UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Dipòsit digital de documents de la UAB

This is the **published version** of the bachelor thesis:

Molano Carranza, Nina. *La conversa literària a partir de l'àlbum il·lustrat al cicle superior d'educació primària.* Treball de Final de Grau (Universitat Autònoma de Barcelona), 2026 (Educació Primària). 103 pàg.

This version is available at https://ddd.uab.cat/record/336916

under the terms of the  license.

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

TREBALL DE FI DE GRAU

La conversa literària a partir de l'àlbum il·lustrat al cicle superior d'educació primària

Autora: Nina Molano Carranza
Grau en Educació Primària

Tutor: Joan Portell Rifà
Àrea de Didàctica de la Llengua i de la Literatura

Convocatòria de juny de 2026

RESUM

Aquest Treball Final de Grau sorgeix de la pregunta de recerca: Pot una proposta de conversa literària a partir d'un àlbum il·lustrat contribuir a la formació de lectors literaris de cicle superior de primària? Per respondre aquesta qüestió, l'objectiu general consisteix a dissenyar, fonamentar, aplicar i analitzar una proposta d'intervenció educativa orientada a afavorir el desenvolupament de la competència literària a través de la lectura compartida.

Pel que fa al marc teòric, el treball pren com a referent principal l'enfocament *Dime* d'Aidan Chambers (2007), que constitueix la base per a la conducció de la conversa literària. Aquest plantejament es complementa amb les aportacions sobre mediació literària de Munita (2021) i amb els estudis sobre l'àlbum il·lustrat de Correro i Portell (2023). Així mateix, s'incorporen les contribucions d'autors com Alabart (2023), Colomer (1998), Bosch (2015), Nikolajeva (2014) i Fittipaldi (2012, 2022), entre d'altres, per fonamentar la formació del lector actiu i la lectura multimodal de l'àlbum il·lustrat.

Quant a la metodologia, s'adopta un enfocament qualitatiu basat en un disseny comparatiu de dues fases, aplicat a una mostra de quatre alumnes de sisè de primària. En la primera fase, l'alumnat realitza una activitat escrita individual a partir de la lectura de l'àlbum il·lustrat *Rosa Blanca*, de Christophe Gallaz i Roberto Innocenti. En la segona fase, es desenvolupa una sessió de conversa literària basada en el diàleg col·lectiu sobre la mateixa obra. Les dades es recullen mitjançant l'observació, les produccions escrites de l'alumnat, les pautes d'observació i la transcripció de les interaccions orals.

L'anàlisi dels resultats mostra una progressió en les interpretacions de l'alumnat, que evoluciona d'una comprensió principalment literal i fragmentada cap a una lectura més multimodal, inferencial i simbòlica gràcies al diàleg compartit. Els resultats suggereixen que la conversa literària afavoreix l'ampliació de les interpretacions, l'establiment de relacions entre text i imatge i la construcció col·lectiva de significats. En aquest sentit, la intervenció apunta que la conversa literària pot esdevenir una eina rellevant per a la formació de lectors literaris en el cicle superior de primària.

Paraules clau: Conversa literària, àlbum il·lustrat, cicle superior de primària, mediació lectora, model Dime, competència literària.

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado surge de la siguiente pregunta de investigación: ¿Puede una propuesta de conversación literaria a partir de un álbum ilustrado contribuir a la formación de lectores literarios en el ciclo superior de Educación Primaria? Para responder a esta cuestión, el objetivo general consiste en diseñar, fundamentar, aplicar y analizar una propuesta de intervención educativa orientada a favorecer el desarrollo de la competencia literaria a través de la lectura compartida.

En cuanto al marco teórico, el trabajo toma como principal referencia el enfoque Dime de Aidan Chambers (2007), que constituye la base para la conducción de la conversación literaria. Este planteamiento se complementa con las aportaciones sobre mediación literaria de Munita (2021) y con los estudios sobre el álbum ilustrado de Correro y Portell (2023). Asimismo, se incorporan las contribuciones de autores como Alabart (2023), Colomer (1998), Bosch (2015), Nikolajeva (2014) y Fittipaldi (2012, 2022), entre otros, para fundamentar la formación del lector activo y la lectura multimodal del álbum ilustrado.

En relación con la metodología, se adopta un enfoque cualitativo basado en un diseño comparativo de dos fases, aplicado a una muestra de cuatro alumnas de sexto de Educación Primaria. En la primera fase, el alumnado realiza una actividad escrita individual a partir de la lectura del álbum ilustrado *Rosa Blanca*, de Christophe Gallaz y Roberto Innocenti. En la segunda fase, se desarrolla una sesión de conversación literaria basada en el diálogo colectivo sobre la misma obra. Los datos se recogen mediante la observación, las producciones escritas del alumnado, las pautas de observación y la transcripción de las interacciones orales.

El análisis de los resultados muestra una progresión en las interpretaciones del alumnado, que evoluciona desde una comprensión principalmente literal y fragmentada hacia una lectura más multimodal, inferencial y simbólica gracias al diálogo compartido. Los resultados sugieren que la conversación literaria favorece la ampliación de las interpretaciones, el establecimiento de relaciones entre texto e imagen y la construcción colectiva de significados. En este sentido, la intervención apunta a que la conversación literaria puede convertirse en una herramienta relevante para la formación de lectores literarios en el ciclo superior de Educación Primaria.

Palabras clave: Conversación literaria, álbum ilustrado, ciclo superior de primaria, mediación lectora, modelo Dime, competencia literaria.

ABSTACT

This Final Degree Project arises from the following research question: **Can a literary discussion** based on a picturebook contribute to the development of literary readers in the upper stage of primary education? To answer this question, the main objective is to design, justify, implement, and analyse an educational intervention aimed at fostering literary competence through shared reading.

Regarding the theoretical framework, the study is primarily based on Aidan Chambers' (2007) Tell Me approach, which provides the foundation for conducting literary discussions. This framework is complemented by Munita's (2021) contributions on literary mediation and by the studies on picturebooks developed by Correro and Portell (2023). In addition, the work draws on the contributions of authors such as Alabart (2023), Colomer (1998), Bosch (2015), Nikolajeva (2014), and Fittipaldi (2012, 2022), among others, to support the development of active readers and the multimodal reading of picturebooks.

The study adopts a qualitative approach based on a two-phase comparative design involving a sample of four sixth-grade primary school students. During the first phase, students complete an individual written activity after reading the picturebook *Rose Blanche* by Christophe Gallaz and Roberto Innocenti. In the second phase, a literary discussion session is conducted through collective dialogue about the same book. Data are collected through observation, students' written productions, observation records, and transcripts of oral interactions.

The analysis of the results reveals a progression in students' interpretations, evolving from a mainly literal and fragmented understanding towards a more multimodal, inferential, and symbolic reading through shared dialogue. The findings suggest that literary discussion promotes the expansion of interpretations, the establishment of connections between text and image, and the collaborative construction of meaning. Therefore, the intervention indicates that literary discussion can become a valuable tool for fostering the development of literary readers in the upper stage of primary education.

Keywords: Literary discussion, picturebook, upper primary education, reading mediation, Tell Me approach, literary competence.

«No hi ha espectacle més bonic que la mirada d'un nen que llegeix.»

Günter Grass

Als meus pares.

Mama, sempre seràs la meva mestra preferida.

Papa, gràcies per creure en mi fins i tot quan ni jo mateixa ho faig.

A l'Escola Mogent i a les docents que em van inspirar a ser mestra.

I a la Nina petita, aquella que jugava a ser mestra

i es passava hores capficada entre pàgines de llibres.

SUMARI

1. PLANTEJAMENT **1**

2. OBJECTIUS **2**

3. MARC TEÒRIC **3**

3.1. La formació de lectors literaris a primària **3**

3.1.1. El lector literari en el cicle superior de primària 3

3.2. La conversa literària segons Chambers **4**

3.2.1. El paper del docent en l'enfocament Dime 6

3.2.2. La conducció de la conversa literària 8

3.3. La mediació lectora **9**

3.3.1. Estratègies bàsiques de mediació en la conversa literària 10

3.4. La tria de l'obra literaria **12**

3.4.1. L'àlbum il·lustrat i la lectura multimodal 13

3.4.2. L'àlbum il·lustrat i la conversa literària a cicle superior de primària 14

4. PROPOSTA D'INTERVENCIÓ: LA CONVERSA LITERÀRIA A PARTIR D'UN ÀLBUM IL·LUSTRAT **16**

4.1. Caracterització general de la intervenció **16**

4.2. Context educatiu d'aplicació **16**

4.3. Àlbum il·lustrat seleccionat **17**

4.4. Disseny complet de la proposta de conversa literària **18**

5. ANÀLISI I VALORACIÓ DE LA INTERVENCIÓ **20**

5.1. Comprensió i construcció de significat **20**

5.2. Lectura multimodal i qualitat de les interpretacions **21**

5.3. Participació, implicació i dimensió social de la lectura **22**

5.4. El rol de la mediadora en la conversa literària **25**

6. CONCLUSIONS **27**

7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES **31**

Annex 1. Preguntes bàsiques 34

Annex 2. Exemples d'exposició de les respostes inicials 35

Annex 3. Preguntes generals 37

Annex 4. Preguntes especials 40

Annex 5. Recull d'Àlbums il·lustrats (Correro & Portell, 2023) 43

Annex 6. Fitxa de preguntes Fase 1 46
Annex 7. Intervenció Fase 2 48
Annex 8. Fitxes Fase 1 51
Annex 9. Respostes transcrites de les fitxes de la Fase 1 59
Annex 10. Transcripció PRIMERA LECTURA FASE 1: primeres impressions 62
Annex 11. Recopilació respostes preguntes bàsiques 64
Annex 12. Transcripció PRIMERA SESSIÓ FASE 1: sobre què creiem que anirà l'àlbum? 68
Annex 13. Transcripció SEGONA SESSIÓ: preguntes bàsiques 70
Annex 14. ÚLTIMA SESSIÓ DE LA CONVERSA: preguntes generals i especials 79
Annex 15. Pauta d'observació conversa literària 91
Annex 16. La lectura com a pràctica social 93
Annex 17. Tres situacions compartides (Chambers, 2007) 94
Annex 18. Quatre modes de parla (Chambers, 2007) 95
Annex 19. El rol del docent com a mediador literari 96

1. PLANTEJAMENT

El present Treball Final de Grau se centra en explorar com es pot fomentar la formació de lectors literaris a l'etapa de primària, amb especial atenció al cicle superior. Partim de la concepció de la lectura com una pràctica social i compartida, en la qual el diàleg i la mediació docent són fonamentals per a la construcció conjunta de significat i el desenvolupament de la competència literària.

En aquest context, el treball proposa fomentar la lectura com una experiència compartida i dialogada, en què els alumnes participin activament en la construcció de significat i desenvolupin la seva competència literària basada principalment en l'enfocament *Dime* de Aidan Chambers (2007) i els punts de vista i fonaments teòrics de diverses autories sobre els temes tractats. Per aconseguir-ho, es dissenya una sessió de conversa literària en què l'àlbum il·lustrat actua com a recurs facilitador, combinant text i imatge per generar preguntes, estimular el diàleg i afavorir la interpretació. Aquesta lectura compartida, seguint Alabart (2023), es converteix en un acte col·lectiu que potencia la motivació i permet als alumnes contrastar les seves pròpies interpretacions amb les dels companys, ampliant així la seva mirada crítica i enriquint l'experiència lectora.

El treball s'estructura en dues parts principals. La primera és el marc teòric, on es desenvolupen conceptes clau com la formació del lector literari a primària i al cicle superior, la lectura com a pràctica social i els clubs de lectura, la concepció de la conversa literària segons Chambers, el paper del docent com a mediador i les estratègies bàsiques de mediació lectora, així com la selecció de l'obra literària i el potencial de l'àlbum il·lustrat. Aquesta part estableix el fonament per a la proposta pràctica i inclou exemples de preguntes i dinàmiques que permeten guiar la conversa literària.

La segona part correspon a la proposta d'intervenció, en la qual es caracteritza la tipologia i abast de la proposta, el context educatiu d'aplicació i el rol de la docent com a mediadora literària. Aquesta fase inclou la selecció i justificació de l'àlbum il·lustrat, el disseny detallat de la sessió de conversa literària i la seva aplicació en un entorn real, amb recollida d'evidències, observació de la participació i valoració del diàleg literari. Finalment, es realitza una anàlisi qualitativa de la intervenció, destacant els aprenentatges observats en l'alumnat i el paper de la mediadora.

En conclusió, el treball mostra com, a partir d'una obra adequada i d'una conversa guiada, la lectura pot convertir-se en una experiència social, motivadora i interpretativa, capaç de desenvolupar lectors crítics i compromesos amb el significat dels textos literaris.

2. OBJECTIUS

Aquest Treball Final de Grau parteix de la següent pregunta de recerca:

> **Pot una proposta de conversa literària a partir d'un àlbum il·lustrat ajudar en la formació de lectors literaris de cicle superior de primària?**

En relació amb aquesta qüestió, es planteja la hipòtesi que la conversa literària constitueix una estratègia educativa que pot contribuir de manera significativa al desenvolupament de la competència literària dels infants, ja que afavoreix la interpretació compartida dels textos, la construcció de significats, el pensament crític i la participació activa en experiències lectores.

A partir d'aquesta qüestió, l'objectiu general del treball és:

> **Dissenyar i fonamentar una proposta de conversa literària a partir d'un àlbum il·lustrat com a estratègia educativa per afavorir la formació de lectors literaris en el cicle superior de primària.**

Aquest objectiu respon a la necessitat de promoure pràctiques lectores que vagin més enllà de la comprensió literal del text i que incorporin la dimensió social i dialogada de la lectura com a element clau en el desenvolupament de la competència literària.

Per tal d'assolir aquest objectiu general, es plantegen els següents objectius secundaris:

1. Analitzar els principals fonaments teòrics relacionats amb la formació de lectors literaris, la lectura compartida i la conversa literària en el context de l'educació primària, amb la finalitat de construir un marc conceptual que sustenti la proposta d'intervenció.

2. Seleccionar i justificar un àlbum il·lustrat amb potencial literari i multimodal que permeti promoure una lectura interpretativa i el diàleg literari en el cicle superior de primària.

3. Dissenyar i aplicar una proposta de conversa literària basada en el model *Dime* de Chambers, incorporant criteris de mediació docent i preguntes obertes, i analitzar-ne el desenvolupament en un context educatiu real.

Aquests objectius orienten el desenvolupament del present Treball Final de Grau i en defineixen tant el marc conceptual com el plantejament pràctic. A partir d'ells, el treball s'articula combinant una fonamentació teòrica amb el disseny i l'anàlisi d'una proposta d'intervenció educativa, amb la finalitat de donar resposta a la pregunta de recerca plantejada.

3. MARC TEÒRIC

3.1. La formació de lectors literaris a primària

La formació de lectors literaris és un dels objectius centrals de l'educació primària, tal com recull el currículum de les àrees lingüístiques d'Aranès i Literatura a l'Aran, Llengua Castellana i Literatura i Llengua Catalana i Literatura. Concretament, la competència específica 7 estableix:

> "Seleccionar i llegir de manera autònoma obres diverses com a font de plaer i coneixement, configurant un itinerari lector que s'enriqueixi progressivament pel que fa a diversitat, complexitat i qualitat de les obres, i compartir experiències de lectura, per construir la pròpia identitat lectora i gaudir de la dimensió social de la lectura" (Generalitat de Catalunya, 2022, p. 11).

Aquesta orientació curricular coincideix amb la concepció teòrica del lector literari que proposa Colomer (1998, p. 82-83), entès com aquell que interactua amb el text de manera activa, crítica i reflexiva, capaç de generar interpretacions pròpies i de relacionar-les amb les seves experiències i amb les dels altres lectors. Fent referència a aquest últim punt, la discussió literària es converteix en un espai fonamental per al desenvolupament lector: les converses literàries, gestionades pel docent com a mediador, permeten que els estudiants confrontin diferents interpretacions i expandeixin la seva comprensió del text a través de l'intercanvi dialògic amb els altres lectors (Munita, 2021, p. 167). Aquesta co-construcció de significats fomenta no només l'adquisició de competències interpretatives, sinó també la presa de consciència del valor del diàleg, la consideració de perspectives diverses i la capacitat de negociar i consolidar significats compartits, aspectes centrals en la formació de lectors crítics i compromesos socialment.

3.1.1. El lector literari en el cicle superior de primària

Segons Mortimer J. Adler i Charles Van Doren (1996), la lectura es pot entendre en quatre nivells principals: lectura elemental, lectura d'inspecció, lectura analítica i lectura sintòpica. La lectura elemental correspon a la descodificació i comprensió literal dels textos; la lectura d'inspecció permet obtenir una visió general del contingut; la lectura analítica implica una comprensió profunda, interpretació crítica i valoració de les idees; i la lectura sintòpica, més avançada, consisteix a comparar i sintetitzar idees entre diversos textos per generar conclusions pròpies. Tenint en compte aquest marc conceptual, l'alumnat de cicle superior de primària se situa habitualment entre la lectura d'inspecció i la lectura analítica, ja que comença a desenvolupar habilitats interpretatives i crítiques.

Des de la perspectiva de la teoria de la recepció, Louise Rosenblatt (1938) va establir que la lectura literària és una experiència transaccional en què el significat emergeix de la interacció entre el text i el

lector. Aquesta concepció situa l'experiència personal, emocional i cultural de l'alumne al centre del procés interpretatiu, ja que el lector construeix el sentit de l'obra a partir de les seves vivències i del seu bagatge lector. Així, la comprensió literària no és un procés passiu ni únicament textual, sinó una activitat activa i subjectiva (Rosenblatt, 1938, citada a Colomer, 1998, p. 112)..

Reforçant això, Teresa Colomer (1998) assenyala que els infants d'entre 10 i 12 anys poden abordar aspectes interpretatius, inferencials i simbòlics dels textos, sempre que es promoguin situacions de lectura que afavoreixin aquestes habilitats (p. 227–229). La competència literària implica relacionar el text amb l'experiència personal, reconèixer la pluralitat de significats i construir interpretacions pròpies de manera progressiva, en coherència amb la idea que el lector aporta al text tant com el text aporta al lector. A més, en aquest període es consolida la capacitat de distanciar-se del text per analitzar-lo i valorar-lo críticament.

3.2. La conversa literària segons Chambers

La conversa literària, segons Aidan Chambers (2007), no es tracta simplement de parlar sobre llibres, sinó de promoure un diàleg significatiu que té un paper essencial en la vida dels lectors. Chambers afirma que la lectura és molt més que passar els ulls per les paraules; és una activitat que es veu enriquida per la conversa sobre allò llegit, ja que ajuda els lectors a descobrir i expressar el que pensen (Chambers, 2007, p. 12). Així, parlar bé sobre els llibres no només desenvolupa habilitats literàries, sinó que constitueix també un entrenament per a la comunicació en general.

Als anys vuitanta, Chambers va començar a desenvolupar l'enfocament conegut com *Dime*:

> "(...) no un método ni un sistema ni un programa esquemático. No un conjunto rígido de reglas, sino simplemente una manera de formular cierto tipo de preguntas que cada uno de nosotros puede adaptar para ajustarlas a su personalidad y a las necesidades de sus estudiantes (Chambers, 2007, p. 13).

L'objectiu fonamental de l'enfocament és fomentar una conversa literària significativa que permeti als estudiants comprendre, interpretar i gaudir dels textos d'una manera activa i personal. Parlar sobre els llibres no només ajuda els nens a entendre el contingut, sinó que també els permet descobrir què pensen realment i aprendre a expressar-se de manera crítica i reflexiva (Chambers, 2007, p. 12). En aquest sentit, la proposta de Chambers (2007) s'ha consolidat com una de les de major interès en l'àmbit de la dinamització de converses literàries, especialment per la seva capacitat de gestionar el debat de manera eficaç i enriquidora (Munita, 2021, p. 170). D'aquesta manera, la conversa literària es converteix en una eina pedagògica que potencia tant la comprensió lectora com la capacitat de comunicar idees.

Cal tenir en compte que la riquesa del diàleg literari depèn directament de l'ambient de lectura dels estudiants. Els infants que creixen en un entorn estimulant, amb llibres adequats i oportunitats de lectura guiada i autònoma, estan millor preparats per participar en converses literàries formals (Chambers, 2007, p. 14). En aquest sentit, la conversa esdevé una eina clau dins del procés lector, ja que connecta la selecció dels llibres, l'experiència de lectura i la interpretació compartida (Chambers, 2007, pp. 15-16).

Aquesta relació s'il·lustra a la figura 1, que representa el cercle de lectura, una manera d'entendre la lectura com un procés dinàmic i continu en què totes les fases estan interconnectades. El cercle s'inicia amb la selecció dels llibres, condicionada per factors com la disponibilitat, l'accessibilitat i la presentació, elements que influeixen directament en la predisposició dels infants cap a la lectura. En aquest procés, la figura de l'adult facilitador és central, ja que acompanya els lectors sense imposar interpretacions, orientant la tria de lectures, garantint temps per llegir i afavorint la conversa posterior.

La fase de lectura inclou diferents formes d'experiència lectora, com la lectura individual, l'escolta de lectures en veu alta i el temps dedicat a llegir de manera autònoma. Després de la lectura apareix la resposta del lector, que pot expressar-se a través del desig de tornar a gaudir del llibre o mitjançant converses formals i informals. És en aquest moment quan la conversa literària adquireix un paper fonamental, ja que permet expressar emocions, dubtes i interpretacions, i construir el significat del text de manera compartida.

Aquesta resposta influeix novament en la selecció de noves lectures, tancant el cercle i reiniciant el procés. D'aquesta manera, el cercle de lectura mostra que la lectura és una experiència global, social i contínua.

