

Un currículum centrat en llengua



Proposar un currículum centrat en llengua és pensar que la llengua té un paper important per al desenvolupament dels aprenentatges. La perspectiva que defensarem aquí deriva de la consideració de la interacció entre aprenentatge del llenguatge i aprenentatge d'àrees del currículum mitjançant el llenguatge i pel llenguatge: l'aprenentatge del llenguatge es produeix en tot el currículum i totes les àrees curriculars adquireixen formes lingüístiques en el context educatiu. Els aspectes d'«aprenentatge del llenguatge», «aprenentatge mitjançant el llenguatge», o «ús del llenguatge com a mitjà per aprendre» es poden distingir i constitueixen espais diferenciats de l'ensenyament.

Però, com sosté el lingüista anglès Michael Halliday (1987), si bé la diferenciació és útil per a la descripció dels components de l'ensenyament, no deixa de ser artificial. Efectivament, aprendre llenguatge i aprendre mitjançant el llenguatge són dues cares d'un procés de construcció de múltiples nivells en què el llenguatge, en les seves modalitats oral i escrita, no és tan sols un mitjà de coneixement sinó que, en molts aspectes, és la forma que pren el coneixement mateix. El llenguatge no codifica el coneixement, «el coneixement és fet de llenguatge» (Halliday, 1987). Per això, centrar el currículum en el llenguatge és centrar-lo en els processos i en les categories del coneixement.

Fet aquest advertiment, els components de l'ensenyament del llenguatge que podem distingir són els següents:

1. Aprendre llenguatge
2. Aprendre mitjançant el llenguatge
3. Aprendre sobre el llenguatge
4. Aprendre pel llenguatge

A la proposta següent tindrem en compte aquests quatre components. En relació amb el primer, «aprendre llenguatge», adoptarem la perspectiva des del text que ja teníem des de fa temps. Aprendre textos és «aprendre gèneres», perquè es tracta d'aprendre textos en situació comunicativa i tots els textos pertanyen o es distribueixen en gèneres.

El segon, «aprendre mitjançant el llenguatge» consisteix a «relacionar textos i gèneres —llenguatge en situacions comunicatives— amb àrees del currículum». El tercer serà el de «reflexionar sobre el llenguatge», que comporta un aspecte metalingüístic —o de flexibilitat, derivat de la capacitat del llenguatge per parlar sobre si mateix—. Aquest aspecte s'evidencia clarament en les definicions o explicacions sobre paraules, en el control sobre el llenguatge en funció de la situació i en l'ús de termes especials per referir-nos al llenguatge mateix.

El quart component, «aprendre pel llenguatge» o l'ús del llenguatge amb funció heurística (Halliday, 1973), designa els casos en què l'ús lingüístic oral o escrit facilita a l'autor el desenvolupament d'un conei-

xement que no posseïa abans (Casany, 1997). La diferència entre «aprendre mitjançant el llenguatge» i «aprendre pel llenguatge» és subtil: en aquest darrer cas no es tracta d'informació nova i externa, com al primer, sinó de transformació o de reorganització de la informació que ja posseïem, es tracta d'un procés d'explicitació facilitat pel llenguatge.

L'èmfasi posat en el gènere a «aprendre llenguatge» és pertinent des del punt de vista educatiu per diverses raons. En primer lloc, perquè ens permet concentrar-nos en la manera com estructurar i organitzar el llenguatge i com regular l'experiència d'ensenyament; en segon lloc, perquè els gèneres ens obliguen a pensar el llenguatge en termes de conductes i classes de conducta que els alumnes han de dominar per tal de tenir èxit en l'aprenentatge, i en tercer lloc, perquè molts gèneres són freqüents tant al llenguatge oral com a l'escrit, i ens permet establir una relació i comparació entre ambdues modalitats (Christie, 1990).

Presentarem en primer terme la justificació teòrica de cada aspecte, després els objectius associats a cada apartat i, en tercer lloc, les activitats i els materials proposats.

1. Aprendre llenguatge

El llenguatge no és un fenomen homogeni, sinó que varia en funció dels usuaris i de les situacions. Hom ha realitzat moltes investigacions sobre les variacions del llenguatge.

Tots sabem que la gent es diferencia per les seves habilitats lingüístiques. Unes investigacions han enfocat les variacions en funció de la procedència dels usuaris o en funció de les relacions entre els participants: per exemple, relacions de poder expressades a través del llenguatge (les variacions a causa dels usuaris es denominen «dialectes»). Altres investigacions s'han ocupat de les variacions que distingeixen diferents aspectes de la situació comunicativa («registres»). Cadascun de nosaltres, adults, fem usos variats del llenguatge i és molt difícil estimar quantes paraules produïm durant, per exemple, dotze hores. Els infants i els professors també utilitzen el llenguatge amb usos diferents a la situació escolar. Per als professors és important conèixer quins són aquests usos per decidir què i com ensenyar llenguatge. Els paràmetres d'usuari no són els més útils per a l'ensenyament primari. Tenint en compte els objectius educatius, considerarem els paràmetres de la situació comunicativa i, a partir d'aquí, compararem les variacions d'ús del llenguatge.

