

Evidencialitat i modalitat epistèmica

“Les set cabretes i el llop”

Ana Teberosky i Maria Josep Jarque
Universitat de Barcelona
Barcelona, 2016

Índex

1. La interacció per comunicar-se	2
2. Habilitats per participar en la comunicació	4
En el llenguatge dirigit a l'infant	4
El llenguatge produït per l'infant	5
Habilitats a l'aula	7
3. Els recursos de la llengua	9
4. El procés d'adquisició	13
5. El conte	14
Conclusió	16

1. La interacció per comunicar-se

Els nadons creixen en un medi d'interacció i comunicació intencional amb els altres i, des d'abans del primer any, comencen a entendre aquesta condició. Entenen el que típicament s'anomena *intenció informativa* i hi poden respondre. Pel que fa a la comprensió, els infants molt petits, des dels catorze mesos, són capaços de determinar la diferència entre els comportaments que es produeixen amb intencions comunicatives dels que ho fan sense. En concret, en aquesta edat els infants reaccionen de forma diferent a un comportament intencional amb la finalitat de captar la seva atenció que davant d'un comportament de tipus accidental ⁽¹⁾. Pel que fa a la producció, els nadons també mostren sensibilitat envers la intenció informativa ^(2,3).

En una etapa més tarda del seu desenvolupament, entre els dos i els tres anys, els infants actuen amb un coneixement bàsic de la naturalesa mental i cooperativa de la comunicació humana ⁽³⁾. En aquesta edat, entenen les formes d'enunciació, és a dir, responen amb el compliment de l'acció quan se'ls ordena («No, això no es toca!», en mode imperatiu), quan se'ls informa («Mira, aquells gos ens segueix, ens coneix», de manera assertiva, informativa) o quan se'ls pregunta («On és el papa?», en mode interrogatiu).

Després, cap als quatre anys, no només entenen el llenguatge relacionat amb l'acció, sinó que també comencen a ser sensibles als matisos de la comunicació; per exemple, als matisos en preguntes segons quin sigui el constituent de l'oració marcat com a focus. D'aquesta manera, diferencien les preguntes sobre l'objecte gramatical (per exemple, «Què fas?») de les sobre el subjecte («Qui et durà al parc?»), o els elements adjunts a l'oració, la resposta dels quals requereix la localització del complement circumstancial de l'oració declarativa corresponent («On anirem?») ⁽⁴⁾.

D'altra banda, no només reaccionen al que s'ha dit, sinó també a la forma de dir-ho i les actituds que mostren els parlants. A tall d'exemple, saben diferenciar els enunciats que expressen probabilitat dels que expressen possibilitat o certesa. També reaccionen a la subjectivitat expressiva en enunciats avaluatius i afectius, de consideració tant positiva com negativa. És a dir, la capacitat de comunicació intencional implica la comprensió no només del que es diu, sinó també l'actitud envers el que es diu i la intenció de l'interlocutor. Reaccionen força adequadament a les creences, opinions o coneixements sobre el que es diu, tenint en compte la informació sobre la situació en què es troben. Fins i tot, des dels tres anys, són capaços de solucionar malentesos ⁽²⁾. Per tant, la capacitat de comunicació intencional es basa en la comprensió no només del que es diu, sinó també en l'actitud envers el que es diu i la intenció de l'interlocutor. Totes aquestes habilitats lingüístiques relatives a la interacció es desenvolupen durant la primera infància.

Aquestes habilitats, que estan relacionades amb l'ús del llenguatge en la interacció, s'expressen a través de formes diverses relatives al mode, la modalitat i els matisos enunciatius. Aquestes formes són un fenomen característic de la comunicació lingüística que manifesten dos tipus de relacions: la de l'autor amb els interlocutors i la de l'autor amb l'enunciat ^(5,6). En aquesta última relació l'infant ha de diferenciar les mateixes proposicions de les actituds proposicionals. Per exemple, quan la mare li diu «Et menjaré a petons!», als quatre anys un infant ho reconeix com a expressió d'afecte, no en fa pas una interpretació literal ⁽⁷⁾. Així doncs, aquestes formes contribueixen a l'organització del discurs a nivell interpersonal i textual.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

1. Behne, T., Carpenter, M. i Tomasello, M. (2005). One-year-olds comprehend the communicative intentions behind gestures in a hiding game. *Developmental Science*, 8(6), 492-499.
2. Grosse, G., Behne, T., Carpenter, M., i Tomasello, M. (2010). Infants Communicate in Order to Be Understood. *Developmental Psychology*, 46(6), 1710-1722.
3. Liszkowski, U., Carpenter, M., i Tomasello, M. (2008). Twelve-month-olds communicate helpfully and appropriately for knowledgeable and ignorant partners. *Cognition*, 108(3), 732-39.
4. Escandell, M. V. (1999). Los enunciados interrogativos, aspectos semánticos y pragmáticos. Dins I. Bosque, i V. Demonte (Eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3, (pp. 3930-3991). Madrid: Espasa Calpe.
5. Casalmiglia, H., i Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
6. Cuenca, M.-J. (2015). Evidentiality (and epistemicity) in Catalan parliamentary debate. *eHumanista/IVTTRA*, 8, 362-382.
7. Baron-Cohen, S. (1997). Hey! It was just a joke! Understanding propositions and propositional attitudes by normally developing children, and children with autism. *Israel Journal of Psychiatry*, 34, 174-178.

La modalitat, que es refereix al què i al com es diuen les coses, hi afegeix una perspectiva determinada. Segons Casalmiglia i Tusón ⁽⁵⁾, els aspectes de la modalitat poden aparèixer de formes diverses, com les següents:

- > **Modes de l'oració**, codificats a la gramàtica (assertiu, interrogatiu, exclamatiu, imperatiu) i als modes verbals (indicatiu, subjuntiu...). Aquests aspectes gramaticals suposen una perspectiva del subjecte.
- > **Modalitats discursives**, que expressen el grau de *necessitat, obligació, permís, probabilitat, possibilitat, certesa o compromís* del que es diu. S'expressen per mitjà de verbs modals o verbs no personals (infinitiu, gerundi, participi) i alguns adverbis, i estan relacionades amb les modalitats deontica (*ha de ser* o *ha de fer*), epistèmica (sobre el *coneixement*) i l'evidencialitat (sobre la *font d'informació*).
- > **Modalitats apreciatives i expressives**, que s'expressen amb elements lèxics, prosòdics o amb l'ordre canònic de les paraules (com l'èmfasi, la tematització i la sintaxi).

