

Entrevista

Joaquim Dolz-Mestre: l'aprenentatge de llengües des de l'interaccionisme sociodiscursiu

Aina Monferrer-Palmer
Universitat de València
aina.monferrer@uv.es

Data de l'entrevista: 1 d'abril de 2022



Aquesta entrevista fou duta a terme en el marc d'una estada postdoctoral d'Aina Monferrer-Palmer amb el grup GRAFE (*Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné*) de la Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació de la Universitat de Ginebra.

Joaquim Dolz-Mestre (Morella, 1957) és professor honorari del Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de Ginebra. Forma part del grup de recerca GRAFE. A l'entorn d'aquest grup i d'investigadors com ara Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly o el mateix Dolz, s'ha creat el que anomenem *Escola*

de Ginebra, corrent pedagògic hereu de la potent tradició de lingüistes i de pedagogs vinculats a la Universitat de Ginebra, com ara Saussure, Piaget o Freire però també de Vigotski.

Resercler (R). Com definiríeu l'interaccionisme sociodiscursiu (ISD)?

Joaquim Dolz (J). L'ISD és un corrent de pensament que afirma que el llenguatge es desenvolupa gràcies a les interaccions entre els membres d'una societat. En el cas dels més menuts, entre els membres d'una família. No m'agrada dir *llengua materna* perquè ho trobo sexista i no vull naturalitzar l'adquisició de la llengua. És un interaccionisme social, però discursiu perquè enquadrem els estudis pensant en les interaccions socials fetes a través de gèneres de text concrets.

R. No feu servir el terme *llengua materna*?

J. En *Didactique du français langue première* (Simard et al., 2019), per exemple, utilitzo el terme *llengües primeres familiars* en lloc de *llengua materna* perquè, a més, dins d'una mateixa família sovint es fan servir diverses llengües. Pensa que el lloc on es produeixen les interaccions no és únicament la família. El multilingüisme social és importantíssim i el plurilingüisme de cara a l'aprenentatge de les llengües també ho és, tot i que jo penso que a l'escola encara se li podria donar més importància.

R. És clara la diferència entre primera, segona i tercera llengua (L1, L2, L3)?

J. Si analitzem el perfil dels alumnes i el seu repertori lingüístic, és complicat saber el que es pot considerar llengua 1, llengua 2 o llengua 3. És veritat que, en cas que hi haja una o dues

llengües familiars, l'ensenyament de la tercera llengua és un ensenyament de llengua segona. Però, per exemple, a Portugal ara hi ha un projecte per a treballar el portuguès amb els nouvinguts i parlen de *llengua no materna*. El nom no fa la cosa, no soc nominalista, però penso que l'expressió *llengua materna* no explica bé la realitat que volem mostrar: famílies amb dues progenitores, amb dos progenitors homes i moltes altres combinacions. A més, s'observa que no necessàriament és la llengua del pare o de la mare la que adoptarà l'infant, sinó que molt sovint el germà menut adopta la llengua del germà gran.

R. Multilingüisme i plurilingüisme són sinònims?

J. Els americans fan servir *multilingüisme* per a tot. Nosaltres utilitzem *multilingüisme* per a parlar de la multiplicitat de llengües que hi ha a l'entorn (Ginebra és una ciutat especialment rica en aquest sentit) i parlem de *plurilingüisme* en l'aprenentatge perquè, quan s'estan desenvolupant llengües, no hi són totes, sinó que en són diverses. Parlem de desenvolupament *bilingüe* o *plurilingüe* dels alumnes i diem més *plurilingüe* perquè, si jo vaig a una llar d'infants a Ginebra, n'hi ha que tenen el 70% dels alumnes que aprenen el francès com a tercera llengua. Per tant, cal aclarir que la realitat actual és més complexa que no el bilingüisme.

R. En quin enfocament pedagògic s'emmarca l'ISD?

J. L'Escola de Ginebra té antecessors pedagogs com Rousseau, Claparède per a l'Escola Nova, i Ferrière, però Piaget hi ha tingut una importància enorme i ell és constructivista. Jo vaig vindre a Ginebra interessant-me per Piaget, però de seguida em vaig adonar que Piaget parlava de la construcció entre el subjecte i els objectes, i donava menys importància a una relació triangular amb els adults i amb altres xiquets per a l'aprenentatge de la llengua. L'ISD, en canvi, és triangular: té en compte la relació amb l'alteritat amb el diàleg i la llengua com a objecte.