La perspectiva adoptada serà, doncs, la d'ensenyar el llenguatge a partir d'un èmfasi a la variació dins contextos socials diferents. Això no exclou l'estudi de les formes del llenguatge, però aquestes formes seran emmarcades dins les variacions de funcions.

Aprendre llenguatge implica l'adquisició de les regles i convencions d'ús del llenguatge. Aquests usos *varien* en funció de les situacions comunicatives.

Variació en llenguatge oral i escrit

1.1. Una primera variació (i divisió) que es reflecteix a la pràctica diària de l'escola consisteix a separar llenguatge oral i llenguatge escrit. Aquesta divisió afecta el *mitjà* o la modalitat de comunicar missatges: un mitjà oral o un mitjà gràfic. Aquesta divisió és important, tot i ser una mica artificial, perquè hi ha

molts missatges que foren produïts per escrit però que es realitzen oralment, i a la inversa. Perquè no sigui tan artificial, juntament amb el mitjà oral o escrit, cal que considerem d'altres aspectes, com són el nivell de formalitat, l'audiència, la forma de l'expressió. A aquests altres aspectes els denominem *modes*. Així, per exemple, una conferència pot usar el mitjà oral, però la forma d'expressió està immediatament associada als articles acadèmics.

Objectius

- Que els infants siguin capaços d'identificar produccions de llenguatge oral o escrit a partir de diferències en els modes o formes d'expressió i no tan sols en les modalitats.
- Que els infants siguin capaços d'establir relacions entre els modes i els contextos d'ús.
- Segons els diferents contextos d'ús, que arribin a produir el mode o la forma de llenguatge que convencionalment s'hi associen.

Procediments

El material més important per a aquesta activitat serà la *casset* per enregistrar la parla o la lectura.

Usar cassetts enregistrades amb contes (llenguatge escrit), amb converses quotidianes (llenguatge oral), amb publicitat de la televisió (oral), amb poesia (oral i escrit), amb diàlegs entre venedor i comprador (oral), amb notícies de la ràdio (oral i escrit), etcètera. Si fos possible, enregistrar locutors de diferents edats, procedències socials i culturals, gèneres i sexes.

Treballar sobre la **identificació** de què fa el locutor (parla, llegeix, explica, conversa), en quina situació es va enregistrar i com se n'ha adonat.

Variació en funció dels gèneres

Una segona variació del llenguatge té relació amb els temes, amb els rols dels participants que hi intervenen i amb el medi. Aquesta divisió

dóna lloc als *gèneres*. Moltes vegades els diferents gèneres travessen el mitjà oral o escrit, tot i que solen estar més estretament relacionats amb la modalitat. És a dir, hi ha tipus de llenguatge i hi ha tipus de temes que són més freqüents a l'escrit que a l'oral, i a l'inrevés.

Objectius

- Que els infants siguin capaços d'identificar alguns gèneres.
- Que els infants siguin capaços d'establir relacions entre els contextos d'ús i els gèneres.
- Segons els diferents contextos d'ús, que arribin a produir el gènere que convencionalment s'hi associen.

Procediments

El material per a aquesta activitat serà també la *casset* per enregistrar la parla o la lectura, i hi afegirem el telèfon.

Usar la *casset* per enregistrar la producció oral dels infants en situació de monòleg o de diàleg. En funció de diferents contextos d'ús, crear les condicions perquè els infants produeixin un llenguatge adequat a aquests contextos. Per exemple, enregistrar l'explicació d'un fet (què va fer quan va anar a passejar o què va passar, narració-informació), l'explicació d'un objecte (com és, descripció), l'explicació d'un procediment (per exemple, d'una recepta o què cal fer, instrucció), enregistrar també un diàleg (discurs directe), etcètera.

Treballar no tan sols la **identificació** de què fa el locutor (parla, llegeix, explica, conversa) com a acte enunciatiu, sinó també sobre el contingut: «què explica» (conte, recepta, notícies, descripcions) i reflexionar sobre com se n'ha adonat.

Usar el telèfon per demanar informació sobre un producte, simular una conversa (amb dos rols), per mitjà oral (però a través del telèfon, no cara a cara), etcètera.



Variació segons els components de les activitats

Una tercera forma de variació afecta no tan sols la modalitat, el mode (gèneres), sinó també les activitats que es desenvolupen en un procés constituït per construcció i aprenentatge del llenguatge. En efecte, hem pogut comprovar, en el cas específic de l'escriptura, que cal que la considerem pel seu compte i no com a activitat subsidiària de la lectura. Per fer-ho, cal que tinguem la precaució de no considerar l'habilitat d'escriure de manera monolítica, habilitat de tot o res, on hom aprèn tots els aspectes simultàniament. Al contrari, nosaltres hem tingut aquesta precaució quan n'hem diferenciat els distints components: components gràfics, components lingüístics (tema sobre el qual tornarem més endavant). Per tant, hem influït en l'activitat d'«escriptura en veu alta» mitjançant el dictat a un adult o a un company de classe. Podem buscar la raó d'aquesta activitat a la història de les pràctiques de lectura i escriptura.

