

LA LECTURA EXPRESSIVA A L'AULA:
UNA ESTRATÈGIA DE DESCODIFICACIÓ DE
TEXTOS PER A FORMAR LECTORS
LINGÜÍSTICAMENT COMPETENTS

Roser Benet i Pugès
Curs 2001-2002

La frase clásica *scripta manent, verba volant* –que, en nuestro tiempo, ha pasado a significar “lo escrito permanece, las palabras se las lleva el aire”- significaba antiguamente lo contrario; se acuñó en alabanza de la palabra dicha en voz alta, que tiene alas y puede volar, comparándola con la palabra silenciosa sobre la página, inmóvil, muerta. Enfrentado con un texto escrito, el lector tenía el deber de prestar su voz a las letras silenciosas, a las *scripta*, para permitirles convertirse, según la matizada distinción bíblica, en *verba*, palabras habladas, espíritu.

Alberto Manguel

Una historia de la lectura

Agraïments: Agraeixo als meus alumnes i exalumnes que m’hagin anat obrint tants camins d’aprenentatge per a les coses que són realment importants a la vida. I a Josep Bota, que creu en la feina, els seus savis consells, bibliogràfics i de tota mena.

ÍNDEX

1	Introducció	4
	1.1 Objectius	4
	1.2 Justificació del tema	5
2	Llegir a l'aula	8
3	Continguts de llengua i literatura que es poden treballar amb la lectura expressiva	10
	3.1 Procediments	10
	3.1.1 Lectura expressiva	10
	3.1.2 Memorització de textos	11
	3.1.3 Comprensió lectora	12
	3.1.4 Inferència de significats	12
	3.1.5 Llegir entre línies	13
	3.1.6 Predicció	13
	3.1.7 Reconeixement de les idees principals	14
	3.1.8 Composició de textos	14
	3.2 Conceptes	15
	3.2.1 Fonètica	15
	3.2.2 Morfologia	16
	3.2.3 Sintaxi	17
	3.2.4 Lèxic	17
	3.2.5 Prosòdia	19
	3.2.6 Característiques dels gèneres literaris	20
	3.2.7 El registre literari	21
	3.3 Valors	21
	3.3.1 Sensibilització per la llengua, la literatura i la cultura	21
	3.3.2 Motivació per millorar l'expressió oral i escrita	22
	3.3.3 Sentit crític	23
4	Mètode de treball	24
	4.1 La tria del text	24
	4.2 Abans de començar a llegir	24
	4.3 Comença la lectura	25
5	Organització del treball	28
	5.1 Una hora setmanal	28
	5.2 20 minuts cada hora de classe	28
	5.3 Diferents agrupacions d'alumnes	29
	5.4 El treball cooperatiu	29
	5.5 El tractament de la diversitat	30
	5.6 On es llegeix	31
6	Avaluació	33
	6.1 Qüestionari d'autoavaluació de la lectura	34
7	Model de seqüència didàctica: La fam i la por a la Guerra Civil Espanyola	37
	7.1 Introducció	37
	7.2 Mètode de treball	38
	7.2.1 Selecció de textos	38

7.2.2	Grups de treball	39
7.2.3	Recerca d'informació	39
7.2.4	Elaboració d'un qüestionari	39
7.2.5	Realització d'entrevistes	40
7.2.6	Processament de les dades	40
7.2.7	Preparació de l'exposició oral	40
7.2.8	Exposició oral	41
7.3	Avaluació del treball	42
7.4	Conclusions	42
7.5	Treball sobre els textos poètics de la seqüència didàctica	43
7.5.1	<i>Corrandes d'exili</i> de Pere Quart	43
7.5.1.1	Abans de la lectura	43
7.5.1.2	La lectura	43
7.5.1.3	Comprensió	43
7.5.1.4	Comentari	44
7.5.1.5	Recitació	44
7.5.1.6	Treball d'imitació i creació	45
7.5.2	<i>A vegades és necessari i forçós</i> de Salvador Espriu	46
7.5.2.1	Abans de la lectura	46
7.5.2.2	La lectura	47
7.5.2.3	Comprensió	47
7.5.2.4	Comentari	47
7.5.2.5	Recitació	48
7.5.2.6	Treball d'imitació i creació	48
8	Algunes suggerències per treballar partint de la lectura de dues novel·les	50
8.1	<i>Història d'un cavall</i> de Lleó Tolstoi	50
8.2	<i>Els narradors de la nit</i> de Rafik Schami	60
9	Apèndixs	69
	Fragment de <i>Viure i veure</i> , d'A. Artís-Gener	69
	Fragment de <i>La plaça del Diamant</i> , de M. Rodoreda	72
	Fragment de <i>Incerta glòria</i> , de J. Sales	79
	Fragment de <i>Diari de Zlata</i> , de Z. Filipovic	80
	Poema de <i>La pell de brau</i> , de S. Espriu	83
	Poema de <i>Saló de tardor</i> , de P. Quart	84
	Fragments de <i>Cartes a un jove poeta</i> , de R. M. Rilke	85
10	Bibliografia	89

1 INTRODUCCIÓ

1.1 OBJECTIUS

Crear l'hàbit de lectura entre els alumnes és una de les principals preocupacions dels professors en general i dels de Llengua en particular. És clar que, si parlem d'hàbit, ja entenem que no el podem *subministrar* amb quatre dies. Si volem crear un hàbit hem d'encetar un procés llarg, que tingui una base sòlida i engrescadora i que aportï uns beneficis que els mateixos alumnes considerin molt significatius.

Molt sovint ens trobem alumnes d'ESO –no tots, però probablement la majoria- que se senten incapaços d'afrontar la lectura d'una novel·la o d'un poema, i no cal dir com un text teatral els desconcerta del tot. Els sembla autènticament impossible; no s'hi veuen, amb un llibre entre mans si no és un llibre *de text*. Tampoc no se'ls acut que la lectura literària pot ser una font de plaer.

Per desencallar aquesta actitud d'impotència per la lectura literària, he treballat la lectura expressiva a l'aula i he comprovat que és una eina que resulta molt eficaç per treure la por de llegir un text més llarg que un conte o un text que no estigui escrit en prosa.

Crear un clima distès de lectura expressiva, generar un àmbit on *sonin* les paraules i es puguin *sentir* i *escoltar* les narracions, els poemes o els drames per pur plaer, on l'entonació -la *música*- sigui un element descodificador de primer ordre, dóna uns fruits sorprenents en l'adquisició de competència lingüística dels alumnes. D'aquests fruits en traiem tots plegats, alumnes i professors, un profit que considero molt valuós tant en el camp dels continguts conceptuals, com en el dels procediments o el d'actitud, normes i valors.

Si els nois i noies d'ESO associen la lectura a un aprenentatge significatiu, haurem posat les bases perquè agafin l'hàbit de llegir i arribin al batxillerat amb una experiència prèvia que els farà autònoms i competents per a la lectura de tot tipus de textos. Si tenim lectors experts tindrem individus lingüísticament competents, amb tot el que això representa per a la seva formació personal.

L'objectiu que pretenc amb aquest treball és, d'una banda, aprofundir en els beneficis que comporta la pràctica de la lectura expressiva a les aules de secundària i, de l'altra, presentar una petita mostra de textos per treballar tots els continguts de la llengua

suscitats per la lectura expressiva. Vull mostrar, a més, com aquesta pràctica fomenta el treball cooperatiu i és un recurs insubstituïble per al tractament de la diversitat a l'aula.

La finalitat és formar lectors competents, individuals i silenciosos, naturalment, però un bon camí per arribar-hi és trobar-hi el plaer col·lectivament a l'aula i fer-ho en veu alta.

1.2 JUSTIFICACIÓ DEL TEMA

De fet, es tracta de justificar que la lectura expressiva, en individus poc avesats a llegir, és un bon procediment per captar uns lectors que acabaran sent autònoms. Es tracta de crear un àmbit on la lectura en comú d'un text literari guiat per una veu experta, esdevingui un aprenentatge significatiu, capaç d'incentivar l'estudi i l'estimació per la llengua i la literatura.

Fa uns quants anys, a les classes de literatura em trobava que la lectura obligatòria de 7 obres d'autors catalans presentava unes dificultats que eren de menes diferents. Em vaig adonar que l'explicació del marc teòric per situar els autors i les obres i la lectura individual que en feien els alumnes a casa, per més que es comentés a classe i se'n llegís algun fragment, era del tot insuficient.

Davant la constatació que allò que era tan difícil d'entendre –impossible, segons alguns- es convertia en un text molt clar quan un company competent en la matèria o la professora el llegia en veu alta, vaig començar a explotar les possibilitats que m'oferia aquella sol·licitud que venia dels mateixos alumnes: uns nois i noies de 17 o 18 anys que no es veien amb cor de llegir, ells sols, unes obres per a les quals es pressuposava que, oficialment, hi havien d'estar preparats.

M'interessava per damunt de tot que la lectura *obligatòria* es convertís en plaent. Es tractava, doncs, d'acompanyar-los en el començament de la lectura per tal de poder-los deixar sols quan haguessin agafat confiança en ells mateixos per moure's dins del text. Aquesta activitat requeria un temps que de seguida vaig adonar-me que compensava treure'l de les explicacions teòriques, que ells podien suplir perfectament amb la bibliografia adequada.

Efectivament, no estàvem *perdent el temps*. De seguida es va fer evident que començar junts una lectura sentint la veu d'un bon lector té uns components literaris i extraliteraris de

primer ordre. Suscita unes complicitats diferents de les que estem acostumats a trobar en altres àmbits i això és el que jo he volgut aprofitar i portar cap al terreny de l'adquisició de competència lingüística a tots nivells.

Basant-me en aquesta experiència feta amb els alumnes més grans i, almenys sobre el paper, els més preparats, he treballat la lectura expressiva de textos narratius, poètics o dramàtics a tots els cursos, tant en crèdits comuns com variables, batxillerat o tutoria. La selecció dels textos en uns casos ja estava feta –lectures obligatòries de batxillerat- i en altres s'ha decidit en funció de l'edat dels lectors i del que s'acordava en les reunions de l'àrea de llengua.

L'important és que sigui la mateixa lectura per a cada grup-classe, que tots tres gèneres hi siguin representats i que les obres, tal com s'estipula en els objectius generals de l'àrea de llengua, serveixin per millorar l'expressió oral i escrita pròpia, fomentin el gust per llegir i escriure, formin el gust estètic, estimulin la imaginació i prestigiïn la llengua i la cultura. Tot plegat, és clar, perquè reverteixi en la formació d'uns individus autònoms i crítics, que trobin en l'activitat intel·lectual i artística una deu de recursos inesgotables.

Hem llegit teatre, poesia, contes, novel·les senceres en alguns cursos, en altres hem començat la lectura expressiva a l'aula i l'hem anada combinant amb la lectura individual en silenci a l'aula i a casa. En tots els casos, sentir el text ha suscitat reflexions lingüístiques, literàries i extraliteràries que no s'han aturat en la comprensió lectora -aspecte sobre el qual s'ha treballat molt i hi ha molt suport teòric- sinó que han anat recorrent tots els racons de la gramàtica, la sintaxi, el lèxic, la coherència, els registres, el ritme, l'entonació, les figures literàries, la música, l'estètica i també l'ètica.

Sempre ha estat molt gratificant i sempre la lectura ha guanyat adeptes. És una activitat de la qual no podria prescindir en cap dels cursos que imparteixo, pels beneficis que comporta als meus alumnes i a mi.

Crec, doncs, en el tema que proposo perquè l'experiència m'hi ha fet creure i perquè en la valoració anònima que els alumnes fan de les diferents activitats del curs, donen aquesta com a prioritària i l'avaluen molt positivament. Aquesta és la primera consideració.

Vull fer constar també que la bondat d'aquest mètode l'he pogut comprovar en el tractament de la diversitat. Als alumnes amb moltes dificultats per llegir i per comprendre,

se'ls obren molt més fàcilment les portes quan senten allò que tenen escrit al davant. El so trenca la barrera. Vull dir que el so de les paraules, l'entonació adequada dels textos, es converteix en un element fonamental per a la seva descodificació i pot trencar la barrera infranquejable de la incomprensió. Després de sentir un text ben llegit, no només es repeteix per imitació, sinó que també se n'interioritzen molt més fàcilment les estructures sintàctiques i, naturalment, s'aprèn a llegir-lo bé perquè es comprèn.

Familiaritzar-se amb el so de la llengua literària, comprendre-la i aprendre'n el lèxic, les estructures, els temes: vet aquí unes quantes raons més.

Si aconseguim que les emocions entrin a les aules dels nostres adolescents, hi tenim molt de guanyat per avançar en el camí de l'ensenyament i l'aprenentatge. Aquesta és una constatació que es fa molt evident amb la pràctica de la lectura expressiva a l'aula, perquè la cooperació i la complicitat que s'estableixen entre tots reverteix en benefici de la comprensió.

2 LLEGIR A L'AULA

De vegades se sent a dir que els nois i noies a l'Institut aprenen a avorrir la lectura. Quan a començament de curs se'ls anuncia que una part fonamental de la matèria consistirà a llegir, pel cap baix, una obra literària cada trimestre, alguns d'ells s'esgarripen de pensar en totes les preguntes que hauran de respondre, en els exàmens que hauran de fer o en els treballs que hauran de presentar per disseccionar cada obra. Pocs associen la proposta de lectura a una activitat plaent que pot transcórrer dins l'aula en un ambient distès i sense pressions, on el professor comparteixi la lectura amb ells sense burxar en detalls insignificants per agafar-los desprevinguts.

Teresa Colomer (1991a) ens diu que l'escola hauria de garantir que els nois i noies entenguin l'educació literària com una activitat que els afecta personalment, que pot formar part del seu món i en la qual se sentin còmodes. Per això l'escola ha de crear situacions d'autèntica lectura per plaer, sense necessitat de demanar-ne comptes sistemàticament per escrit.

Que la lectura sigui plaent no vol dir que no exigeixi un treball. Els alumnes han de saber que per arribar a ser bons lectors n'han d'aprendre i que per això cal un esforç que després es veurà compensat amb escriure. Fent aquest esforç aprendran a distingir un bon text d'un text mediocre o dolent, reconeixeran diverses tècniques i figures literàries, prototipus de personatges, establiran les seves preferències, potser tindran ganes d'escriure... I tot plegat serà una font de goig intel·lectual i estètic insubstituïble, que ja ho començarà a ser mentre s'aprèn.

Per què volem ensenyar a llegir literatura? Per què volem compartir amb els alumnes l'experiència literària? Perquè com diu Michèle Petit, estem fora del món si no ens hem pogut apropiat del llenguatge escrit; perquè a través de la lectura sentim que pertanyem a la humanitat, al nostre temps, al passat d'aquí o d'un altre lloc i això canvia la nostra relació amb els altres; perquè els béns culturals ens donen dignitat i ens fan comprendre a nosaltres mateixos i al món; perquè el llenguatge escrit és un instrument de primer ordre per al poder i si el dominem podem ser més lliures; perquè –diu citant Chamoiseau- al final d'una lectura, el món extret del llibre continua tenint vida autònoma dins del lector; perquè la lectura pot fer-nos més aptes per enunciar el nostre propi text, per ser més autors de la nostra pròpia vida; perquè en certa manera és el text qui "llegeix" el lector i el revela, li

permet desxifrar la seva pròpia experiència; perquè les paraules que llegim o escrivim poden allunyar les nostres penes; perquè la lectura ens ajuda a prendre la paraula i a rebel·larnos; perquè el paper de la lectura en la construcció d'un mateix és particularment sensible en l'adolescència. La llista és interminable, però aquí n'hi ha una selecció prou suggerent.

N'hi ha pocs que pensin que amb l'aprenentatge de la literatura trobaran una font inesgotable de satisfaccions personals com les que ens apunta M. Petit, i que amb el temps aniran construint el seu món sobre la base dels coneixements que ja tenen. Però això no és estrany perquè en el món en què es mouen els nostres adolescents no hi ha un lloc preeminent per a la literatura i sovint els adults no els donem exemple. És important, doncs, que el professor sigui una referència per als alumnes, que els expliqui com la seva relació amb la literatura, amb els anys, ha esdevingut vital, que comparteixi la lectura amb ells i els vagi ensenyant el camí que segueix per construir el sentit i com s'integren els nous coneixements als seus coneixements previs. I no només això, sinó que el professor els pot informar sobre les seves lectures a fi de fer entendre que la seva relació amb la literatura és un fet quotidià i no una activitat que practica exclusivament a l'escola.

És una tasca fonamental del professor crear un ambient estimulants on tota la classe s'hi senti bé i s'engresqui a participar de la lectura sense haver de patir per res més que per aprendre a gaudir llegint. No és fàcil conjuguar els interessos de tothom ni tots els alumnes d'una classe parteixen dels mateixos coneixements previs sobre els quals anar construint nous coneixements, però és un repte que cal assumir. I cal assumir-lo també perquè la lectura compartida, a més, pot ajudar a integrar grups heterogenis més que no pas altres activitats i perquè facilita, entre altres coses, el treball cooperatiu.

3 CONTINGUTS DE LLENGUA I LITERATURA QUE ES PODEN

TREBALLAR AMB LA LECTURA EXPRESSIVA

A l'aula, qualsevol lectura -silenciosa o expressiva- dóna peu a treballar múltiples aspectes: literaris, lingüístics i de tota mena. A continuació enumeraré els continguts que es poden abordar més específicament des de la lectura expressiva. No serà, doncs, una llista exhaustiva de tots els continguts de les programacions oficials, sinó que es limitarà a allò relatiu a la lectura oral, desglossat en procediments, conceptes i valors.

3.1 PROCEDIMENTS

3.1.1 Lectura expressiva

Per fer l'aprenentatge de les regles de l'ortografia s'ha de partir d'un model de lectura expressiva, que és el que donarà el professor. Aquest aprenentatge no només inclou la imitació sinó sobretot la comprensió del text. Per als alumnes que entenen el català, aquest aprenentatge de la lectura, fet en un context significatiu, és molt més senzill. Per als altres, l'entonació correcta representarà un bon element descodificador. Per a uns i altres el grau de dificultat és relativament petit quan es tracta de textos literaris escrits en prosa

És en la lectura de textos poètics que la lectura expressiva pren tot el seu sentit. S'han de sentir perquè compleixin del tot la seva funció comunicativa. Especialment en la poesia, els elements sonors i rítmics hi afegeixen bona part de la significació i del gaudi estètic. Així doncs, convindrà treballar l'entonació, la vocalització, la dicció clara de l'últim accent de cada vers i la corresponent relaxació de les síl·labes següents per destacar la rima, els accents interns, etc. A través de la recitació el lector novell pot fer el descobriment del llenguatge poètic, que fora de l'aula difícilment trobarà.

També les obres teatrals prenen tota la seva significació en la dramatització dels textos i, encara més, en l'escenificació de l'obra. S'hi posen en joc tots els recursos expressius del llenguatge verbal i no verbal i a l'aula dóna uns resultats sorprenents. El llenguatge teatral generalment és més familiar que el poètic i si es trien obres que permetin la identificació dels alumnes amb els personatges, el treball del grup és molt engrescador. La lectura de les acotacions i la correcta interpretació dels signes de puntuació són fonamentals per a una bona representació.

3.1.2 Memorització de textos

Aquest procediment l'apliquem sobretot als textos poètics i dramàtics. La lectura expressiva d'aquests tipus de textos a l'aula, normalment repetida diverses vegades per assegurar-ne l'assimilació, ajuda molt a la memorització. Memoritzar no necessàriament implica comprendre, per tant abans convé assegurar la comprensió del text perquè això farà que la recitació sigui l'adequada.

Cal fer adonar els alumnes de l'enriquiment i la satisfacció personal que suposa tenir a punt a la memòria un cert cabal de textos literaris per recitar-los en el moment adequat. Això no s'ha d'entendre com una exhibició pedant sinó com una mostra d'estimació pel seu patrimoni cultural i lingüístic. Podem citar-los exemples de com parlants d'altres llengües, en determinats contextos, en determinades dates, reciten espontàniament una poesia o un fragment literari en el seu idioma amb tota naturalitat i ens deixen admirats. En català això també és possible fer-ho. Per fomentar aquesta memorització, hem d'oferir als alumnes una selecció de textos literaris i/o hem de convidar-los perquè ells aportin els que vulguin perquè tinguin la possibilitat de triar-ne un per aprendre'l de memòria. D'això, a més, en pot derivar una activitat d'explicació del perquè de la tria i un altre treball de creació literària partint del text triat.

