



Llegir per escriure textos d'història de la literatura

Xavier Fontich
Universitat Autònoma de Barcelona

Tot seguit, descrivim una experiència d'estudi d'història de la literatura a quart d'ESO que combina escriptura, lectura i interacció oral. A partir de la lectura conjunta del poema La pàtria, de Bonaventura Carles Aribau, el professor proposa d'estudiar història de la literatura. La classe es divideix en petits grups que aborden els diversos períodes literaris a què el poema, segons la nostra interpretació, fa referència implícitament. Cada grup explora fonts diverses d'informació i escriu un text expositiu que caldrà adreçar a alumnes de cinquè de primària. També caldrà fer una exposició oral a aquests mateixos alumnes i elaborar un videoreportatge sobre l'experiència. Les tres idees bàsiques del projecte són les següents: es pot programar un curs d'història de la literatura des dels autors medievals fins a l'actualitat sense que la porta d'entrada sigui la literatura medieval; llegir amb finalitats diverses i parlar ajudarà a escriure textos de síntesi de les fonts consultades, i identificar un destinatari d'aquests textos portarà a revisar-ne el contingut a fons i, com a conseqüència, a transformar-lo i aprendre'l millor.

Reading to write history of literature texts

This article describes an exercise in studying history at fourth-year secondary level combining reading, writing and oral interaction. After reading Bonaventura C. Aribau's poem La Patria together as a class, the teacher suggests studying the history of literature. The class is divided into small groups that look at the different literary periods referred to implicitly, in accordance with our interpretation. Each group explores different sources of information and writes an essay addressed at fifth-year primary students. They also have to give an oral presentation to these same students and prepare a video report on the experience. The three key ideas behind the project are: it is possible to programme a course on the history of literature from the middle ages to the present day without starting at the middle ages; reading for different purposes and talking helps to write texts summarising the sources used; identifying an audience for these texts means the contents have to be comprehensively checked, which means adopting them and learning them better.

Paraules clau: *història de la literatura, composició escrita, destinatari, textos font, transformar el coneixement.*

Keywords: *history of literature, written composition, audience, source texts, transforming knowledge.*

En aquest text, hi presentem una experiència centrada en l'estudi d'història de la literatura catalana per part d'alumnes de quart d'ESO i organit-

zada com un petit projecte.¹ En primer lloc, es fa una lectura conjunta del poema de Bonaventura Carles Aribau *La pàtria*, centrant l'atenció en les

referències històriques al català i la seva literatura. Per grups, les alumnes i els alumnes busquen informació sobre diversos períodes literaris i autors, que van des de l'edat mitjana fins al romanticisme, i això és paral·lel al procés d'escriptura d'un text expositiu que ajudi a sistematitzar la informació trobada. Identificar un destinatari concret d'aquests textos, infants de cinquè de primària, obrirà interrogants que portaran a polir i sistematitzar la informació en escrits comprensibles. El punt d'arribada del projecte és l'exposició oral que els alumnes de quart faran als de cinquè. El conjunt de l'experiència és explicada en un videoreportatge d'uns set minuts que es pot consultar a la pàgina www.leer.es, del Ministeri d'Educació (també a l'enllaç http://mickey2.uab.es/CR-APED/Produccions_SAE/temporals/historia.wmv).

El projecte desenvolupa tres idees que podem formular amb les preguntes següents:

- Com podem organitzar l'estudi d'història de la literatura (a partir d'ara HL) de tal manera que els medievals hi siguin inclosos però no en constitueixin la porta d'entrada?
- Com podem integrar lectura, escriptura i interacció oral?
- Com podem ajudar l'alumne a aprendre el contingut objecte d'ensenyament a través de l'escriptura de textos expositius?

1 L'entrada d'una programació de curs sobre HL no ha de ser necessàriament la literatura medieval en un recorregut de més antic a més modern

El poema *La pàtria*, que es va convertir sense que ho sabés l'autor, en el símbol del renaixement literari del català, constitueix un bon recurs per desenvolupar aquesta idea, la qual apunta a una

Ens cal veure la història de la literatura dins de la història de la cultura i de la història general

doble necessitat a l'aula: treballar el concepte mateix d'història i fer significatius per a l'alumne els continguts d'HL. En primer lloc, ens cal veure la història de la literatura dins de la història de la cultura i de la història general. Això ha de ser incorporat a les pràctiques educatives, que deixaran de presentar la història com un procés teleològic i complet, i passaran a

presentar-la, per contra, com una construcció col·lectiva, fruit de tensions diverses que imposen unes visions determinades i n'amaguen unes altres, necessàriament dinàmica i interpretable i fruit de la mirada que projectem al passat des del present. En definitiva, com un discurs que també té «un autor» (Cassany, 2006). Un exemple d'això és el terme *decadència*, un mot historiogràfic que, després d'un primer moment de fortuna, va ser àmpliament discutit i relativitzat per la comunitat científica. Abordar les vicissituds d'un terme com aquest també ha de formar part dels continguts escolars.