• «L'habilitat de llegir no és la mateixa que l'habilitat d'escriure» (Houston, 1996, p. 28.)

• «A la Grècia antiga moltes persones podien llegir però no escriure. A l'Edat Mitjana eren els escribes els que escrivien, en el segle XVI encara hi havia molta gent culta que només podia llegir i això continua així fins al segle XVIII» (Thomas, *op. cit.*, p. 10.)

• «Lectura i dictat freqüentment estaven associats, però no lectura i escriptura» (Clanchy, 1993, p. 125.)

• «Molts escriptors en el segle XII (per exemple, Pierre le Vénérable) composaven el text al cap i després el dictaven a un secretari» (Zumthor, 1987, p. 111.)

• «Dictar era el verb usat per descriure el tipus d'activitat que s'utilitza actualment per escriure o per redactar» (Mignolo, 1996, p. 237.)

• «L'home medieval tenia un concepte diferent de les activitats de lectura i escriptura: llegir estava en relació

amb la veu, escriure estava en relació amb el dictat» (Chartier, 1992.)

Efectivament, hem observat diversos tipus d'estratègies tant en el procés com en el text final. Aquestes estratègies poden fàcilment esdevenir objectius d'aquesta activitat.

Objectius

• Aconseguir un control sobre les unitats a dictar: segmentació de diversos tipus d'unitats.

• Promoure la repetició literal de les paraules que s'han de dictar (*wording*).

• Promoure un control sobre el ritme del dictat.

• Arribar a diferenciar entre «dir» i «dictar».

• Promoure un control sobre el text mitjançant la lectura (o mitjançant la intervenció de la mestra com a lectora) per tal de saber què està escrit i què falta per escriure.

Procediment

Hem proposat el dictat com un procediment d'instrucció per escriure i no tan sols com un mitjà per avaluar l'ortografia i/o cal·ligrafia. Els infants eren estimulats a dictar allò que coneixien de memòria, és a dir, els contes que havien sentit a la seva mestra. Hem estimulat també el dictat entre els alumnes més competents. El dictat és una activitat lingüística en la qual l'infant pot participar tant en el procés de producció com en el resultat del text escrit. D'aquesta manera, dictar és «parlar llenguatge escrit» (Sulzby, 1986). La participació en el dictat facilita als infants el control del llenguatge.

Hi ha diferents maneres d'aprendre a escriure, però el dictat és la manera d'escriure quan els infants no ho poden fer de manera autònoma. El dictat és un important instrument pedagògic: dictar a un company més expert, dictar amb l'ús de cassets, canviar els rols entre el que escriu i el que dicta, etcètera. El dictat a classe, com a l'època medieval, permet als no lletrats de participar a activitats lletrades... «*like in medieval England, to be literate meant to know written*

language and not exclusively to have the ability to read and write» (Clanchy, *op. cit.*, p. 186).

La consideració dels gèneres i les activitats ens porta al segon aspecte considerat per Halliday: aprendre mitjançant el llenguatge.

2. Aprendre mitjançant el llenguatge

Aprendre mitjançant el llenguatge suposa utilitzar el llenguatge com a mitjà per aprendre quelcom, per exemple, aprendre com el llenguatge construeix la nostra experiència o aprendre temes del currículum, com són història, ciències o matemàtiques.

Tipus bàsics de textos (gèneres) i la seva relació amb les diferents àrees del currículum

Hi ha, en principi, una certa relació entre el contingut temàtic d'una disciplina i el tipus de text. Així, per exemple, el text basat en un desenvolupament cronològic (narració) és més freqüent a temes d'història que focalitzen la manera com s'esdevenen els textos en el temps. Wilkinson (1986) diferencia entre narrativa (cronològica), descripció (informació), argument (lògic) i explicació (relacional). Vegem l'àrea de Coneixement del Medi.

Coneixement del Medi

Per a aquests temes el tipus de text predominant és el narratiu amb elements descriptius.

Objectius

• Intentar que l'alumne sigui capaç d'establir una relació entre tipus de text i tipus de contingut de la informació que s'ha de tractar.

• Familiaritzar l'alumne amb una representació diagramàtica (esquema) de l'escriptura d'un text particular.

• Desenvolupar en l'alumne capacitats per predir el contingut informatiu d'un text de ciències en funció de la seva familiaritat amb l'estructura de l'esmentat text.

• Iniciar l'infant en la idea de «documents», ja siguin textos, mapes, gràfics, fotografies, etcètera.

• Iniciar l'alumne en la utilització d'aquestes estructures a l'hora de completar o de produir textos.