És recomanable que, sempre que sigui possible, fem sentir als alumnes més d'una versió de la recitació d'un poema o de la declamació d'un fragment dramàtic (discos, videos) perquè vegin que no hi ha una única manera possible de dir un text. Ells hi han de posar la seva part de creació personal en la interpretació, tal com passa amb la interpretació d'una partitura, de la qual cosa també se'n poden mostrar exemples.

Als alumnes que, pel motiu que sigui, tenen dificultats amb la llengua, la recitació correcta d'un fragment breu que hagin memoritzat i entès, és un estímul que generalment els convida a aprendre'n més.

3.1.3 Comprensió lectora

És la finalitat principal que es persegueix amb la lectura. Actualment assimilem lectura a comprensió encara que no sempre ha estat així. En la comprensió lectora hi intervenen molts factors perquè és una activitat cognitiva molt complexa. Aquí interessa destacar què aporta la lectura expressiva en el terreny de la comprensió. Crec que, d'entrada, el reconeixement de diferents estructures textuais, de recursos sintàctics, estilístics i retòrics es pot fer molt més palès mitjançant l'entonació, com és obvi sobretot en els textos poètics. També la lectura en veu alta permet al professor –que més que guiar la lectura la comparteix amb els alumnes, segons un encertat punt de vista d'Isabel Solé-, anar mostrant els trets distintius de cada text, anar dient als alumnes el que s'hi troba de més remarcable i anar-los fent adonar que en el procés de lectura hi ha una interacció entre el lector i el text.

No sempre la comprensió d'un text va lligada a una lectura sense entrebancs ni equivocacions o a una lectura ràpida, per tant l'èmfasi l'hem de posar, naturalment, en la comprensió del que es llegeix en veu alta. Per això és útil que abans de la lectura, sigui expressiva o silenciosa, activem els coneixements previs dels lectors, sobre els quals construiran l'edifici d'un aprenentatge significatiu, i els diguem explícitament quins són els objectius de la lectura: què han de llegir, per què, de què els servirà. J. Alonso Tapia diu: *“que comparin el que recorden després de llegir el text sense un propòsit definit i després d'haver-lo llegit amb un propòsit adequat”*.

3.1.4 Inferència de significats

És la capacitat d'entendre el significat d'algunes paraules a través del context. Amb l'oralització del text és més fàcil que els mots que no s'entenen i que en una lectura individual i silenciosa passarien per alt, es facin més evidents i prenguin una significació més clara. En tot cas, la intervenció del professor, més que no pas donant de seguida el

significat, pot consistir a fer adonar del context perquè l'alumne faci la inferència corresponent. Si l'alumne veu com procedeix el professor en aquests casos, pot anar aprenent el procediment d'omplir els buits de significat a partir del context enlloc de trencar la lectura amb la consulta al diccionari.

3.1.5 Llegir entre línies

És l'habilitat per copsar una informació que no es fa explícita en el text, però que el lector dedueix pel context o pels seus coneixements culturals. Per una sèrie de detalls subtils com ara el to, frases de doble sentit, ambigüitats, metàfores, el lector ha d'inferir el contingut del text i la intenció comunicativa de l'autor. És un procediment que requereix una certa pràctica lectora i que resulta una mica difícil per a lectors ingenus, no només pel que no diu sinó perquè de vegades expressa el contrari del que convé entendre, perquè l'autor juga amb la complicitat d'un lector expert. En el llenguatge poètic aquest procediment és imprescindible per desxifrar els sentits que insinua o amaga el llenguatge connotatiu i que no són evidents en un primer nivell de lectura. En una situació de lectura oral, la mateixa entonació del text pot ser un element descodificador; si no la intervenció del professor pot fer adonar dels paranys del text.

3.1.6 Predicció

És la capacitat de preveure el que vindrà després a partir del reconeixement d'uns indicis del text que poden ser explícits o implícits. El professor ha d'acompanyar l'alumne en aquesta habilitat que requereix un cert grau d'entrenament lector, advertint que prestin atenció a determinats fragments, paràgrafs, paraules o el·lipsis. Pot fer preguntes com: "No us ha estranyat aquesta frase?" "A què treu cap aquesta insinuació?" "Què deuen voler dir els punts suspensius?" "Retingueu aquesta frase i quan arribeu a la pàgina X sabreu per què." "Com continuarà?" Cal apel·lar a la lògica, a l'observació d'indicadors gramaticals, als coneixements previs que es tenen sobre el tema i a la seva intuïció de lectors, que cada vegada s'anirà afinant més.

3.1.7 Reconeixement de les idees principals

El procediment de destriar i jerarquitzar les idees principals d'un text, o de discriminar les informacions rellevants de les irrellevants vol molta pràctica lectora i el guiatge del professor. Passa el mateix a l'hora d'establir la distinció entre el tema i l'argument d'una obra. La lectura en veu alta facilita aquest aprenentatge en els lectors inexperts ja que mentre es va avançant en la lectura es pot anar incidint en aquestes qüestions a base de preguntes, de formulació d'hipòtesis, d'esquemes a la pissarra, de possibles canvis de títol. També permet, i és fonamental, posar en evidència que el tema és present en tots els trets formals de l'obra, com deien fa anys Correa i Lázaro en el seu petit manual, un clàssic en el comentari de textos literaris. Incidint en aquest aspecte, es poden establir paral·lelismes amb altres llenguatges artístics, com el cinema, la pintura, la fotografia, la música.

3.1.8 Composició de textos

Els bons lectors no necessàriament seran bons escriptors, però sí que els bons escriptors acostumen a ser bons lectors. Cassany presenta una sèrie d'estudis fets a diferents llocs que demostren que l'ensenyament de la gramàtica influeix menys que la lectura en la millora de la composició escrita. En un d'ells es demostra que els alumnes que segueixen un text mentre escolten com algú el llegeix en veu alta, a més de considerar l'activitat com a molt plaent, milloren la capacitat general d'escriptura més que no pas els que es dediquen a la manipulació sintàctica.

Cassany (1987), citant Frank Smith, diu que el codi escrit s'aprèn com l'oral, és a dir, sense ser-ne conscients, espontàniament, imitant el que fan els altres però produint cadascú el seu propi text. Explica que per ser escriptors no trobarem un llibre d'instruccions amb totes les normes gramaticals i de cohesió i coherència textual, sinó que "l'únic lloc on podem trobar-los tots és en els textos escrits per altres". Només la lectura ens farà escriptors competents, però no podem llegir de qualsevol manera. Diu Smith que "hem de llegir com un escriptor". Aquesta idea és molt suggerent i a l'aula es pot portar a la pràctica. En un moment determinat es pot interrompre la lectura oral i recomanar als alumnes que, en silenci, llegeixin un fragment com si fossin escriptors i després expliquin

què n'han tret de l'experiència, quina diferència han observat entre llegir d'una manera i llegir de l'altra.

Partint de la reflexió sobre l'escriptura, podrem anar introduint pràctiques de composició de textos que gradualment aniran sent més complexos. Després, sobre els seus propis textos, correspondrà aplicar-hi novament la mirada de l'escriptor i veure si resisteixen la prova. Si els textos que han escrit els alumnes es llegeixen en veu alta, a tota la classe o al grup de treball, s'obre un debat molt interessant en què van sorgint suggerències que s'accepten o es refusen després d'una discussió molt constructiva.

3.2 CONCEPTES

3.2.1 Fonètica

És l'aspecte de la llengua que es fa més evident quan es llegeix en veu alta, juntament amb la prosòdia. Permet que els alumnes es familiaritzin amb els sons vocàlics i consonàntics propis de la llengua, la qual cosa és fonamental tant per a alguns alumnes catalanoparlants amb dificultats de pronunciació com per als castellanoparlants o nouvinguts d'altres àrees lingüístiques.

Pel que fa al sistema vocàlic, és curiós –i trist!- constatar que cada vegada més, en àmbits catalanoparlants que haurien de servir de model per a l'estàndard –ràdio, televisió- es tendeix a no neutralitzar sempre que toca **A/E** i **O** en posició àtona. Aquest fenomen es fa molt evident en l'obertura excessiva de la **A** quan es tracta dels plurals i de les formes verbals amb **E** àtona. Un cas nou és el de la no neutralització de la **E** en les partícules **de**, **que**, **però** que es pronuncien **[dé]**, **[ké]**, **[péro]**, aquesta última amb fonètica totalment castellana. Aquesta pronúncia no només s'observa en castellanoparlants habituals o persones provinents d'altres àrees lingüístiques que tot just comencen a aprendre el català, sinó en catalans que han adoptat aquesta moda tan escampada pels mitjans de comunicació, vés a saber per quina estranya raó – esnobisme, complex d'inferioritat de la llengua... La lectura expressiva permet combatre més eficaçment que no pas repetides explicacions teòriques, aquestes desviacions de la fonètica vocàlica.

Quant al sistema consonàntic, cal dir que la lectura en veu alta sobretot facilita molt l'aprenentatge dels fenòmens de contacte. Seria el cas de sonoritzacions del tipus **cases altes, amb oli**, o de sensibilitzacions del tipus **cent anys, aquest home, Sant Antoni, donar-me**. També és útil per a la pràctica dels emmudiments de **R** o **T** finals: **cantar, cantant**. He començat per referir-me a la fonètica sintàctica perquè és la més clarament relacionada amb el text, però està clar que per als alumnes amb dificultats de pronunciació, és molt beneficiós escoltar repetidament i en un context significatiu els sons propis de les consonants i grups consonàntics específics del català, mentre veuen en el text la grafia que els correspon.

3.2.2 Morfologia

Els aspectes més destacables de la morfologia que es poden treballar són les apostrofacions, sobretot les de l'article masculí **el** i les formes verbals, especialment les irregulars. Encara que es conegui la teoria de l'apostrofació, de vegades no coincideix amb l'ús que se'n sent fer. Massa vegades sentim **el altre dia, el equip local, el entrenador**. En qualsevol text literari que llegim, aquestes apostrofacions les podrem treballar perquè les hi trobem moltes vegades, per tant, si les remarquem una mica, es poden assimilar millor que si només insistim en la teoria.

De la conjugació i de la utilització dels diferents temps verbals, també se n'aprèn molt amb la lectura expressiva però en remarco els verbs irregulars, la no velarització d'infinitius i gerundis –sovint fetes com **capiguer, capiguent-** i la conjugació correcta de l'imperfet de subjuntiu : Si jo **tinguessi** temps ho faria.

Consideració a part mereixerien els pronoms febles, als quals em referiré sobretot en l'apartat de sintaxi. Faré esment només de la combinació **s'ho** que substitueix la correcta **li ho** en frases com **Ja s'ho diré**. En aquest apartat de morfologia, però, m'interessa destacar la visualització que es fa de la forma que prenen els pronom febles enclítics, com a elements vinculats al verb amb guionet, amb pronunciació àtona i amb la corresponent sensibilització de **R** i de **T** en els infinitius i gerundis: **tenir-la, tenint-ho**.

3.2.3 Sintaxi

La lectura expressiva ajuda molt en l'assimilació de les construccions correctes de les frases. La familiarització amb la bona sintaxi en facilita l'aprenentatge. Al capdavall és així, per impregnació, que s'aprèn a utilitzar bé qualsevol llengua, a produir estructures sintàctiques correctes quan se n'han interioritzat els models. Segurament els pronoms febles són els que en surten més beneficiats d'aquesta pràctica perquè l'ús correcte que se'n fa al carrer i als mitjans de comunicació sembla que va minvant molt. Construccions com **Ja vaig, no et caiguís** o bé **Comprí dos i pagui un**, són molt comunes. Em vull referir també més concretament al pronom **ho**, que s'empra en el lloc de **el** o se substitueix per **lo** en casos com: Fes **ho** que vulguis, Això fes-**lo** per mi.

Un altre cas que convé corregir és el de les construccions amb **gens** o **gaire**, substituïdes per **res** o **molt**. Frases com les de l'exemple següent se senten correntment: La novel·la no m'ha agradat **res**. No hem anat **molt** lluny. Aquestes construccions que el llenguatge col·loquial ha adulterat, la lectura expressiva les pot corregir –la novel·la no m'ha agradat **gens**, no hem anat **gaire** lluny- i s'assimilen amb naturalitat.

Les últimes construccions a què em referiré són les formes d'obligació i les de probabilitat. Sembla que el verb **caldre** o la perífrasi **haver de** estan força en desús. Per això sentim frases com ara **Hi ha que** fer-ho, o bé **Tens que** anar-hi. Pel que fa a la probabilitat, es tendeix a substituir el verb **deure** per un verb en futur: **Seran** dos quarts de cinc, en lloc de: **Deuen ser** dos quarts de cinc. Una vegada més faig constar que és molt més eficaç que els alumnes s'adonin d'aquestes construccions correctes enmig d'un context significatiu que no pas explicar-les descontextualitzades.

3.2.4 Lèxic

Al lector poc avesat, el fet que les paraules sonin enmig d'una lectura fluida, li facilita la feina d'entendre el context i per tant, de poder deduir de seguida el significat de paraules que desconeix. Pot copsar també el doble sentit d'algunes frases que, si llegís tot sol i sense l'entonació adequada, li passarien per alt. Això estalvia contínues anades al diccionari, que enmig d'una lectura són inoperants i es fan feixugues. D'altra banda els textos literaris, escrits en un registre diferent del que els nostres lectors acostumen a sentir, els familiaritzen amb un vocabulari molt més acolorit, precís i variat, molt més ric del que

utilitzen habitualment, que sovint és una traducció literal del castellà o és ple de barbarismes.

Veiem com frases del tipus **Busques treball, veritat?** o **Està la Maria? Que es fiqui** -que no contenen cap paraula incorrecta en català i que correspondrien a **Busques feina, oi?** i **Hi és la Maria? Que s'hi posi**- es diuen amb la seguretat que es diuen bé. També es fa difícil sentir que algú està **amoïnat**, que **desa** les coses al calaix o que aquell cotxe **fa nosa**, perquè la gent està **preocupada**, **guarda** les coses al calaix o el cotxe els **molesta**. Vull dir amb aquests exemples, i mil més que n'hi hauria, que per desconeixement o per mimetisme es tendeix a triar la paraula catalana més semblant a la castellana, amb el consegüent empobriment de la llengua.

Pel que fa als barbarismes, és curiós observar que a través de la lectura alguns alumnes fan veritables descobriments de vocabulari català. Hi ha paraules que, tot i referir-se a conceptes molt quotidians i per tant, ser d'ús molt corrent en el seu àmbit lingüístic, les han sentit dir sempre incorrectament. No és que les desconeguin, però els ve de nou sentir-les dir. Són barbarismes com ara **techo**, **basura**, **panaderia**, pronunciats amb fonètica catalana.

Les frases fetes segurament són les que en surten més perjudicades, d'aquest empobriment de què parlàvem més amunt. Això és greu perquè són un senyal d'identitat de la llengua difícilment recuperable si es perd. Fa mal d'orelles sentir: **Això és un altre cantar**, **Fa cara de pocs amics**, **Això és cosir i cantar**, quan el que en realitat es vol dir és: **Això són figues d'un altre paner**, **Fa cara de pomes agres** i **Això és bufar i fer ampolles**. De vegades fins i tot es recorre directament a la frase castellana de manera que per dir que **El sabater és el més mal calçat** es passa al castellà dient **En casa del herrero cuchillo de palo**. És com si es tingués un complex lingüístic d'inferioritat i es fes el raonament següent: "Com que el català és una llengua pobra de recursos i no té cap expressió tan precisa ni que afini tant com aquesta, diguem-la en castellà, que és una llengua molt més completa, precisa i que pot representar amb molta més exactitud el que sentim els catalanoparlants".

Si la llengua del carrer i la dels mitjans de comunicació escampa aquestes píflies, l'escola ho té difícil per contrarestar-les. La lectura expressiva hi té un paper important també aquí, sobretot si a partir dels textos es fa esment especial de qüestions lèxiques. L'enriquiment de vocabulari és un dels grans guanys que ens ofereix la lectura, com sempre s'ha dit,

però si a més les paraules les fem sonar n'assegurem més l'ús, l'hàbit i la retenció a la memòria.

3.2.5 Prosòdia

Juntament amb la fonètica, és l'aspecte que es pot assimilar millor a través de la lectura expressiva. L'entonació, la música de les paraules, el ritme de la prosa i de la poesia, fan que el contingut del text sigui més entenedor, ajuden a descodificar-lo. Per als lectors no catalanoparlants, l'acompanyament de la veu experta en una lectura és determinant per introduir-se en la llengua. Als coneixedors de la llengua, a més, els ajuda molt a comprendre la utilització correcta dels signes de puntuació i a veure que la puntuació va lligada al significat.

Per un amanerament estrany, no sé si provinent d'una imitació de la prosòdia anglesa, cada vegada se sent més una entonació del català totalment aliena a la que li és pròpia. Per convèncer-se'n només cal sentir emissores de ràdio que retransmeten programes esportius o programes musicals per a joves. Per exemple, es freqüent que la corba de la veu tiri amunt i no avall al final d'una frase afirmativa, de manera que sembla que la frase queda suspesa i no s'ha acabat el missatge. No parlem ja de la veu de nas i del to displicent que està tan de moda en els mitjans audiovisuals del país.

És molt important de cara a no desnaturalitzar la llengua, treballar aquest aspecte de l'entonació amb la lectura en veu alta. En els mitjans de comunicació se'n troben tants d'exemples del que no s'ha de fer, que val la pena de portar-los gravats a l'aula perquè els mateixos alumnes se n'adonin i distingeixin el que es correcte del que no n'és.

3.2.6 Ortografia

Acostuma a coincidir que les persones que llegeixen més són les que dominen millor l'ortografia, però no sempre és així. Tots sabem de lectors empedreïts que estan molt pendents del contingut i no es fixen gaire en l'ortografia i d'altra banda, coneixem persones que tenen una ortografia impecable i no són lectors assidus.

Si bé hi pot haver doncs, en alguns casos, una relació directa entre lectura i ortografia, el que es pot dir és que no pel fet de llegir en veu alta l'ortografia hi guanya especialment. Els alumnes novells en l'estudi de la llengua sí que es familiaritzen amb els sons específics del català quan els associen a una determinada grafia i per tant són els que poden treure més partit de l'aprenentatge de l'ortografia pel fet de sentir el text llegit. Per als altres lectors, que ja estan avesats als sons i a les grafies corresponents, no em sembla que hi hagi d'haver una diferència gaire significativa entre llegir en veu alta o en silenci pel que fa a la fixació de l'ortografia. Sí, però, que és útil en un moment determinat de la lectura, avisar-los perquè es fixin en l'ortografia d'un paràgraf concret i després fer preguntes del tipus: "T'ha vingut de nou l'ortografia d'alguna paraula? Tu com l'haguessis escrita? Si t'haguessin dictat aquest fragment, hauries fet alguna falta d'ortografia? Quina? La puntuació l'hauries feta igual? Com, si no?" Després de passar aquest qüestionari oral, en què haurem forçat l'observació sobre ortografia, es pot fer un dictat del fragment objecte de la reflexió ortogràfica tot reptant-los a no fer cap falta i donant-los l'opció de deixar en blanc les paraules que no estiguin segurs de com s'escriuen. Els resultats d'aquest l'exercici els sorprenen positivament i reforcen la seva seguretat en ortografia.