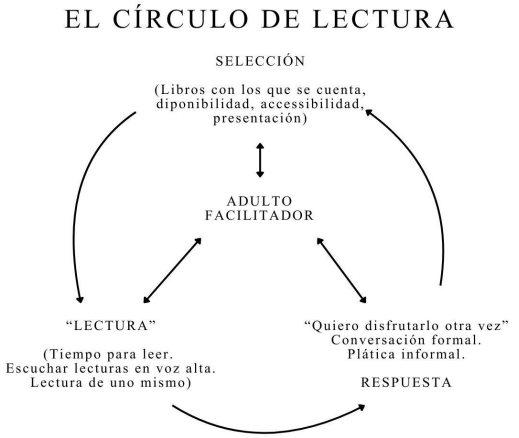


Figura 1. *Diagrama del cercle de lectura segons Chambers*.
Aquest diagrama mostra com la selecció del llibre, la lectura i la conversa estan interconnectades.
Font: Chambers, 2007, p. 15.

3.2.1. El paper del docent en l'enfocament *Dime*

A l'enfocament *Dime* el docent crea les condicions, orienta el diàleg i acompanya els lectors al llarg del procés, és converteix en el facilitador de la conversa literària (Chambers, 2007). És molt important que els infants no vegin a la docent com la persona que més en sap, que té la veritat absoluta o simplement voler agradar-li amb les seves respostes, sinó com a moderadora de la conversa (Chambers, 2007, p. 69).

Per fer-ho ha de tenir en consideració els següents aspectes:

Crear un clima de confiança: tot és "comunicable honorablement"

Un dels principis fonamentals de *Dime* és la idea que "tot és honorablement comunicable", és a dir, que qualsevol resposta del lector és legítima i mereix ser escoltada amb respecte (Chambers, 2007, p. 61). Quan els infants perceben que les seves aportacions no seran jutjades ni desqualificades, disminueix la por a equivocar-se i s'evita el joc d'"endevinar què vol sentir el mestre". Aquesta confiança afavoreix una relació més positiva amb la lectura i contribueix a reduir la desafecció lectora que sovint es genera en contextos escolars excessivament avaluatius (Chambers, 2007, p. 61-62).

Escoltar l'experiència del lector com a punt de partida

El *Dime* parteix d'escoltar què ha viscut cada lector davant del text: què li ha agradat, què l'ha desconcertat, què li ha fet pensar o recordar (Chambers, 2007, p. 61). Chambers anomena aquesta primera aproximació el "primer llibre" de cada lector, una lectura inicial que, compartida amb el grup, permet construir col·lectivament un significat més ampli. Aquest procés s'entén com una activitat dinàmica d'assaig i error, tal com descriu Iser, en què el lector reorganitza constantment la informació del text (Iser, 1974, p. 288, citat a Chambers, 2007, p. 62-63). A la vegada, connecta amb la idea de Dewey de la lectura com un acte de recreació de l'obra, en què el lector participa activament en la construcció del sentit (Dewey, 1958, p. 54, citat a Chambers, 2007, p. 62).

Formular preguntes que afavoreixin el diàleg: el valor del "Dime…"

Chambers assenyala que moltes converses lectores s'inhibeixen a causa de preguntes amb un caràcter examinador, especialment la pregunta "per què?" (Chambers, 2007, p. 65). Aquesta formulació sovint resulta massa abstracta i intimidatòria per als infants. Davant d'això, el *Dime* proposa l'ús de l'expressió "Dime…" com a porta d'entrada al diàleg, ja que convida a explicar, descriure o compartir sense exigir una justificació immediata (Chambers, 2007, p. 66).

Acompanyar la construcció del significat: fragmentar, sintetitzar i esperar

La construcció del significat no s'assoleix mitjançant preguntes globalitzadores com "què significa el text?", sinó a partir de la discussió de fragments que els lectors perceben com a clars o rellevants (Chambers, 2007, p. 67). El docent té la funció de moderar la conversa: ajuda a sintetitzar les aportacions del grup, respecta els silencis i dona temps perquè el pensament es desplegui. Aquesta actitud reforça la idea que el sentit del text es construeix de manera progressiva i compartida. Per profunditzar en la conversa em de formular preguntes que ens permeten fer-ho.

Afavorir la interpretació: tornar al text i preguntar "Com ho saps?"

"Com ho saps?", aquesta pregunta permet als lectors prendre consciència del procés que els ha portat a una determinada interpretació (Chambers, 2007, p. 77). Aquesta interrogació no qüestiona la validesa de la resposta, sinó que convida a justificar-la a partir del text i de l'experiència personal del lector. Així, els infants aprenen a connectar el seu món amb el món del text i a reflexionar sobre com es construeix el significat durant la lectura.

La selecció del text com a decisió pedagògica

La tria dels llibres és una altre aspecte decisiu per a la construcció d'una conversa literaria, ja que aquest condiciona les possibilitats de conversa i interpretació (Chambers, 2007, p. 81). És molt important trobar un equilibri entre la selecció del docent i els interessos dels infants, així com d'assumir que l'error en la tria també pot ser una oportunitat d'aprenentatge (Chambers, 2007, p. 84-85). Aquest aspecte és tracta amb més profunditat al 3.5 (p. 12).

Condicions de lectura: com, quan i on llegim

Finalment, el *Dime* posa l'accent en les condicions en què es produeix la lectura: la lectura en veu alta, la lectura individual, la relectura i el temps entre la lectura i la conversa influeixen directament en la qualitat del diàleg literari (Chambers, 2007, p. 94-100). Per aquest motiu, el docent ha de prendre decisions pedagògiques conscients sobre com, quan i on es llegeix.

Una de les pràctiques més rellevants és la lectura en veu alta, especialment adequada per a àlbums il·lustrats, poemes, contes i textos breus. Aquesta modalitat permet compartir el temps de lectura, garantir una experiència comuna i facilitar la participació posterior en la conversa literària (Chambers, 2007, pp. 95-96).

Recordem que escoltar un text i llegir-lo de manera autònoma no són experiències equivalents, i que aquesta diferència es reflecteix en les interpretacions que emergeixen durant la conversa. Per això, la lectura independent també té un paper fonamental, ja que afavoreix l'autonomia lectora i permet que cada infant construeixi una relació personal amb el text (Chambers, 2007, p. 97). Alhora, la relectura permet descobrir nous significats retornant al text amb preguntes com "Com ho saps?" (Chambers,

2007, pp. 98-99), mentre que la gestió del temps fins a la conversa permet rumiar el relat sense oblidar-ne els detalls (Chambers, 2007, p. 99).

En definitiva, lectura i conversa esdevenen processos inseparables dins del cercle de lectura facilitat pel docent.

3.2.2. La conducció de la conversa literària

La conversa literària no comença quan el docent formula una pregunta, sinó abans: en el moment de decidir de què es parlarà. Conduir una conversa literària implica ajudar el grup a posar el focus en aquells aspectes del text que han resultat significatius per als lectors. Per tant, les idees dels alumnes esdevenen el punt de partida de la conversa (Chambers, 2007, p. 101–103).

Aquesta conducció comença en el procés de ressaltar. Ressaltar vol dir seleccionar col·lectivament sobre què es parlarà, a partir de les respostes dels lectors a les preguntes bàsiques, que han de ser de resposta molt breu (veure annex 1, p. 34). Quan la docent recull aquestes aportacions utilitzant les mateixes paraules dels alumnes i les fa visibles per a tot el grup, per exemple a la pissarra (veure annex 2, p. 35), no només legitima totes les veus, sinó que també facilita que emergeixin connexions entre idees repetides o compartides. D'aquesta manera, el tema de conversa no s'imposa, sinó que es construeix conjuntament (Chambers, 2007, p. 103–104).

Un cop iniciada la conversa, el paper del docent no és dirigir-la de manera rígida, sinó acompanyar-ne el desenvolupament. Això implica acceptar que la conversa pot avançar de forma no lineal: pot haver-hi digressions, silencis, dubtes o canvis de tema. Lluny de ser un problema, aquests moviments formen part del procés interpretatiu i és normal, ja que parlar d'un llibre significa avançar, retrocedir, reformular i contrastar idees constantment (Chambers, 2007, p. 108).

En aquests moment, les preguntes esdevenen una eina clau per continuar la sessió. A part de les preguntes bàsiques ja mencionades, podem distingir entre generals i especials. Aquestes han de servir com un suport flexible per la docent.

Les preguntes generals (veure annex 3, p. 37) amplien el camp de la conversa i permeten establir connexions amb altres lectures, amb experiències personals o amb aspectes formals del llenguatge literari. Aquest tipus de preguntes ajuden els lectors a situar el text dins d'un marc més ampli i a reconèixer que la comprensió es construeix també a partir del bagatge lector previ. Per al docent, aquestes preguntes són especialment útils per mantenir viva la conversa, donar-li continuïtat i facilitar que emergeixin noves perspectives (Chambers, 2007, pp. 111).

Les preguntes especials (veure annex 4, p. 40) responen a les particularitats de cada obra i requereixen una preparació més conscient per part del docent. No es tracta de revelar la pròpia interpretació, sinó

de posar el focus en algun element del text, com el temps, el narrador, l'espai o un personatge, que pot ajudar els lectors a avançar en la seva lectura quan la conversa sembla encallada. Aquestes preguntes permeten al docent assumir un paper més actiu dins del diàleg, no com a autoritat que dirigeix, sinó com a participant expert que acompanya el grup cap a descobertes. (Chambers, 2007, pp. 114).

Ara bé, conduir la conversa no significa acumular preguntes ni "omplir" silencis. El docent ha d'aprendre a intervenir només quan cal, especialment per tornar els lectors al text, per exemple, amb preguntes com *"Com ho saps?"*, o per ajudar a formular idees que encara són intuïtives. D'aquesta manera, passa de ser un simple moderador a un participant docent, que orienta sense imposar (Chambers, 2007, p. 108).

Finalment, una bona conducció de la conversa literària inclou moments de síntesi, en què el docent ajuda a recollir acords, desacords i idees clau que han anat apareixent. Aquestes síntesis no tanquen el significat del text, sinó que permeten als alumnes prendre consciència del camí recorregut. Així, la conversa esdevé no només un espai per compartir opinions, sinó una pràctica d'aprenentatge compartit (Chambers, 2007, p. 109).

3.3. La mediació lectora

La mediació lectora representa un concepte fonamental per entendre com es construeixen les experiències lectores en contextos educatius. Cal recordar que el significat literari no és un element fix ni transmissible, sinó que es construeix a través del diàleg i de l'intercanvi d'interpretacions. Aquestes pràctiques fan evident la necessitat d'una mediació que no imposi lectures i idees, sinó que ajudi a desenvolupar i descobrir. És precisament en aquest punt on la mediació lectora adquireix rellevància com a concepte pedagògic.

Felipe Munita, a la seva obra *Yo, mediador(a). Mediación y formación para lectores*, conceptualitza la mediació lectora com una pràctica educativa relacional, orientada a acompanyar els processos de formació dels lectors. Aquesta concepció s'inscriu dins l'univers semàntic del concepte de mediació, entesa com la intervenció d'un tercer que crea vincles i construeix sentit entre dues entitats prèviament distanciades (Munita, 2021, p. 72). En el cas de la mediació lectora, aquesta tríada es concreta en la relació entre lector, text i mediador.

Des d'aquesta perspectiva, llegir literatura és una experiència cultural i emocional que implica apropar-se al text i un procés en el cual el lector necessita acompanyament. Per això, el paper del mediador no és guiar pas a pas la comprensió ni corregir les respostes del lector, sinó crear les condicions perquè aquest pugui establir una connexió personal i significativa amb l'obra, mobilitzant el seu bagatge personal, emocional i lector (Munita, 2021, p. 73).

3.3.1. Estratègies bàsiques de mediació en la conversa literària

La mediació en la conversa literària requereix que el docent conjumi guiar la discussió, respectar les veus dels alumnes i oferir eines per a la construcció progressiva de la conversa. A partir de la literatura de Munita (2021), Alabart (2023) i Chambers (2007), es poden identificar diverses estratègies bàsiques que orienten la tasca del mediador escolar:

Conduir i regular la conversa literària

Una de les funcions essencials del mediador és saber conduir la conversa sense dirigir-la en excés. Això implica situar-se en un segon pla, afavorint que siguin els alumnes qui construeixin el diàleg. Tal com expressa Alabart, "el docent ha de ser com una llar de foc: poc present, però capaç d'il·luminar el diàleg quan cal i vetllar per la seva calidesa, evitant que la tertúlia es refredi" (Alabart, 2023, p. 13). Aquesta metàfora resumeix bé el paper del mediador: no imposar interpretacions, sinó sostenir l'espai de conversa.

Conduir la tertúlia també vol dir regular els torns de paraula, ordenar les aportacions i assegurar que tothom tingui oportunitat d'intervenir. En aquest sentit, la mediació no només incideix en la comprensió literària, sinó també en l'aprenentatge de les normes socials del debat: escoltar els altres, respectar punts de vista diferents i saber argumentar sense desqualificar. Aquestes ajudes han de permetre que, progressivament, els alumnes assumeixin més autonomia i puguin participar de manera cada vegada més responsable i activa en la conversa (Munita, 2021, p. 170).

Ajudar en la construcció de sentit i el pensament interpretatiu

Una de les tasques més importants del mediador dins la conversa literària és ajudar els alumnes a anar més enllà d'una lectura superficial i avançar cap a interpretacions cada vegada més riques i elaborades. El docent ha d'afavorir intervencions que connectin el que diu el text amb el món interior dels alumnes, amb les seves experiències, amb altres llibres que han llegit o amb coneixements que ja tenen. Es tracta, en definitiva, d'ajudar-los a establir ponts entre la lectura i el seu propi bagatge personal i cultural (Munita, 2021, p. 170).

Al mateix temps, la mediació ha de fomentar que els alumnes aprenguin a justificar allò que pensen. No n'hi ha prou amb dir "jo crec que…"; cal aprendre a buscar dins del text aquells fragments o detalls que donen suport a la interpretació. Aquest procés els permet passar d'una lectura més intuïtiva a una lectura més conscient i argumentada.

El mediador també pot plantejar petits reptes que ajudin els alumnes a fixar-se en com està construït el text: qui explica la història, com està organitzada, quin tipus de llenguatge s'utilitza o quin paper tenen les il·lustracions. Per afavorir aquesta mirada més atenta, les preguntes bàsiques, generals i

específiques del mètode *Dime* poden servir com a guia per orientar i aprofundir la conversa (Chambers, 1993). Donar-los paraules per parlar d'aquests aspectes, és a dir, oferir-los un cert metallenguatge, els permet expressar-se amb més precisió.

Finalment, reformular el que diuen, resumir les idees principals i ordenar les aportacions del grup és una manera d'ajudar a fer avançar la conversa i consolidar allò que s'ha anat construint col·lectivament (Munita, 2021, p. 170).

Connectar el text amb altres referents culturals

El mediador pot ampliar la mirada dels alumnes establint relacions entre la lectura i altres manifestacions culturals, com ara pel·lícules, cançons o videojocs (Alabart, 2023, p.13). No es tracta només de fer connexions personals, sinó d'ajudar-los a situar el text dins d'un marc cultural més ampli, on puguin reconèixer temes, motius o conflictes que es repeteixen en diferents llenguatges artístics. D'aquesta manera, la lectura deixa de ser un acte aïllat i es converteix en una pràctica cultural compartida.

Fomentar el sentit crític

"Són crítics els nens?" és la pregunta que es fa Chambers a la seva obra *Dime*. La seva resposta és clara: els infants tenen una capacitat crítica innata. Quan parlen de llibres, pel·lícules o qualsevol altra activitat que els interessa, comparen, jutgen, qüestionen i expressen les seves opinions amb naturalitat. Segons l'autor, si hi ha un interès real pel tema i se'ls ofereixen les condicions adequades per expressar-se, els nens són crítics des de ben petits (Chambers, 2007, p. 39).

Si acceptem aquesta idea, una altra funció clau del mediador és ajudar els infants a desenvolupar i consolidar aquest criteri propi com a lectors. En aquest sentit, Alabart afirma que han de poder "posicionar-se críticament pel que fa a l'obra i davant l'actitud i les accions dels personatges" (Alabart, 2023, p. 14).

Per treballar aquest esperit crític, és important que, com a mediadors, aprofitem qualsevol comentari que pugui sorgir en una conversa literària, ja que res del que diuen els lectors és banal. Fins i tot comentaris aparentment irrellevants o bromes poden conduir al centre del debat si el mediador sap escoltar i donar-los recorregut (Chambers, 2007, p. 44). Per això, fomentar el pensament crític no vol dir imposar valoracions complexes, sinó crear un espai segur on els alumnes puguin expressar el que pensen.

En definitiva, la mediació en la conversa literària no consisteix a dirigir la interpretació ni a proporcionar respostes correctes, sinó a crear les condicions perquè els alumnes puguin construir sentit de manera compartida. Tal com mostren Munita (2021), Alabart (2023) i Chambers (2007), el

mediador ha d'assumir un paper relacional i equilibrat: conduir sense imposar, regular sense limitar i intervenir només quan cal per fer avançar el pensament del grup.

Aquesta tasca implica sostenir un espai de diàleg segur i respectuós, ajudar els alumnes a aprofundir en la interpretació, oferir eines per argumentar amb fonament textual, ampliar la lectura cap a altres referents culturals i, sobretot, fomentar el desenvolupament d'un criteri propi.

Ara bé, perquè aquesta mediació es pugui desplegar plenament, cal disposar de textos que ofereixin múltiples nivells de lectura, que convidin a la interpretació i que generin debat. No totes les obres literàries propicien amb la mateixa intensitat aquest tipus de conversa compartida.

3.4. La tria de l'obra literaria

La selecció d'una obra literària és una tasca complexa que requereix criteri crític per part dels mediadors (Correro & Portell, 2023, p. 53). Per fer la tria es valoren diversos aspectes.

Primerament, hem de considerar és el llibre com a producte. Això inclou la qualitat del paper, l'enquadernació, el format, l'autoria i l'edició. El paper pot reforçar la narrativa, com en obres que utilitzen colors o textures específiques per ressaltar determinats elements. L'enquadernació i el format també influeixen en l'experiència lectora, adaptant-se a les necessitats dels infants segons la seva edat (p. 55-56). L'autoria i l'edició són claus per assegurar una obra ben elaborada i sense errors ortotipogràfics (Correro & Portell, 2023, p. 54-56).

En segon lloc, cal atendre a la representació literària dins del llibre: la història, els personatges, els escenaris i la veu narrativa. Una història ben construïda ha de ser interessant i coherent, captant l'atenció del lector (Correro & Portell, 2023, p. 57-59).

Les il·lustracions constitueixen un altre element fonamental en la literatura infantil i juvenil. La tècnica, l'estil, la tonalitat, la composició i el punt de vista de les imatges han de reforçar i complementar el text, contribuint a l'alfabetització visual i al gaudi estètic dels infants (Correro & Portell, 2023,p. 59-61).

Finalment, és fonamental tenir en compte el bagatge i l'experiència lectora dels destinataris. Conèixer què han llegit, les seves capacitats, la seva etapa de desenvolupament i les seves experiències prèvies permet adaptar la selecció a les seves necessitats i interessos, potenciant la comprensió i el gaudi de la lectura (Correro & Portell, 2023, p. 63-64).

Actualment trobem una gran oferta editorial de títols, obres, tipologies, edicions i formats dins el món de la literatura infantil i juvenil, fet que pot arribar a resultar aclaparador a l'hora de seleccionar lectures adequades. Entre les diverses tipologies que podem trobar hi ha poesia, cançons de bressol,

cantarelles, llibres d'imatges i de primers conceptes, llibres informatius, llibres interactius, contes populars, faules, llegendes, llibres il·lustrats, còmic, manga, primeres narracions i novel·les o teatre, entre d'altres (Correro & Portell, 2023). Aquesta diversitat evidencia la riquesa del panorama actual, però alhora reforça la necessitat de disposar de criteris clars de selecció que permetin escollir obres de qualitat i adequades als lectors.

D'entre totes aquestes tipologies, l'àlbum il·lustrat ocupa un lloc especialment rellevant per la seva capacitat de combinar llenguatges i construir significat a partir de la interacció entre text, imatge i suport. Per aquest motiu, a continuació s'aprofundeix en les característiques pròpies d'aquest format i en el seu potencial com a eina de lectura multimodal.

3.4.1. L'àlbum il·lustrat i la lectura multimodal

> «L'album serait ainsi une forme d'expression présentant une interaction de textes (qui peuvent être sous-jacents) et d'images (spatialement prépondérantes) au sein d'un support, caractérisée par une organisation libre de la double page, une diversité des réalisations matérielles et un enchainement fluide et cohérent de page en page».
>
> [L'àlbum seria, doncs, una forma d'expressió que presenta una interacció de textos (que poden ser subjacents) i imatges (predominants espacialment) - dins d'un mitjà, caracteritzat per una organització lliure de la doble pàgina, una diversitat de realitzacions materials i una seqüència fluida i coherent de pàgina a pàgina.]
>
> (Van der Linden, 2006, citada a Bosch, 2015, p. 6)

Aquesta definició posa en relleu alguns dels trets essencials de l'àlbum il·lustrat: la interacció constant entre llenguatges, el protagonisme de la imatge i la importància de l'organització espacial del llibre. L'àlbum no es limita a explicar una història amb paraules il·lustrades, sinó que construeix el significat a través del diàleg entre text, imatge i suport material. No es tracta, per tant, d'un text il·lustrat en què la imatge només acompanya, sinó d'una proposta en què tots els components tenen una funció narrativa. Fittipaldi, al seu article *Álbum, lectura y conversación literaria: una invitación a pensar los modos de entrada a la literatura*, subratlla que l'àlbum s'ha d'entendre com una unitat en què els diferents llenguatges treballen de manera integrada per construir sentit (2022, p. 7).