Procediments en una activitat a manera d'exemple

Juntament amb la professora d'Educació Infantil (grup d'alumnes de cinc anys), vàrem preparar una activitat de Coneixement del Medi. Aquesta activitat ens servirà, amb la realització a classe, per il·lustrar temes més generals, com són els del contingut del currículum i la proposta de centrar-nos en la llengua. Presentem tot seguit un resum de l'esmentada activitat:

Tema: preparació i realització d'una visita al zoològic

Durada: una setmana

Material: llibres, fotos, vídeo del zoològic, revistes

Aspectes del llenguatge:

• Treball sobre les modalitats oral i escrita, treball sobre vocabulari (lèxic de noms, adjectius i verbs) i treball amb textos de gèneres narratiu i descriptiu-explicatiu. A la discussió del grup classe també teníem en compte els aspectes argumentals.

Contingut de coneixement del medi:

• Coneixement del zoològic de la ciutat, classificació dels animals, coneixement de certes característiques dels animals.

Planificació: desenvolupament de la unitat mitjançant un procés en espiral, des de la discussió fins a la decisió que orienti l'acció, el comentari i el posterior record.

Seqüències de l'activitat:

a) *Llenguatge que precedeix l'acció*

La professora organitza una sortida. Per decidir l'itinerari en funció de l'objectiu de conèixer els animals, proposa als alumnes de realitzar una discussió col·lectiva per col·leccionar idees i suggeriments sobre possibles factors que cal tenir en compte a l'hora d'organitzar la sortida. Anima

els infants perquè exposin diferents suggeriments.

Orienta la discussió perquè tinguin en compte: objectius de la sortida, temps, diners, itinerari, organització, etcètera. Després registra per escrit aquests factors de forma que els infants els recordin durant la discussió. Anima els alumnes a establir prioritats en els objectius i a considerar diferents punts de vista. Estableixen un llistat d'objectius ordenats per prioritats i anima els infants a verificar aquest ordre.

b) *La recerca d'informació*

S'organitzen equips per a la recerca d'informació sobre els animals i les seves característiques, localització al zoo, mitjans de transport per arribar-hi, documents que poden consultar, fotografies que serveixin per exemplificar-ho, etcètera.

c) *Llenguatge per decidir l'acció*

A partir d'aquesta informació, la professora torna a reunir tota la classe perquè posi en comú les propostes de cada equip. Anima novament la discussió però aquesta vegada la focalitza sobre un examen de les dades i la implicació de la informació que han aconseguit.

d) *L'escriptura de les dades i dels fets*

La representació visual gràfica de les dades i dels fets és important com a «ajuda-memòria» per als infants, a més de proveir les bases per al desenvolupament de la consciència del procés implicat a la discussió. La professora proposa un seguit d'estratègies pràctiques per ajudar els infants a diferenciar entre dades, fets i opinions.

Escriu a la pissarra les dades que cal que tinguin en compte i comenta oralment les opinions. Aquestes estratègies impliquen:

C i C (comparació i contrast) entre les dades aportades pels diferents grups

F, O i C (fets, opinions i contradiccions), diferenciació entre fets i opinions i entre opinions compatibles i contradictòries. Implica una

mínima anàlisi sobre el contingut d'allò que diuen

A i D (avaluació i decisió), avaluació de l'interès general, explicitació de les raons d'aquesta avaluació i decisió final sobre l'acció.

La professora emfatitza en aquest moment sobre l'ús d'un metallenguatge que es refereix tant a l'acte en si mateix —discussió, argumentació, debat, etcètera: «discutirem», «tu què n'opines»—; com als verbs emprats durant l'ús de la paraula —«penses», «opines», «creus», «has cercat informació», «m'han explicat que», etcètera—, així com les conjuncions explicatives —«perquè», «ja que», «tant com»...

e) *Elaboració de l'itinerari*

Després de focalitzar la discussió, la professora orienta un acord consensuat per a l'elaboració de l'itinerari i l'organització de les activitats implicades a la sortida.

f) *Llenguatge que acompanya la visita al zoo*

Durant la visita, la professora va mantenir la memòria dels objectius de la sortida, així com de les informacions prèvies que s'havien acumulat. D'altra banda, a mesura que visitaven els animals, recordava allò que n'havien après i destacava els aspectes nous que els alumnes podien observar.

g) *Llenguatge que narra els fets que han esdevingut*

Quan tornaren a l'escola, els infants compartien la seva experiència mitjançant relats orals. La professora orientava aquest relat tot prenent una perspectiva sobre la sortida, en seleccionant aspectes significatius i ordenava la narració en el temps.

Aquest relat es posava per escrit mitjançant una situació d'«escriptura compartida» entre nens i professora, en la qual la professora actuava «d'escriba» mentre mostrava les fotos (o projectava les diapositives) de la sortida per ajudar la memòria dels infants. La professora escrivia a la pissarra el text que els alumnes dictaven. Durant aquesta sessió, la professora feia posar atenció sobre l'estructura del text (de-

manava què, qui, on, quan), organitzava la seqüència d'esdeveniments (seleccionava les conjuncions, els temps verbals), emfatitzava aspectes gràfics (amb la lectura d'allò que escrivia, assenyalava paraules, mostrava els noms), etcètera.

h) *Esriptura de paraules per part dels infants*

Finalment, els alumnes escrivien espontàniament (o copiaven) paraules i seleccionaven ells mateixos els llocs que, dins el text global de la professora, ocupaven aquests mots.