Tot i que no estem en contra del constructivisme, l'ISD és una disciplina amb una modalitat particular de constructivisme social que dona una importància més gran al discurs, a la llengua, a les llengües i a les interaccions amb les llengües. La mirada del pedagog que es diu constructivista no sempre atribueix prou importància als objectes d'ensenyament, i en particular a les llengües, que són al mateix temps ferramenta i objecte d'aprenentatge, mentre que l'ISD, partint de Vigotski, sí que dona una importància central a les llengües. Nosaltres pensem que Vigotski, sense dir-ho, se situava en el mateix paradigma d'anàlisi que nosaltres sobre com interioritzem la llengua per mitjà de les interaccions socials. Per tant, la nostra perspectiva és neovigotskiana més que neopiagetiana. Utilitzem més el terme *interacció* que no el de *construcció*, encara que veiem l'adquisició del llenguatge com una construcció social.

R. De quina perspectiva parteix l'ISD?

J. La nostra perspectiva, la *lingüística del text* de Bronckart en la qual em situo en continuïtat, penso que és molt més global i més completa que d'altres, com la de Jean-Michel Adam. Hem estat sempre en diàleg amb Adam, que ha fet un treball molt important per a saber quines són les estructures textuales, el que anomena *seqüències textuales*. Això ens ha ajudat moltíssim. Per cert, Adam va estar en el tribunal de la meua tesi.

La perspectiva epistemològica de Bronckart és més global pel que fa al funcionament del llenguatge. És a dir, hi ha aspectes del treball que són complementaris, però sobre les qüestions d'adquisició i de funcionament discursiu, l'Escola de Ginebra és més completa. Els dos enfocaments estan en diàleg, però no són idèntics. Fins i tot, des del punt de vista estrictament lingüístic, la lingüística del text de Bronckart, que ha desenvolupat en particular la professora Maria Antónia Coutinho des de la Universidade NOVA de Lisboa, té unes peculiaritats importants. Vicent Salvador va traduir un dels llibres importants de Bronckart: *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo* (2004).

R. Quina és la relació entre l'ISD i el tractament integrat de llengües i de continguts (TILC)?

J. L'ensenyament integrat de llengües és fonamental. No és el mateix ensenyar l'anglès com a matèria escolar que ensenyar una matèria escolar en anglès. Ací hi ha un aspecte clau que és veure si el professorat està capacitat per a fer-ho. El model andorrà és interessant. Les escoles andorranes tenen un sistema plurilingüe en què, des del començament, s'ensenya en català, en castellà i en francès, però és el mateix professor el que fa servir sempre una de les tres llengües. És a dir, hi ha tres professors per a dues aules i hi ha un professor que parla sempre en català, un sempre en castellà i un sempre en francès amb els alumnes per a fomentar-ne els tres usos. Més tard, hi inclouen també l'anglès.

Per tant, és una escola que es vol plurilingüe, sempre amb una preocupació pel català, perquè és la llengua oficial del país i ha de tindre molt de pes. Cal tindre en compte que també hi ha una migració important de parla portuguesa. En el sistema andorrà, tenen interès pel plurilingüisme fins al punt que les classes d'acollida es fan en les tres llengües des del començament, no una després de l'altra. Com que les tres llengües són de la mateixa família, juguen amb el contrast i amb la transferència en l'aprenentatge plurilingüe. Les escoles andorranes només existeixen des dels anys noranta, malgrat que el sistema andorrà ja està donant molt bons resultats. Cada vegada hi ha més alumnes inscrits a l'escola pública andorrana. El principi del TILC és que les llengües de l'escola no són només ensenyades, sinó que també són ferramenta d'ensenyament. Aquest sistema, però, exigeix molta formació del professorat, que en molts casos és coformació, ja que funcionen per equips pedagògics: Canillo, Encamp, Andorra la Vella i Ordino, entre d'altres.