3.2.7 Característiques dels gèneres literaris

A través de l'oralització dels textos poètics i teatrals es fan paleses les característiques pròpies dels gèneres líric i dramàtic, que completen el seu sentit en ser escoltats. Per oposició, es pot mostrar com la narrativa és independent de l'oralitat perquè la seva funció comunicativa s'acompleix amb un sol receptor que llegeixi en silenci. Recordem que la fita és, com s'ha dit més amunt, formar lectors autònoms, individuals i silenciosos. Però malgrat que les característiques de la narrativa no necessiten l'expressió oral per posar-se de manifest, sí que per fer-ne l'aprenentatge hi pot ajudar. Fer atenció a la veu narrativa, a la focalització, al temps, a l'espai, als personatges, a l'estructura, als trets distintius dels fragments narratius, descriptius, argumentatius i dialogats, tot això i més es pot ensenyar millor en un context de lectura expressiva, sempre que ens referim a lectors poc experts, ~~naturalment~~

L'observació del ritme, la rima, els accents interns, les pauses i l'adequació de tots els aspectes formals al sentit, només es pot fer completa des de la pràctica oral de la poesia. S'han d'oferir models de recitació però també s'ha de propiciar que els alumnes interioritzin

el significat i la forma dels versos i els expressin segons la seva sensibilitat personal. L'especificitat del llenguatge poètic, la dimensió que pren el llenguatge connotatiu, les figures retòriques, tot plegat, adquireix també plena naturalitat quan s'escolta. Cal treballar amb una selecció de poemes on resulti senzill observar les característiques del gènere i convidar els alumnes a fer exercicis de creació poètica prenent aquests textos com a model.

Pel que fa al gènere teatral, amb la lectura dramatitzada es posa de relleu tota l'expressivitat del seu llenguatge i la força de la comunicació entre els personatges i el públic. La vivesa dels diàlegs, l'estalvi del narrador, de descripcions, el tractament del temps i de l'espai, els prototips de personatges, són els aspectes més importants a destacar en la lectura a l'aula. Els elements no lingüístics que caracteritzen el gènere també es poden treballar escenificant-ne algun fragment, la qual cosa requerirà un acurat seguiment de les acotacions. D'aquesta manera es veu com el missatge que conté el text literari de l'obra es reforça amb una sèrie de llenguatges no verbals –mímica, música, vestuari, maquillatge, il·luminació, decorats, escenografia- que el potencien i n'augmenten la capacitat comunicativa i estètica.

3.2.8 El registre literari

Sovint se sent a dir que assistim a un fenomen general d'empobriment de les llengües i la llengua catalana, naturalment, no en queda exclosa. Almenys en el nostre cas, els mitjans de comunicació sembla que hi tenen una part important de responsabilitat, i la banalització del llenguatge que s'observa en els programes que freqüenten els nostres adolescents i joves n'és una mostra. Val a dir que en català hi ha una oferta ben migrada, tanmateix. D'altra banda, la poca presència social de la cultura literària catalana al costat de l'omnipresència de la castellana, pot fer pensar que la nostra té menys volada.

Per això, posar en contacte els nois i noies amb els registres literaris de la llengua és molt important. L'aula és un lloc privilegiat per fer-hi sonar i per escoltar la llengua dels nostres escriptors i per donar a conèixer la riquesa de la llengua. La lectura expressiva posa de relleu tota la potencialitat de la llengua literària i facilita, en els lectors novells, el reconeixement de les característiques d'un registre que no els és familiar. D'aquesta manera estem ampliant la capacitat de comunicació dels nostres alumnes, alhora que els eduquem el gust estètic i els fem créixer intel·lectualment.

3.3 VALORS

3.3.1 Sensibilització per la llengua, la literatura i la cultura

La creació d'un espai amable a l'aula dedicat a la lectura expressiva de textos literaris potencia l'interès per la literatura. Hi ha d'haver temps per a tots els gèneres i per a les literatures procedents de diverses cultures, a més de la catalana. És important prestigiar la nostra literatura i veure que forma part d'una llarga tradició cultural i que està vinculada a la cultura universal en la qual nosaltres estem immersos i, a l'hora, ens n'hem de sentir participants. D'altra banda, convé combatre tant el xovinisme com el complex d'inferioritat cultural, dos vicis oposats però arrelats, que la lectura pot ajudar a arrencar. En aquest sentit, és interessant ensenyar als alumnes exemplars d'obres d'autors catalans traduïdes a d'altres llengües.

Pel que fa a les traduccions d'obres estrangeres és interessant comparar fragments de dues versions al català d'un mateix text per adonar-se de quina sona millor. A més es pot observar com el pas dels anys afecta la llengua de les traduccions, perquè és un organisme viu en canvi constant.

3.3.2 Motivació per millorar l'expressió oral i escrita

Si l'alumne es familiaritza amb la bona dicció dels textos i això li representa una comprensió més eficaç i un gaudi intel·lectual i estètic, és més fàcil que se senti motivat per millorar la seva lectura oral i tingui interès per assemblar-se al model o models que se li ofereixen. A més, si se li mostra com les tècniques de composició milloren la comunicació i la creativitat, pot sentir-se empès a produir ell mateix els seus propis textos i a atènyer un nivell de comunicació, de creativitat i de bellesa que el satisfaci. Del contacte amb la bona literatura n'haurà extret un sentit crític que li servirà per valorar amb més objectivitat la seva pròpia producció i l'empenyerà a revisar els seus textos per millorar-los tal com fan els bons escriptors. D'aquesta actitud de superació els en podem donar exemples mostrant les primeres versions d'alguns fragments d'obres d'autors coneguts i comparant-los amb les versions definitives que els mateixos autors han volgut deixar.

Despertar aquests interessos en l'alumnat és una feina molt rendible i que fa madurar els lectors. Va molt bé, de tant en tant, que llegeixin un fragment literari "amb ulls d'escriptor". S'han d'imaginar com ells haurien expressat allò que expressa l'autor. També és útil fer l'exercici a la inversa, és a dir, fent-los una paràfrasi del que s'explica en un fragment o en un poema, dir-los que ells ho escriguin de la seva manera i després comparar-ho amb la versió original que ha escrit l'autor.

3.3.3 Sentit crític

A mesura que els alumnes es familiaritzen amb la literatura, no només es van educant el seu gust i les seves preferències, sinó que també es van formant un esperit crític que no els farà estar indiferents davant de cap manifestació literària, al contrari, prendran partit per un gènere o altre, per uns autors, per una època, per un estil o per uns temes i tindran una capacitat de discerniment pròpia que els farà distingir la bona literatura de la literatura comercial o mediocre. També resulta molt enriquidor fer crítica literària dels textos escrits i llegits en veu alta pels mateixos companys de classe. Sempre se'n pot fer una crítica constructiva de la qual se n'extreu un aprenentatge per a tota la classe.

4 MÈTODE DE TREBALL

4.1 LA TRIA DEL TEXT

Hi ha diverses maneres de decidir quin text s'ha de llegir a l'aula. Si estem parlant de llegir el mateix text tots els alumnes d'un curs, seria bo que la proposta sortís d'un pla de lectura del departament de llengua, o encara millor, d'un **pla de lectura de centre** de caràcter transversal que impliqués tots els departaments i que vetllés perquè al llarg dels quatre cursos d'ESO s'assegurés la lectura d'uns textos imprescindibles amb una adequada progressió i hi hagués, com a mínim, varietat de gèneres i subgèneres i una representació significativa d'autors autòctons i foranis.

Hi pot haver una altra lectura -no necessàriament dirigida a tota una classe sinó a diferents grups que s'hi facin segons els seus interessos lector- que pot ser suggerida pels alumnes. La creació a l'aula d'un espai quinzenal de vint minuts que permeti als nois i noies -i també al professor- explicar les seves lectures i fer les corresponents recomanacions literàries és de molta ajuda de cara a facilitar la tria de lectures per part dels alumnes. D'aquestes recomanacions en poden sortir grups interessats a llegir-ne una o altra, o de vegades es pot decidir que la mateixa lectura la fa tota la classe.

4.2 ABANS DE COMENÇAR A LLEGIR

Teresa Colomer ens recorda que els coneixements previs influeixen decisivament en la comprensió lectora. Recordem que com més coses sàpiguen els alumnes, més en podran entendre. Abans d'encetar la lectura s'han d'activar, doncs, els coneixements previs, com diem més amunt. Caldrà fer un acostament a l'autor, al gènere, a l'obra i al seu context fent una colla de preguntes pertinents que mostrin als futurs lectors que el que aprendran es pot recolzar sobre coneixements que ja han adquirit i que és possible ampliar-los significativament. També és molt important treballar el significat de les paraules clau de

l'obra. Els lectors, previnguts sobre el que poden esperar de la lectura, estaran motivats per començar-la i a punt per fer les connexions amb el seu bagatge previ.

La presentació de l'obra, si l'ha proposada el professor, la pot fer ell mateix amb una explicació i/o amb material de suport: video, mapa, fotocòpia d'algun fragment significatiu d'una altra obra del mateix autor o d'altres autors que hi facin referència, explicació d'alguna anècdota, música o pintura contemporània a l'obra, etc. També pot convidar els alumnes a fer-la ells o a ampliar-la facilitant-los material o amb alguna recomanació bibliogràfica: Història de la Literatura, enciclopèdies o llibres especialitzats.

Si la proposta de lectura ve de part dels alumnes, la presentació de l'obra la farà el noi o la noia que l'ha proposada. A més de fer algunes de les aportacions que dèiem al paràgraf anterior, en pot llegir algun fragment que haurà d'explicar per què l'ha seleccionat i, sense desvetllar el final, pot explicar una mica les claus de l'obra i dir per què li ha agradat i per què la recomana.

És molt important poder relacionar l'obra amb d'altres que els alumnes hagin llegit anteriorment, establint-hi semblances o contrastos. Per això és fonamental que la programació de la matèria al llarg dels quatre cursos de l'ESO tingui present l'educació literària i s'estableixin unes lectures aptes per anar progressant en la formació de lectors experts. Aquestes activitats prèvies no han de ser exhaustives. És important que siguin breus per no cansar els alumnes abans de començar la lectura de l'obra, que s'ha de fer com més aviat millor.

4.3 COMENÇA LA LECTURA

Es tracta d'encetar junts la lectura del mateix text literari per tal d'endinsar-se tots en el mateix món i compartir-ne l'experiència. Una veu experta en farà la lectura expressiva, mentre els altres seguiran en silenci el text que tenen al davant. És una aventura col·lectiva que, per això mateix, suscita unes emocions especials de les quals es poden treure molts beneficis lingüístics i literaris, entre altres. És, a més, una experiència estètica que pel fet de ser compartida guanya qualitat.

D'entrada, s'enfoca com a lectura plaent en un espai distès perquè no està sotmès a un interrogatori posterior, sinó a una posada en comú que provoca interrogants i reflexions per part de tots els lectors, inclòs el professor, evidentment.

En els textos narratius, generalment és el professor qui comença la lectura expressiva de l'obra, sobretot perquè els mateixos nois i noies ho sol·liciten. Quan, al cap d'unes quantes pàgines, s'ha entrat una mica dins l'obra i ja se'n coneixen el narrador, el temps, l'espai, algun personatge, etc. –tot això es pot anar esmentant sense gaires interrupcions–, pot continuar un d'ells, reconegut pels altres com a bon lector. A partir d'aquí, la lectura del professor es pot anar intercalant entre la dels alumnes, perquè ells prenen l'entonació del professor com a referència i convé que la vagin sentint. A més, ells sovint ho reclamen.

És contraproduent que en llegeixi cadascú un fragment, perquè quan llegeix algú que s'entrebanca o no entén el sentit del que diu, tothom s'encalla i es trenca el fil de la comprensió. És molt recomanable, per començar, encarregar a algun voluntari que es prepari a casa la lectura d'un fragment per llegir-lo per als altres la propera sessió. De mica en mica s'ha d'anar fent passar tothom per la mateixa experiència fins que tots hagin llegit. D'aquesta manera, aquells que no són capaços d'entendre el que llegeixen a la primera lectura –i que, per tant, no fan entenedor el text als que els escolten– s'entrenen en solitari o davant la família. S'adonen que, preparant-se amb temps, poden llegir molt bé i el reconeixement dels companys els resulta un bon estímul.

Els poemes, naturalment, és millor que els llegeixi complets el professor i/o que en passi una gravació amb la veu dels mateixos poetes o d'algun rapsode. Dificilment els alumnes en podrien fer una lectura correcta i entenedora a primera vista. Sí que se'ls pot demanar que, després d'haver-los sentit correctament recitats, provin de llegir-los ells. Sempre hi haurà voluntaris que se'n voldran aprendre algun de memòria per recitar-lo en una altra sessió.

Pel que fa als textos dramàtics, per la seva especificitat, requeriran un altre tractament. Caldrà repartir els papers entre bons lectors voluntaris. El professor també hi pot participar. A la primera classe va bé fer la lectura expressiva d'un fragment, que pot coincidir amb la primera escena, perquè pot ajudar a entrar junts dins l'obra. Després es tracta que a cada sessió s'encarregui a un grup d'alumnes que prepari la lectura –o la representació– per a la classe següent fins que s'acabi l'obra. Perquè en resulti una obra lluïda, s'ho han de

preparar molt bé a casa. Si no es fa així, ells mateixos s'acaben avorrint i l'obra perd tot l'interès.

Partint d'aquesta idea general de funcionament, s'hi poden fer moltes variants. Explicaré diverses maneres de concretar la feina de llegir en veu alta a l'aula, depenent del tipus de text o del moment o les necessitats del curs.

5 ORGANITZACIÓ DEL TREBALL

5.1 UNA HORA SETMANAL

Triarem entre tots els components de la classe una hora a la setmana que sigui la més intempestiva de les tres que tenim a l'horari de llengua, bé perquè és a la tarda, perquè és l'última del matí o perquè és la primera hora del dilluns. Un cop feta la tria, aquesta hora es converteix en la millor de la setmana, perquè serà la que dedicarem a llegir de gust i sense pressions. Aquesta hora setmanal va bé perquè permet llegir de sobres una novel·la sencera cada trimestre o bé una obra de teatre. Tant si es llegeix un tipus d'obra com una altra, sempre hi ha temps per a llegir, a més, alguna poesia o algun conte. Hi ha temps també per a la preparació d'una activitat especial per a cada trimestre –Nadal, Sant Jordi, final de curs- relacionada amb la lectura expressiva.

5.2 20 MINUTS CADA DIA DE CLASSE

Es tracta de començar cadascuna de les tres classes setmanals amb 20 minuts de lectura. Sobretot quan es tracta de poesia, és molt gratificant. Es reparteix una còpia de la mateixa poesia per a tothom i el professor la llegeix en veu alta. És un bon començament, que predisposa a un bon funcionament de la classe. Va bé trobar poemes relacionats amb situacions o esdeveniments d'aquell moment concret. Si els podem contextualitzar amb la seva realitat, el grau de complicitat serà més elevat.

També es pot fer el mateix 20 minuts abans d'acabar la classe. Els alumnes esperen aquesta estona amb il·lusió i és una bona manera de cloure la sessió. Naturalment, es poden combinar les dues maneres de fer i uns dies pot anar millor fer-ho al principi i altres, al final de la classe.

Sovint ens trobem que quan anunciem per primera vegada la lectura de poesia ens fan una mala rebuda. Però això només acostuma a passar la primera vegada. La lectura de

poesia guanya adeptes de seguida i no es triga gaire a trobar voluntaris que vulguin llegir o recitar de memòria davant de tots els companys una poesia que els va agradar molt o que han escrit ells mateixos.

5.3 DIFERENTS AGRUPACIONS D'ALUMNES

Fins aquí m'he referit a la lectura conjunta amb tots els alumnes de la classe, però també es pot fer per grups d'entre quatre i sis persones. Els grups els poden fer ells lliurement o els pot fer el professor, segons quin objectiu es plantegi en la sessió de lectura.

El primer agrupament, el lliure, va bé si es tracta de llegir sense aclariments del professor. Els membres del grup es poden anar passant la paraula o poden designar els lectors més experts perquè llegeixin només ells, al principi. Els altres es poden preparar la lectura a casa i llegir en una propera sessió, de manera que tots llegeixin. Això rutila sobretot si els grups tenen un cert nivell de competència lectora. Si és dóna el cas que hi hagi algun grup on conflueixen els que tenen més dificultats –cosa que passa sovint en els grups lliures- el professor els pot donar algunes orientacions, llegir una estona amb ells mentre els altres van fent sols o fer que s'ho preparin a casa.

Si els grups els fa el professor, segons quin sigui l'objectiu de treball poden ser d'una manera o d'una altra. Si els agrupa segons el seu nivell de competència lingüística –grups homogenis- pot demanar a cada grup un nivell de comprensió diferent. Mentre uns poden estar pendents només de l'argument, altres faran una lectura més profunda i se'ls demanarà que es fixin en l'estructura, el registre, l'evolució dels personatges, etc.

Si es fan grups heterogenis, propiciarem l'ajuda i la relació amb els companys, que és un procediment molt valuós. És el que en diem treball cooperatiu, del qual parlaré més endavant. Tots dos sistemes de treball, per petits grups homogenis o heterogenis, fomenten el treball i l'aprenentatge autònoms, que és al que en última instància ha de tendir l'ensenyament.

5.4 EL TREBALL COOPERATIU

Es tracta de fer grups heterogenis de 4-6 alumnes que han de treballar junts, cooperant per dur a terme una tasca concreta. Uns alumnes tenen el paper de més experts i han d'ajudar els altres, que en són menys. Segons quina sigui l'activitat, els papers es poden canviar i de fet cal fer-ho sempre que es pugui, ja que no tots excel·leixen en les mateixes habilitats. És una tasca irrenunciable del professor observar en què destaca cada alumne, de manera que tots, un moment o altre, puguin fer el paper d'experts en el treball del grup. Els alumnes que actuen com a guies aprenen molt ajudant a aprendre els companys, com sabem molt bé tots els professionals de l'ensenyament, perquè han de fer explícits els seus coneixements, els seus objectius i els seus mètodes, s'han de fer entendre i això ajuda a la seva pròpia construcció de coneixements. Els dubtes que expressen els seus companys els plantegen qüestions i nous dubtes que no havien previst i que s'obliguen a formular-se. D'altra banda, els nois i noies que necessiten un seguiment més de prop, tenen en els seus companys un aliat molt pròxim, que generalment entén molt bé les seves sol·licituds i la manera d'expressar-les. S'estableix un nivell de complicitat molt fructífer i es pot afirmar sense por d'equivocar-se que amb aquest tipus de treball es fomenta una relació en què tothom hi guanya.

Com és evident, el professor ha de vetllar tot aquest treball i ha de ser-hi, discretament, al darrere. Ha de tenir molt d'encert per saber crear aquesta situació d'aprenentatge que constitueix el treball cooperatiu, que trenca motlles tradicionals perquè capgira una mica els papers i fa que el professor perdi el guiatge exclusiu en la tasca de l'ensenyament i l'hagi de compartir amb els alumnes. La seva actitud serà una bona referència per a tots, facin el paper que facin en la pràctica del treball cooperatiu.

És molt recomanable aquest tipus d'agrupaments perquè la diversitat estimula l'aprenentatge i els factors emocionals hi tenen un paper rellevant. Jaume Cela cita en el seu *Calaix de Sastre* les agrupacions per "grups d'enriquiment", un terme molt suggestiu. Els claustres de professors les haurien de potenciar i prestigiar i fer-ne un tema de debat perquè si només hi ha alguns professors que actuen en solitari, la incidència i l'efectivitat són mínimes.

5.5 EL TRACTAMENT DE LA DIVERSITAT

A les nostres aules hi ha alumnes que presenten força dificultats per a la lectura comprensiva, ja sigui perquè presenten deficiències més o menys greus d'aprenentatge o

perquè vénen d'altres comunitats lingüístiques. La lectura expressiva és una bona eina per treballar la comprensió amb aquests alumnes, sobretot si es treballa amb grups cooperatius, però també si es treballa amb tota la classe. Amb aquests alumnes no es poden fixar els mateixos objectius que es fixen amb els altres perquè estariem abocats al fracàs i justament es tracta d'aconseguir el màxim d'èxits de cara a estimular la motivació per a l'aprenentatge. Diguem, doncs, que s'ha de començar per establir uns objectius que menin a l'èxit.