3. Aprendre sobre el llenguatge

Aprendre sobre el llenguatge implica una reflexió conscient, quelcom diferent de l'ús actiu que realitzem quan usem el llenguatge a les nostres interaccions amb el món.

Implica un procés d'anàlisi, d'atenció explícita sobre el llenguatge, un control i una reflexió sobre les formes i les funcions del llenguatge i dels mitjans pels quals construïm significats mitjançant el llenguatge. Aquest aspecte està relacionat amb el desenvolupament del coneixement metalingüístic i amb les habilitats per apreciar, comprendre i produir textos de qualitat.

L'ensenyament del llenguatge oral i escrit implica sempre algun nivell de reflexió i d'anàlisi sobre el llenguatge (malgrat que moltes vegades hom pensi que aquest èmfasi és menor a les propostes funcionals, que ressalten l'ús més que no la reflexió).

Objectius

- Ser capaç d'establir relacions entre textos, entre suports i entre gèneres.

- Desenvolupar habilitats d'explicitació dels principis propis de cada gènere.

- Controlar el llenguatge en funció dels paràmetres de la situació.

- Començar a usar terminologia específica per referir-se al llenguatge oral i escrit.

Procediments

Alguns dels principis a partir dels quals podem desenvolupar els procediments de reflexió són:

Principi de contrast

Comparar i contrastar textos. Aquests contrastos poden realitzar-se, per exemple, sobre gèneres i tipus de textos, sobre estils, sobre estructures, sobre punts de vista (o perspectiva) a la narració, sobre eleccions gramaticals o de lèxic especialment quan el contingut temàtic es manté constant. Els contrastos i comparacions sobre el mateix contingut temàtic permeten focalitzar sobre les formes diferents de llenguatge i faciliten la presa de consciència per part dels alumnes.

Principi de reescriptura

La reescriptura d'un text model i la comparació posterior entre aquest text model i el text reescrit és una important i productiva font de reflexió sobre allò que es manté i sobre allò que es canvia amb el pas d'un a l'altre, és a dir, sobre les eleccions dels alumnes.

Principi de la «traducció»

La traducció d'un text font d'un gènere (que pot tenir, en primer lloc, el mateix mitjà i mode —vegeu el primer aspecte, ja esmentat—, o que pot tenir, en segon lloc, diferents mitjans i el mateix mode, o ser diferent, en darrer lloc, en ambdós aspectes) a un altre mode més familiar o més freqüent (com el text periodístic) és un principi molt productiu no tan sols per a la lectura comprensiva, sinó també per a la producció textual i per desenvolupar la reflexió sobre el llenguatge.

Principi de transgressió

La transgressió d'algunes normes o principis pot ser un bon punt per orientar la reflexió. Per exemple, si analitzem un diàleg de ficció o un diàleg d'una conversa, veiem que els principis d'organització per torns hi estan implícits. Si hom viola aquests principis (com al teatre de l'«ab-

surd», per exemple, cadascú parla del seu tema, no s'escolten, els diàlegs se superposen, no contesten...), tothom s'adonarà que s'alteren els principis que constitueixen la conversa i el diàleg (MaCarthy; Carter, 1994).

