedeix" i "el que segueix" al fragment de discurs directe.

Dels estudis sobre els inicis de la puntuació en llengua anglesa destaquem els treballs realitzats per Hall i Robinson (1996) que centren l'atenció en la naturalesa de l'ensenyament i de l'aprenentatge de la puntuació. Si bé el present treball d'investigació no té per objectiu tractar el problema de com s'ensenyava la puntuació a l'escola, volem citar aquí aquests estudis perquè ens aporten dades que contribueixen a la comprensió de la puntuació dels textos dels escriptors novells.

- "Els nens reconeixen els signes de puntuació, saben alguns dels noms i coneixen la forma gràfica, però no comprenen la seva funció dins el text, els consideren com elements autònoms, donant lloc a un decalatge entre el reconeixement i l'ús en els textos infantils" (Hall, 1999:180).
- "La puntuació és un instrument que limita i també capacita, a vegades els nens necessiten expressar determinades emocions que el limitat coneixement del sistema d'escriptura no els ho facilita, produint determinades marques gràfiques inventades a partir d'un mínim coneixement del sentit ideogràfic de la puntuació" (Martens i Goodman, 1996:37)

Respecte aquests antecedents experimentals, que centren l'estudi en l'ús de la puntuació dels nens, la proposta del present treball és analitzar la relació d'aquest aprenentatge amb aquelles dimensions lingüístiques i processos cognitius que els antecedents experimentals apunten com a possibles factors implicats en l'aprenentatge del sistema de puntuació. Així posem en relació els coneixements, dels nens d'entre 7 i 10 anys d'edat, sobre el sistema de puntuació: no únicament l'ús, sinó també el reconeixement i la

denominació sobre el repertori de signes gràfics i tipogràfics de puntuació, i també els coneixements sobre les nocions metalingüístiques de les unitats textuais –paraula, frase i paràgraf- que la puntuació delimita. És a dir, la consciència metalingüística amb que els nens d'aquestes edats operen al delimitar les unitats del discurs escrit. Amb: la variació de genres discursius en el text, la variació del tipus de discurs textual, i la variació del tipus d'activitat a realitzar.

L'interès del present treball és la proposta d'una nova via d'estudi sobre les relacions entre les unitats en el discurs oral i les unitats en el discurs textual. Sobre la consciència metalingüística en el procés de desenvolupament de les competències textuais.

3.3.1. Objectius i hipòtesis

Les diferents dimensions lingüístiques i cognitives que conflueixen en l'aprenentatge de la segmentació gràfica i la puntuació fan del seu estudi un tema complexa, que en el present treball s'ha volgut realitzar des d'una aproximació multidisciplinària (Pontecorvo et al., 1996: 4).

Objectiu general

L'objectiu general d'aquest treball és conèixer el procés evolutiu d'aprenentatge -coneixement i ús- de la puntuació en els escolars d'entre 7 i 10 anys d'edat. Però, les diferents dimensions lingüístiques i cognitives que hi conflueixen, la puntuació del text és un tema complexa: Per la qual cosa el present estudi s'articula al voltant de quatre objectius específics, cadascun dels quals comporta la realització d'una situació experimental diferenciada, que s'aplicarà a tots i cadascun dels subjectes de la població.

Objectius específics

O.1. El primer objectiu específic que es proposa assolir aquest estudi és analitzar el coneixement que tenen els nens d'entre 7 i 10 anys sobre els signes de puntuació, i com varia aquest segons el grup d'edat. Concretament en tres condicions, presentades en dos contextos diferents: dins del text, i per tant en el context que es solen trobar, i fora del text, en una tarja on apareixen únicament els signes de puntuació descontextualitzats. Definim el coneixement com:

- **Reconeixement** del conjunt de marques tipogràfiques de puntuació, és a dir, la possibilitat de senyalar el signe quan se li diu el nom convencional.
- **Denominació específica** de les marques tipogràfiques de puntuació, és a dir, la possibilitat d'atribuir a cadascun dels signes de puntuació el nom convencional.
- **Denominació de categoria** a la que pertanyen les marques tipogràfiques de puntuació, és a dir, la possibilitat d'assignar les diferents marques en la categoria general de "signes de puntuació".

Hipòtesis

H.1.a) Els nens més petits (7-8 anys) resoldran millor la condició de reconeixement dels signes de puntuació aïllats que la condició de reconeixement dins del text, i que aquesta última augmentarà amb l'edat fins al punt que els nens més grans (9-10 anys) resoldran millor la condició de reconeixement dels signes de puntuació dins del text que fora d'aquest.

H.1.b) Els nens més petits iniciaran la denominació específica convencional atribuint als signes de puntuació noms bàsicament descriptius, que poden coincidir amb la denominació convencional en el cas de noms més transparents (Ferreiro, et al., 1996:156), passant posteriorment a

atribuir el nom de la funció del signe en el text, per arribar a la denominació convencional en el cas dels nens més grans.

H.1.c) Els nens més petits resoldran millor la condició de reconeixement dels signes de puntuació que la condició de denominació específica convencional, i que aquesta última augmentarà amb l'edat fins a coincidir reconeixement i denominació, i a incloure totes les marques tipogràfiques dins la categoria de signes de puntuació (Martens i Goodman, 1996:52).

H.1.d) La condició de denominació específica convencional augmentarà amb l'edat fins a coincidir reconeixement i denominació, i a incloure totes les marques tipogràfiques dins la categoria de signes de puntuació (Martens i Goodman, 1996:52).

O.2. *El segon objectiu específic* que es proposa assolir aquest treball és estudiar el desenvolupament en l'ús de la puntuació dels nens d'entre 7 i 10 anys en l'escriptura de textos narratius. Analitzar les característiques i particularitats dels procediments que utilitzen i de les explicacions que donen per situar un determinat signe en un determinat lloc del text, i les variacions segons el grup d'edat.

Concretament en les condicions de:

- **Rescriptura:** Escriptura d'un text narratiu conegut, conte popular (Ferreiro i Pontecorvo, 1999: 562).
- **Argumentació metalingüística:** Explicacions que donen sobre la segmentació i puntuació utilitzada (Caddéo, 1998:273).

Hipòtesis

H.2.a) L'ús de la puntuació dels nens està relacionada amb la intenció de produir un text escrit de manera diferenciada de qualsevol altre forma de discurs oral. (Ferreiro i Pontecorvo, 1999:561).

H.2.b) L'ús de la puntuació dels nens està relacionada amb l'organització textual. Creiem que hi ha un procés de construcció en l'elaboració del text, en el que les marques gràfiques son utilitzades primer amb funció organitzativa textual, després amb funció semàntica i posteriorment sintàctica (Ferreiro i Pontecorvo, 1999:562).

H.2.b.1.- La puntuació en els textos dels nens comença, amb funció organitzativa, en els límits externs del text i procedeix cap a les parts internes. La mínima realització serà la delimitació del títol i el final del text, ressaltats per subratllats o altres marques gràfiques com espais en blanc a banda i banda perquè apareguin centrats, mentre que el text pot ser un bloc compacte delimitat per la majúscula inicial en l'inici del text i el punt final al finalitzar aquest (Caddéo, op.cit.:273).

H.2.b.2.- La puntuació en els textos dels nens està relacionada amb la funció organitzativa de les unitats del discurs, de manera que es donarà una major quantitat i varietat de puntuació en la identificació de diàleg i després del fragment de cita dialogada (Ferreiro i Pontecorvo, 1999:562).

H.2.b.3.- L'ús de la puntuació en l'escriptura dels textos dels nens variarà en relació a l'organització de l'acció, de manera que en l'escriptura de narracions és concentrarà al voltant dels canvis d'episodis i situacions, l'aparició d'un nou personatge, o en l'inici de la història després de la presentació del personatge i abans de començar l'acció (Ferreiro i Pontecorvo, 1999:562).

O.3. El tercer objectiu específic que es proposa assolir aquest treball és, d'una banda, estudiar el desenvolupament en l'ús de la puntuació entre 7 i 10 anys segons els generes de discurs en el text i el tipus de discurs textual. Analitzar els procediments i les argumentacions que els porten a

situar un determinat signe en un determinat lloc del text en l'organització i en la puntuació de textos de diferents gèneres textuais.

De l'altre estudiar el desenvolupament en l'ús de la puntuació segons el tipus de tasca a realitzar. Analitzar els procediments i les argumentacions metalingüístiques dels nens en l'organització i la puntuació de textos ja escrits i presentats en línies.

Concretament en les condicions de:

- **Reorganització i puntuació:** de tres textos coneguts, ja escrits, presentat per línies i sense cap tipus de puntuació (Jafré 1998:251). Cadascun dels quals correspon a un tipus de gènere textual: *poesia, narració amb discurs directe i indirecte, i descripció*.
- **Argumentació metalingüística:** Explicacions que donen sobre l'organització i la puntuació utilitzada (Caddéo, 1998:273).

Hipòtesis

H.3.a) L'ús de la puntuació dels nens variarà segons la condició de gènere de discurs en el text, i segons el tipus de discurs textual.

H.3.a.1) La segmentació gràfica del text serà superior en l'organització del text de gènere textual de poesia que en els fragments de textos de gènere textual de descripció i de textos de gènere textual de narració.

H.3.a.2) L'ús de signes de puntuació en el text serà superior en l'organització i puntuació de textos, ja escrits, de gènere textual de narració que en els fragments de gènere textual de descripció i de poesia.

H.3.a.3) L'ús de signes en l'organització i puntuació de textos, ja escrits, de gènere textual de narració es concentrarà al voltant dels fragments de discurs directe (Ferreiro i Pontecorvo, 1999:563; Ferreiro et. alt. 1996).

H.3.b) Tant la segmentació gràfica del text com l'ús de signes de puntuació serà superior en la tasca d'organització i puntuació de textos ja escrits (fase 3), que en la tasca d'escriptura (fase 2).

O.4. El quart objectiu específic que es proposa assolir aquest treball és esbrinar si hi ha relació entre el coneixement i ús de la puntuació i les nocions metalingüístiques de les categories i unitats gramaticals i textuals de paraula, sintagma, frase, paràgraf i text.

Concretament en les condicions de:

Coneixement declaratiu:

- En la definició que els nens atribueixen a la noció de: paraula, frase i paràgraf
- Al senyalar i contar la quantitat de paraules que hi ha en una frase escrita, i en una frase dita.
- Al senyalar i delimitar frase en un fragment de discurs textual i en un fragment de discurs oral.
- Al senyalar i delimitar paràgraf en un fragment de discurs textual i en un fragment de discurs oral.

Coneixement procedimental:

- En l'ús de la segmentació de les unitats paraula, frase i paràgraf en l'escriptura de textos narratius.

Hipòtesis

H.4. Creiem que les nocions metalingüístiques sobre les unitats gramatico-textuals, de paraula, frase, paràgraf i text, de que poden disposar els nens d'aquestes edats no es corresponen amb les nocions convencionals dels adults alfabetitzats, si no que inicien amb una noció pre-textual que es modificarà en l'ús de l'escriptura, per adequar-se a la convenció del

sistema de notació, i, en aquest procés, es redefinirà la representació interna per acceptar la noció metalingüística dels adults alfabetitzats (Teberosky, 1993:136; Ferreiro, 2000:26).

- H.4.a.)** Creiem que es dona un procés de construcció en l'ús de la puntuació en l'escriptura de textos i en la delimitació de: les parts del discurs, les categories del discurs i les unitats del discurs.
- H.4.b)** Creiem que el procés de construcció es dona en la interacció entre les nocions metalingüístiques de que disposen els nens i l'ús de la puntuació en l'escriptura de textos
- H.4.c)** Creiem que hi ha un ordre evolutiu d'adequació a la convenció de les nocions metalingüístiques: text, paraula, paràgraf i frase.
- H.4.d)** Creiem que la construcció de la noció metalingüística sobre la unitat gramatical i textual de paraula és més problemàtica, degut a la influència dels models de referència del context d'ensenyament i aprenentatge⁵.

O.5. El cinquè objectiu específic és analitzar els models de referència utilitzats actualment, i que poden influir en l'aprenentatge de la puntuació dels alumnes de primària (Caddéo, 1998:273; Chabanne, 1998:231; Cordeiro, Giacobe & Cazden, 1992; Arthur, 1996; Robinson, 1996:76; Wilde, 1996:73; Hall, 1999:180). Els tres models de referència són:

- El currículum d'educació primària del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1992).
- Els llibres de text de llengua i els quaderns d'exercicis, de les editorials que l'escola utilitza com a manuals que orienten la

⁵ Confusió de les categories: paraula, nom, article. "Si és un verb també pot ser una paraula?" Maria, 8, 4 anys.

metodologia a emprar en l'ensenyament de la puntuació, i que els mestres utilitzen com a material didàctic.

- Els coneixements i les opinions dels professors sobre l'ensenyament de la puntuació, els aspectes que consideren que el faciliten o el dificulten, i els problemes amb que es troben. Així com sobre l'aprenentatge de la puntuació, els aspectes que consideren que el faciliten o el dificulten, i els problemes amb que es troben els nens.

Concretament, amb l'objectiu de:

- Analitzar els objectiu, continguts i contextos en que es situa la puntuació en el Currículum d'Educació Primària, del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Analitzar els objectiu, continguts i propostes didàctiques per l'ensenyament de la puntuació dels llibres de text de llengua, i dels quaderns d'exercicis.
- Analitzar els coneixements i les opinions dels professors dels subjectes de l'estudi sobre l'ensenyament i a l'aprenentatge de la puntuació, obtinguts en entrevistes individuals.
- Posar en relació l'estudi dels models de referència i dels coneixements i opinions del professors d'aquest nivells d'educació primària, amb els resultats de l'estudi experimental sobre les característiques i particularitats de l'aprenentatge de la puntuació dels nens d'entre 7 i 10 anys d'edat.

Hipòtesis

H.5.a) Creiem que tant la naturalesa de la puntuació com la del seu aprenentatge és particularment desconeguda per a la majoria de professors d'educació primària -més enllà del que suposa la competència en l'ús de la puntuació per a la pròpia comprensió i composició textual- (Robinson, 1996:89; Chabanne, 1998:231).

- H.5.b)** Els models de referència utilitzats per les editorials en l'ensenyament de la puntuació són poc diversificats i majoritàriament situats fora del text, descontextualitzats, (Ferrerio et alt., 1996:134; Caddéo, 1998:273; Hall, 1999:180).
- H.5.c)** Els models de referència utilitzats per les editorials en l'ensenyament de la puntuació es fonamenten en la perspectiva tradicionalista i consideren la puntuació com un capítol de l'ortografia i com a equivalència unívoca de l'entonació (Caddéo, 1998:273; Hall, 1999:180; Cassany, 2000:19; Besa, 2000:101).
- H.5.d)** No hi ha relació entre els coneixements dels nens sobre la puntuació i les condicions d'ensenyament i aprenentatge de la puntuació (Ferrerio et alt., 1996:131 i 134; Arthur, 1996: 92-108; Wilde, 1996:73; Caddéo, 1998:273; Chabanne, 1998:236)

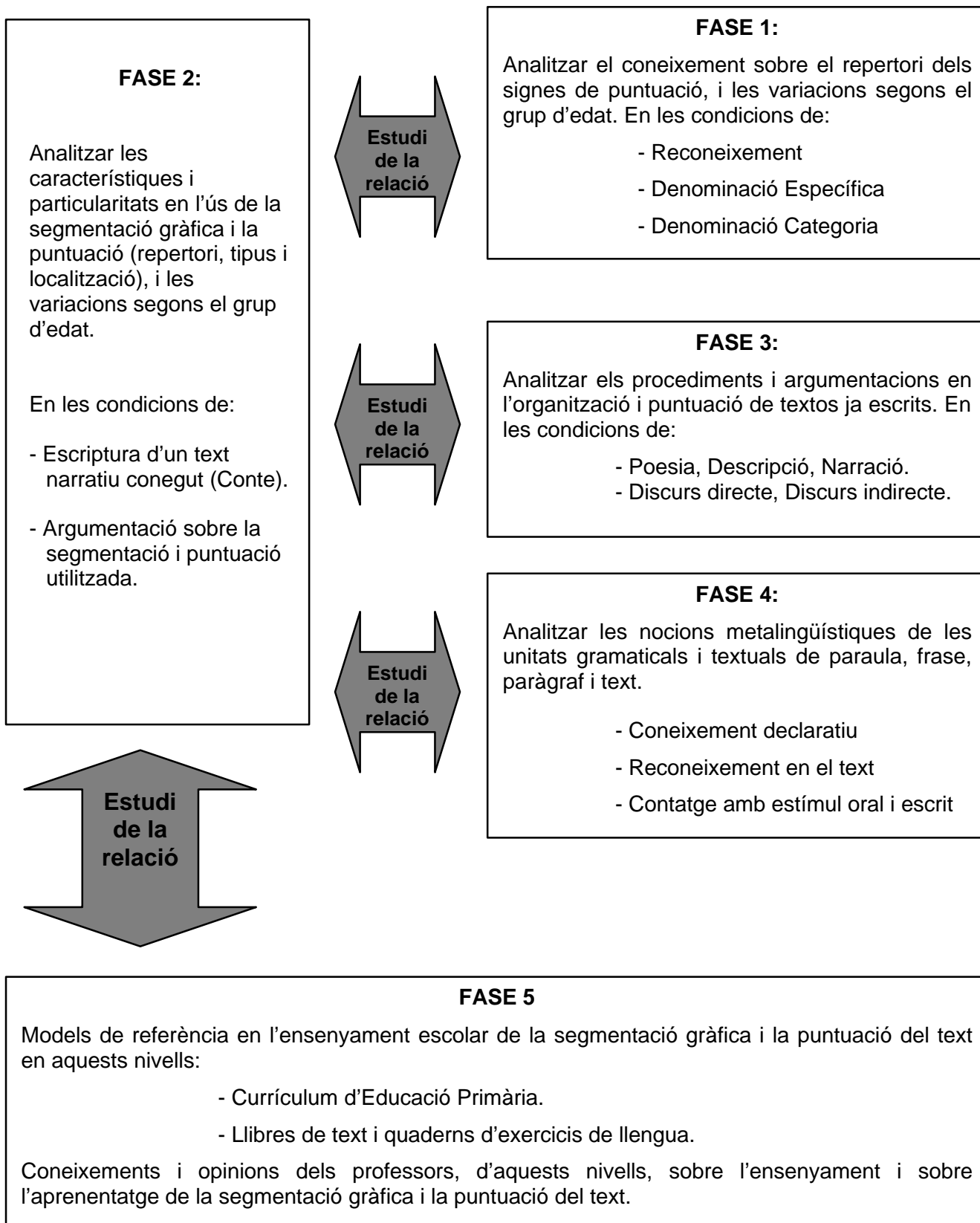
3.3.3. Disseny

El disseny experimental del present estudi està organitzat en quatre fases, que tenen en comú els subjectes de la mostra (Pontecorvo et. alt., 1996:4). El disseny metodològic de cadascuna d'aquestes fases independents respon a un objectiu específic i pretén verificar els supòsits plantejats en la investigació. Tots els subjectes han passat per les quatre fases en les mateixes condicions, materials i procediments.

L'objectiu general és analitzar la relació de les diferents dimensions lingüístiques i cognitives en l'aprenentatge de la puntuació, dels alumnes d'aquests cicles de primària: Edat, gènere discursiu textual, organització del discurs textual, tipus d'activitat i consciència metalingüística.

Per concloure el treball de recerca, posarem en relació els resultats de l'estudi de les característiques i particularitats de l'aprenentatge -coneixement i ús- de la puntuació dels nens d'entre 7 i 10 anys d'edat, amb els resultats de l'estudi dels models de referència i dels coneixements i opinions del professors d'aquest nivells d'educació primària.

Figura 2: Disseny experimental



Mostra

La mostra està constituïda per 30 nens i nenes d'entre 7 i 10 anys d'edat; d'aquests 20 són alumnes de 2n de cicle inicial (7,0 a 8,4 anys), 20 de 1r (8,0 a 9,4 anys) i 20 (9,0 a 10,4 anys) de 2n de cicle mitjà de primària. Hem escollit infants d'aquestes edats i nivells escolars per les característiques dels textos que produeixen. Generalment en aquestes edats realitzen escriptures de tipus alfabètic però el coneixement i l'ús de la puntuació són encara inestables i poc convencionals.

Per tal de no contaminar l'estudi, hem considerat adient que tots els subjectes siguin d'una mateixa escola i siguin escollits de manera aleatòria, alternant alumnes de l'inici i del final de la llista de cada classe, ordenada alfabèticament pels cognoms, i sense previ coneixement del nivell d'escriptura de cadascun, ni de possibles problemes d'aprenentatge.

Així mateix, i per tal d'analitzar el procés evolutiu en l'aprenentatge de la puntuació, hem utilitzat les mateixes situacions, materials i condicions per a tots els subjectes.

Procediments

Les quatre fases que componen el disseny experimental d'aquest estudi s'han realitzat durant un mateix curs escolar, ja que l'aplicació, anàlisi i resultats de cadascuna d'aquestes fases és independent respecte a les altres. L'ordre d'aplicació de les situacions experimentals ha respos al criteri de no contaminació de l'actuació dels subjectes.

Fases, codificació i anàlisi

FASE 1

L'objectiu d'aquesta fase és analitzar el tipus i característiques del coneixement que, els nens d'entre 7 i 10 anys, tenen sobre el repertori dels

signes de puntuació, i les variacions segons el grup d'edat. La situació en que s'ha aplicat ha estat la d'entrevista psicolingüística⁶ individual, inspirada en l'entrevista clínica piagetiana. Aquesta primera fase s'ha realitzat en el primer trimestre del curs escolar.

Condicions

S'han utilitzat tres condicions:

- **Reconeixement:** donat un nom convencional de signe de puntuació, el nen ha d'indicar, senyalant amb el dit, el signe que considera pertinent, dins el conjunt de marques tipogràfiques de puntuació que té davant.
- **Denominació específica:** donat el conjunt de marques tipogràfiques de puntuació, el nen ha d'atribuir verbalment un nom a cadascun dels signes de puntuació que l'experimentador li indica senyalant amb el dit.
- **Denominació de categoria:** donat el conjunt de marques tipogràfiques de puntuació, el nen ha d'atribuir verbalment un nom de categoria a la que considera pertanyen les marques tipogràfiques de puntuació.

Cadascuna d'aquestes condicions han estat presentades en dos contextos diferents:

- a) Dins del text,** i per tant en el context que es solen trobar els signes de puntuació.
- b) Fora del text,** en una tarja on apareixen únicament els signes de puntuació descontextualitzats

Tant les condicions com els contextos, els materials i els ítems de les entrevistes han sigut idèntics per a tots els subjectes. Però s'ha alternat per

⁶ J. Rey-Debove (1997:54-55): "Los nombres de los signos de puntuación son metalingüística. No pueden aparecer más que en enunciados metalingüísticos, en expresiones que generan Los nombres de estos signos son metasemióticos, así como lo son las letras del alfabeto.

balanceig l'ordre de presentació. Dins d'aquest disseny predeterminat, i per tal de comprendre millor els motius de les respostes dels nens, s'han utilitzat moments d'entrevista lliure en funció de les respostes dels nens. Totes les entrevistes han estat enregistrades amb cassette i suport paper i posteriorment transcrites i codificades per tal de fer-les susceptibles de tractament informatitzat.

Codificació

En primer lloc, s'han puntuat separatament i en relació als criteris de convencional, o no convencional, les respostes dels nens a les condicions de reconeixement dins i fora del text, denominació específica dins i fora del text, i denominació de categoria dins i fora del text, per tal de disposar de dades globals sobre el grau de coneixement, individual i per cada grup d'edat dels nens sobre el repertori de puntuació.