Cal partir de la base que la comprensió ha de ser una tasca col·legiada i de caràcter interactiu alumnes-professor, alumne-alumne (Català i Madalena). Les intervencions del professor i dels alumnes activant els coneixements previs, contextualitzant el text o integrant la nova informació rebuda a la que ja es té, ajudaran a la construcció del significat. S'ha de tenir en compte que el bagatge de coneixements previs en els alumnes amb dificultats de comprensió pot ser inferior al dels altres, per tant les intervencions del professor i les aportacions dels altres alumnes sempre han de fer possible la construcció d'un aprenentatge que ells valorin com a significatiu.

Si un dels objectius nostres és fomentar el gust per la lectura, hem de saber crear un àmbit on el plaer de llegir sigui un fet palpable i encomanadís. El fet de compartir, amb la lectura expressiva, el so de les paraules del text pot contribuir a crear aquest àmbit, pot ajudar en bona part a descodificar el text i a no fer-lo tan estrany a les orelles dels que estan poc avesats al discurs literari o al discurs en català. A més, la lectura en veu alta facilita la intervenció dels lectors-oïdors per tal de fer-hi aclariments quan convingui. Si sabem transmetre el que per a nosaltres és una experiència plaent, estarem motivant els alumnes sigui quin sigui el seu nivell de lectura.

5.6 ON ES LLEGEIX

M'he referit bàsicament a la lectura expressiva a l'aula, que és el lloc on coincideixen el professor i el grup d'alumnes d'una classe per compartir l'experiència de l'aprenentatge. Però si diem que el nostre objectiu és formar lectors autònoms, els nostres alumnes han d'acabar llegint tots sols a casa seva, naturalment. Mentre n'aprenen, se'ls ha de donar feina perquè a casa practiquin la lectura en veu alta de fragments determinats, segons el grau de dificultat que tingui cadascú, per llegir-los bé després a la classe. Als lectors més

experts se'ls ha d'engrescar perquè llegeixin a casa obres senceres triades per ells o suggerides pel professor. Després les poden explicar a la classe.

És important desvincular l'aula de l'acte de llegir, per evitar una identificació de la lectura amb l'escola. Si volem transmetre que la lectura és una necessitat imprescindible per al creixement de les persones, hem de demostrar que mentre tinguem un llibre i ganes de llegir-lo, tots els llocs són bons. En podem posar exemples extrets de la mateixa literatura (cf. Proust) o del que veiem a la vida real: gent que llegeix a l'estació, al metro, al tren, a l'autobús, a la platja, al parc, al llit. També els podem posar exemples personals nostres i explicar com tenim algunes lectures associades al lloc on les vam llegir i preguntar si ells o algú que ells coneguin tenen alguna experiència d'aquesta mena. D'això sempre se'n pot derivar algun treball molt interessant que relacioni una lectura amb el lloc o llocs on es va fer.

6. AVALUACIÓ

La manera tradicional d'entendre l'avaluació té unes connotacions negatives per a alumnes i professors. Els uns perquè se senten jutjats i els altres perquè se'ls acumula una feina de correccions interminables. Afortunadament aquest concepte està força superat, però encara hi ha molta feina per fer. Si entenem l'avaluació com un procés continuat que té tres moments corresponents al començament, al transcurs i al final del curs –avaluació inicial, formativa i final respectivament-, podrem delimitar quina especificitat té cadascuna d'aquestes etapes i abordarem el tema des d'una perspectiva que ens serà molt útil de cara a millorar tot el procés d'ensenyament-aprenentatge. L'avaluació ben portada serà la nostra principal aliada de cara a ajustar, reorientar o fins i tot canviar els objectius i les estratègies que hàgim programat per a cada activitat.

Pel que fa a la lectura expressiva, l'avaluació inicial ens donarà el diagnòstic sobre el nivell d'expressivitat i de comprensió lectora de cada alumne i ens orientarà sobre el tipus de textos que es podran llegir a l'aula i el seu grau de complexitat. Si volem treballar per grups, també ens ajudarà a veure quines agrupacions podem fer. Ens basarem en l'observació de la lectura expressiva de cada alumne i fixarem uns ítems que ens informin sobre dificultats concretes de pronúncia, entonació, articulació, expressivitat, velocitat, seguretat i en un qüestionari oral o escrit, que si es vol pot ser anònim, amb preguntes no només sobre comprensió lectora sinó també sobre hàbits lectors, sobre la seva relació -personal i familiar- amb la literatura, les seves preferències i els seus interessos i expectatives personals respecte de la lectura.

L'avaluació formativa de la lectura oral és la més important perquè és la que té més incidència en el procés d'aprenentatge. Si com hem dit, enfoquem la pràctica de la lectura com a plaer, sense interrogatoris exhaustius ni qüestionaris de comprensió lectora, ens hem de refiar d'uns tipus d'instruments d'avaluació diferents dels habituals. Primer hem de fixar l'objectiu: aconseguir que els nostres alumnes, partint d'un aprenentatge guiat i compartit pel professor a l'aula, basat en la lectura expressiva, agafin gust per la lectura i l'acte de llegir esdevingui autònom, plaent i imprescindible per al seu creixement com a

persones. Fer una avaluació objectiva d'aquests aspectes no és fàcil, però necessitem saber si el nostre mètode és eficaç per assolir els objectius, si l'hem de corregir en part o del tot al final de cada trimestre o al final de cada curs. Hi ha un munt d'indicis que el professor observa al llarg de les sessions de lectura i que li donen molta informació, però això no és suficient per fer una avaluació completa.

Una bona manera d'avaluar és preguntar als mateixos alumnes la seva opinió, fer-los reflexionar sobre el seu aprenentatge, que és el mateix que fer-los sentir els principals responsables de la seva formació. Es tracta que facin **autoavaluació** del seu progrés no només en lectura expressiva sinó també en l'hàbit de llegir, en trobar gust a la lectura, en coneixement general de la llengua. També poden valorar l'encert o desencert en la tria de les lectures o si s'adapten o no als seus gustos. Passant un qüestionari anònim al final del primer trimestre, en què s'ha dedicat una hora setmanal a llegir a l'aula, obtindrem una informació molt valuosa i fiable i alhora exercitarem els alumnes en una tasca educativa de primer ordre: el difícil aprenentatge de conèixer-se una mica més a si mateixos. Els resultats que s'obtinguin de l'autoavaluació s'han de comentar a l'aula i entre tots s'han d'ajustar o canviar les estratègies que calgui, d'acord amb els resultats del qüestionari. Si no es fa així, el mètode –i el professor- perd tota credibilitat, naturalment.

Quant a l'avaluació final o sumativa es pot procedir com en l'anterior, però sense la possibilitat d'esmenar res, per tant té menys valor educatiu. En tot cas, a la vista dels resultats, si no s'han assolit els objectius es pot pensar a fer canvis de cara al curs següent. A continuació mostraré un model possible de qüestionari de lectura.

6.1 QÜESTIONARI D'AUTOAVALUACIÓ DE LA LECTURA

Encercla la resposta que estigui més d'acord amb el que tu penses, amb sinceritat.

1-Dedicar una hora a la setmana a llegir a classe trobo que és una bona manera d'aprendre llengua.

GENS

POC

FORÇA

MOLT

2-Dedicar una hora a la setmana a llegir a classe trobo que és una bona manera per a passar-m'ho bé.

GENS POC FORÇA MOLT

3-Sentir el text que tinc al davant mentre algú el llegeix bé en veu alta m'ajuda a comprendre'l millor.

GENS POC FORÇA MOLT

4-Sentir el text que tinc al davant mentre algú el llegeix bé en veu alta m'agrada.

GENS POC FORÇA MOLT

5-Sempre m'ha agradat llegir sol i en silenci.

GENS POC FORÇA MOLT

6-Aquesta hora setmanal de lectura m'ha fet agafar més afició a la lectura.

GENS POC FORÇA MOLT

7-Quan llegeixo un text tot sol no l'entenc i me l'haig de rellegir unes quantes vegades.

SEMPRE SOVINT ALGUNES VEGADES MAI

8-A casa meva llegeixo perquè m'ho passo bé.

GENS POC FORÇA MOLT

9-Els meus pares em recomanen que llegeixi i em compren llibres quan em volen fer un regal.

GENS POC FORÇA MOLT

10-El proper trimestre vull que tornem a dedicar una hora setmanal a llegir.

GENS POC FORÇA MOLT

11- Puntua de l'1 al 10 les lectures que hem fet aquest trimestre.

Història d'un cavall

Harry

Taula de tres

El violí de Rotschild

El cocodril savi

Poemes sense títol

L'Empordà

Poemes de Nadal

7 MODEL DE SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA

LA FAM I LA POR A LA GUERRA CIVIL ESPANYOLA

7.1 INTRODUCCIÓ

La seqüència didàctica és una unitat d'ensenyament que té per objectiu elaborar un projecte sobre un tema lliure o suggerit, que s'acaba amb la realització d'un treball escrit. El tema del projecte no és independent dels interessos dels seus autors, sinó que resulta significatiu per a la construcció dels seus aprenentatges. S'insereix en un context real de comunicació i per això suscita l'interès dels seus realitzadors. En la seva elaboració hi entren en joc totes les habilitats lingüístiques.

A la classe de 3r d'ESO s'havia fet la lectura de *Pedra de tartera* de Maria Barbal, combinant la lectura en veu alta amb la lectura individual silenciosa. Per tots els comentaris que van sorgir, es percebia que els alumnes no comprenien gens el context històric on se situava l'obra i no l'identificaven com a pròxim a persones que coneixien o que fins i tot vivien amb ells. D'aquí va sortir la idea de treballar el tema de la Guerra Civil Espanyola.

És difícil per als lectors d'aquesta edat, 14-15 anys, prendre consciència del temps històric i, exagerant potser una mica, de vegades sembla com si l'expressió *el-temps-de-la-guerra* tingui unes connotacions semblants a *el-temps-de-la-Prehistòria*. És a dir: de tot plegat fa molts anys i per tant no interessa.

El temps passat queda molt lluny i si el volem fer entendre l'hem d'acostar, l'hem de fer venir cap a nosaltres. Per tant, si els nois i noies de 3r tenen una àvia que els parla de la seva àvia, les distàncies temporals s'escurçaran molt. I si poden parlar amb una besàvia que els parla dels seus besavis com si els estigués veient, gairebé podran tocar l'any 1800 amb les mans.

Per entendre bé el context històric del anys 1936-39, vam creure que el millor era parlar amb els protagonistes d'aquells anys –avis o besavis seus-, persones per a les quals els anys 1936-39 no són una referència remota sinó una realitat viscuda, que se'ls va fent present al llarg de la conversa. A través d'ells, els nois i noies podrien entendre més la vida quotidiana d'aquells anys. També, indirectament, aprendrien a respectar-la i entendre-la com a possible, la qual cosa ens porta a pensar que en la comprensió del temps hi entra en joc la pràctica de la tolerància. Es podrien adonar que hi ha altres maneres de viure la joventut que no s'assemblen de res a la seva però que també estan bé, o potser millor en alguns aspectes, perquè s'han viscut amb intensitat i emoció.

La transmissió de les emocions és una altra cosa positiva a destacar. En aquest tipus de treball l'emotivitat hi té un paper principal i això no és gens menyspreable en una activitat d'ensenyament-aprenentatge, ja que hi acostuma a intervenir poc. L'emoció és una porta que facilita l'entrada d'un tipus de coneixements que a l'aula són més difícils d'adquirir, però que no són menys importants perquè igualment ens fan savis.

Després de veure la importància d'aprofundir en el coneixement del temps històric que se'ns ofería en la lectura de *Pedra de tartera*, vam proposar centrar-nos en algun aspecte concret d'aquesta època. Entre tots els alumnes de la classe, van triar unes experiències que els fossin completament desconegudes i van escollir la fam i la por. Es va plantejar de fer una seqüència didàctica que havia d'acabar amb la presentació oral a la classe del treball que hagués fet cada grup.

7.2 MÈTODE DE TREBALL

7.2.1 Selecció de textos

Un cop concretat el tema, se'ls van passar altres textos literaris que es referissin a la fam i a la por (veure apèndix). Tots es van llegir en veu alta a l'aula i es van comentar, de manera que es va crear un clima que predisposava a treballar el tema. Eren fragments de novel·les, *Incerta glòria* de Joan Sales i *La plaça de Diamant* de Mercè Rodoreda; fragments de memòries, *Veure i viure* d'Avel·lí Artís Gener; fragments de diari, extrets d'*El Diari de Zlata*, de Zlata Filipovic, i dos poemes, *Corrandes d'exili* de Pere Quart i *A vegades és necessari i forçós*, de *La pell de brau* de Salvador Espriu. Els poemes no fan referència directa a la fam i a la por, però ens permetien entrar en el drama de la guerra

civil a través de la poesia i des de dues perspectives diferents donades per dos poetes cabdals.

La base literària per començar la seqüència didàctica es recolzava , doncs, en la lectura de diversos gèneres –novel·la, memòries, diari i poesia- escrits per autors catalans reconeguts, però també escrits per una noia de la seva edat i d'una cultura ben llunyana, la bosniana Zlata, que els donava una versió de la guerra de d'un punt de vista més pròxim al seu, alhora que feia veure que l'horror de la guerra també se situa a l'actualitat.

7.2.2 Grups de treball

Fins aquí tot el grup-classe va treballar conjuntament. A partir d'aquest punt convenia fer grups de 4 persones i van agrupar-se lliurement. Tothom tenia la mateixa responsabilitat dins del grup a l'hora d'elaborar el treball, és a dir, tots els membres del grup, fos quin fos el seu nivell de coneixements i habilitats, havien de fer el màxim dins de les seves possibilitats.

7.2.3 Recerca d'informació

Partint de la informació literària, s'havia de buscar informació de primera mà, és a dir, persones que per la seva edat fossin testimonis vius de la guerra. Calia seleccionar homes i dones nascuts abans de l'any 1925. La primera idea va ser pensar en avis, besavis o amics seus, però també es va pensar a anar a la llar de jubilats. Un cop trobades les persones se'ls passaria un qüestionari.

7.2.4 Elaboració d'un qüestionari

Cada grup va elaborar un qüestionari seguint unes instruccions generals que se'ls van donar. A més de les preguntes directament relacionades amb els temes de la por i la fam, havien de presentar els personatges amb preguntes que els situessin en el seu context durant la guerra i la immediata postguerra. Havien de saber data i lloc de naixement, situació familiar, lloc de residència durant la guerra, estudis, ocupació, implicació personal en la guerra i fets i anècdotes més remarcables.

Tots els grups de la classe van posar en comú el seu qüestionari. A partir de les diferents aportacions dels grups, es van eliminar o redactar millor unes preguntes, se n'hi van afegir d'altres i es van anar fent retocs fins que es va arribar a consensuar-ne un d'unitari que va ser el qüestionari que tots els grups van passar a la gent gran.

7.2.5 Realització d'entrevistes

Cada grup havia d'entrevistar quatre persones. Aquesta feina s'havia de realitzar fora d'hores de classe, naturalment. Individualment però preferiblement per parelles, havien d'anar a visitar les persones seleccionades i gravar l'enquesta amb casset. Una instrucció molt important –a part de la prèvia de ser extremadament educats i atents a les explicacions- va ser recomanar que fossin flexibles, que admetessin que potser algunes preguntes no les voldrien respondre i que no interrompessin els entrevistats si no se cenyien al tema d'alguna pregunta, perquè si s'obsessionaven massa a seguir el guió del qüestionari es podien perdre informacions més rellevants. Es va aconsellar que triessin testimonis variats: homes i dones, d'edats diferents, de poble i de ciutat, que haguessin anat al front o no. També havien de comprometre's a lliurar un exemplar del treball acabat a cada un dels entrevistats.

7.2.6 Processament de les dades

La transcripció de les cintes no calia fer-la al peu de la lletra, excepte si volien destacar alguna frase posant-la entre cometes. Era una feina per fer a casa. Un cop les dues parelles del grup havien transcrit les seves entrevistes posaven en comú els resultats, això ja en hores de classe. El treball final del grup consistia en l'elaboració d'un text unitari que contingués tota la informació de les enquestes sobre els temes de la fam i la por. Aquesta etapa del treball és molt interessant i complexa, afavoreix el debat a l'interior del grup i requereix revisar i rescriure els textos

7.2.7 Preparació de l'exposició oral

Es va proposar als alumnes un guió per a l'exposició oral i el van acceptar. Hi podien fer algunes modificacions però bàsicament era el següent:

- Tots els membres del grup junts o un de sol reciten de memòria una poesia relativa a la guerra civil. Pot ser una de les llegides per preparar el treball –la d'Espriu o la de Pere Quart- o una que ells hagin triat.
- Explicació de tot el procés del treball.
- Característiques dels entrevistats.
- Resum del contingut.
- Lectura d'algun fragment seleccionat.
- Audició de fragments rellevants d'algun enregistrament.
- Comentari de l'experiència personal després del treball.
- Autoavaluació
- Conclusions.
- Debat amb els companys, si escau.

Per no fer una explicació teòrica sobre les tècniques elementals d'exposició oral, es va fer amb tota la classe una pluja d'idees que s'anaven apuntant a la pissarra. Encara que expressat amb altres paraules, va anar sortint tot: captació de l'audiència, actitud davant el públic, distribució de les parts de l'exposició, utilització de connectors, bona articulació, entonació, importància del llenguatge no verbal i registre estàndard. Després se'ls va començar a donar un llistat de connectors que entre tots van acabar completant.

Els components del grup es van distribuir equitativament la feina de manera que tots intervinguessin en l'exposició. Havien de fer-se un esquema o un guió per no perdre's i no parlar més d'un quart entre tots. Podien aportar material gràfic, audiovisual o d'altra mena.

7.2.8 Exposició oral

El dia fixat, cada grup va fer l'exposició oral del seu treball davant de tota la classe seguint el guió acordat. El fet de començar per la recitació d'un poema va donar una certa solemnitat a l'acte i va predisposar el públic a participar d'una activitat especial. Un altre moment destacat de les exposicions va ser l'audició d'alguns fragments gravats en casset en què es podia percebre l'emoció dels entrevistats. En acabar la feina van lliurar al professor l'esquema utilitzat i el dossier amb els seus textos sobre la fam i la por.

7.3 AVALUACIÓ DEL TREBALL

L'objectiu d'acostar el context de la guerra civil als alumnes es va complir, per tant l'avaluació va ser molt positiva. En les exposicions orals alguns alumnes van presentar problemes d'inseguretat a l'hora de parlar en públic i encara que les havien preparat en grup, hi havia diferències individuals segons les habilitats orals de cadascú, però en general van ser força àgils. Pel que fa al treball escrit, es pot dir que la revisió dels textos per tots els membres del grup donava textos d'una qualitat superior a la dels textos individuals, per tant l'avaluació va ser positiva. El millor de tot el treball va ser que l'èxit va sorprendre els mateixos autors, que se sentien satisfets de la feina feta i per tant l'autoavaluació va ser molt positiva.

A l'hora de revisar com havia funcionat l'activitat hi vam reconèixer alguna mancança: una altra vegada hauríem de convidar les persones entrevistades a prendre part a l'exposició oral. O també podríem haver organitzat amb alguns d'ells una taula rodona oberta a altres cursos de l'institut.

7.4. CONCLUSIONS

El treball per projectes és un mètode insubstituïble per integrar la diversitat i fer treball cooperatiu. Per les seves característiques es pot adaptar a tots els nivells de coneixements i tots els membres d'un grup de treball hi tenen una feina o altra a fer. Generalment, doncs, treballar amb projectes és gratificant, però aquest tema, a més, va provocar moltes emocions. La majoria havien parlat amb avis o parents pròxims i confessaven en l'exposició que mai no s'haguessin imaginat que els veurien plorar per unes morts ocorregudes seixanta anys enrera com si acabessin de passar. Per a ells el drama era molt present i, sense cap excepció, van desitjar als nois i noies que per res del món no haguessin de viure cap guerra perquè a ells els va esguerrar la vida i no hi ha res de tan horrorós. El fort impacte que els van fer aquestes paraules no es pot comparar al de les lectures literàries prèvies a la realització de les enquestes. A més va servir per corroborar el que havien llegit i per valorar la vida dels seus avis i de les persones grans, sovint menystinguda pels joves.