Principi de recursos que travessen els gèneres i els textos

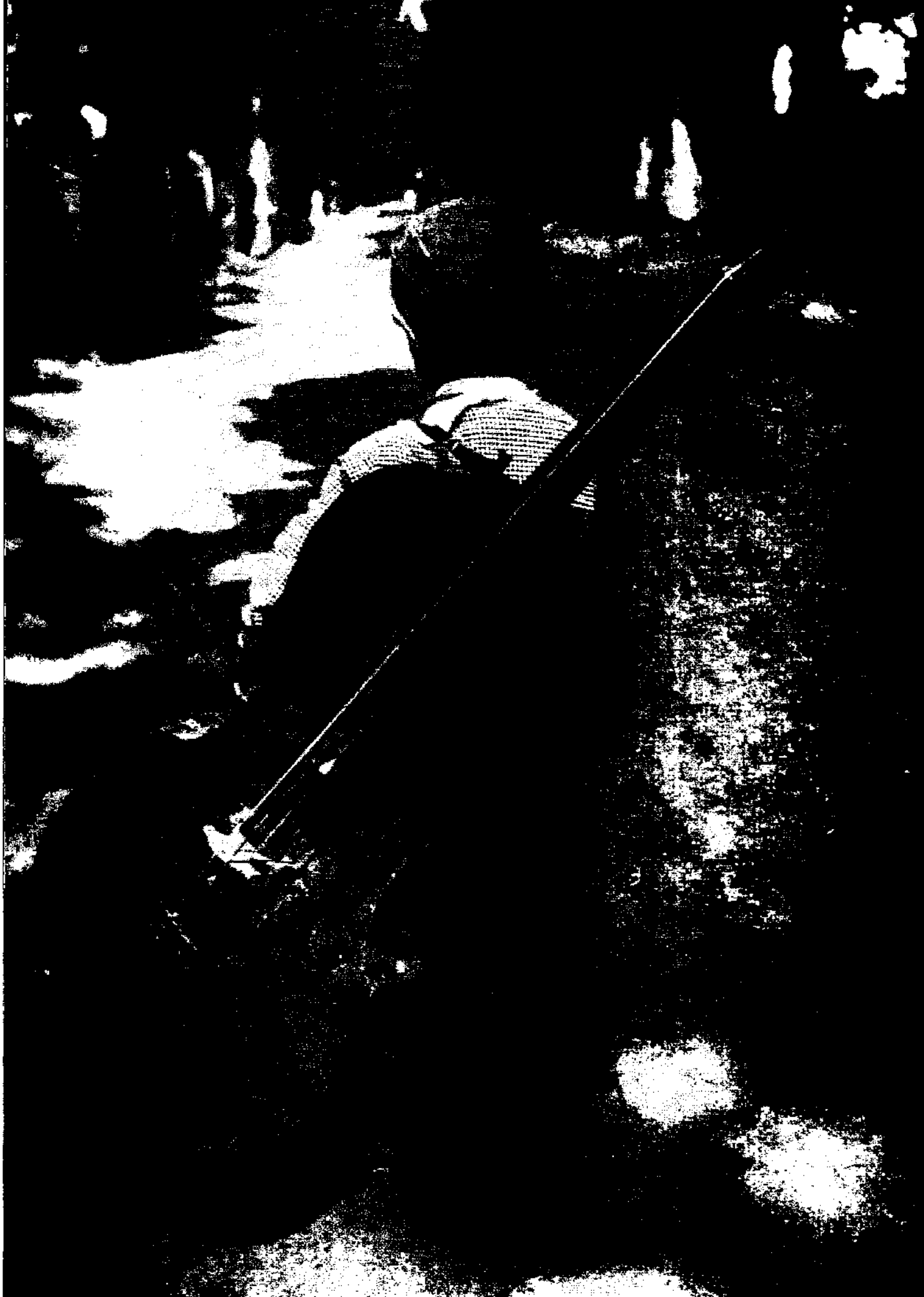
Un d'aquests recursos és la repetició. La repetició té lloc a la conversa, a la poesia, a la cançó, a la narració, etcètera. Sovint repetim les nostres pròpies paraules, repetim els esquemes sintàctics i també repetim les paraules i els esquemes sintàctics dels altres. La repetició implica graus de variació: des de la repetició literal fins a la reiteració de mots o la paràfrasi. A més, hom pot repetir tots els elements en qualsevol nivell lingüístic: fonema, mots, morfemes, frases, estructures de discurs... A l'escola, amb freqüència, hom considera la repetició com a quelcom que cal evitar, és no apropiada i ineficaz. Al contrari, els estudis de psicolingüística mostren que una anàlisi dels diferents tipus de repetició, en els diferents gèneres, pot contribuir a un ús creatiu del llenguatge.

Principi de no-familiaritat

Hom afirma amb freqüència que els alumnes estan més motivats si l'aprenentatge es realitza a partir d'allò que ells coneixen. Si bé aquest principi general és bo, també és important incloure situacions de llenguatge en què els parlants o els contextos no siguin familiars, per exemple, la parla d'estrangers pot servir com a reflexió sobre allò que és familiar i com es diferencia.

Principi del metallenguatge

Qualsevol forma de reflexió o d'anàlisi sobre el llenguatge suposa fer ús d'un metallenguatge específic per parlar sobre el llenguatge (així, verbs, articles, frases, noms, etcètera). Anomenar parts o aspectes del llenguatge és necessari per «parlar sobre el llenguatge».



4. Aprendre pel llenguatge

Aquest component fa referència al valor heurístic del llenguatge per transformar l'experiència i el coneixement (Wells, 1987). Les experiències de lectures de contes poden exemplificar-lo.

La freqüentació de la lectura en veu alta

Donem gran importància a la lectura en veu alta feta per la mestra, lectura de tot tipus de material escrit. A més dels alts índexs de correlació mostrats per nombroses investigacions entre escoltar, la lectura i l'aprenentatge del llenguatge escrit (Teale, 1984), hi ha una raó més epistemològica, que Emilia Ferreiro (1996, p. 132) expressa així:

«No importa quina escriptura és un conjunt de marques gràfiques intencionals, però qualsevol tipus de marques no constitueix una escriptura: seran les pràctiques culturals d'interpretació les que transformaran aquestes marques en objectes simbòlics i lingüístics».

Objectius

- Permetre associar els signes gràfics amb el llenguatge dels llibres, amb els tipus de textos i amb els suports materials sobre els quals es presenten: llibres, periòdics, revistes, cartes, calendaris, etcètera.