En segon lloc, si volem fer significatius els continguts, ens cal tenir en compte allò que més pot lligar-se a la sensibilitat dels alumnes. Hi ha nombrosos treballs que apunten, per exemple, als temes literaris com a recurs per connectar amb l'experiència del món dels adolescents (Bordons, 2009). Proposem la mateixa operació quan volem treballar la HL. En el cas que ens ocupa, el poeta manifesta uns sentiments per la llengua en plena concordança amb el corrent romàntic europeu del moment i, des del seu present, projecta una mirada sobre el passat medieval de la nostra literatura. És en aquesta mirada que ens fa presents els autors que són contingut d'ensenyament a quart d'ESO. Aribau suscita unes referències i, fent-ho, ens proporciona un marc interpretatiu que ens ajudarà a integrar autors, èpoques i obres,

i a entendre'ls millor. El poema ens vol dir: «Sento enyor per la meua llengua, que és molt important per a la meua identitat com a persona i de la qual em sento molt orgullós, perquè és la mateixa que en el passat medieval van emprar personatges il·lustres, reis, savis i poetes». La nostra tasca pot consistir a acabar de reconstruir aquestes al·lusions. Per què el poeta relaciona llengua, identitat i paisatge? És Ramon Llull un d'«aquells savis» de què parla? Els reis que usaven la llengua poden ser els de les quatre grans cròniques? Els trobadors empraven el llemosí o el català? Si escriuen en llemosí occità, fan literatura catalana? I si ho fan en castellà? A través dels ulls d'un autor català del segle XIX, anem al fenomen concret (l'existència d'una literatura, d'uns autors) i l'interpretem a partir d'obres de consulta. Explorar els autors romàntics ens permetrà contextualitzar la identificació entre llengua, pàtria i identitat. Així mateix, estudiar el context de diglòssia en què Aribau escriu el text ens ajudarà a entendre millor per què el poema esdevé l'inici simbòlic de la Renaixença.

No llegim «en general»,
sinó que ho fem sempre
condicionats pel text i
orientats per unes finalitats

2 Llegir amb finalitats diverses i parlar ens ajudarà a escriure textos de síntesi de les fonts consultades
En primer lloc, pel que fa a la lectura, la recerca ha mostrat àmpliament (Sánchez Miguel, 2010) que no llegim «en general», sinó que ho fem sempre condicionats pel text i orientats per unes finalitats. En el present projecte, els alumnes llegeixen textos molt diversos i ho fan en contextos també diversos: lectura conjunta d'un poema per explorar-ne els nivells literal i simbòlic; lectura en veu alta per treballar-ne aspectes prosòdics; lectura atenta d'escrits de llibres de text de cinquè de primària per saber com estan organitzats gramaticalment; lectura de qüestionaris de resposta

múltiple en un format d'examen; lectura de fonts diverses per recollir informació, o lectura crítica dels propis textos expositius en funció del que sabem dels destinataris d'aquests mateixos textos. Cadascun d'aquests formats lectors reclamarà unes operacions específiques: inferència, anticipació, lectura crítica, atenció al codi i a aspectes gramaticals, lectura atenta, etc. En segon lloc, pel que fa a l'escriptura, el nostre projecte defensa la interacció a l'aula com a font d'aprenentatge: es parla en gran grup i en petit grup per construir entre tots, i amb l'ajut del professor, el sentit d'un text poètic; es discuteix quins coneixements previs poden tenir els destinataris del text que hem d'escriure; dialoguem amb una mestra dels nens de cinquè i això ens ajuda a escriure un qüestionari d'idees prèvies; discutim en petit grup la millor manera de presentar gràficament en un mural la informació que haurem d'exposar oralment, o preparem una exposició oral formal, un format monològic proper a l'escrit.

Llegim, escrivim i parlem per millorar els nostres textos i per aprendre més i millor. Ens situem, en aquest sentit, en la tessitura defensada per la recerca d'arrel sociocultural segons la qual la base del desenvolupament humà es troba en la interacció i en l'ús d'instruments semiòtics (en el nostre cas, el llenguatge) per regular aquesta interacció (Fontich, 2011).