Sens dubte, van aprendre moltes coses sobre la fam i la por, però això no va ser el més important de la feina sinó el contacte amb la gent gran. Els que havien entrevistat els seus avis van manifestar que la seva relació amb ells havia millorat significativament d'ençà de l'experiència. També van dir que els entrevistats els van agrair la deferència de dirigir-se a ells per aprendre coses. "Els fèiem sentir importants", deien els nois

7.5 TREBALL SOBRE ELS TEXTOS POÈTICS DE LA SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA

7.5.1 *Corrandes d'exili*, de Pere Quart

7.5.1.1 Abans de la lectura

Abans de començar a llegir (veure apèndix), recordem a la classe que de Pere Quart en coneixem alguns poemes del seu *Bestiari* i la *Tirallonga de monosíl·labs*, treballats en una altra ocasió. Preguntant per la girafa, el pingüí, la zebra o el mosquit, sempre hi ha algú que recorda el poema i amb poca estona els repassem. A continuació expliquem el significat de *corrandes* i *d'exili* i la circumstància personal del poeta, que el va portar a marxar del país.

7.5.1.2 Lectura

Sense més preàmbuls, el professor en fa la primera lectura en veu alta, advertint que facin atenció a la rima. Després de la primera lectura es demana si s'ha captat la rima, si s'ha entès el sentit global del poema, si hi ha alguna paraula que hagi situat el tema, i van sortint *pena, enyorança, guerra, França, Catalunya, Vallès*. Guiats per aquestes paraules, un alumne voluntari en fa una segona lectura per aprofundir en el sentit dels versos. Tot seguit es deixa una estona perquè la llegeixin individualment en silenci absolut (sense dir-la en veu baixa ni sil·labejant).

7.5.1.3 Comprensió

Acabada la tercera lectura, gairebé la majoria convenen que l'han entesa bé. Llavors comentem el contingut de cada estrofa entre tots. El professor fa una sèrie de remarques: el caràcter narratiu de les tres primeres estrofes, les reflexions del poeta a les dues estrofes següents, els records de la seva pàtria, i la desesperança i l'enyorament de l'estrofa final. La comprensió del sentit es va lligant al comentari i a la comprensió dels aspectes formals del poema: ritme, rima, imatges, estructura. Aquest poema presenta poca dificultat de comprensió i arriba amb força als nois i noies pel seu valor intrínsec i també perquè s'ha situat en el context de la guerra civil i enmig d'altres lectures que tracten el tema.

7.5.1.4 Comentari

El comentari d'un text que afegeix sentit a una colla de coneixements que ja es tenen perquè s'han adquirit amb la lectura d'altres textos, és molt més àgil i enriquidor que el comentari descontextualitzat. En aquest cas, la lectura del poema de Pere Quart anava precedida per la lectura de *Pedra de tartera* i per fragments de *La plaça del Diamant*, *d'Incerta glòria*, de les memòries de *Tísner Viure i veure* i del *Diari de Zlata*. Tot plegat, a més, anava encarrilat a fer un projecte sobre la Guerra Civil Espanyola. Les *Corrandes d'exili*, doncs, no sortien com un bolet sinó que s'encadenaven a uns referents coneguts, la qual cosa propiciava uns comentaris molt més rics.

Es va fer el comentari oral a l'aula i tothom havia d'opinar d'una manera o altra. Podien opinar lliurement però es va donar una pauta per qui la volgués seguir. Podien dir quins versos els havien agradat més i per què, quines paraules consideraven clau, què no els havia agradat i per què, què haguessin canviat, què aportava el text als altres textos llegits sobre la Guerra Civil, si coneixien algú a qui li pogués agradar el poema per donar-n'hi una còpia o recitar-l'hi, què havien après de nou que no sabien abans de llegir el poema o quin títol li haguessin posat.

7.5.1.5 Recitació

Quan el text ja no ofereix cap dificultat de comprensió i se l'han fet una mica seu, podem aprofundir en els aspectes del ritme i de la rima per tal de poder-lo recitar adequadament. Fem l'esquema mètric a la pissarra i observem l'especial modulació de la veu que hi aporta la combinació de rimes femenines i masculines, així com la combinació d'estrofes de quatre i de cinc versos. Remarquem també la naturalitat del vers heptasíl·lab, el vers popular per

excel·lència, i marquem els accents interns. De seguida ens adonem que a la primera estrofa hi ha un accent intern a la tercera síl·laba de cada vers i que aquest accent es repeteix a la meitat dels versos del poema. La resta de versos alternen l'accent a la segona i a la quarta. Observem la puntuació i a la vegada ens adonem que cada vers és una unitat de sentit; no hi ha, doncs, cap encavalcament, la qual cosa facilitarà l'entonació. Tot el que s'ha anat dient fins aquí s'ha de tenir molt en compte a l'hora de recitar per no perdre's cap detall que afecti la sonoritat del poema. Al capdavant la poesia està pensada per fer-la sonar i no hi podem escatimar res.

Un cop analitzades aquestes qüestions de tipus més formal, cadascú haurà de buscar l'entonació més adequada per transmetre el to del poema, expressat per Pere Quart en primera persona. Es tracta, en certa manera, de recrear la veu del poeta. Tornarem a fer èmfasi en el caràcter narratiu amb què comença el poema, "*Una nit de lluna plena*", que continua amb la reflexió sobre l'esquinçament d'una vida, l'allunyament i l'enyorança de la terra, i que culmina amb l'expressió del dolor i la desesperança amb què es clou l'última estrofa. La recitació, doncs, requereix una expressió sòbria que al final ha d'esdevenir greu, molt diferent de la que empràvem en recitar la *Tirallonga de monosíl·labs* o el *Bestiari*, per posar dos exemples d'obres del mateix poeta conegudes pels alumnes.

Convé aclarir que no hi ha una única manera correcta de recitar el poema, sinó que cadascú ha de trobar la seva després de moltes proves que es poden fer davant d'un mirall o gravant-se en casset. Sobretot s'ha d'orientar els alumnes sobre el que no s'ha de fer i donar exemples del que estaria malament en un text com aquest. Aquestes orientacions també poden anar sortint d'ells mateixos plantejant un petit debat a tota la classe o en grups.

Quan arriba l'hora de recitar el poema, és aconsellable que el recitador es posi dret davant de tota la classe -que estarà en silenci absolut-, per donar una certa solemnitat a l'acte. Pot tenir davant un faristol amb el text, si això li dóna més confiança, per si en algun moment l'ha de consultar, però en principi l'ha de dir de memòria.

7.5.1.6 Treball d'imitació i creació

El treball que es va plantejar va ser el d'imitar el ritme del vers heptasíl·lab amb accent a la tercera, que és el que es troba als cinc versos de la primera estrofa. Es tractava de fer

versos solts encara que no lliguessin pel sentit, és a dir, una tirallonga de versos de set síl·labes amb accent a la tercera, que podien ser masculins i/o femenins. Al començament va costar i vam reduir els versos al ritme, buidant-los de sentit: *ta-ra-rà-ta-ra-ra-rà* per als versos masculins i *ta-ra-rà-ta-ra-ra-rà-(ra)* per als femenins. Vam repetir aquest ritme moltes vegades i l'anàvem aplicant a les frases que anaven sortint per comprovar si s'hi ajustaven. No va ser fàcil, però va arribar un moment que ploviem frases perfectes del tipus *Obre el llum que no hi veig gaire, Vaig al forn a buscar el pa, Toco el dos i vaig a casa, Sóc al llit llegint un llibre, Vaig al cine aquesta nit*. La pràctica va ser molt estimulant i divertida. Després es va plantejar un treball voluntari consistent a fer una estrofa de quatre o cinc versos amb aquest mateix ritme, però afegint-hi la rima i el sentit. Tothom ho va voler intentar i qui més qui menys, amb textos més o menys surrealistes, se'n va sortir.

7.5.2 *A vegades és necessari i forçós*, de Salvador Espriu

7.5.2.1 Abans de la lectura

Començarem fent un cop d'ull a la disposició del text sobre el paper (veure apèndix), sense llegir-lo, i el compararem amb el que vèiem al text de Pere Quart. De seguida ens adonarem que el d'Espriu no té títol, que està format per una sola estrofa, que els versos tenen una llargada desigual, que l'últim consta d'una sola paraula, *llibertat*, i si resseguim l'última paraula de cada vers veurem que no hi ha rima. De seguida sorgeix la pregunta: "I per què no està escrit en prosa?" A partir d'aquí es comença a explicar que la poesia no necessàriament està lligada al ritme i a la rima, sinó que fonamentalment està constituïda pel llenguatge poètic -un llenguatge connotatiu que transcendeix el tipus de comunicació que s'estableix habitualment amb el llenguatge denotatiu-, per la condensació del missatge i per una voluntat estètica. Podem posar per exemple que la paraula *nit* llegida en el llibre de Ciències Naturals té un únic significat, però que enmig d'una poesia pot significar soledat, tristesa, mort, opressió, dolor, amor i totes les evocacions associades a aquests sentiments.

Després d'aquestes observacions, s'ha d'explicar el significat de la paraula *Sepharad* en la poesia d'Espriu i la seva relació amb el títol de l'obra que inclou el poema, *La pell de brau*.

7.5.2.2 Lectura

El professor llegeix el poema en veu alta. Després de la primera lectura demana als alumnes que en destaquin algunes paraules o versos principals. En surten molts: “*però mai no ha de morir tot un poble/ per un home sol*”, “*ponts del diàleg*”, “*comprendre i estimar*”, “*Que Sepharad visqui eternament*”, “*pau*”, “*llibertat*”. Després passa la paraula a un lector voluntari que el torna a llegir. A l’hora d’afegir-hi noves paraules-clau, s’adonen que la majoria de les paraules són molt importants. La tercera lectura la fan sols en silenci.

7.5.2.3 Comprensió

La comprensió d’aquest poema no presenta dificultats, un cop s’ha entès el significat de Sepharad. Només cal explicar la metàfora dels versos 9,10,11 “*Que la pluja... amples camps.*” L’explicació la pot fer un alumne si el professor li dona alguna dada per ajudar-lo.

7.5.2.4 Comentari

Tal com es deia a l’apartat 7.5.1.4, la contextualització de la lectura facilita molt la seva comprensió. Aquesta va ser l’última lectura de la sèrie de textos literaris proposats per a la seqüència didàctica sobre la fam i la por a la Guerra Civil Espanyola, per tant s’enfocava com una cloenda i se li donava un caràcter culminant.

Per grups de quatre persones van fer el comentari del text i després es va posar en comú a la resta de la classe. Entre tots els grups va anar sortint el més important. En el procés del comentari és molt agraïda l’estratègia del professor provocador, que va demanant el perquè d’allò que s’escapa i va fent veure que en una poesia no hi ha cap detall insignificant. Amb una petita pista sovint n’hi ha prou perquè trobin allò amagat a simple vista. Uns exemples: Per què el poeta ha prescindit de la rima? Hi ha algun ritme especial? Per què aquesta distribució dels tres indicadors temporals “*A vegades*”, “*mai*”, “*sempre*”? Quan utilitza l’imperatiu i quan el subjuntiu? I la perífrasi d’obligació? Com es relacionen aquests verbs amb el to que empra l’Espriu en aquest poema? Quantes vegades es troben al llarg d’aquests 15 versos dues paraules unides per la conjunció copulativa “i”

:*"necessari i forçós"*, *"comprendre i estimar"*, etc? En quins altres casos hi apareix la mateixa conjunció? Quina conclusió es pot treure d'aquest ús de la conjunció? Per què *"en l'ordre i en la pau"* i no només en l'ordre i prou? A què treu cap la metàfora de la pluja i l'aire? Quin missatge conté? Què són *"els amples camps"*? Per què l'últim vers té una sola paraula?

A través de les preguntes anteriors, suscitarem la reflexió dels alumnes sobre aspectes que els hagin pogut passar per alt i que no cal explicar perquè ells mateixos els descobreixen i la descoberta els satisfà. Alhora van adonant-se que tot està molt travat, la forma i el sentit, que els recursos són múltiples i senzills i que no hi ha res de superflu. D'altra banda, la capacitat de condensació del poema la comproven ells mateixos quan se'ls demana que comptin les paraules que té i comparin el resultat amb el nombre d'idees que s'hi expressen. Al llarg de tota aquesta anàlisi és molt oportú recordar-los el que dèiem més amunt sobre llegir amb ulls d'escriptor.

7.5.2.5 Recitació

Quan s'ha entès molt bé el sentit del poema i els recursos literaris emprats ja no tenen cap secret, la transmissió oral està abocada a l'èxit si s'hi dedica el temps adequat. Sobretot cal encertar el to del recitat, que ha de ser solemne i greu. De la discussió sobre com entonar-lo i els assajos que poden fer en grups n'anirà sortint el marc general del que ha de ser un recitat que s'ajusti al text, o en tot cas quedarà clar com no s'ha de recitar. Després cadascú pel seu compte ha d'anar trobant la seva pròpia manera de dir-lo per recitar-lo de memòria davant dels companys.

Sorgeixen dubtes a l'hora d'enfocar el recitat d'un text poètic sense rima i sense un ritme aparent. Llavors es va buscant la manera d'accentuar o posar més èmfasi en unes paraules que en altres. Aquesta recerca és molt constructiva i acaba d'arrodonir la comprensió del sentit del text. Altres qüestions generals sobre la recitació ja s'han tractat a l'apartat 7.5.1.5.

7.5.2.6 Treball d'imitació i creació

Partint del poema XLVI de *La pell de brau*, es va proposar un treball de caràcter voluntari per fer fora de l'aula. La instrucció va ser escriure una poesia en versos blancs expressant un o més desitjos i que l'últim vers fos una sola paraula. Sorprenentment, es van engrescar a fer la feina més alumnes del que es podia pensar en un principi i els resultats van ser força bons. Es va recomanar la lectura d'un fragment de les *Cartes a un jove poeta* de Rilke (veure apèndix) que tracta el tema de la creació poètica.

8 ALGUNES SUGGERÈNCIES PER TREBALLAR

PARTINT DE LA LECTURA DE DUES NOVEL·LES

Els exercicis que es proposen a continuació no estan pensats per passar-los exhaustivament als alumnes, ni de bon tros. Justament dèiem que ens hem d'allunyar de les tradicionals disseccions dels textos si volem que els alumnes llegeixin per plaer. Els pot utilitzar el professor per preparar la lectura o per fer determinades observacions mentre es llegeix o després de la lectura. Són una guia perquè el professor triï els que convinguin més al seu grup d'alumnes perquè n'hi ha de diversos graus de dificultat. Poden servir d'exemple per treure'n exercicis semblants, fent les adaptacions que calgui. També se'n poden seleccionar alguns per treballar-los com a exercicis a la classe de llengua.

Sobretot ha de prevaler la idea que la lectura s'ha d'interrompre com menys vegades millor per acostar-la a la lectura real, la que aspirem que els nostres alumnes assoleixin, que és la lectura autònoma. Per ajudar-los a ser lectors experts, hem de saber trobar el punt per combinar les nostres orientacions i les seves aportacions amb la lectura plaent.

8.1 *HISTÒRIA D'UN CAVALL*, DE LLEÓ TOLSTOI

8.1.1 Lectura del primer capítol

8.1.1.3 Quan llegeixis els dos primers paràgrafs, imagina't que ets un director de cinema i que has de traslladar a la pantalla l'ambient que s'hi descriu. Això t'ajudarà a entrar dins de la novel·la.

8.1.1.2 Qui explica els fets? Què explica? Et sembla una bona manera d'encetar una novel·la? Per què?

8.1.1.3 El cavall té consciència, com es demostra en alguns passatges. Al final del capítol diu: "*Aquestes arrogàncies només se les pot permetre quan està sol amb mi.*" Segur que has deduït el significat de la paraula en negreta. Si no, consulta'l. Construeix un text brevíssim que acabi amb aquesta mateixa frase que tens transcrita en cursiva.

8.1.2 Lectura del segon capítol

8.1.2.1 Al segon paràgraf hi diu: "*...sense raó per fer-ho, Néstor...li donà un bon cop amb la brida.* Al tercer paràgraf hi diu: "*Aquella brutalitat entristí el vell cavall...*" Compara el comportament de l'home i el del cavall. Per què et sembla que Tolstoi els atribueix aquesta manera d'actuar? Què vol posar de relleu?

8.1.2.2 Segur que alguna vegada has sentit a dir una frase semblant a "els joves són cruels amb els vells". Aquesta actitud humana es reflecteix en aquest capítol, traslladada al món dels animals. Explica com.

8.1.2.3 El narrador ens parla de moltes menes de vellesa i n'explica tres. Explica'n una altra tu, per escrit, basant-te en el coneixement que tinguis d'una persona gran que admiris (5-10 línies).

8.1.2.4 A la pàgina 16, el narrador explica molt detalladament com era el cavall. Per què et sembla que ha deixat la narració dels fets per fer-ne una descripció tan acurada? Per cert, com se diu? Ho sabem? Per què deu ser?

8.1.2.5 En aquesta descripció, com acostuma a passar sempre, hi ha molts noms i molts adjectius. Extreu del text un llistat de 15 noms, com a mínim, acompanyats dels adjectius que els corresponguin. Si en vols fer més fes-los, que ja els trobaràs. Exemple: pell pigada.

8.1.2.6 Fixa't també que en aquesta descripció hi ha moltes paraules derivades, per exemple de *piga*, *os*, *negre*, *groc*... Busca'n fins a 10 i escriu-les. Exemple: pigada, ossut.

8.1.2.7 Si coneixes algun animal que estimis, pots fer-ne la descripció, prenent la de Tolstoi com a model, és a dir, resseguint les parts del cos per un cert ordre (el que vulguis), utilitzant adjectius amb precisió o comparacions.

8.1.2.8 Trobes encertat l'últim paràgraf –de tres línies- del capítol? Argumenta la teva resposta.

-

8.1.3 Lectura del tercer capítol

8.1.3.1 Abans de la lectura dels dos primers paràgrafs, obre els cinc sentits, imagina't que ets al bosc i prepara't a percebre tot tipus de sensacions.

8.1.3.2 Llegeix aquests paràgrafs i explica quines sensacions s'hi descriuen i a quin sentit les associes? Quina finalitat té aquesta descripció tan detallada de l'ambient? Pots fer-ne una utilitzant un procediment semblant, però no la situïs al bosc.

8.1.3.3 Continua llegint el capítol i pensa a què obeeix la distribució per paràgrafs. Observa com estan descrites les diferents activitats dels membres del ramat: els més joves, els més vells, les mares...

8.1.3.4 Descriu l'actitud insolent de la més bella de les eugues. Segur que és un comportament que has vist alguna vegada. I no entre animals irracionals, precisament! Quin sentiment t'inspira el cavall?

8.1.3.5 Escribe derivats –extrets del text o no- de les paraules següents: joc, tort, afecte, risc, company, esparver, plany, badar, amor, dret. Si vols els pots extreure del text, perquè hi són. Ara, fent una deducció molt senzilla, t'adones que els dos adjectius acabats en T fan els derivats amb Ç, oi? Doncs gairebé ja saps una norma d'ortografia. Observa l'exemple:

DRET
DREÇAR
DRECERA
ADREÇAR
REDREÇAR

ENDRECEU

Ja has après que algunes paraules acabades en fan els derivats amb o bé amb . . . Mai amb S o SS.

Escriu-ne exemples amb les paraules *tort, curt, fort*.

8.1.3.6 “...*rosegaven el pasturatge*” diu a la pàgina 21. Et sembla que el verb en negreta el podem considerar sinònim de menjar? Escriu el nom de cinc coses que es puguin rosegat.

8.1.3.7 El narrador ha utilitzat una estratègia molt eficaç per despertar en els lectors uns sentiments determinats. Aquesta estratègia és el contrast. Te n'adones en llegir el darrer paràgraf? L'havies descobert en un altre moment de la novel·la? Explica-ho. Si vols, pots escriure un text biogràfic breu utilitzant aquesta mateixa estratègia de contrast, on expliquis sentiments de felicitat, de tristesa o del que vulguis.