- Ajudar l'infant a desenvolupar una competència sobre el llenguatge dels llibres.

- Ajudar l'infant a focalitzar l'atenció sobre allò que el text «diu» i no tan sols sobre allò que «vol dir» i diferenciar entre la repetició literal i la interpretació (Olson, 1994).

Procediment

A diferència de les fitxes, encara tan freqüents a educació infantil, els llibres de contes presenten llenguatge escrit. Però, per aprofitar aquesta activitat, cal dissociar la competència de l'infant sobre el «llenguatge escrit» de la seva competència sobre l'escriptura del llenguatge; no hem de confondre el nivell de realització

gràfica amb el llenguatge que ha d'escriure. El llenguatge escrit dels contes infantils té característiques lingüístiques particulars que faciliten l'entrada al món dels textos. Què aprenen els infants quan escolten contes? Segons la proposta de Taylor (1990), i d'acord amb la nostra pròpia experiència, podem dir que, pel llenguatge, els infants aprenen:

Llistes

Noms d'objectes, noms de personatges, successió d'esdeveniments que solen presentar-se com a llistes als contes per a infants. Aquestes llistes poden aparèixer només amb noms —llistes d'un terme—, amb dos noms associats —llistes de dos termes—, com a successió d'esdeveniments —lligats per conjuncions «i després»—, etcètera. Tenim, per exemple, la llista dels personatges que saluden el personatge principal a *La rateta que agranava l'escaleta*, la llista dels animals i els renous que fan —dos termes— al mateix conte i la llista dels mateixos esdeveniments que se succeeixen a mesura que els animals passen per la finestra de la rateta.

La llista pot ser només enumerativa, però també pot ser acumulativa —augmenta la intensitat dels termes o dona una idea de successió, per exemple, el famós *veni, vidi, vici*, de Juli Cèsar. La funció de la llista a les narracions és la de fer avançar l'acció.

Focalització sobre la forma

El fet recórrer a cançons, rimes, al·literacions..., focalitza l'atenció de l'infant no tan sols sobre el contingut, sinó també sobre la forma de les paraules. Com els jocs verbals (endevinalles, refranys, cançons, frases fetes...), el text dels llibres reforça l'atenció sobre el sistema de sons de la llengua. Si seguim amb l'exemple de *La rateta*, les onomatopeies que produeixen els animals són una manera de cridar l'atenció sobre l'aspecte sonor.

Repeticions

En general els contes presenten elements repetits: escenes (com al conte de *La rateta*), paraules, tornades, cançons (com a *En Patufet*), etcètera. La repetició contribueix a crear expectatives i fer més previsible l'estructura del conte. La repetició pot ser literal d'estructura sintàctica i lexical: poden repetir-se tan sols els elements lexicals o només les estructures sintàctiques.

Moltes vegades, també la repetició pren la forma de preguntes-respostes (com a *En Patufet*). Gràcies a la repetició, la lectura de l'adult pot esdevenir lectura compartida, on la participació de l'infant es basa en la memorització de les estructures que es repeteixen.

Discurs directe

Les preguntes-respostes es presenten freqüentment en forma de discurs directe. Hom ha vist que hi ha una estreta relació, des del punt de vista de l'aprenent, entre discurs directe (o citació de les paraules d'altri) i llenguatge escrit. Els contes amb discurs directe (que s'aprenen amb anterioritat als del discurs indirecte) i amb estructures que es repeteixen, també permeten de fer-ne més previsible l'estructura i faciliten la lectura compartida.

El discurs directe pivota a l'entorn del verb declaratiu DIR (contar, explicar, parlar, respondre, demanar, etcètera).

Vocabulari

Les investigacions mostren que, abans dels dos anys, els infants semblen aprendre més fàcilment noves paraules en un context social d'interacció familiar i amb una referència directa al context extralingüístic que no de fonts indirectes (Nelson, 1973). En contrast, els nens de més de tres anys poden aprendre noves paraules de fonts indirectes, com són la televisió o la lectura de llibres en veu alta. Posteriorment, els majors de vuit anys, quan són lectors autònoms, poden accedir als textos mit-

jançant la lectura silenciosa, amb la qual cosa la font indirecta esdevé directa. Nagy [et al.] (1985) estimen que un terç de la mitjana anual de creixement del vocabulari de les nenes i nens es produeix com a resultat de la lectura.

La lectura de contes és, per tant, un mode de transformar l'aprenentatge de vocabulari. En el context de referència extralingüística, el desenvolupament del vocabulari pivota a l'entorn del verb apel·latiu: 'nom' o al voltant de l'existencial 'és', dins el context 'és un'. Aquest article té la funció de nomenar (en canvi, el definit el/la serveix per assenyalar). En el context de referència creat pel llibre (indirecta), l'aprenentatge del vocabulari canvia de context: passa de la relació nom-cosa a la relació nom-nom. És a dir, passa al desenvolupament de la menció de les paraules de formes més autònoma (i menys lligada al context d'ús): En aquest cas, el desenvolupament del vocabulari pivota a l'entorn del verb 'vol dir' (X vol dir Y), en què la referència d'un nom no és la cosa, sinó un altre nom.