En aquesta guia es presentaran les modalitats discursives relacionades amb el coneixement, especialment l'evidencialitat i l'epistèmica, que expressen maneres d'indicar la font i el grau de coneixement, respectivament.

2. Habilitats per participar en la comunicació

És evident que una bona part del desenvolupament de la capacitat d'entendre i produir llengua, els modes i les modalitats, està íntimament connectada amb la capacitat cognitiva de l'infant de comprendre els pensaments aliens i propis sobre els objectes, les relacions i els esdeveniments que expressa el llenguatge. Al principi, l'infant ha d'entendre el que se li diu. En aquest input apareixen diversos tipus de construccions que estan relacionades amb els objectes, esdeveniments i accions; i l'infant ha de reaccionar al contingut i a la forma amb la que se li diu. És per això que començarem per la parla dels adults amb els infants.

En el llenguatge dirigit a l'infant

La interacció verbal que els adults estableixen amb l'infant inclou demandes i demandes d'obediència a què esperen que l'infant respongui. Els estudis sobre l'adquisició dels modes verbals mostren que primer s'adquireix el que s'anomena *modalitat deòntica*, que es defineix en termes d'obligació i permís (el que ha de ser o el que cal fer), és a dir, una indicació del desig de complir una moral o unes normes socials que s'expressa a través de verbs com *poder*, *haver de* o *acostumar a*.

La resposta dels infants a l'ús de construccions del mode imperatiu, pròpies dels adults que interactuen amb ells, és una prova per a l'avaluació de la seva comprensió. Els infants entenen des de ben petits les construccions imperatives, que expressen freqüentment l'actitud del parlant (d'obligació o demanda) en les interaccions. La resposta n'ha de ser el compliment, com a mostra de comprensió de l'ordre imperativa. Els actes imperatius segueixen una direcció «del món a la paraula», de manera que complir-los significa canviar el món per adaptar-se a la paraula. La comprensió i l'acceptació d'una ordre implica canviar l'acció sobre el món. Ben al contrari, els actes assertius i informatius segueixen una direcció «de la paraula al món», de manera que complir-los significa ajustar la paraula al món real (8).

Més tard, en el desenvolupament de la conducta de petició, l'infant du a terme la demanda d'un objecte quan l'assenyala, l'agafa o l'etiqueta. Sembla que els imperatius haurien d'estar més relacionats amb la conducta dels altres que no pas amb els estats mentals; i sembla que estan motivats pel desig que el destinatari faci el que se li demana o el que produeix un benefici. Entre els dos i els tres anys els infants comencen a entendre les normes socials de les pràctiques quotidianes en els jocs simbòlics regulats i les accions socials (el que s'ha de fer i el que no s'ha de fer, el que és correcte i el que és incorrecte).

Una explicació sobre la precocitat de la comprensió i l'ús d'ordres i demandes té a veure amb l'input: moltes de les expressions modals que els pares diuen a l'infant tenen a veure amb l'obligació, el permís i l'habilitat (9). La hipòtesi de l'input pot explicar la modalitat, atès que en la parla dels pares hi ha moltes expressions amb *pots/no pots* (que implica habilitat), *vols/no vols* (que implica desig), que després es converteixen en obligació i permís.

També és compatible amb aquesta explicació la teoria que suggereix que la

8. Rakoczy, H., i Tomasello, M. (2009). Done wrong or said wrong? Young children understand the normative directions of fit of different speech acts. *Cognition*, 113, 205-212.
9. Papafragou, A. (1998). The Acquisition of Modality: Implications for Theories of Semantic Representation. *Mind & Language*, 13(3), 370-399.

comprensió infantil de les ordres i els desitjos (amb direcció d'ajust «del món a la paraula», com hem vist) es desenvolupa abans que altres modalitats ^(10, 8). En canvi, en el cas dels actes informatius, les creences i les preguntes que tenen una direcció «de la paraula al món» es desenvolupen més tard. A més a més, també és cert que els infants d'entre tres i quatre anys es veuen en situacions en què el tema de conversa està relacionat amb permisos i obligacions més que no pas amb enuncisats sobre el coneixement i les fonts d'accés a la informació.

El llenguatge produït per l'infant

Considerant aquestes expressions interpersonal, segons Schatz i Wilcox ⁽¹¹⁾, el que adquireixen primer els infants són els verbs modals d'intenció, desig, rebuig, habilitat, incapacitat (*puc/no puc, vull/no vull*). De primer, adquireixen les formes negatives per expressar les restriccions a l'acció; més tard, les positives (*puc, vull*); després, les formes hipotètiques de disposició d'intenció, obligació i necessitat (*voldria, hauria de, si pogués*). En la qüestió del desenvolupament, com hem vist, la comunicació imperativa -i, per tant, la modalitat deòntica-, es centra en el comportament i no pas en els estats mentals, és més primerenca.

Segons alguns investigadors, la forma en què els infants utilitzen (o no utilitzen) el llenguatge revela si entenen o no els conceptes que hi ha subjacents. En aquesta línia, s'ha argumentat que en el calendari d'aparició d'expressions en la parla dels infants hi ha la modalitat deòntica (relacionada amb l'obligació) i, després, la modalitat epistèmica (relacionada amb el grau de certesa), i aquesta seqüència reflecteix més o menys directament el grau de complexitat conceptual de les dues modalitats. Per a altres investigadors, el que els infants diuen, o no diuen, és determinat no només pel que poden o no pensar, sinó també per les característiques de la llengua, que fa que el descobriment d'alguns significats sigui més fàcil que el d'altres ⁽¹²⁾.

Per avaluar el paper de la conceptualitat, independentment dels factors relacionats amb les característiques de la llengua, s'han dut a terme diversos estudis. Per exemple, esbrinar quina relació conceben els infants entre *veure* i *conèixer*. Diversos investigadors ^(13,14,15,16,12) presenten un resum d'aquesta recerca.