Aquesta manera de construir el relat fa que l'àlbum exposi, en un format sovint breu, una gran riquesa interpretativa. La relació entre paraula i imatge pot generar ambigüitats, contrastos o informacions complementàries que conviden el lector a observar amb atenció i a formular hipòtesis (Fittipaldi, 2022, p. 8). En la mateixa línia, l'àlbum ofereix moltes possibilitats des del punt de vista intertextual,

ja que pot establir connexions amb altres obres literàries o artístiques i crear jocs de referències que amplien el significat (Zaparain Hernández i González, 2010, p. 131).

Des del punt de vista educatiu, aquestes característiques el converteixen en un recurs molt interessant i que en els últims anys hem pogut anar veient a les aules de primària. La seva brevetat permet llegir-lo íntegrament a l'aula, mentre que la seva complexitat afavoreix la conversa literària i la construcció compartida d'interpretacions. L'àlbum fomenta una actitud lectora activa, ja que l'infant ha d'anar més enllà de les paraules i aprendre a observar, relacionar i inferir. No obstant això, aquesta mateixa complexitat pot suposar un repte: si no hi ha una mediació adequada, alguns elements simbòlics o intertextuals poden passar desapercebuts. Per això, el paper del docent és clau a l'hora d'acompanyar el procés lector i facilitar eines per interpretar tant el text com la imatge en una conversa literària (Fittipladi, 2022, p. 10)

És en aquest punt on apareix el concepte de multimodalitat. Fittipaldi i Real, al seu article *Multimodalidad i educación literaria*, assenyalen que el fet d'estar envoltats de productes audiovisuals no implica necessàriament saber-los interpretar, ja que comprendre textos construïts amb diversos llenguatges requereix un aprenentatge específic (2020, p. 1). Aquesta reflexió és plenament aplicable a l'àlbum il·lustrat, ja que la lectura implica entendre com interactuen els diferents codis per construir un relat coherent, per aquest motiu el paper del mediador és essencial per aprendre a construir el sentit (Fittipaldi & Real, 2020, p.1). Per tant, és de gran importància desenvolupar l'alfabetització visual, és a dir, la capacitat d'analitzar la composició, el punt de vista o la relació entre text i imatge (Correro & Portell, 2023, p. 59–61).

En definitiva, l'àlbum il·lustrat no és només una tipologia atractiva dins la literatura infantil, sinó una eina especialment potent per treballar la lectura multimodal a l'aula. El seu valor no rau únicament en les històries que narra, sinó en la manera com les construeix, integrant diferents llenguatges i situant el lector en un paper actiu dins del procés interpretatiu.

Vegeu l'annex 5 (p. 43) per veure una selecció d'àlbums il·lustrats recollits a l'obra *Lectures que fan lectors*.

3.4.2. L'àlbum il·lustrat i la conversa literària a cicle superior de primària

En relació amb l'adequació de l'àlbum il·lustrat a cicle superior de primària, cal superar la idea que aquest format està destinat exclusivament als primers lectors. Autores com Maria Nikolajeva han posat de manifest que la lectura d'àlbums il·lustrats implica processos interpretatius complexos, ja que el lector ha d'integrar informació procedent de diferents sistemes semiótics i establir inferències entre text i imatge (Nikolajeva, 2014, pp. 74–76).

En la mateixa línia, Teresa Colomer assenyala que la literatura adreçada als lectors d'entre 10 i 12 anys es caracteritza per una major complexitat temàtica i narrativa, amb la presència de conflictes psicològics, socials i familiars que requereixen capacitats interpretatives més desenvolupades (Colomer, 1998, p. 227-229).

En definitiva, l'àlbum il·lustrat és un gènere versàtil que pot adaptar-se a les diferents edats i nivells de lectura, oferint materials adequats tant per a primers lectors com per a alumnes de cicle superior. En tot moment, és fonamental tenir present qui són els lectors i les seves necessitats, gustos i experiències prèvies, ja que són ells els protagonistes del procés de lectura i de la posterior conversa literària.

4. PROPOSTA D'INTERVENCIÓ: LA CONVERSA LITERÀRIA A PARTIR D'UN ÀLBUM IL·LUSTRAT

4.1. Caracterització general de la intervenció

La present proposta d'intervenció s'inscriu en el marc de la investigació educativa aplicada i té com a finalitat analitzar els efectes de la conversa literària en la formació de lectors literaris a cicle superior de primària. A partir de la pregunta de recerca, si una proposta de conversa literària basada en la lectura d'un àlbum il·lustrat pot afavorir el desenvolupament de la competència literària, es dissenya una intervenció que combina pràctica educativa, observació i comparació.

La intervenció es fonamenta en la comparació de dues modalitats de lectura d'un mateix àlbum il·lustrat en un mateix grup d'alumnes de 6è: d'una banda, una lectura sense mediació dialògica centrada en la comprensió individual; de l'altra, una lectura compartida que incorpora la conversa literària com a estratègia de mediació. Aquesta comparació permet observar possibles diferències en la manera com l'alumnat construeix el significat, formula interpretacions i participa en el procés lector.

Des d'una perspectiva metodològica, la proposta adopta un enfocament principalment qualitatiu, ja que posa l'accent en l'anàlisi de les respostes lectores, les interpretacions i les interaccions verbals dels alumnes.

Aquesta intervenció no només pretén descriure el comportament lector de l'alumnat davant diferents modalitats de lectura, sinó també explorar el potencial de la conversa literària com a pràctica educativa que integra la dimensió cognitiva, social i interpretativa de la lectura.

4.2. Context educatiu d'aplicació

La intervenció es durà a terme a l'Escola Mogent, un centre públic d'educació infantil i primària situat a Montornès del Vallès que es caracteritza pel seu compromís amb una educació inclusiva i per una organització flexible i col·laborativa. El centre promou pràctiques educatives que garanteixen la participació de tot l'alumnat i aposta per metodologies que afavoreixen l'aprenentatge compartit i l'atenció a la diversitat.

Pel que fa a l'àmbit lector, l'escola desenvolupa el seu Pla Lector de Centre a través del projecte de biblioteca Bibliomogent, un espai que fomenta el gust per la lectura, l'accés a diversos tipus de textos i la participació de la comunitat educativa. Aquest projecte promou activitats com la lectura compartida, les recomanacions literàries i propostes que faciliten la implicació de les famílies, contribuint a la creació d'un entorn lector ric i divers.

A més, a tota l'etapa de primària es duu a terme la lectura guiada a l'aula, una pràctica en què el grup classe llegeix conjuntament sota l'acompanyament del docent. Aquestes sessions se centren principalment en la comprensió del desenvolupament de la història, els personatges i els esdeveniments narratius. Tot i que aquesta metodologia afavoreix la comprensió lectora i el seguiment del relat, no s'hi incorpora de manera sistemàtica la conversa literària com a espai de diàleg interpretatiu ni de construcció col·lectiva de significats.

En aquest context, la intervenció proposada s'insereix en una realitat educativa que ja valora la lectura com a pràctica essencial, però que ofereix l'oportunitat d'explorar noves formes de mediació literària orientades a aprofundir en la interpretació, el pensament crític i la dimensió social de la lectura.

4.3. Àlbum il·lustrat seleccionat

L'àlbum il·lustrat Rosa Blanca, amb il·lustracions de Roberto Innocenti i text de Christophe Gallaz, és una obra publicada originalment l'any 1985 que s'ha convertit en un referent de la literatura infantil contemporània. La història succeeix durant la Segona Guerra Mundial, en una ciutat alemanya i és narrada des del punt de vista d'una nena, la Rosa Blanca, que observa des de la inocencia els fets que tenen lloc allà on viu.

El punt d'inflexió del relat es produeix quan la protagonista descobreix un camp de concentració amagat al bosc i decideix portar menjar als infants que hi estan reclosos. Des de la seva mirada innocent, no comprèn realment què és aquell lloc ni per què hi ha persones tancades darrere les tanques; desconeix el destí que espera als qui hi són empresonats. Aquesta manca de comprensió accentua el contrast entre la innocència infantil i la duresa de la realitat que l'envolta, i convida el lector a interpretar allò que la nena encara no pot entendre.

La narració es construeix a partir d'un text breu que, combinat amb il·lustracions detallades i realistes, permet al lector reconstruir el context històric. L'obra no ofereix explicacions explícites sobre els fets, sinó que confia en la capacitat interpretativa del lector per comprendre el significat dels esdeveniments.

Justificació pedagògica i criteris de selecció

La selecció de Rosa Blanca respon a criteris pedagògics, literaris i didàctics que la fan especialment adequada per a una proposta de conversa literària en el cicle superior de primària.

En primer lloc, l'obra presenta una complexitat temàtica que s'ajusta a les capacitats lectores dels infants d'entre 10 i 12 anys. El tractament de la guerra, la injustícia i la memòria històrica es realitza des d'una perspectiva simbòlica i suggerida, fet que exigeix inferències i promou una lectura crítica.

Segons Colomer (1998), en aquesta etapa els lectors ja poden abordar conflictes socials i morals complexos, així com interpretar significats implícits i múltiples nivells de lectura.

En segon lloc, la riquesa visual de l'àlbum afavoreix el desenvolupament de la lectura multimodal. Les il·lustracions no es limiten a reproduir el text, sinó que l'amplien i, en alguns casos, el complementen amb informació contextual i simbòlica. Aquesta interacció entre llenguatges obliga l'alumnat a observar, interpretar i establir connexions entre imatge i paraula per construir el significat global de l'obra (Nikolajeva , 2014).

A més, l'àlbum presenta espais d'ambigüitat i silencis narratius que afavoreixen la conversa literària. L'absència d'explicacions tancades convida els lectors a formular hipòtesis, compartir interpretacions i contrastar punts de vista, elements clau en la construcció col·lectiva del significat i en la formació de lectors literaris (Chambers, 2007).

Finalment, la tria d'aquest autor i obra es veu reforçada per la seva presència en recomanacions especialitzades en educació literària. Correro i Portell (2023) destaquen la qualitat i el valor formatiu de les obres de Roberto Innocenti, assenyalant-les com a referents (p. 75). Aquesta consideració demostra la idoneïtat de l'àlbum per a una intervenció educativa orientada a la formació de lectors literaris.

En conjunt, Rosa Blanca reuneix les condicions necessàries per esdevenir un recurs pedagògic de gran potencial: ofereix una experiència estètica de qualitat, promou la lectura multimodal, afavoreix la reflexió ètica i genera oportunitats per al diàleg literari.

4.4. Disseny complet de la proposta de conversa literària

La proposta de conversa literària s'ha dissenyat amb l'objectiu d'analitzar com el diàleg interpretatiu influeix en la formació de lectors literaris de cicle superior de primària. La intervenció es basa en l'enfocament *Dime* d'Aidan Chambers.

La intervenció s'articula en dues fases diferenciades que permeten comparar les respostes lectores de l'alumnat: una lectura sense conversa literària i una lectura amb mediació dialogada.

Aquesta primera fase, l'alumnat realitza la lectura de l'àlbum il·lustrat de manera individual. L'objectiu és observar com construeixen el significat del text sense la influència del diàleg col·lectiu.

Un cop finalitzada la lectura, l'alumnat completa una fitxa de treball individual amb preguntes de comprensió lectora i interpretació (veure annex 6, pàg. 46). Aquestes activitats se centren en aspectes com la identificació dels esdeveniments principals, la caracterització dels personatges, la interpretació

de moments clau del relat i l'expressió d'opinions personals. L'objectiu és recollir evidències sobre el nivell de comprensió literal i inferencial, així com sobre la capacitat de l'alumnat per formular valoracions pròpies.

Les respostes escrites es recullen com a dades inicials per a l'anàlisi posterior, ja que permeten identificar els tipus d'interpretacions que emergeixen en absència de conversa literària i establir una base de comparació amb la fase de lectura compartida i diàleg interpretatiu.

Després d'aquesta primera aproximació individual a l'obra, s'inicia una segona fase centrada en la lectura conjunta i la conversa literària. Aquesta etapa té com a finalitat observar com la mediació docent i el diàleg col·lectiu influeixen en la construcció de significats.

A diferència de la fase anterior, en què la lectura es concebia com un procés personal, aquesta segona fase entén la lectura com una pràctica social i dialògica. Mitjançant la conversa literària, l'alumnat té l'oportunitat de compartir impressions, contrastar punts de vista, revisar interpretacions i construir significats de manera col·laborativa. Aquest procés permet que emergeixin noves lectures del text, sovint més profundes i clares, fruit de la interacció amb els altres.

Per veure la seqüenciació de la intervenció de conversa literària visita l'annex 7 (pàg. 48).

5. ANÀLISI I VALORACIÓ DE LA INTERVENCIÓ

Aquest apartat recull l'anàlisi de les dades obtingudes durant la intervenció pedagògica realitzada amb un grup d'alumnes de cicle superior. Per dur-la a terme, s'han utilitzat diverses fonts de recollida d'informació: les evidències escrites de la fase 1, concretament les respostes de l'alumnat a la fitxa individual (vegeu annex 9, p. 59), les transcripcions de la conversa literària desenvolupada durant la fase 2 (vegeu annex 10, 12, 13 i 14, a partir de p. 62) i les pautes d'observació elaborades sobre les sessions de conversa (vegeu annex 15, p. 91). L'anàlisi s'estructura a partir del contrast entre aquestes produccions escrites i orals, les observacions realitzades durant la intervenció i el marc teòric de referència, amb l'objectiu d'identificar com la conversa literària influeix en la comprensió, la interpretació i la participació de l'alumnat durant l'experiència lectora.

5.1. Comprensió i construcció de significat

Aquest subapartat analitza com l'alumnat construeix el significat de l'àlbum, contrastant la lectura individual amb la interpretació col·lectiva. Per fer-ho, s'examinen cinc eixos clau: el títol, el context històric, la protagonista, el desenllaç i la valoració metacognitiva de les mateixes lectores.

Els resultats de la fase 1 evidencien que la comprensió inicial de l'àlbum il·lustrat es caracteritza per un predomini de respostes literals i una baixa profunditat inferencial. Les alumnes construeixen significat principalment a partir d'elements visuals aïllats i d'hipòtesis narratives basades en esquemes previs, sense establir encara una integració estable entre text, imatge i context històric. Això es fa visible en la interpretació del títol *Rosa Blanca*, on apareixen respostes com: «Penso que és una nena que es troba una rosa blanca al mig del bosc…» o «Doncs que troben una rosa blanca, jo crec que és una rosa», que situen la lectura en un nivell descriptiu.

En aquesta línia, Nikolajeva (2014) assenyala que la lectura de l'àlbum il·lustrat implica una "doble codificació" en què el significat emergeix de la interacció dinàmica entre text i imatge, i no de la suma de parts independents. En la fase 1, aquesta relació multimodal encara no s'ha consolidat: les alumnes tendeixen a llegir per fragments (imatge o text) en lloc d'articular un significat integrat. Això explica la dificultat per transcendir la descripció cap a la interpretació simbòlica que caracteritza l'àlbum.

Aquesta limitació inicial contrasta clarament amb els resultats de la fase 2, on la interacció oral actua com a dispositiu de mediació interpretativa. Tal com planteja Chambers (2007), la conversa literària no només recull comprensions prèvies, sinó que les reorganitza a través de la interacció social, afavorint la construcció compartida del sentit. En aquest cas, les intervencions col·lectives permeten passar d'una lectura fragmentada a una interpretació més cohesionada del relat.

En relació amb la construcció del context narratiu, en la fase 1 només dues alumnes situen l'acció a Alemanya, i la resta es mou en descripcions genèriques («una guerra»). No obstant això, a la fase 2 apareix una identificació molt més precisa del context històric, vinculada tant als coneixements previs com a la discussió col·lectiva: «(...) els fets reals i el dels nazis» o «És una història molt forta perquè és una guerra, els nazis». Aquesta evolució mostra com la conversa literària actua com a suport per ancorar el text en un context històric més definit, reforçant la dimensió referencial de la lectura.

Pel que fa a la caracterització de la protagonista, la fase 1 mostra respostes simples («És amable», «És curiosa»), amb algunes interpretacions més complexes però poc justificades («És nazi però solidària…»). En la fase 2, aquesta ambigüitat es treballa col·lectivament i es matisa a través del debat: les alumnes discuteixen si la Rosa Blanca "és nazi" o si simplement viu dins d'un sistema que no comprèn completament. Aquest procés és especialment rellevant, ja que el significat del personatge no es construeix només a partir del text o la imatge, sinó també del debat interpretatiu entre iguals.

El final del relat constitueix un altre punt clau de comparació. En la fase 1, les interpretacions són diverses però sovint incompletes («que tothom desapareix», «que la Rosa Blanca mor»). En la fase 2, aquestes hipòtesis es revisen i es reconfiguren a través de la conversa, on apareixen interpretacions més contextualitzades («els maten», «les càmeres de gas», «el destí era morir»). Això evidencia que la comprensió del final no és immediata, sinó que es veu influenciada per la mediació social i la construcció col·lectiva del sentit.

Finalment, un dels elements més significatius de la fase 2 és la consciència metacognitiva sobre la pròpia comprensió. Les alumnes expressen explícitament que: «La primera vegada no ho entenien molt» però que «quan vam parlar sobre el llibre, ho vaig entendre millor». Aquest aspecte és especialment rellevant, ja que mostra que la comprensió no només millora, sinó que les lectores prenen consciència del procés interpretatiu.

5.2. Lectura multimodal i qualitat de les interpretacions

Aquest apartat examina com l'alumnat descodifica la relació entre el text i la imatge, i com evoluciona la qualitat d'aquesta lectura. L'anàlisi se centra en la transició des de la identificació purament descriptiva d'elements visuals fins a la comprensió dels canvis cromàtics i la interpretació de codis simbòlics.

En la fase 1 ja es detecta una lectura de la dimensió visual de l'àlbum, tot i que principalment descriptiva. Les alumnes fan referència a elements concrets de les il·lustracions com «Té signes nazis», «Al final està tot destrossat» o «El poble queda envoltat per la naturalesa». Aquest tipus d'aportacions mostren que les imatges són clau per entendre la narració, en la línia del que assenyalen

Van der Linden (2006, citada a Bosch, 2015), quan expliquen que en l'àlbum il·lustrat text i imatge treballen conjuntament per construir significat. Tot i això, en aquesta fase la lectura visual es manté sobretot en un nivell d'identificació d'elements.

En canvi, en la fase 2 es produeix una evolució qualitativa en la lectura multimodal, ja que les alumnes comencen a interpretar activament la relació entre imatge i significat. Això es veu quan destaquen: «les il·lustracions i el que hi ha darrere de la història» o «els fets reals i els detalls de la roba de la Rosa Blanca», fet que indica que ja no observen només la imatge, sinó que la relacionen amb el context històric i narratiu. En aquest sentit, la teoria de l'àlbum il·lustrat com a interacció de codis ajuda a entendre com les alumnes comencen a llegir la imatge com a portadora de significat i no només com a acompanyament del text.

A més, la conversa permet aprofundir en aquesta lectura visual, ja que les alumnes verbalitzen com les il·lustracions influeixen en la comprensió global. Per exemple, una participant afirma que: «si no hi hagués il·lustració no seria el mateix… les il·lustracions ajuden molt i et fan adonar-te més de la història», mostrant una consciència explícita del paper estructural de la imatge en la construcció del sentit, tal com defensa la concepció multimodal de la lectura.

També s'observa una lectura més interpretativa dels elements visuals, especialment pel que fa al color i a l'atmosfera. Les alumnes comenten que «les il·lustracions són més fosques» o «no tan acolorides com en altres llibres», establint comparacions amb altres referents visuals.

> A4: És que aquí hi ha una rosa i aquí encara segueix (mostrant una il·lustració del llibre). Simbolitzant, doncs, que per allà va passar la Rosa Blanca. Però ara, mira, la rosa, la va deixar lila, i ara és una rosa blanca.

De manera més avançada, apareixen interpretacions simbòliques, com quan una alumna explica que la rosa simbolitza que per allà va passar la Rosa Blanca i que ara és una rosa blanca. Aquest tipus d'intervenció mostra una lectura inferencial, on la imatge ja no es llegeix literalment, sinó com a símbol amb significat dins del relat.

5.3. Participació, implicació i dimensió social de la lectura

Més enllà dels canvis en la comprensió cognitiva i multimodal, la socialització transforma la naturalesa de l'acte lector. Aquest subapartat analitza la transició des de la lectura aïllada i silenciosa cap a una experiència social, on l'intercanvi d'idees esdevé el motor de la implicació de l'alumnat, de l'expressió emocional i de la connexió crítica de l'obra amb l'actualitat i les pròpies vivències personals.

En aquest sentit, pel que fa a la participació, a la fase 1 aquesta és clarament individual i silenciosa. Cada alumna respon de manera autònoma a la fitxa escrita, sense interacció amb la resta del grup. Això fa que no hi hagi intercanvi d'idees ni possibilitat de contrastar interpretacions. Les respostes tendeixen a ser breus i tancades, com ara «és amable», «una guerra» o «molts nens», fet que mostra una comprensió més individual i limitada a la resposta escrita. En aquest format no podem saber si hi ha dubtes o reflexions més profundes, perquè no es verbalitzen ni es comparteixen.