Posteriorment, per tal de disposar de dades globals sobre el tipus i característiques de les aproximacions que realitzen els nens en el procés d'aprenentatge de les convencions de la puntuació i les variacions en funció del grup d'edat, s'ha realitzat una segona codificació de les respostes dels nens segons el tipus d'aproximació a la convencionalitat formulada: Descripció del signe de puntuació, Funció del signe de puntuació, Error en la denominació o en el reconeixement (per exemple: un signe per un altre), Nom genèric dels signes de puntuació. Tant pel que fa a dins com a fora del text

Anàlisi prevista

Una primera anàlisi quantitativa de les respostes, en l'objectiu d'arribar a definir un perfil per a cada grup d'edat respecta al coneixement del repertori de signes de puntuació. Així com també l'anàlisi de la correlació entre grups d'edat per conèixer les variacions en relació a aquesta variable, pel que fa a reconeixement dins i fora del text, denominació específica dins i fora del text, i

denominació de categoria dins i fora del text, en relació als criteris de convencional, o no convencional.

Una segona anàlisi, qualitativa, de les característiques de les respostes dels nens, és a dir del tipus d'aproximació a la convencionalitat formulada, tant pel que fa a dins com a fora del text. Així com també l'anàlisi de la correlació entre grups d'edat per conèixer les variacions en relació al tipus d'aproximació segons el grup d'edat.

FASE 2

L'objectiu d'aquesta fase és analitzar les característiques i particularitats de l'ús de la puntuació, dels nens d'entre 7 i 10 anys, en l'escriptura de textos narratius. Els procediments de segmentació i puntuació del text (repertori, quantitat, tipus i localització de la puntuació utilitzada pels nens en el text), i les posteriors argumentacions (explicacions metalingüístiques) del motiu pel qual han situat una determinada marca en un determinat emplaçament del text. Aquesta segona fase s'ha realitzat en el segon trimestre del curs escolar.

Condicions

Les condicions, idèntiques per a tots els subjectes dels tres grups d'edats, han estat:

- **Rescriptura:** Escripura d'un text narratiu conegut, conte popular (Ferreiro i Pontecorvo, 1999: 562).

En un primer moment, els subjectes han realitzat la rescriptura individual d'una narració tradicional (conte) en la situació natural del grup classe i sota la consigna "expliqueu el conte d'en Patufet, tant bé com sapiguen".

- **Argumentació metalingüística:** Explicacions sobre la segmentació i puntuació utilitzada (Caddéo, 1998:273).

En un segon moment, hem realitzat una entrevista individual a cadascun dels subjectes de la mostra per tal que, davant del propi text, expliquessin els motius de la puntuació utilitzada.

El text estímul

El text de referència que els nens han produït ha estat escollit especialment pel fet que compleix determinades condicions en les que volíem analitzar els procediments de puntuació que utilitzaven els subjectes de la mostra. Aquestes condicions són:

- Escriptura d'una història tradicionalment coneguda, perquè l'argument de l'acció ja ve donat i per tant els nens no han d'inventar mentre l'escriuen, però sí que han de prendre decisions pel que fa a la selecció lèxica i sintàctica, a l'ortografia, a la puntuació i a la distribució (Ferreiro i Pontecorvo, op.cit.:562).
- El conte "El Patufet", degut a que conté diferents gèneres discursius: Descripció, dels personatges i les situacions, Narració dels aconteixements, i Poesia, en les cançons que repeteix el personatge principal (Ferreiro i Pontecorvo, op.cit.:562).
- El conte "El Patufet", ja que utilitza diferents tipus de construcció del discurs: discurs directe i discurs indirecte (Ferreiro i Pontecorvo, op.cit.:562).

Codificació

En un primer moment hem transcrit els textos dels nens i els hem puntuat en relació als criteris de: -Repertori de puntuació utilitzat en el text. - Quantitat de puntuació utilitzada en el text. -Tipus de puntuació utilitzada en el text. -Localització de la puntuació utilitzada en el text

Posteriorment, hem codificat cada text per tal d'obtenir un corpus susceptible de tractament informàtic amb el sistema d'anàlisi "Textus" (I. Garcia Hidalgo, 1995).

Així mateix, també hem transcrit cadascuna de les entrevistes sobre les motivacions dels nens respecte al tipus i localització de la puntuació utilitzada, i les hem puntuat en diferents graus en relació al criteri de: inclusió de termes que corresponen a nocions metalingüístiques en les argumentacions. Posteriorment, les hem codificat per tal d'obtenir un nou corpus susceptibles de tractament informàtic.

Anàlisi prevista

Tant pel que fa als procediments, com pel que fa a les argumentacions metalingüístiques dels nens sobre el tipus i localització de la puntuació emprada, en primer lloc hem realitzat un primer anàlisi quantitatiu per tal de conèixer la freqüència i repertori de puntuació utilitzada pels subjectes de la mostra que ens permetés definir un perfil per a cada grup d'edat, i analitzar la correlació entre grups d'edats. Posteriorment hem realitzat l'anàlisi qualitativa, intra-subjectes, relacionant els procediments i les argumentacions, entre subjectes d'un mateix grup d'edat, i també inter-grups.

FASE 3

L'aplicació d'aquesta fase experimental, té un doble objectiu:

Per una banda, contrastar la incidència de la variable "gènere textual" en relació als procediments i argumentacions dels nens en l'organització i en la puntuació de tres fragments de text de diferent gènere textual, ja escrits i presentats en línies.

Per l'altre contrastar la incidència de la variable "tipus de tasca" en relació als procediments i argumentacions metalingüístiques dels nens en l'organització i la puntuació de textos ja escrits i presentats en línies (com els antics lectors), i en l'organització i la puntuació de textos produïts per ells mateixos (fase 2).

Tant les condicions com els contextos, els materials i els ítems de les entrevistes han sigut idèntics per a tots els subjectes. Però l'ordre de presentació s'ha alternat per balanceig.

Totes les entrevistes han estat enregistrades en cassette i suport paper, i posteriorment transcrites. Aquesta tercera fase s'ha realitzat en el segon trimestre del curs escolar (març-abril de 2001).

Condicions

Dos dels tres textos que els nens han organitzat i puntuat corresponen a fragments del text de referència utilitzat en la situació de rescriptura, el tercer correspon a una poesia rimada. Tots tres textos han estat escollits per motiu del tipus de gènere i tipus de discurs textual:

- **Organització del text:** donat un text curt, sense cap tipus de puntuació, retallat i presentat per línies, el nen ha d'ordenar el text segons el seu criteri, posant sobre un full (tipus "post-it" en el que es poden enganxar i desenganxar) les tires de text. Els nens poden optar per posar el full en posició vertical o horitzontal, i també modificar tantes vegades com considerin necessàries l'organització del text.
- **Puntuació del text:** un cop ordenat el fragment de text, el nen ha d'afegir-hi, amb retolador de color (lila) la puntuació que consideri pertinent (majúscules, punt, coma, apòstrof, etc.).
- **Argumentació metalingüística:** un cop ordenat i puntuat el text, el nen ha de explicar els motius de la segmentació i puntuació que ha utilitzat.

Els textos estímul

Els textos que els nens han d'ordenar i puntuar han estat escollits especialment pel fet que compleixen determinades condicions en les que volem observar els procediments de puntuació que utilitzen els subjectes de la mostra.

Aquestes condicions són:

- **Tipus de Gènere del text:** una poesia rimada, un fragment del conte “En Patufet” que correspon al gènere de descripció, i un fragment del conte “En Patufet” que correspon al gènere de narració.
- **Tipus de discurs textual:** concretament hem escollit un fragment de narració del conte “En Patufet” que alterna el discurs directe i el discurs indirecte

Codificació

Al igual que en la segona fase de l'estudi experimental, en un primer moment hem transcrit cadascun dels textos dels nens i els hem puntuat en relació a: Les respostes dels nens per a cada condició de gènere textual es codificaran en relació a: *Repertori de puntuació utilitzat en el text. Quantitat de puntuació utilitzada en el text. Tipus de puntuació utilitzada en el text. Localització de la puntuació utilitzada en el text*

Posteriorment, hem codificat cada text per tal d'obtenir un corpus per a cada gènere textual, de manera que fossin susceptibles de tractament informàtic amb el sistema d'anàlisi “Textus” (I.Garcia Hidalgo, 1995).

Així mateix, també hem transcrit cadascuna de les entrevistes sobre les motivacions dels nens respecte al tipus i localització de la puntuació utilitzada, corresponents a cada tipus de text. I les hem puntuat en diferents graus en relació al criteri de: ús de termes que corresponen a nocions metalingüístiques en les argumentacions. Posteriorment, hem re-codificat les transcripcions de les entrevistes per tal de fer-les susceptibles de tractament informàtic.

Anàlisi prevista

Igual que en l'anterior fase, en primer lloc hem realitzat un primer anàlisi quantitatiu per tal de conèixer la freqüència i repertori de puntuació utilitzada pels subjectes de la mostra que ens permetés definir un perfil per a cada grup

d'edat, i analitzar la correlació entre grups d'edats. Tant pel que fa als procediments, com pel que fa a les argumentacions metalingüístiques dels nens sobre el tipus i localització de la puntuació emprada.

Posteriorment hem realitzat l'anàlisi qualitativa, intra-subjectes, relacionant els procediments i les argumentacions, entre-subjectes d'un mateix grup d'edat, i també inter-grups. De manera que fos possible l'anàlisi comparatiu: intra-subjectes, entre-subjectes d'un mateix grup d'edat, i inter-grups, de les dades obtingudes en aquesta Fase - 3 i les dades obtingudes en la Fase - 2, a nivell de tipus de tasca, i a nivell de tipus de gènere en el text.

FASE 4

L'aplicació d'aquesta fase experimental, té un doble objectiu. D'una banda volem analitzar les nocions metalingüístiques de les categories i unitats gramaticals i textuais de paraula, frase, paràgraf i text de que disposen, i amb la que operen, els nens d'aquestes edats, i com varia entre 7 i 10 anys. D'altra banda volem esbrinar si hi ha relació entre el coneixement i ús de la puntuació dels nens i les nocions metalingüístiques, i observar si com afirma Teberosky (1993:136) "El fet de representar la segmentació de les unitats no garanteix la percepció precisa de les unitats en les que es descompon".

La situació en que s'ha aplicat ha estat la d'entrevista psicolingüística individual, inspirada en l'entrevista clínica piagetiana. I s'ha realitzat davant un text corresponent a un fragment del conte utilitzat en la situació de rescriptura.

Tant les condicions com el context, material i els ítems de l'entrevista, han sigut idèntics per a tots els subjectes. Dins d'aquest disseny predeterminat, i per tal de comprendre millor els motius de les respostes dels nens, en alguns moments s'ha utilitzat l'entrevista lliure. en funció de les respostes dels nens.

Totes les entrevistes han estat enregistrades amb cassette i suport paper, i posteriorment transcrites i codificades, per tal de fer-les susceptibles

de tractament informatitzat. Aquesta fase s'ha realitzat en el tercer trimestre del curs escolar.

Condicions

La situació d'entrevista individual, d'aquesta fase, s'ha realitzat davant un text, imprès en una cartolina plastificada, que correspon a un fragment del conte "En Patufet", utilitzat com a text estímul en la situació de rescriptura de fase 2. Aquest fragment del conte ha estat escollit per motiu que conté diferents gèneres de discurs en el text, concretament: descripció, narració en discurs directe i en discurs indirecte, i una petita poesia rimada. A més a més hi són presents tot el repertori de signes de puntuació.

Coneixement declaratiu: dels nens sobre les unitats gramaticals i textuais de *paraula, frase i paràgraf*. Concretament:

- Definició que els nens atribueixen a la noció de: paraula, frase i paràgraf, quan se'ls hi formula la demanda: "explica què és una paraula" ... una frase, etc.
- Identificació, senyalització i contatge de les paraules que hi ha en una frase escrita, quan se'ls hi formula la demanda: "senyala les paraules que hi ha aquí", i tot seguit se'ls hi demana: "quantes n'hi ha?"
- Identificació i contatge de les paraules que hi ha en una frase oral, dita en veu alta, quan se'ls hi formula la demanda: "quan tu dius ... quantes paraules dius?"
- Identificació i delimitació de frase en el text, quan se'ls hi formula la demanda: "senyala una frase en aquest text", i tot seguit se'ls hi demana: "perquè consideres que és una frase?"

- Identificació i delimitació de paràgraf en el text, quan se'ls hi formula la demanda: “senyala un paràgraf en aquest text”, i tot seguit se'ls hi demana: “perquè consideres que és un paràgraf?”
- Reconeixement de: paraula davant el text escrit, quan se'ls hi formula la demanda: “això és una paraula?” senyalant substantiu, verb, verb auxiliar, article, preposició, conjunció, adjectiu, adverbi. “això és una frase?” senyalant substantiu. Tot seguit se'ls hi demana: “perquè consideres que és –o no és- una paraula?”, per a cadascuna de les unitats gramaticals.
- Reconeixement de: frase davant el text escrit, quan se'ls hi formula la demanda: “això és una frase?” senyalant una línia gràfica, una frase delimitada per comes que ocupi menys d'una línia gràfica, una frase delimitada per majúscula inicial i punt al final, una frase corresponent a discurs directe i delimitada per guió inicial i interrogant o signe d'exclamació, un vers de la poesia, un sintagma, un paràgraf. Tot seguit se'ls hi demana: “perquè consideres que és –o no és- una frase?”, per a cadascun dels segments senyalats.
- Reconeixement de: paràgraf davant el text escrit, quan se'ls hi formula la demanda: “això és un paràgraf?” senyalant: l'inici i final de la poesia, una línia gràfica, una frase delimitada per comes que ocupi menys d'una línia gràfica, una frase delimitada per majúscula inicial i punt al final, una frase corresponent a discurs directe i delimitada per guió inicial i interrogant o signe d'exclamació, un sintagma, un paràgraf. Tot seguit se'ls hi demana: “perquè consideres que és –o no és- un paràgraf?”, per a cadascun dels segments senyalats.

Coneixement procedimental: dels nens sobre les unitats gramaticals i textuals de paraula, frase i paràgraf. Concretament :

- Anàlisi de l'ús de la segmentació gràfica en la delimitació de la unitat gramatical i textual de paraula, que el nen ha fet en la rescriptura del conte

“En Patufet” (fase 2 de la investigació) frase i paràgraf en l’escriptura de textos narratius.

- Anàlisi de l’ús de la segmentació gràfica i de la puntuació en la delimitació de la unitat gramatical i textual de frase, que el nen ha fet en la rescriptura del conte “En Patufet” (fase 2 de la investigació) frase i paràgraf en l’escriptura de textos narratius.
- Anàlisi de l’ús de la segmentació gràfica i de la puntuació en la delimitació de la unitat gramatical i textual de paràgraf, que el nen ha fet en la rescriptura del conte “En Patufet” (fase 2 de la investigació) frase i paràgraf en l’escriptura de textos narratius.

Codificació

En un primer moment hem transcrit cadascuna de les entrevistes dels nens i les hem puntuat en diferents graus en relació al criteri de: aproximació a la noció convencional de l’adult alfabetitzat. Posteriorment, també hem recodificat les transcripcions de les entrevistes per tal de fer-les susceptibles de tractament informàtic.

Anàlisi prevista

Igual que en la Fase 3, en primer lloc hem realitzat un primer anàlisi quantitatiu per tal de conèixer el grau d’aproximació a les nocions convencionals dels adults alfabetitzats, de les respostes dels nens d’entre 7 i 10 anys, i les variacions en funció del grup d’edat. En l’objectiu de definir un perfil individual, respecta a la consciència metalingüística de paraula, frase, paràgraf i text, que es pugui relacionar amb els resultats de les anteriors fases del disseny experimental.

Així mateix, també per a cada grup d’edat, es realitzarà un perfil que permeti l’anàlisi comparatiu entra grups d’edat per conèixer les variacions en relació a aquesta variable, i analitzar la correlació entre grups d’edats. Tant pel

que fa als procediments, com pel que fa a les argumentacions metalingüístiques. Tot i que els resultats més interessants els hem obtingut de l'anàlisi qualitativa de cadascuna de les respostes dels nens en les diferents condicions valorades.

FASE- 5

Estudi dels models de referència

El present treball no pretén analitzar quin és el problema de com s'ensenya la puntuació a l'escola, sinó que pretén analitzar les característiques i particularitats de l'aprenentatge de la puntuació en els nens d'entre 7 i 10 anys. Conèixer les diferents dimensions lingüístiques i cognitives que hi conflueixen. Però tal com hem argumentat en l'estudi teòric d'aquest treball, hem de considerar l'anàlisi del context educatiu en el que el nen realitza aquest aprenentatge. És a dir, analitzar els models de referència de l'escola que incideixen en el coneixement i ús de la puntuació dels subjectes de la mostra.

Aquesta fase s'ha realitzat en diferents moments del curs escolar: A l'inici del curs, i com a pas previ, es va realitzar el buidat del Currículum d'educació primària del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1992).

En un primer moment és va realitzar una entrevista individual als mestres dels subjectes de la mostra (novembre - desembre de 2000), en la que se'ls hi va demanar quins eren els textos que utilitzaven com a referents per a l'ensenyament de la puntuació en els seus alumnes.

En un segon moment (gener 2001), és va realitzar el buidat dels llibres de text de llengua i els quaderns d'exercicis, de les editorials que l'escola utilitza com a manuals que orienten la metodologia a emprar en l'ensenyament de la puntuació, i que els mestres utilitzen com a material didàctic.

Finalment es va dur a terme l'anàlisi i valoració dels continguts obtinguts

Condicions

- **Objectius** que proposen cadascun dels referents respecte a l'aprenentatge del sistema de la puntuació del text que han d'assolir els alumnes d'entre 7 i 10 anys d'edat.
- **Continguts** que contemplen, i per tant, consideren implicats en l'aprenentatge del sistema de puntuació del text que han d'assolir els alumnes d'entre 7 i 10 anys d'edat.
- **Contextos** en els que cadascun dels referents situen l'aprenentatge del sistema de la puntuació del text dels alumnes d'entre 7 i 10 anys d'edat.
- **Propostes didàctiques** que aquests referents realitzen per assolir l'aprenentatge del sistema de la puntuació del text els alumnes d'entre 7 i 10 anys d'edat: tipus de presentació, tipus de text amb que es treballa, tipus d'exercicis que proposen. característiques .

Codificació

Hem realitzat la transcripció de les entrevistes als mestres i del buidat del currículum, dels llibres de text i d'exercicis a analitzar. Posteriorment, hem codificat aquests buidats, en l'objectiu de concretar un perfil de proposta que permetés l'anàlisi i comparació d'aquests, a nivell qualitatiu, mitjançant l'aplicació d'una taula.

3.3. Resultats

Els resultats generals de l'estudi experimental ens porten a considerar que l'aprenentatge de la segmentació gràfica i la puntuació del text està relacionat amb la intenció de produir *un text escrit*, diferenciat de qualsevol altre forma de discurs oral, que segueix un procés de construcció en el que les marques gràfiques son utilitzades, primer, amb funció organitzativa de les unitats del discurs: per delimitar i separar les unitats del discurs, i posteriorment amb funció semàntica i sintàctica: per establir diferents tipus de relació entre les unitats del discurs.

En conseqüència, l'aprenentatge de la segmentació gràfica forma part del desenvolupament de les competències textuais: tant en l'escriptura com en la reorganització i puntuació dels textos ja escrits, *els nens utilitzen la segmentació gràfica i la puntuació per organitzar la composició textual*, i resoldre els problemes que els comporta aquesta organització. Amb aquest objectiu proven les estratègies de que disposen i utilitzen, únicament, aquells coneixements sobre la puntuació que els ajuden a organitzar.

Els referents sobre puntuació als que els nens fan referència en les argumentacions sobre el tipus i localització de la segmentació gràfica i la puntuació està relacionat amb els textos que manegen, contes, còmics, obres de teatre, poesies, cançons, i també als problemes de matemàtiques, als textos de socials i naturals, i de les instruccions dels quaderns d'exercicis.

Reconeixen i saben la denominació convencional de la majoria de signes de puntuació, tot i així les seves actuacions estan fonamentalment dirigides per la intenció d'organitzar el text amb funció comunicativa, per a que es situï el lector. També disposen de coneixements sobre determinades normes de puntuació i intenten conjugar-les amb les intencions de puntuació, però no s'adeqüen a les necessitats amb que els nens utilitzen la puntuació.

Alguns dels resultats obtinguts que podrien ajudar a pensar sobre la manera com tractar l'ensenyament segmentació gràfica i la puntuació del text a l'escola es podrien resumir de la següent manera:

1. El procés d'aprenentatge de la puntuació no és conceptual, sinó procedimental.

- No és conseqüència dels coneixements sobre el repertori de marques de puntuació, ni de l'aplicació de determinades normes.
- Ni tampoc és conseqüència del desenvolupament conceptual sobre les nocions metalingüístiques de *paraula, frase i paràgraf*

2. Evolutivament, els nens primer separen i després relacionen. El tipus de puntuació en els textos dels nens està relacionada amb la funció de delimitar i relacionar unitats:

- Primer es utilitza amb funció de separació de les unitats: paraula, text, paràgraf, unitats discursives –discurs directe i discurs indirecte, i tipus de generes discursius-, frases.
- Posteriorment es utilitza amb funció de relació de les unitats: apartats del text, entre paràgrafs, entre unitats discursives –discurs directe i discurs indirecte, i tipus de generes discursius-, entre paraules i entre frases.

3. El tipus i la localització de la puntuació en els textos dels nens està relacionada amb la funció d'informar del tipus de relació entre les unitats del text, i va associada a indicadors de tòpic: temps, espai, personatge, situació.

Tot seguit concretem els resultats en l'anàlisi de la relació entre les dimensions lingüístiques i processos cognitius implicats en l'aprenentatge del sistema de puntuació:

Fonamentem el nostre anàlisi en:

- Les característiques i particularitats de l'ús de la segmentació gràfica i la puntuació dels nens de 7 a 10 anys, en l'escriptura de textos narratius. I de les argumentacions metalingüístiques sobre el tipus i localització de la puntuació utilitzada.

Per observar:

- La relació d'aquest ús amb els coneixements -reconeixement i denominació- sobre el repertori de signes de puntuació.
- La relació d'aquest ús amb els diferents genres de discurs en el text (poesia, narració, descripció) i del tipus de discurs textual (directe i indirecte).
- La relació d'aquests ús amb les nocions metalingüístiques sobre: paraula, frase, paràgraf i text, en la delimitació de les unitats del discurs escrit.

La figura 3 sintetitza els resultats d'aquest anàlisi i el tipus de relació

- Coneixements sobre el repertori de signes de puntuació.	>	Ús de la puntuació en l'escriptura de textos.
- Segmentació gràfica per blancs entre paraules, paràgrafs i en la delimitació del text.	>	Nocions metalingüístiques de les unitats: paraula, paràgraf, text.
- Delimitació gràfica per signes de puntuació en el text	>	Nocions metalingüístiques de les unitats: paraula, frase paràgraf, tipus de discurs.

Figura 3

3.3.1. Coneixements sobre el repertori de puntuació dels nens d'entre 7 i 10 anys:

Reconèixer i saber denominar els signes de puntuació no comporta utilitzar la puntuació en l'escriptura de textos. Evolutivament hi ha una progressió dels coneixements dels nens sobre la puntuació -tant pel que fa a la condició de reconeixement, com de nominació i d'ús-, que està relacionada amb l'edat (figs. 4 a 6).