3 Identificar un destinatari d'aquests textos ens portarà a revisar-ne el contingut a fons i, com a conseqüència, a transformar-lo i aprendre'l millor
El procés d'elaboració d'un escrit és un dels aspectes clau destacat per la recerca en l'aprenentatge de la composició escrita. Es tracta d'un aspecte de gestió difícil a l'aula, perquè el focus d'atenció no se centra exclusivament en el text, sinó també en l'apre-

ment. Caldrà ensenyar a dilatar el moment d'escriptura, a evitar que les primeres idees siguin les últimes i a retardar l'instant en què es dona el text per acabat (Carlino, 2005). És un aprenentatge que ha de ser guiat pel professor, que mostrarà camins per abordar estratègicament els diversos elements que conviuen simultàniament en l'objecte polièdric que és el text acabat. Un d'aquests elements és el destinatari, que ens portarà a decidir determinades solucions gramaticals i a mirar el text «amb els ulls d'algú altre». Això ens porta a la capacitat de l'escriptura de ser no només instrument per «dir el coneixement», un coneixement preexistent a l'acte mateix de l'escriptura, sinó també per «transformar el coneixement», és a dir, per adaptar-lo al destinatari, en una dinàmica que farà de l'escriptura un instrument heurístic de creació de coneixement nou també per a nosaltres. La recerca sobre els processos d'escriptura ha mostrat la incidència que el destinatari exerceix sobre el text que estem escrivint i, per tant, la importància que en situacions d'ensenyament i aprenentatge es reflexioni sobre la situació enunciativa i es vegi l'escriptura com la resolució d'un «problema retòric» (Milian, 2003).

Aquest projecte segueix de posar la lectura al servei de l'escriptura

Aquesta intervenció a l'aula segueix el model de seqüència didàctica (SD), ideat per Anna Camps i el seu equip (Universitat Autònoma de Barcelona, UAB). Aquest model ha estat desenvolupat en el marc de l'ensenyament de la composició escrita (Camps, 2003), de la gramàtica (Camps i Zayas, 2006) i de l'educació literària (Bordons i Ferrer, 2009; Zayas, 2011). Inspirat en els projectes de treball, promou un aprenentatge basat en la inter-

acció i la resolució de problemes. Situa els alumnes en la tessitura d'haver de manipular dades, explorar-les, sistematitzar-les, contrastar-les, etc. per respondre a un problema i amb l'objectiu de laborar algun tipus de document final. Organitza la intervenció en tres fases:

- Una primera fase en què emergeixen els interrogants lligats a alguna pràctica concreta (la lectura d'un poema, per exemple) i en què es negocien les activitats que es duran a terme per respondre aquests interrogants.
- Una segona fase d'execució de les activitats, en què el professor acompanya el procés.
- Una tercera fase en què s'elabora algun tipus de document que ens permeti sistematitzar els coneixements adquirits i transferir-los a un

Fase 1	Fase 2	Fase 3
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura conjunta del poema. • Proposta de projecte: <ul style="list-style-type: none"> - Estudi de la HL. - Escrit de síntesi. - Exposició a cinquè. - Videoreportatge. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudi de la HL: <ul style="list-style-type: none"> - «Trobadors i llemosí». - «Aquells savis». - «Decadència». - «Renaixença». • Escrit de síntesi. • Preparació de l'exposició a cinquè: explicació oral i mural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Test. • Exposició a cinquè. • Videoreportatge.

Quadre 1. Diari d'aprenentatge

Llegir i dialogar	Escriure i dialogar
1. Poema <i>La pàtria</i> (1833). «Ens porta a escriure...».	2. Textos expositius de síntesi del llibre de text sobre diversos períodes de la història literària. «Per poder-los ampliar, ens cal explorar a fons...».
3. Informacions de fonts diverses (Internet, enciclopèdies, apunts, etc.). «Per integrar la informació, elaborem...».	4. Textos adreçats a alumnes de cinquè de primària. «Entre les mesures d'adaptació, en destaca...».
5. Anàlisi gramatical dels textos que apareixen al llibre de text de cinquè. «Això ens portarà a...».	6. Text expositiu final, guió i mural per fer l'exposició oral i videoreportatge de recapitulació.

Quadre 2. Recorregut realitzat pels alumnes

públic extern. El quadre 1 mostra el guió de tres fases de la present seqüència didàctica.

Com ja hem dit, aquest projecte persegueix de posar la lectura al servei de l'escriptura. Per fer això, entre l'una i l'altra no hi ha una relació directa i unidireccional, sinó un procés recursiu en

espiral que va de la lectura a l'escriptura i torna a la lectura passant per la interacció oral. El quadre 2 reproduceix el recorregut realitzat pels alumnes.