8.1.4 Lectura del quart capítol

8.1.4.1 Per què a l'autor li ha interessat començar el capítol així?

8.1.4.2 Et sembla que l'opinió que té el narrador sobre el cavall és imparcial? Raona la resposta.

8.1.4.3 “*El cavall pigat era d'origen desconegut*”. No era descendent del cèlebre logut, com els altres. Per aquest motiu, què li passava?

8.1.4.4 Les persones també ens malviem dels que no sabem d'on vénen. A tu et passa això? Seria millor que tots vinguéssim del mateix lloc? Fes un arbre genealògic de la teva família i arriba, com a mínim, fins als teus besavis. A més del nom i cognoms de cadascú, fes-hi constar l'any de naixement (si el saps), però sobretot posa-hi el nom del lloc on van néixer. Vénen tots del mateix poble o ciutat? Després fes un comentari tenint en compte el que has anat llegint a la novel·la i el que hagis pensat sobre el tema.

8.1.4.5 Escriu un text en què tu siguis la persona diferent de les que t'envolten i et sentis menyspreat pel fet que els altres desconeguin el teu origen. Pots estendre't tan com vulguis.

8.1.4.6 “Una euga de 2 anys..., com tots els imitadors, anà més enllà dels límits de la facècia... i li donà un cop.” Et sembla que aquest comportament dels animals també es dona entre les persones? Parla amb els teus companys del tracte entre joves i vells. Coneixes imitadors com l'euga del text? Què fan? Parla'n també amb els companys.

8.1.4.7 ¿Has vist quines preguntes més profundes es fa –i ens fa – el narrador respecte dels pensaments del cavall, a l'últim paràgraf de la pàgina 28? Entre això i el que diu dos paràgrafs més avall (...tots els cavalls, joves i vells, es posaren a perseguir l'ancià...de totes bandes.) notem que hi ha un moviment creixent d'hostilitat envers el cavall. Per què ens prepara el narrador amb aquest *crescendo*?

8.1.4.8 Tornes a ser un director de cine. ¿Imagines com et podria quedar de bé l'escena que es descriu al primer i segon paràgrafs de la pàgina 29? És una imatge d'una gran plasticitat que ens prepara molt bé per al que ha de venir. A veure si et veus amb cor de descriure una escena de gran bellesa -no necessàriament ha de ser d'exterior- que serveixi per preparar una escena en què tu expliques a la família el que has decidit fer quan siguis gran.

8.1.5 Lectura del cinquè capítol

8.1.5.1 A partir d'aquest capítol, la veu del narrador deixa pas a la veu del cavall. Per què et sembla que Tolstoi va fer aquest canvi? Pots fer una prova: converteix el segon paràgraf en una narració en tercera persona i observa de quina manera és més eficaç la informació que transmet el cavall. Què trobes?

8.1.5.2 Tolstoi ens fa reflexionar sobre l'origen del cavall –Pigat, per fi sabem el seu nom! -i el color de la seva pell. Evidentment, aquests detalls de l'argument serveixen per tractar un dels temes de fons de la novel·la, que és la discriminació racial. Coneixes algun cas de discriminació entre persones, perquè l'hagis viscut o n'hagis sentit a parlar? Quina opinió en tens, del tema?

8.1.5.3 Per quin motiu Pigat perd l'amor de la seva mare?

8.1.6 Lectura del sisè capítol

8.1.6.1 La nit següent, el cavall continua explicant la seva vida als companys. Per què ho fa de nit?

8.1.6.2 La primera nit ens ha parlat de la seva mare i ara ens parla de la seva enamorada Plomallada i de com es pot patir per amor. De quina manera l'afecta i quines reaccions té?

8.1.6.3 El palafrener, després de rebre unes quantes fuetades, es queixa perquè el majordom "*plany més una bèstia que un home*". Què n'opines d'aquesta frase? Creus que hi ha persones que hi estarien d'acord?

8.1.6.4 Per què et sembla que Tolstoi ha posat en boca de Pigat una reflexió tan profunda sobre el sentit de la propietat que tenen els homes? Recorda una de les frases: "*La persona que té la possibilitat d'aplicar la paraula meu a un gran nombre d'objectes, és considerada pels altres la més feliç.*" Què en penses, de tota la reflexió que fa Pigat al llarg del capítol? Pots estendre't i posar exemples, si vols.

8.1.6.5 "*Tenia tres motius de tristesa: la meua pell, el meu sexe i veure que em tractaven com una propietat.*" Pots identificar algú o tu mateix, amb algun d'aquests motius de tristesa? En pots explicar alguna cosa, si vols.

8.1.6.6 "*Jo sabia que només podia pertànyer a mi mateix i a Déu...*" Hi estàs d'acord? Què deu voler expressar?

8.1.6.7 Afegeix 10 línies a l'últim paràgraf del capítol, de manera que no es noti que hi ha un fragment d'un altre autor/a.

8.1.7 Lectura del setè capítol

8.1.7.1 La tercera nit, Pigat explica als seus companys que la seva desgràcia no ve només per la seva pell pigada: *“Jo hauria de treballar tota la vida...Perquè...jo era pigat i el meu amo era un majordom.”* Coneixes situacions injustes semblants a les que explica Pigat? Sents compassió pel cavall? I per les persones que pateixen injustícies semblants? Explicat una mica.

8.1.7.2 Per què és tan curt el setè capítol? Et sembla natural?

8.1.8 Lectura del vuitè capítol

8.1.8.1 El cavall explica la seva vida feliç a casa de l'hússar, malgrat que *“hi vaig perdre les meves qualitats més precioses i la meitat de la meva vida.”* Què era el que el feia feliç?

8.1.8.2 A Pigat li agrada que l'afalaguin. *“Tothom s'aturava a veure'ns passar. La cuinera interrompia . . . la feina per mirar-nos.”* T'agrada que t'afalaguin? Els necessitem, els afalacs?

8.1.8.3 Per què et sembla que comença la cinquena nit i no hi ha un canvi de capítol?

8.1.8.4 *“Per primera vegada a la meva vida em baldaren a cops”* Per què el maltracten? *“Em vengueren a un altre maquinó. . . En fi, una dama velleta em comprà.”* L'han utilitzat fins que ha estat útil i després, malalt, se'l treuen de sobre. Què n'opines d'aquesta actitud de l'hússar? Coneixes algun cas semblant a aquest? Explica'l.

8.1.8.5 El cavall passa de mà en mà, mal tractat i mal alimentat. Quins amos va tenir després de l'hússar? Què mengen els cavalls?

8.1.8.6 T'agrada que s'acabi el capítol amb una pluja fina ? Per què?

8.1.9 Lectura del novè capítol

8.1.9.1 Quines coses són les més importants d'aquest capítol tan curt?

8.1.10 Lectura del desè capítol

8.1.10.1 “*La pluja finíssima i freda no havia cessat des de bon matí, però dins de casa. . . la temperatura era agradable del tot.*” Continua aquest text en primera persona i explicant una situació inventada o que tu hagis viscut.

8.1.10.2 Fes una caricatura o un dibuix de l’amo, guiant-te amb la descripció que en fa el narrador. Hauràs de buscar un retrat de Napoleó III a l’enciclopèdia.

8.1.10.3 Explica la relació que hi ha entre l’amo de Pigat i el seu amic Nikita. Et sembla que tenen una amistat autèntica? Per què?

8.1.10.4 Reflexiona sobre lèxic. Sabem que Nikita *s’embriagà* (pàg. 68). Escriu sinònims d’aquesta paraula en tots els registres possibles. Després en pots fer frases.

8.1.10.5 Reflexiona una mica sobre ortografia. *Bevia* s’escriu amb V perquè ve de beure, és a dir, la U de l’arrel passa a V. *Esquivar* (pàg. 68) s’escriu amb V perquè ve de. Fes una frase amb aquest adjectiu.

Escalivar ve de

Clavar ve de.

Blavós ve de

Cavar ve de

Renovar ve de.

Afegeix unes quantes paraules més a la llista.

8.1.10.6 Ara reflexiona sobre sintaxi. L’amo de Pigat, referint-se a unes eugues diu (pàg. 70): “*En tinc dues de superbes*” Imita aquesta construcció. Exemples: En veig quatre de grossos. En vull de ben madurs. Escriu-ne cinc més i tradueix-les al castellà.

8.1.11 Lectura de l’onzè capítol

8.1.11.1 “L’amo de la casa s’avorria d’escoltar Nikita. Hauria volgut parlar d’ell mateix i de les seves riqueses.” Coneixes algú que no li agradi escoltar els altres i només li agradi parlar d’ell? O algú que li passi just a l’inrevés? Escriu-ne alguna cosa.

8.1.11.2 Quina funció fa aquest capítol dins la novel·la? Resumeix-ne el contingut.

8.1.12 Lectura del dotzè capítol

8.1.12.1 Per què et sembla que Tolstoi ha volgut mostrar-nos escenes de tanta cruesa?

8.1.12.2 Observa amb atenció el punt de vista que ens dóna el narrador. Què en podries dir?

8.1.12.3 Fixa’t que al final del capítol hi ha un salt en el temps per parlar de la mort de Nikita, l’hússar. Per què et sembla que deu ser?

8.1.12.4 T’ha agradat el final de la novel·la? Com t’hauria agradat que s’acabés?

8.1.12.5 A *Història d’un cavall*, Pigat ens dóna la seva visió del món dels homes. Tria l’animal que tu vulguis perquè ens en doni la seva visió (màxim dos fulls). Per fer-ho molt bé hauràs de fer com Tolstoi: ficar-te a la pell de l’animal.

8.1.13 Sopa de lletres

A la sopa de lletres hi trobaràs 10 paraules que pertanyen al camp semàntic de cavall. Estan tretes del primer capítol. Encercla-les i després anota-les.

Ajunta les lletres que t’han sobrat de la sopa i veuràs com et surt una frase del sisè capítol. Per llegir-la no facis cas de les caselles negres. Quina frase és? Apunta-la.

E	R	T	L	O	P	L		C	O	S	S	E	S
A		P	E	R	S	O	N	A		Q	U	E	
E	A	R	D	A	U	Q		T	E	L	N		A
P	O	S	S		I	B	I	L	I	G	T	A	T
E		D	R	A	L	L	I	N	E	R	A		P
U	L	I	C	A	R		L	R	A		P	A	R
G		A	U	L	A	M	A	E	U	A		U	N
A	G	F	U	E	T	R	R		A	N	N	O	
M	B		R	E	S		E	D	E	C	O	S	E
	S	E	S	E	C	O	N		B	R	I	D	A
N	S	I	L	D	E	R	I	A	D	A		P	E
	L	L	S	A	L	T	R	R	E		S	L	
	A	A	M	E	S	F	C	E	L		I	Ç	

8. 2 ELS NARRADORS DE LA NIT, DE RAFIK SCHAMI

8.2.1 Lectura del primer capítol

8.2.1.1 Qui és el narrador? Quan passen els fets?

8.2.1.2 Situa Damasc i Beirut en un mapa.

8.2.1.3. Explica el que sàpigues de Salim en 10-12 ratlles.

8.2.1.4 Explica la història del pescador mexicà.

8.2.1.5 *“Salim també lluitava, però molt poques vegades amb els punys. Preferia fer servir l’astúcia i sobretot la seva llengua invencible”* (6). Comenta aquestes paraules o fes-les servir de pretext per escriure una reflexió d’unes quantes línies.

8.2.1.6 *“Tant si es tractava d’històries divertides, tristes o d’enjòlit, la seva veu fascinava tothom. No solament desvetllava tristesa, ràbia o alegria, sinó que fins i tot feia sentir el vent, el sol i la pluja”* (8). T’has sentit mai “fascinat” per una veu que parli o que canti? Si és així, explica aquest sentiment.

8.2.1.7 Per què diu Salim que les paraules les hi va regalar el desert? Quin és el poder màgic de les paraules?

8.2.1.8 Quin fet va trastocar tot el carreró on vivia?

8.2.2 Lectura del segon capítol

8.2.2.1 Què sabem més sobre la vida del cotxer?

8.2.2.2 Informa't sobre qui són els berbers del Marroc i quina llengua parlen. Podeu fer un debat a la classe amb els companys marroquins. Parlen tots la mateixa llengua entre ells?

8.2.2.3 Si et fas un esquema de les característiques principals dels amics de Said, t'anirà bé consultar-lo al llarg de la lectura. Si tens molta memòria potser no et caldrà. En tot cas recorda que les trobaràs a les pàgines 16 i 17.

8.2.2.4 Qui era l'únic que podia assistir a la tertúlia diària de Salim i els set amics? A canvi de què?

8.2.2.5 En què es transformava la petita cambra de Salim cada nit?

8.2.3 Lectura del tercer capítol

8.2.3.1 Què ha passat amb el narrador?

8.2.3.2 Com es queda mut el cotxer? Què el curarà?

8.2.3.3 Fixa't en les paraules de la fada :“No malbaratis les paraules, Salim, estimat meu. Les paraules signifiquen responsabilitat” (22). Quin missatge conté la segona frase? Explica't bé.

8.2.3.4 No passis per alt les dades que se't donen sobre la situació política de Síria. Busca Egipte i l'Iraq al mapa. Què n'opina Faris del president Nasser? (25). És vàlida a l'actualitat la seva crítica? Raona-ho. Proposa solucions.

8.2.3.5 Qui és Xehrezada? Busca-ho en una enciclopèdia.

8.2.3.6 El narrador diu (31) que els rumors “són uns éssers molt estranys que es van transformant contínuament, i a cada transformació són més acolorits, de manera que el seu origen cada vegada es va esborrant més.” Prova d'escriure una altra metàfora sobre els rumors que sigui tan suggerent com aquesta.

8.2.3.7 Tu també has pagat “bitllo-bitllo” (32) moltes vegades. Saps com t’ho has fet?
Esbrina-ho.

8.2.4 Lectura del quart capítol

8.2.4.1 Descriu una escena de la vida quotidiana situada a l’hora de la fresca d’un dia d’estiu, inspirant-te en la que hi ha al primer paràgraf del quart capítol.

8.2.4.2 Transcriu a la llibreta totes les reflexions que fa Salim sobre les paraules i la veu.

8.2.4.3 Què decideixen fer els set amics? Et sembla bona idea? Tu qu

8.2.5 Lectura del cinquè capítol

8.2.5.1 Resumeix la història que explica Mehdi.

8.2.5.2 “Aquest pagès era més pobre que una rata” (47), diu Mehdi. Completa les següents

frases fetes amb l’element de comparació que hi falta i afegeix-n’hi, si en saps més.

Més eixerit que.	Més blanc que.
Més alt que.	Més negre que.
Més curt que.	Més lleig que.
Més brut que.	Més prim que.
Més content que.	Més net que.

8.2.5.3 “*El somriure també és una forma de llenguatge*” (50). Digues altres tipus de llenguatges amb què ens expressem els humans, a més del parlat.

8.2.5.4 T’han “engalipat” (53) mai? Doncs vigila i assegura-te’n bé amb l’ajuda del diccionari. Escriu-ne uns quants sinònims en tots els registres.

8.2.6 Lectura del sisè capítol

8.2.6.1 “Cada carrer té la seva fesomia, la seva flaire, la seva veu.” Partint de la descripció que fa el narrador del carrer de Salim (62), fes la descripció del teu carrer –o d’un altre- fixant-te en les olors, les veus, les finestres...

8.2.6.2 Quins oficis fan els veïns del carrer Dret? (64).

8.2.6.3 Al mercat de les herbes (72) hi ha anís estrellat, cardamom i celiandre, que fan una olor enganxosa; farigola “*tossuda i amb veu profunda i penetrant*”; canyella que “*xiuxiuejava dolçament i seductorament*”, i flors de safrà que es refien, mudes “*de la seducció del seu groc radiant*”. Quines herbes trobes tu quan vas a una parada de mercat? Quina sensació et provoquen? Descriu-la.

8.2.6.4 “*Les mentides i les espècies són germanes (...). Així com el condiment, la mentida ha de perfeccionar també els esdeveniments*” (72). Opina sobre aquestes paraules. Inventa alguna metàfora sobre les mentides.

8.2.6.5 Salim fa una reflexió sobre el lligam entre el pensament i el llenguatge (74). Què diu? I tu què en penses?

8.2.7 Lectura del setè capítol

8.2.7.3 Què hi feien els “hakawatis” en el cafè de Junis? (78). Per què parlaven per tan pocs diners? Et sembla que es podria fer el que ells fan als nostres cafès? En la nostra societat, qui fa el que feien ells?

8.2.7.4 En Junis diu que ara al seu cafè no s’hi pot parlar per por dels serveis secrets del govern. Parla amb algun avi que hagi passat per aquesta experiència i explica-la.

8.2.7.5 Per què parla l’emigrant Tuma abans que Junis? Per què l’autor ha volgut incloure la història del pet de Hamad?

8.2.7.6 “*No volem sentir rondalles, sinó el somni que has tingut la nit passada*” (90). Escriu un somni que hagis tingut o explica’l oralment als teus companys.

8.2.7.7 Resumeix la història que explica Junis.

8.2.7.8 Copia a la llibreta les frases d'aquest capítol que t'hagin agradat més.

8.2.8 Lectura del vuitè capítol

8.2.8.1 Tuma explica als seus amics per què va emigrar a Amèrica. Segur que coneixes algú que ha hagut d'emigrar. Digues que t'expliqui per què i fes un text explicant-ho amb el màxim de detalls. Inspira't en les paraules de Tuma.

8.2.8.2 Tuma es refereix a dos tipus de vida oposats: “A *Latakia vivíem com les abelles: l'individu no valia res, la família ho valia tot. Això (...) et lligava de mans i peus. A Amèrica la gent viu com les gaseles, cadascú tiba pel seu cantó (...) Ets un solitari, però també ets lliure .*” Explica avantatges i inconvenients d'aquests dos tipus de vida. Amb quin et sents més identificat?

8.2.8.3 Tuma parla de les dificultats de comunicació en un país estranger. Per què et sembla que en va tenir tantes? T'hi has trobat mai? Coneixes algú que s'hi hagi trobat? Explica-ho tan bé com puguis.

8.2.8.4 Els americans no es creuen que un àrab pugui ser cristià i els àrabs no es creuen que un americà no regategi a les botigues. Què vol demostrar l'autor amb aquests simples exemples?

8.2.8.5 Quines altres diferències explica l'emigrant que hi ha entre la cultura americana i l'àrab? Quins costums, d'entre tots els que surten al capítol, estan més d'acord amb el que tu penses?

8.2.8.6 Per què Tuma decideix explicar mentides? Per què després queda desil·lusionat?

8.2.9 Lectura del novè capítol

8.2.9.1 El narrador presenta Musa i en fa una descripció (121). Si en saps, dibuixa'l seguint el retrat literari.

8.2.9.2 Què n'opines de la reflexió sobre el poder de la ràdio? El podries aplicar a altres mitjans de comunicació d'avui?

8.2.9.3 Quina és la moralitat del conte que li explica a Salim?

8.2.10 Lectura del desè capítol

8.2.10.1 Tot just començada la història d'Isam i el seu cosí, hi ha un incís per intercalar-n'hi una altra. Quina funció et sembla que pot tenir?

8.2.10.2 Imagina't que et trobes un temps llarg aïllat, com Isam, i sense poder parlar. Com et sentiries? Expressa-ho per escrit.

8.2.10.3 Per què et sembla que el fil de la història principal es va trencant constantment? Quina finalitat té aquesta estratègia de l'autor?

8.2.10.4 Sovint hi trobem fragments irònics en aquest capítol. Transcriu-ne algun. T'agrada la ironia? Busca'n la definició al diccionari. La practiques? Explica't sobre l'ús que se'n pot fer o que en fas.

8.2.10.5 Resumeix la juguesca que fa Ahmed als convidats a la festa del president.

8.2.10.6 Busca en una enciclopèdia qui és Xehrazada.

8.2.11 Lectura de l'onzè capítol

8.2.11.1 Per què a l'exministre Faris li deien *el paixà roig*?

8.2.11.2 Què és un *putsch*? N'hi ha actualment? A quins països?

8.2.11.3 Quina és la gran qualitat de l'esmolet afganès? A tu t'ha passat –o penses que et podria passar- de sentir-te més unit a una cultura quan l'has coneguda millor a través de les seves històries?