Figura 4:
Reconeixement
del signes de
Puntuació entre
els 7 i 10 anys

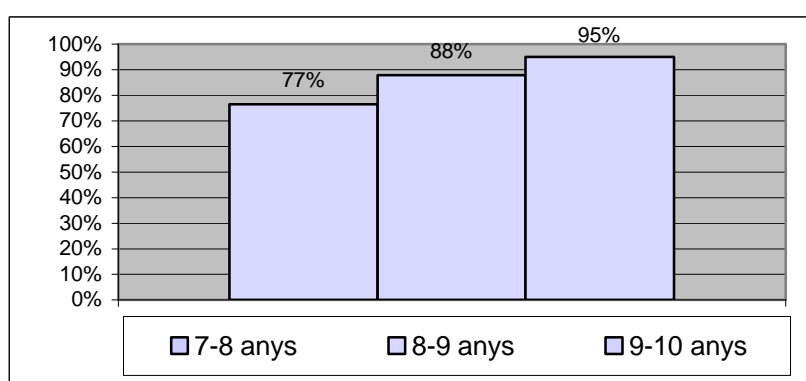


Figura 5:
Denominació
del signes de
Puntuació entre
els 7 i 10 anys

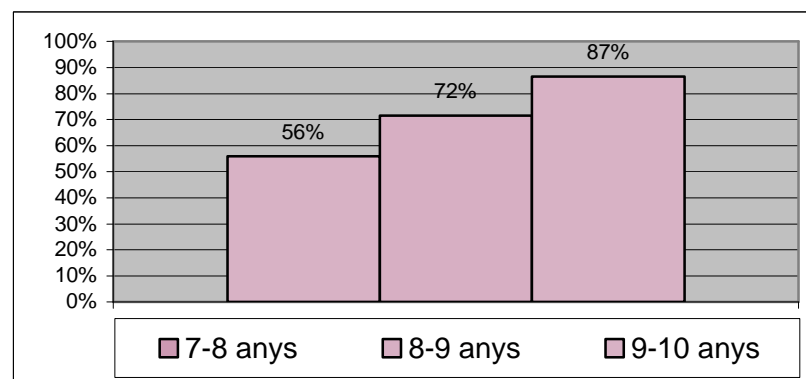
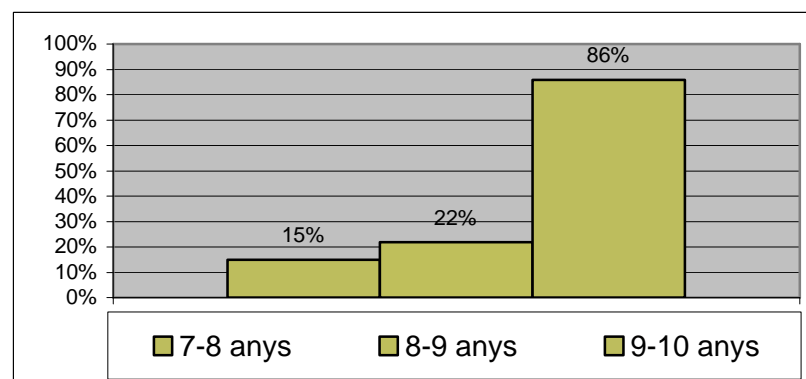


Figura 6:
Ús de signes de
Puntuació entre
els 7 i 10 anys



Però aquestes tres condicions –reconeixement, denominació i ús- no es donen de manera uniforme. L'anàlisi de la relació entre reconeixement, denominació, i ús (figs. 7 a 12), mostra que, en tots els grups d'edat, hi ha més quantitat de nens que reconeixen més signes de puntuació, que quantitat de nens que coneixen la denominació convencional. I també, que hi ha més quantitat de nens que coneixen la denominació convencional dels signes de puntuació, que quantitat de nens utilitzen els signes de puntuació en l'escriptura del text.

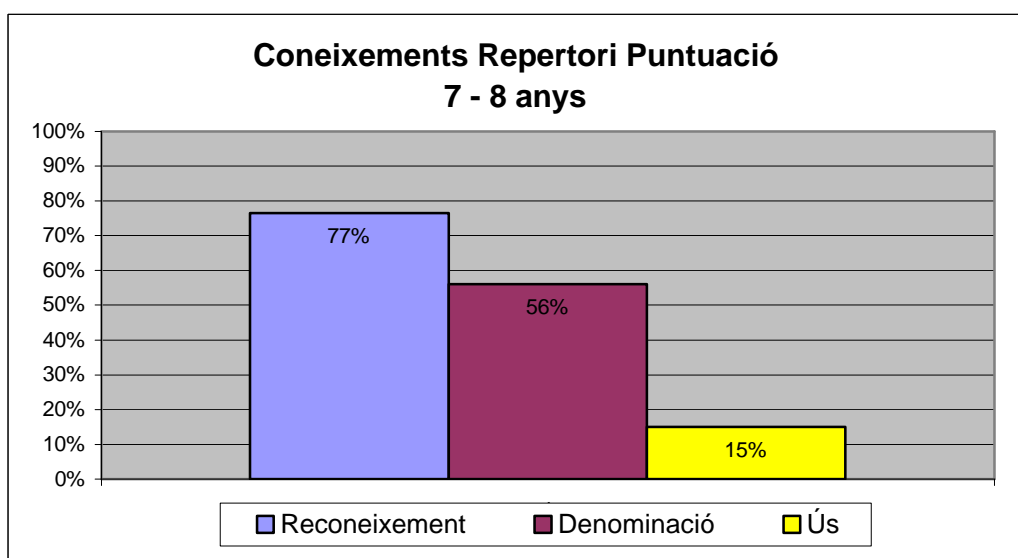


Figura 7

Coneixements Repertori Puntuació 7 - 8 anys											
	:	;	,	.	!	?	--	" "	()	...	Mtj
Reconeixement	95%	75%	90%	100%	50%	80%	55%	80%	40%	100%	77%
Denominació	80%	75%	90%	95%	15%	85%	15%	15%	5%	85%	56%
Ús	0%	0%	10%	100%	0%	10%	10%	10%	0%	10%	15%

Figura 8

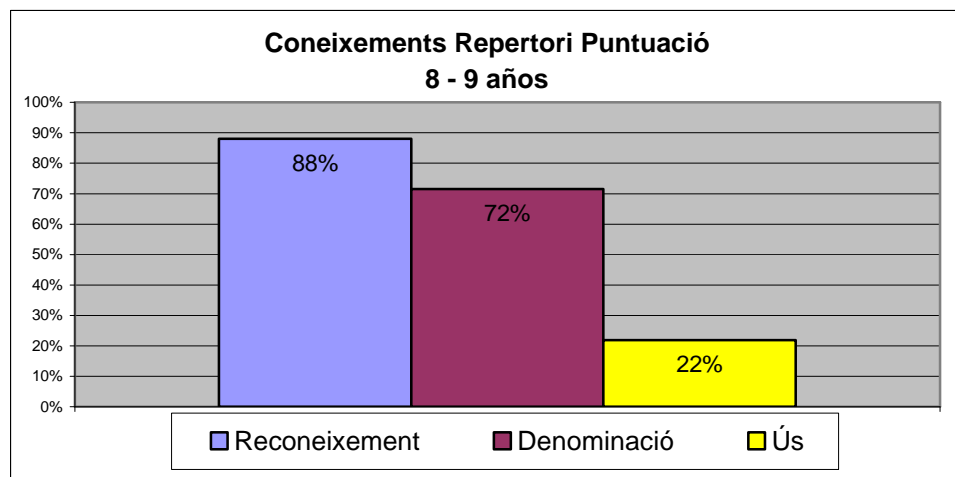


Figura 9

Coneixements Repertori Puntuació 8 - 9 anys											
	:	;	,	.	!	?	--	" "	()	...	Mtj
Reconeixement	100%	85%	100%	100%	75%	95%	55%	75%	95%	100%	88%
Denominació	80%	85%	95%	95%	45%	100%	35%	35%	65%	80%	72%
Ús	20%	0%	30%	90%	40%	20%	20%	0%	0%	0%	22%

Figura 10

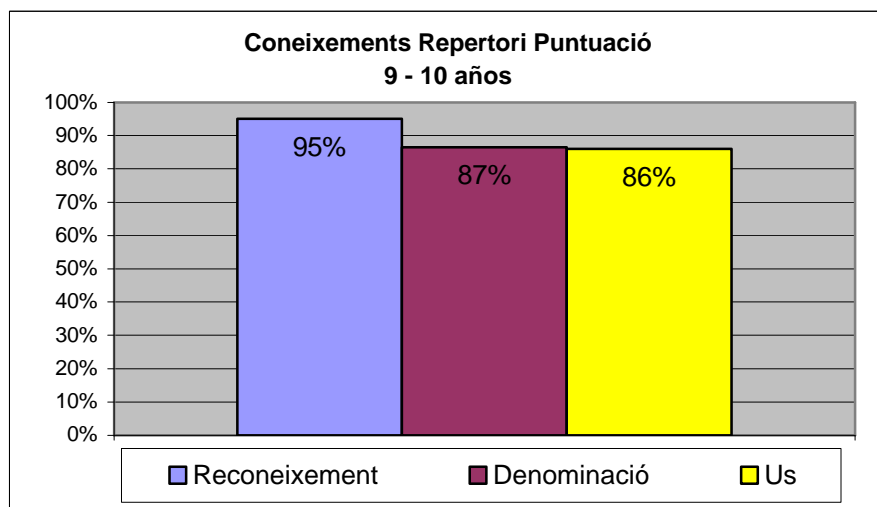


Figura 11

Coneixements Repertori Puntuació 9 - 10 anys											
	:	;	,	.	!	?	--	" "	()	...	Mtj
Reconeixement	100%	100%	100%	100%	90%	100%	85%	85%	90%	100%	95%
Denominació	90%	100%	100%	100%	90%	80%	90%	55%	85%	75%	87%
Ús	80%	0%	90%	100%	50%	20%	70%	10%	0%	10%	86%

Figura 12

3.3.2. Característiques i particularitats dels coneixements sobre puntuació entre els 7 i els 10 anys: En Reconeixement, Denominació i Ús

Com diuen Ferreiro i Pontecorvo (1999:562): “Les dades quantitatives per si soles no ofereixen una descripció raonable dels esforços dels nens per comprendre el sistema de la puntuació del text”. L’anàlisi de les característiques i particularitats del comportament dels nens, en cadascuna de les condicions valorada, ens aporta dades de gran interès per la repercussió en l’ensenyament i l’aprenentatge.

Pel que fa al reconeixement⁷:

És de destacar el fet que als nens més petits (7-8 anys) resolen millor la condició de reconeixement dels signes de puntuació aïllats, quan es troben fora del text, que la condició de reconeixement dins del text (fig. 13 a 15). Ja que la puntuació constitueix un sistema de marques que s’afegeix a un altre sistema, el sistema alfabètic, però opera de forma diferent a com ho fa aquest, la falta d’un esquema interpretatiu en els més petits explica que, en les primeres etapes, els sigui difícil identificar els signes de puntuació quan es troben dins del text, però no els compreguin com a elements integrats en un sistema que és bàsicament fonogràfic (Ferreiro, 1996:156). La qual cosa confirma la nostra hipòtesi al respecte.

Ben diferent, l’actuació dels més grans mostra que els és més difícil reconèixer els signes de puntuació quan aquests es troben fora del text, aïllats, i, en canvi, els és més fàcil quan es troben dins del text, en el context que els hi és propi.

⁷ Criteris de codificació utilitzats: 0, quan no hi hagut resposta o la resposta ha estat “no ho se”.
1, quan la resposta ha estat la senyalització del signe de puntuació convencional

Reconeixement dels Signes de Puntuació entre els 7 i 10 anys

Grups d'edat	Reconeixement fora del text	Reconeixement dins del text
7-8 anys	78% del total de signes	75% del total de signes
8-9 anys	85% del total de signes	91% del total de signes
9-10 anys	93 % del total de signes	97 % del total de signes

Figura 13

Reconeixement fora del text: Distribució per Signes i Edats										
Signes valorats	:	;	,	.	!	?	- -	“ “	()	...
7-8 anys	100%	80%	90%	100%	40%	70%	60%	70%	70%	100%
8-9 anys	100%	90%	100%	100%	60%	100%	30%	70%	100%	100%
9-10 anys	100%	100%	100%	100%	90%	100%	70%	80%	90%	100%

Figura 14

Reconeixement dins del text: Distribució per Signes i Edats										
Signes valorats	:	;	,	.	!	?	- -	“ “	()	...
7-8 anys	90%	70%	90%	100%	60%	90%	50%	90%	10%	100%
8-9 anys	100%	80%	100%	100%	90%	90%	80%	80%	90%	100%
9-10 anys	100%	100%	100%	100%	90%	100%	100%	90%	90%	100%

Figura 15

Pel que fa al repertori de signes de puntuació que el nens reconeixen (fig. 14 i 15) observem que la majoria de nens dels tres grups d'edats reconeixen: [:], [.] , [...], que responen a denominacions convencionals més transparent. En la resta de signes de puntuació hi ha una progressió en

l'amplitud del repertori, des dels més petits fins als nens més grans. Excepte en el cas de les cometes [“], en que la quantitat de nens petits que reconeixen aquest signe dins del text supera a la quantitat de nens mitjans.

Pel que fa a la denominació⁸:

Podem observar que també en la condició de denominació hi ha una progressió, en relació a l'edat, de la quantitat de nens que atribueixen la denominació convencional a una major quantitat de signes de puntuació, tant fora del context com dins del text (fig. 16).

Denominació dels signes de Puntuació entre els 7 i 10 anys

Grups d'edat	Denominació fora del text	Denominació dins del text
7-8 anys	59 % del total de signes	54 % del total de signes
8-9 anys	72 % del total de signes	73 % del total de signes
9-10 anys	83 % del total de signes	90 % del total de signes

Figura 16

Si bé, tal com apuntàvem en les nostres hipòtesis, els nens més petits resolen millor la condició de reconeixement dels signes de puntuació que la condició de denominació específica convencional, i que aquesta última augmenta amb l'edat fins a coincidir reconeixement i denominació, i a incloure totes les marques tipogràfiques dins la categoria general de “signes de

⁸ Els criteris de codificació utilitzats han estat: 0, quan no hi hagut resposta o la resposta ha estat “no ho se”. 1, quan la resposta ha estat la senyalització del signe de puntuació convencional.

puntuació” (Martens i Goodman, 1996:52). De manera que en tots els grups d'edat, és força més baix el percentatge de nens que atribueixen la denominació convencional als signes de puntuació (fig. 16), que el percentatge de nens que reconeixen els signes de puntuació (fig. 13).

Així mateix, també en la condició de denominació, es manté que els nens més petits la resolen millor quan els signes de puntuació es troben fora del text (fig. 17, 18, 19), i els nens més gran resolen millor aquesta condició quan els signes es troben en el context que els hi és propi, és dir, dins el text .

Denominació: Distribució per signes i Edats

Denominació específica fora del text										
Signes valorats	:	;	,	.	!	?	- -	“ “	()	...
7-8 anys	90%	80%	90%	100%	10%	90%	10%	20%	10%	90%
8-9 anys	70%	80%	90%	90%	50%	100%	40%	40%	80%	80%
9-10 anys	90%	100%	100%	100%	90%	80%	80%	40%	80%	70%

Figura 17

Denominació específica dins del text										
Signes valorats	:	;	,	.	!	?	- -	“ “	()	...
7-8 anys	70%	70%	90%	90%	20%	90%	20%	10%	0%	80%
8-9 anys	90%	90%	100%	100%	40%	100%	40%	30%	60%	80%
9-10 anys	90%	100%	100%	100%	90%	80%	100%	70%	90%	80%

Figura 18

Tal com plantejàvem en les nostres hipòtesis les dades experimentals demostren que els nens més petits inicien la denominació atribuint als signes de puntuació noms bàsicament descriptius, que poden coincidir amb la denominació convencional en el cas de noms més transparents (Ferreiro, et al., 1996:156), passant posteriorment a atribuir el nom de la funció del signe en el text, i finalment la denominació convencional en el cas dels nens més grans .

Pel que fa a l'ús de la puntuació en l'escriptura de textos:

Una primera aproximació a les dades quantitatives mostra que l'ús de la puntuació en l'escriptura de textos és força més baix que el reconeixement o la denominació (figs. 8, 10 i 12).

També en l'ús hi ha una progressió, relacionada amb l'edat, que va des del 15% del més petits (7-8 anys), al 22% dels mitjans (8-9 anys), fins al 43% dels més grans (9-10 anys).

Ús dels signes de Puntuació entre els 7 i 10 anys

Repertori de l'Ús de la puntuació en l'escriptura de textos narratius											
Signes valorats	:	;	,	.	!	?	--	“ ”	()	...	Mtj
7 - 8 anys	0%	0%	10%	100%	0%	10%	10%	10%	0%	10%	15%
8 - 9 anys	20%	0%	30%	90%	40%	20%	20%	0%	0%	0%	22%
9 - 10 anys	80%	0%	90%	100%	50%	20%	70%	10%	0%	10%	43%

Figura 19

El Reconeixement i la Denominació de la puntuació no comporta l'Ús

Una de les primeres conclusions a les que ens porten els resultats del nostre estudi és que: "Reconèixer i denominar convencionalment els signes de puntuació no comporta que els nens utilitzin la puntuació en l'escriptura de textos". Aquest és un fet força interessant pel que fa a les conseqüències en la pràctica educativa: l'ensenyament i l'aprenentatge -reconeixement i denominació- del repertori de signes tipogràfics de puntuació no és un pre-requisit per a que els nens utilitzin la puntuació en l'escriptura, organització i composició, de textos.

La qual cosa coincideix amb l'estudi, sobre conceptes espontanis i científics en l'aprenentatge de la puntuació en nens de cycle inicial, realitzat per Cordeiro, Giacobe i Cazden (1992: 81-98) en que compara l'ús i adequació de la puntuació en l'escriptura de textos narratius realitzats per nens que han rebut ensenyament específic sobre puntuació i sobre ortografia i per nens, del mateix grup-classe, que no han rebut ensenyament específic sobre aquests aspectes, en el que demostra com, a diferència de l'ortografia de paraules, els resultats d'ambdós grups de nens són equivalents.

3.3.3. Característiques i particularitats de les nocions metalingüístiques de: Paraula, Frase, Paràgraf, Text entre els 7 i els 10 anys.

L'Ús de la segmentació gràfica per blancs entre paraules, paràgrafs i en la delimitació del text no es corresponen amb els coneixements explícits de les nocions metalingüístiques de les unitats gramaticals i textuais de paraula, paràgraf i text, és a dir amb la consciència metalingüística de les unitats gramaticals i textuais.

Tot i que la segmentació gràfica per blancs entre paraules, paràgrafs i en la delimitació del text és quasi totalment convencional, amb alguns errors generalment producte d'hiper-regularitzacions (*n'hi x ni, Elena, 9,8 a; l'amare x la mare, Ariana, 7,10 a., va agafar-el cistell, José Luís, 8,7a.*), els coneixements explícits sobre les nocions metalingüístiques de *paraula, frase i paràgraf* no es corresponen amb les nocions convencionals dels adults alfabetitzats.

L'Ús de la delimitació gràfica de paraula, frase, paràgraf no comporta la consciència metalingüística d'aquestes

L'Ús de la delimitació gràfica de les unitats: paraula, frase, paràgraf i tipus de discurs, per signes de puntuació en el text no es corresponen amb els coneixements explícits de les nocions metalingüístiques de les unitats gramaticals i textuals de paraula, frase, paràgraf i text.

Així, defineixen *paraula* com: "*lletres juntes*", "*conjunt de lletres que volen dir alguna cosa*", "*lletres ajuntades que fan una paraula*". Però a l'hora de contar les paraules d'una frase escrita (fase 4), inclòs els grans (9-10 anys), no contenen les preposicions *a* o *de*, ni la conjunció *i*, ni els articles i verbs auxiliars. Alguns nens únicament contenen els noms.

Defineixen *frase* com: "*conjunt de paraules*" o "*moltes paraules que juntes volen dir alguna cosa*", i alguns nens afegeixen "*però ben formada, que s'entengui*". Però quan han de senyalar una frase en el text, els més petits marquen la línia gràfica i els més grans busquen la majúscula inicial i el punt final, encara que també admeten el final de frase amb dos punts, interrogant o admiració.

Quasi tots els nens consideren que les comes no delimiten una frase: "*separen perquè després explica un altre cosa, però no és una frase*", "*serveix per respirar quan llegeixes però no és una frase*". Contràriament, en els seus textos la puntuació delimita unitats gramaticals i textuals i sintàctiques

Pel que fa a paràgraf, 28 dels 30 nens no saben que és, i quan se'ls hi demana que mirin el text, per si veuen alguna cosa que els sembli que pot ser un paràgraf, senyalen *parèntesi*, per aproximació fonològica, o cometes per poc conegudes. No obstant, molt aviat segmenten els seus textos en paràgrafs (fig. 23).

L'ús de la segmentació gràfica de paraules, de frases i de paràgrafs no garanteix la consciència metalingüística convencional d'aquestes unitats

Veiem, doncs, que tal com afirma Teberosky (1993:136) al tractar de la delimitació de les unitats del discurs cal ser prudent, diferenciant si es fa referència als procediments naturals de segmentació -en termes d'adquisició-, o a la representació interna d'aquests procediments. Ja que la segmentació de les unitats en el discurs oral o en el discurs textual comporten activitats lingüístiques i cognitives diferenciades, i el fet de representar la segmentació de les unitats no garanteix la percepció precisa de les unitats en les que es descompon.

3.3.4. Procés evolutiu en l'aprenentatge de la segmentació i puntuació gràfica del text entre els 7 i els 10 anys

Els resultats que realment ens aporten dades que poden ajudar a pensar sobre la manera com tractar l'ensenyament de la puntuació a l'escola els hem obtingut de l'anàlisi qualitativa dels textos i les explicacions sobre la puntuació utilitzada dels nens.

Recordem que els textos que constitueixen el nucli de la investigació i que s'han relacionat amb les altres fases de l'estudi, han estat obtinguts (fase 2) mitjançant una instrucció molt general perquè escrivissin la història de "En

Patufet” tant bé com sabessin, en la situació de grup-classe i sota condicions d’escriptura que no suggerien atendre als signes de puntuació. En aquestes circumstàncies, la presència d’un determinat signe de puntuació en un determinat lloc del text en particular, revela les intencions de puntuació dels nens. Difícilment, els nens que no utilitzen la puntuació en aquestes circumstàncies la utilitzaran en general (Ferreiro i Pontecorvo, 1999: 560).

A més a més, els textos van ser produïts i recollits sense explicitar cap suggeriment respecta a si s’havien de revisar. Els professors de l’escola de primària saben que la revisió no és una actitud espontània en els nens. Cal animar-los explícitament, mitjançant la intervenció del professor, perquè l’actitud dels alumnes per adoptar el doble rol d’escriptor i de lector no és espontània. Per aquest motiu hem volgut incloure, en aquest estudi experimental, una activitat en que els nens hagin d’atendre únicament a l’organització i puntuació del text (fase 3) sense haver-se de preocupar dels aspectes semàntics, ortogràfics i morfològics.

Un altre fet que volem destacar és l’interès i predisposició amb que els nens van realitzar aquesta activitat i l’extensió dels textos obtinguts, també pels més petits. De fet, els mateixos professors es van sorprendre de la llargada i complexitat de les històries produïdes pels nens.

I. Les primeres marques de puntuació delimiten la unitat text

El primer aspecte que volem destacar, d’aquest apartat de l’estudi experimental, és que els nens no utilitzen la puntuació ni de manera convencional ni de manera aleatòria, sinó que la situen en emplaçaments ben definits del text. Des de l’inici de l’aprenentatge, doncs, l’ús de la puntuació dels nens està relacionat amb l’organització textual (H.2.b).