En canvi, a la fase 2, la participació es transforma completament perquè esdevé social i compartida. La conversa afavoreix una implicació molt més activa, ja que les alumnes poden expressar pensaments immediats, qüestionar-se i reaccionar a les aportacions de les altres. Això es veu clarament en intervencions com: «sí, però no del tot», «me dejó con dubtes» o «tinc intriga», que mostren una resposta lectora més espontània i autèntica. També apareixen expressions emocionals i de valoració com: «és una llàstima el que ha passat» o «i això també és molt trist», que evidencien que la lectura genera impacte i emoció compartida.

A més, la dinàmica oral fa que una resposta en generi una altra, cosa que no passava a la fase 1. Per exemple, quan una alumna expressa dubte o emoció, una altra ho complementa o hi afegeix una nova idea, creant una construcció conjunta del significat. Això mostra clarament la dimensió social de la lectura, ja que les idees circulen i es reformulen entre totes. En el següent fragment es pot veure una interacció a una qüestió que es va complementant a partir de les aportacions de les infants:

> M: Però creieu que a la guerra només buscaven els nens?
>
> A2: No, els adults també, perquè els adults sobretot també... Els nens, sobretot, perquè els adults li queden menys per morir, però els nens han de créixer, han de reproduir-se, i llavors, doncs, els interessa més els nens.
>
> A3: (mirant les il·lustracions) Jo veig, no ho sé, des del meu punt de vista, jo veig a tots que són nens.
>
> A1: Sí, la majoria són nens.
>
> A3: Perquè com que són futurs adults... És que veig a tots de la mateixa altura, hi ha alguns que són més petits, però són nens, no ho sé.
>
> A4: Jo crec que els adults se'ls emportaven a fer alguna altra cosa.
>
> A2: A fer treballs. Sí, treballs, perquè guanyessin els diners... O ja se'ls emportava. I que els donin els diners que guanyen.

En relació amb la implicació, a la fase 2 aquesta és molt més elevada perquè les alumnes poden intervenir espontàniament, interrompre's, qüestionar-se i debatre en el mateix moment. La conversa genera un espai on les participants no només responen a la pregunta de la mediadora, sinó que reaccionen també a les aportacions de les companyes, fet que aporta dinamisme i afavoreix una construcció col·lectiva del significat.

Això es pot observar quan, a partir de la pregunta sobre el missatge més important del llibre, les alumnes relacionen la lectura amb conflictes actuals i amb la seva pròpia realitat. Una alumna destaca la importància de «valorar» que «ara no estem en guerra», mentre una altra introdueix el tema de les guerres actuals a Israel, Ucraïna o Rússia. A partir d'aquí, la conversa evoluciona cap a un debat espontani sobre la possibilitat d'una tercera guerra mundial, on les alumnes es qüestionen entre elles la veracitat de la informació: «Y eso cómo lo sabes?». Aquest tipus d'interaccions mostren que no accepten automàticament les afirmacions de les altres, sinó que contrasten opinions dins del grup d'iguals.

> M: I... Així, quan penseu ara en el llibre, després de tot el que hem fet, què és el més important del llibre per vosaltres? Amb què us quedeu? Amb quin missatge us quedeu? En quin moment?
>
> A3: Aprendre a valorar, perquè som molt... A més de valorar... Que no tenim guerres a Espanya, que, per sort, ara no estem en guerra…
>
> A2: Però va venir la guerra.
>
> A3: Bonitos ánimos, Carla.
>
> A1: Què dices?
>
> A3: Que també hem d'aprendre a saber... el que està passant, per exemple, a Israel, o a Ucrània, o a Rússia, que estan en guerra i hi ha molts nens que estan en un estat... que és inhumà, perquè no compleix... ni els drets, ni les mesures sanitàries, ni res, perquè es posen malalts, es moren... I per això hem d'aprendre a valorar que tenim...
>
> A2: Jo he escoltat que potser que estan... Bueno, que potser en un any o dos... potser que hi hagi la Tercera Guerra Mundial.
>
> A4: Y eso cómo lo sabes?
>
> A1: Porqué lo he escuchado. I jo no ho vull, però potser... entendrem millor la Rosa Blanca... si estiguéssim vivint el que estava vivint ella.
>
> A1: I que també, encara que siguis bona persona, no t'acaba bé.

A més, aquest fragment evidencia com la conversa literària permet establir connexions entre el llibre i l'actualitat. La història deixa de percebre's com un relat allunyat o tancat en el passat i es relaciona amb situacions presents que les alumnes coneixen a través del seu entorn o dels mitjans de comunicació. Això afavoreix una lectura més crítica, ja que intenten entendre millor la realitat de la protagonista a partir de referents propers. Quan una alumna comenta que «potser entendrem millor la Rosa Blanca si estiguéssim vivint el que estava vivint ella», està fent un exercici d'empatia que va més enllà de la comprensió literal del text.

Oimés, la situació de conversa permet expressar experiències personals amb més facilitat. Això es veu quan una alumna afirma que recomanaria el llibre a la seva àvia perquè «ella de petita vivia al camp»,

intentant relacionar la història amb el context de la seva família. A partir d'aquí, la conversa evoluciona cap als records dels avis i besavis i a l'interès per saber si van viure la Segona Guerra Mundial o la Guerra Civil.

Tanmateix, la conversa no només genera curiositat, sinó també implicació emocional. Quan una alumna explica que la seva àvia «s'ha mort fa poc» i que no vol preguntar sobre aquests temes perquè «m'entra pena», la lectura es connecta directament amb vivències personals i sentiments propis. De la mateixa manera, una altra alumna expressa: «M'hauria agradat preguntar-li a la meva àvia això», mostrant com el llibre desperta reflexions que van més enllà del text i s'estenen a les relacions personals.

5.4. El rol de la mediadora en la conversa literària

Un cop analitzat el procés lector de l'alumnat, és indispensable examinar la figura que fa possible aquesta transformació. Aquest subapartat avalua l'actuació de la mediadora com a eix de la proposta, analitzant tant els encerts en l'ús de preguntes obertes com les dificultats sorgides en la gestió dels silencis i la directivitat i la co-construcció del sentit.

La conducció i regulació del diàleg mostra l'aplicació del model de mediació de Chambers (2007), caracteritzat per l'acompanyament docent sense imposició d'interpretacions. En les sessions s'observa com l'ús de preguntes obertes integrades en l'estructura de la conversa actua com a catalitzador de lectures plurals i interpretacions de caràcter simbòlic.

Tanmateix, la funció reguladora no sempre va ser fàcil de mantenir. En alguns moments, la necessitat de reconduir la conversa o aprofundir en determinats aspectes va provocar intervencions més directives, demanant, per exemple, opinions immediates davant de pensaments abstractes («Què us va cridar especialment l'atenció del llibre? Penseu en el llibre ara i us ve algo al cap. Què és el que et ve?»). Igualment, també es va detectar una certa dificultat per gestionar els silencis. Sovint, davant d'una pausa o una resposta breu de l'alumnat com la de l'A4 («No ho sé»), apareixia la necessitat d'omplir ràpidament el buit llançant noves preguntes de manera immediata («D'acord, us hauria agradat que hi hagués més d'alguna cosa en la història?»), en lloc de donar marge a l'aportació que tot just iniciava l'A1 sobre la mort de la protagonista. Probablement, aquests silencis i pauses podien haver estat espais útils perquè les alumnes reflexionessin a fons o s'animessin a intervenir espontàniament, sense la pressió de respondre a un nou estímul de la mediadora, la qual tanca la seqüència de reflexió de l'A2 sobre la tristesa del relat amb un breu «D'acord. I la resta?».

> M: Què us va cridar especialment l'atenció del llibre? Penseu en el llibre ara i us ve algo al cap. Què és el que et ve?

A4: No ho sé.

A1: A mi, doncs que la Rosa Blanca justament estava en una guerra i també que no m'esperava que la Rosa Blanca morís.

M: D'acord, us hauria agradat que hi hagués més d'alguna cosa en la història?

A2: Potser un final feliç. Un final feliç. Sí, perquè eren bones persones, la Rosa Blanca, i aquells nits, i que tot hagi acabat malament, és com una mica... trist.

M: D'acord. I la resta?

D'altra banda, s'observa l'emergència espontània de connexions entre el text i els referents de l'entorn de les alumnes, aspecte que Munita i Alabart consideren central en la discussió literària. El buidatge mostra com les participants vinculen la ficció amb relats pròxims com *El nen amb el pijama de ratlles* o amb debats geopolítics i de l'actualitat social extrets dels mitjans digitals o familiars:

M: I ara què està passant al món?

A2: Doncs que hi ha més llibertat i igualtat. Però està començant a tornar a passar perquè el Trump està amenaçant molt a l'Espanya, a... i també... A Irà. [...]

A4: A mi m'ha sortit pels vídeos que sortia que posava la tercera guerra s'està apropant.

Pel que fa al foment del pensament crític, les interaccions s'alineen amb el plantejament de Chambers (2007) segons el qual els infants despleguen capacitats analítiques si disposen de l'espai adequat. La pròpia verbalització i l'escolta activa actuen com a eines de co-construcció textual, modificant la interpretació inicial a partir de les aportacions de les iguals. Això es fa evident quan una alumna reflexiona sobre el benefici de dialogar afirmat que d'aquesta manera «entens l'opinió dels altres», una idea que una companya complementa explicant el procés d'integració cognitiva: «la fiques amb la teva i llavors pots com... entendre més el llibre». Davant d'això, quan la mediadora pregunta explícitament si els comentaris de les companyes han fet canviar les seves idees, una alumna ho confirma en reconèixer que l'escolta activa ha transformat la seva representació mental de l'obra: «avui he escoltat coses que han dit les companyes i que m'han fet canviar com la història al meu cap».

Finalment, pel que fa a la reformulació i síntesi, la mediació va ajudar a ordenar idees disperses per fer avançar la conversa. Tot i així, en certs moments el diàleg va funcionar com una successió d'intervencions individuals en lloc d'una construcció col·lectiva. Aquesta linealitat s'observa quan la mediadora pregunta si esperaven «una història feliç o trista»: les respostes es limiten a una juxtaposició d'opinions on l'A1 es fixa en l'estètica («pel fons i pels colors»), l'A3 en el títol («tampoc es veu gaire feliç») i l'A4 admet que «no ho havia pensat». La intervenció de la docent, en limitar-se a fer de mirall per validar l'A4 («No t'ho vas plantejar»), constata que en aquest tancament es va prioritzar recollir respostes individuals abans que promoure un debat interconnectat.

6. CONCLUSIONS

La present investigació partia de la següent pregunta de recerca: «Pot una proposta de conversa literària a partir d'un àlbum il·lustrat ajudar en la formació de lectors literaris de cicle superior de primària?». A partir de la comparació entre una primera fase d'activitat individual i una segona fase basada en la conversa literària, els resultats observats permeten extreure les conclusions següents:

L'evolució cognitiva: de la literalitat a les idees compartides

En conjunt, l'anàlisi dels diferents blocs evidencia un pas clar d'un anàlisi de l'àlbum predominantment literal i fragmentada cap a una lectura més multimodal i socialment construïda. A la fase inicial, les alumnes tendien a interpretar el relat a partir d'elements visuals aïllats o de descripcions superficials, amb dificultats per establir relacions entre text, imatge i context històric. En canvi, la conversa literària va permetre construir interpretacions més complexes i cohesionades, en què les alumnes integraven coneixements previs, emocions i aportacions de les companyes per donar sentit al relat. Així, la interacció oral es converteix en un recurs clau per relacionar significat i facilitar la construcció compartida de la comprensió.

Aquesta evolució és coherent amb el que proposa Colomer (1998), quan defensa que la literatura infantil contemporània requereix lectors actius capaços d'omplir buits interpretatius i gestionar significats implícits. En la fase 1, aquests buits generaven incertesa; en la fase 2, la conversa va permetre transformar aquesta incertesa en hipòtesis compartides i progressivament més ajustades. Així, les lectores van desenvolupar una clara consciència metacognitiva, verbalitzant que l'intercanvi les ajudava a "canviar la història al seu cap".

La lectura multimodal i el sentit simbòlic

Pel que fa a la competència multimodal, la investigació mostra una evolució significativa en la manera com les alumnes interpreten les il·lustracions. Mentre que en el format de fitxa escrita predominava la identificació denotativa d'elements visuals concrets, en la situació de diàleg les imatges esdevenen un eix central de reflexió. Les alumnes comencen a llegir de manera inferencial l'atmosfera cromàtica, les expressions dels personatges i la composició, com s'ha demostrat en extreure conclusions abstractes sobre l'evolució del color de la rosa (de blanca a lila).

Aquest fet reforça les aportacions teòriques de Nikolajeva (2014), Fittipaldi i Real (2020) i Van der Linden (2006), que entenen l'àlbum il·lustrat com una construcció narrativa on el significat emergeix de la interacció dinàmica de diferents codis que exigeixen un lector actiu.

La dimensió social, l'empatia i la lectura crítica de la realitat

La conversa literària també ha evidenciat un augment de la participació, la implicació i la dimensió social de la lectura. A diferència de la fase escrita i individual, la situació de diàleg va generar un espai de construcció col·lectiva del significat on les alumnes podien qüestionar-se, contrastar idees, reformular interpretacions i relacionar el text amb experiències personals i referents socials actuals. Les discussions sobre la guerra, la injustícia o els conflictes contemporanis van permetre que la lectura transcendís el text i es convertís en un espai de reflexió crítica i emocional en altres temes que de manera individual no s'haguessin desenvolupat.

Aquestes interaccions connecten amb la teoria transaccional de Rosenblatt (1938), segons la qual el significat literari es construeix a partir de la interacció entre el text i l'experiència del lector, així com amb les aportacions de Colomer (1998) sobre el valor de la conversa per desenvolupar interpretacions més riques i compartides.

Aprenentatges sobre la pràctica de la mediació lectora

En relació amb la mediació lectora, l'experiència ha confirmat la importància del paper del docent com a facilitador del diàleg. L'ús de preguntes obertes, la legitimació de totes les aportacions i la construcció d'un clima de confiança van afavorir la participació i la pluralitat d'interpretacions, en coherència amb l'enfocament Dime de Chambers (2007). Alhora, la pràctica també ha evidenciat la complexitat d'aquest rol. La necessitat de regular la conversa, gestionar silencis o aprofundir en determinats aspectes va provocar en alguns moments intervencions més directives del que planteja teòricament el model. Això ha permès entendre que la mediació literària no és una aplicació mecànica de tècniques, sinó una competència que es construeix progressivament a través de la pràctica.

Valoració dels objectius i resposta a la pregunta de recerca

Per donar resposta a la pregunta de recerca inicial («Pot una proposta de conversa literària a partir d'un àlbum il·lustrat ajudar en la formació de lectors literaris de cicle superior de primària?») i com a balanç final de la investigació, es presenta a continuació la valoració dels objectius plantejats en aquest treball.

L'objectiu general consistia a dissenyar i fonamentar una proposta de conversa literària a partir d'un àlbum il·lustrat com a estratègia educativa per afavorir la formació de lectors literaris en el cicle superior de primària. Aquest objectiu es vinculava amb la hipòtesi inicial del treball, segons la qual la conversa literària pot contribuir de manera significativa al desenvolupament de la competència literària dels infants, afavorint la interpretació compartida dels textos, la construcció de significats, el pensament crític i la participació activa en experiències lectores. Els resultats observats, analitzats i

obtinguts permeten afirmar que aquest objectiu s'ha assolit i que la intervenció dissenyada dona resposta afirmativa a la pregunta de recerca. Així mateix, les evidències recollides permeten considerar corroborada la hipòtesi plantejada, ja que l'espai de diàleg generat ha ajudat l'alumnat a desplegar habilitats interpretatives, a construir significats de manera col·lectiva, a desenvolupar reflexions crítiques sobre l'obra i a participar activament en el procés lector, aspectes clau en la formació del lector literari.

Seguidament, es van plantejar tres objectius secundaris. El primer es centrava en l'anàlisi dels fonaments teòrics relacionats amb la formació de lectors literaris, la conversa literària, la lectura compartida, la mediació i els àlbums il·lustrats. Aquest objectiu es considera assolit, ja que s'ha construït un marc conceptual que ha permès fonamentar la proposta d'intervenció, justificar les decisions metodològiques adoptades i interpretar els resultats obtinguts sota les aportacions d'autors i autores especialistes en l'àmbit investigat.

El segon objectiu específic consistia a seleccionar i justificar un àlbum il·lustrat amb potencial literari i multimodal, en aquest cas *Rosa Blanca*. Aquest objectiu també es considera assolit, ja que l'obra escollida ha resultat adequada tant des del punt de vista literari com metodològic. El seu potencial multimodal ha afavorit interpretacions inferencials de l'apartat visual, mentre que la dimensió històrica de l'àlbum ha generat reflexions i intervencions per part de les alumnes.

Finalment, el tercer objectiu consistia a dissenyar, aplicar i analitzar una proposta de conversa literària basada en el model Dime de Chambers. Aquest objectiu també s'ha assolit satisfactòriament, ja que la proposta s'ha implementat en un context real amb quatre alumnes de 6è de primària i se n'ha pogut realitzar una anàlisi crítica. L'experiència ha permès evidenciar tant el potencial de les preguntes obertes proposades pel model de Chambers (2007) com la complexitat que implica la mediació docent en aquest tipus de pràctiques lectores.

Limitacions de l'estudi i línies de futur

Tot i els resultats positius, la investigació presenta diverses limitacions que cal tenir en compte. En primer lloc, la mida reduïda de la mostra i el fet d'haver treballat amb un únic grup de 6è de 4 alumnes, dificulten la generalització dels resultats a altres contextos educatius. Igualment, els hàbits lectors previs de l'alumnat i el context d'una escola amb una forta cultura lectora poden haver condicionat favorablement la participació i la qualitat de les interpretacions. També cal considerar la subjectivitat inherent a la recollida i interpretació de dades qualitatives, ja que l'anàlisi es basa en observacions i transcripcions interpretades per la mateixa investigadora.

Una altra limitació important és la manca d'experiència prèvia de la mediadora en la conducció de converses literàries. Així mateix, la intervenció es desenvolupa en un període limitat i a partir d'una

sola obra literària, fet que impedeix valorar si els aprenentatges observats es consoliden a llarg termini o es transfereixen a altres situacions lectores.

Malgrat aquestes limitacions, la investigació aporta evidències rellevants sobre el potencial pedagògic de la conversa literària a l'educació primària. Els resultats permeten concloure que una proposta de conversa literària basada en un àlbum il·lustrat pot contribuir significativament a la formació de lectors literaris crítics, actius i reflexius, capaços d'interpretar textos multimodals, construir significats compartits i relacionar la lectura amb la seva pròpia experiència personal, cultural i social. Així, la conversa literària es consolida no només com una estratègia de comprensió lectora, sinó també com un espai de construcció cultural, emocional i crítica de la lectura.

7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Adler, M. J., & Van Doren, C. (1996). *Cómo leer un libro: Guía para una lectura inteligente.* Círculo de Lectores.

Alabart Barba, M. (2023). *Llegir després de llegir: Els clubs de lectura per a infants i joves*. En *Faristol* (núm. 98). IBBYcat – Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil.

Bosch, E. (2015). Estudio del álbum sin palabras. Universitat de Barcelona. https://hdl.handle.net/2445/66127

Colomer, T. (1998). *La formació del lector literari*. Barcanova.

Correro, C., & Portell, J. (2023). *Lectures que fan lectors. L'educació literària d'infants i joves.* Eumo Editorial.

Chambers, A. (2007). *Dime: Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada al 1993).

Departament d'Educació. (2024). *Currículum de les àrees lingüístiques: Aranès i Literatura a l'Aran, Llengua Castellana i Literatura i Llengua Catalana i Literatura*. Generalitat de Catalunya. https://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/primaria/curriculum-175-2022/Aranes-Castella-Catala.pdf

Fittipaldi, M. (2012) *Una lectura escrita. Acercamiento a La formación del lector literario*. El Toldo de Astier, 3 (4), 112-118. En Memoria Académica.

Fittipaldi, M. (Junio, 2022). *Álbum, lectura y conversación literaria: una invitación a pensar los modos de entrada a la literatura.* En Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, 14 (7), pp. 5 – 19.

Munita, F. (2021). *Yo, mediador(a): mediación i formación de lectores.* Ediciones Octaedro.

Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins.

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge.

Ramoneda, A. (2010-2011). *A cau d'orella... o llegir, escoltar i parlar de llibres. El club de lectura de l'escola*. El Gust per la Lectura.

Real Mercadal, N. , & Fittipaldi, M. (2020). Multimodalidad y educación literaria . *Artículos de Didàctica de la Llengua i de la Literatura (Ed. impresa)* , (84), 35.

Reyes López, L. (2015). La formació literària a primària Impacte d'una intervenció educativa en l'evolució de respostes lectores. Universitat Autònoma de Barcelona. http://hdl.handle.net/10803/308312

Zaparain Hernández, F., & González, L. D. (2010). *Cruces de caminos: Los álbumes ilustrados: Construcción y lectura*. Ediciones de la Universidad de Valladolid; Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

MATERIAL CONSULTAT

Colomer Martínez, T., Manresa Potrony, M., Ramada Prieto, L., i Reyes Lopez, L. (2018). *Narrativas Literarias en educación infantil y primaria*. Editorial Síntesis.

Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. (s. f.). *Parlem de llibres: La conversa literària a l'escola* (Col·lecció d'escola a escola, Núm. 9). Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC). https://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0002/0cd6b76d-e73a-4c33-8f30-b19c4e501e7a/9_parlem_de_llibres.pdf

Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. (2014). *Àlbums i llibres il·lustrats: una descoberta a diverses veus*. Servei de Pràctica Educativa. http://hdl.handle.net/20.500.12694/1214

Dtr-Sistemas, V. i V. +. (s. f.). *Lupa del cuento - Ilustradores - Libros de «INNOCENTI, ROBERTO»*. https://lupadelcuento.org/index.php/entidades/ilustrador/id/INNOCENTI%2C+ROBERTO

Gretel. (2019). *Rosa Blanca*. https://gretel.cat/recomendaciones-lij/rosa-blanca/?lang=es

Lapeña-Gallego, G., i Hidalgo-Rodríguez, M. C. (2017). El tratamiento de la Memoria Histórica en el álbum ilustrado Rosa Blanca. *Ocnos*, 16(1), 62–78. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1175

Pau Prat, M. (2020). *Presència, ús i funció dels àlbums il·lustrats en les pràctiques literàries d'una escola d'Educació Primària* [Treball de Final de Grau, Universitat Autònoma de Barcelona]. Dipòsit Digital de Documents de la UAB. https://ddd.uab.cat/record/230646

ANNEXOS

Annex 1. Preguntes bàsiques

Preguntes bàsiques
• Va haver-hi alguna cosa que t'agradés en aquest llibre? • Va haver-hi alguna cosa que et disgustés? • Va haver-hi alguna cosa que et desconcertés? • Vas notar que hi hagués algun patró, alguna connexió? (Chambers, 1993, p. 102) • Què et va cridar especialment l'atenció? • T'hauria agradat que hi hagués més d'alguna cosa? • Va haver-hi parts que et van avorrir? • Et vas saltar parts?, quins? • Si vas deixar de llegir, on va ser i què et va fer deixar-ho? • Va haver-hi alguna cosa que et semblés estrany? • Vas trobar alguna cosa que mai abans havies vist en un llibre? • Va haver-hi alguna cosa que et prengués totalment per sorpresa? • Vas notar alguna incongruència aparent? (Chambers, 1993, p. 117)

Annex 2. Exemples d'exposició de les respostes inicials

FIGURA 1. *Respuestas como lista del supermercado*

LO QUE GUSTÓ
La forma en que el caracol aparece en la base de las páginas
Me gustó porque tengo nueve años y tengo asma y tengo un hermano de siete (Nota: no hay padre en la familia)
La idea de obtener un trabajo como dibujante de líneas rectas
Me gustó que contara sus propias preocupaciones
La manera en que su mamá lo llama el niño más querido en todo el mundo todo el tiempo
El comienzo repentino
Todo el libro, porque era diferente
Su hermana inventando un país extranjero para que encajara con la extraña moneda
Su hermana imaginando ser una entrevistadora de televisión
La manera en que ayudó a su hermana cuando tuvo un ataque de asma
La forma que tenía de hacer las cosas a su manera
Cómo se preocupaba por su esposa y sus hijos en el futuro
"Por lo general no me gusta leer los libros dos veces, pero éste lo quiero leer solo ahora que usted nos lo leyó"

LO QUE NO GUSTÓ
Que Tim hablara todo el tiempo de que su padre estaba muriendo
Que su hermana tuviera miedo de morir de asma
Cuando estaba sentado en la acera y miraba al suelo todo el tiempo
El letrero y el sombrero y esperar que la gente pusiera dinero en él. Estaba mendigando
Era difícil interesarse al principio
El final

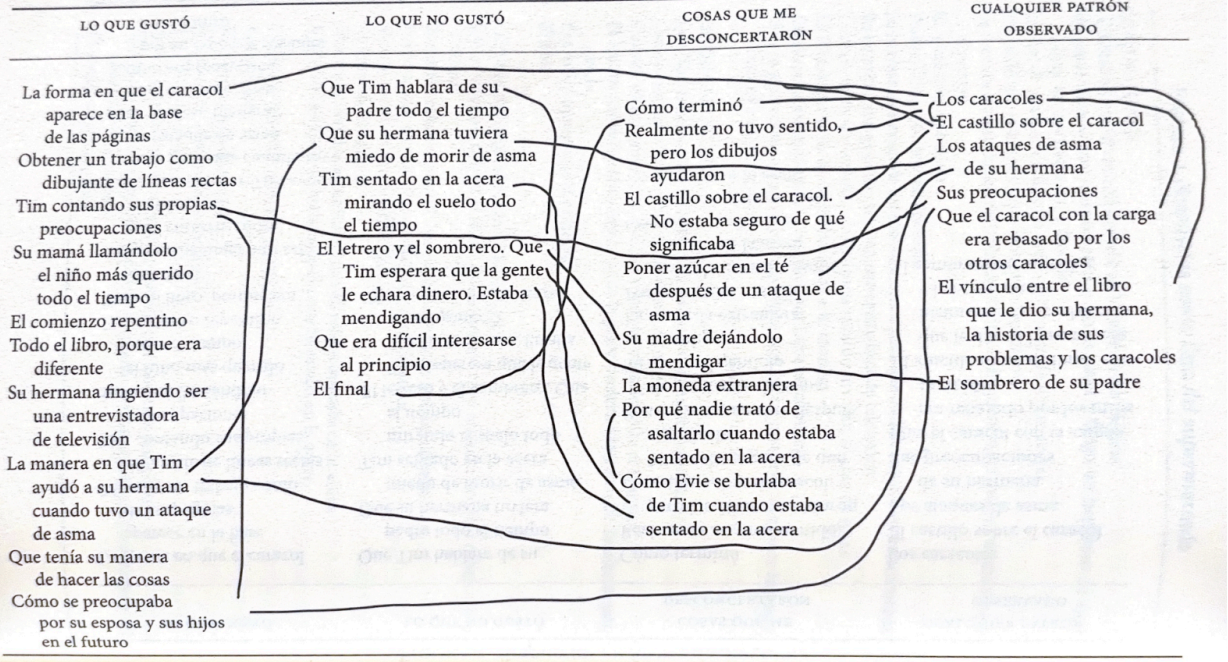
COSAS QUE ME DESCONCERTARON
Cómo terminó: ni feliz ni triste. Realmente no tuvo sentido, pero los dibujos ayudaron
El castillo sobre el caracol. No estaba seguro de qué significaba
Poner azúcar en el té después de un ataque de asma
Que su madre lo dejara pedir limosna
La moneda extranjera
Que nadie trataba de asaltarlo cuando estaba sentado en la acera
Cómo su hermana se burlaba de él cuando estaba en la acera

CUALQUIER PATRÓN OBSERVADO
Los caracoles
El castillo sobre el caracol
Los ataques de asma de su hermana
Sus preocupaciones
Que el caracol con la carga era rebasado por los otros caracoles
El vínculo entre el libro que le dio su hermana, la historia de sus problemas y los caracoles en la página
El sombrero de su padre

FIGURA 2. *Respuestas en forma de diagrama*

LO QUE GUSTÓ	LO QUE NO GUSTÓ	COSAS QUE ME DESCONCERTARON	CUALQUIER PATRÓN OBSERVADO
La forma en que el caracol aparece en la base de las páginas	Que Tim hablara de su padre todo el tiempo	Cómo terminó	Los caracoles
Obtener un trabajo como dibujante de líneas rectas	Que su hermana tuviera miedo de morir de asma	Realmente no tuvo sentido, pero los dibujos ayudaron	El castillo sobre el caracol
Tim contando sus propias preocupaciones	Tim sentado en la acera mirando el suelo todo el tiempo	El castillo sobre el caracol. No estaba seguro de qué significaba	Los ataques de asma de su hermana
Su mamá llamándolo el niño más querido todo el tiempo	El letrero y el sombrero. Que Tim esperara que la gente le echara dinero. Estaba mendigando	Poner azúcar en el té después de un ataque de asma	Sus preocupaciones
El comienzo repentino	Que era difícil interesarse al principio	Su madre dejándolo mendigar	Que el caracol con la carga era rebasado por los otros caracoles
Todo el libro, porque era diferente	El final	La moneda extranjera	El vínculo entre el libro que le dio su hermana, la historia de sus problemas y los caracoles
Su hermana fingiendo ser una entrevistadora de televisión		Por qué nadie trató de asaltarlo cuando estaba sentado en la acera	El sombrero de su padre
La manera en que Tim ayudó a su hermana cuando tuvo un ataque de asma		Cómo Evie se burlaba de Tim cuando estaba sentado en la acera	
Que tenía su manera de hacer las cosas			
Cómo se preocupaba por su esposa y sus hijos en el futuro			

FIGURA 3. *Definición del temario*



Annex 3. Preguntes generals

Preguntes generals
● La primera vegada que vas veure el llibre, fins i tot abans de llegir-lo, quin tipus de llibre vas pensar que anava a ser? - Què et va fer pensar això? ● Ara que ja ho has llegit, és el que esperaves? ● Has llegit altres llibres com aquest? - En què és igual? - En què és diferent? ● Has llegit aquest llibre abans? (Si sí:) Va ser diferent aquesta vegada? - Vas notar alguna cosa aquesta veig que no havies observat la primera? - Et va agradar més o menys? - Pel que et va succeir quan ho vas tornar a llegir, li recomanaries a una altra persona que ho llegís més d'una vegada? O no val la pena? ● Mentre llegies, o ara que penses en ell, vas trobar paraules o frases o alguna altra cosa que tingui a veure amb el llenguatge, que t'agradessin?, o que no t'agradessin? - Saps que quan la gent parla amb freqüència usa paraules, frases o maneres de parlar que reconeixes com a seves; hi ha paraules o frases usades així en aquest llibre? - Vas notar una cosa especial en la manera en què s'usa el llenguatge en aquest llibre? ● Si l'escriptor et preguntés què es pot millorar del llibre, què li diries? - (Alternativament:) Si tu haguessis escrit aquest llibre, com ho haguessis fet millor? ● Hi ha una cosa de la qual succeeix en aquest llibre que t'hagi passat a tu? - En què és similar o diferent el que et va succeir a tu?

    - Quines parts del llibre et semblen les més fidels a la vida real?
    - El llibre et va fer pensar diferent sobre aquesta experiència similar que vas tenir?
- Quan estaves llegint, "vas veure" la història succeint en la teva imaginació?
    - Quins detalls, quins passatges et van ajudar a "veure" millor?
    - Quins passatges s'han quedat més gravats en la teva ment?
- Quantes històries diferents (tipus d'història) pots trobar en aquesta història?
- Vas llegir aquest llibre ràpida o lentament? D'una tirada o per parts?
    - T'agradaria tornar a llegir-ho?
- Que els diries als teus amics sobre aquest llibre?
    - Què no els diries perquè podries arruïnar-los la història?
    - O perquè podrien pensar que és diferent?
    - Coneixes a algú a qui creus que li agradaria especialment?
    - Què em suggeriries que li digués a altres persones sobre el llibre, per a ajudar-les a decidir si volen llegir-lo o no?
    - Quin tipus de persones són les que haurien de llegir aquest llibre?
    - Majors que tu? Menors?
    - om hauria de donar-los-hi? Per exemple, hauria de llegir-los-hi en veu alta o parlar-los d'ell i deixar-los que ho llegeixin solos?
    - És bo conversar sobre ell després que tots ho hem llegit?
- Hem escoltat el que pensa cada qui i sentit totes les coses que cadascun ha notat. Us ha sorprendés alguna cosa que algú hagi dit?
    - Algú ha dit alguna cosa que hagi fet canviar la teva opinió en algun sentit sobre aquest llibre? O que t'ajudés a entendre-ho millor?
    - Digues-me sobre les coses que van dir els altres que més t'hagin impressionat.
- Quan penses en el llibre ara, després de tot el que hem dit, què és el més important del

llibre per a tu?

- Algú sap alguna cosa sobre l'autor? O sobre com va escriure la història? O on? O quan? Els agradaria saber?

(Chambers, 1993, p. 117-119)

Annex 4. Preguntes especials

Preguntes especials
● En quant temps va transcórrer la història? - Ens vam anar assabentant del que succeeix en la història en l'ordre real en que es van donar els esdeveniments? - Quan parles de coses que et passen, sempre expliques la teva història en l'ordre que ocorre? - A vegades tens motius per a no explicar-la així? - Quins són aquests motius? ● Hi ha parts de la història que van prendre molt de temps en succeir, però es van explicar ràpidament o en poques paraules? I hi ha parts que van succeir ràpidament però van ocupar molt espai per explicar-se? - Va haver-hi parts que van prendre el mateix temps per a ser comptades del que hagués pres que succeïssin? ● On va succeir la història? - És important on se situa? Podria igual haver succeït en qualsevol altre lloc? O hauria estat millor que se situés en un altre lloc? - Vas pensar en el lloc mentre llegies? - Hi ha passatges en el llibre que parlen especialment del lloc on ocorre? Què et va agradar o va disgustar d'ells? - El lloc era interessant en si? T'agradaria saber més sobre ell? ● Quins personatges et van semblar més interessants? - És aquest personatge el més important de la història? O es tracta d'algú més? - Quin personatge(s) no et va(n) agradar? - Algun dels personatges et recorda a algú que coneguis? O et recorda a personatges d'altres llibres?

- Va haver-hi algú a qui no s'esmentés en la història però sense el qual aquesta no hagués pogut ocórrer?
    - Se t'ocorre alguna raó per la qual no hagi aparegut o no fos esmentat?
- Qui estava explicant o narrant la història? Ho sabem? Com ho sabem?
- Està narrada en primera persona (i si és així, qui és aquesta persona)? En tercera persona? Per algú a qui coneixem en la història o per algú a qui coneixem, o no, que està fora de la història?
    - Què pensa o sent la persona que explica la història, el narrador, sobre els personatges? Li agraden o li disgusten?
    - Com ho saps?
    - El narrador aprova o desaprova les coses que succeeixen i que fan els personatges? Tu les aproves o desaproves?
- Pensa en tu com un espectador. Amb els ulls de qui vas veure la història? Vas veure només el que va veure un personatge de la història o a vegades veies les coses com les veia un personatge i després com un altre, i així?
    - Estaves com dins del cap d'un dels personatges i sabies només el que ella o ell sabia, o la narració et portava endins de diversos personatges?
- Vas arribar alguna vegada a saber el que els personatges pensaven?
- Ens van dir alguna vegada el que estaven sentint? O la història va ser contada tot el temps des de fora dels personatges, veient el que feien i escoltant el que deien però sense saber mai el que pensaven o sentien?
    - Quan estaves llegint la història, vas sentir que estava succeint ara? O vas sentir que havia succeït en el passat i l'estaven recordant? Pots assenyalar alguna cosa en l'escriptura que t'hagi fet sentir això?
    - Senties com si tot t'estigués ocorrent a tu, com si fossis un dels personatges? O et vas sentir com un observador, veient el que succeïa però sense ser part de l'acció?
    - Si eres un observador, des d'on miraves?
    - Et va semblar que miraves des de diferents llocs: a vegades, tal vegada, des del

costat dels personatges, a vegades des de a dalt, com si anessis en un helicòpter? Em pots dir en quines parts del llibre et vas sentir així?

(Chambers, 1993, 119-121)

Annex 5. Recull d'Àlbums il·lustrats (Correro & Portell, 2023)

dals: no es poden entendre únicament per via oral, i són per ser mirades i tocades, destinades a totes les edats. Per als que vulgueu saber-ne més, llegiu les obres dedicades a aquesta tipologia de la Teresa Duran, l'Emma Bosch o el fascinant llibre *Álbum[es]* de Sophie Van der Linden que trobareu a la bibliografia.

Els clàssics:

Brunhoff, J. D. (2012). *Babar.* Barcelona: Nandibú.

Lionni, L. (2018). *El petit blau i el petit groc.* Barcelona: Kalandraka. O qualsevol d'aquest autor.

Sendak, M. (2009). *Allà on viuen els monstres.* Pontevedra: Kalandraka. O qualsevol d'aquest autor.

Turin, A.; Bosnia, N. (2012). *Rosa caramel.* Barcelona: Kalandraka.

Ungerer, T. (darrera edició 2020). *Els tres bandits.* Pontevedra: Kalandraka. O qualsevol d'aquest autor.

Contemporanis:

Abadia, X. (2018). *Frank.* Barcelona: DibBuks.

Allan, N. (2021). *Quina colla d'animals!* Barcelona: Ekaré.

Altés, M. (2017). *Petita de la jungla.* Barcelona: Blackie Books.

Bachelet, G. (2021). *El meu gat és molt bèstia.* Blanes: EntreDos.

Barnett, M.; Klassen, J. (2018). *El llop, l'ànec i el ratolí.* Barcelona: Joventut.

Blexbolex (2020). *Las vacaciones.* Barcelona: Libros del Zorro Rojo.

Browne, A. (2002). *Mi Papa.* Mèxic: Fondo de Cultura Económica.

Browne, A. (2004). *Voces en el parque.* Mèxic: Fondo de Cultura Económica.

Burningham, J. (2021). *La excursión del Señor Gumpy.* Alcalá de Henares: Galimatazo. O qualsevol de les obres d'aquest artista.

Cole, B. (2004). *Nens: manual de l'usuari*. Barcelona: Planeta. O qualsevol de les obres d'aquesta artista.
Castagnoli, A. (2016). *El vuelo de la família Knitter*. Barcelona: A Buen Paso.
Corentin, P. (2003). *Xof!* Barcelona: Corimbo.
Crowther, K. (2006). *Mi amigo Juan*. Barcelona: Corimbo.
Corwhter, K. (2007). *I doncs?* Barcelona: Corimbo.
De Paola, T. (2022). *L'àvia de dalt i l'àvia de baix*. Barcelona: Kalandraka.
Doray, M. (2018). *¡Ya no hay lugar!* Mèxic: Fondo de Cultura Económica.
Elzbieta (2002). *Flon flon y Musina*. Madrid: SM.
Escala, J.; Solé Vendrell, C. (2003). *Magenta, la petita fada*. Barcelona: Lumen.
Gibert, M. (2021). *Selva*. Barcelona: Kalandraka.
Greder, A. (2003). *L'illa*. Madrid: Lóguez. O qualsevol de les obres d'aquest artista.
Hutchins, P. (2015). *On s'ha ficat el pollet de l'Angelina*. Barcelona: Kalandraka.
Innocenti, R. (2018). *El meu vaixell*. Barcelona: Kalandraka. O qualsevol de les obres d'aquest artista.
Kim, J. (2021). *El último verano*. Barcelona: Joventut.
Klassen, J. (2020). *El lladre del barret*. Barcelona: NubeOcho. O qualsevol d'aquest autor, sovint fent pinya amb Marc Barnet.
Lairla, S.; Lartitegui, A. (2021). *El llibre de la sort*. Barcelona: A Buen Paso.
Lee, S. (2008). *La ola*. Sevilla: Barbara Fiore. O algun altre llibre d'aquesta autora.
Love, J. (2019). *El casament*. Madrid: Kokinos.
Machado, G.; Aparicio, A. (2017). *Amarylis*. Barcelona: Thule.
Martí, M.; Salomó, X. (2018). *Sota les onades*. Barcelona: Flamboyant.

Minhos Martins, I.; Carvalho, B. P. (2019). *D'aquí no passa ningú*. Barcelona: Takatuka.

Pascual de la Torre, M. (2019). *¡Malacatú!* Barcelona: A Buen Paso.

Ponti, C. (2008). *Sobre la branca*. Barcelona: Corimbo. O qualsevol llibre d'aquest autor.

Rathman, P. (2019). *Bona nit, goril·la*. Barcelona: Ekaré. O qualsevol d'aquesta artista.

Rosen, M.; Oxenbury, H. (2013). *Anem a caçar un ós*. Barcelona: Ekaré. O qualsevol de les obres d'ambdós artistes.

Ruillier, J. (2020). *Ubú*. Barcelona: Joventut.

Sadat, M. (2021). *Al otro lado del árbol*. Madrid: Kókinos.

Salvador Llopis, A.; Blanch, I. (2015). *La cançó de les balenes*. Barcelona: Takatuka.

Schami, R.; Könnecke, O. (2004). *Com vaig curar el pare de la seva por als nouvinguts*. Barcelona: RqueR.

Sineiro, R.; Domènech, L. (2022). *Cues de somnis*. Barcelona: Akiara.

Smith, S. (2020). *Perdut a la ciutat*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo. O qualsevol llibre d'aquest autor.

Soderguit, A. (2020). *Els capibares*. Barcelona: Ekaré.

Stehr, F. (2020). *Xim Bam Bum*. Barcelona: Kalandraka.

Strasser, S. (2019). *La balena es banya*. Barcelona: Joventut.

Tan, S. (2007). *Emigrantes*. Sevilla: Barbara Fiore. O qualsevol de les obres d'aquest artista.

Van Allsburg, C. (2012). *L'exprés Polar*. Barcelona: Ekaré.

Vincent, G. (2004). *Un dia, un gos*. Barcelona: Zendrera Zariquiey.

Vincent, G. (2017). *Ernest i Celestina*. Pontevedra: Kalandraka.

Voltz, C. (2021). *No és culpa meva*. Barcelona: Kalandraka.

Waddell, M.; Benson, P. (2017). *Els tres mussolets*. Barcelona: Kalandraka.

Annex 6. Fitxa de preguntes Fase 1



Nom: _____ Data _____

Rosa Blanca

de Christophe Gallaz i Roberto Innocenti

1. Observant el títol *Rosa Blanca*, què creus que pot significar? Qui o què penses que podria ser Rosa Blanca?

2. On viu la protagonista? Com és el poble al principi del relat? I al final?

3. Què és el que veu Rosa Blanca quan segueix els camions fora del poble?

4. Per què creus que Rosa Blanca torna més d'una vegada a aquell lloc?

5. Què passa al poble quan la guerra s'acosta?



6. Com és la Rosa Blanca? (caràcter, actituds, accions)

7. Quin esdeveniment històric creus que està succeint en aquesta història?

8. Què passa al final del llibre?

9. Observa les il·lustracions: com canvien els colors o l'ambient al llarg del relat? Què creus que vol transmetre l'il·lustrador?