És freqüent la creença que els infants són crèduls, que actuen seguint els adults, a cops deixant de banda les seves pròpies conviccions, fins i tot quan els parlants fan afirmacions que són falses ⁽¹³⁾. Aquesta credulitat és coherent amb una concepció filosòfica i científica d'antic que proposa que els infants són propensos a la confiança indiscriminada. Aquesta credulitat els pot portar a confondre fantasia i realitat; per exemple, a no diferenciar les figures històriques dels personatges de fantasia (com Abraham Lincoln i Harry Potter). Aquest tema, el van estudiar Corriveau, Kim, Schwalen i Harris ⁽¹⁷⁾, interessats en com els infants eren capaços d'aprendre no només de les seves pròpies observacions i accions, sinó també de forma indirecta, de la informació que venia de testimonis adults. Diversos aspectes relacionats amb el llenguatge (sobretot lèxics) o amb continguts de disciplines com ara la història, les ciències i les creences religioses són alguns dels àmbits on els esforços cognitius propis no poden ser l'única font de coneixement, sinó que l'adquisició d'aquesta mena d'informacions i representacions també ha de dependre del testimoni dels altres ^(18,19).

10. Rakoczy, H., Warneken, F., i Tomasello, M. (2007). "This way!", "No! That way!"-3-year olds know that two people can have mutually incompatible desires. *Cognitive Development*, 22, 47-68.
11. Schatz, M., i Wilcox, S. (1991). Constraints on the acquisition of English modals. Dins S. Gelman, i J. Byrnes (Eds.). *Perspectives on Language and Thought: Interrelations in Development* (pp. 319-353). Cambridge: University Press.
12. Ozturk, O., i Papafragou, A. (2015). The Acquisition of Evidentiality and Source Monitoring. *Language Learning and Development*, 12, 199-230.
13. Harris, P. L., i Corriveau, K. H. (2011). Young children's selective trust in informants. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 366, 1179-1187.
14. Lane, J. D., i Harris, P. L. (2015). The Roles of Intuition and Informants' Expertise in Children's Epistemic Trust. *Child Development*, 86(3), 919-926.
15. Matsui, T. (2000). Linguistic encoding of the guarantee of relevance: Japanese sentence-final particle yo. Dins G. Andersen, i T. Fretheim (Eds.). *Pragmatic markers and propositional attitude* (pp. 145-172). Amsterdam: John Benjamins.
16. Papafragou, A., Li, P., Choi, Y., i Han, C. (2007). Evidentiality in language and cognition. *Cognition*, 103, 253-299.
17. Corriveau, K., Kim, A. L., Schwalen, C. E., i Harris, P. L. (2009). Abraham Lincoln and Harry Potter: Children's differentiation between historical and fantasy characters. *Cognition*, 113, 213-225.
18. Clement, F., Koenig, M. A., i Harris, P. L. (2004). The ontogenesis of trust. *Mind & Language*, 19, 360-379.
19. Gelman, S. A. (2009). Learning from Others: Children's Construction of Concepts. *Annual Review of Psychology*, 60, 115-40.

Per això, aquest grup d'investigadors va esbrinar des de quin moment els infants podien entendre i buscar informació de testimonis i fins a quin punt hi confiaven. Contràriament a l'opinió general, els resultats d'aquests estudis de Harris i altres ⁽¹³⁾ van mostrar que els infants són capaços de distingir personatges històrics de ficticis, si els són familiars. Així mateix, també van posar de manifest que, a diferència dels més petits, els infants d'edats més avançades són capaços de basar-se en els textos narratius per prendre decisions. Només aquests infants utilitzen els gèneres narratius per fer una avaluació adequada de la situació del protagonista, cosa que mostra que els més grans dominen la distinció fonamental entre narratives històriques i fantàstiques.

En aquesta mateixa línia, Harris i Corriveau ⁽¹³⁾ van investigar si els infants confiaven més en alguns informants que en d'altres. Considerant que els infants tenen capacitats limitades d'anàlisi exhaustiva i autònoma, la confiança els és decisiva. La familiaritat de l'informant de «m'ho va dir el papa» pot tenir valor davant d'un altre informant que no li inspira confiança, però aquest valor pot estendre's també segons l'edat de l'informant, les normes culturals de grup i la modalitat de les fonts (escrit *versus* oral). En efecte, Harris i Corriveau ⁽¹³⁾ i altres investigadors van descobrir les condicions de la consciència dels infants sobre el potencial de coneixement que proporcionen les fonts d'aprenentatge i van concloure que els infants de quatre i cinc anys discriminen, efectivament, entre fonts confiables i no confiables. Aquesta distinció s'aplica a característiques epistèmicament rellevants, tals com l'edat, l'experiència i la familiaritat de l'informant ^(20,21). Als darrers estudis, la qüestió de les fonts s'ha estès als seus tipus en la distinció entre oral i escrit, i els resultats suggereixen que quan els infants aprenen a llegir arriben a considerar ràpidament la paraula escrita com una font autoritzada d'informació per actuar en el món ⁽²²⁾.

Una altra investigació va fer palès que als tres anys els infants confien en la percepció visual. Per exemple, acostumen a seleccionar la persona que pugui veure un objecte que estigui ocult dins d'una caixa, perquè se'l considera «aquell que sap» el que s'hi amaga ^(22,23). De la mateixa manera, els infants de tres i quatre anys són més propensos a creure el que els diu un adult que tingui evidència visual abans que un altre que no en tingui ⁽²⁵⁾. A més, tenen una confiança més gran en la ubicació o les propietats d'un objecte després de veure'l per ells mateixos ^(17,26).

En canvi, en aquesta mateixa edat no confien en la transmissió verbal: els infants de tres i quatre anys tenen dificultats per entendre que una persona sàpiga el contingut d'una caixa quan se li ha dit verbalment ⁽²⁷⁾. Als tres anys no diferencien el fet de saber perquè n'han sentit a parlar i el fet de no saber ⁽²⁸⁾.