El sistema valencià actual també té, en part, la pretensió de donar importància als projectes escolars de llengües i a la coformació, és a dir, al foment del treball en equips pedagògics. El professorat ha de tindre doble competència: sobre l'ensenyament de les matèries i sobre l'ensenyament de les llengües. Si es vol ensenyar des del TILC, la didàctica de les llengües ha de ser una matèria comuna de tot el professorat, tant de primària com de secundària. Si es vol ensenyar física, història o música en anglès, no és una qüestió d'improvisació. Per tant, cal el suport en la formació, tot i que seria molt interessant que aquesta formació no vinguera de dalt, sinó que fora coformació a partir d'experiències del mateix professorat, per a fer taca d'oli i que hi haja una extensió a través d'una formació de base.

R. Quines són les principals aportacions del GRAFE?

J. El GRAFE porta més de quaranta anys de recerca a l'esquena. En les primeres recerques, analitzàvem com funcionava el discurs des d'una perspectiva didàctica. En la meua tesi, m'interessava sobre els temps verbals en quatre gèneres textuais en edats diferents. Analitzava les peculiaritats en l'escriptura de quatre textos de xiquets en edat escolar. Vaig recollir les dades en una escola de Barcelona. Els textos eren un fet divers, un conte, un relat d'experiència viscuda i una explicació. Observava les característiques de l'aprenentatge dels temps verbals en català d'aquells alumnes. A més, hi observava quins eren els obstacles en l'ús dels temps verbals. Va ser una base important per a mi per a comprendre millor l'escriptura en el context escolar, ja que concebo que els xiquets aprenen l'escriptura dins de la institució escolar.

Així vaig començar a treballar sobre les seqüències didàctiques (SD). A mi, en un moment determinat, a Suïssa em deien el *senyor seqüència didàctica*. Vam elaborar molts materials per a l'ensenyament de l'expressió escrita, primer, i posteriorment de l'oral. Sobre l'ensenyament de l'oral, està traduït al català el llibre *Per a un ensenyament de l'oral* (2006), que vaig escriure amb Bernard Schneuwly, basat en l'anàlisi de les característiques dels gèneres de text orals, en què es recullen seqüències didàctiques.

Aleshores començarem amb la recerca en enginyeria didàctica de primera generació. Ens centràvem en *com* ensenyen els professors. Era una anàlisi de les pràctiques dels professors

ensenyant l'escriptura o l'oralitat, per a tractar de comprendre quins són els paràmetres i els gests didàctics dels professors a l'hora d'ensenyar a escriure o a parlar. D'ací ix el llibre de Schneuwly i meu *Des objets enseignés en classe de français* (2009). En l'etapa anterior, contrastàvem les pràctiques d'ensenyament gramatical amb les d'escriptura dels textos.

Ara ens trobem en un moment en la recerca d'enginyeria didàctica de segona generació en què creuem les investigacions de les fases anteriors. Comencem per analitzar quines són les pràctiques del professorat per a l'ensenyament d'un gènere en particular. A partir de les pràctiques, reunim els professors en un *focus group*; hi ha un retorn reflexiu sobre el que fan i llancem col·lectivament una nova dinàmica d'ensenyament de l'oralitat o de l'escriptura (tot i que darrerament m'he especialitzat més en l'oralitat). Elaborem nous materials treballant molt directament amb el professorat. Els tornem a experimentar, en primer lloc, amb els professors que els han concebut i, tot seguit, els experimentem amb altres professors.

És una recerca més col·laborativa. Ja no prenem en consideració només les investigacions en lingüística del text, sinó també les investigacions directament en didàctica, amb una posició radical que és que, per a comprendre l'adquisició del llenguatge, per a veure l'impacte de les innovacions, és necessari prendre en consideració la institució escolar i el perfil del professorat. Partim del que s'ha sedimentat a l'escola, de les pràctiques del professorat ja vigents. No llancem innovacions que venen de dalt a baix, sinó que tractem de construir amb el professorat.

A més, treballem amb el sistema didàctic auxiliar. En sistemes educatius en què hi ha recursos, s'han creat suports pedagògics i classes d'acollida. El que ens interessa en un context cultural tan divers com el ginebrí és veure com s'articula el treball de la classe ordinària en una escola inclusiva amb la feina dels professors de suport pedagògic. Seguim l'alumne quan és amb la classe ordinària i quan té altres suports, i observem quin tipus d'articulació s'estableix en les activitats del professorat que contribueixen al progrés de l'alumne. És una qüestió complexa. M'interessa com l'alumne al·lòfon passa d'una llengua a l'altra; també m'interessa estudiar com l'alumne que està en un sistema auxiliar desenvolupa el llenguatge en dues llengües diferents o més.