10. T'ha agradat la història? Explica per què sí o per què no.

Annex 7. Intervenció Fase 2

Construcció d'una conversa literària a partir de l'àlbum il·lustrat Rosa Blanca	
Nivell: 6è	**Àrea:** Llengua Catalana i Literatura
DESCRIPCIÓ (context + repte)	
Aquesta situació d'aprenentatge es desenvolupa a l'aula de 6è de primària de l'Escola Mogent, un centre que promou el gust per la lectura a través del Pla Lector i del projecte Bibliomogent. L'alumnat està habituat a la lectura guiada a l'aula, centrada principalment en la comprensió de la història i dels elements narratius, però no en la interpretació compartida ni en la conversa literària. La proposta s'articula a partir de la lectura de l'àlbum il·lustrat *Rosa Blanca*, una obra que aborda la guerra des de la mirada innocent d'una nena. El relat planteja temes complexos com la injustícia, el patiment humà i la pèrdua de la innocència, que no es presenten de manera explícita, sinó a través de la relació entre text i imatge. Aquesta característica converteix l'obra en un repte interpretatiu adequat per a l'alumnat de cicle superior. El repte que es planteja a l'alumnat consisteix a anar més enllà de la comprensió literal del relat per interpretar el text i les imatges, formular hipòtesis, expressar opinions fonamentades i escoltar les aportacions dels companys i companyes. A través d'aquest procés, es pretén que els infants prenguin consciència que una obra literària pot generar múltiples lectures i que el diàleg amb els altres enriqueix la pròpia interpretació. Així mateix, el repte docent consisteix a observar i analitzar com la conversa literària influeix en la formació del lector literari, comparant les respostes inicials individuals amb les interpretacions que emergeixen després del diàleg col·lectiu. Posteriorment es portarà a terme una enquesta a l'alumnat participant per veure quina ha sigut la seva vivència en ambdós dinàmiques.	
COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES DE LES ÀREES O MATÈRIES	
Competència específica 7: Seleccionar i llegir de manera autònoma obres diverses com a font de plaer i coneixement, configurant un itinerari lector que s'enriqueixi progressivament pel que fa a diversitat, complexitat i qualitat de les obres, i compartir experiències de lectura, per construir la pròpia identitat lectora i gaudir de la dimensió social de la lectura. (Aranès i Literatura, Llengua Castellana i Literatura, Llengua Catalana i Literatura)	

OBJECTIUS D'APRENENTATGE	CRITERIS D'AVALUACIÓ
1. Interpretar el contingut explícit i implícit d'un àlbum il·lustrat, integrant text i imatge, per construir significats propis i desenvolupar una lectura literària crítica.	- Analitza els elements textuals i visuals per construir significats propis i argumentar interpretacions fonamentades. - Identifica i explica els significats implícits a partir de la lectura crítica de text i imatge.
2. Participar en una conversa literària expressant i argumentant opinions sobre l'obra, per contrastar interpretacions i comprendre la lectura com una pràctica compartida.	- Expressa opinions i les justifica amb raonaments coherents i exemples concrets. - Escolta i integra les aportacions dels companys ajustant la pròpia interpretació quan cal. - Contribueix activament a la comprensió compartida de l'obra en la conversa literària.

DESENVOLUPAMENT DE LA INTERVENCIÓ

Activitat inicial: suposicions i activar la mirada del lector

Presentació de l'àlbum *Rosa Blanca*. Començem la conversa demanant els infants que exposin/ facin una hipòtesi sobre que anirà el llibre, només veient la portada i certes il·lustracions clau.

- Sobre què creieu que va el llibre?
- Què o qui és Rosa Blanca?
- Creieu que és una història feliç o trista?
- On creieu que està ambientada?
- Què us fa pensar la il·lustració de la portada? I de la contraportada?

L'alumnat fa una anotació individual sobre emocions, hipòtesis i observacions i després ho compartim entre tots i totes.

Activitats de desenvolupament: lectura i conversa literària

La fase de desenvolupament comença amb la lectura en veu alta de l'àlbum *Rosa Blanca*, que es realitza pàgina a pàgina, amb moments de relectura i comentaris puntuals de la mediadora. Durant

la lectura, la mediadora mostra les il·lustracions i guia l'atenció de l'alumnat cap a detalls textuals i visuals sense imposar interpretacions, respectant la idea que cada lector pot percebre i interpretar el text de manera personal. Aquest procés combina lectura compartida i observació, permetent que els alumnes comencin a construir significats propis a partir de la interacció amb text i imatge.

Un cop completada aquesta lectura, es plantegen les preguntes bàsiques proposades per Chambers (vegeu annex 1, p. 34). Es posen en una taula 4 fulls, cadascun d'un color i amb la pregunta bàsica a respondre a dalt. Durant una estona aquests fulls van rotant i les alumnes poden esriure la seva resposta. El que es busca amb aquesta pràctica és recollir les aportacions dels alumnes en blocs (vegeu annex 2, p. 35), per tal de classificar i relacionar les idees sorgides.

Un cop hagin acabat partirem d'aquestes respostes per generar conversa i anar enllaçant les unes amb les altres i compartint les seves visions, opinions i interpretacions.

Activitats de síntesi i estructuració: endinsar-nos en la conversa

Un cop treballades les preguntes bàsiques la mediadora tindrà idees clau per saber com continuar la conversa, llavors introduirem algunes preguntes generals (vegeu annex 3, p. 37) a partir de les quals considerem que la conversa pot fluir, a partir d'establir connexions amb altres lectures, experiències personals o aspectes del llenguatge literari.

Posteriorment es plantegen preguntes especials (vegeu annex 4, p. 40) per centrar-se en elements clau de l'àlbum, com el temps, els personatges, l'espai o detalls de les il·lustracions..

La mediadora ha d'anar conduint el diàleg sense forçar les respostes, deixant fluir la conversa i introduint preguntes noves només quan siguin útils o oportunes per aprofundir la comprensió. Així, els alumnes participen activament i el significat es construeix de manera col·lectiva i flexible.

Activitats d'aplicació i transferència: reflexió sobre la conversa literària

Un cop finalitzada la conversa literària, els alumnes participen en un diàleg breu per reflexionar i comparar sobre el que els ha aportat la conversa literària en vers a l'activitat de la fase 1, que consistia en una lectura i respondre unes preguntes de manera individual de l'àlbum *Rosa Blanca*.

Annex 8. Fitxes Fase 1

Nom: Rita Díaz López Data 10/3/2026

Rosa Blanca

de Christophe Gallaz i Roberto Innocenti

1. Observant el títol *Rosa Blanca*, què creus que pot significar? Qui o què penses que podria ser Rosa Blanca? Penso que és una nena que es trova una rosa blanca al mig del bosc o que troba alguna cosa diferent i es pregunta perquè passa això.

2. On viu la protagonista? Com és el poble al principi del relat? I al final?

Viu en un poble vell i pobre. Te sigues nacis (X) Després el poble està destruit i amb ferits. Al final el Poble està destruit i amb Pintes.

3. Què és el que veu Rosa Blanca quan segueix els camions fora del poble?

Unes caseles amb nens rapats que tenen gana, amb uniforms i una estrella groga a la samarreta.

4. Per què creus que Rosa Blanca torna més d'una vegada a aquell lloc?

Per donar-li menjar als nens i nenes que estàn encarcelats.

5. Què passa al poble quan la guerra s'acosta?

Que hi han molts militars i ferits.

6. Com és la Rosa Blanca? (caràcter, actituds, accions)

És una nena curiosa i que val ajudar.

7. Quin esdeveniment històric creus que està succeint en aquesta història?

La guerra dels nacis.

8. Què passa al final del llibre?

Que ~~Hotam~~ totham descobreix.

9. Observa les il·lustracions: com canvien els colors o l'ambient al llarg del relat? Què creus que vol transmetre l'il·lustrador?

Que al principi tot no és molt normal, les coses es compliquen i després la guerra passa i tot s'acaba

10. T'ha agradat la història? Explica per què sí o per què no.

Si que m'ha agradat pero hem falta entendre-la millor.

Nom: Carla Garrido López Data 10/3/2026

Rosa Blanca

de Christophe Gallaz i Roberto Innocenti

1. Observant el títol *Rosa Blanca*, què creus que pot significar? Qui o què penses que podria ser Rosa Blanca? Penso que serà una nena orfa i que viu al bosc amb una flor de la bona sort.

2. On viu la protagonista? Com és el poble al principi del relat? I al final?

A un poble de Alemanya, carrers estrets, riu clar com el cel i un bosc

3. Què és el que veu Rosa Blanca quan segueix els camions fora del poble?

molts rems darrere de filferro, i cada dia

4. Per què creus que Rosa Blanca torna més d'una vegada a aquell lloc?

Perquè veu als rems passant gana i els rems li diuen que tenen gana i cada dia va i els dona menjar però un dia va i ja no hi ha ningun nen perquè han soldats.

5. Què passa al poble quan la guerra s'acosta?

Cada vegada desapareixen mes rems. I estan al bosc una vegada en un camio es va escapar un nen

6. Com és la Rosa Blanca? (caràcter, actituds, accions)

Amable amb els nens

7. Quin esdeveniment històric creus que està succeint en aquesta història?

Una guerra

8. Què passa al final del llibre?

Que la Rosa Blanca mor i la seva familia la segueix buscant.

9. Observa les il·lustracions: com canvien els colors o l'ambient al llarg del relat? Què creus que vol transmetre l'il·lustrador?

Que esta bé fins que am'ben els soldats /militars.

10. T'ha agradat la història? Explica per què sí o per què no.

Si m'ha agradat l'historia per que explica el que passa quan hi ha gent dolento i lo que no m'ha agradat perque mor la Rosa Blanca

Nom: Unoa Espallargas Data 10/03/26

Rosa Blanca

de Christophe Gallaz i Roberto Innocenti

1. Observant el títol *Rosa Blanca*, què creus que pot significar? Qui o què penses que podria ser Rosa Blanca?

jo crec que serà d'una noia que va al bosc i es troba una rosa blanca. Llavors aquesta nena va al seu poble, un poble molt pobre y la gent descobreix que és una rosa milagr

2. On viu la protagonista? Com és el poble al principi del relat? I al final?

viu en un poble al inici era molt "artificial" però despres hi ha una guerra i despres acaba sent un poble cobert pel la natura

3. Què és el que veu Rosa Blanca quan segueix els camions fora del poble?

Nens/es, adults, militars

4. Per què creus que Rosa Blanca torna més d'una vegada a aquell lloc?

perdonar-li menjar a les persones que tenen molta gana

5. Què passa al poble quan la guerra s'acosta?

que hi ha molts cotxes militars, la gent passa gana i desaparexen persones

6. Com és la Rosa Blanca? (caràcter, actituds, accions)

Es nazi pero es solidaria generosa observadora y molt solitaria i autonoma.

7. Quin esdeveniment històric creus que està succeint en aquesta història?

Una guerra

8. Què passa al final del llibre?

Que despès de la guerra tot el poble queda envoltat per la Naturalesa

9. Observa les il·lustracions: com canvien els colors o l'ambient al llarg del relat? Què creus que vol transmetre l'il·lustrador?

Que les guerres són molt lleiges: que no ès un tema del que riures

10. T'ha agradat la història? Explica per què sí o per què no.

Si, per què es una historia controvertora que transmet un valors molts ecenssials.

Nom: Alice O.P. Data 10/3/26

Rosa Blanca

de Christophe Gallaz i Roberto Innocenti

1. Observant el títol *Rosa Blanca*, què creus que pot significar? Qui o què penses que podria ser Rosa Blanca?

Doncs que troben una rosa blanca, jo crec que és una rosa.

2. On viu la protagonista? Com és el poble al principi del relat? I al final?

Viu a alemania, al principi el poble es bonic i està bé, pero al final està tot destrocat

3. Què és el que veu Rosa Blanca quan segueix els camions fora del poble?

Molts nens que estan ~~com~~ a un lloc que pasen ~~també~~ gana. ~~i també~~

4. Per què creus que Rosa Blanca torna més d'una vegada a aquell lloc?

Per donar menjar als nens que estan en aquell lloc i pasen gana.

5. Què passa al poble quan la guerra s'acosta?

Doncs que hi hanan molts militars, molt

6. Com és la Rosa Blanca? (caràcter, actituds, accions)

És Amable.

7. Quin esdeveniment històric creus que està succeint en aquesta història?

Doncs que estan en la guerra.

8. Què passa al final del llibre?

Que la Rosa és troba que on estaben els nens està tot destrosat, i la mare de la Rosa espera a la Rosa molt de temps.

9. Observa les il·lustracions: com canvien els colors o l'ambient al llarg del relat? Què creus que vol transmetre l'il·lustrador?

Doncs que està tot bé, fins que arriben els militars i està tot destrocat.

10. T'ha agradat la història? Explica per què sí o per què no.

Sí, perquè és una historia molt interesant i m'agrada molt la historia.

Annex 9. Respostes transcrites de les fitxes de la Fase 1

1. **Observant el títol Rosa Blanca, què creus que pot significar? Qui o què penses que podria ser Rosa Blanca?**

R: Penso que és una nena que es troba una rosa blanca al mig del bosc o que troba alguna cosa diferent i es pregunta per què passa això.

N: Jo crec que serà d'una noia equival bosc i es troba una rosa blanca, llavors aquesta nena va el seu poble, un poble molt pobre, i la gent descobreix que és una rosa milagrosa.

C: Penso que serà una nena orfe i que viu al bosc amb una flor de la bona sort.

A: Doncs que troben una rosa blanca, jo crec que és una rosa.

2. **On viu la protagonista? Com és el poble al principi del relat? I al final?**

R: Viu en un poble vell i pobre. Té signes nazis. Després del poble està destruït i amb ferits.

N: viu en un poble, a l'inici era molt artificial, però després hi ha una guerra i després acaba sent un poble cobert per la natura.

C: En un poble a Alemanya, carrers estrets, riu clar com el cel i un bosc.

A: Viu a Alemanya, al principi el poble és bonic i està bé, per al final està tot destrossat.

3. **Què és el que veu Rosa Blanca quan segueix els camions fora del poble?**

R: unes casetes amb nens rapats que tenen gana amb uniformes i una estrella groga a la samarreta.

N: Nens i nenes, adults, militars…

C: Molts nens darrere del filferro.

A: Molts nens que estan en un lloc que passen gana.

4. **Per què creus que Rosa Blanca torna més d'una vegada a aquell lloc?**

R: Per donar-li menjar els nens i nenes que estan encarcelats.

N: Per donar-li menjar les persones que tenen molta gana.

C: Perquè veu els nens passen gana i els nens li diuen que tenen gana i cada dia va i els dona menjar, però un dia va i ja no hi ha ningun nens i n'hi han soldats.

A: Per donar menjar els nens que estan en aquell lloc hi passen gana.

5. **Què passa al poble quan la guerra s'acosta?**

R: Que hi ha molts militars i ferits.

N: Que hi ha molts més militars, la gent passa gana i desapareixen persones.

C: Cada vegada desapareixen més nens i estan al bosc, una vegada en un camió es va escapar un nen.

A: Doncs que hi ha molts militars.

6. **Com és la Rosa Blanca? (caràcter, actituds, accions)**

R: És una nena curiosa i que vol ajudar.

N: És nazi, però solidària, generosa, observadora i molt solitària i autònoma.

C: Amable amb els nens.

A: És amable.

7. **Quin esdeveniment històric creus que està succeint en aquesta història?**

R: La guerra dels nazis.

N: Una guerra.

C: Una guerra.

A: Doncs que estan a la guerra.

8. **Què passa al final del llibre?**

R: Que tothom desapareix.

N: Que després de la guerra tot el poble queda envoltat per la naturalesa.

C: Que la rosa blanca mor i la seva família la segueix buscant.

A: Que la Rosa es troba que on estaven els nens està tot destrossat i la mare de la Rosa espera a la Rosa molt de temps.

9. **Observa les il·lustracions: com canvien els colors o l'ambient al llarg del relat? Què creus que vol transmetre l'il·lustrador?**

R: Que al principi tot no és molt normal, les coses es compliquen i després la guerra passa i tot s'acaba.

N: Que les guerres són molt lletges i que no és un tema del qual riure.

C: Que està bé fins que arriben els soldats/ militars.

A: Doncs que està tot bé fins que arribar els militars i està tot destrossat.

10. **T'ha agradat la història? Explica per què sí o per què no.**

R: Sí que m'ha agradat, però em falta entendre-la millor.

N: Sí, perquè és una història commovedora que transmet uns valors molt essencials.

C: Sí, m'agrada la història perquè explica el que passa quan hi ha gent dolenta i el que no m'ha agradat perquè mor la Rosa Blanca.

A: Sí, perquè és una història molt interessant i m'agrada molt la història.

Annex 10. Transcripció PRIMERA LECTURA FASE 1: primeres impressions

Mediadora: O sigui, a veure, la meva pregunta és... Vosaltres, com a idea general, heu entès bé el llibre? Heu entès la història?

Alumna 1: Sí, però no del tot.

A2: Me dejó con dubtes, però no sé qué dubtes son.

M: O sigui, tens dubtes però no sabries expressar-los. Quina sensació teniu després d'haver llegit el llibre?

A3: Intriga.

M: Intriga?

A3: Tinc intriga, però també és una història molt curiosa.

A1: Perquè és una llàstima el que ha passat.

M: O sigui, us ha donat pena?

Varies alumnes: Sí.

M: Però acabeu d'entendre per què us ha donat pena?

A4: Perquè s'ha mort. I per la guerra.

A2: Perquè s'ha mort.

A1: I els pobres nens que els tenien allà separats de tots, que no li donaven de menjar. Els tenien separats dels seus pares, i això també és molt trist, que et separen dels teus pares. Bueno, a ver, a lo mejor es porque se han muerto o algo.

A2: I jo crec que els nens que estaven allà eren perquè no eren... Totes les persones que no les havien encarcelat allà, totes eren rúbies...

A3: Racisme, perquè hi havia símbols nazis.

M: Ja ho veurem. Creieu que si aquest llibre, després de llegir-lo i mirar-lo uns quants cops, i si jo us hagués deixat comentar-lo, haguéssim fet una conversa, haguéssim parlat entre totes, en lloc de fer això, ho haguéssiu entès millor?

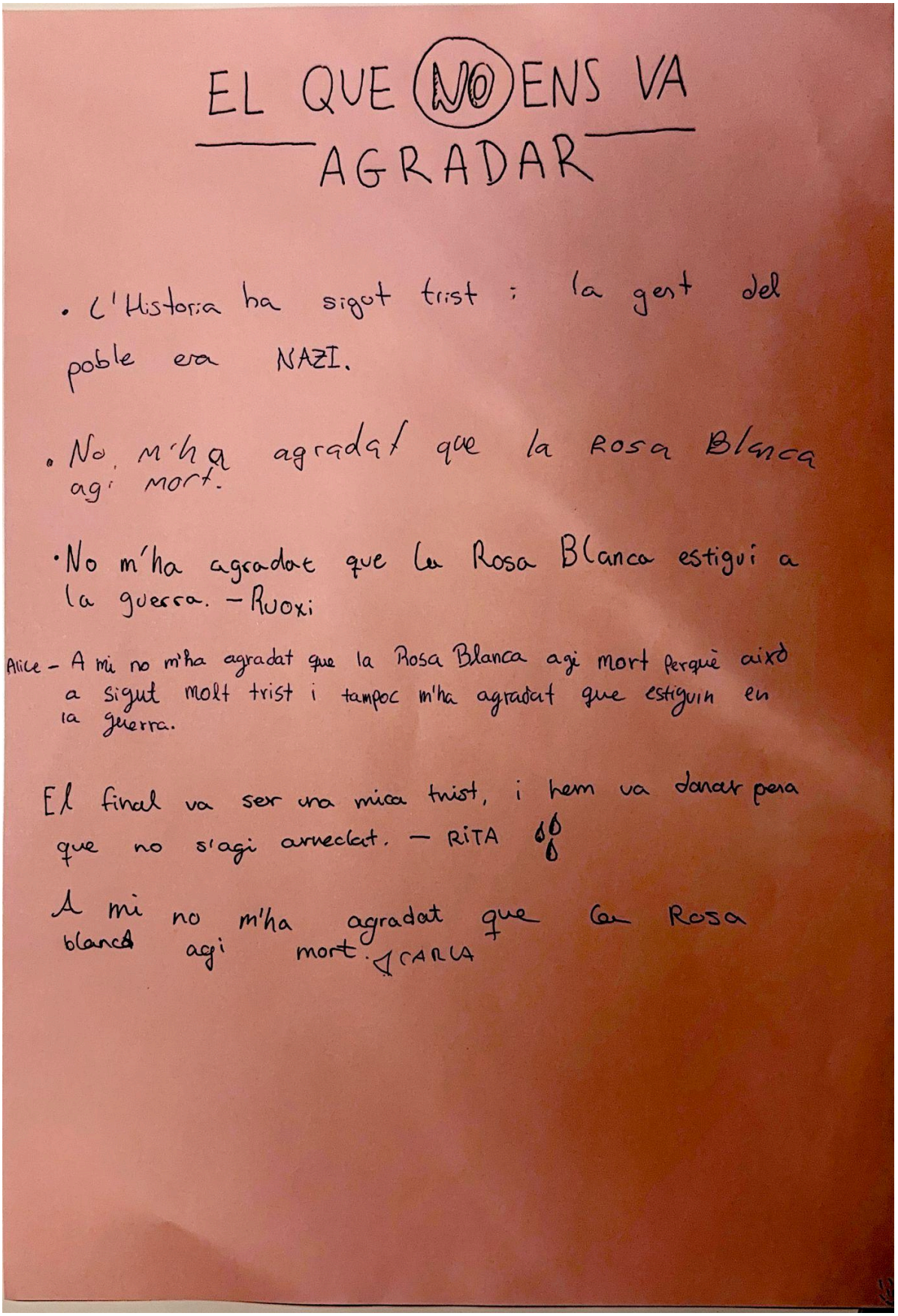
Totes: Sí.