Els infants no s'adonen que la inferència pot ser una font de coneixement, almenys, fins als sis anys ^(29,30,31). Així, als sis anys entenen que un observador pugui inferir alguna cosa sense veure-la directament. D'altres estudis han confirmat que en aquesta mateixa edat poden entendre el paper de les proves: per exemple, i a diferència dels més petits, veuen que la gent que té alguna mena d'ambigüitat visual o verbal no poden tenir informació definitiva. És més, entre els sis i els set anys, són capaços de reconèixer que les proves poden donar una base per a la inferència sobre els esdeveniments que es veuen. Tanmateix, fins

20. Corriveau, K. H., i Harris, P. L. (2009). Choosing your informant: Weighing familiarity and recent accuracy. *Developmental Science*, 12, 426-437.
21. Sobel, D. M., i Corriveau, K. H. (2010). Children monitor individuals' expertise for word learning. *Child Development*, 81, 669-679.
22. Corriveau, K., Einav, S., Robinson, E., i Harris, P. L. (2014). To the letter: Early readers trust print-based over oral instructions to guide their actions. *British Journal of Developmental Psychology*, 32, 345-358.
23. Pratt, C., i Bryant, P. (1990). Young children understand that looking leads to knowing (so long as they are looking into a single barrel). *Child Development*, 61, 973-982.
24. Pillow, B. H. (1989). Early understanding of perception as a source of knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology*, 47, 116-129.
25. Robinson, E. J., Champion, H., i Mitchell, P. (1999). Children's ability to infer utterance veracity from speaker informedness. *Developmental Psychology* 35(2), 535-546.
26. Robinson, E. J., Haigh, S. N., i Nurmsoo, E. (2008). Children's working understanding of knowledge sources: confidence in knowledge gained from testimony. *Cognitive Development*, 23, 105-118.
27. Wimmer, H., Hogrefe, G.-J., i Perner, J. (1988). Children's Understanding of Informational Access as Source of Knowledge. *Child Development*, 59(2), 386-396.
28. Robinson, E. J. (1994). What people say, what they think, and what is really the case: Children's understanding of utterances as sources of knowledge. Dins C. Lewis, i P. Mitchell (Eds.). *Children's Early Understanding of Mind: origins and development* (pp. 355-381). Hove: Erlbaum.
29. Pillow, B. H. (2002). Children's and adults' evaluation of the certainty of deductive inferences, inductive inferences, and guesses. *Child Development*, 73, 779-792.

i tot els infants d'aquesta edat no sempre distingeixen la inferència justificada respecte de la mera suposició ⁽³²⁾.

La qüestió de la credibilitat en les fonts d'informació (modalitat d'evidencialitat) també està relacionada amb el tipus de llengua. Hi ha llengües que indiquen la font d'informació amb marques gramaticals, com el turc: en aquesta llengua la font d'informació s'indica amb marques diferents segons si la cosa dita prové del fet d'haver-la vist, sentit o inferit. Per tal d'esbrinar si la tipologia de llengua afectava la confiança selectiva en la font, en una investigació de Lucas i altres ⁽³³⁾ es van analitzar tot un seguit de tasques on es posava en joc aquesta confiança envers els informants, mitjançant la comparació d'infants turcs (exposats a una llengua amb aquestes marques lingüístiques comentades) i infants de llengües xinesa i anglesa. En general, es van trobar avantatges per als infants turcs en la confiança selectiva i una relació entre la confiança selectiva i les tasques de falsa creença que avalua la Teoria de la ment.

Els resultats de tota aquesta recerca són una prova que els infants en edat preescolar poden ser sensibles a la informació sobre la font de coneixement quan estan exposats a qüestions de familiaritat, edat, experiència de l'informant, font escrita o oral i, fins i tot, quan estan exposats a una llengua que regeixi esmentar gramaticalment la font d'informació. A més, aquests resultats suggereixen que l'aprenentatge selectiu, efectivament, pot progressar amb la capacitat dels infants durant el seu desenvolupament de l'avaluació dels coneixements dels altres i les fonts d'informació.

Habilitats a l'aula

L'aula i la seva estructura interaccional entre professorat i alumnat constitueixen un espai discursiu que la lingüística etnogràfica descriu, entre altres espais, com un espai privilegiat pels seus recursos discursius ^(34,35). Tanmateix, fins fa poc l'aula no es descrivia com l'espai que facilita els recursos expressius d'argumentació relacionats amb el coneixement que prové de testimonis i a partir de la modalitat epistèmica i l'evidencialitat. En una recerca sobre estudis universitaris, López Ferrero ⁽³⁶⁾ mostra que els textos acadèmics de la universitat fan servir recursos evidencials tant per mostrar la certesa d'una afirmació i el grau de certesa del saber que es comunica (modalitat epistèmica) com per explicar l'origen del coneixement (evidencialitat). Una altra recerca de González i Lima ⁽³⁷⁾ plasma que els estudiants de secundària argumenten quan han de discutir. Així i tot, entre els més petits també s'ha constatat l'ús de marcadors evidencials ⁽¹²⁾.

L'aula és un espai amb certes característiques i recursos comunicatius i cognitius. Entre les característiques comunicatives hi ha el propòsit de la interacció i la relació entre el que s'hi ensenya i el que s'hi aprèn, per mitjà de recursos i procediments argumentatius, com l'exposició de fets i la justificació a través de les fonts d'informació i de la interpretació argumentativa ^(38,39,40). Entre les característiques cognitives de les aules hi ha la distribució asimètrica dels coneixements i la desigualtat en les posicions epistèmiques dels participants i en els drets i responsabilitats sobre el saber ^(34,35). Aquesta distribució és desigual -no tots els participants disposen dels mateixos recursos cognitius- i

30. Sodian, B., i Schneider, W. (1990). Children's Understanding of Cognitive Cuing: How to Manipulate Cues to Fool a Competitor. *Child Development*, 61(3), 697-704.
31. Sodian, B., i Wimmer, H. (1987). Children's understanding of inference as a source of knowledge. *Child Development*, 58, 424-433.
32. Pillow, B. H., Hill, V., Boyce, A., i Stein, C. (2000). Understanding inference as a source of knowledge: Children's ability to evaluate the certainty of deduction, perception, and guessing. *Developmental Psychology*, 36, 169-179.
33. Lucas, A. J., Lewis, C., Cansu Pala, F., Wong, K., i Berridge, D. (2013). Social-Cognitive Processes in Preschoolers' Selective Trust: Three Cultures Compared. *Developmental Psychology*, 49(3), 579-590.
34. Heritage, J., i Raymond, G. (2005). The Terms of Agreement: Indexing Epistemic Authority and Subordination in Talk-in-Interaction. *Social Psychology Quarterly*, 68(1), 15-38.
35. Sidnell, J. (2011). The epistemics of make-believe. Dins T. Stivers, L. Mondada, i J. Steensig (Eds.). *The morality of knowledge in conversation* (pp. 131-155). Cambridge: Cambridge University Press.
36. López Ferrero, C. (2001). La comunicación del saber en los géneros académicos: recursos lingüísticos de modalidad epistémica y de evidencialidad. Dins F. Luttikhuisen (Ed.). *V Congrés Internacional sobre llengües per a finalitats específiques* (pp. 164-172). Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
37. González, C., i Lima, P. (2009). Estrategias de expresión de la evidencialidad en la argumentación oral en sala de clases. *Revista Signos*, 42(71), 295-315.
38. Bermúdez, F. (2002). La estructura evidencial del castellano: elevación de sujeto y gramaticalización. *Romansk Forum*, 16(XV), 19-29.
39. Bermúdez, F. (2005). *Evidencialidad. La codificación lingüística del punto de vista*. Estocolm: Stockholms Universitet.