En lloc de veure'n les fronteres, ens centrem en com les coses s'articulen. Fins als vuit anys, l'escola primària ginebrina és inclusiva a l'aula. De vuit a dotze anys, poden tindre una aula d'acollida. A secundària, poden passar un any sencer a l'aula d'acollida. Tanmateix, cada centre escolar té un sistema de suport pedagògic diferent. Analitzem quines possibilitats de suport són més propícies en cada context i per a cada perfil d'alumnat. *A priori*, per a un interaccionista, el fet d'estar a l'aula d'acollida implica perdre possibilitats d'interacció, però també és cert que les aules d'acollida permeten un treball ben fet sobre la llengua amb un grup reduït d'alumnes (Oger, 2020). No hi ha una única fórmula vàlida. S'hi planteja un dilema difícil per a les institucions, per al professorat i, per descomptat, per als alumnes.

És curiós que una institució tan antiga com l'escola haja tardat tant a pensar en treballs d'enginyeria per a la creació de ferramentes de treball per al professorat. Tota professió tècnica, com l'educativa, atorga gran importància a la relació personal, òbviament, però les eines de treball també són importants. Des d'una visió saussureana, les eines semiòtiques transformen el pensament. El text té un paper de ferramenta per a aprendre la llengua.

R. Què penseu sobre els materials escolars?

J. La professió de docent de llengües o de mestre exigeix materials. No soc contrari als manuals escolars, però avui en dia tenim una quantitat enorme d'eines. La pandèmia ha ajudat a saber quines són més útils per al treball a distància. El professorat s'ha hagut de reciclar. No tinc una visió negativa de la tecnologia. Soc partidari del treball per a veure quines són les eines que faciliten l'aprenentatge de l'alumne, però també per a veure què facilita el treball del professional. És evident que hi ha derives de l'ús de la tecnologia, però al mateix temps hi veig possibilitats que encara no s'han explotat prou en el camp de l'ensenyament.

Nosaltres hem avançat moltíssim i ara veiem les seqüències didàctiques, els textos i els materials escolars en general com a eines semiòtiques de treball; eines que transformen la manera de treballar del professor i sobretot la manera d'interioritzar la llengua, de pensar sobre la llengua i sobre els seus usos. També donem molta importància als esquemes de treball dels docents i a la manera que tenen d'apropriar-se de les eines.

R. Què destacaríeu de la recerca en ISD en català?

J. A Catalunya, s'han inspirat moltíssim dels nostres treballs. Anna Camps i Marta Milian, en especial, sobre l'ensenyament de la gramàtica (Camps & Milian, 2000; Bigas et al., 1989). Considero que l'equip d'Anna Camps de la Universitat Autònoma de Barcelona és dels que més ha fet avançar la recerca en ISD. També són importants els treballs de Montserrat Vilà sobre l'oralitat, així com el treball de Felipe Zayas sobre seqüències didàctiques en secundària i els de Gemma Lluch sobre les rondalles (2011).

Gran part del Departament de Didàctica de la Llengua i de la Literatura de la Facultat de Magisteri de la Universitat de València (UV) fa recerca en ISD, siga en el camp de l'ensenyament de la gramàtica siga sobre la literatura. Tal vegada falte reunir les recerques individuals i tractar d'elaborar una teoria més completa. La tendència acadèmica actual fa que l'investigador se centre a publicar articles curts en revistes d'impacte i de vegades la recerca en ensenyament queda mancada de l'articulació d'una teoria més general.

També han estat importants en l'ISD en català el treball de Paulina Ribera i el d'Àlicia Santolària a la UV (2015). A la Universitat Jaume I, podem destacar la recerca d'Isabel Ríos (Monferrer-Palmer & Ríos, 2014) sobre les activitats metagràfiques o la tasca de Montserrat Ferrer (Ríos & Ferrer, 2006), a banda de la del professor Vicent Salvador.