M: Si us hagués deixat compartir les idees, haguésiu... i no estigués totes... Xxxt, no diguis això, no diguis això, ho hauríeu entès millor?

Totes: Sí.

M: El proper dia ho farem. Però vosaltres mateixes us doneu compte de la importància de parlar entre vosaltres quan llegim alguna cosa així, que potser és més simbòlic, no?

Annex 11. Recopilació respostes preguntes bàsiques



EL QUE NO ENS VA AGRADAR

- L'Historia ha sigut trist: la gent del poble era NAZI.

- No m'ha agradat que la Rosa Blanca agi mort.

- No m'ha agradat que la Rosa Blanca estigui a la guerra. - Ruoxi

Alice - A mi no m'ha agradat que la Rosa Blanca agi mort perquè això a sigut molt trist i tampoc m'ha agradat que estiguin en la guerra.

El final va ser una mica trist, i hem va donar pena que no s'agi arreglat. - RITA

A mi no m'ha agradat que la Rosa blanca agi mort. CARLA

EL QUE ENS VA AGRADAR

M'ha agradat que he apres cosas que no sabia.

Alice - A mi m'ha agradat les il·lustracions perque són molt boniques i colorides.

M'han agradat malt les il·lustracions del llibre i la història, te molta profondidat i fets reals.
— RITA 

- M'ha agradat que les il·lustracions són molt bonics amb colors més exotics i la majoria de llibres tenen colors molt brillants. — Ruoxi

- Les ilustracions són molt interesants per que tenen detalls que són molt amb colors oscurs; no casi com tots (colorits). I el que hi ha darrere de l'historia com els fets reals. ~~Adeu~~ I que són nazis ~~cosa~~ que no sur en qualsevol llibre — Noa

M'ha agradat que la rosa blanca es preocupes i els portaba menjar als nens.
Carla

COSES QUE ENS VAN DESCONCERTAR

• A mi m'ha sorpres que aquesta historia tracta sobre una nena que esta passant per la guerra. -Ruoxi

• M'ha desconcertat que la ~~Rosa~~ Blanca era una nena que vivia a un poble nazi 卐 -Noa

- M'ha sorprés molt lo de la guerra NAZI, el tital, la mort de la ROSA BLANCA, lo dels nens segrestats...

— Rita

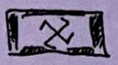
Hice A mi m'ha sorprés quan la Rosa Blanca s'anava al bosc i trobava tots aquells nens/es...etc

- M'ha sorprés que els nens que no eren rosos els apartaven de la ciutat; que hagi mort la ROSA BLANCA.

. carla

-PATRONS OBSERVATS-

Abans de morir, la Rosa blanca deixa una una flor a la xarxa de fil ferro, com quan anem al cementiri i deixem flors als morts. — RITA 

També, ha sortit en algunes pàgines el símbol **NAZI**.
— RITA 

- Que la nena abans anava amb colors brillants i després es va canviar a colors oscurs i tristos. —Roxi.

- No m'havia fixat que la nena era nazi i que ha sigut una historia molt trista per que han vist camps de concentració i nens i nenes passant gana.. —Noa

La **Rosa** blanca al principi va molt calamida i després quan la guerra comença i la gent comença a patir, va amb colors neutres.

— RITA 

Annex 12. Transcripció PRIMERA SESSIÓ FASE 1: sobre què creiem que anirà l'àlbum?

M: Però abans de llegir el llibre, sense saber la història, sobre què crèieu que anava quan el vau veure per primer cop? Parleu, parleu, sense aixecar la mà.

A2: Jo pensava aquesta nena estava caminant pel bosc, perquè, bueno, estava caminant pel bosc, perquè anava a jugar o a algun joc, i es va trobar una rosa blanca. I mai l'havia vist, i s'estava preguntant tota l'estona, per què aquesta rosa és blanca? Mai n'he vist una. Existeixen realment o només hi ha aquesta al món? I llavors anava a casa i l'agafava i la començava a investigar amb la seva família i a llegir llibres. Com que investigava.

A3: Doncs jo pensava que era una nena que vivia normal, però un dia els seus pares... és molt random, d'acord?... es van emborratxar i la van fer fora de casa, i es va quedar sola pel bosc.

M: D'on et venia aquesta idea que els pares podien haver-se emborratxat?

A3: Perquè... no ho sé, no ho sé... perquè té cara de traumada.

M: D'acord. Alguna més té una història diferent?

A1: Jo, jo... El primer que vaig veure aquestes coses vaig pensar que estava anant a la guerra, que els seus pares van anar a la guerra a protegir el país, i es van morir a la guerra.

M: D'acord.

A4: Jo pens... A veure, això... Jo vaig veure això... Com les...

M: La xarxa aquesta?

A4: No, el cistell de menjar. I també vaig veure les blanques aquestes trencades i estava malbé. Jo vaig pensar que era una nena que havia sortit al bosc a passejar, però es va trobar en un lloc que era tot molt brut, era lleig, i portava aquest cistell a menjar, i llavors es trobava a un... És que és molt random, també.

M: Bueno, és la idea que us va portar la imaginació.

A4: Es trobava a una persona tirada al terra i li donava menjar.

M: I tu Alice? Tenies una altra teoria?

A2: Bueno, jo, com la Rita, pensava que es trobava una rosa blanca.

M: I en relació amb això que parlava la Noa, aquest bosc... abans de saber-ho, us en recordeu on passava la història?

A3: Alemanya.

M: I abans de llegir el llibre us imaginàveu que seria a Alemanya?

A1: No, no.

M: On pensàveu que seria?

A4: Rússia.

A2: Sí, jo també.

A1: Jo pensava que era espanyola.

M: D'acord. I què va inspirar totes aquestes idees? La il·lustració? El títol?

A3: La il·lustració.

A2: Ens vam fixar molt en la il·lustració.

A4: El títol també.

M: Hi havia històries vostres que estaven influenciades per la rosa blanca.

A2: Sí.

M: I última pregunta: abans de llegir el llibre, pensàveu que seria una història feliç o trista?

A1: Trista, pel fons i pels colors.

A3: El títol tampoc es veu gaire feliç.

A4: Jo la veritat és que no ho havia pensat.

M: No t'ho vas plantejar.

A4: No havia pensat si era feliç o trista.

M: D'acord, d'acord. Ara tornem a llegir la història.

Annex 13. Transcripció SEGONA SESSIÓ: preguntes bàsiques

M: Així ràpidament, quina cosa destacàveu que us va agradar més del llibre? Però breument, que m'ho pugueu dir en una frase.

A1: Doncs les il·lustracions i el que hi ha darrere de la història. O sigui, el que s'amaga darrere de la història.

A2: Sí, els fets reals i el dels nazis i els detalls de la roba de la Rosa Blanca.

M: A tu, Alice, què és el que més destaca que t'ha agradat de la història?

A3: Les il·lustracions. També.

M: I per quin motiu?

A3: Perquè són molt boniques i perquè són colorides, al principi.

M: Sí, d'acord.

A4: A mi m'han agradat molt les il·lustracions perquè són molt interessants i no hi ha tants colors tan acolorits com que hi ha a tots els llibres.

M: Sí, les il·lustracions són com els colors més exòtics.

A1: Sí, molt exòtics. Perquè en els altres llibres els colors són molt brillants.

A2: Ai, com la caperucita roja. Sí. Se va al bosque y no sé qué.

A4: Sí, perquè aquesta història és com així més oscura. Neutra i amb molts detalls que et pots fixar i entrenar.

A3: Que mira, aquí hi ha sang i tot.

M: Podria ser que us relacioneu amb una història més adulta, el tenir aquests colors?

A1: Sí.

M: I us agradi més?

A1: Perquè a part és molt forta aquesta història.

M: Una guerra, els nazis, és una història molt forta i molt dura. Considerareu que és una història per a la vostra edat?

A2: No.

A3: Al llibre? Depèn de la persona.

A4: Sí, perquè hi ha gent que no és tan madura per això, per exemple. Depèn de la persona que sigui observadora, que escolti, que entengui i que estigui atenta.

M: I hi ha alguna cosa que us hagi disgustat, que no us hagi agradat molt?

A1: La història estava molt bé, però al final era una mica trist perquè els nens es tenien encarcelats, sense menjar, segrestats i després els maten i moren i la Rosa Blanca també mor.

A2: I era bona persona perquè ajudava i dona una miqueta de pena.

A3: A mi em fa pena quan la Rosa Blanca mor, que no m'ho esperava.

M: No t'esperaves que passés això?

A3: No, jo tampoc. Jo pensava que salvaria.

A4: A mi em fa pena aquesta, perquè tu ho veus molt colorit, però si ho reflexiones veus això, que són les ruïnes, les restes del que va quedar aquí.

M: Són les restes i ara com... És com un contrast, no?

A4: Sí, i com va passar temps i temps, doncs s'ha transformat i ha quedat rodejada per la naturalesa.

A1: Per la natura.

M: Heu vist algun patró que es repeteixi tota l'estona?

A2: Tota l'estona no, però hi havia els símbols nazis que ho portaven així i també quan la Rosa Blanca deixava la flor.

A3: És com un símbol.

M: O sigui, vosaltres sabeu què són els simbolismes en una història?

A4: No. Depèn, no? Perquè una història ha de tenir símbols o coses així.

M: Són com coses destacables de la història, per exemple, el nom... Per cert, una Rosa Blanca sabeu el que vol dir?

A1: Sí, crec que... L'amor?

A2: La pau o la igualtat i tot això.

M: El color blanc què és?

A3: És com la pau, sí, el color blanc.

A4: El color blanc és la pau.

A1: I també de... Ai, com es diu? Sí, per aquí. La paloma. La paloma blanca.

A2: La del dia de la pau.

A3: I també quan és pau i posen la bandera blanca és de... Com a pausa, no?

A4: De guerra.

M: Llavors pot ser que la Rosa Blanca sigui un simbolisme? O sigui, la Rosa Blanca com a tal sigui un simbolisme a la història?

A1: Sí, és el que... Que com la Rosa Blanca era com molt de pau, ajudava.

A2: I aquí al final deixa una rosa...

A3: No, no, no. Que m'està mirant tot així. I et mira així.

A4: Deixa una rosa aquí, però que... Però no és blanca, perquè acaben perdent. És com lila.

A1: Lila què vol dir, el color lila?

M: Què creus que pot ser? Creieu que vol dir alguna cosa que sigui lila?

A1: Hem acabat perdent, però ja tot ha passat.

A4: Què vol dir el color lila?

M: Doncs sincerament jo no ho sé.

(...)

M: Què us va cridar especialment l'atenció del llibre? Penseu en el llibre ara i us ve algo al cap. Què és el que et ve?

A4: No ho sé.

A1: A mi, doncs que la Rosa Blanca justament estava en una guerra i també que no m'esperava que la Rosa Blanca morís.

M: D'acord, us hauria agradat que hi hagués més d'alguna cosa en la història?

A2: Potser un final feliç. Un final feliç. Sí, perquè eren bones persones, la Rosa Blanca, i aquells nits, i que tot hagi acabat malament, és com una mica... trist.

M: D'acord. I la resta?

A3: A mi no... Ah, perdó, no.

M: No, digues, digues.

A4: A mi no m'ha faltat res perquè és el llibre que no és tan típic de... Comieron perdices, no sé, no, perquè aquest llibre, és un llibre que el títol i tot també és molt atractiu pels lectors.

A1: També és que no s'acaba d'entendre gaire el llibre i faltarien com no sé coses per entendre el millor... La història, el context històric. I, com has dit, la veritat, un final feliç, perquè és que acaba molt trist.

A2: Sí, perquè mai diu que la Rosa Blanca ha mort.

M: Ho interpretem, no?

A2: Sí, però m'agradaria que hagués quedat clar.

A3: Sí, sí, falten com dades.

A2: Sí, m'agradaria haver sabut al final què li passava a la gent si tots moren o si no moren.

M: D'acord, però ja em dèieu que això està basat en una guerra real. Al final, creieu que aquesta guerra, al final, era feliç?

A1: No, les guerres no són felices.

M: Exacte. Llavors, aquest llibre què mostra?

A2: Doncs una realitat.

A3: La cruda realitat.

A4: Sí, exacte. Aquest llibre també pot ajudar per ensenyar als nens a com eren les guerres, què va passar. Mira. Què és el que passava als nens?

A4: Valors.

M: Què els passava als nens? Entendre la guerra des de la perspectiva de qui?

A1: D'una nena.

M: D'una nena que al final quina edat devia tenir?

A2: Doncs la nostra.

M: Veure des de la seva mirada, no?

A2: Perquè això és com si ho haguessis escrit ella.

A3: Escrit, sí. Estem veient des dels seus ulls.

M: Hi ha alguna part que us hagi avorrit?

A4: No. Està molt completa, està molt omplida la història.

A1: Està molt bé. M'agrada molt.

M: A vosaltres?

A3: No, però només que hi falta una altra part. La història tota l'estona és interessant.

A2: Sí, la història està molt bé, però quan la Rosa Blanca anava per menjar, tota l'estona era una mica com... Quan anava a agafar el menjar a la cuina i cada cop deia que estava més prima i més prima i

agafava els entrepans... No ho sé, estava tot molt bé, però era com una mica... Com, no ho sé, una sensació de... Com rara.

A1: És com molt repetitiva.

A2: Una mica. No ho descriuria com avorrida, però era una mica... És que no sé com dir-ho.

M: És com el cos de la història que encara no estan passant les coses.

A2: Era com la història que és trista, però encara no passen els fets i tu dius...

M: I tornant al tema que dèiem dels fets històrics i tot això que us faltava, va haver-hi alguna cosa que us semblés estranya, que al no conèixer molt la història se us fes com raro?

A2: Sí, els nazis.

M: Els nazis, això us va semblar com raro.

A3: Jo no el conec perquè els meus pares no em volen explicar això, perquè diu, ja ho aprendràs a l'ESO, ets molt petita per conèixer-ho.

A2: Jo la veritat és que... Jo ja ho dels nazis ja ho sabia perquè a mi això de les guerres m'interessa molt i jo ja...

M: T'agrada la història.

A2: Sí.

M: Vale. A tu, Alice, et va semblar alguna cosa estranya?

A1: No.

M: Vale. I així com a última pregunta, jutjant vosaltres mateixes, creieu que en aquesta història hi ha alguna incongruència, que vol dir alguna cosa que no tingui sentit?

A4: Si ho llegeixes per primera vegada i després no...

A2: Era com tot... Què? De debò? Que no entenien del tot...

A3: Sí, però després quan ho penses, si ho tornes a llegir, li trobes sentit. Li trobes més el sentit i ja saps què significa la història i tot això.

A4: Jo el que no li trobava sentit és a... És a... Com es diu això? Als camps aquests, perquè jo pensava... Ai, no té sentit ser allà uns nens amb una estrelleta groga...

M: Sabeu què és l'estrella?

A1: No, és una mica de dubte de... Què vol dir? O sigui, m'imagino una mica el que vol dir, però no ho acabo d'entendre, perquè... Se sap que han de matar aquesta persona, no ho sé ben bé...

A2: Jo crec que l'estrella significa que aquestes persones no són... No són a l'estereotip. Si penso que van entrant i van passant a la fila i cada cop que entren al camp de concentració li posen... Estrella, següent, estrella, següent... Com que tots els nens que no són als estereotips que volen, li posen l'estrella perquè...

A3: Per després ficar-li un camp de...

A2: A lo millor, els militars que venien, venien a buscar els nens, a lo millor. No ho sé, a lo millor no ho és.

M: O sigui, només els nens? Només hi havia nens a aquest camp de concentració?

A4: No. Crec que hi havia adolescents. Sí, adults no ho sé.

M: Clar, ho estem veient des de la mirada de la Rosa Blanca. Ella en què es fixa, sobretot?

A1: En els nens. La gent de la seva edat.

M: Però creieu que a la guerra només buscaven els nens?

A2: No, els adults també, perquè els adults sobretot també... Els nens, sobretot, perquè els adults li queden menys per morir, però els nens han de créixer, han de reproduir-se, i llavors, doncs, els interessa més els nens.

A3: (mirant les il·lustracions) Jo veig, no ho sé, des del meu punt de vista, jo veig a tots que són nens.

A1: Sí, la majoria són nens.

A3: Perquè com que són futurs adults... És que veig a tots de la mateixa altura, hi ha alguns que són més petits, però són nens, no ho sé.

A1: Jo crec que els adults se'ls emportaven a fer alguna altra cosa.

A2: A fer treballs. Sí, treballs, perquè guanyessin els diners... O ja se'ls emportava. I que els donin els diners que guanyen.

M: Creieu que guanyaven diners? Els adults. La gent que estava al camp de concentració.

A3: No, perquè el seu destí allà, dins el camp de concentració, és morir.

A4: Sí, les tenien segrestades. I abans un nen s'havia intentat escapar i no...

M: I el destí de la Rosa Blanca també era morir?

A1: No, però estava en aquell lloc i l'hi va agafar.

A2: I segurament li van veure que li donaven menjar i...

A2: No, però quan va arribar la bomba, o el dispar aquest, ja no eren els nens. Potser van dir, va, és una nena, és petita i només és una. Ens l'emportem per davant.

M: Creieu que la van veure?

A4: Jo crec que sí.

A1: Jo crec que no.

M: No ho sabem, és que no ho sabem.

A3: Jo la crec que no perquè compleixen l'estereotip que volen, és rubia.

A4: Jo sí, jo crec que sí, perquè això és una guerra. Al cap de tot, al cap i tot, és una nena i si no... I a part, aquí hi ha una frase que diu, la mare de la Rosa Blanca la va esperar molt temps, molt temps, i no va tornar. Per què seria? Perquè l'hi van matar, perquè es va escapar del poble i no va regressar?

A2: O l'hi va dir als nens, no va tornar.

A3: I també a tots els nens aquells que estaven allà, de sobte ja no hi són.

M: Què creieu que va passar amb aquests nens?

A4: Que es van morir, perquè li van disparar, o els van agafar i els van matar.

A1: Els van matar, els van ficar a les càmeres de gas. I llavors ja estan morint.

A2: Sí, és que de sobte els nens aquells i la Rosa ja no hi són.

M: D'acord, i... O sigui, hem quedat que la Rosa Blanca el seu destí no era morir.

A3: No.

M: I per què creieu que moren en aquesta història? Què ens volen aportar amb la mort de la Rosa Blanca?

A4: Que a vegades no aconseguim el que volem.

A4: Que no tot acaba bé.

A1: Que si ets blanc o negre dona igual, perquè mai seràs perfecte per tothom.

M: D'acord, i pot ser també relacionat com amb les conseqüències de la guerra?

A2: Sí, hi ha moltes coses.

M: Vosaltres una guerra com us la imagineu?

A3: El poble, pobresa, ganes...

A4: El poble destruït, també. El govern.

M: Vale, el govern, i normalment què tenim?

A1: Els homes, els militars, els soldats...

A2: Perquè les noies ara són militars, també, o no?

M: Ara sí que poden.

(...)

M: Com creieu que vivien les vostres famílies? Que, evidentment, no són els vostres pares, són gent que era part de la vostra família, però anys enrere. Com creieu que vivien la guerra?

A1: Amb por, amb por.

M: I ara què està passant al món?

A2: Doncs que hi ha més llibertat i igualtat. Però està començant a tornar a passar perquè el Trump està amenaçant molt a l'Espanya, a... i també... A Irà.

A3: A Irà, sí, a Irà. Perquè tenen molt... Perquè tenen... Patroli. Tenen patroli.

A1: Sí, i el Trump diu que un país tan pobre, o almenys tan... doncs que no es mereixen o no han de tenir una bomba nuclear.

A4: A mi m'ha sortit pels vídeos que sortia que posava la tercera guerra s'està acercant.

M: I creieu que hi ha una similitud entre el que va passar a Alemanya... No ho sé. Amb el que està passant a Palestina?

A1: És que jo no m'entero gaire de les guerres perquè és que no ho vull ni saber, perquè així no m'entra la por.

M: És trist, però jo... A mi també em fa molta pena. Una vegada, veient les telenotícies, jo vaig plorar i la meva mare em va dir que és dur, però ho hem de saber, hem de saber el que passa al món.

A3: Per entendre, per poder jutjar.

A2: També m'ha sortit que França es va... se metió... Com es diu en català? Es va ficar. Es va ficar en allò de Trump i allò d'Anglaterra i Iran. I com que els de França són amics d'Espanya, doncs són junts, no? I doncs si ataquen, doncs atacarien els junts.

(...)

M: I jo volia dir, quin creieu que és el paper... Per exemple, aquí tenim la Rosa Blanca en aquesta... la seva perspectiva de guerra. Com creieu que aquests nens que viuen la guerra, tant els que estan, com diguem-ne, del bàndol bo, entre cometes, i el bàndol dolent, creieu que... Per exemple, la Rosa Blanca, diguem-ne, que ella estava beneficiada, no?, en aquesta guerra. Ella no era jueva. Però creieu que ella ho va passar bé?

A1: No.

A2: Perquè dona igual que si ets de... Ells volen, dona igual, perquè la guerra segueix i no...

A3: Els jueus que són marroquins?

M: No, no....

A4: Els donava pena els nens d'aquells que estaven... Clar, tenia sentiments.

A1: Són los cristianos, creo.