En Lluís ens ho il·lustra (fig.: 20, 21 22):

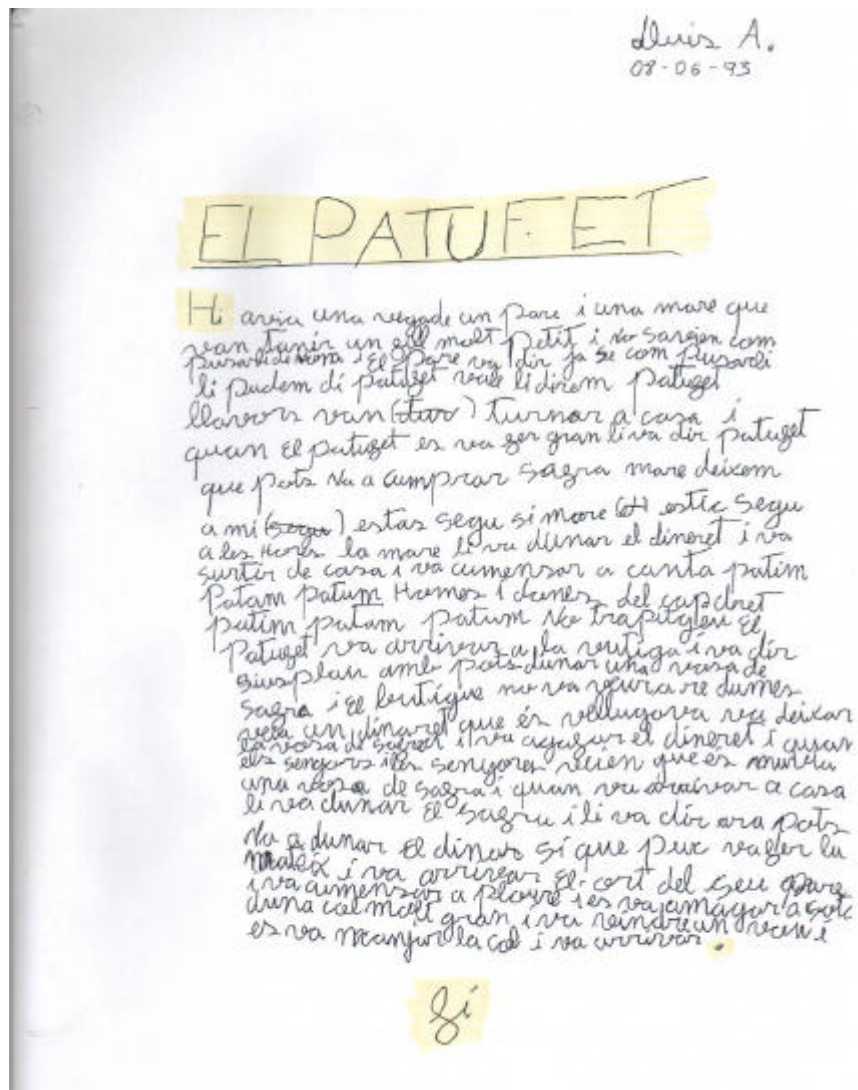


Figura 20
Lluís: 7,8 a.

Transcripció entrevista argumentació sobre la puntuació utilitzada (Lluís: 7,8 a.)

L00: Perquè has posat aquestes majúscules aquí?

L09: Perquè és el títol. És un conte i ha de portar títol. I aquesta lletra vol dir que aquí comença el conte.

L00: I aquest punt?

L09: Perquè ja s'ha acabat el conte, perquè es vegi que és el final.

Figura 21

Coneixements sobre el repertori de puntuació

Lluís. 7,8 a. 2n CIP											
	:	;	,	.	!	?	--	" "	()	...	%
Reconeixement	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	95%
Denominació	1	1	1	1	0,5	0,5	0	0	0	0,5	55%
Ús	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	10%

Figura 22

Evolutivament, les primeres marques de puntuació que trobem es situen en els límits externs del text (fig. 20). Delimiten externament el text i tenen, a més a més, la intenció de delimitar el text com a unitat gràfica i textual (fig. 21).

La mínima realització, doncs, és la delimitació del text que apareix clarament separat del títol i de la paraula “fi” per un ampli espai en blanc, i està encapçalat pel títol, ressaltat per majúscules i subratllats o altres marques gràfiques com espais en blanc a banda i banda perquè aparegui centrat. Mentre que el text apareix com un bloc compacte delimitat per la majúscula inicial i punt final, o no, sense puntuació interna, excepte els blancs -quasi convencionals- de separació de paraules. Sota el text, un altre espai en blanc el separa de la paraula fi per marcar el final del text. Tot i que sabem que els més petits reconeixen el 77% de signes de puntuació i atribueixen la denominació convencional al 56% d'aquests (fig. 22).

II. En segon lloc: Segmentació del text en episodis

Seguidament apareix la segmentació del text en apartats o episodis, delimitats per espais en blanc, o majúscula inicial, o punt final de paràgraf, o mitjançant les tres marques. Cadascun d'aquests apartats, generalment, s'inicia situant al lector en el temps, en l'espai o el personatge (fig. 23): “*un dia la senyora*”, “*el segon dia*”, “*després*”, “*pel camí*”, “*quan va arribar a la botiga*”, “*en Patufet*”, “*el pare*”, etc,

Maria
~~(6-3-1992)~~
 6-3-1992

El Patufet

Hi havia una regada una senyora que volia tenir un nen. Un dia la senyora estava cuinant mongetes i desolte es va sentir mamar aquella senyora va tirar la cassola al terra i la dia el nen raava i la senyora nel va quedar el primer dia li (ho) va dir ves a comprar carns. I el nen anava cantant patem patem patem patem homes i dones del cafret patem patem no tripitgeu al patufet. I va comprar la carn i va tornar a casa.

El segon dia el patufet va anar a portar el dinar pero va comensar a ploure i el patufet es va amagar sota una sol i un boy que paraba per alla es (ho) va menjar la sol amb el patufet a dintre i els paros (ho) van patufet patufet i el (pat) bou el va escopir i els paros el van tebarat set aqui un gos i un gat aquest conte ja va acabat.

Figura 23

Maria, 06-03-92

Veiem, doncs, tal com proposàvem en les nostres hipòtesis (H.2.b.3) que l'ús de la puntuació en l'escriptura dels textos dels nens varia en relació a l'organització de l'acció, de manera que es concentra al voltant dels canvis d'episodis i situacions, l'aparició d'un nou personatge, o en l'inici de la història després de la presentació del personatge i abans de començar l'acció.

III. En tercer lloc: Diferenciació de generés discursius i Diferenciació de tipus de discurs.

Posteriorment apareix la diferenciació de generés discursius en el text (*descripció, poesia, narració*) i la delimitació del discurs directe, mitjançant diferents recursos gràfics: *tipus de lletra, blancs, dos punts, punts suspensius, etc.*, (fig. 24 i 25), generalment precedits per expressions pròpies de la tipologia textual: *“i va cantar així”, “i va contestar el Patufet ...”, “Patim ...”, etc.*

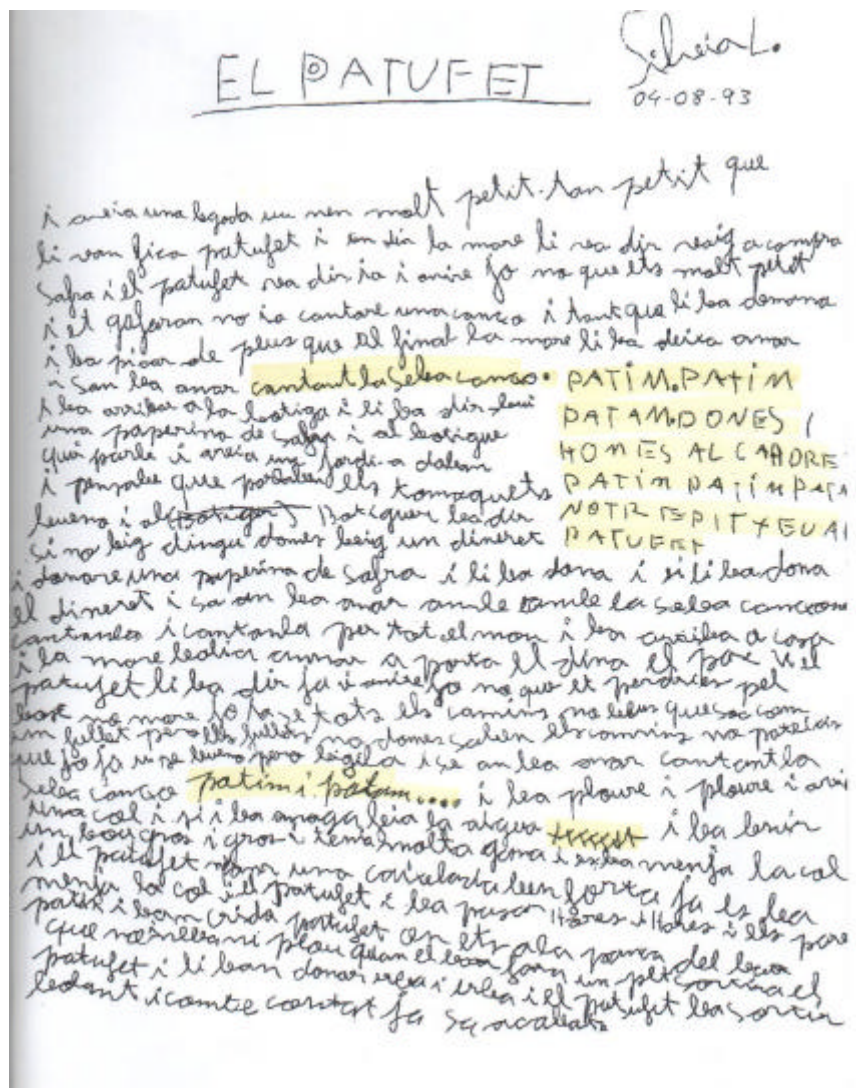


Figura 24
Sílvia, 04-08-93

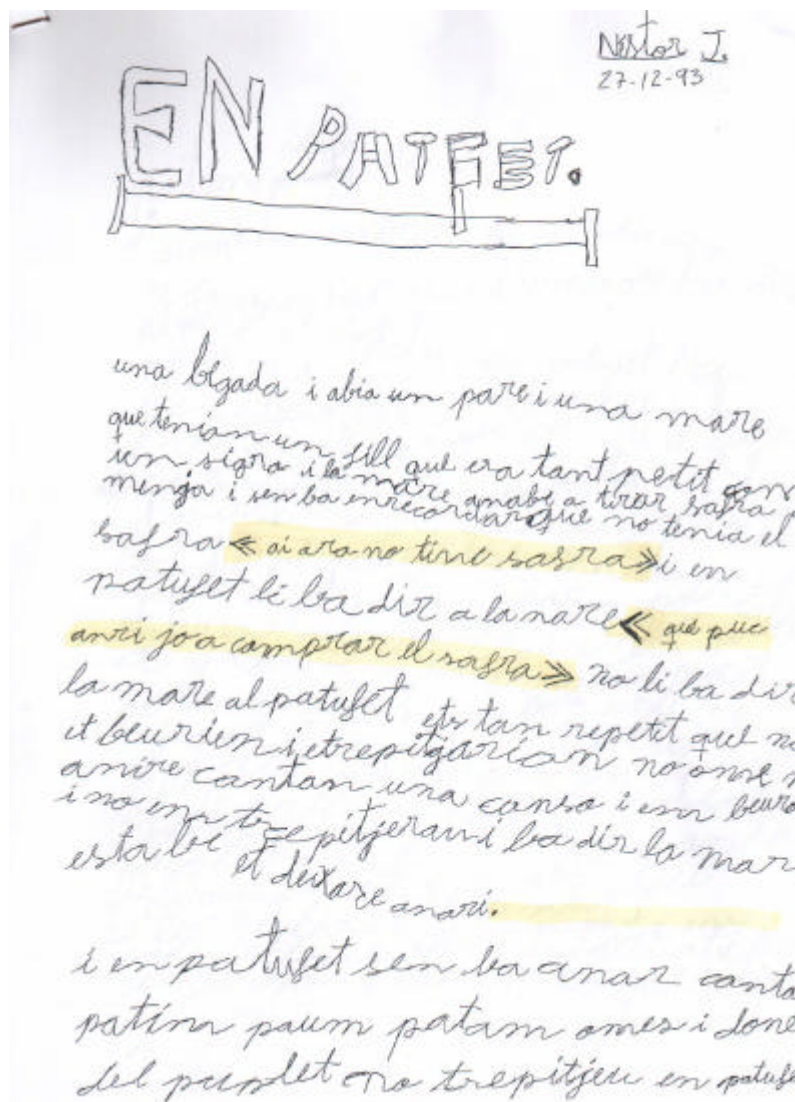


Figura 25
Nestor, 27-12-93

Confirmem un altre de les nostres hipòtesis (H.2.b.2). L'ús de la puntuació dels nens està relacionada amb la funció organitzativa de les unitats del discurs, de manera que es dona una major quantitat i varietat de puntuació en la identificació i delimitació dels canvis en el generes del discurs textual i en els canvis en el tipus de discurs –directe i indirecte-. I cap aquest ús dirigeixen les argumentacions (fig. 26).

Transcripció entrevista argumentació puntuació utilitzada (Maria, 8,11 a.)

Línia	Puntuació	Argumentació
T00	Maj.	Perquè és el títol i perquè Patufet és nom propi
L01	Maj.	Perquè és la primera lletra del text
L02	[.]	Perquè acaba la frase (paràgraf)
L02	Maj.	Perquè és el començament d'una altra frase
L07	[.]	Aquí s'acaba la frase paràgraf)
L07	Maj.	Comença a explicar una cosa que és diferent.
L08	[.]	I aquí s'acaba la frase, perquè ha cantat la cançó
L08	Maj.	Perquè comença una altra frase i ara parlaran
L09	[.]	Perquè ja s'ha acabat la frase i torna a casa.
L09	%	És un punt final, perquè després és el dia següent
L11	Maj.	Perquè és el començament d'un altre tros del conte
L16	[.]	Perquè s'ha acabat el conte
L16	Maj.	Comença una altra cosa, perquè sàpiguen que s'ha acabat
L17	[.]	S'ha acabat tot el text

Figura 26

Maria, 8,11 anys

IV. Amplitud i varietat de puntuació al voltant del discurs directe

Evolutivament, la següent incorporació de signes de puntuació està relacionada amb la identificació i delimitació d'unitats més petites mitjançant l'ús dels signes d'interrogant i d'admiració, generalment acompanyada de la incorporació d'altres recursos gràfics, més propis del còmic que de la narració dialogada (fig. 27 i 28). També en aquest moment incorporen alguns signes de relació entre paraules: apòstrof i guionet.


El Patufet

Hi havia una vegada una mare que tenia un fill tant i tant petitet que li deien en Patufet. Un dia com la mare estava pentel dient un vesre que li faltava sal i no estava.

De cop i volta se li va apareixer en Patufet i li va dir: mare, mare! Jo ten aïrè a beure de sal si no es tenia. I la mare li va dir: No home que no hi veus que ets massa petit! La gent et trepitjarà pel camí? I el Patufet li va insistir tant que al final el va deixar anar a comprar el pa. Al camí el Patufet es va inventar una cançó petetera no el trepitjessin. I anava cantant: Patim, patam, patum homes i dones del cap dret, patim, patam, patum no trepitjies en Patufet. Al final va arribar a la botiga de les Pepes i li va demanar la sal. Quan va tornar a casa la mare el va felicitar. En Patufet va apropiar per dir-li, si podia anar a parlar el diari al pare. I la mare com sempre li va dir que no. Però en Patufet li va insistir tant que al final el va deixar. Així que va agafar el cistell del diari i s'en va anar cap a l'hort on treballava el seu pare.

Però pel camí es va posar a ploure, i el Patufet era tant petit que es va poder amagar a sota d'una cal. I va veure que passava para allà amb molta gana es va mojar a la cal i a la mateixa hora en Patufet.

Els pares el cridaven iso sabien que era en Patufet.


Però aleshores el bou es va tirar un pet  i en va sortir en Patufet!

EN PATUFET

Marta S.
6-2-92

Hi havia una vegada un gran molt petit que es deia Patufet.

Un dia la seva mare li va dir: patufet fadans (no) parlar-li el diari a (no) veure? Avia matis i va! Dit i fet va sortir de casa i no va cap al poble i mancant: patim patim patim anar i darrere del cap dret patim patim patim no trepitjies en patufet mancant fins que va començar a ploure i se va anagar sota una cal i for allí perquè hi havia un bon gust tenia molta gana i ha menjat la cal i com que no va beure en Patufet i al seu cistell també sols ha menjat (miga)!

(Mentres el patufet estava a la pasca del bou ha matis i el bou al bou van cridant Patufet an ets? A la part del bou que no veia ni feia para als pares va el santant fins que el bou se fregé una patufet  i va sortir en patufet i calarà calarà este (boom) cuenta ses accada.

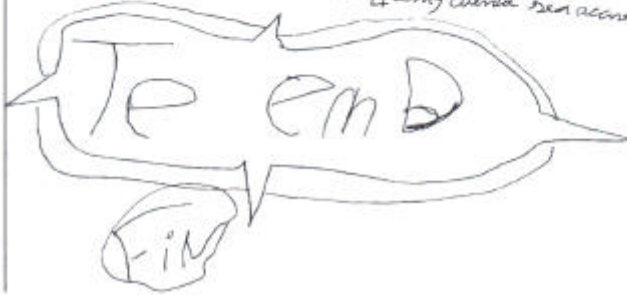


Figura 28
Marta, S., 06-07-92

V. Delimitació d'unitats textuais, més petites, en l'interior dels paràgrafs

La següent incorporació de signes de puntuació està relacionada amb la identificació i delimitació d'unitats textuais, més petites, en l'interior dels paràgrafs o episodis, mitjançant l'ús de la coma, el punt i seguit o la majúscula, o ambdós, que senyalen canvis en el tòpic, en el personatge que parla o altres (fig. 29 i 30).

Eddie A.
1-5-1991

Patufet

Hi havia una vegada un nen que es deia Patufet i era molt petit, del tamany d'un cargol. Un dia la seva mare li va dir que anés a (pompes) comprar una miqueta de sal, la mare li va donar els diners necessaris (i la) a en patufet i va anar a comprar la sal.

Quan en patufet va arribar a la botiga li va demanar al marçat un potet de sal però el encarregat no va veure qui li demanava un potet de sal i va dir:

- Qui s' demana?
- Hi en patufet va dir:
- Soc jo en (Patufet) Patufet estic aquí veix!
- En un moment el senyor va mirar a veure a en Patufet i li va donar un potet de sal. En patufet li va donar a la mare que estava esperant a casa. Quan li va donar la sal la mare li va demanar a en Patufet si podia portar-li el dinar al pare que estava treballant. De seguida va agafar el dinar del pare i va partir de casa content:

Figura 29
Eddie, 01-05-91

Figura 30
Carla, 29-06-91

Carla A.
29/06/1991

Patufet

Hi havia una vegada un nen molt petitó anomenat Patufet. Un dia la seva mare estava cuinant i el Patufet va veure que li faltava sal. Ell li va dir que si podia a anar a buscar la sal i la mare li va dir que no que no podia però el Patufet li va insistir i al final la va convencer, al sortir al carrer el Patufet va començar a cantar una canço, que deia així: Patim patam patum homes i dones par dret, patim patam patum no tenim got on Patufet, quan va arribar a la botiga el senyor no el va veure però el va sentir, va agafar la m'ombra i li va donar la sal. Després va tornar cap a casa i li va donar la sal. Després li va dir que li havia portat el dinar a el (patufet) pare i li va dir que no que no podia però va insistir i la va convencer, quan va sortir a el portar-li el dinar va començar a plorar i es va anar a sota el arbre a casa la mare li va dir que si estava ho el dinar i li va dir que no li havia portat llavors van començar a plorar molt i el Patufet els va començar a cridar: Patufetons! Patufet... I el Patufet els va contestar així a la (patufet) pare i la mare al llau fins que va fer un pat, on Patufet va sentir i li va fer una gran abstracció i començà a cantar contes contes a cabuts.

VI. Signes per marcar el tipus de relació entre paraules

També en aquest moment s'estableix la incorporació de signes de relació entre paraules: el guionet, en la segmentació de paraules al final de la línia gràfica, i en l'ús de pronoms febles a final de paraula. El títol i la delimitació externa del text van perdent rellevància i combinen i juguen amb quasi totes les marques de puntuació (fig. 28 i 29).

Els models de referència

Però tal com hem argumentat en l'estudi teòric d'aquest treball, hem considerat l'anàlisi del context educatiu en el que el nen realitza aquest aprenentatge. El present treball no pretén analitzar com s'ensenya la puntuació a l'escola, sinó analitzar les característiques i particularitats de l'aprenentatge de la puntuació en els nens d'entre 7 i 10 anys, i la relació amb els coneixements sobre la puntuació dels nens.

Tal com exposàvem en l'estudi teòric i en les nostres hipòtesis, hem comprovat que, majoritàriament, els objectiu, continguts i contextos en que, es situa l'ensenyament de la puntuació a l'escola és en els apartats d'ortografia, dins el treball sistemàtic de la llengua, i el tractament que es dona és similar al de les grafies en l'escriptura de paraules, basat en l'aplicació de normes de puntuació en frases aïllades. Separant, generalment, entre el sentit de la puntuació per a escriure i el sentit de la puntuació per a llegir. I també és aquesta l'orientació majoritària del mestres (fig. 30 i 31).

Transcripció entrevista mestres (fragments d'exemple)

Comentaris realitzats a l'iniciar l'entrevista.:

“Els signes de puntuació son els grans oblidats, no saps mai com treballar-ho. La veritat és que ells si que tenen molt interès en els signes de puntuació. Ja des de principis de curs”.

Comentari final de l'entrevista.

“Aquesta entrevista m'està fent reflexionar. Potser, s'ha de treballar abans, però de moment va així”.

Figura 30

Entr: *“I com els corregeix?”*

Prof: A partir de la lectura. Llegint amb veu alta. El que jo faig al començament és que, quan ells van llegint i surten signes de puntuació, pregunto: si s’ha entès?, si tal com ho ha llegit creuen que és la manera correcta en que s’ha de dir?,

Entr: *“Què espera que els nens hagin après, de la puntuació?”*

Prof: Que quan llegeixin respectin el [.] [?] i [!] . La [,] també ho van fent, s’aturen una mica.

En escriptura costa més. Que vagin fent unes frases, uns paràgrafs. Generalment es treballa els signes de puntuació en frases curtes, a vegades en paràgrafs. A partir de la idea, el contingut d’aquell paràgraf, que ells utilitzin la puntuació. Però costa. Potser perquè és un treball que s’ha d’anar fent més des del començament

Entr: *“Quins o què és el que els resulta més fàcil?”*

Prof: Reconèixer. Els coneixen però no saben on posar-los. És que, és molt complexa l’ús. Ells els reconeixen però no els utilitzen.

Figura 31

4. CONCLUSIONS I APLICACIONS EDUCATIVES

Des dels estudis pioners de Ferreiro i Teberosky (1979) sobre els coneixements i les teories prèvies dels infants en relació al sistema d’escriptura i sobre la puntuació, que han aprofundit d’altres autors, disposem d’alguns coneixements sobre aquest aprenentatge.

Sabem que els nens més petits identifiquen els signes de puntuació i saben que el text imprès té unes marques “*que no son lletres però estan amb les lletres*”, i en la denominació els hi atribueixen noms bàsicament descriptius (Ferreiro i Teberosky, 1979; Zuccheromaglio, 1991). Més tard, poden reconèixer la forma gràfica i saber la denominació convencional d'alguns signes, però, segons Hall (1999: 180), no comprenen la funció de la puntuació en el text i els consideren com elements autònoms. Posteriorment passen a atribuir-los-hi la denominació convencional en tots els casos, i a incloure'ls en els textos quan l'escriptura ja esdevé alfabètica (Martens i Goodman, 1996: 52).

Pel que fa al repertori de signes de puntuació, els estudis anteriors diuen que es dona un procés de diversificació, que va des de l'ús exclusiu d'un únic signe cap a l'ús progressiu de signes nous -Rocha (1995:44) compara l'ordre d'adquisició dels signes que fa el nen amb els seu desenvolupament històric a Occident-. I que aquesta diversificació es dona, generalment, al voltant de la diferenciació entre tipus de discurs textual.

Pel que fa a la consciència metalingüística de paraula, frase i paràgraf, dels nens d'aquestes edats, i la relació amb l'aprenentatge de la puntuació, és un aspecte poc conegut. Dels pocs anteriors experimentals que tracten aquest tema l'estudi de Ferreiro (2000, op.cit) mostra que les nocions metalingüístiques amb que operen els nens d'aquestes edats no coincideixen amb les nocions metalingüístiques dels adults alfabetitzats, i proposa l'existència d'una noció pre-alfabètica, que es modifica i redefineix en el procés d'aprenentatge de l'escriptura, per acceptar-ne un altre imposada pel propi sistema d'escriptura.

L'anàlisi de les nostres dades mostra que el reconeixement i també la denominació dels signes de puntuació no comporta l'ús d'aquests en el text.