és asimètrica- hi ha un responsable del saber amb alguns drets, com el de preguntar, organitzar els torns, distribuir les tasques, etcètera.

La relació entre l'explicació, l'argumentació i l'evidència s'acostuma a fer a les classes de ciències (naturals) del tercer cicle d'educació infantil: se sosté que l'argumentació és una pràctica científica central en el discurs de la ciència a través de l'avaluació de les afirmacions científiques, la valoració de les proves i l'avaluació de les explicacions alternatives ⁽⁴¹⁾.

Però actualment la recerca també inclou nivells inferiors: quan es donen les oportunitats i el suport adequats, fins i tot els infants més petits poden anar més enllà de la mera observació i descripció, negociar i debatre significats i donar explicacions ⁽⁴²⁾. De fet, el currículum del primer cicle d'educació infantil de Catalunya ho deixa prou clar ⁽⁴³⁾:

Cal també que se sentin actius i iguals, i tinguin la capacitat d'anar desenvolupant eines i recursos per conèixer el món que els envolta, iniciant-se en l'ús d'estratègies per fer una exploració activa, viscuda, experimentant i raonant per elaborar explicacions que hi donin sentit, i que ho puguin fer amb la confiança que seran reconeguts, valorats i ajudats en aquest camí.

Els procediments d'argumentació i validació del coneixement tampoc no tenen una relació exclusiva amb els continguts de ciència. Ben bé al contrari, atès que el llenguatge és tant l'espai de desenvolupament de la interacció com el mitjà de comunicació, és on s'expressen aquest seguit de característiques i propòsits. Així, és en l'ús del llenguatge on es pot observar l'exposició del coneixement, les seves fonts i la perspectiva des de la qual es du a terme. Davant del fet que la característica més important de l'aula és la distribució desigual i asimètrica dels coneixements, ens preguntem: *de quins recursos disposa la llengua per a aquesta finalitat?, com reflecteix el llenguatge aquesta negociació de posicions epistèmiques? i com es fan servir en el desenvolupament de les classes?*

40. Montolio, E. (2007). Lingüística, retórica y procesos argumentativos en las corporaciones. Dins A. Escofet, B. de Jonge, A. Van Hoof, K. Jauregui, J. Robisco, i M. Ruiz (Eds.). *Actas del Tercer Congreso Internacional de Español para fines específicos* (pp. 17-34). Utrecht: Instituto Cervantes.
41. Driver, R., Newton, P. i Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287-312.
42. Varelas, M., Pappas, C. C., Kane, J. M., i Arsenault, A. (2008). Urban primary-grade children think and talk science: Curricular and instructional practices that nurture participation and argumentation. *Science Education*, 92, 65-95.
43. *Currículum i orientacions educació infantil primer cicle*, juliol 2012. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

3. Els recursos de la llengua

Tots ens hem exclamat o hem fet i respost preguntes com les següents:

- a. No ho has de fer, això!
- b. No es pot fer això. No es pot dir això.
- c. Ho sé, me n'he adonat.
- d. No és veritat, no ho pots saber.
- e. Com ho saps?
- f. Com te n'has adonat?
- g. D'on ho has tret?
- h. Explica per què ho dius.
- i. És ben clar, és obvi, és evident.
- j. Qui ho ha fet? Qui ho ha dit?
- k. T'ho han dit? Ho has vist?
- l. No m'hauria passat mai pel cap!

Les preguntes i expressions de *a)* i *b)* estan relacionades amb la modalitat deòntica, les *c)* a *d)* amb la modalitat epistèmica, les de *e)* fins a *l)* són d'evidencialitat i la *m)* d'admirativitat. Aquestes preguntes i expressions poden afectar tots els nivells lingüístics, per exemple a:

- > aspectes **prosòdics** (com l'entonació o les pauses);
- > aspectes **morfològics** (com el mode subjuntiu, indicatiu...);
- > aspectes **sintàctics** (formes de focalització);
- > aspectes **lèxics** (adjectius, com *desitjable*, *cert*...; adverbis, com *evidentment*);
- > aspectes **textuals** (marcadors, com *francament*);
- > aspectes **metaenunciatius**, és dir, que mostren l'actitud amb què el parlant es presenta a si mateix al text (*si puc dir*, *d'alguna manera*);
- > aspectes **tipogràfics** (en l'escrit, l'ús de cometes, de signes d'admiració o d'interrogació, els parèntesis, les majúscules...).

Així doncs, la modalitat té a veure amb l'actitud del parlant davant de l'oient i envers el contingut del que es diu. Entre el parlant i el que es diu hi ha una orientació, una intenció, una opinió, una actitud. Aquests aspectes poden donar lloc a enunciat diferents, com dels tipus següents: d'asserció afirmativa o negativa, obligació, capacitat, permís, volició, possibilitat, certesa, desig, expectativa o coneixement (44).

Com ja s'ha comentat, el parlant pot mostrar dos tipus d'actituds envers el contingut informatiu de l'enunciat: una modalitat deòntica i una d'epistèmica. La *modalitat deòntica* es defineix, en termes de permís i obligació, com una indicació del saber mateix o del compliment d'una moral o unes normes socials, i s'expressa per mitjà de verbs com ara *poder*, *soler*, *haver de* o *deure*. La *modalitat epistèmica* té a veure amb l'estimació del parlant a propòsit de la certesa o la probabilitat dels estats de les coses. Expressa el coneixement o la creença del parlant mitjançant verbs, modals auxiliars o adverbis com *tal vegada*, *potser*, *segurament*, etcètera.