Tot seguit, passem a descriure l'experiència que hem portat a terme seguint la cronologia marcada pels punts 1-6 del quadre 2. Tancarem l'explicació amb una reflexió final.

1. Llegir. Poema *La pàtria* (1833)

Els objectius d'aquesta lectura són abordar conjuntament un poema del romanticisme català i interpretar-ne aspectes simbòlics, com també poder-hi identificar referències a la història de la literatura catalana. En relació amb aquest darrer punt, abordem l'estudi de la història de la literatura no únicament des d'un vessant estrictament historicocronològic, sinó també des d'un vessant cultural, a partir de la mirada projectada per un autor romàntic. Els continguts treballats són el lèxic, els aspectes retòrics, les referències a la literatura medieval i els trets del romanticisme. A través de l'acció conjunta i del guiatge del professor, s'observa que la clau històrica ens permet d'interpretar-lo d'una forma plausible. Aquesta clau ens obre una porta a la cronologia de la literatura catalana des dels trobadors, però sense començar pels trobadors, sinó per la sensibilitat romàntica. En paraules de la Sònia: «vem poder estudiar la història de la literatura a través d'aquest poema, que feia referència sobretot a l'edat mitjana i al romanticisme».

La lectura conjunta i la discussió en gran grup ha tingut dos moments. Primer: lectura «de dalt a baix», per captar-ne el to general i resoldre'n aspectes de lèxic, fraseologia i sintaxi i de comprensió literal. Segon: exploració de la narració i la simbologia que desenvolupa. En relació amb aquest darrer punt, observem que el poeta expressa el lament per trobar-se lluny de casa (veu de prop

les «torres de Castella») i enyora la terra: parla del Montseny, de Barcelona («la tomba del jueu», és a dir, Montjuïc), de Mallorca («la mallorquina nau»). Aquest enyor, però, és correlat de l'enyor de la llengua materna: ja no sent parlar català («el cant dels trobadors no sent la mia orella») i no hi ha res material que ho pugui compensar («Què val que m'haja atret i una enganyosa sort a veure de més prop les torres de Castella?»). La llengua és presentada de forma amorosa com a vehicle per als sentiments més íntims i nobles, un lligam directe amb la primera infantesa. Per exaltar la llengua, fa referències a un passat esplendorós, el medieval, poblat de trobadors, savis, reis i soldats i presidit pel llemosí. Es tracta d'una defensa de la llengua des d'uns valors plenament romàntics que porten a identificar pàtria, territori i llengua.

2. Escriure. Textos expositius de síntesi sobre diversos períodes de la història literària

La lectura en clau històrica porta a identificar uns períodes literaris concrets. Els alumnes, distribuïts en grups de treball, exploraran el llibre de text buscant informació sobre aquests períodes i organitzant-la en un text expositiu. L'objectiu és que, fent això, s'apropiïn progressivament del contingut a través d'un treball d'escriptura, reelaboració i revisió, ja que cada grup lliura al professor el text elaborat, que és retornat amb anotacions diverses. El contingut que es treballa en realitat és triple: trets del text expositiu (sobretot segmentació paragrafàica i connectors), procediments per sintetitzar informació (subratllats, mapes conceptuals i ús d'hiperònims) i pautes per gestionar el procés d'escriptura.

Però buscar informació i sintetitzar-ne és un procés complex. Ja amb el primer lliurament, el professor observa que els alumnes mimititzen el text font: en reproduïxen el lèxic, la fraseologia, la puntuació, la sintaxi, els conceptes i el to general, així com el destinatari model (percebut com algú que ja coneix el tema i pot omplir els implícits). Malgrat l'aparença de textos ben resolts, es tracta d'amalgames de dades reunides per al·luvió, una forma sense contingut. Més avall, a l'apartat 6, mostrem un fragment de text d'un dels grups. Això ens porta a prendre la mesura següent: ampliar les fonts de consulta.

3. Llegir. Informacions de fonts diverses (Internet, enciclopèdies, apunts, etc.)

Ampliar les fonts d'informació persegueix que els alumnes hagin d'integrar i jerarquitzar informació en el text de síntesi d'informació que ja han elaborat. El professor pensa que, amb aquesta mesura, es podrà pal·liar el mimetisme que els textos dels alumnes mostren respecte de l'única font consultada fins aleshores. En part, aquest mimetisme és atribuït a la síntesi extrema amb què els continguts són expressats en el llibre de text. Aviat, però, aquesta creença serà desmentida. Cada grup dona al professor no només una síntesi breu d'informació trobada, sinó també la font (impresa o referenciada amb un enllaç) d'on s'ha extret. El professor torna el text amb anotacions i observacions diverses, sobretot de caire textual, però també de lèxic i sintaxi. Observa que, novament, els textos dels alumnes reproduïxen mimèticament lèxic i fraseologia, així com el to general de les noves fonts. Les síntesis són molt lacòniques, amb implícits i pocs aclariments, com si s'adrecessin a algú entès. De fet, però, els textos han empitjorat. La mesura d'ampliar les fonts d'informació ha servit per constatar que trobar la informació i dir-la (dir el coneixement) és relati-