Que, tal com descriuen els investigadors dels anteriors analitzats, la mínima utilització de la puntuació en els més petits (7-8 anys) es concreta en la presència del títol destacat de la resta del text, que pot o no aparèixer delimitat per majúscula inicial i punt final. Que des d'aquests inicis, es dona una

progressió en l'ús de la puntuació que majoritàriament es concentra al voltant del discurs directe. Que també es dona més segmentació en l'organització del gènere de discurs textual de poesia que de narració, i més presència de puntuació en el gènere de discurs textual de narració que en els fragments de descripció.

En l'activitat d'organització i puntuació d'un text ja escrit, els nens utilitzen més quantitat de puntuació, i també més varietat de signes de puntuació, que quan els textos són produïts per ells mateixos.

L'argumentació sobre la puntuació utilitzada i el coneixement declaratiu dels alumnes mostra que les nocions metalingüístiques de que disposen els nens més petits no es correspon amb les nocions de les unitats gramaticals i textuais dels adults alfabetitzats, si bé es dona una progressió que en alguns dels nens més grans s'hi aproxima.

D'una banda, confirma, pel que fa a l'aprenentatge de la puntuació en llengua catalana, els resultats més rellevats amb els que coincideixen la majoria dels investigadors que han abordat el tema en altres llengües. D'altra banda, confirma que és apropiat i conseqüent l'interès del present treball, com a inici d'una nova via d'estudi sobre les relacions entre les unitats en el discurs oral i en el discurs textual, i de la rellevància de la puntuació en el desenvolupament de les competències textuais dels alumnes de primària. Donat el paper que la puntuació juga en la comprensió i l'organització del discurs textual.

Més concretament, els resultats del nostre estudi experimental ens porten a considerar que:

- L'aprenentatge de la segmentació gràfica i la puntuació del text està relacionat amb la intenció de produir *un text escrit*, diferenciat de qualsevol altre forma de discurs oral.
- Que segueix un procés de construcció en el que les marques gràfiques son utilitzades, primer, amb funció organitzativa de les unitats del discurs: per

delimitar i separar les unitats del discurs, i posteriorment amb funció semàntica i sintàctica: per establir diferents tipus de relació entre les unitats del discurs.

- Els referents sobre puntuació als que els nens fan referència en les argumentacions sobre el tipus i localització de la segmentació gràfica i la puntuació està relacionat amb els textos que manegen, contes, còmics, obres de teatre, poesies, cançons, i també als problemes de matemàtiques, als textos de socials i naturals, i de les instruccions dels quaderns d'exercicis.
- Reconeixen i saben la denominació convencional de la majoria de signes de puntuació, tot i així les seves actuacions estan fonamentalment dirigides per la intenció d'organitzar el text amb funció comunicativa, per a que es situï el lector. També disposen de coneixements sobre determinades normes de puntuació i intenten conjugar-les amb les intencions de puntuació, però no s'adeqüen a les necessitats amb que els nens utilitzen la puntuació.

En conseqüència, l'aprenentatge de la segmentació gràfica forma part del desenvolupament de les competències textuais: tant en l'escriptura com en la reorganització i puntuació dels textos ja escrits, *els nens utilitzen la segmentació gràfica i la puntuació per organitzar la composició textual*, i resoldre els problemes que els comporta aquesta organització.

Aquestes dades no ofereixen solucions ja preparades per a la intervenció educativa, però si ofereixen orientacions per a la seva aplicació en l'ensenyament de la segmentació gràfica i la puntuació del text, en la pràctica educativa. Ja que poden ajudar als professors a entendre els errors, reconèixer que pensen els nens i les dificultats que els representa l'ús de la puntuació quan han d'escriure, i adequar la intervenció educativa en funció d'aquests coneixements.

Alguns dels resultats que han estat obtinguts i que podrien ajudar a pensar sobre la manera com tractar l'ensenyament a l'escola es podrien resumir de la següent manera:

1. El procés d'aprenentatge de la puntuació no és conceptual, sinó procedimental.

- No és conseqüència dels coneixements sobre el repertori de marques de puntuació, ni de l'aplicació de determinades normes.
- Ni tampoc és conseqüència del desenvolupament conceptual sobre les nocions metalingüístiques de *paraula, frase i paràgraf*

2. Evolutivament, els nens primer separen i després relacionen. El tipus de puntuació en els textos dels nens està relacionada amb la funció de delimitar i relacionar unitats:

- Primer es utilitza amb funció de separació de les unitats: paraula, text, paràgraf, unitats discursives –discurs directe i discurs indirecte, i tipus de generes discursius-, frases.
- Posteriorment es utilitza amb funció de relació de les unitats: apartats del text, entre paràgrafs, entre unitats discursives –discurs directe i discurs indirecte, i tipus de generes discursius-, entre paraules i entre frases

3. El tipus i la localització de la puntuació en els textos dels nens està relacionada amb la funció d'informar al lector, amb la comprensió de qui el llegeixi:

L'ús dels nens de la segmentació gràfica, el tipus i localització de la puntuació, pretenen informar al lector del tipus de relació entre les unitats

del text, i va associada a indicadors de tòpic: temps, espai, personatge, situació, utilitzant locucions pròpies de la tipologia textual.

Tot i que no és aquest l'objectiu del treball, voldríem apuntar algunes propostes educatives que recullen el que sabem que saben els nens i nens d'entre 7 i 10 anys sobre la puntuació:

1. Integrar l'aprenentatge de la segmentació gràfica i la puntuació en el procés d'aprenentatge del sistema d'escriptura, ja que forma part integrant d'aquest sistema.
2. Substituir l'explicació i la memorització de normes per l'ús en l'escriptura de textos sencers de diferents tipologies textuales.

Ja que l'aprenentatge de la puntuació està directament implicat en el desenvolupament de les competències textuales dels alumnes de primària, participa en la comprensió i composició textual, i l'ensenyament de la segmentació gràfica i la puntuació no es pot reduir a l'orientació prescriptiva de determinades normes en frases aïllades i fora de context. Els textos no són mai iguals, i tampoc són un conjunt de frases juxtaposades.

3. Intentar comprendre els usos de la puntuació de l'aprenent, ja que els textos poc i mal puntuats, en relació a la convencionalitat, dels alumnes de primària responen a determinades intencions d'organització textual.
4. Anar dels usos més globals als més locals en escrits complets i de tipologia diversa.

5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1993). "Les unités: langue écrite, langue orale". En C. - Pontecorvo i C. Blanche-Benveniste. *Proceeding of the Workshop on Orality versus Literacy: Concepts, Methods and Data. Network on Written Language and Literacy*, Siena, 24-26, Setembre 1992. P.139-195.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997). "Ponctuation et langue parlée". *Le Discours Psychanalytique. Revue de l'Associations Freudienne*, n° 18, p.73-109.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (2000). "Dificultades sintàctics y lectura". *Infància y Aprendizaje*. 2000, 89. (pp. 39-50.)

CADDÉO, S. (1998). "L'usage de la ponctuation chez les enfants" En J.M.Defays, L. Rosier, F. Tilkin (Eds.) *À qui appartient la ponctuation?. Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège: 13-15 mars 1977*. Belgique: De Boeck & Larcier, s.a., Département Duculot. P. 255-274.

CATACH, N. (1980). "Presentation". *Langue Française: La Ponctuation*, n° 45, pp3-27

CATACH, N. (1998) "La ponctuation et les systèmes d'écriture: dedans ou dehors?". En J.M.Defays, L. Rosier, F. Tilkin (Eds.) *À qui appartient la ponctuation?. Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège: 13-15 mars 1977*. Belgique: De Boeck & Larcier, s.a., Département Duculot. P.31-43.

CASSANY, D. (2000). "Puntuació: recerca, concepcions i didàctica". *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*. Núm. 20: 7-25.

COLAS-BLAISE, M. (1998) "Ponctuation et dynamiques discursive. La modification de Michel Butor". En J.M.Defays, L. Rosier, F. Tilkin (Eds.) *À qui appartient la ponctuation?. Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège: 13-15 mars 1977*. Belgique: De Boeck & Larcier, s.a., Département Duculot. P. 69-86.

CHABANNE, J.Ch. (1998) "La ponctuation dans les manuels de l'école primaire (8-10 ans): Aspects théoriques et didactiques". En J.M.Defays, L. Rosier, F. Tilkin (Eds.) *À qui appartient la ponctuation?. Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège: 13-15 mars 1977*. Belgique: De Boeck & Larcier, s.a., Département Duculot. P. 223-242.

CHAFE, W. (1987). "What Good is Punctuation?". *Center for the study of writing. Occasional Paper n° 2*, 1-32.

FAYOL, M., ABDI, H. (1988). "Influence of script structure on punctuation". *Cahiers de Psychologie Cognitive. European Bulletin of Cognitive Psychology*, Vol. 8, n° 3, 265-279.

FAYOL, M. (1989). "Une Approche Psycholinguistique de la Ponctuation. Étude en Production et Compréhension". En J.M. Adam & M. Fayol (Eds), *Structuration de texte et marques de surface. Connecteurs et ponctuation*. P. 21-38.

- FAYOL, M. (1991). "From Sentence Production to Text Production: Investigating Fundamental Processes". *European Journal of Psychology of Education*, Vol. VI, nº 2., 101-119.
- FERREIRO, E. I PONTECORVO, C. (1999). "Managing the written text: the beginning of punctuation in children's writing". *Learning and Instruction*, 9 (1999), p. 543-564.
- FERREIRO, E. (2000). "Entre la sílaba oral y la palabra escrita". Madrid: *Infancia y Aprendizaje*, 89 (pp. 25-37).
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Méjico. Siglo XXI.
- FERREIRO, E. Y VERNON, S. (1992). "La distinción palabra/nombre en niños de 4 y 5 años". Madrid: *Infancia y Aprendizaje*, 58. (pp. 15-58).
- FERREIRO, E., PONTECORVO, C., RIBEIRO, N., GARCIA, I. (1996) *Caperucita Roja Aprende a Escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- FOULIN, J.N. et FAYOL, M. (1988). "Etude en Temps Réel de la Production Ecrite chez des Enfants de Sept et Huit Ans". *European Journal of Psychology of Education*, Vol. III, nº 4, 461-475.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (1992). *Educació primària: currículum*. Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (1994). *L'avaluació a l'Educació Primària*. Barcelona.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. (1998). *Avaluació Interna de Centres. Exemples de Prova, Cicle mitjà i cicle superior. Comprensió lectora*. Barcelona.
- GROBET, A. (1998) "Le rôle des ponctuations dans le marquage des inités périodiques, à la lumière d'un exemple tiré de fin de partie de Samuel Beckett". En J.M.Defays, L. Rosier, F. Tilkin (Eds.) *À qui appartient la ponctuation?. Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège: 13-15 mars 1977*. Bélgica: De Boeck & Larcier, s.a., Département Duculot. P. 99-116.
- HALL & ROBINS (1996) "Learning about Punctuation", Eds. N. Hall and A. Robinson. Clavedon: Multilingual Matters, LTD.
- HALL, N. (1999) "Young Children's Use of Graphic Punctuation". *Language and Education*. Vol. 13, núm. 3, 1999. Pp 178-193
- HALLIDAY, M.A.K. (1985) "Spoken and written language", 2a ed. 1989. Oxford: Oxford University Press.
- JAFFRÉ, J.P. (1998) "Vers une linguistique génétique de la ponctuation". En J.M.Defays, L. Rosier, F. Tilkin (Eds.) *À qui appartient la ponctuation?. Actes du*

colloque international et interdisciplinaire de Liège: 13-15 mars 1977. Bélgica: De Boeck & Larcier, s.a., Département Duculot. P.243-254.

KARMILOFF-SMITH, A. (1995). "Restricciones de la conciencia metalingüística". Madrid: *Infancia y Aprendizaje*, 72, p. 72-33

MARTÍ, E. (1995). "Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto". Madrid: *Infancia y Aprendizaje*, 72, p. 9-32.

MARTÍ, E. (1995). "Metacognición, desarrollo y aprendizaje: Dossier documental". Madrid: *Infancia y Aprendizaje*, 72, p. 115-126.

MARTÍ, E. i POZO, I.(2000) "Más allá de las representaciones mentales: la adquisición de los sistemas externos de representación". Madrid: *Infancia y Aprendizaje*, 89.

MIRAS, M. (2000) "La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe" *Infancia y Aprendizaje*, 89. (65-80)

MONTES, S. I TAVERNA, L. (1998) "M.Tournier, E.Boubat: L'écrit, l'image. La ponctuation comme système". En J.M.Defays, L. Rosier, F. Tilkin (Eds.) *À qui appartient la ponctuation?. Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège: 13-15 mars 1977*. Bélgica: De Boeck & Larcier, s.a., Département Duculot. P 149-160.

MORINET, Ch. (1998) "La ponctuation entre logique de l'oral et logique de l'écrit". En J.M.Defays, L. Rosier, F. Tilkin (Eds.) *À qui appartient la ponctuation?. Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège: 13-15 mars 1977*. Bélgica: De Boeck & Larcier, s.a., Département Duculot. P. 275-288.

NUNBERG, G. (1990). *The Linguistics of Punctuation*. Center for the study of language and information. Stanford, Palo Alto.

OLSON, D.R. (1996), *Towards a psychology of literacy: on the relations between speech and writing*. "Cognition 60, p.p. 83-104

PARKES, M.B. (1993) "Pause and Effect". Berkeley: University of California Press.

PONTECORVO, C., FERREIRO, E., ZUCCHERMAGLIO, C., FABRETTI, D. (1992). "The evolution of punctuation knowledge and its uses in written stories". *First Conference for Socio-Cultural Research*. Madrid 15-18 Setiembre 1992. P.2-24.

PURNELLE, G: (1998) "Théorie et typographie: une synthèse des règles typographiques de la ponctuation". En J.M.Defays, L. Rosier, F. Tilkin (Eds.) *À qui appartient la ponctuation?. Actes du colloque international et interdisciplinaire de Liège: 13-15 mars 1977*. Bélgica: De Boeck & Larcier, s.a., Département Duculot.

ROBINS, A. (1996) "Conversations with teachers about punctuation", Eds. N. Hall and A. Robinson. Clavedon: Multilingual Matters, LTD.

ROSIER, L. (1998) "La ponctuation et ses acteurs". En J.M.Defays, L. Rosier, F. Tilkin (Eds.) *À qui appartient la ponctuation?. Actes du colloque international et*

interdisciplinaire de Liège: 13-15 mars 1977. Bélgica: De Boeck & Larcier, s.a., Département Duculot. P 353- 364.

SABIO, F. (2000) *Les difficultés de la notion de mot: l'exemple des liaisons graphiques dans les textes d'enfants*.(en prensa)

SIMONE, R. (1990). "Riflessioni sulla virgola". En Orsolini y Pontecorvo (Eds), *La costruzione di testo nei bambini*, Florencia: Nova Italia, pp.219-231.

SOLÀ, J. (1989) "Tractat de puntuació", Barcelona: Ed. Columna.

TEBEROSKY, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE - Horsori.

TEBEROSKI, A. (1997). Primero escribir, escribir en primero. Ponencia en les I Jornadas de Lenguaje y Escuela. Palma de Mallorca. Abril 1997.

TEBEROSKY, A. i Solé, I. (1999). *Psicopedagogia de la lectura i de l'escriptura*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.

TOLCHINSKY, L., KARMILOFF-SMITH, A. (1993). "Las restricciones del conocimiento notacional". Madrid: *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, p. 19-51.

VERNON, S. (1998) "Escritura i consciencia fonològica en niños hispano-parlantes". *Infancia y Aprendizaje*, 81 (pp.105-120)

VÉDÉNINA, L.G. (1973). *La transmission par la ponctuation des rapports du code oral avec le code écrit*. « Langue Française, 19, p. 33-40.

WILDE, S. (1996) "Just Periods and exclamation points: the continued development of children's knowledge about punctuation", en Eds. N. Hall and A. Robinson. Clavedon: Multilingual Matters, LTD.

6. ANNEXOS

6.1. Exemple processament:

Material i recollida dades coneixements sobre repertori puntuació

Material i recollida dades sobre nocions metalingüístiques.

6.2. Corpus 1:

Estudi procés evolutiu segmentació gràfica i puntuació del text.

6.1. Exemple processament:

**Material i recollida dades coneixements
sobre repertori puntuació**

**Material i recollida dades sobre nocions
metalingüístiques.**

**CONEIXEMENTS SOBRE EL REPERTORI DE PUNTUACIÓ:
RECONeixEMENT, DENOMINACIÓ, FUNCIÓ.**

MATERIAL: Fora de context

■
■

■
;

,

■

!

?

— —

“ “

()

■ ■ ■

**CONEIXEMENTS SOBRE EL REPERTORI DE PUNTUACIÓ:
RECONeixEMENT, DENOMINACIÓ, FUNCió.**

MATERIAL: Dins el text

Tot buscant en Patufet, camina que caminaràs, pare i mare van arribar a la vora de l'hort, i van sentir una veueta molt fineta que just sortia de la panxa del bou:

**– “Sóc a la panxa del bou,
que no hi neva ni hi trona!
Sóc a la panxa del bou,
que no hi neva ni hi plou!”**

– “Has sentit això?”– va dir el pare. –“Ja em diràs com l'hem de treure d'aquí dins”.

Va ser llavors quan la mare va tenir un bon acudit. –“Vés a buscar molta herba” – va dir la mare; –“au va, no t'aturis!”.

I és així com el pare va anar a buscar herba fresca per al bou.

El bou no se'n sabia avenir, que en aquelles hores de la nit li portessin bon menjar, però anava menjant, menjant, Fins que tot d'una el bou, que s'havia inflat com un globus, va fer un pet molt gros, i puuum! va sortir en Patufet eixerit com un pèsol (però una mica brut).

**CONEIXEMENTS SOBRE EL REPERTORI DE PUNTUACIÓ:
RECOONEIXEMENT, DENOMINACIÓ, FUNCIO.**

T16: Maria. 8,9 anys. 3r CIP

Codis: + correcte () error 0 “no ho se”
F funció D descripció G genèric

A. Fora de context	:	;	,	.	!	?	--	“ “	()	...
1. Reconeixement	+	+	+	+	+	+	0	+	+	+
2. Denominació	0	+	+	+	+	+	0	0	+	F

B. Dins el text	:	;	,	.	!	?	--	“ “	()	...
1. Reconeixement	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2. Denominació	+	+	+	+	+	+	+	(,,)	+	+

3. Denominació general (categoria):

E: “I tot junt, què son?. Com es diuen?”

A: “Signes”

4. Context:

E: “A on els has vist?”

A: “Als còmics, als llibres, i a la classe també ho ensenyen”

E: “On es posen?”

A: “Entremig de paraules i al final, i al començament i al final

5. Funció:

E: “Perquè serveixen?”

A: “Per dir coses”

E: “Quan es fan servir?”

A: “Quan dius alguna cosa. Aquest (.) es posa per no ficar *i*; el punt per acabar la frase; aquest (?) perquè fas una pregunta; aquest (...) si dius patates, col i per no ficar més paraules fiques tres punts i ja està”.

ÚS DE LA PUNTUACIÓ EN PRODUCCIÓ

Transcripció rescriptura conte “En Patufet”

T 16: Maria 8,9 anys. 3r CIP

T00: % El Patufet %

L01: %

L02: Hi havia una vegada una senyora que bolia

L03: tenir un nen . | (un) Un dia la senyora estava

L04: cuinan mongetes | i de_sobte es va sentir | mama |

L05: aquella senyora va tirar la casola al terra | i ba dir

L06: el nen mama | i la senyora s_el va quedar | el primer

L07: dia li (ba) va dir | ves a comprar carn . | I el nen anava

L08: cantan | patim patam | no trapitgeu al patufet . | I va compra

L09: la carn | i ba tornar a casa . | %

L10: %

L11: El segon dia el patufet va anar a portarli el dinar |

L12: pero va comensar a ploure | i el patufet es va amagar

L13: sota una col | i un bou que pasaba per alla | es (ba) va

L14: menjar la col amb el patufet dintre | i els pares cridaven |

L15: patufet patufet | i el (bru) bou el va escopir | i els pares

L16: el van trobar . | I vet aqui un gos i un gat | aquest

L17: conte ja sa acabat . |

...

ÚS DE LA PUNTUACIÓ EN PRODUCCIÓ

Anàlisi rescriptura conte “En Patufet”

T 16: Maria 8,9 anys. 3r CIP

Maria R.	:	;	,	.	!	?	--	“ “	()	...	'	Mj	SP	%	Alt
1.	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0
2.	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	8	-2	5	0
3.	0	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	5	0	4	0

Codis:

1.Repertori: Absència = 0 Presència = 1

2. Quantitat: Absència = 0 Presència = 1/unit. SP no convenc. = -1/unit.

3. Tipus: Absència = 0 Delimitació Títol = 1 Delimitació Text = 2
Del. Línies = 3 Del. Episodis = 4 Associat Convenció = 5
Canvi Discurs = 6 Del. Frase = 7 Del. Semàntica = 8
Del. Sintàctic-Semàntic = 9 Del. Sintàctica = 10

ARGUMENTACIÓ SOBRE L'ÚS DE LA PUNTUACIÓ EN PRODUCCIÓ

Transcripció Entrevista Metalingüística

Nocions metalingüístiques sobre la puntuació i les unitats que delimita.

T 16: Maria 8,9 anys. 3r CIP

Línia	Puntuació	Argumentació
T00	Maj.	Perquè és el títol i perquè Patufet és nom propi
L01	Maj.	Perquè és la primera lletra del text
L02	[.]	Perquè acaba la frase
L02	Maj.	Perquè és el començament d'una altre frase
L07	[.]	Aquí s'acaba la frase
L07	Maj.	Comença una altre frase
L08	[.]	I aquí s'acaba la frase
L08	Maj.	Perquè comença una altre frase
L09	[.]	Perquè ja s'ha acabat la frase
L09	%	Perquè és un punt final, perquè és el dia següent
L11	Maj.	Perquè és el començament d'un altre tros del conte
L16	[.]	Perquè s'ha acabat el conte
L16	Maj.	Comença una altre cosa
L17	[.]	S'ha acabat el text

ÚS DE LA PUNTUACIÓ EN RECONSTRUCCIÓ I CORRECCIÓ DE TEXTOS:
DESCRIPTIUS

MATERIAL

hi havia una vegada un pare i una mare

que tenien un fill

aquest en néixer ja era molt petit

però el dies passaven

i el nen no creixia

i es va quedar petit

tant petit com el dit petit de la mà

per això li van posar

el nom de patufet

ÚS DE LA PUNTUACIÓ EN RECONSTRUCCIÓ I CORRECCIÓ DE TEXTOS: DESCRIPTIUS

Transcripció reconstrucció i puntuació fragment conte “en patufet”

T 16: Maria 8,9 anys. 3r CIP

*L01: Hi havia una vegada un pare i una mare | que tenien un fill , |

*L02: tant petit com el dit petit de la mà , | per això li van posar | el nom de Patufet . |

*L03: Aquest en néixer ja era molt petit | i es va quedar tant petit , | però els dies passaven |

*L04: i el nen no creixia . |

ARGUMENTACIÓ SOBRE L'ÚS DE LA PUNTUACIÓ EN CORRECCIÓ DE TEXTOS DESCRIPTIUS

Nocions metalingüístiques sobre la puntuació i les unitats textuais que delimita.

Transcripció Entrevista Metalingüística

T 16: Maria 8,9 anys. 3r CIP

Línia	Puntuació	Argumentació
EL01	Mjs	Començament de la frase
EL01	[,]	Perquè tota la frase parla del mateix però és com si fiquessim un punt.
EL02	Mjs	Perquè és nom propi
EL02	[.]	S'acaba la frase .

ÚS DE LA PUNTUACIÓ EN RECONSTRUCCIÓ I CORRECCIÓ DE TEXTOS:
NARRACIÓ DIALOGADA

MATERIAL

en Patufet va arribar a la botiga

i es va plantar al davant del taulell

bon dia

va dir

em podria donar safrà

però de tant petit com era

el botiguer no el veia

qui hi ha

deia el botiguer

en Patufet va cridar més fort

ep que vull safrà

ÚS DE LA PUNTUACIÓ EN RECONSTRUCCIÓ I CORRECCIÓ DE TEXTOS: NARRACIÓ DIALOGADA

Transcripció reconstrucció i puntuació fragment conte “en patufet”

T 16: Maria 8,9 anys. 3r CIP

*L01: En patufet va arribar a la botiga | i es va plantar al davant del taulell . |

*L02: bon dia | em pot donar safrà ? | qui hi ha | deia el botiguer . |

*L03: En patufet va cridar més fort , | - ep que vull safrà | va dir .