44. Soto, G., i Olgúin, N. (2010). ¡No se me había ocurrido nunca! Una construcción admirativa de pluscuamperfecto en español. *Onomázein*, 2(22), 83-105.

Les modalitats de tipus deòntiques i epistèmiques recorren a verbs modals, perifrasis verbals, adjectius i adverbis com els següents ^(5,45):

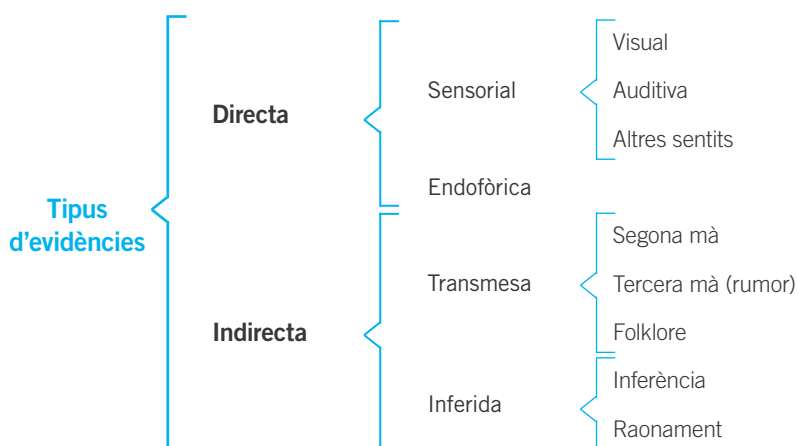
SABER és veritat que...
 DEURE s'ha de..., cal...
 VOLER intentar, desitjar, tant de bo...
 PODER podria ser, potser, segons com...
 SOLER sempre, mai, gairebé sempre, de tant en tant...

En les últimes dècades s'ha identificat una altra modalitat, la *d'evidència*, sobretot quan s'indica l'actitud del parlant sobre el coneixement, especialment la seva font de la informació. L'evidencialitat es defineix com la categoria funcional que es refereix a la base perceptiva o epistemològica de la realització d'un acte de parla ^(39,46). Segons Bermúdez ⁽³⁹⁾, les estratègies evidencials s'analitzen d'acord amb la manera, la font i l'accés a la informació. La manera es refereix al *com* s'ha adquirit la informació (perceptiva o cognitiva) i la font a l'*on* s'ha adquirit (si és pròpia o d'altri). El *qui* és relatiu a l'accés a la informació, si és privativa o universal.

L'evidència es pot expressar directament al predicat (*Vaig adonar-me que havia caigut*) o, de manera indirecta, a través d'altres mitjans (de forma inferida, per exemple a *He sentit que vindrà*), segons Chafe i Nichols ⁽⁴⁷⁾. Aproximadament una quarta part de les llengües del món tenen algun tipus de sistema d'evidencials gramaticals ⁽⁴⁸⁾; la resta de les llengües tenen recursos lèxics i alguns de gramaticals (és el cas de les llengües romàniques, com el català, el castellà o el portuguès, entre d'altres).

Segons Bermúdez ⁽³⁹⁾, el mestratge semàntic relacionat amb la font o origen de la informació expressa en l'enunciat *evidencial* és l'*evidencialitat*, mentre que l'evidència és l'element lingüístic que marca o que referencia la font d'informació.

L'evidencialitat es classifica segons l'esquema de Wilett següent (citat a ³⁹⁾:



45. Cuenca, M.J. (2015). Evidentiality (and epistemicity) in Catalan parliamentary debate. *eHuamanista/IVTTRA*, 8, 362-382.
46. Cornillie, B. (2010). An interactional approach to evidential and epistemic adverbs in Spanish conversation. Dins G. Diewald, i E. Smirnova (Eds.). *The linguistic realization of evidentiality in European Languages* (pp. 309-330). Berlín/Nova York: Mouton de Gruyter.
47. Chafe, W., i Nichols, J. (Eds.) (1986). *Evidentiality: The linguistic encoding of epistemology*. Norwood, NJ: Ablex.
48. Aikhenvald, A. (2004). *Evidentiality*. Oxford: Oxford University Press.

La font d'informació endofòrica és l'estat intern del parlant ⁽³⁹⁾. Les distincions sobre la font d'informació estan codificades en el llenguatge a través d'una varietat de marcadors d'evidencialitat. En català, els marcadors evidencials són majoritàriament lèxics. Per exemple, en els enunciats següents *a)* i *b)* el locutor transmet que tenia accés perceptiu a l'esdeveniment, mentre que en els enunciats *c)* i *d)* l'evidència és indirecta (d'oïdes a *Ic*) o d'alguna font no especificada a *d)*):

- a. *Vaig veure arribar en Joan* (més directa).
Vaig veure que en Joan havia arribat (visual).
- b. *Vaig sentir que arribava en Joan* (més directa).
Vaig sentir arribar en Joan (auditiva).
- 1c. *Diuen que en Joan està a punt d'arribar* (de segona mà).
- 2c. *Suposo que en Joan ja està arribant* (endofòric).
- d. *Sembla que en Joan ja ha arribat* (inferència).

Aquests marcadors lèxics poden ser verbs, adjectius, substantius o adverbis. Les evidències estan relacionades amb el grau de certesa del saber comunicat o modalitat epistèmica: des de la certesa (*saber, de segur, cert*), fins al dubte (*no ho sé, potser, probablement*). Ambdues modalitats (epistèmica i evidencial) es manifesten, bàsicament, per mitjà de formes lèxiques. Les taules següents presenten una classificació de la modalitat epistèmica i els marcadors evidencials:

TAULA 1. EXPRESSIÓ DE LA MODALITAT EPISTÈMICA ⁽³⁶⁾

	Modalitat epistèmica assertiva	Modalitat epistèmica no assertiva
Verbs	De coneixement: <i>saber, adonar-se'n, esbrinar, assabentar-se, descobrir, notar, conèixer, entendre, comprendre, (no) cabre(-hi), tenir (dubtes)...</i> De desconeixement: <i>(no) saber, ignorar, desconèixer...</i>	D'incertesa: <i>sospitar, dubtar...</i> D'especulació: <i>creure, pensar, opinar, especular, estimar, calcular, proposar, considerar...</i> De creació d'hipòtesis: <i>imaginar, suposar, admetre, concedir, acceptar, posar, atènyer a...</i> D'expectativa: <i>esperar</i> De possibilitat (auxiliars): <i>poder, soler</i>
Adjectius	Certesa de la veritat: <i>cert, conegut, segur, sabut, clar, inqüestionable...</i> Certesa de la no-veritat: <i>fals, inversemblant, incert, impossible, indemostrable...</i>	<i>Possible, probable, dubtós, confús, hipotètic, indecís...</i> <i>Problemàtic, opinable, qüestionable...</i>
Substantius	<i>Coneixement, fet, realitat, veritat, certesa, resultats, conseqüència...</i> <i>Desconeixement, falsedat, impossibilitat...</i>	<i>Dubte, estimació, creença, probabilitat, possibilitat...</i>
Adverbis	<i>Segurament, clarament, naturalment, indubtablement, certament, verdaderament...</i> Locucions: <i>en veritat, sens dubte, en realitat.</i>	<i>Probablement, possiblement, generalment, tal vegada, potser, per ventura, etc.</i>

TAULA 2. EXPRESSIÓ DE L'EVIDENCIALITAT (36)

Verbs	De comunicació per presentar la informació: <i>dir, indicar, comunicar, advertir, afirmar, donar a entendre, explicar, proclamar, mencionar, exposar, presentar, precisar, definir, ressenyar, anunciar, revelar, subratllar, escriure, manifestar, assenyalar, apuntar...</i> De deducció: <i>inferir, concloure, implicar, obtenir, trobar, suposar...</i> Auxiliar modal: <i>deure</i>
Adjectius	<i>Indiscutible, evident, obvi...</i>
Substantius	<i>Evidència, obvietat, inferència, inducció, conseqüència, conclusió...</i>
Adverbis	<i>Òbviament, evidentment, aparentment, suposadament, presumptament...</i> Locucions: <i>pel que sembla, pel que es veu...</i>

49. Ifantidou, E. (2005). Pragmatics, cognition and asymmetrically acquired evidentials. *Pragmatics*, 15(4), 369-394.

La majoria dels investigadors estan d'acord que els evidencials tenen dues funcions principals: indicar, d'una banda, la font d'informació (observació / rumor / inferència / memòria) i, de l'altra, el grau de certesa o compromís amb la informació que es transmet (dèbil / forta). Pel que sembla, els verbs modals i d'«estat mental» són els primers a aparèixer en la parla dels infants, mentre que els adverbis i els marcadors evidencials més complexos triguen més a fer-ho (49).

D'altra banda, estudis recents han diferenciat també quan una informació és inesperada per al parlant, quan provoca sorpresa, cosa que s'ha denominat *admirativitat* (de l'anglès *mirativity*). Aquesta modalitat es defineix com el marcatge gramatical o lèxic d'un enunciat a causa d'una informació inesperada per al parlant, com la gramaticalització de la sorpresa o l'expressió d'una «ment sense preparació» (42). Aquesta categoria d'admiració està estretament relacionada amb la modalitat epistèmica i l'evidencialitat. Les construccions evidencials, a cops, tenen connotacions admiratives.

4. Procés d'adquisició

Hi ha menes d'evidencials, com els modals o els verbs d'«estat mental», que els infants interpreten o fan servir de manera fiable en edat preescolar, mentre que els adverbis i les locucions no s'utilitzen fins a l'edat escolar ⁽⁴⁹⁾. En aquesta mateixa categoria, els infants fan servir verbs com *conèixer* o *pensar* de forma apropiada en edat preescolar, però no tant en el cas del verb suposar. Infantidou ⁽⁴⁹⁾ proposa una jerarquia en l'adquisició:

Edat preescolar: ús de verbs modals (*poder, deure, haver de*) i verbs mentals (*conèixer o pensar*). La prova de l'ús clarament diferenciat de *conèixer* i *pensar* es produeix als quatre anys, quan els infants ja poden distingir les implicacions de *conèixer* (pressuposa la veritat; *conèixer* equival a *saber*) respecte les de *pensar* (com en la implicació de la possibilitat de falsedat; *pensar* actua com *creure*).

Edat escolar: adverbis (*evidentment, sens dubte, possiblement*), expressions evidencials (*sembla que, per mi, ella diu/ens informa que, se suposa que*) o partícules més complexes (verbs mentals com *suposar, imaginar*).

Un altre problema és el de la jerarquització dels verbs cognitius en nivells de significat -més difícils d'adquirir i també menys freqüents- a partir dels tipus de percepció (*sentir, veure...*) i de cognició (*saber, suposar...*). Els sis nivells de significat ^(50,49) són els següents:

1. **Percepció.** El parlant informa sobre l'acte de percepció: *Vaig sentir la seva història.*
2. **Reconeixement.** El parlant reconeix la familiaritat amb alguna persona o concepte: *Jo conec aquesta cara.*
3. **Record.** El parlant recorre a la informació fàctica o a les paraules que es refereixen a ell/a: *Sé el seu número de telèfon; M'ha dit que vindria.*
4. **Comprensió.** El parlant es refereix a un marc conceptual o al raonament: *Sé per què ho va fer.*
5. **Metacognició.** El parlant se centra en la reflexió sobre els propis actes mentals: *Fingir pot ser divertit.*
6. **Avaluació.** El parlant fa referència a actituds i creences sobre la veritat de les declaracions: *Ella endevina la resposta, però jo la sé.*

50. Booth, J. R. i Hall, W.S. (1995). A hierarchical model of mental state verbs. *Reading Research Report*, 42, 1-22.

5. El conte

Aquest conte és una adaptació de la coneguda versió dels germans Grimm (publicat l'any 1918 sota el títol *Der Wolf und die sieben Geisslein*). El conte *El llop i les set cabretes* és una fable del repertori europeu que es remunta a l'Antiguitat i l'edat mitjana ⁽⁵¹⁾. El seu objectiu era l'advertència sobre les amenaces (personificades en el llop ferotge) i la moralitat que pot comportar no seguir els consells de la mare, desobeir-la. Aquestes versions han arribat als infants en forma de contes clàssics sobre llops i boscos narratius, com en diria U. Eco ⁽⁵²⁾ en referència amb el món de la ficció.