vament fàcil si es memoritza una informació relativament delimitada proporcionada pel professor o el llibre de text. Però aquesta operació és inútil en un context de més autonomia en què la informació no és tan delimitada i en què les fonts d'informació són diverses. La consulta d'una única font (el llibre de text) permet «maquillar» el que els alumnes no saben fer: integrar, fusionar, jerarquitzar, explicitar. En canvi, el nou escenari no permet fer això: no hi ha una informació ja estructurada que ells poden reproduir mimèticament, sinó que ells mateixos l'han de sistematitzar.

El professor constata, doncs, que ampliar la informació no és cap solució en ella mateixa perquè els alumnes es vegin portats a integrar i explicitar més la informació, a fer-se-la seva per després organitzar-la de forma intel·ligible en un text nou no dependent del text font. Els falten eines. Els alumnes necessiten aprendre dues qüestions d'ordre diferent: el contingut nou d'història de la literatura i les estratègies d'escriptura (per jerarquitzar, integrar, fondre, transformar, etc. aquest contingut). Aquesta necessitat porta el professor a proporcionar-los ajuts, el principal dels quals és pensar en un destinatari concret.

4. Escriure. Textos adreçats a alumnes de cinquè de primària

L'objectiu d'aquesta mesura és portar els alumnes a ser conscients que el contingut del text ha de ser modificat i adaptat al destinatari i que això es fa a través de recursos gramaticals concrets. Així, el contingut primer que es treballa aquí és el concepte de «destinatari» (el que sap, el que pot saber, com podem explicar-li-ho, etc.) concretat en uns nens de cinquè de primària. Es reflexiona sobre aquest destinatari a través d'un conjunt d'accions pensades per donar als alumnes criteris de modificació del text i transformació del contingut. S'intenta, així, evitar la instrucció directa centrada sobretot en qüestions gramaticals. Per contra, s'identifica una situació enunciativa, en què cal fer un text adreçat a nens de cinquè, més enllà de fer una mena d'imitació de les explicacions de les fonts trobades. Novament, l'objectiu d'aquesta proposta és, doncs, prendre consciència de la importància d'escriure amb claredat. En aquest sentit, el procés per escriure clar és també el procés per aprendre les nocions que volem explicar. Evidentment, això planteja un problema: com puc explicar a algú una cosa que encara no domino, que estic aprenent? Haver de fer-ho em pot ajudar a entendre millor el que he d'explicar? Segons el Sergi, «costa trobar paraules que nens més petits que tu puguin entendre per explicar una cosa que té paraules bastant tècniques».

El professor arbitra tres mesures per ajudar els alumnes a conèixer més el destinatari escollit, amb la creença que això ajudarà a reformular i assimilar millor el contingut que han d'explicar. Primera mesura: es convida una mestra a visitar els alumnes de quart d'ESO i a explicar-los com són els nens de cinquè. En paraules seves, «va ser interessant reflexionar amb ells respecte, per exemple, l'ús del llenguatge. [...] fer-los adonar que ells s'haurien d'expressar d'una altra manera perquè no era tan simple». Segona mesura: s'elabora un qüestionari d'idees prèvies dels alumnes de cinquè sobre la literatura i la història de la literatura. En paraules de l'Elena, servia «per saber què entenien per la història de la literatura i per avançar-los el que els explicaríem». La tercera mesura l'expliquem a l'apartat següent.

5. Llegir. Anàlisi gramatical d'escrits de llibres de text de cinquè

Es proposa ara identificar elements gramaticals propis dels textos expositius de llibres de text de cinquè per tal de transferir-los a l'escriptura del propi text. Els continguts explorats pertanyen a tres àmbits: la puntuació (apòsicions, enumeracions i segmentació paragràfica), el lèxic (tecnicismes i connectors) i la sintaxi (completiva explicativa). L'activitat consisteix a analitzar diversos llibres de text en petit grup. Cada grup disposa d'un o dos manuals de cinquè (no necessàriament de llengua) i anota, sense una pauta prefixada, aspectes que criden l'atenció i que després són escrits a la pissarra i compartits. Els alumnes veuen que els textos dels llibres de cinquè són molt simples i ara són capaços d'identificar a quins aspectes gramaticals es deu. En paraules de l'Albert, «vem veure que les frases no eren gaire llargues i que estaven separades per punts més que per comes, que és com estem acostumats nosaltres». Alguns aspectes remarcats són els següents:

- *Lèxic*: és generalment bàsic, amb alguns termes i algunes expressions cultes (que s'expliquen sempre).
- *Frases*: curtes, amb una sola idea i un verb cada vegada, s'allarguen amb l'ús de «i» i de «o».
- *Puntuació*: hi ha molts punts i seguit, hi ha ús de comes i de punts suspensius i dos punts.
- *Presentació*: vistosa, ajuda a entendre millor les idees.

Es tracta de punts que coincideixen bastant amb els que el professor s'ha plantejat i que ara constitueixen una guia d'autoavaluació dels escrits per als propis alumnes de quart.

6. Escriure. Text expositiu final, guió i mural per a l'exposició oral, i videoreportatge de recapitulació de l'experiència

Pel que fa al text expositiu final, l'objectiu és arribar-hi després d'haver pres consciència del destinatari i del procés d'escriptura. En paraules de la Sònia, «va haver-hi diversos lliuraments d'aquests textos al professor, fins que finalment vam aconseguir un text amb pauses i amb frases que s'entenguessin bé per al nivell de cinquè de primària». Tot seguit, mostrem una progressió des del text font fins al text final d'un dels grups, passant per una mostra de text intermedi elaborat abans d'abordar la noció de destinatari. De cada fragment, en mostrem algunes qüestions rellevants, tant lingüístiques com de contingut. Així mateix, mostrem quin tipus d'intervenció hi realitza el docent.

Text font

El fragment següent pertany al llibre de text i ens permet observar que els alumnes s'enfronten a textos difícils, plens de sobreentesos i implícits:

A Catalunya, la lírica trobadoresca va assolir una gran importància. Els trobadors catalans van seguir models occitans tant pel que fa als temes i als aspectes formals com a la llengua. Al llarg de tota l'edat mitjana, la poesia catalana es va escriure en provençal: el prestigi de la literatura occitana i el veïnatge geogràfic expliquen aquesta situació.

(Martín i altres (2008), *4t Llengua catalana i literatura*, Barcelona, Cruïlla, p. 33)

En remarquem els aspectes següents:

- Termes i expressions poc explicitats: *lirica, models occitans, temes, aspectes formals, llengua*.
- La relació lèxica: «aquesta situació» referint-se al fenomen de la poesia trobadoresca a Catalunya.
- Qüestions equívokes: «la poesia catalana es va escriure en provençal», «trobadors catalans».
- Errors: «Al llarg de tota l'edat mitjana, la poesia catalana es va escriure en provençal».²

Es tracta d'una densitat molt elevada d'«incidències» que poden convertir l'assimilació del contingut i la síntesi dels textos en una tasca molt difícil. El tipus d'intervenció que fa el professor es tradueix en intercanvis en gran i petit grup i en indicacions del tipus «subratlleu-ne les idees més importants», però no facilita cap mena de pauta que acompanyi l'alumne.

Primera síntesi

El grup de l'Albert, centrat en «Els trobadors i el llemosí», va fer l'intent de síntesi següent, després d'organitzar la informació correponent del llibre de text amb un mapa d'idees:

Situem el llemosí a l'època de la Renaixença, l'any 1833, on es retorna als ideals de l'Edat Mitjana promulgats per Ramon Llull. Els trobadors, després de la Decadència, tornen a compondre obres en llemosí.

El llemosí, també anomenat occità, català arcaic, llengua provençal o llengua trobadoresca, era confosa antigament pels trobadors com a català pròpia (sic), tot i que el llemosí avui dia s'anomena aranès.

Centrant-nos únicament en el primer paràgraf, hi notem un to que recorda el llibre de text: molts implícits («es retorna als ideals de l'Edat Mitjana»), lèxic culte («promulgats»), ús del plural de modèstia («Situem»), inclusió de dades específiques (1833, Ramon Llull, Decadència) i una aparença de text ben cohesionat (completives, aposicions, enumeracions, adversatives). La manca de veritable sentit d'aquest text ens fa pensar que és «forma sense contingut», una amalgama de dades reunides per al·lució amb aparença de text ben resolt. El professor identifica a cada text alguns elements problemàtics (de contingut, no de normativa) i suggereix algun tipus de solució (ens centrem ara en el primer paràgraf). Allargar la frase: «Situem el llemosí...». Completar les aposicions: «la Renaixença, moviment iniciat el 1833 i caracteritzat per...». Realitzar canvis lèxics: «representats» en comptes de «promulgats». Modificar: «després de la Decadència tornen a compondre obres cultes en català dels tres gèneres: teatre, poesia i novel·la». Com veiem, es tracta d'una correcció directa en què el professor proposa, de manera força tancada, mesures per millorar el text.