*L04: però de tant petit com era | el botiguer no el veia |

ARGUMENTACIÓ SOBRE L'ÚS DE LA PUNTUACIÓ EN CORRECCIÓ DE TEXTOS NARRATIUS:

Nocions metalingüístiques sobre la puntuació i les unitats textuais que delimita.

Transcripció Entrevista Metalingüística

T 16: Maria 8,9 anys. 3r CIP

Línia	Puntuació	Argumentació
EL01	Mjs	Perquè és el començament de la frase
EL01	[.]	S'acaba la frase.
EL02	[?]	Perquè és el de pregunta
EL02	[.]	Perquè s'acaba la frase
EL03	[-]	Perquè parla un personatge de la història
EL03	[.]	S'acaba la frase .

ÚS DE LA PUNTUACIÓ EN RECONSTRUCCIÓ I CORRECCIÓ DE TEXTOS:
POESIA

MATERIAL

els mil peus

quina feina cordar-se

les sabates en llevar-se

per pujar tantes escales

més valdria tenir ales

estén molts pantalons

i encara més mitjons

els simpàtics animals

poden moure molts pedals

ÚS DE LA PUNTUACIÓ EN RECONSTRUCCIÓ I CORRECCIÓ DE TEXTOS: POESIA

Transcripció reconstrucció i puntuació poesia rimada

T 16: Maria 8,9 anys. 3r CIP

*T00: ELS MIL PEUS

*L01: Les sabates en llevar-se | quina feina cordar-se |

*L02: i encara més mitjons | estén molts pantalons . |

*L03: Per pujar tantes escales | més valdria tenir ales . |

*L04: Els simpàtics animals | poden moure molts pedals . |

ARGUMENTACIÓ SOBRE L'ÚS DE LA PUNTUACIÓ EN CORRECCIÓ DE TEXTOS: POESIA RIMADA

Nocions metalingüístiques sobre la puntuació i les unitats textuais que delimita.

Transcripció Entrevista Metalingüística

T 16: Maria 8,9 anys. 3r CIP

Línia	Puntuació	Argumentació
ET00	Mjs	És el títol
EL01	Mjs	És la primera lletra de la frase
EL02	[.]	Perquè parlava de llevar-se i vestir-se i després parla d'una altra cosa.
EL03	Mjs	El començament d'una altra frase .
EL03	[.]	S'acaba la frase, i parla d'una altra cosa.
EL04	Mjs	El començament d'una altra frase .
EL04	[.]	S'acabat la frase.

NOCIONS METALINGÜÍSTIQUES SOBRE LES UNITATS TEXTUALS I GRAMATICALS DE PARAULA, FRASE I PARÀGRAF

Transcripció Entrevista Metalingüística: Coneixement declaratiu

Situació: Senyalant davant d'un fragment del conte d'en Patufet

L16: Subjecte 16 (Maria 8,9 anys. 3r CIP); L1: Entrevistadora

A) NOCIÓ DE PARAULA:

L1: Què és una paraula?

L16: sé que és però no sé com explicar. És una paraula que significa alguna cosa.

L1: ja, una paraula significa alguna cosa. Però què és una paraula?

L16: són lletres juntes, doncs, que fan una paraula

L1: senyala les paraules que hi ha a (sobre el text escrit: *Va ser llavors quan la mare va tenir un bon acudit*).

L16: senyala: *llavors, mare, tenir, acudit*.

L1: i les altres?

L16: no. Aquestes són paraules perquè volen dir alguna cosa, les altres no volen dir coses.

L1: això (nom = pare) és una paraula?

L16: si

L1: perquè és una paraula?

L16: perquè significa una cosa

L1: això (verb = van) és una paraula?

L16: no, perquè és un verb i els verbs són verbs i no són paraules.

L1: això (verb = arribar) és una paraula?

- L16: si, perquè significa una cosa, vol dir que van arribar a un lloc.
- L1: això (article = la) és una paraula?
- L16: no, no!
- L1: perquè no és una paraula?
- L16: no ho sé però no és una paraula.
- L1: això (article = l') és una paraula?
- L16: no, perquè em sembla que és un verb
- L1: això (preposició = a) és una paraula?
- L16: no, perquè això és una vocal
- L1: això (preposició = de) és una paraula?
- L16: no, crec que és un verb
- L1: això (conjunció = i) és una paraula?
- L16: no, perquè ... no sé perquè però no és una paraula
- L1: i si tu dius (text escrit guardat, no està a la vista del nen/a): *pare i mare van arribar a la vora de l'hort.* quantes paraules dius?
- L16: *pare, mare, arribar, vora, hort.* (pensa i conta amb els dits)
- L1: i les altres?
- L16: no, les altres es fan servir però no volen dir coses.

B) NOCIÓ DE FRASE:

- L1: Què és una frase?
- L16: explicar una cosa
- L1: senyala una frase en aquest text
- L16: (senyala la primera línia del text)
- L1: Ho vols llegir?
- L16: (llegeix) "Tot buscant en Patufet, camina que caminaràs, pare i mare.. "
- L16: No és una frase.

L1: no?

L16: (torna a llegir i segueix fins acabar el 1r paràgraf): “Tot buscant en Patufet, camina que caminaràs, pare i mare van arribar a la vora de l’hort, i van sentir una veueta molt fineta que just sortia de la panxa del bou”.

L16: És tot això, fins aquí, perquè està explicant la mateixa cosa.

L1: i això és una frase? (línia = l és així com el pare va anar a buscar herba fresca per al bou)

L16: no, perquè no se sap perquè es diu

L1: i això és una frase? (sintagma = van arribar)

L16: no perquè no té ni comes ni punts

L1: i si tu dius (vers = soc a la panxa del bou,) dius una frase?.

L16: si, perquè expliques una cosa

L1: i si dius: pare i mare van arribar a la vora de l’hort, dius una frase?

L16: si

L1: perquè?

L16: perquè diu qui i on van arribar

C) NOCIÓ DE PARÀGRAF:

L1: Saps que és un paràgraf?

L16: no

L1: I mirant aquest text, creus que hi ha algun paràgraf?

L16: si, aquí [!] (senyala un signe d’exclamació)

6.2. Corpus 1:

**Estudi procés evolutiu segmentació
gràfica i puntuació del text.**

CORPUS 1

El present document forma part de la memòria del treball d'investigació realitzat per Montserrat Rabassa del Campo mitjançant una llicència d'estudis retribuïda, del tipus A, durant el curs 2000-2001, amb el títol: "Les competències textuais en alumnes d'educació primària: Relació entre la segmentació gràfica i les nocions metalingüístiques (paraula, frase, paràgraf)".

Introducció

L'objectiu d'aquest treball ha estat realitzar un estudi experimental sobre el procés d'aprenentatge de dos dels recursos gràfics de l'escriptura implicats en el desenvolupament de les competències textuais dels alumnes de primària: a) La segmentació gràfica del text -espais en blanc entre paraules i entre paràgrafs-, i b) Els signes de puntuació dins del text.

Aquest estudi s'ha realitzat en escolars d'entre 7 i 10 anys d'edat, és a dir, alumnes de 2n de Cicle Inicial i de 1r i 2n de Cicle Mitjà d'Educació Primària, degut a que és el període d'aprenentatge del llenguatge escrit en que els nens ja realitzen escriptures de tipus alfabètic, però la segmentació gràfica i la puntuació dels textos són encara inestables i poc convencionals.

Com diu Catah (1980), la segmentació gràfica i la puntuació son part dels textos, constitueixen les marques silencioses que guien la significació del text, així com el conjunt ordenat de les lletres donen lloc al significat de les paraules, aquests recursos gràfics donen lloc a la significació del discurs escrit.

A pesar del decisiu paper que la segmentació gràfica i la puntuació del text tenen pel lector actual, en la història de l'escriptura constitueixen uns dels elements que més tardanament s'incorporen al text (Parkes, 1992: 1-60), i també són aquests uns dels recursos gràfics d'incorporació més tardana en les produccions escrites dels nens i nenes en procés de desenvolupament de les competències textuais.

Paral·lelament, una de les principals dificultats dels alumnes de primària –i no únicament de primària- és la comprensió i composició de textos, que s'accentua en el cas dels alumnes amb necessitats educatives especials. La pregunta que sorgeix és:

“Quina relació hi ha entre l'aprenentatge de la segmentació gràfica i la puntuació i les dificultats en a composició i la comprensió del text?”.

Els especialistes en psicologia cognitiva, explica Blanche-Benveniste (2000: 40), han mostrat que tot acte de lectura requereix un mínim anàlisi del text, aquesta anàlisi consisteix en segmentar el text en frases, agrupant determinades paraules entre sí i separant-les d'altres en funció de les possibles interpretacions que el lector en fa per tal de donar sentit al que llegeix. Segons Halliday (1985: 33), la segmentació del text i la seva delimitació mitjançant la puntuació conforma una jerarquia d'unitats textuais de diferents longituds. Les quals, completa Blanche-Benveniste (1993), corresponen a determinades nocions de categories gramaticals, tal com: *paraula, sintagma, frase, paràgraf*. Obtenir o donar significació als textos, doncs, comporta el maneig de segments més amplis que la segmentació alfabètica de paraules.

Organitzar el discurs escrit comporta l'anàlisi lingüística, és a dir, establir relacions i diferències entre les unitats del discurs escrit i les unitats del discurs parlat. També comporta l'anàlisi cognitiva, és a dir, establir relacions entre els elements ideatius. En conseqüència, la segmentació gràfica i la puntuació del text és psicolingüística i cognitiva. La qual cosa situa el tema del present treball en l'àmbit de les relacions entre les unitats de la llengua oral i les unitats de la llengua escrita. Implica a la consciència metalingüística en referència a les unitats a segmentar i delimitar amb la puntuació.

En aquest estudi hem posat en relació l'aprenentatge –reconeixement, denominació i ús- de la segmentació gràfica i la puntuació del text amb la variació de generes discursius en el text i de tipus de discurs textual, i amb la consciència metalingüística de les unitats textuais –paraula, frase i paràgraf-.

A més a més, hem analitzat la relació d'aquest aprenentatge amb els models de referència utilitzats en l'ensenyament de la segmentació gràfica i la puntuació del text, i els coneixements i les opinions dels professors, d'aquests nivells, sobre l'ensenyament i sobre l'aprenentatge de la segmentació gràfica i la puntuació del text.

La finalitat ha estat analitzar la relació i implicació de les diferents dimensions lingüístiques i cognitives que conflueixen en l'aprenentatge de la segmentació gràfica i la puntuació, dels alumnes d'aquests cicles de primària, per tal de contribuir a l'adequació de l'ensenyament d'aquests recursos gràfics de l'escriptura que, tal com es mostra en aquest estudi, estan directament implicats en el desenvolupament de les competències textuais dels alumnes de primària.

Els resultats generals de l'estudi ens porten a considerar que l'aprenentatge de la segmentació gràfica i la puntuació del text està relacionat amb la intenció de produir *un text escrit*, diferenciat de qualsevol altre forma de discurs oral, que segueix un procés de construcció en el que les marques gràfiques son utilitzades, primer, amb funció organitzativa de les unitats del discurs: per delimitar i separar les unitats del discurs, i posteriorment amb funció semàntica i sintàctica: per establir diferents tipus de relació entre les unitats del discurs:

1. El procés d'aprenentatge de la puntuació no és conceptual, sinó procedimental:
 - No és conseqüència dels coneixements sobre el repertori de marques de puntuació, ni de l'aplicació de determinades normes.
 - Ni tampoc és conseqüència del desenvolupament conceptual sobre les nocions metalingüístiques de *paraula, frase i paràgraf*
2. Evolutivament, els nens primer separen i després relacionen. El tipus de puntuació en els textos dels nens està relacionada amb la funció de delimitar i relacionar unitats:

- Primer es utilitzada amb funció de separació de les unitats: paraula, text, paràgraf, unitats discursives –discurs directe i discurs indirecte, i tipus de generes discursius-, frases.
 - Posteriorment es utilitzada amb funció de relació de les unitats: apartats del text, entre paràgrafs, entre unitats discursives –discurs directe i discurs indirecte, i tipus de generes discursius-, entre paraules i entre frases
3. El tipus i la localització de la puntuació en els textos dels nens està relacionada amb la funció d'informar al lector, amb la comprensió de qui el llegeixi:

L'ús dels nens de la segmentació gràfica, el tipus i localització de la puntuació, pretenen informar al lector del tipus de relació entre les unitats del text, i va associada a indicadors de tòpic: temps, espai, personatge, situació, utilitzant locucions pròpies de la tipologia textual.

En conseqüència, l'aprenentatge de la segmentació gràfica forma part del desenvolupament de les competències textuais: “tant en l'escriptura com en la reorganització i puntuació dels textos ja escrits, els nens utilitzen la segmentació gràfica i la puntuació per organitzar la composició textual, i resoldre els problemes que els comporta aquesta organització. Amb aquest objectiu proven les estratègies de que disposen i utilitzen, únicament, aquells coneixements sobre la puntuació que els ajuden a organitzar.

Base de dades: Corpus 1

Constitueix la base de dades informatitzada, obtinguda a partir del sistema “Textus” (Garcia Hidalgo, 1995), que recull i referencia el procés evolutiu d'aprenentatge de la segmentació gràfica i la puntuació dels nens i nenes d'entre 7 i 10 anys, i possibilita la realització de diferents tipus d'anàlisi lingüístic en relació a les competències textuais dels alumnes.

Conté 30 textos que constitueixen el nucli de la investigació i que s'han relacionat amb les altres fases de l'estudi. Aquests textos han estat obtinguts mitjançant una instrucció molt general perquè els nens escrivissin la història de "En Patufet" en la situació de grup-classe i sota condicions d'escriptura que no suggerien atendre als signes de puntuació. En aquestes circumstàncies, la presència d'un determinat signe de puntuació en un determinat lloc del text en particular, revela les intencions de puntuació dels nens. Difícilment, els nens que no utilitzen la puntuació en aquestes circumstàncies la utilitzaran en general (Ferreiro i Pontecorvo, 1999: 560).

La finalitat d'adjuntar aquest corpus és:

- Facilitar el coneixement de les característiques lingüístiques i del procés d'aprenentatge de la segmentació gràfica i la puntuació, en els textos infantils.
- Facilitar el coneixement de les funcions dels signes de puntuació en els textos infantils.
- Facilitar la identificació de les relacions entre els procediments de segmentació i puntuació dels textos i les nocions metalingüístiques subjacents segons les unitats discursives dins el text.
- Facilitar la identificació dels procediments de segmentació i puntuació en relació a la variació de gèneres discursius en el text i el tipus de discurs textual.

Aquestes dades no ofereixen solucions ja preparades per a la intervenció educativa, però si ofereixen orientacions per adequar la intervenció educativa en l'ensenyament de la segmentació gràfica i la puntuació del text, en la pràctica educativa. Ja que poden ajudar als professors a entendre els errors, reconèixer que pensen els nens i les dificultats que els representa l'ús de la puntuació quan han d'escriure.

*T00: %EN PATUFET%

*L01: %

*L02: Bet aqui una bagada un para i una

*L03: mare | que tenian un fill molt petit |

*L04: i li van posar de nom patufet . | %

*L05: i un dia l'amare anava a fer arros | i no tenia

*L06: sefra | i va dir | ai ara anire a buscar sefre | i el

*L07: patofet la va sentir | a la mare | i va dir |

*L08: jo mara i bui anar | i la mare li va dir que

*L09: no | i en patofet ba seltar de peus | i va dir |

*L10: jo i buianar | i la mare li va dir bueno

*L11: esta ve | i l'amara li va donar l'amoneda |

*L12: i sen va a nar caminan i cantan | patim patam |

*L13: donas i omas del calbet | petim atam | no

*L14: trapitxeu el patofet | i ba arriba i va

*L15: Troca a la porta | pam! pam! | i el botiger

*L16: li va dir | qui ja | no vec a ningú | i el patofet

*L17: es movia | % i va dir noi que vols |

*L18: una bosa de sefra | %

*L19: Tela bosa de safra | i el patofet li va

*L20: donar la moneda | i el patufet sen va

*L21: anar a casa cantant | petim patam patum |

*L22: omas i donas del calvet | petim patam patum |

*L23: no trapitxeu el patufet | i la gent deia |

*L24: una bosa de safra que va sola | i va

*L25: arribar a casa | i la mare contenta | mara que

*L26: li puc anar a portar el dinar | el dinar para |

*L27: de cap manera | va dir la mara | i el

*L28: patofet va plorar | i la mare li va

*L29: dir bueno vale | i el patofet ba agafar

*L30: el sistell | i sen va anar | i va comensar

*L31: a ploure | i va amagarse a una col | i una

*L32: baca ba musagar la col | i es va empassar | i el

*L33: pare va tornar a casa | i li va dir | que

*L34: no mas portat el dinar | que no tel a portat

*L35: el patofet | no | i el pare i la mara ban

*L36: sortir al carrer | i cridan patofet on ets | i el

*L37: patofet deia | a la panxa del vou | a on

*L38: no neva ni plou | %

*L39: i el para % | patofet on ets | xxx | i li van donar

*L40: donar molt menjar | i fens que ba sortir el

*L41: patofet | %

@C1: Ariadna S.

@C2: I:P02R001 S:F E:7.8

@C3: TS:M NP:2 D:S P:V L:N

@C4: El segon full comença a L19

*T00: %EL PATUFET%
 *L01: %
 *L02: Vet aqui una vegada un pare i una mare | %
 *L03: que tenien un fill molt petit | i un dia cuan %
 *L04: la mare estava fent el (dinal) dinar | es va adonar %
 *L05: que li faltaba safra | i en (patufet) Patufet li va %
 *L06: dir mama i puc anar_i jo | no que et trapitgarien |
 *L07: no no que anire cantant una caso perque no em
 trepitgin |
 *L07: bale pero ves en comte | si si | li va donar els diner
 |
 *L09: i nava cantant | patum patam patum | omes i dones del
 cambret |
 *L10: patum pam patum | no trepitgeu en patufet | i cuan
 *L11: va aribar | li va dir | bom dia senyor | (qua) que em
 podria
 *L12: donar un safra | i com que no veia res | no li feia
 cas . |
 *L13: fins que va beure una monedeta | li va agafar | i li
 va donar
 *L14: un safra | i afora al care continuava cantant. | patum
 patam
 *L15: patum | omes i dones del cambet | patim patum | no
 trapigeu
 *L16: en patufet | %
 *L17: i quan va aribar a casa | ves %
 *L18: a portar el dinar al papa | %
 *L19: i pel cami es va puser a ploure | %
 *L20: i es va amagarse sota una col | %
 *L21: i un bou va pasar per lla | i es %
 *L22: va menjar la col | i els pares %
 *L23: estaven cridan | i el bou es va tirar %
 *L24: un pet | i va sortir en patufet .
 @C1: Gemma A.
 @C2: I:P02R002 S:F E:7.2
 @C3: TS:M NP:2 D:S P:V L:N
 @C4: El segon full comença a L17

*T00: %EL PATUFET%
 *L01: %
 *L02: i avia una begada un nen molt petit . ? tant petit que
 *L03: li van fica patufet ? i un dia la mare li va dir ? vaig a
 compra
 *L04: Safra ? i el patufet va dir ,? ia i anire jo ? no que ets
 molt petit
 *L05: i et gafaran ? no ia cantare una canço ? i tant que li ba
 demana ?
 *L06: i ba picar de peus ? que al final la mare li ba deixa anar ?
 *L07: i San ba anar cantant la Seba canço. ?
 *L07: PATIM . PATIM
 *L08: PATAM . ? DONES I
 *L09: HOMES AL CAP_DRET ?
 *L10: PATIM PATIM PATAM ?
 *L11: NO_TREPI@CEU_AL
 *L12: PATUFET ?
 *L08: i ba aarribar a la botiga ? i li ba dir ? - bui
 *L09: una paperina de Safra ? i al botigue ?
 *L10: qui parla ? i avia un jardí -a daban ?
 *L11: i pensaba que parlaven els tomaquets ?
 *L12: bueno ? i al [Botuiger] [//] Botiguer ba dir ?
 *L13: Si no beig dingu ? domes beig un dineret ?
 *L14: li donare una paperina de Safra ? i li ba dona ? i si li ba
 dona
 *L15: el dineret ? i sa an ba anar ? amb camb la seba cançoneta ?
 *L16: cantanla i cantanla per tot el mon ? i ba arriba a casa ?
 *L17: i la mare bolia annar a porta el dinar el pare ? i el
 *L18: patufet li ba dir ? ja i anire jo ? no que et perdries pel
 *L19: bosc ? no mare jo ia se tots els camins ? no beus que soc
 com
 *L20: un fullet ? pero els fullets no domes saben els camins ? no
 pateixis
 *L21: que jo ja u se ? buenos pero bigila ? i se an ba anar
 cantant la
 *L22: seba canço ? patim i patam i ... ? i ba ploure i ploure ? i
 avia
 *L23: una col ? i si i ba amaga ? feia la aigua @Cxxxst ? i ba
 benir
 *L24: un bou gros i gros ? i tenia molta gana ? i es ba menja la
 col
 *L25: i el patufet ? nyam ? una caixalada ben forta ? ja es ba
 *L26: menja la col i el patufet ? i ba passar Hores i Hores ? i
 els pares
 *L27: patin ? i ban crida ? patufet on ets ? a la panxa del bou
 *L28: que no i neba ni plou ? quan el bou fara un pet sortira el
 *L29: patufet ? i li ban donar erba i erba ? i el patufet ba
 Sortir
 *L30: bolant ? i comte contat ? ja sa acabat.
 @C1: Sílvia L.
 @C2: I:P02R003 S:F E:7.5
 @C3: TS:M NP:1 D:N P:V L:N

*T00: %EL PATUFET.%
 *L01: %
 *L02: una begada i abia un pare i una mare
 *L03 que tenien un fill ? que era tant petit com
 *L04: un sigro ? i la mare anaba a tirar safra al
 *L05: menja ? i sen ba enrecordar que no tenia el
 *L06: safra ? ? ai ara no tinc safra? ? i en
 *L07: patufet li ba dir a la mare ? ? que puc
 *L08: anri jo a comprar el safra? ? no ? li va dir
 *L09: la mare al patufet ? % ets tant repetit que no
 *L10: et beurien i etrepitjarian ? no ome no
 *L11: anire cantant una canso ? i em beuran ?
 *L12: i no em trepitjeran ? i ba dir la mare ?
 *L13: esta be et deixare anari?. %
 *L14: %
 *L15: i en patufet sen ba anar cantan ?
 *L16: patim paum patam ? omes i dones
 *L17: del puplet ? no trepitjeu en patufet ?
 *L18: patim (paut) patum patam . ?%
 *L19: i quan ba entrar ba dir ? bui una
 *L20: mique de safra ? i el benedor ba dir ?
 *L21: abont abontets . ? i en patufet ba
 *L22: pujar a'sobre de la taula ? i el
 *L23: benedor el ba beure ? % ? te el safra ?
 *L24: bal 740 pts ? gracias ? adeu ?
 *L25: %ara tinc que anar a portar el dinar
 *L26: al pare ? mare bui anari jo ? no ? li
 *L27: ba dir al patufet ? sen el ba penjar
 *L28: al coll ? i sen ba anar a portar
 *L29: el dinar al pare ? i es ba posasar
 *L30: a ploure ? i es ba amagar
 *L31: sota una col ? i un bou ese le ba
 *L32: mengar la col ? i em el patufet . ?
 *L33: el pare ba dir ? ce no em portes
 *L34: el dinar ? quenquare no ta la
 *L35: portat . ? %
 *L36: patofet on t'ets ? ala panxa
 *L37: del bou ? que ni nebe ni plou ? %
 *L38: el bou es ba tirar un pet ? i en
 *L39: patufet ba sortir disparat .?i ban
 *L40: er felisos ? i ban mengar anisos . ?
 @C1: Nestor J.
 @C2: I:P02R004 S:M E:7.2
 @C3: TS:M NP:2 D:N P:V L:N
 @C4: El segon full comença a L18. Títol subratllat