Definicions

Aquesta relació de menció sol aparèixer dins el mateix llibre de contes. La definició és estrictament lingüística: «paraules sobre paraules», en què un nom es defineix per un altre en detriment de la cosa (d'assenyalar, de mostrar). La forma verbal sol ser també 'és un'. Les definicions ens introdueixen al terreny de les futures explicacions, que poden anar acompanyades d'un 'perquè'.

Llenguatge figuratiu

Els llibres de contes introdueixen els infants al món de la ficció i, dins aquest món, al de la comparació, la paràfrasi, la metàfora, la metonímia. Coneixem l'estreta relació entre les figures del discurs i el llenguatge literari. Els infants aprenen modes diferents d'interpretar el món i poden arribar a ser capaços de relacionar aquests modes amb la seva pròpia experiència.

Tots aquests aspectes (estabilitat de l'escrit, la possibilitat d'aïllar-ne certs trossos, l'atenció sobre la forma) tenen com a conseqüència una representació sublimada de l'escrit: no escrivim el llenguatge quotidià, de cada dia, sinó que escrivim el «llenguatge dels diumenges», el llenguatge formal (Blanche-Beneviste, 1982), i, per tant, no diem les mateixes coses al discurs oral que al discurs escrit. Però, a més de la representació sublimada del llenguatge escrit, la possibilitat d'entrar al món de ficció ensenya una altra manera de representar la pròpia experiència, de transformar el coneixement: la manera d'interpretar l'experiència dins contextos diferents d'aquells en què es desenvolupa originalment. Poder relacionar experiència amb ficció és una porta per possibilitar que l'experiència sigui influïda i transformada pels modes lingüístics desenvolupats culturalment.

Volem acabar dient l'afirmació amb què hem començat: el llenguatge no és quelcom neutre que codifica el coneixement, que en fa part i que pot servir tan sols per expressar-lo, sinó també, com proposen Berietter i Scardamalia (1987), per transformar-lo. ♦

Referències bibliogràfiques

- Bereiter, C.; Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*, Erlbaum Hillsdale, N. J.
- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Blanche-Beneviste, C. (1982). «La escritura del lenguaje dominguero», a E. Ferreiro, E.; Gómez-Palacio, M. (eds.). *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Siglo XXI, México.
- Cassany, D. (1997). «Idees per aprendre escrivint». *Articles*, 13, 91-101.
- Chafe, W. (1986). «Differences between speaking and writing», a Olson, D.; N. Torrance, N.; Hildyard (eds.), *Literary, Language and Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Clanchy, M. T. (1993). *From Memory to written record*. England 1066-1307 Blackwell, Londres.
- Chartier, F. (1996). *El orden de los libros*, Gedisa, Barcelona.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo XXI, México.
- Ferreiro, E. (1987). «L'écriture avant la lettre», a Sinclair (de.) *La notation graphique chez l'enfant: langage, nombre, rythmes et mélodies*, PUF, Paris.
- Ferreiro, E. (1996). «The Acquisition of Cultural Objects: The Case of Written Language», a *Prospects*, vol. XXVI, 1, 130-140.
- Halliday, M. A. K. (1987). «Some basic concepts in educational linguistics», a Bickley, Dans V. (de.), *Language in Education in Bi-lingual or Multi-lingual Setting*. ILE, Hong Kong, 5-17.
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and Written Language*, Oxford University Press, Oxford.
- Houston, S. (1996). «Literacy among the Pre-Columbian Maya: A Comparative Perspective», a Boone, Elizabeth Hill; Mignolo, Walter D. (eds.), *Writing Without Words: Alternative Literacies in Mesoamerica & The Andes*, Duke University Press, Durham i Londres, 27-49.
- Kress, G. (1982). *Learning to write*. Routledge & Kegan Paul, Londres.
- Mignolo, W. D. (1996). «Signs and Their Transmission: The Question of the Book in the New World», a Boone, Elizabeth Hill; Mignolo, Walter D. (eds.), *Writing Without Words: Alternative Literacies in Mesoamerica & The Andes*, Duke University Press, Durham i Londres, 220-270.
- Olson, D. (1994). *The World on paper*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Pontecorvo, C. (1994). «Emergent Literacy and Education», a Verhoeven, L. (de.), *Functional literacy*, John Benjamins, Amsterdam.
- Teberosky, A. (1988). «La dictée et la rédaction de contes entre enfants du même âge», *European Journal of Psychology of Education*, vol. III, 4, 399-414.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*, ICE/Horsori, Barcelona.
- Thomas, R. (1992). *Literacy and Orality in Ancient Greece*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Wells, G. (1987). «Aprendices en el dominio de la lengua escrita» a Álvarez, A. (comp.), *Psicología y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*, Aprendizaje Visor, Madrid.
- Zumthor, P. (1987). *La lettre et la voix*, Editions du Seuil, Paris.