Darrera versió

En el fragment següent, també del grup de l'Albert, hi veiem molta més cura per explicar bé les idees, per no donar-les per sabudes, per dosificar la informació i detallar-la, etc., i per fer això amb una sintaxi i un lèxic més adaptats al destinatari. Lògicament, és un text encara molt imperfecte, però sens dubte millor que el precedent:

En l'època on en el poema (sic) vol fer referència, és a dir, l'Edat Mitjana, hi destaquen unes persones, els trobadors, que parlaven el llemosí, i composaven poemes i cançons perquè els joglars les interpretessin davant la gent. En el poema de Bonaventura Carles Aribau hi ha un intent de fer tornar aquesta figura a l'època de la Renaixença.

De trobadors hi destaquen Arnaut Daniel, la Comtessa de Dia, Cerverí de Girona i Jordi de Sant Jordi.

Aquests tres primers escrivien les seves obres en occità, i no va ser fins l'arribada de Jordi de Sant Jordi que no es va començar a escriure en català.

L'aspecte general s'allunya de l'aparença de to acadèmic del text anterior. Hi ha un intent d'evitar implícits, amb connectors explicatius («és a dir») i aposicions («unes persones, els trobadors, que...»). El conjunt és força coherent. Si en el primer paràgraf s'hi explica qui són els trobadors, en un segon paràgraf hi ha una enumeració d'exemples concrets, classificats en un tercer paràgraf segons la llengua amb què escriuen, occità o català. A diferència del text anterior, això mostra una selecció clara d'allò que es vol desenvolupar. Si bé alguns dels recursos gramaticals que veiem aquí (com ara l'ús de connectors o les aposicions) ja els hem vist al text anterior, podem observar que és ara quan aquests recursos aconseguen un text més clar. I pensem que això es deu al fet d'haver treballat la idea de destinatari. Això ens podria fer pensar que és del tot insuficient treballar aspectes gramaticals o textuals per millorar l'escriptura dels alumnes, si aquesta feina es fa fora d'un marc enunciatiu que doni sentit a aquestes nocions. En aquest sentit, la intervenció del professor ara no és directa sobre el text, només. Evidentment, encara pot remarcar algunes deficiències que cal millorar-ne, però, sobretot, es remet a un context general format per les idees treballades sobre el destinatari i els criteris desenvolupats a partir dels llibres de text de cinquè. Així, pot remarcar que algunes idees haurien de ser més explícites tenint en compte el «retrat robot» que s'han fet del destinatari. I, d'altra banda, pot remetre's a aquells recursos lingüístics observats ja per ells mateixos que faciliten aquesta explicitació més gran: puntuació, aposicions, enumeracions, paràgrafs, completives, frases simples, etc.

Pel que fa al guió i al mural per a l'exposició oral, es tracta de gèneres discursius presentats com a suport a l'exposició oral que faran als nens de cinquè. Es treballen els mapes conceptuals, la importància d'una entonació clara i alguns trets de l'exposició (es farà al pati amb un format rotatiu). Segons la Sònia: «quan ells ho entenen, nosaltres a la vegada entenem millor les nostres explicacions». En paraules de la Rosa, una de les mestres de cinquè implicades: «[...] el fet que hagin vingut els nens de quart aquí amb nosaltres i que hagin explicat un tema que penso que els ha anat bé a ells, perquè també han après moltes coses. És una bona manera d'aprendre». I en paraules del professor de quart d'ESO, adreçant-se als nens de cinquè: «els de quart, intentant-ho explicar als nens de cinquè, que sou vosaltres, també ho han après millor. Explicant les coses que tu aprens a altres persones aquelles coses les aprens millor». Per a una de les alumnes de quart, la Sara: «ha estat una experiència molt educativa, perquè hem après a intentar transmetre els nostres coneixements a gent menor que nosaltres i, per tant, a fer-ho amb un llenguatge més fàcil perquè ells ho poguessin entendre». Efectivament, la visita dels alumnes de quart és perce-

buda pels nens de cinquè com un fet molt seriós i important, tal com reflecteixen les paraules escrites a la pissarra: «Avui, els nois i noies de quart de secundària seran els nostres mestres. Benvinguts a la nostra classe!». Segons l'Elena: «ens va sorprendre la concentració amb què els nens de cinquè ens escoltaven». Finalment, el videoreportatge final constitueix un instrument de recapitulació de l'experiència i, en definitiva, de recuperació metacognitiva.