R. Considereu que enfocament comunicatiu i ensenyament discursiu són el mateix?

J. L'enfocament discursiu en l'ensenyament de llengües s'aplica actualment a la Xina, a Austràlia, al Brasil o a Suïssa, entre d'altres. El treball de la unitat text per a treballar l'entrada a una llengua no sol funcionar. És per això que, en l'ensenyament de llengües estrangeres, sobretot en nivells bàsics, hi predomina l'enfocament comunicatiu i per tasques, que no és exactament l'ensenyament per gèneres de text. En les primeres etapes, s'hi treballen sobretot els actes de parla o les frases curtes.

Si tens una perspectiva crítica sobre les tasques en aquest context, moltes es poden criticar des del punt de vista comunicatiu. Ara, fins i tot en l'ensenyament de llengües estrangeres, es prenen en consideració treballs des de l'ISD com els de Véronique Laurens (2020) per a l'ensenyament del francès llengua estrangera, o bé els de Vera Cristovão al Brasil per a l'ensenyament de l'anglès (Miquelante & Cristovão, 2020); i també els d'Eliane Lousada (2008) per a l'ensenyament del francès. Totes parteixen del gènere del text per a l'ensenyament de llengües en nivells bàsics.

R. Què voleu dir quan dieu que sou *logocèntrics*?

J. És importantíssim treballar la multimodalitat, tant amb els gèneres de text orals com amb els escrits. La multimodalitat està sovint lligada amb la imatge. Defenso que cal fer un treball multimodal però logocèntric, és a dir, amb el predomini del treball sobre el llenguatge verbal. Soc dels que pensa que el pas per la lectura i per l'escriptura transforma el llenguatge i té un efecte en la manera d'interioritzar la realitat, la qual cosa no vol dir que un analfabet no siga intel·ligent: pot ser intel·ligent, però el sistema semiòtic que mobilitza per al pensament és diferent del que mobilitzem els alfabetitzats.

Els lletrats fem servir el llenguatge escrit. L'ésser humà, animal de paraula, utilitza la llengua en el pensament. Dono molta importància als sistemes de signes, encara que penso que tots els sistemes semiòtics són transformats pel llenguatge verbal. Fins i tot l'apreciació d'allò icònic està molt mediatitzada pel pensament verbal. Si agafes un còmic sense text, pots

reconstruir-ne la història, però no estic segur que algú no lletrat la poguera reconstruir de la mateixa manera.

R. Quines possibilitats veieu en internet per a l'ISD?

J. Internet obliga a la multimodalitat. Amb els xats, es redueixen les fronteres entre codis i hi ha novetats enormes. Abans es deia que l'escrit roman mentre que l'oral s'esvaeix. Tanmateix, ara tenim arxius orals permanents i els llibres de les biblioteques es deterioren. La relació entre oral i escrit ha canviat. Ara els historiadors també s'interessen per la història oral. Fins ara, qui ha dominat l'escriptura, ha dominat la història. Som estúpids si no estudiem com funcionen les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) de cara a l'ensenyament.

Hi tenim una possibilitat enorme per a treballar l'oralitat. Existeix una urgència per a la modelització didàctica dels nous gèneres, sobretot orals, lligats amb les TIC. Es pot fer una anàlisi de la publicitat des del punt de vista de l'Anàlisi Crítica del Discurs; més encara, per a veure les contradiccions entre el que es diu i el que es fa (pot haver-hi ironia) o bé sobre la multimodalitat. Considero que ensenyar a veure la televisió és també una forma d'alfabetització. Ensenyar no només a triar, sinó també educar en tècniques de manipulació per a evitar ser manipulats.

R. Què és urgent en la recerca sobre les TIC i l'ensenyament discursiu?

J. En primer lloc, cal estudiar els nous hipergèneres de text multimodals per internet, com ara el pòdcast, el videotutorial o l'*stream*, així com els seus subgèneres. Un pòdcast pot ser documental, informatiu, humorístic o d'altres. Tenim un camp nou d'estudi multimodal. Investigadors de l'ISD com ara Roxane Rojo a la Universitat de Campinas (Rojo & Cordeiro, 2010), Audia Leal, que treballa a Portugal sobre les imatges, o bé Daniel Peraya (1995) des de Bèlgica, serien exemples de recerca multimodal des de la perspectiva de la didàctica del text de l'ISD.