8.2.11.4 A partir de quin moment Faris comença a interessar-se per escoltar la gent? Per què et sembla que li passava això? Aquesta actitud de Faris és aplicable als polítics?

8.2.11.5 Opina sobre el contingut d'aquest capítol. Què t'ha agradat més? Què t'ha agradat menys? Quina lliçó conté.

8.2.12 Lectura del dotzè capítol

8.2.12.1 Quina funció té aquest capítol dedicat a Salim, que retarda l'explicació de la setena i última història?

8.2.12.2 Transcriu a la llibreta les frases que t'hagin agradat més.

8.2.13 Lectura del tretzè capítol

8.2.13.1 Comença explicant el bon temps que fa per ser el mes de novembre i com el temps influeix en l'ànim de les persones. Tu sents el temps? Tens bons dies i mals dies? Escriu un text parlant-ne. Podria ser una carta a qui tu vulguis.

8.2.13.2 “...el deu de novembre semblava com si l'estiu hagués tornat “ (173). Fixa't que aquesta data gairebé coincideix amb el nostre dia de Sant Martí, l' onze de novembre. Què en saps de l'estiuet de Sant Martí ? Informa-te'n i recorda't de comprovar la temperatura que fa. Escriu una estrofa de quatre versos, rimats o no, sota el títol d'*Estiuet de Sant Martí*.

8.2.13.3 Per què Alí fa explicar la història a la seva dona Fatmah? Què li deien els seus pares?

8.2.13.4 Com reacciona el grup d'amics davant la presència de la dona?

8.2.13.5 Com és que Ali no coneixia la història de Laila, la seva sogra ? Què n'opines de la frase del narrador "Per què es parla menys i no més com més temps viuen plegats, la gent?" Coneixes alguns casos que puguin corroborar o desmentir aquestes paraules? Podries explicar-los per escrit.

8.2.13.6 Fes un resum de la història que explica Fatmah.

8.2.13.7 Quin fet prodigiós es produeix quan s'acaba el capítol?

8.2.14 Lectura del catorzè capítol

8.2.14.1 Qui és ara el narrador?

8.2.14.2 A tu què et sembla, que Salim va quedar mut o que ho feia veure? Raona la teva resposta.

8.2.14.3 Com demostra el narrador que és molt amic de Salim?

8.2.14.4 Li agrada a Salim que es baralli a cops de puny? Quina recomanació li fa? Hi estàs d'acord?

8.2.14.5 La novel·la s'acaba sense que sapiguem la història "*d'aquella dona petita que va anar a parar a la mà d'un gegant i que el va poder engalipar amb les seves rondalles*" (194). Explica-la tu. Si no t'hi veus amb cor, busca parella. Entre dos potser serà més fàcil inventar la història.

8.2.14.6 Quina de les set històries t'ha agradat més?

8.2.14.7 Has deduït pel context què vol dir "història esborronadora"? I "escoltar encaterinat"? Si no és així, consulta el diccionari i fes un parell de frases amb cada paraula.

8.2.14.8 Redacta una contraportada per a una propera edició del llibre. Ha de contenir l'essencial de la novel·la, sense cap detall. Per fer-ho, no et miris la del teu llibre.

8.2.14.9 Escriu una carta a un amic recomanant-li, o no, la lectura d'aquesta obra. Argumenta les teves opinions a favor o en contra.

8.2.14.10 Explica la novel·la davant dels companys de classe. Comença per la lectura en veu alta d'un o dos fragments breus que hagi seleccionat, o escrivint a la pissarra algunes frases que et semblin importants. Explica per què els has triat, situa'ls en el context, comenta'ls i fes-los servir de pretext per explicar la novel·la. Hauràs de preparar una exposició ben estructurada. T'anirà bé portar un petit guió escrit per no perdre't. Per acabar sigues crític: dóna la teva opinió.

9 APÈNDIXS

Ens van rellevar unes altres Unitats del nostre partit i pujaven molt ben armades, amb seccions de metralladores i morters, i els mateixos camions que els havien duts ens van deixar a Senés a nosaltres i el fardatge. Havíem sortit d'aquell poble quan amb prou feines feia un mes que hi érem i tampoc no hi havíem viscut un temps més llarg que a Robres. Però comprovàvem un fenomen que en el curs de la guerra s'hauria de repetir una pila de vegades: semblava que amb els pobletans fóssim vells amics i, ara que ens retrobàvem, hi havia entre nosaltres molta més franquesa, ens anomenàvem pels nostres noms i ens retrèiem bromes i situacions que, altrament, ja hauríem oblidat.

Per a la bona gent de Senés, havíem estat en combat, la qual cosa ens donava una aurèola de veterans. També ho creien alguns de nosaltres. Era innegable que havíem participat en una operació ofensiva i que havíem assolit allò que hom volia de nosaltres, i que havíem ocupat unes trinxeres no fetes pels nostres sapadors. Tot això era cert, és clar. Però jo analitzava silenciosament el meu cas, maldava per descobrir-hi alguna pinçadeta d'heroïcitats, i esdevenia inútil la recerca. Em preguntava si havia passat por i m'adonava que, en tot cas, no l'havia consignada. O potser no l'havia sabuda identificar, la qual cosa obstaculitzava que declarés que no n'havia tinguda. Si el cangueli volia dir afany de córrer, de fugir cap on no hi hagués castanyes, era verge de temor. Però si era un rau-rau indefinible, que afinava extraordinàriament els sentits auditiu, visual, olfatiu i tàctil; si consistia a vigilar i adonar-te de tot, des l'estrany cargolament d'un company mort a una bossa de costat abandonada, des del xiulet que em feia estirar oportunament a terra —perquè sí, per què era un projectil que venia de dret—, o perquè veia que els *shrapnells* feien dues menes de boles de fum, unes de color blanc i unes altres de color de rosa, havia sofert una por immensa. Vull dir que si el fet d'examinar, d'amidar fil per randa el perill, no era un gest estricte de curiositat sinó un traïment de la feblesa, la idea de temor no esdevindria pas exclosa. Que

un sentenciat a mort examinés de passada el cadafal, els ulls del botxí i el posat del funcionari judicial i el metge que havien de certificar la consumació, no pot significar, de cap manera, que no hi hagi pànic davant allò irreparable que s'atansa.

En el fons, innegablement, tenia consciència d'haver estat en combat —sabia que hom hi podia ésser sense haver combatut o bé que aquella meva també havia estat una manera de combatre—, coneixia com era de debò un camp de batalla durant l'acció ofensiva amb la pinzellada horripilant dels companys que cauen. Érem uns quants als quals no ens havia passat res però ara, a les nostres paridores, la Companyia tenia lloc sobrer: veies l'espai guanyat a costa de cinquanta morts. És una paradoxa tan desorbitada com hom vulgui jutjar-la, però provocava una certa sensació inconfortable, com una coïssor per tot el cos, no haver adquirit la categoria d'absent. ¿Era, potser, un homenatge subconscient als camarades perduts?

En la nostra relació amb els pobletans —i admeto que potser no era sinó el reflex de com pensàvem— observàvem que ara ens donaven el tracte de veterans. El qualificatiu no resistia cap anàlisi seriosa. Però al cap d'uns dies va arribar una nova expedició de nois, barcelonins la gran majoria, i tots ells havien estat mobilitzats, puix que hom ja havia començat a incorporar lleves. Esdevenia una realitat allò que m'havia fet tornar de París a corre-cuita! Ara, en efecte, no solament als ulls dels habitants de Senés sinó dels nostres mateixos, sentíem la robusta categoria d'aguerrits.

Aquells dies van instituir l'ús d'un distintiu que acreditava la condició de voluntari: era una ve baixa, feta amb dues branquetes de llorer brodades amb fil daurat. Era reglamentari que els posseïdors de la condició d'incorporats voluntàriament duguéssim el distintiu cosit a la mànega esquerra de la camisa o la caçadora, a mig camí entre el muscle i el colze. Era com un principi de condecoració, una mica d'atribut classistà tènueament discriminatori i no puc pas negar que vaig sucumbir molt fàcilment a la vanitat. Vol dir que, en el fons, també em sentia veterà i mai no havia disparat cap tret con-

tra l'enemic, vull dir amb la subsegüent constància d'haver fet blanc. ¿No fóra aquella la subjugació dels galons, vista en el bressol?

La ve de voluntari aviat esdevindria quelcom ple de connotacions insospitades. Algú va posar en marxa el rumor que quan un dels nostres combatents queia en mans de l'enemic, si duia la ve al braç era afusellat immediatament. Hi va haver alguns minyons que s'ho van creure i feien veure que l'havien perduda, enganxada en una camisa bruta que havien fet rentar i havien oblidat de descosir-ne l'emblema. Aviat va quedar creada una doble casta: els que no crèiem en el perill de segregació o el menysteníem, i la dels gallines que tenien dret a fer servir el distintiu però no se'l posaven. Els dèiem de tot!

Avel·lí Artís-Gener
Viure i veure

XXXI

Tots els llums eren blaus. Semblava el país dels màgics i era bonic. Així que queia el dia tot era de color blau. Havien pintat de blau els vidres dels fanals alts i els vidres dels fanals baixos i a les finestres de les cases, fosques, si es veia una mica de llum, de seguida xiulets. I quan van bombardejar des del mar, el meu pare va morir. No per culpa de cap bomba del bombardeig, sinó perquè, de l'espant, se li va parar el cor i s'hi va quedar. Em costava d'adonar-me que era mort perquè ja feia temps que era com si fos mig mort... com si no fos res meu, ni res que jo pogués voler com a meu, com si quan es va morir la meva mare el meu pare també s'hagués mort. La senyora del meu pare va venir a dir-me que havia mort i a veure si podia ajudar-la amb alguna cosa per pagar l'enterrament. Vaig fer el que vaig poder, que no era gaire, i quan ella se'n va anar, un moment, només un moment, dreta al mig del meu menjador, em vaig veure petita amb un llaç blanc a dalt del cap, al costat del meu pare, que em donava la mà i anàvem per carrers amb jardins i sempre passàvem per un carrer de torres que hi havia un jardí amb un gos que, quan passàvem, es tirava contra el reixat i lladrava; un moment em va semblar que tornava a estimar el meu pare o a semblar-me que, molt lluny, l'havia estimat. El vaig anar a vetllar i només el vaig poder vetllar dues hores perquè l'endemà m'havia de llevar dematí per anar a netejar despatxos. I a la senyora del meu pare es pot dir que no la vaig veure mai més.

Em vaig endur un retrat del meu pare que la meva mare havia dut tota la vida en un medalló i el vaig ensenyar als nens. I amb prou feines si sabien qui era.

Feia temps que no sabia res d'en Quimet ni d'en Cintet ni d'en Mateu, quan un diumenge se'm presenta en Quimet amb set milicians, carregat de menjar i de misèria. Brut i abandonat i tots els altres igual. Els set se'n van anar i van dir que vindrien l'endemà a punta de dia a buscar-lo. En Quimet em va dir que al front menjaven poc perquè l'organització fallava i que era tuberculós. Li vaig preguntar si li ho havia dit el metge i em va dir que no necessitava anar al metge per saber que tenia els pulmons plens de caverne i que no volia fer cap petó als nens per no passar-los microbis. Li vaig preguntar si es podria curar i em va dir que a la seva edat quan s'arreglava una broma d'aquestes ja ho tenies a sobre per la vida, que les caverne es van enfonsant i quan tens els pulmons com un colador, amb la sang que va perduda i surt per la boca perquè no sap on ficar-se, doncs ja et pots preparar la caixa. I va dir que no sabia la sort que jo tenia de tenir tanta salut... Li vaig explicar que els coloms havien fugit i que només en quedava un d'aquells de les llunetes, magre com un clau, que sempre tornava... I va dir que sense la guerra ara tindria una caseta i la torre dels coloms plena de covadors fins a dalt de tot però va afegir que tot s'arreglaria i que, de tornada, havia passat per moltes masies que els havien omplert de menjar. Va estar tres dies a casa perquè l'endemà els set milicians van venir a dir que els havien dit que s'havien de quedar. I els tres dies que va estar a casa, en Quimet no parava de dir que enlloc del món no s'estava tan bé com a casa i que quan s'hauria acabat la guerra es ficaria a casa com un corc a dintre de la fusta i que ningú no l'en trauria mai més. I mentre parlava ficava l'unghla a l'escltxa de la taula i feia saltar les crostes de pa que s'hi ficaven i em va estranyar molt que fes una cosa que jo feia de vegades i que ell no havia vist mai que jo fes.

Els pocs dies que va estar amb nosaltres dormia en havent dinat i els nens anaven al seu llit i dormien amb ell,

perquè, com que el veien poc, n'estaven molt. Em sabia greu haver-los de deixar cada dematí per anar a netejar despatxos. En Quimet va dir que allò dels llums blaus el feia posar de mal humor i que si algun dia podia manar faria posar tots els llums vermells com si tot el país tingués el xarrampió, perquè ell, va dir, de bromes també en sabia fer. I que això dels llums blaus era una cosa que no servia de res: que si volien bombardejar bombardejarien encara que els llums fossin pintats de negre. Em vaig adonar que tenia els ulls molt endins com si els hi haguessin picat per acabar-los-hi de ficar a dins de tot. Quan se'n va anar em va abraçar molt fort i els nens se'l van menjar a petons i el van acompanyar fins a baix de l'escala i jo també, i quan pujàvem, quan vaig ser entre el replà del primer pis i el meu, vaig aturar-me i vaig passar el dit pels platets de les balances de la paret, i la nena em va dir que li feia mal la galta perquè la cara del pare picava.

La senyora Enriqueta em va venir a veure, perquè quan sabia que en Quimet era a casa no s'acostava per no destorbar, i em va dir que era cosa de poques setmanes, que nosaltres ho teníem perdut. Va dir que quan ells s'havien ajuntat ja era com si nosaltres ho tinguéssim perdut i ells ho tinguessin guanyat i que només calia anar empenyent. I va dir que patia molt per nosaltres perquè si en Quimet s'hagués quedat tranquil no ens passaria res però de la manera que s'havia compromès vés a saber com acabaria. El que em va dir la senyora Enriqueta ho vaig explicar a l'adroguer de sota i em va dir que no em fiés de ningú. I vaig dir a la senyora Enriqueta que l'adroguer de sota m'havia dit que no em fiés de ningú i em va dir que l'adroguer de sota feia novenes perquè perdéssim, perquè amb la guerra venia poc, encara que vengués una mica d'amagat i car, a més a més del racionament. Que l'adroguer de sota només volia pau perquè vendre d'amagat el feia viure amb l'ai al cor i que el cas era acabar com fos, però acabar. I l'adroguer de sota em deia que la senyora Enriqueta només vivia pensant en els reis. I la Julieta va tornar a venir i va dir-me que els vells eren els que feien nosa, que tots pensaven al revés i

que la joventut volia viure sa. I va dir que, viure sa, per segons quina mena de gent és mal vist i que si vols viure sa se't tiren a sobre com rates emmetzinades, et fan agafar i et fan ficar a la presó.

Li vaig parlar dels nens i li vaig dir que cada dia podíem menjar més poc i que no sabia com fer-ho i que si em canviaven en Quimet de front, com m'havia dit que potser passaria, encara el veuria menys sovint i no podria dur-me les poques provisions que ens duia i que ens ajudaven molt. Em va dir que ella em podria fer posar el nen en una colònia, que la nena no m'ho aconsellava perquè era una nena, però que al nen encara li faria bé tractar altres nens i que això el prepararia molt per la vida. I el nen, que ens escoltava, enganxat a les meves faldilles, va dir que no es volia moure de casa encara que no pogués menjar res... Però trobar menjar se'm feia tan difícil que li vaig dir que no hi havia altre remei, que seria una temporada curta i que encara li agradaria poder jugar amb nens com ell. Tenia dues boques obertes a casa i no tenia res per omplir-les. La vam passar més trista que no pot explicar-se: ens ficàvem d'hora al llit per no adonar-nos tant que no teníem sopar. El diumenge no ens llevàvem per no tenir tanta gana. I amb un camió que va fer venir la Julieta, vam anar a dur el nen a la colònia, després d'haver-lo convençut amb bones paraules. Però ell s'adonava que anava enganyat. Se n'adonava més que no pas jo que l'enganyava. I quan parlàvem de dur-lo a la colònia, abans de dur-l'hi, abaixava el cap i no badava boca, com si els grans no existíssim. La senyora Enriqueta li va prometre que l'aniria a veure. Jo li vaig dir que hi aniria cada diumenge. El camió va sortir de Barcelona amb nosaltres a dalt i una maleta de cartó lligada amb un cordill, i va enfilear la carretera blanca que duia a l'engany.

Vam pujar per una escaleta de pedra, molt estreta, amb els graons molt alts, entre parets i amb sostre, i vam sortir en una terrassa tota plena de nens. Duien el cap afaitat, tots tenien el cap ple de bonys i només se'ls veien ulls. Cridaven i corrien i, en veure'ns, van callar els uns després dels altres i ens miraven com si no haguessin vist mai persones al món. Una professora jove se'ns va acostar i ens va fer entrar en un despatx i vam haver de travessar tota la terrassa i passar per entremig dels nens. La professora ens va fer explicar i la Julieta li va ensenyar un paper i li va dir que, doncs, jo no tenia menjar i que volia deixar el nen allí perquè, almenys allí, menjaria. La professora se'l va mirar i li va dir si volia quedar-se; i el nen, ni mitja paraula; aleshores ella em va mirar i jo la vaig mirar i vaig dir que havíem fet el viatge per dur el nen a la colònia i que ja que l'hi havíem dut s'hi havia de quedar; i la professora va dir, mirant-me molt de dret però amb una mirada dolça, que tots aquells nens acabaven d'arribar i que potser el meu nen no feia per aquella casa. Se'l va tornar a mirar i em vaig ben adonar que el mirava i el veia com era: com una flor. Tant que m'havia fet patir els primers mesos de vida i semblava mentida com s'havia fet una preciositat i amb una onda de cabells damunt del front, lluent com aigua negra, i unes pestanyes d'artista. I la pell de setí: tots dos. Tant l'Antoni com la Rita. No eren com abans de la guerra, és clar, però encara eren bonics. I vaig dir que el deixava, i amb la Julieta vam començar a caminar cap a la porta i aleshores el nen se'm va tirar a sobre com una serp desesperada i plorant a llàgrima viva cridava que no el deixés, que volia estar a casa, que les colònies no li agradaven, que no el deixés i que no el deixés i que no el deixés. I jo em vaig haver de fer un cor de fusta i el vaig apartar i vaig dir-li que no fes més exageracions, perquè no en treia res, que s'havia de quedar i que es quedaria. Que allà estaria molt bé i que de seguida es faria amics i jugaria amb els altres nens i ell va dir que ja els havia vistos, que tots eren dolents i li pegarien, i que no es volia quedar. La Julieta ja afluijava, i jo, dura. I la professora tenia gotetes de suor al front, i la Rita, agafada a la mà de la Julieta, va dir que volia l'Antoni. Aleshores em vaig ajupir davant del nen i li vaig explicar molt clar que no podia ser, que no podíem

menjar, que si es quedava a casa ens moriríem tots. Que estaria allí poc temps, el temps que les coses triguessin a posar-se millor, i que es posarien millor molt aviat... I ell, ulls baixos i boca estreta i les mans avall, i quan ja em creia que l'havia convençut i anàvem a sortir, va fer la mateixa. Arrencada cap a mi i enganxat a les faldilles i no em deixis, no em deixis, que em moriré i tots em pegaran i jo que no es moriria i que no li pegarien i vam sortir escapades, jo arrossegant la nena i la Julieta endavant i vam travessar aquell núvol de nens pelats i abans de baixar l'escala em vaig girar a mirar i el vaig veure dret, a l'altra banda de la terrassa, de la mà de la professora, sense plorar i amb cara de vell.