■ Reflexió final

Per acabar, volem fer una reflexió final sobre tres aspectes bàsics de la seqüència que hem presentat: la programació, la relació entre lectura i escriptura i la identificació del destinatari. En primer lloc, hem defensat que es pot programar un curs d'història de la literatura des dels medievals fins a l'actualitat sense que la porta d'entrada sigui la literatura medieval. Això respon a la idea segons la qual «la lògica de l'ensenyament» (en el nostre cas, organitzar la història de la literatura cronològicament començant «pel principi») no es correspon necessàriament amb «la lògica de l'aprenentatge» (potser els alumnes disposen de més referents per donar sentit a autors més propers en el temps). En segon lloc, hem intentat mostrar la necessitat de superar «la gran divisió» entre escriptura i lectura i posar les dues habilitats l'una al servei de l'altra, a més de treballar aquestes dues habilitats amb la seva especificitat. Els alumnes han hagut d'explorar i integrar, en la mesura del que ha estat possible, gèneres discursius diversos, escrits (text expositiu, poema, mapa d'idees, llibres de text de cinquè, examen test final de resposta múltiple, enciclopèdia en línia, qüestionari, anotacions o mural) i orals (exposició oral d'una mestra, discussió interpretativa del poema en gran grup, discussió en petit grup del text que calia elaborar o exposició oral monològica). Finalment, treballar a l'aula la relació entre text i destinatari ha permès superar una mirada sobre el procés compositiu restringida a aspectes normatius, gramaticals i textuais i situar-nos en un con-

text enunciatiu concret que els doni sentit. Més enllà de l'escriptura del text, identificar el destinatari ha fet visible la importància de l'avaluació, que ha estat diversa: hem avaluat el coneixement dels destinataris (qüestionari d'idees prèvies, exposició de la mestra), hem establert criteris per avaluar gramaticalment els textos (criteris a partir de l'observació de llibres de text), hem avaluat els coneixements apresos (diari d'aprenentatge, examen test de resposta múltiple), hem elaborat un document explicatiu de l'experiència (vídeo), etc.

En definitiva, hem mostrat que, en l'estudi de la història literària, és possible posar la lectura al servei de l'escriptura, en un context necessàriament presidit per la interacció oral, el treball conjunt i l'exploració d'un ampli repertori de gèneres discursius.

Notes

1. Es va portar a terme amb alumnes de quart d'ESO de l'escola Escaladei (Cerdanyola del Vallès) al llarg del segon trimestre del curs 2009-2010 a l'àrea de llengua catalana.
2. Val a dir, a més, que el poema *La pàtria* ni s'hi esmenta i l'autor només apareix en una llista d'criptors.

Referències bibliogràfiques

- BORDONS, G. (coord.) (2009): *Poesia i educació: D'Internet a l'aula*. Barcelona. Graó.
- BORDONS, G.; FERRER, J. (2009): «Estratègies didàctiques per treballar la poesia a l'aula», a BORDONS, G. (coord.) (2009): *Poesia i educació: D'Internet a l'aula*. Barcelona. Graó, p. 27-50.

- CAMPS, A. (2003): «Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica», a CAMPS, A. (comp.): *Seqüències didàctiques per aprendre a escriure*. Barcelona. Graó, p. 33-46.
- CAMPS, A.; ZAYAS, F. (coord.) (2006): *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Barcelona. Graó.
- CARLINO, P. (2005): *Leer y escribir en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. FCE.
- CASSANY, D. (2006): *Rere les línies*. Barcelona. Empúries.
- FONTICH, X. (2011): «El diàleg a l'aula des de la perspectiva sociocultural: les nocions de “bastida” i de “parla exploratòria”». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 54, p. 68-76.
- MILIAN, M. (2003): «Textos expositius: el resum», a CAMPS, A. (comp.): *Seqüències*

didàctiques per aprendre a escriure. Barcelona. Graó, p. 161-178.

SÁNCHEZ MIGUEL, E. (coord.) (2010): *La lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona. Graó.

ZAYAS, F. (2011): *Educación literaria: Cuatro secuencias didácticas*. Barcelona. Octaedro.

Referències de l'autor

Xavier Fontich

Universitat Autònoma de Barcelona

xavier.fontich@uab.es

Línies de recerca: didàctica de la llengua i la literatura, formació inicial i permanent del professorat.

Aquest article fou sol·licitat per ARTICLES DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I DE LA LITERATURA el mes d'abril de 2011 i acceptat el mes de juliol de 2011 per ser-hi publicat.