Cal una bona categorització dels codis semiòtics d'internet per a dur a terme una modelització didàctica d'aquests nous gèneres de text. Considerem que alfabetitzar una persona no és només ensenyar a llegir i a escriure, sinó també a saber interpretar gèneres audiovisuals, que també es *lligen*. Quan estàs buscant una informació per internet, has de ser crític i capaç de contrastar-la. S'han de saber descodificar els diferents sistemes semiòtics que s'entrecreen, veure'ls relacionats i veure-hi també les contradiccions. Cal saber-ne més per a saber *què* i *com* cal ensenyar els gèneres de text multimodals. Un exemple en aquest sentit seria fer recerca sobre què es pot ensenyar d'una cançó i per què cal utilitzar la cançó a l'aula de llengües. Clar i ras, cal dissenyar una modelització didàctica per a cada gènere de text.

En segon lloc, les TIC transformen les eines d'ensenyament, que des de l'ISD s'hauran de tractar alhora com a objecte d'estudi i com a eina d'ensenyament per a totes les matèries, però en especial per a les llengües. Tenim una nova eina de treball que permet actuar a distància, però que a l'aula física també amplia les ferramentes disponibles (per exemple, la pissarra digital). Ja no som en l'època dels laboratoris de llengua, sinó que hi ha unes possibilitats a l'aula més grans que mai gràcies a les eines TIC.

En tercer lloc, s'ha d'investigar sobre la traducció audiovisual de cara a un treball que permeti l'alternança entre diverses llengües. Anna Marzà (2010) ha vist les potencialitats del doblatge de cara a l'ensenyament bilingüe, de la mateixa manera que jo he treballat sobre les paròdies (*saynètes*) amb alumnes. Per a fer participar els novinguts, posem per cas, hi ha les noves tecnologies (TIC), que són ferramentes que permeten novetats interessantíssimes d'articulació de llengües i de sistemes semiòtics. Algunes d'aquestes novetats serien l'articulació per al pas del dibuix al text, del text al vídeo o bé de la música a la lletra. Fet i fet, l'experimentació multimodal per al treball multilingüe a l'aula és una tasca que haureu de dur a terme les noves generacions.

El quart punt és lligar les llengües. En els tres punts anteriors, pots jugar al pas d'una llengua (o llenguatge) a una altra, a evitar les fronteres. No és únicament *translanguaging*. Gustavo Lima, Juliana Zani i jo mateix (2022) hem fet un estudi d'una classe sobre un poema visual en què la professora parlava alhora de viva veu i en llengua de signes. El poema que s'hi treballava era «A xícara», de Fábio Sexugi. La professora presentava a la pissarra de la videoclassa el poema visual mentre el comentava oralment i alhora en llengua de signes, combinant la llengua de signes del Brasil i el lletreig internacional.

Alhora, hi havia alumnes sords signants i no signants, i sords totals juntament amb altres que tenien una mínima audició. A més, afegiren subtítols al vídeo en postproducció. Era una lliçó de literatura però també de llengua portuguesa, amb la dificultat que hi havia fragments en què coincidia la llengua oral amb la llengua de signes i d'altres en què la força de l'escriptura demanava lletreig.

Quan parlo d'articular tots els nivells, em refereixo, per exemple, al cas que acabo d'explicar: poema, comentari del poema, text oral, text escrit, llengua de signes i subtítols. A més, la professora accentuava l'oralització per a aquells que feien lectura labial. No es tracta de *translanguaging* ni de *code-switching* en concret, sinó d'una anàlisi específica de tots els llenguatges en joc per a veure en cada moment quina n'era la funció, la necessitat i l'interès per a l'ensenyament de cada tipus de llenguatge, per exemple analitzant-hi les reformulacions que duia a terme la professora buscant precisió.

R. Quines serien les vostres possibles crítiques a l'ús de les TIC en l'ensenyament?

J. Hi veig dues possibles derives perilloses. La primera és la deriva tecnicista, és a dir, que es done més importància a la tècnica que al que s'està ensenyant. Per exemple, si vols ensenyar a llegir i a escriure però treballes la imatge en excés. Ja he dit que soc logocèntric, és a dir, que soc partidari de fer presents tots els tipus de llenguatges en l'ensenyament i de donar-los importància, però sempre prioritzant la llengua o llengües que s'estan ensenyant. Hi ha la creença una mica ingènua que la tècnica ho resoldrà tot. La tècnica és important i transforma l'ensenyament i l'aprenentatge, però no hi ha res millor que la interacció entre persones.