*T00: %El patufet%
 *L01: %
 *L02: [Iavia][//] I havia una vegada un nen molt molt petit?
 *L03: i un dia ? % la seva mara [li][//] va dir ? ai que no
 tinc sefra ? i el
 *L04: patufet ? que era el nen petit ? li va dir el patofet
 . ? %
 *L05: - mama vui nar a comprar el sefra ? no no ca et
 trepixonarian ?
 *L06: nire cantan una canso ? i tan li va dir ? que la seva
 mara
 *L07: li va dir bueno ? i en patufet ? i en patufet nan
 cantan una .
 *L08: Cançó ? i cuan va arivar va dir ? vull un paquet de
 sefra . ?
 *L09: i el senyo no veiarre ? no veiarre ? va deixar el
 paquet
 *L10: de sefra a sbre la taula ? i el patufet el va agafar ?
 i sen va
 *L11: tornar a casa ? i la mara va fer el dinar per el para
 ?
 *L12: i el patufet li va portar ? i dasopta ? va comensar a
 *L13: ploura . ? i el patufet es va magar radera duna col
 *L14: i un bou es va [menje][//].menjar la col ? i el para %
 *L15: va anar a casa avera que pasaba ? i despres van anar a
 *L16: buscar el patufet ? i el patufet ba dir ? a la panxa
 del bou on
 *L17: no i neva ni plou ? cuan el bou fera un pet surtira el
 patufet ?
 *L18: i el pare li va ficar manja ? i el bou es va tira un
 pet ? i
 *L19: va sortirel patufet
 @C1: Ignasi O.
 @C2: I:P02R005 S:M E:7.10
 @C3: TS:M NP:1 D:N P:V L:N
 @C4: Títol subratllat

*T00: %El patufet %
 *L01: %
 *L02: I Abia una bagada una [marei] [//] [mara iuun
 *L03: [para] [//] mare i un pare ? que tenia un [nien] [//]
 *L04: nen patit com al dit xic da la mare ? i un dia
 *L05: la mare astaba fen al manga ? i asba duna
 *L06: conta ca li faltaba safra ? i al patufet li ba di ? puc na
 *L07: llo ? i la mare li [v/ba] ba di tantas bagadas ?
 *L08: cal final li ba di ca si ? i na ba cantan ? soc al patufet ?
 *L09: [nens i nens] [//] dones i omas no ma plasteu ? soc
 *L10: al patufet ? no ma plasteu ? finca ba ariba ? i ba di
 [duneum] [//]
 *L11: duneuma una bosa [se] [//] de safra ? i com sol bella una
 moneda ?
 *L12: i li ba di ? la moneda cas mou asota astic ? asota da la
 moneda ?
 *L13: li ba duna una bosa da safra ? i ba turna a canta
 *L14: asta [cas] [//] ca ba ariba a [case] [//] casa ? i li ba duna
 *L15: al safra a la mare ? tania ca na a purtarli
 *L16: al manga al pare ? i al patufet li ba di si podia na ?
 *L17: [ell i] [//] i la mare li ba di ca no ? i li ba di tantas
 *L18: bagadas ? ca li ba di ca si ? [sa] [//] as ba fica la sesta
 *L19: a sobra a la scena ? i quan ba surt caminan i cami nan
 *L20: ba cumansa a ploura ? i asba amaga a una col ? i un
 *L21: bou ca pasaba par lla sa [ba] [//] la ba manga ? i al patfet
 *L22: tan be asba manga al patufet ? i [cuam] [//] cuan al para
 *L23: ba ariba a casa ? li ba di al para a ala [mara] [//] mare ?
 par
 *L24: que no mas purtat al manga ? no tala purtatal patufet ?
 *L25: no ? i ban surti da casa ? i ban cumansa a crida ? patufet ?
 *L26: ast %%
 *L27: astic ala pan xa dal bou ca no neba ni plou ?
 *L28: i as ban truba un bou ? cuan astiriun pet surtire ?
 *L29: al ban alimanta molt ? i as ba tira un pet ?
 *L30: i al patufet ba surt ? i ban biura falisus
 @C1: José L.
 @C2: I:P02R006 S:M E:7.6
 @C3: TS:M NP:2 D:N P:V L:N
 @C4: El segon full comença a L27. Títol subratllat

*T00: %EL PATUFET %

*L01: Bet aqui una bagada i abia una familia que tenien

*L02: un fill petit com un sigrunet . ? Un dia mentra la mare

*L03: cuinaba es ba adunar que no i abia sefra ? i el petufet

*L04: cuan u [bia] [//] ba senti li ba dir a la mara ? jo bui

*L05: anar a compra sefra ? i la mara ba di que no ? perque

*L06: sino laxafaria la gen ? i el petufet ba [cumenss] [//]

*L07: cumensar a pica de peus ? i la mara ba dir dacort ? pero

*L08: tinguis molt de conta ? i al patufet ba dir no et [bruc]

[//]

*L09: prucupis ? i dit i fet ? sen ba anar a comprar sefra ? i

*L10: perque no el [trepitxesin] [//] trapitgesin naba cantant ?

*L11: petim petam petum ? omes i dones del care ? petim petam

*L12: petum ? no [trepitxeu] [//] trapitgeu en patufet .? cuan ba

[acaba] [//]

*L13: aribar a la parada naba cridant ? [uma] [//] una bosa de

*L14: sefra sius plau ? i naba [dienlo] [//] dient això ? pero el

*L15: butigue no el sentie ? el final al butigue ba baixar

*L16: el cap ? i ba beure el patufet ? i [ba] [//] li ba dunar la

*L17: bosa de sefra ? i ba turna ben cuntent a [casa] [//] casa ?

*L18: i li ba dunar la bosa de sefrar a la mara . ? I la

*L19: mara ba dir ? ai ? am fa masa mandre per purtar-

*L20: li al dinar al para ? [i jo ja bui purtarli] [//] i el

*L21: patufet ba di ? jo ja bui purtar li al dinar al [para] [//]

*L22: pare ? i la mara ba di ? di perlarna ? i al patufet ba

*L23: tornar a picar de peus ? i la mara ba di dacort ?

*L24: dacort ? pero no tornis a picar de peus ? i [pa] [//]

*L25: ba surtir de casa ben cunten ? i deseguida que ba surtir

*L26: de casa ba cumensar a ploure ? i despres es ba [ana

*L27: gar] [//] amagar sota una col ? i una [vaca] [//] vou ? que

runaba

*L28: per alla ? es ba mirar la col ? i es ba manja la col i

*L29: el patufet . ? %

*L30: I el para cuan ba aribar a casa ba di ? com es

*L31: que no mas purtat al dina ? la mara axitada ba dir ?

*L32: al patufet [e] [//] no tel a purta ? despres ? deseguide ban

surtir a

*L33: fora ? i naban cridant ? patufet on ets ? i el patufet

responia ?

*L34: a la panxa del bou ? que no i neba [niple] [//] ni plou ?

pero el

*L35: sentien ? i [cuntinu] [//] cuntinuaben [cride] [//] cridant

? paro

*L36: des pres ? ban beure el bou ? i ban senti que el soroll

sortie

*L37: della ? i ban comensar a duna de menja al bou ? i es ba

*L38: tirar un pet ? i [pa la] [//] ba surtir el petufet . ?%

*L39: conta cuntat ? aquet conta sa acabat .

@C1: Zelda A.

@C2: I:P02R007 S:F E:7.10

@C3: TS:M NP:2 D:N P:V L:N

*T00: %EL PATUFET %
 *L01: %
 *L02: Hi ha via unnen tan petit . %
 *L03: %
 *L04: i un dia la mara estava fent sigrons ?i quan va ana a pusa
 *L05: safra ? no nen tenia ? badir en patofet ? jo ivui anar a
 *L06: compra safra . ? %
 *L07: pro no beus que ets molt petit ? i et trapitxerien ? %
 *L08: pues anire cantant una cans . ? itant que ba plorar ? i va
 pica de
 *L09: peus ? al final i va anar ? a comprar safra ? i anava cantant
 ?
 *L10: patim patam petum ? noias i noie del care ? patim patam
 petum ? no
 *L11: trapixeu en patofet ? i aixi va arivar a la vutiga del senyo
 *L12: pepet ? bui [anar] [//] una mica de safra ? i en senyo pep
 no
 *L13: veiares ? i nomes veie una moneda de sinc duros ?
 *L14: i va pensar ?el senyo pep ?on [ast] [//] e vist la moneda
 *L15: deixare el safra ? i en patofet va sorti de la botiga ? i
 *L16: va continua cantan ? patim patam patum ? noie i nois
 *L17: del cap dret ? patim patam petum ? no trapixeu el patofet ?
 *L18: i va ariva a casa sa i tranquil ? la mare tenia que
 *L19: portarli el dinar al pare ? i en patofet vadir ? li portare
 *L20: Hio ? i en patofet li va portar el dinar al pare ? que
 [trba] [//]
 *L21: treballava en lort ? pro en el cami es va posar a ploure ?
 *L22: i es va amagar en una col ? pro no es va donar
 *L23: conte ? que un vou se les tava mentjant ? i es va
 *L24: empasar en patufet ? i el pare quan va arivar a casa
 *L25: va dir ? porque no em vas portat el dinar ? que no
 *L26: te la portat en petufet ? patofet on ets ? a la panxa del
 vou ?
 *L27: on no neva ni plou ? patofet on ets ? a la panxa del vou ?
 *L28: on no neva ni plou ? i perfi el va sentir ? %
 *L29: [i va diranire] [//] I va dir que li donarien mes menja ?
 *L30: i que patata i que tomaquets ? perfi el [patofet] [//] vou
 *L31: es va tira un pet ? i va sorti el patofet ? i conte contat ?
 *L32: aquet conte ja sa acabat . ?%
 @C1: Montserrat P.
 @C2: I:P02R008 S:F E:7.7
 @C3: TS:M NP:2 D:N P:V L:N
 @C4: El segon full comença a L29. Títol subratllat

*T00: EL PATUFET %
 *L01: Hi avia una vegade un pare i una mare ?que
 *L02: van tenir un fill molt petit ? i no savien com
 *L03: pularli de nom ? i El pare va dir ? ja se com pularli
 *L04: li podem di patufet ? vale li direm patufet ?
 *L05: llavors van [tur] [//] tornar a casa ? i
 *L06: quan El patufet es va fer gran li va dir ? patufet
 *L07: que pots Na a comprar safra ? mare deixem
 *L08: a mi [Segu] [//] estas segu ? si mare [et] [//] estic segu ?
 *L09: a les Hores ? la mare li va donar el dineret ? i va
 *L10: surtir de casa i va cumensar a canta ? patim
 *L11: Patam patum ? Homes i dones del cap dret ?
 *L12: patim patam patum ? No trapitgeu El
 *L13: Patufet ? va arribar a la vutiga i va dir ?
 *L14: siusplau amb pots donar una vosa de
 *L15: safra ? i El butigue no va veura re ? dumes
 *L16: veia un dineret que és vellugava ? va deixar
 *L17: la vosa de Safra ? i va agafar el dineret ? i quan
 *L18: els senyors i les senyores veien que és muvia
 *L19: una vosa de safra ? i quan va arribar a casa
 *L20: li va donar El safra ? i li va dir ? ara pots
 *L21: Na a donar El dinar ? Si que puc ? va fer lu
 *L22: mateix ? i va arribar El ort del seu pare ?
 *L23: i va cumensar a ploure ? i es va amagar a sota
 *L24: duna col molt gran ? i va vindre un vou ? i
 *L25: es va manjar la col ? i va arribar .
 *L26: % fi %
 @C1: Lluís A.
 @C2: I:P02R009 S:M E:7.8
 @C3: TS:M NP:1 D:N P:V L:N
 @C4: Títol subratllat

*T00: %EL PATUFET %
 *L01: %
 *L02: Hi abia una bagada un pare i una mare ? que tenian
 *L03: un fill igual a un sigro ? i la mare neseditaba safra ? i li
 *L04: ba dir el patufet que si podia ana ell ? i li ba dir
 *L05: la mare que no podia ? perque [ira] [//] era molt petit ? i
 *L06: al [p] [//] patufet as ba pusa a plura ? i la mare ba dir ?
 *L07: bueno ? i al patufet badir ? anire canta una canso ?
 *L08: patim patam ? Homes i dones [nqu] [//] patim patam ? no
 *L09: am [prap] [//] trapigeu ? i ba [cridal] [//] crida al
 patufet
 *L10: molt ? i al final al ba beure ? i la compra al
 *L11: safra . ? i ba na casa ? %%. fi
 @C1: Enric H.
 @C2: I:P02R010 S:M E:7.4
 @C3: TS:M NP:1 D:N P:V L:N
 @C4: Títol subratllat

*T00: %EN PATUFET %
 *L01: %
 *L02: [Era] [//] Hi havia una vegada un Home i una dona |
 *L03: que tenien un fill molt petit . | %
 *L04: %
 *L05: Un dia la mare [lit] li va dir | que anes a compra farina ,
 |
 *L06: pel camí en Patufet anava cantant | perquè no el trapitge-
 *L07: cin , | al arribar a la botiga | va cridar | vui un sac de
 *L08: farina | el benedor mira a banda i banda | però no
 *L09: beia a ningú | en Patufet va dir | aquí vaix | el benedor
 *L10: va mirar al terra | i va beure un omet molt petit , | %
 *L11: li va donar la farina | i en Patufet sen ba anar | cap a
 casa . |
 *L12: %
 *L13: Llabors | la mare li va dir | que anes a portar el dinar
 *L14: al pare , | pel camí | es [f] [//] va ficar a ploure | en
 patufet
 *L15: es va amagar sota una col , | un bou var anar cap
 *L16: alla | i var veure la col | i sel [va men] [//] va menjar ,
 |
 *L17: els pares den patufet el van anar a [buscai] [//] buscar | i
 crida-
 *L18: ven | Patufet on ets | i ell va dir | a la panxa de bou |
 queno
 *L19: neva ni plou , | els pares van comensara angreixar
 *L20: el bou | i es ba tirar un pet | i va sortir en Patufet . |
 @C1: Guillem A.
 @C2: I:P03R011 S:M E:9.1
 @C3: TS:M NP:1 D:N P:V L:N
 @C4: Títol subratllat

*T00: El patufet %
 *L01: %
 *L02: - Hi havia una vegada un nen | que era molt patitet | i per
 axo
 *L03: - li van dir patu fet | i un dia li va dir | patufet vax a
 comprar
 *L04: - safra | no diu el Patufet | bui ana jo | sisplau mama |
 bale |
 *L05: - patam patim patum | omes i dones del carre | patim patan |
 no trapixeu
 *L06: - el patufet | i tota lastona axi | i par fi | va ariva a la
 tenda |
 *L07: - ola vinc a vuscar safra | al vanado vusca | i vuscava |
 pro no trovava
 *L08: - res | i final men | va truvar un dinaret | i u va camvia
 per el safra |
 *L09: - i en patufet va turna a casa | cantant la canço | va
 arriivar a la |
 *L10: - [seva] [//] al endema la mare va dir | patufet vax a
 purtar el mengar
 *L11: - al pare | i va dir el patufet | vui anar jo | no pots
 anari
 *L12: - i va cumansa a plusa el patufet | go vui anari | i la mere
 li ba dir |
 *L13: - vale pots anari | pro vigila | si mama | i canta la canso
 | va cumensa
 *L14: - a ploura . | %
 *L15: %
 *L16: Es va tapa a una col | i un vou es va manga | la col |
 *L17: despres el pare va ana a casa seva | i pregunta | on tes el
 meu
 *L18: vrena | que no tela portat el Patufet
 *L19: %
 *L20: ---
 *L21: no | on deu se el patufet , | patufet on tets | ala panxa %
 *L22: Del vou | on no neva ni plou | i el vou es tira un pet | i
 en paitufet
 *L23: va pode surti . | Fin . %
 @C1: Anna T
 @C2: I:P03R012 S:F E:8.3
 @C3: TS:M NP:2 D:N P:V L:N
 @C4: La nena ha marcat l'inici de línia L01-L14 amb un guió
 @C5: El segon full comença a L15

*T00: % El Patufet %
*L01: %
*L02: Hi havia una vegada una mare que tenia un fill | tant i tant
petitet que li deien en
*L03: Patufet . | Un dia quan la mare estava fent el dinar | va
veure que li faltava sal | i no en tenia . |
*L04: %
*L05: De cop i volta | se li va apareixer en Patufet | i li va dir
: | mare , mare ! | Jo ten aniré
*L06: a buscar de sal | si no en tens . | I la mare li va dir : |
No home | que no hu veus | que ets massa
*L07: petit | i la gent et trepitjaria pel camí ? | I el Patufet
va insistir tant que al final
*L08: el va deixar anar a comprar el pa . | Pel camí | el Patufet
es va inventar una cançó | perquè
*L09: no el trepitjessin . | I anava cantant : | Patim , patam ,
patum | homes i dones del cap
*L10: dret , | patim , patam , patum | no trepitjeu en Patufet . |
Al final va arribar a la
*L11: botiga d'en Pepet | i li va demenar la sal . | Quan va
tornar a casa la mare el va
*L12: felicitar . | En Patufet va aprofitar per dir-li , si podia
anar a portar el dinar
*L13: al pare . | I la mare com sempre li va dir que no . | Però
en Patufet li va
*L14: insistir tant | que al final el va deixar . | Així que va
agafar el cistell del dinar |
*L15: i s'en va anar capa l'hort | on treballava el seu pare . |
%%
*L16: Però pel camí es va posar a ploure , | i el Patufet era tant
petit | que es va
*L17: poder amagar | a sota d'una col . | I un bou que passava per
allà amb
*L18: molta gana | es va menjar a la col , | i a la mateixa hora
en Patufet . | %
*L19: %
*L20: Els pares el cridaven | i no sabien a on era en Patufet . |
%%
*L21: Però alesores | el bou es va tirar un pet Booum ! i en va
sortir en Patufet !
@C1: Mariona A.
@C2: I:P03R013 S:F E:8.4
@C3: TS:M NP:1 D:N P:V L:N
@C4: Línia separant el títol del text

*T00: % EN PATUFET %
 *L01: %
 *L02: Hi havia una vegada un nen molt petit | que es deia Patufet
 . |
 *L03: %
 *L04: Un dia la seva mare li va dir : | patufet podras [an] [///
 portarli el
 *L05: dinar a [casa] [///
 l'ort? | Aran mateix i vax ! | Dit i
 fet | va sortir
 *L06: de casa i va nar capa el poble | i nava cantant : | patim
 patam patum | omes
 *L07: i dones del cap dret | patim patam patum | no trepixon en
 patufet | nava_cantan |
 *L08: fins que va comensar a ploure | i es va amagar sota una col
 | i per alli
 *L09: aprop hi havia un bou | que tenia molta gana | i ba menjarsa
 la col | i
 *L10: com que no va beure en Patufet i el seu sistell | tambe sals
 va menjar |
 *L11: nyam ! [Mentres el pat] [///
 Mentre el patufet estava a la
 panxa del
 *L12: bou | la mara i el para el busavan cridant : | Patufet on
 ets ? | a la
 *L13: panxa del bou | que no neva ni plou | pero els pares no el
 santian . |
 *L14: fins que el bou es [ba] [///
 va tira un pet | BOOM ! | i
 va sortir en
 *L15: patufet | i colorin colorado este [Quem] [///
 cuento se a
 acabado . |
 *L16: %
 *L17: Te enD
 *L18: FIN
 @C1: Marta S
 @C2: I:P03R014 S:F E:9.0
 @C3: TS:M NP:1 D:N P:V L:N
 @C4: Títol subratllat

*T00: % EL PATUFET %
 *L01: %
 *L02: hi ha [ha] [//] havia una vegada en patufet | un era , un
 nen molt petit |
 *L03: i anaba cantan [perqe] [//] perque no el trepijesin | i un
 dia un [bou anav] [//]|
 *L04: i un dia ba [anars] [//] ploure molt | i es va ficar on
 menjaba un bou |
 *L05: % i els seus pares el cridaben | patufet
 *L06: on es ta | i no el veien perqu estavadins el col del bou |
 asta que el van
 *L07: veure que estava dins del vou | i li van donar molt manja |
 asta que es
 *L08: tires un pet | perque surti el patufet | pero era imposibl |
 perque
 *L09: el vou no volia menjar res de res | al final el vou es va
 tirar
 *L10: un pet | pero el patufet no ba poger sortir | i es va tirar
 *L11: un altre pet | i el patufet ba puge sortir a fora del vou |
 *L12: i sen va anar a casa . | %
 @C1: Edgard B.
 @C2: I:P03R015 S:M E:8.10
 @C3: TS:M NP:1 D:N P:V L:N

*T00: % El Patufet %
 *L01: %
 *L02: Hi havia una vegada una senyora que bolia
 *L03: tenir un nen . | [un] [//] Un dia la senyora estava
 *L04: cuinan mongetes | i desobte es va sentir | mama |
 *L05: aquella senyora va tirar la casola al terra | i ba dir
 *L06: el nen mama | i la senyora sel va quedar | el primer
 *L07: dia li [ba] [//] va dir | ves a comprar carn . | I el nen
 anava
 *L08: cantan | patim patam | no trapitgeu al patufet . | I va
 compra
 *L09: la carn | i ba tornar a casa . | %
 *L10: %
 *L11: El segon dia el patufet va anar a portarli el dinar |
 *L12: pero va comensar a ploure | i el patufet es va amagar
 *L13: sota una col | i un bou que pasaba per alla | es [ba] [//]
 va
 *L14: menjar la col amb el patufet dintre | i els pares cridaven |
 *L15: patufet patufet | i el [bru] [//] bou el va escopir | i els
 pares
 *L16: el van trobar . | I vet aqui un gos i un gat | aquest
 *L17: conte ja sa acabat . |
 @C1: Maria R.
 @C2: I:P03R016 S:F E:8.11
 @C3: TS:M NP:1 D:N P:V L:N

```

*T00:      % El [Ppatufet] [///] [p] [///] Patufet %
*L01:      %
*L02:      Hi Ha via una [zobg] [///] [re] [///] vegada un nen molt petit
|
*L03:      que es deia patufet | un dia la seva mare va veure
*L04:      que li faltava sal | i en patufet va insistir tant | que li
*L05:      va deixar anar | li don els diners i cap a la butiga
*L06:      del senyor pep | en patufet pel cami naba cantan |
*L07:      patim patam patum | Homes i dones del cap dret |
*L08:      patim patam patum | no trepitjeu en patufet . |
*L09:      i aixi va arribar a la votiga del senyor
*L10:      pep | i anava cridant i cridant | pero no el veia |
*L11:      al cap de 5 vegades va veura una moneda
*L12:      al [teera] [///] terra va deixar el pot
*L13:      de sal | i va agafar las moneda | en patufet
*L14:      quonteent va marxar | va arivab
*L15:      a casa | i va comensar a ploure i faltavla
*L16:      el pare | i en patufet va turnar a insistir
*L17:      tant | que el va deixar anar a vuscarlo | pro
*L18:      per anar a casa den patufet | i avien
*L19:      dos camins | el llarc i el curt | i en patufet
*L20:      va veure que plovia molt | i es va amaga
*L21:      sota una col | i ba el bou i se la menja
*L22:      am en patufet | la mare i el pare es van
*L23:      preocupa molt | i van dunar tant menjar com van
*L24:      puder al bou | i tant gros que es ba fer | es va tirar
*L25:      un pet i ba surtir en patufet . |
*L26:      %
*L27:      THE END
@C1:      David B.
@C2:      I:P03R017 S:M E:8.5
@C3:      TS:M NP:2 D:N P:V L:N
@C4:      El segon full comença a L23