En la versió clàssica, la mare cabra vol protegir les seves filletes de les feres enemigues que ronden el bosc i els aconsella no obrir la porta de casa. Tan bon punt la mare se'n va, el llop pica a la porta i intenta enganyar les cabretes, tot dissimulant-se la veu, les potes i l'olor. Les cabretes, avisades, segueixen els consells de la mare i prenen totes les precaucions quan arriba el moment: li demanen proves de la seva identitat. Com que el llop és astut, supera totes les proves i devora totes les cabretes menys una, la més petita, que aconsegueix amagar-se i explicar a la mare el que ha passat.

El nostre interès no rau en la moralitat, sinó en la font del coneixement en les proves que les cabretes demanen al llop. L'objectiu d'adaptar aquest conte ha estat ajudar en la construcció del coneixement a partir de l'experiència tant directa com indirecta. Per exemple, en aquest conte podem observar el que segueix:

1. Experiència directa:

Informació captada pels sentits:

- > *Oïda*: veu greu i veu aguda
- > *Vista*: pota negra i pota blanca
- > *Olfacte*: olor desagradable i olor dolça

Informació experimentada, però que no prové de l'experiència dels sentits:

- > *Endofòrica*: sentiments, emocions i experiències internes físiques (tremolor, por...). La cabreta petita intueix que no és la mare i, per això, s'amaga dins del rellotge.
- > *Vivencial*: vivències contextuais i més globals; s'ha viscut en primera persona, s'ha presenciat (com el que se suposa arran del que diu la mare).

2. Experiència indirecta:

Informació transmesa o relatada:

- > *Directa o de segona persona*: *m'han dit que els llops mengen; els agraden les cabretes petites.*
- > *De terceres persones*: rumors, *els entesos*, les males llengües, els mitjans de comunicació diuen que...
- > *Inferències*: a partir de dades objectives (*se sap que els llops mengen cabretes*).
- > *Dedució lògica* a partir del que ja sabem.

En resum, el conte presenta els diferents personatges amb papers evidencials diversos i amb arguments que varien, tal com es pot observar en aquesta taula.

- 51. González Marín, S. (2006). El lobo y los siete cabritillos y Caperucita Roja. Historia de una relación. *Revista OCNOS*, 2, 131-142.
- 52. Eco, U. (1996). *Seis pascos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.

TAULA 3. PROVES DEL CONTE *El llop i les set cabretes*

Personatges	Tipus de prova	Situació inicial	1a visita	2a visita	3a visita
Mare	Relatada	Diu: «No obriu la porta, que hi ha llops pels voltants i els llops es mengen les cabretes. N'hi ha un de molt viu que se les pensa totes per enganyar».			
Llop			Parla amb veu greu.	Entona amb veu fina (s'ha pres el xarop per a l'afonia).	Arriba amb la pota blanca tota enfarinada i perfumat amb llet de cabra.
Cabreta 1 (sensible)	Experiència directa sensorial: oïda		«Aquesta veu és massa ronca».	«Ara sí que és la mama! Ara sí!».	Sí que té la veu fina.
Cabreta 2 (intuitiva)	Experiència directa endofòrica		No agrada gens aquesta veu. Fa por.	«Té la veu fina, però la mare no ens tracta com si fóssim badoques».	
Cabreta 3 (científica)	Inferència (a partir de les dades objectives)		No és la mare, perquè ella té la veu més fina, (dolça, suau, etc.).	«Necessitem més proves» (reclama més dades per poder fer una deducció).	«Mare, fes com sempre, passa la mà per sota la porta».
Cabreta 4 (sàvia)	Relatada: segona persona		«La mare ja ens ha avisat que els llops se les pensen totes per enganyar les cabretes».	«La mare va dir que els llops son negres»	Aquesta vegada la pota és blanca i amb les ungles pintades de colors.
Cabreta 5 (social)	Relatada: tercera persona		«Diu que els llops tenen una veu així de lletja!».	«No recordeu que la mare sempre ens diu que els llops fan molta pudor?».	«Mmm... Quina oloreta! I ve d'aquí fora!».
Totes les cabretes	Inferència basada en el coneixement		Havia de ser del llop.	«I si torna a ser el llop?»	Havia de ser la mare.
Cabreta 7 (la petita)	Inferència (dades sensorials, intuïció i raonament)		(Mira, escolta i no diu res.)		(En dubta i s'amaga al rellotge.)
Cabreta 6 (responsable)	comprovació i evidència sensorial		«No obrirem si no n'estem segures!».	«Mama, passa la mà per sota la porta que et donarem la clau».	Obre la porta contenta.
Cabreta 4 (sàvia)				Aquesta pota és negra. La de la mare és blanca.	És el llop.
Cabreta 5 (social)				«Aquesta pota fa mala olor.»	És el llop.
Totes les cabretes				«És el llop, és el llop!».	És el llop.

Conclusions

En aquesta guia hem plantejat que en les situacions d'intercanvi entre persones s'aprenen molts usos lingüístics, sobretot els que es relacionen amb expressar i compartir intencions, actituds, opinions i coneixements. Les modalitats epistèmica i d'evidencialitat es troben entre aquestes categories. És un aprenentatge que comença amb la interacció entre dues persones, un tu i un jo, o entre més persones, però que després s'estén a la tercera persona quan s'expressa en els textos d'informació i estudi. Efectivament, els textos acadèmics es caracteritzen pel fet de presentar els coneixements que ha d'aprendre un individu (per exemple, aprovar un examen) o bé quan s'han d'utilitzar com a justificació o explicació argumentatives, en les discussions públiques. Així doncs, és un coneixement propi de la conversa, però que s'estén a les situacions més acadèmiques o públiques. Per als infants és un ús lingüístic que es dona en el context familiar, però que també és necessari a l'escola, on han d'exposar la certesa, la probabilitat o els dubtes sobre els seus coneixements, de la mateixa manera que també han d'expressar com han adquirit aquests coneixements, des de l'expressió més explícita i concreta de la font del saber fins a les imprecisions o els dubtes.

Moltes vegades, aquests recursos no es tracten explícitament, sinó que s'adquireixen en funció de les situacions personals i familiars. Malgrat que l'expressió de la modalitat i l'evidencialitat no formi part del contingut proposicional dels intercanvis i els textos, influeix en la manera com s'interpreta la informació. Amb aquest conte hem intentat fer parar atenció sobre tots aquests aspectes i ajudar a considerar aquesta varietat de recursos que ens ofereix la llengua a fi d'expressar els punts de vista sobre el coneixement o el mode de coneixement, i sobre les seves fonts i el seu grau d'autoritat.