El segon aspecte és que la multimodalitat, des de la perspectiva de l'ISD, és important, però a condició de veure la prioritat en els aspectes estrictament lingüístics. Fins i tot en la recepció de l'obra d'art, com ara la música, pots tindre la primera reacció estètica sense verbalitzar, tot i que la justificació crítica es farà amb llenguatge verbal. Al remat, soc dels que pensa que val molt la pena fer servir el treball multimodal a l'aula, però cal no perdre la força del que és estrictament verbal.

R. Hi afegiríeu una conclusió?

J. Com a reflexió final, diré que l'ISD parteix de la hipòtesi que els intercanvis a partir del llenguatge són fonamentals tant per al desenvolupament del llenguatge com per al desenvolupament de la persona. Es tracta d'una perspectiva epistemològica segons la qual les interaccions discursives són les que ens fan desenvolupar com a persones però a través dels discursos, no únicament per les imatges ni pels enunciats breus; i hi ha nous discursos multimodals que funcionen amb les TIC que caldrà estudiar amb deteniment els propers anys de cara al seu aprofitament didàctic.

Referències

- Bigas, M., Camps, A., Camps, M., & Milian, M. (1989). *L'ensenyament de l'ortografia*. Graó.
- Bronckart, J.-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo* (Trad. Vicent Salvador). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Camps, A., & Milian, M. (Eds.). (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Homo Sapiens.

- Dolz-Mestre, J., Lima, G., & Zani, J. (2022). Plurilingüismo e multimodalidade no ensino de poesia visual: análise de uma videoaula em libras. *Linguagem em (Dis)curso*, 22, 147-162.
- Dolz-Mestre, J., & Schneuwly, B. (2006). *Per a un ensenyament de l'oral. Iniciació als gèneres formals a l'escola*. IIFV.
- Laurens, V. (2020). *Le français langue étrangère, entre formation et pratiques; construction de savoirs d'ingénierie didactique*. Didier.
- Lluch, G. (2011). La vigència de les rondalles d'Enric Valor. *Serra d'Or*, 621, 44-47.
- Lousada, E. (2008). Utiliser les genres textuels dans une perspective actionnelle. *Revista de Lenguas Modernas*, 1, 211-218.
- Marzà, A. (2010). Evaluation criteria and film narrative. A frame to teaching relevance in audio description. *Perspectives. Studies in Translation Theory and Practice*, 3(18), 143-153.
- Miquelante, M., & Cristovão, L. (2020). Sequências de formação no ensino de língua estrangeira: Instrumentos mediadores para desenvolvimento de saberes docentes. *Revista Linguagem em Foco*, 1(11), 185-190.
- Monferrer-Palmer, A., & Ríos, I. (2014). Didacticidad e interacción: Estudio de un corpus oral de aulas de primaria. *Cultura, Lenguaje y Representación. Revista de Estudios Culturales*, 13, 85-107.
- Oger, E. (2020). *Faire-passerelle: Analyse systémique des pratiques enseignantes dans les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves primoarrivants de Belgique francophone* [Tesi doctoral. Universitat Catòlica de Lovaina].
- Peraya, D. (1995). Vers une théorie des paratextes: Images mentales et images matérielles. *Recherches en Communication*, 4, 119-155.
- Ríos, I., & Ferrer, M. (2006). El primer aprenentatge de la lectura i l'escriptura. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 40, 5-10.
- Rojo, R., & Cordeiro, G. (2010). *Gêneros orais e escritos na escola* (2a ed.). Mercado das Letras.
- Santolària, A. (2015). *L'ensenyament de la producció escrita mitjançant gèneres textuais i seqüències didàctiques. Estudi en Educació Infantil i Primària* [Tesi doctoral. Universitat de València].
- Schneuwly, B., Dolz, J., & Aebly, S. (2009). *Des objets enseignés en classe de français: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses Universitaires de Rennes.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (2a ed.). De Boeck Supérieur.