La Julieta va dir que ella no hauria pogut fer-ho i el xofer que era amic de la Julieta va preguntar com havia anat i jo li ho vaig explicar i vam tornar cap a Barcelona sense enraonar com si entre tots plegats haguéssim fet una cosa lletja. A mig camí se'ns va posar a ploure i el llistonet anava d'una banda a l'altra, neteja que neteja, i com un riu de plors l'aigua lliscava avall del vidre.

La senyora Enriqueta anava a veure el nen cada diumenge i quan tornava sempre deia bé... bé... Jo no tenia temps d'anar-hi. La Rita podia menjar una mica més, però als ulls se li veia l'enyorament de l'Antoni i tampoc no enraonava. Quan tornava a casa sempre la trobava on l'havia deixada. Si era fosc, al peu del balcó. Si havien tocat les sirenes, ran de la porta del pis, amb els llavis tremolant, però sense dir res. Com una bufetada. Com deu bufetades. Fins que un milicià va trucar a la porta per dir-me que en Cintet i en Quimet havien mort com uns homes. I em va donar tot el que quedava d'en Quimet: el rellotge.

I vaig pujar al terrat a respirar. Em vaig acostar a la barana de la banda del carrer i em vaig quedar quieta allà una estona. Feia vent. Els filferros d'estendre la roba, rovellats de tant no servir, es gronxaven, i la porta de la golfa, pam, pam... La vaig anar a tancar. I a dintre, al fons, de panxa enlaire, hi havia un colom, aquell de les llunetes. Tenia les plomes del coll mullades per la suor de la mort, els ulls enllenganyats. Ossos i ploma. Li vaig tocar les potes, tot just passar-li el dit pel damunt, plegades endintre, amb els ditets fent ganxo avall. Ja estava fred. I el vaig deixar allí, que havia estat a casa seva. I vaig tancar la porta. I vaig tornar al pis.

Mercé Rodoreda
La plaça del diamant

7 d'abril.

No és pas que en Lluís em tingui avorrida; no és pas això el que vaig voler dir, ¡de cap manera! Sé molt bé que em necessita i que un dia o altre se n'adonará; un dia s'adonará que viure només és suportable a condició de compartir-ho, que, si no, ¡quina esglaiosa sensació de trobar-te esgarriat! Un dia s'adonará que tots en aquest món necessitem una mà germana per fer camí. Ens hi trobem tan perduts, si no... Sí, un dia se n'adonará. Si no m'aguantés aquesta esperança, ¿què m'aguantaria?

T'escric tot contemplant aquesta extraordinària pila de pots de llet marca *El Pagès* posada al mig del saló. Sí; m'he entretingut a treure'ls de les caixes i a col·locar-los en piràmide. Al costat de la piràmide de pots hi ha encara les cinc caixes de fusta buides; al mig del saló, allà mateix on tu les vas deixar després de descarregar-les de la camioneta. Les hauria de baixar al soterrani, però em reca de fer-ho; ¡em fan tanta companyia, pobres caixes!

¡Quina alegria em vas donar presentant-te a casa d'una manera tan inesperada! Després de tant de temps de no veure't... ¿Quant de temps? ¡Ja ni ho sé! Des de principis de la guerra, i els principis d'aquesta guerra ja es comencen a confondre amb els principis del món. Gairebé nou mesos, ¡però quins nou mesos! ¡Una eternitat!

Estic certa que si ell volgués també podria fer alguna escapada; bé l'has pogut fer tu. I ell és el meu marit i el pare del Ramonet... Cada mes m'envia, això sí, la seva soldada íntegra d'alferes en campanya; a penes se'n queda res per ell, però ¿per què no ha intentat mai venir?

Prou m'afiguro quin sacrifici deuen representar per tu aquestes cinc caixes de pots de llet; no m'ho vas voler confessar, estic segura que són la teva ració diària acumulada durant setmanes i mesos. ¡Que bé aniran! Jo ja no sabia on anar a buscar més llet per al nen, tot són problemes. En Lluís no ha pogut sofrir mai que li parli de problemes domèstics, quan per a nosaltres, les dones, ho són tot o quasi tot en aquests temps tan durs. Asseguda a la meua butaca de sempre, al peu del finestral que dona al jardí, m'estic mirant aquesta piràmide de pots i em sento tan feliç, tan feliç de trobar-me tan ben proveïda, que les llàgrimes em rodolen sense adonar-me'n galtes avall. És un plorar quiet, com una pluja de primavera; com la pluja finíssima que en aquest moment arruixa les fulletes noves del tiller.

Llàstima que no t'estiguessis més a casa; ¡hauríem pogut parlar de tantes coses, després de tants mesos! De tantes coses, Juli... ¡Te'n vas anar tan de pressa, un cop descarregades les cinc caixes! ¿Saps que la piràmide de pots que m'he entretingut a muntar és tan alta com un arbre de Nadal? ¡Fins em vénen ganes de guarnir-la de candel·les!

Joan Sales
Incerta glòria

Divendres 3 de juliol de 1992

Dear Mimmy,

La mama torna a anar a la feina. Hi va quan no disparen, encara que no es pot dir mai que no començaran a fer-ho. És perillós circular per la ciutat. I sobretot travessar el pont de prop de casa nostra, a causa dels *snipers*.¹ Cada cop que la mama surt, el papa i jo la mirem des de la finestra. «No m'hauria imaginat mai que el Miljačka (és el nostre riu) fos tan ample», diu la mama. «Corres, i corres, i corres, i et fa la sensació que no arribaràs mai a l'altre costat del pont». És la por el que li fa dir això, Mimmy; la por d'una desgràcia.

El papa no va a treballar. No treballa. I ens quedem tots dos esperant que torni la mama. Quan les sirenes d'alarma es posen a udolar, ens amoïnem per ella, ens preguntem com i quan tornarà. Llancem un «uf» d'alleujament quan la veiem aparèixer!

Avui ha vingut la Neda. Ha esmorzat amb nosaltres. Després hem jugat a cartes. La Neda parla de marxar a Zagreb. A la mama això li fa molta pena, ja que elles es coneixen des de l'època en què eren nenes. Sempre han estat juntes, tota la vida, fins ara. A mi també em faria molta pena, perquè m'estimo molt la Neda, i sé que ella també m'estima.

Zlata.

1. Tiradors emboscats proveïts d'escopetes amb visor telescòpic.

Diumenge 5 de juliol de 1992

Dear Mimmy,

Ja no em recordo de quan va ser l'última vegada que vaig sortir de casa. Pfff..., va ser gairebé fa dos mesos! Tinc tantes ganes de veure l'avi i l'àvia! Anava a casa seva cada dia, fa una eternitat que no els veig.

Passo el temps a casa i al soterrani. I així s'escola la meva infància de guerra. És estiu. Els altres infants fan vacances, al mar, a la muntanya, es banyen, es posen morenos, es diverteixen. Déu meu, ¿quin pecat he fet jo per estar obligada a passar el temps d'aquesta manera? Els infants no es mereixen això. És com si estigués tancada en una gàbia. Només veig el parc de davant de casa des de les nostres finestres trencades. Un parc buit, desert, sense infants, sense alegria. Sento explosions, i al meu voltant tot fa olor de guerra. La meva vida, ara, és la guerra. POBRA DE MI, ja no puc més! Em vénen ganes de xisclar, de plorar. Si almenys pogués tocar una mica el piano, però no, ni tan sols això, és a l'habitació «perillosa», on no goso ficar ni els peus. ¿Durarà gaire més temps això?!

Zlata.

Dimarts 7 de juliol de 1992

Dear Mimmy,

Ahir, abans-d'ahir i el dia abans, l'aigua estava tallada. Avui l'han tornat a donar cap a dos quarts de nou del matí. Ara són dos quarts d'onze, i només en cau un rajolinet.

Hem omplert d'aigua tot el que hem pogut, cal es-

talviar aquest preciós líquid. En aquesta guerra, cal estalviar-ho tot.

La mama és a la feina, el papa està llegint; ara que no disparen, aniré a casa de la Bojana.

Zlata.

Dissabte 11 de juliol de 1992

Dear Mimmy,

En Nedo ens ha portat una visita. Una gateta. Anava darrere seu, el seguia pertot arreu, i no s'ha vist amb cor de deixar-la fora. L'ha agafat en braços i ens l'ha portat. ¿Quin nom li posarem: Tanjo, Tanjko, Maca, Mikana, Persa, Cici...? És ataronjada, i té els peus i la part de sota del coll blancs. És molt bufona, tot i que una mica salvatge.

Zlata.

Dimarts 14 de juliol de 1992

Dear Mimmy,

El 8 de juliol vam rebre un paquet de les Nacions Unides. Ajut humanitari. Un paquet amb sis llaunes de carn, cinc llaunes de conserves de peix, dos formatges, tres quilos de lleixiu, cinc sabons, deu quilos de sucre i cinc litres d'oli. Un superpaquet. Només que el papa va haver de fer quatre hores de cua per aconseguir-lo.

Dobrinja ha estat alliberada. Allà també hi reben paquets de l'ONU.

XLVI

A vegades és necessari i forçós
que un home mori per un poble,
però mai no ha de morir tot un poble
per un home sol:
recorda sempre això, Sepharad.
Fes que siguin segurs els ponts del diàleg
i mira de comprendre i estimar
les raons i les parles diverses dels teus fills.
Que la pluja caigui a poc a poc en els sembrats
i l'aire passi com una estesa mà
suau i molt benigna damunt els amples camps.
Que Sepharad visqui eternament
en l'ordre i en la pau, en el treball,
en la difícil i merescuda
llibertat.

Salvador Espriu
La pell de brau

CORRANDES D'EXILI

*Una nit de lluna plena
tramuntàrem la carena
lentament, sense dir re...
Si la lluna feia el ple
tambè el fèu la nostra pena.*

*L'estimada m'acompanya
de pell bruna i aire greu
(com una Mare de Dèu
que han trobat a la muntanya).*

*Perquè ens perdoni la guerra,
que l'ensagna, que l'esguerra,
abans de passar la ratlla,
m'ajec i beso la terra
i l'acarono amb l'espatlla.*

*A Catalunya deixi
el dia de ma partida
mitja vida condormida;
l'altra meitat vingué amb mi
per no deixar-me sens vida.*

*Avui en terres de França
i demà més lluny potser,
no em moriré d'enyorança
ans d'enyorança viuré.*

*En ma terra del Vallès
tres turons fan una serra,
quatre pins un bosc espès,
cinc quarteres massa terra.
"Com el Vallès no hi ha res".*

*Que els pins ceneixin la cala,
l'ermita dalt del pujol;
i a la platja un tenderol
que bategui com una ala.*

*Una esperança desfeta,
una recança infinita.
I una pàtria tan petita
que la somio completa.*

Pere Quart
Saló de tardor

Vostè pregunta si els seus versos són bons. M'ho pregunta a mi. Abans ho ha preguntat a d'altres. Els ha tramès a revistes. Els compara amb altres poemes i es neguiteja si certes redaccions refusen els seus intents. Doncs bé (ja que m'ha autoritzat a donar-li consell), li prego que deixi tot això. Vostè mira enfora i això, ara, no li és permès. Ningú no li pot donar consell, ningú no el pot ajudar, ningú. Només hi ha un mitjà. Camini cap a vostè mateix. Explori el fonament que vostè anomena escriure: comprovi si estén les arrels en el lloc més profund del seu cor: confessi's si es moriria en el cas que li fos refusat escriure. I, per damunt de tot, preguntí's, en l'hora més callada de la seva nit: *he d'escriure?* Endinsi's dintre seu tot cercant una resposta des del més pregon. I si calgués que la resposta fos d'assentiment, si li fos lícit solucionar aquesta seriosa pregunta amb un fort i simple *he d'escriure*, edifiqui la vida tot seguint aquesta necessitat: la seva vida, endinsant-se fins i tot en l'hora més indolent i insignificant, ha d'esdevenir un símbol i un testimoni d'aquest afany. Aleshores apropi's a la natura. Aleshores miri de dir, com el primer dels homes, el que veu i sent, el que estima i perd. No escrigui poemes d'amor! Defugi, sobretot, les formes massa corrents i habituals. Són les més difícils de totes, perquè cal una força gran i madura a fi de donar quelcom de propi on apareixen en gran nombre tradicions bones i, en part, brillants. Per això, fugi dels motius generals i decanti's

cap aquells que li ofereix la seva vida de cada dia: descrigui'n les tristors i els anhels, els pensaments fugissers i la fe en quelcom bell. Expliqui-ho tot amb sinceritat íntima, reposada i humil, i faci servir per a expressar-se les coses que el volten, les imatges dels somnis i els objectes dels seus records.

Si la seva vida de cada dia li sembla esquifida, no l'acusi. Més aviat, acusi's, digui's que encara no és prou poeta per a cantar-ne les riqueses, car no hi ha esquifidesa ni lloc esquifit o indiferent per als creadors. I si es trobés en una presó, les parets de la qual no li deixessin arribar als sentits cap dels sorolls del món, no li restaria encara la seva infància, aquesta deliciosa i règia riquesa, i tots els tressors de la memòria?

Giri cap aquí l'atenció. Miri d'enlairar les enfonsades sensacions d'aquest passat llunyà. La personalitat se li enfortirà, la soledat se li engrandirà i es convertirà en una estança per a les hores incertes, on sentirà que passa de llarg, lluny, la fressa dels altres. I si d'aquest viratge cap endins, d'aquesta submersió en el món propi, brollen *versos*, no se li acudirà preguntar a algú si els versos són *bons*. Tampoc no provarà d'interessar les revistes pels seus treballs, perquè hi veurà la seva estimada propietat natural, un fragment i una veu de la seva vida. Una obra d'art és bona quan neix de la necessitat. En aquesta qualitat del seu origen rau el seu judici crític. No n'hi ha d'altre. Per això, dis-

tingit amic, no sé de cap altre consell si no és el d'endinsar-se en vostè mateix i apregonar d'on brolla la seva vida. En aquesta deu trobarà la resposta a la pregunta de si *ha de crear*. Aculli-la tal com vingui, sense donar-hi més voltes. Potser es palesarà que està cridat a ésser artista. En aquest cas, prengui aquest destí i collporti'l, que és per a vostè feix i grandesa, sense demanar guardó que pugui venir de fora. Perquè cal que el creador sigui tot un món per a ell mateix i que tot ho trobi en ell i en la natura en la qual s'ha inserit.

Però, potser, després d'aquesta davallada al fons de la seva soledat, li caldrà renunciar a ésser poeta (ja ho he dit: n'hi ha ben bé prou amb sentir que hom pot viure sense escriure perquè ja no sigui lícit fer-ho). Tot i així, el recés que li he ofert no haurà estat inútil. Sigui com vulgui, des d'aquí la seva vida trobarà els camins que li escauen. Li desitjo que siguin bons, fecunds i llargs, molt més del que puc expressar.

Què més he d'afegir, encara? Em sembla que hem accentuat els punts que convenia. Per acabar, solament m'agradaria aconsellar-li que al llarg de la seva evolució sigui el seu un camí seriós i reposat. No el podria contorbar amb més violència que guaitant enfora i de fora esperant una resposta a preguntes que solament es poden contestar, potser, en el més íntim del seu ésser i en la més silenciosa de les hores.

M'ha fet alegria trobar en el seu escrit el nom del professor Horacek. Conservo envers aquest savi, tan digne d'afecte, un gran respecte i un agraïment que perduren a través dels anys. Expressi-li, si us plau, els meus sentiments. És molt amable per part seva que em recordi encara, i ho sé apreciar.

Al mateix temps li torno els versos que tan confiadament m'ha tramès. Un cop més li torno a agrair la intensitat i la cordialitat de la seva confiança, de la qual he intentat fer-me una mica més digne del que en realitat en sóc —vostè no em coneix— per mitjà de la meua resposta sincera, donada amb el millor que sé.

Amb tota lleialtat i simpatia,

RAINER MARIA RILKE

Rainer Maria Rilke
Cartes a un jove poeta

10 BIBLIOGRAFIA

- ALCOVERRO, C. (1993): *Llegir per escriure. Escriure per llegir*. Barcelona. Barcanova.
- ARÀNEGA, M. i GASOL, A. (2000). *Descubrir el placer de la lectura*. Barcelona. Edebé.
- ARTÍS-GENER, A. (1990) : *Viure i veure/1*. Barcelona. Pòrtic.
- BADIA , D. i altres (1988): *Expresión oral*. Madrid. Alhambra.
- BALLESTER, J. (1999) : *L'educació literària*. Universitat de València.
- BARBAL, M. (1997) :*Pedra de tartera*. Barcelona. La Magrana.
- CAMPS, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona. Barcanova.
- CARRILLO,E i altres (1987) : *Dinamizar textos*. Alhambra.
- CASSANY, D. (1987): *Descriure escriure*. Barcelona. Empúries.
- CASSANY, D., LUNA, M. I SANZ, G. (1993) : *Ensenyar llengua*. Barcelona. Graó.
- CATALÀ, A. V. i MADALENA, J. I. (2002): “Llegir per aprendre: estratègies de suport a alumnes amb comprensió pobra”, a *Articles*, 27. Barcelona. Graó.
- CAVALLO, G. I CHARTIER, R. (1997) :*Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid. Taurus.
- CELA, J. (2001): *Calaix de mestre*. Barcelona. Associació de Mestres Rosa Sensat.
- COLOMER, T. (1998): *La formació del lector literari*. Barcelona. Barcanova
- COLOMER, T. (1991a): “De la enseñanza de la literatura a la educación”, a *Comunicación, lenguaje y educación* núm. 9. Madrid.
- COLOMER,T i CAMPS, A. (1991b): *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*.Ed 62.
- CORREA, E. i LÁZARO, F. (1979): *Cómo se comenta un texto iterario*. Madrid. Cátedra.
- DÍAZ, E i altres (1992): *Llegir per aprendre*. Vic. Eumo.
- ESPRIU, S. (1978): *Antologia poètica*. Barcelona. Ed. 62. MOLC.
- EQUIPO PEONZA (2001): *El rumor de la lectura*. Madrid. Anaya.
- FILIPOVIC, Z. (1994): *El diari de Zlata*. Barcelona. Columna.
- GAMARRA, P. (1987): *Llegir: per què?*. Pirene.
- MARTIN GARZO,G (2001): *El hilo azul* . Madrid. Aguilar.
- MILLÁN, J. A. (2001): *La lectura y la sociedad del conocimiento*. Madrid. Federación de Gremios de Editores de España.
- OLIVA, S. (1992): *La mètrica i el ritme de la prosa*. Barcelona. Quaderns crema.
- PENNAC, D. (1993): *Com una novel·la*. Barcelona. Empúries.
- PETIT, M. (1999): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. Mèxic. FCE.

- PROUST, M. (1996) : *Sobre la lectura*. Barcelona. Quaderns crema.
- QUART, P. (1983): *Poemes escollits*. Barcelona. Ed. 62. MOLC.
- QUENEAU, R. (1989): *Exercicis d'estil*. Barcelona. Quaderns crema.
- RILKE, R.M. (1995): *Cartes a un jove poeta*. Barcelona. Ed.62.
- RODARI, G (1989): *Gramàtica de la fantasia*. Barcelona. Aliorna.
- RODOREDA, M. (1994): *La plaça del Diamant*. Barcelona. Club Editor.
- SALES, J. (1982): *Incerta glòria*. Barcelona. Ed. 62. MOLC.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E (1997): "L'avaluació formativa de la comprensió lectora", a
L'avaluació formativa en l'àrea de llengua". Barcelona. Graó. Bibl. Articles 109.
- SCHAMI, R. (1994): *Els narradors de la nit*. Barcelona. La Magrana.
- SOLÉ, I. (1987): *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona. CEAC.
- SOLÉ, I. (1992): *Estratègies de lectura*. Barcelona. Graó.
- TOLSTOI, L. (1993): *Història d'un cavall*. Barcelona. La Magrana.
- TUSON, J. (2001): *Una imatge no val més que mil paraules*. Barcelona Empúries.
- VILANOVA, M. (2002): *Dramatització i aprenentatge*. Barcelona. Mediterrània.