```



```

*T00:      % Eel Petufet %
*L01:      Hi ha via una vagada un varufet | i
*L02:      era tant petito tant petito [per que] [///] |
*L03:      i tenia que canta una canso [i] [///] | deiala can so |
*L04:      patim atam patum patum | omes i dones del cap
*L05:      dret | patim patam patum | i així era la canso |
*L06:      i despres l'amare lenvia a compra |
*L07:      per donarli al pare | i li a banar a compra
*L08:      sal | i cuan turnava [despes a casa] [///] cap a casa |
*L09:      i va cumansa a ploura | i es va pusa asota dun arbra |
*L10:      i el vent sel va ampurtar | i va ana a para asota dun a col
|
*L11:      i sel va manja un dou | i va dilamara | on !! ets patufet |
a la panxa
*L12:      bel vou | que noneva ni plou | i els pares li van dunar
moltmenjar |
*L13:      parque dunes un pet | i surtis el petufet | i exi va ser . |
FiN
@C1:      Judith R.
@C2:      I:P03R018 S:F E:8.4
@C3:      TS:M NP:1 D:N P:V L:N
@C4:      Títol subratllat

```

*T00: % El patofet %
 *L01: %
 *L02: Hi ha via una vegada un nen quera molt patito |
 *L03: i un dia la seva mare li va dir | patufet avui ja
 *L04: es el dia | Tindras que anar a comprar pa | i va dir
 *L05: el nen desidit | vale | hi ha dames nire cantant una canso |
 *L06: hi haixi no em trapitjaran | va sortir de casa amb la moneda
 |
 *L07: i nava cantant | omes i dones del candret | i va arribar a
 la
 *L08: PANADERIA | i va dir | ola senyor comestas | nesesito pa |
 *L09: li va donar la moneda | i li va donar el pa | gracies |
 *L10: va dir en patufet | i sen va anr cantant la canso | quan va
 *L11: arivar a casa li va dir | aqui tens el pa par fer l'en trepa
 al pare |
 *L12: la mare va agafar el xoriso | i va fer un entrepa delicios |
 *L13: i va dir en Patofet | jo vui portarli i la seva mare
 *L14: li va dir | bueno et deixo | va sortir | i va comensar
 *L15: a ploure i ploure | hi ha via un camp de cols |
 *L16: alla es va amagar | pero va vindre un vou | i es va
 *L17: menjar la col que hi ha via el [patofet] [//] Patufet | i el
 *L18: pare del [patofet] [//] Patufet va anar cap a casa i va dir
 |
 *L19: i el meu esmorzar | e anviat el patofet a que et dones
 *L20: el esmorzar [pus] [//] | Nem a vuscar el patufet | van
 sortir
 *L21: i van santir | aqui a la panxa del vou que ni neva
 *L22: ni plou | hi van anar a costat del vou | i vinga donarli
 *L23: cols | i vinga | i el final el vou es va tirar un pet | i va
 *L24: SORTI el Patufet | i conta contat aquet conta ja sa acavat
 @C1: Núria B
 @C2: I:P03R019 S:F E:8.8
 @C3: TS:M NP:1 D:N P:V L:N

*T00: % El Patufet %
 *L01: %
 *L02: Hi avia una vegada en una caseta . | [una mare] [//] i vivia
 la mare i el seu
 *L03: fill | que no era un fill nurmar | era un fill molt [patit]
 [//] petit | com el dit polse
 *L04: de la ma. | Es [dein] [//] deia patufet | un dia la seva
 mare nesesitava
 *L05: carn | i el patufet u va sentir i bolia anar ell | [vu] [//]
 va incistir tant que
 *L06: va deixa anar . | Va agafar els dines | i pel carrer cantava
 | Patim Patam
 *L07: Patum | done i homes del cap dret | Patim Patam Patum | no
 trapitxeu en Patufet |
 *L08: %
 *L09: Quan va arivar a la carniseria va crida !! | Senyor carniser
 !! |
 *L10: Pro no el sentia va provar un altrevegada | Senyor carniser
 !! |
 *L11: el va sentir | va mirar | no Beia res | va cridar molt fort
 | Senyor carniser !!
 *L12: es va ficar les olleres | i va veure una moneda | i va di el
 carnise | que vols
 *L13: i va dir | vui una salxixa | té | Quan anava a la seva casa
 va comensar a
 *L14: Ploure | i cada vegada mes | es va fica asota duna col | i
 es va menja un
 *L15: bou | els pares el cridaven | el patufet | i el patufet li
 contestaba |
 *L16: soc a la pantxa del bou | ca no neva ni plou | i el seus
 pares
 *L17: li dona molt de menjar | es ba tira un pet | i ba surti el
 Patufet
 *L18: % FINAL %
 @C1: Hèctor M.
 @C2: I:P03R020 S:M E:8.8
 @C3: TS:M NP:1 D:N P:V L:N
 @C4: Final subratllat

*T00: % Patufet %
*L01: Hi havia una vegada un nen que es deia Patufet i era molt petit , |
*L02: del tamany d'un cargol . | Un dia la seva mare li va dir |
que anes
*L03: a [pomprar] [///] comprar una miqueta de sal , | la mare li
va donar
*L04: els diners necessaris [i la] [///] a en patufet | i va anar a
comprar la sal . |
*L05: %
*L06: Quan en patufet va arribar a la botiga | li va demanar al
encarre-
*L07: gat un pot de sal | però el encarregat no va veure qui li
demanave
*L08: un potet de sal | i va dir : |
*L09: - Qui o demane ? |
*L10: - Hi en patufet va dir : |
*L11: - Soc jo en [patufet] [///] Patufet | estic aquí vaix ! |
*L12: - En un moment el senyor va mirar a vaix | va veure a en
Patufet | i
*L13: li va donar un potet de sal . | En patufet li va donar a la
*L14: mare | que estava esperant a casa . | Quan li va donar la
sal |
*L15: la mare li va demanar a en Patufet | si podia portar-li
*L16: el dinar al pare | que estava treballant . | De seguida va
agafar
*L17: el dinar del pare | i va sortir de casa cantant : |
*L18: - Patim patam patum | homes i dones del carrer , | patim
patam patum |
*L19: no trapitgeu a en Patufet ... |
*L20: - De camí va comensar a ploure | i en Patufet es va amagar
*L21: sota una col d'un camp de conreu . | Al cap d'una estona
*L22: va vindre un bou | i es va menjar la col i en Patufet . |
*L23: %
*L24: Quan en pare arriba a casa | els dos a la vegada diuen : |
*L25: - Patufet !! Patufet !! ... |
*L26: %
*L27: - Van veure al bou i van dir : |
*L28: - Patufet estas dintre del bou ? |
*L29: - I en patufet va dir : |
*L30: - Si ! |
*L31: - De seguida els pares van inflar el bou de menjar |
*L32: el bou es va tirar un | i va sortir en Patufet ! |
*L33: %
*L34: Vet aquí un gat , | vet aquí un gos , | aquest conte ja s'ha
*L35: fos . |
@C1: Eddie A.
@C2: I:P04R021 S:M E:9.9
@C3: TS:M NP:2 D:N P:V L:N
@C4: El segon full comença a L18

*T00: Patufet
 *L01: %
 *L02: Hi havia una vegada un nen molt petito . |
 *L03: %
 *L04: La seva mare estava fent el dinar i no li
 *L05: quedava sal , | el patufet volia anar a buscar
 *L06: la sal | i no va parar dinsistir | fins [d] [///] que no
 *L07: li va dir la mare | que podria anar a buscar la
 *L08: sal . | I si, si | amb els diners a la ma | s'hen va
 *L09: anar a la botiga [. Quant el] [///] m'henters anava
 *L10: capa la botiga estava canta: | Petim patam patum | no
 *L11: trapitgeu el patufet . | Quan va arriba a la botiga |
 *L12: el botiger va veure els diners , | i li va canviar els
 *L13: diners per la sal. | %
 *L14: La mare va pugue acavar de fer el dinar , | i el
 *L15: patufet | com sempre volia fer coses noves | i li va
 *L16: demenar a la mare | si podia anar-li a portar
 *L17: el dinar al pare . | El patufet li va demanar tantes
 *L18: vagades | que la mare al final li va dir que si . |
 *L19: El patufet content [se'] [///] s'hen va anar cami
 *L20: avall | i al cap [duna] [///] d'una estona es va
 *L21: posar a ploure [i el p] [///] . | El patufet Espantat es
 *L22: va amagar a sota d'una col . | Un bou que
 *L23: pasava per alla va veure la col | i nyam |
 *L24: s'he la va cruspír , | a la col i el patufet . | El
 *L25: cap d'una estona el pare va arribar a
 *L26: casa i va dir : | - I el meu dinar ? | . i la mare
 *L27: va contestar : | - Tel a portat el patufet | - no - | va
 *L28: dir el pare . | Els pares van sortir corrents
 *L29: a buscar el patufet, | hi hanaven dient : | - Patufet on
 *L30: ets . | %
 *L31: Al cap d'una estona els pares van veure
 *L32: el bou | i van sentir una veu que deia : |
 *L33: - estic a la panxa del bou | que no neva ni
 *L34: plou . | Els pares li anaven donant menja |
 *L35: i menja i mes menja | i el bou s'he anava
 *L36: inflant i inflant | i el final es va tirar un
 *L37: pet | i va sortir el patufet . | Conte contat , |
 *L38: Conte acavat . |
 @C1: Mireia V.
 @C2: I:P04R022 S:F E:9.11
 @C3: TS:M NP:2 D:N P:V L:N
 @C4: El segon full comença a *L14

*T00: Patufet
 *L01: %
 *L02: Hi havia una vegada un nen molt petitó anomenat Patufet . |
 Un dia
 *L03: la seva mare estava cuinant | i en Patufet va veure que li
 faltava
 *L04: sal . | Ell li va dir | que si podia a anar a [lu] [//]
 buscar la sal | i la
 *L05: mare li va dir que no | que no podria | % però en Patufet li
 va
 *L06: insistir [h] [//] | i al final la va convencer , | al sortir
 al carrer en Patufet va
 *L07: com en çar a cantar una canço , | que deia així : | Patim
 patam patum |
 *L08: homes i dones pas dret , | patim patam patum | % no
 trapitgeu en
 *L09: Patufet . | [quan] [//] Quan va arribar a la botiga | el
 senyor no el va veure |
 *L10: però el va sentir , | va agafar la moneda | i li va donar la
 sal . | Des-
 *L11: prés va tornar cap a casa | i li va donar la sal . | Després
 li va
 *L12: dir que li volia portar el dinar a el [para] [//] pare | i
 li va dir que no |
 *L13: que no podia | però va isistir i la va convencer . | Quan va
 sortir a [a] [//]
 *L14: portar-li el dinar | va començar a ploure | i es va amagar a
 sota d'
 *L15: una col | llavors un bou s'el va menjar . | [la] [//] Quan
 el pare va
 *L16: arribar a casa | la mare li va dir | que si estava bo el
 dinar | i li
 *L17: va dir que no li havia portat | llavors van [posarse] [//]
 posar-se molt
 *L18: preucu pats i el van començar a cridar : | Patufet onets !
 Patufet ... |
 *L19: I el Patufet els va contestar així : | A la [panx] [//]
 panxa del bou |
 *L20: que no hi neva n'hi plou . | Llavors van donar molt menjar
 *L21: al bou | fins que va fer un pet | i en Patufet va sortir | i
 li van
 *L22: fer una gran abraçada | i conte contat | conta acabat . |
 @C1: Carla A.
 @C2: I:P04R023 S:F E:9.8
 @C3: TS:M NP:1 D:N P:V L:N

*T00: Patufet
 *L01: %
 *L02: Hi havia una vegada un nen tant petit |
 *L03: que en proutes feines es veia . | Un dia la seva mare
 *L04: li va dir | que necessitava sal per fer el dinar . |
 *L05: En Patufet va dir : | %
 *L06: - Ja hi haniré jo a vuscar la sal . | La mare va contestar |
 *L07: - No, no ! Hi vagis | que ets tant vaix que no et veuran . |
 *L08: - Si no em veuen ja cridaré molt . | %
 *L09: El Patufet va anar a comprar sal . | I pel camí
 *L10: nava cantant . | Patim, patam patum | homes i dones del
 *L11: carrer, | patim, patam patum | nom em trapitgeu . | Cuan
 *L12: va arribar a la votiga | li va demanar sal | però
 *L13: no li contestava . | U va tornar a provar | i el final li va
 *L14: contestar : | %
 *L15: - Qui parla ! %
 *L16: - Sóc jo en Patufet | vull sal . | %
 *L17: l'home no[el] [//] el veia | però el cap d'un minut ja
 *L18: el va veure | i li va donar la sal . | En Patufet
 *L19: nava saltant | però de cop es va posar a ploure a
 *L20: bots i a barrals . | En Patufet es va posar a sota la
 *L21: pluja , | Però un bou es menjar la col . | En Patufet
 *L22: estava a la panxa del bou . | i deia . Cridant | %
 *L23: - Estic a la panxa del bou | que no neva ni plou |
 *L24: Els seus pares en sentiro | van correr cap el boi | i
 *L25: [quant] [//] quan van arribar | el ban fer menjar molt |
 tant
 *L26: que es va tirar un pet com un agla | i va surtir
 *L27: en patufet . | "Mes [brut] [//] negre que la xocolata" | La
 mare
 *L28: ba fer-li una abraçada | tant forta que l'endemà
 *L29: encare tenia mal de cap . | Conte contat | quina pena |
 *L30: però sa acabat . |
 @C1: Helena V.
 @C2: I:P04R024 S:F E:9.9
 @C3: TS:M NP:2 D:N P:V L:N
 @C4: El segon full comença a *L17

*T00: % Patufet %
 *L01: %
 *L02: Hi havia una vegada un nen | que de tant petit quera
 *L03: li van dir patufet . | Un dia la mare se li va acaba[l][//]r
 la sal |
 *L04: i li va dir el patufet | ves a comprar sal | pero si soc
 molt petit |
 *L05: vueno vale i anire | i pel camí cantare aquesta canço | va
 *L06: cantar | Patim patam patum | dones i homes del cabret |
 Patim Patam
 *L07: Patum | no trapitxeu el patufet | i aixi va arribar a la
 botiga |
 *L08: escolti senyor | quem pot presta un saquet de sal | qui ha !
 |
 *L09: pregunta el cambrer | i veu un dineret de es mou | ell no li
 fa
 *L10: cas i fa el que diu . | Ala tarda va [l] [//] anar a portar
 el dinar
 *L11: al pare | i es va pasar a ploure | i es va posar sota
 *L12: la col | sel va menjar un bou | i despres el para
 *L13: i la mare van començar a vuscarlo | i van
 *L14: sentir un bou | i van dir que era a dintre el bou |
 *L15: li van donar molt menjar | i amb un pet va
 *L16: surtir el patufet . |
 @C1: Aleix A.
 @C2: I:P04R025 S:M E:9.8
 @C3: TS:M NP:1 D:N P:V L:N

*T00: % El Patufet %
 *L01: %
 *L02: Era un nen tant petit que l'hi deian el
 *L03: Patufet , | però un dia en Patufet va
 *L04: convensa a la seva mare | per anar a
 *L05: portar l'esmorzar [a la seva] [//] al seu pare , |
 *L06: i va anar a buscar sucre | però el botiguer
 *L07: no el veia | i va deixar la moneda i va aga-
 *L08: far el sucre , | i pel camí és va posar a
 *L09: ploure | i és va a dintre d'una col | i un bou
 *L10: [e] [//] has va menjar la col , | i quant el pare
 *L11: va tornar a casa | la mare l'hi va dir
 *L12: qué t'ha portat l'esmorzar el patufet | i
 *L13: el pare va dir no , | i el pare i la mare
 *L14: van anar a buscar el patufet | i cridaven ,
 *L15: seisclaven, corrien etc. | I el Patufet va dir
 *L16: sóc aquí a la pansea del bou | qué no neva n'hi
 *L17: plou | i els seus pares l'hi van donar tant
 *L18: menjá | qué [és] [//] has va tirar un pet | i va
 *L19: sortir en patufet . |
 @C1: Bernabé S.
 @C2: I:P04R026 S:M E:9.8
 @C3: TS:M NP:2 D:N P:V L:N
 @C4: El segon full comença a L16

*T00: % El Patufet %
 *L01: %
 *L02: Hi havia una vegada un nen tan
 *L03: petit que es deia Patufet . | Un dia la mare
 *L04: d'en Patufet necessitava Sal | per fer el
 *L05: dinar , | i en Patufet li deia a la mare . |
 *L06: - Mare deixam anar a comprar [et] [//] la
 *L07: sal , | i la mare li va dir que no | porque
 *L08: el trapitxarien , | pro al final la va
 *L09: combense . | En Patufet va anar
 *L10: cantant | fins a la tenda . |Quan va
 *L11: arribar a la tenda pro | el senyor de
 *L12: la botiga noel veia , | en Patufet va deixa
 *L13: les monedes Sobre la parada | i el
 *L14: botiguer li ba donar la sal . | Quan
 *L15: va torna a casa seva | el seu
 *L16: pare estava a l'hort | i tenia que dinar |
 *L17: i en Patufet va dir : | - Mare puc anar
 *L18: a portarli el dinar al pare | i la
 *L19: mare li va dir que no | però al final
 *L20: el va deixar anar . | Pel camí va a
 *L21: començar a ploure | ies va amaga
 *L22: Sota d'una col . | Pero un bou que
 *L23: caminava per alla | es va menja
 *L24: la col , | quan el pare va arriba
 *L25: va dir : | Ones el meu dinar | en
 *L26: Patufet a anat a l'hort . | Els pares
 *L27: d'en patufet van cridar : | Patufet
 *L28: on ets | a la panxa del bou | on no
 *L29: neva ni plou . | Els pares va donarli
 *L30: molt menja | al bou | fins que es va
 *L31: tirar un pet | i va sorti en Patufet . |
 @C1: Raul B.
 @C2: I:P04R027 S:M E:9.8
 @C3: TS:M NP:2 D:N P:V L:N
 @C4: El segon full comença a *L17

*T00: % El patufet %
 *L01: %
 *L02: Hi havia una vegada un nen | que era tant petit que li van
 posar el nom de Patufet . |
 *L03: Un dia el Patufet volia anar a comprar | i la mare l'hi deia
 que no | perquè
 *L04: no el veurien | i el trapitjarrien | i el petit Patufet va
 dir | no em veuran pero em
 *L05: sentiran | i la mare l'hi va dir | [vale] [//] val | pero
 vigila | i despres l'hi portes al
 *L06: menjar al pare . | D'acord | i el patufet va començar a
 cantar . | Patim , patam , patum , |
 *L07: homes i dones del cap dret . | Patim , Patam , Patum | no
 trepitgeu el Patufet . |
 *L08: tota la estona cantant | fins que va arribar a la botiga . |
 El venedor nomes
 *L09: veia les pessetes | el venedor va agafar les pessetes | i
 l'hi va donar el sucre . |
 *L10: El patufet va anar cap a l'hort | i va començar a ploure | i
 es va
 *L11: amagar a una col | despres va vindre un bou | i es va menjar
 la col | juntamen
 *L12: amb el Patufet | despres el pare va anar cap a casa | i el
 pare va dir : | El
 *L13: Patufet no ha vingut | [pero] [//] i la mare va contestar :
 | Pero si el Patufet em va
 *L14: dir que aniria a l'hort . | [Els] [//] El pare i la mare van
 anar cap a l'hort . | I el Patufet
 *L15: va començar a cantar : | A panxa del bou | que n'hi neva i
 plou . | despres els pares
 *L16: l'hi van donar molt menjar | el bou es va tirar un pet | i
 el Patufet va
 *L17: sortir | una mica brut | pero igual d'eixerit
 @C1: Jordi S.
 @C2: I:P04R028 S:M E:10.0
 @C3: TS:M NP:1 D:N P:V L:N

*T00: Patufet %
 *L01: %
 *L02: Hi havia una vegada un nen tant petit | tant petit | que la seva mare
 *L03: li deia en [p] [//] Patufet . | I així que un dia la seva mare estava fent
 *L04: el dinar | i no tenia sal , | i va dir : | Hooog ! quina mala [sol] [//] sort |
 *L05: ara tindré que anar a comprar sal . | I de cop va dir en
 *L06: Patufet : |no ja hi aniré jo , | que no , que sí , que no , que sí ! |
 *L07: I així que en [p] [//] Patufet se'n va anar a comprar sal , | i la
 *L08: mare li va dir : | Que no veus que et trapidjaren | no perquè
 *L09: aniré cantant una canço | va dir en Patufet . | I se'n va anar
 *L10: a comprar sal | tot dient : | patim patam patum | homes i dones
 *L11: del carrer | patim patam patum | no trapitjeu en [Petu] [//] Patufet . |
 *L12: I el venedor va veure una moneda de 100 ptes | la va agafar i va veure en patufet | i va sentir que li demanava
 *L13: un saquet de sal | i el venedor li va donar i se'n va anar | cantant la mateixa canço , | i la mare va poder
 *L14: fer el dinar | i després [v] [//] li va anar a portar el dinar
 *L15: al seu pare | que treballava en un hort | i de cop
 *L16: es va ficar a ploure | el [patufet] [//] Patufet es va amagar
 *L17: sota d'una col | i va vindre un bou | i es va [menjar] [//]
 *L18: menjar la col junt amb el Patufet . | %
 *L19: El pare va tornar de treballar | i va dir : | com es que
 *L20: no meu portat el menjar . | I la mare va dir : | Però si ha anat
 *L21: el Patufet a [fortartel] [//] portarte el menjar . | I van anar a
 *L22: l'hort a vuscarlo : | Patufet ! Patufet! | on ets , | soc a la panxa
 *L23: del bou | on no neva ni [O] [//] plou . | I van començar a atipar el
 *L24: bou | el es va tirar un pet | i va sortir el [p] [//] Patufet . |
 *L25: % FI %
 @C1: Jesús B.
 @C2: I:P04R029 S:M E:9.6
 @C3: TS:M NP:2 D:N P:V L:N
 @C4: El segon full comença a L21

*T00: % Patufet %
 *L01: Hi havia una vegada, | a un petit poblet | un
 *L02: nen molt i molt petit . | Un dia quan la
 *L03: seva mare estava cuinant , | li faltava el
 *L04: safrà . | En Patufet molt cumbensut li va
 *L05: dir | que ell anirà a comprar el safrà . | La
 *L06: seva mare li va dir que no | perquè el trapitxarien . |
 *L07: El Patufet va dir que no | perquè aniria
 *L08: cantant la seva cançó . | En Patufet va
 *L09: marxar amb una moneda | i anava cantant : |
 *L10: Petim , Patap , Patum , | %
 *L11: homes i dones del [carrer] [///] cap dret , | %
 *L12: Petim , Patam , Patum , | %
 *L13: no trapitgeu en Patufet . | %
 *L14: I així fins que va arribar a la botiga . |
 *L15: En Patufet anava dient | si li podien donar un
 *L16: paquet de safrà . | El botiguer no el veia , |
 *L17: fins que va mirar a terra | i va veure
 *L18: una moneda . | Li va donar el paquet | i és
 *L19: va que dar la moneda . | Després va tornar
 *L20: a casa | seguint cantant la seva cançó . |
 *L21: Quan va arribar a casa | la mare li va
 *L22: dir | si li podia portar el menjar al pare |
 *L23: que treballava a l'hort . | però quan li faltav-
 *L24: a poc per arribar | es va posar a ploure . | En
 *L25: Patufet es va amagar a sota d'una col , | per
 *L26: allà pasava un bou | i es va menjar la col | i en
 *L27: Patufet . | El cap d'una estona | el pare i la mare
 *L28: no trobaven en Patufet | i el van començar a
 *L29: cridar . | %
 *L30: - Patufet onets %
 *L31: - Sóc a la panxa del bou | on no hi neva ni plou . |
 *L32: Els pares ho van sentir | i li van donar menjar al
 *L33: bou | fins que es va tirar un pet | i en va
 *L34: sortir en Patufet . |
 @C1: Laia C.
 @C2: I:P04R030 S:F E:9.10
 @C3: TS:M NP:2 D:N P:V L:N
 @C4: El segon full comença a L16

Montserrat Rabassa

Setembre 2001.