M: Sí, és una religió. Ah, vale. Tu, Carla, com creus que va viure la guerra la Rosa Blanca? Des del seu punt de vista, tu com has sentit-ho, en la seva pell?

A1: Que se sentia malament pels nens que estaven allà...

M: Tancats.

A1: Tancats, sobretot. I que li sorprenia molt que a ella no li hagués importat... Perquè... Que hagin portat aquells nens per la seva aparència.

M: Sí, perquè no... Perdó, però... Considereu que ella entenia per què estava aquella gent en algun moment? La Rosa Blanca ens dona a entendre que ella sap el que està passant?

A2: Crec que sí.

A3: Jo també crec que sí, perquè quan es canvia... Quan el seu vestit es canvia de colors, ella ja ha entès que està en la guerra, que estan passant coses males, i que la gent que no... que no són com ells volen, està passant molta gana. I els tenen tancats.

Annex 14. ÚLTIMA SESSIÓ DE LA CONVERSA: preguntes generals i especials

Mediadora: Heu llegit algun cop algun llibre com aquest? Bueno... O heu vist alguna pel·lícula o alguna cosa?

Alumna 1: Sí, una pel·lícula que no parlen.

M: Quina? Et sona, el nom?

A2: És que... La vam anar a veure al teatre.

A1: La vaig veure a casa i també la vam anar a veure al teatre, que era d'un gat i gossos. I molts animals.

A3: Sí, animals.

A1: Que de repente... no sé com se diu. De sobte. De sobte, s'inunda el món i s'han de salvar un amb l'altre.

M: I heu trobat com semblances, una mica, també, les sensacions que us ha donat?

A2: Perquè no tots els finals són feliços.

A1: Però aquest és una mica més trist. Moren protagonistes, mor un ocell molt important.

M: I us sona, per exemple, el llibre o la pel·lícula del nen amb el pijama de ratlles? No. No, vosaltres no l'heu vist, sou molt petites. Vale, no, res, perquè és una història... Quan sigueu més grans us podeu llegir el llibre o veure la pel·lícula i parla sobre això, però des de la perspectiva d'un nen...

A1: Què ara està viu?

M: ...dintre del camp de concentració.

A1: I ara està viu?

M: No. Però aquella no... O sigui, és història real, però a la vegada no vull dir... que en aquell moment sí que estava passant això, com en aquest llibre, però aquell nen no va existir. Però és perquè entengueu, es veu com són els camps de concentració des de dins.

A2: Jo pensava que ho havia escrit un nen que va estar allà.

M: No, no, però és molt semblant a aquesta història, en realitat. Perquè és sobre un nen que és d'una família, doncs, que és a Alemanya, i es fa amic d'un nen que està dins del camp de concentració.

A1: I una cosa, aquí l'Alice...

A4: Bueno, sí, sí, ja ho dèiem, això, també.

A1: Lo de la roba que s'havia enganxat a la...

M: A veure?

A4: És que aquí hi ha una rosa i aquí encara segueix (mostrant una il·lustració del llibre). Simbolitzant, doncs, que per allà va passar la Rosa Blanca. Però ara, mira, la rosa, la va deixar lila, i ara és una rosa blanca.

M: Clar, doncs deixant com aquest record viu de la Rosa Blanca.

A1: Potser li van donar un dispar li va caure.

M: Podria ser…

M: Vale. Mira, anem a aprofitar aquest llibre, l'hem llegit sencer dos cops, vale? Llavors, quan el vam llegir ahir un altre cop, va ser diferent, la segona vegada?

A2: Era com que ho enteníem més.

A3: Perquè la primera vegada és normal, dius, doncs no és per tant, però després de la segona, quan entens la història, i el significat que té, és més trist i et conmociona més.

A1: Ja, perquè ho entens.

M: Vale, ho vau entendre. I vas notar alguna cosa que no... O sigui, vau notar alguna cosa que no veies igual a la primera lectura?

A1: Doncs ara és que com... Ara era com que, quan ja ho havíem llegit, vèiem més detalls i ens fixàvem més. Com en tot.

M: I us va, per exemple, a veure Alice, Car... Bé, la Carla, clar, no estava en la segona lectura. Però, Alice, a tu et va agradar més el segon cop que ho vam llegir?

A4: Sí, perquè ho vaig entendre més. Vale.

M: O sigui, quan enteneu alguna cosa, us agrada més.

A3: A mi, en canvi, jo crec que la... Sí, no...

A1: A mi em va agradar més llegir- lo la primera vegada.

A2: Perquè no era tan trista.

A1: No, no, perquè era... perquè hi havia més interrogació i em va donar més pena. Perquè no ho sabia i era com...

A2: No ho entenies molt.

A1: Sí, però era molt... A mi em va agradar més... És la mateixa història, però em va agradar més quan la vam llegir la primera vegada. Perquè no sabies el que anava a passar i tenies... I després hi havia molt d'interrogants.

M: Vale. I... Mira, volia preguntar-vos… Sobre aquest llibre, ara, per exemple, les vostres companyes de classe o companys, què els hi diríeu? Els hi recomanaríeu?

Totes: Sí.

M: Sí? I què... o sigui, què els hi diríeu per convèncer'ls que el llegissin?

A2: Doncs que és una història... una història, doncs, que explica fets reals que van passar, i també que hem d'acceptar que tota la vida no acaba bé.

A3: Això és el que està passant al món.

A1: I és com que aquest llibre et fa gaudir més de la vida i pensar... Oh, mira quina sort tenim nosaltres i mira els pobrets. Doncs és com un llibre que t'aporta bastant de valor. Sobretot per la gent que no valora.

A2: I les il·lustracions t'expliquen més la història? T'ajuden a imaginar.

A1: Si no hi hagués... Si no hi hagués il·lustració, no seria el mateix, perquè aquí podríem veure els nens. No podríem entendre el llibre. Jo crec una mica... A veure, ho podríem entendre. Però les il·lustracions ajuden molt i et fan adonar-te més de la història.

A3: A veure, és veritat que a mi m'agraden més els llibres grossos i detallats, amb els detalls que t'ho diu tot i t'ho pots imaginar bé. Per exemple, no dir... Hi havia els carrers molt bruts, carrers plens de sang, restos de persones... bales... Així m'agrada, perquè jo m'ho imagino i m'agrada.

A1: A mi m'agrada passar aquests... aquesta de... aquesta sensació de por i tristesa m'agrada.

M: Clar, el guai és quan llegeixes una història sentir coses, no?

Totes: Sí, sí.

M: I quan recomanéssiu aquest llibre, quina informació us guardaríeu per a vosaltres? No li diríeu a aquella persona per no arruïnar-li la història?

A4: Que la Rosa mor.

A3: Que la Rosa Blanca és nazi.

M: Diguem, tu creus que és nazi?

A3: Mmmm bueno, el seu poble.

A1: La seva societat.

A3: És la guerra nazi.

M: O sigui, faríeu com vaig fer jo amb vosaltres?

A2: Però la Rosa Blanca, aquí té un... (senyala una il·lustració on la protagonista porta una bandera Nazi)

M: Però tu creus que ella és conscient del que vol dir aquesta bandera?

A1: No, perquè...

A3: Jo crec que pensa que es la bandera del seu poble, la bandera del seu poble, o de la seva comunitat, de la seva gent... Però és una bandera de... Pensa que és una bandera... Que no és una bandera de la guerra i que és... Potser diran... Ah, bueno, es van uns mesos i... Es van uns mesos i treuen el mal, i després tornen i no passa res.

A4: Però potser es pensava que era una guerra petita i no.

M: I creieu que això pot passar ara, que hi hagi nens, doncs, de la vostra edat, una miqueta més grans, que, doncs, creguin en coses que ni coneixen? Com? Sí. Per exemple, en l'àmbit de la política, creieu que hi ha gent de la vostra edat, de l'ESO, que parla o diu... Sí, sí, jo voto això, aquest partit és el millor, i no ho saben?

A1: Sí, diuen, viva Vox, viva no sé qué, no sé cuántos...

A3: A veure, la veritat és que... Jo, jo, a mi m'agrada un partit polític perquè promet, promet, a veure si ho compleix, també.

M: Però t'has informat?

A3: Sí, els meus pares m'expliquen la política, el que està passant, com és el PSOE, tot això...

A2: Ja, però, per exemple, jo, ara mateix... Jo no...

M: Per exemple, tu en saps, Carla?

A2: Jo en sé una mica, per l'any passat, o per aquest any... Com funciona, però jo no em posaria ara mateix a parlar de política. Perquè no en sabem, no en sabem tant, i, bueno, a mi no m'interessa, la política.

M: D'acord, està bé, o sigui, a cadascú l'interessa més...

A!: És per exemple, però... És per exemple, el Pedro Sánchez, també, no m'agradaria escoltar-lo. D'acord.

(conversa de política que talla la mediadora)

M: Vale, i li recomanaríeu aquest llibre a algú especialment? Que digueu, aquesta persona a la meva vida li...

A1: Sí, a la meva cosina. A la meva cosina Lía. Perquè té els mateixos... té els gustos molt similars a mi, i la veritat és que li encantaria aquesta història. És que no tinc ningún tipus de dubte.

M: I a algú de la classe que digueu...

A3: A la Rita.

M: Però la Rita ja l'ha llegit.

A4: A la Cristina (la tutora de les infants) crec que li podria agradar.
A1, A2, A3: Sí.

M: Per què podria utilitzar la Cristina aquest llibre?

A1: Doncs perquè a ella li agrada llegir llibres amb valors...

A2: Sí, per mostrar-los a classe. Sí, i també li agrada... I perquè a tota la classe sàpiga la realitat.

A3: I també que tota la classe pugui entendre el que passava... el que... Sí, perquè jo crec que a la Cristina li agraden les històries així. Per mostrar el que passava als nens jueus en aquell llibre.

M: Per fer, per exemple, el tema de la... Que no ho feu, però si el féssiu, per exemple, per introduir el tema de la Segona Guerra Mundial, que és un bon llibre, fer això i després treballar-lo...

A!: Sí. La Segona Guerra Mundial per a la nazi. A mi m'agradaria fer-lo…

M: Els recomanaria aquest llibre... a gent major o menor que vosaltres?

A2: A mi abuela.

M: Recomanaries a la teva àvia?

A2:Sí. Perquè jo crec que la... que la... ella de petita... Bueno, és que ella vivia al camp i no estava com en una ciutat, i no n'hi havia tancs i no sabia què era això.

M: Creieu que seria bona idea preguntar-li als vostres avis si ells o els seus pares van viure la Segona Guerra Mundial?

A1: La meva, sí.

A3: La meva, besàvia.

M: O la Guerra Civil.

A4: Sí, sí.

M: I no us crea interès per preguntar-li?

A2: A mi abuela s'ha morit fa poc. Jo és que no... no els hi vull preguntar, perquè a vegades diuen que, per exemple, és com si diguessin... la germana de la meva mare es va morir per això. A mi m'entra pena i no...

M: És un tema dur per tu i per ells, creieu?

A2: Tema tabú.

A3: M'hauria agradat preguntar-li a la meva... a la meva àvia això.

M: I creieu que és bo conversar sobre el llibre després d'haver-lo llegit?

A2: Sí. Perquè a part... Entens més coses. Perquè tu entens l'opinió dels altres i llavors la... Bueno, és com... Aquí sí que està tot clar.

A3: La fiques amb la teva i llavors pots com... Entendre més el llibre. Entendre bé més i tenir més idees. I així ho podem entendre tots.

A1: Sí, podem treure'ns dubtes que encara no hem ressonat.

A2: Per exemple, si jo ara tinc un dubte, però la Rita ho explica i no fa falta que digui el dubte, perquè ja ho he entès.

A1:Si ho parlem nosaltres podem dir la nostra opinió sobre el llibre i dir, però això no era així des d'així. I tu el que has entès l'hi expliques i dius... Ah, clar, ara això té sentit. Com que ho entens més.

M: Llavors, en referència a això de les opinions, ¿creieu que algunes de les opinions o comentaris que han dit altres persones en algun moment us han fet canviar les idees?

A2: Sí.

M: Te'n recordes de què?

A2: Que quan... bueno, jo ahir no vaig estar, però avui he escoltat coses que han dit les companyes i que m'han fet canviar com la història al meu cap.

M: Us va ajudar a escoltar el que deien les altres, les seves opinions, per construir aquesta història al vostre cap?

A3: Jo no sabia el que era ser nazi o el significat del nazi.

A1: Jo sí. Per exemple, és com... Jo ahir no... no és com... tenia la idea de la història, però no la tenia sencera, i avui he acabat de tenir-la.

M: De estructurar-la.

A4: Sí, perquè el primer cop no ho entenia molt, però després, quan vam parlar sobre el llibre, ho vaig entendre millor.

M: I... Així, quan penseu ara en el llibre, després de tot el que hem fet, què és el més important del llibre per vosaltres? Amb què us quedeu? Amb quin missatge us quedeu? En quin moment?

A3: Aprendre a valorar, perquè som molt... A més de valorar... Que no tenim guerres a Espanya, que, per sort, ara no estem en guerra…

A2: Però va venir la guerra.

A3: Bonitos ánimos, Carla.

A1: Què dices?

A3: Que també hem d'aprendre a saber... el que està passant, per exemple, a Israel, o a Ucrània, o a Rússia, que estan en guerra i hi ha molts nens que estan en un estat... que és inhumà, perquè no compleix... ni els drets, ni les mesures sanitàries, ni res, perquè es posen malalts, es moren... I per això hem d'aprendre a valorar que tenim...

A2: Jo he escoltat que potser que estan... Bueno, que potser en un any o dos... potser que hi hagi la Tercera Guerra Mundial.

A4: Y eso como lo sabes?

A1: Porqué lo he escuchado. I jo no ho vull, però potser... entendrem millor la Rosa Blanca... si estiguéssim vivint el que estava vivint ella.

A1: I que també, encara que siguis bona persona, no t'acaba bé.

A2: Per exemple, aquells nens que estaven allà, potser... No feien res. No feien res, no protestaven per res, però els separaven dels altres. I no els donaven menjar.

A1: Però, en canvi, els soldats eren... tenien el cabell... tenien el cabell marró, i sí que estaven allà fent el que ells volien.

A2: Perquè no eren jueus.

M: D'acord. Passem a una tipologia de preguntes una miqueta més diferents. Per exemple, vosaltres sou conscients... en quant de temps va transcorrer aquesta història?

A4: No.

M: En aquest llibre, quant de temps us imagineu que passa des del principi?

A2: 10 anys.

A3: Més, perquè hi ha molta... Perquè la Rosa Blanca va créixer, no?

M: Però creixi 10 anys?

A2: No. Jo crec que va ser com un any, per això.

A1: O potser quan la Rosa Blanca va morir, potser està enmig de la guerra i encara no ha acabat.

A2: I després, això és el... Després, durant... després del temps, que, mira, aquí no hi ha plantes ni res, i ara aquí està tot ple.

M: Llavors, del principi... La guerra, ja us dic, que va durar, que ho tenia aquí, des del 1939 al 1945. 6 anys. Jo parlo d'aquest llibre, la història de la Rosa Blanca, quant temps creieu que passa des que comença fins que acaba?

A3: 6 mesos.

A1: 1 any.

A3: Perquè la primavera... Jo crec que començava a la primavera, i a l'hivern començava... I ha acabat a la primavera, o així.

A1: Sí, perquè, mira, aquí (mostra il·lustracions de l'àlbum)... Oh, no... Aquí és com més tard... Primer, aquí és hivern, després, durant... Després diu que passa molt temps, aquí és com més solejat, després un altre cop hivern, i després primavera. Jo crec que ha passat bastant... Jo crec que ha passat un any, perquè aquí ja hi havia molta gent, després no hi ha gens de gent, i després un altre cop molta gent, però crec que...

A4: sí un any jo crec.

A1: Per anar-se'n, perquè no ha aguantat... Mira, aquí és així, i després aquí és molt...

M: I ens assabentem dels fets del que passa a la història en ordre? O està desordenant?

A3: No, jo crec... Ah, bueno, no, però...

A1: La guerra comença...

M: És lineal, o anem enrere, tornem endavant?

A1: No ho sé. No ho sabria dir-te.

A4: Jo crec que està ordenat.

A1: O potser quan la gent... Quan torna hi haurà molta gent, perquè se'n van.

A4: Perquè és que primer hi ha molta gent, després... No, després... Després comença la guerra, i després, doncs... ja està. Ja no hi ha gent, i se'n van.

A2: Veiem els fets com van passant.

M: I això, quan vosaltres parleu i expliqueu una història, feu la història lineal o a vegades aneu cap enrere? Torneu endavant. I faré això, però vaig fer allò, i ara estic fent això. I per què creieu que passa això?

A1: Perquè potser ens arrepentim de coses que hem fet pel futur.

A3: Podríem explicar diverses coses en una mateixa frase. Així, ahir vaig fer això, però avui faré això, i demà faré això. Però abans d'ahir també ho vaig fer, així. Ah, sí, això. Perquè vols explicar tot el que has fet? Tota la setmana, per exemple, i et compliques molt.

A1: Però no dius el dilluns aquest, no. Avui això, demà faré això, ahir vaig fer això. I ho remenes tot.

M: Digueu-me, per què pot ser això?

A1: Perquè potser estem parlant de la mateixa cosa i se'ns acudeix... Se'ns acudeix la mateixa idea. Que té tot enllaçat amb el mateix tema i potser se t'acudeix i dius... Ah, mira, doncs lo voy a contar todo.

M: I quan escrius, què passa? Això passa?

A2: Bueno, se't queda al cap i tens més... Però, clar, no te'n recordes del que vas fer i dius... Ai, se m'ha obligat a posar això, doncs ho poso ara.

M: Però quan escriviu, això es pot arreglar? Quan s'escriu un conte. Tu pots tenir idees i anar fent modificacions, no? Llavors, quan parlem i anem explicant els fets... és perquè estem parlant de manera què?

A2: Espontània.

M: I a veure, hi ha parts de la història que van succeir ràpidament, però van ocupar molt espai a explicar-se?

A2: Sí, jo crec que sí.

A3: Sí, la de la primavera, per exemple.

A2: I també quan li està donant menjars als camps de concentració, cada cop es va fent més prima. Llavors, això ha passat molt temps. S'ha explicat molt ràpid, però ha passat molt temps.

M: Sí. Vale. I... Creieu que és important on es situa la història?

A4: Sí.

A1: Sí, perquè si entens com... com ho han passat aquests nens i la injustícia que han tingut.

A3: Sí, però on va començar tot.

M: Es podria haver explicat aquesta mateixa història ambientant- la, no sé, a qualsevol altre lloc?

A2: No, perquè... Si no, no seria el mateix. Si no, no t'ho creuries tant.

A3: On va començar, on va acabar, quan... És important dir-ho tal com és. Va ser en fets reals, si ens inventem el lloc no té sentit.

A1: No és el mateix dir... Ai, és que... això va passar a Alemanya... O sigui, això va passar a Espanya quan va passar a Alemanya. No seria... no seria tan... No és com el mateix.

M: I us vau imaginar el lloc mentre ho llegíeu? Us imaginàveu Alemanya?

A1: Sí, perquè jo he anat a Alemanya i...

M: Ah, sí?

A1: Sí. Però no és igual.

M: Era així?

A1: No.

M: Com era?

A1: Era molt colorida. I tenia moltes cases com el conte de la Bella i la bèstia. Era molt bonic.

A4: (diu algo referent a que ha visitat Alemanya però no s'escolta bé)

M: Ah, també has anat?

A4: Sí, vaig nèixer allà.

A1: I és portuguesa!

M: I quina part de la teva família és d'Alemanya? Són d'Alemanya alguna part de la teva família?

A4: No.

M: I com que vas néixer allà?

A4: No ho sé.

M: Doncs això sí que m'agradaria que ho preguntessis, per saber... És molt curiós.

A1: Potser estavne els seus pares de viatge i va nèixer l'Alice allà.

M: Podria ser això?

A4: Sí, no ho sé.

M: I mai ho has preguntat? A mi em faria molta curiositat.

A3: Jo pensava que tu madre era d'Alemanya.

M: O sigui, vas néixer a Alemanya però no has tornat mai. Vas néixer allà quan eres un bebè, però no has tornat. O sigui, no saps com és Alemanya. Vas viure alguns anys allà?

A4: Sí.

M: I ho recordes?

A4: No molt. No molt.

M: I t'agradaria tornar?

A4: Sí…

M: Dic, a fer un viatge.

A3: Ah, vale. Digo que yo no, eh. Que yo no quiero que te vayas.

M: Sabeu que a Alemanya hi ha el camp de concentració d'Auschwitz, que és un camp de concentració que es pot visitar i és molt dur. Jo no he anat però m'agradaria molt veure-ho.

A1: Pots ensenyar una foto?

M: Després la busquem. És el que va quedar. Ho dic per si algun cop aneu de grans, us expliquen la història i ho veieu... Ui, se'm posa la pell de gallina, només de pensar-ho, perquè deu ser com molt fort veure on aquesta gent va estar.
A3: Va morir, va morir, y puede estar su alma ahí flotando.

M: Us agradaria fer un viatge a Alemanya? Creieu que hi aprendríeu?

A2: Sí.

A3: Yo creo que me pondría a llorar, pero sí.

M: I... el llibre s'explica... es detalla? Especialment el lloc on vau córrer? O has de prestar molta... parar molta atenció, perquè al principi sabíeu on estava ambientat?

A2: Jo crec... Més o menys, per als...

A1: Sí, perquè jo vaig veure el símbol nazi i vaig dir Alemanya. Bueno, i també perquè crec que ho vas comentar tu, però jo pensava que era el nazi, però no sabia on era. I després vas dir Alemanya, i vaig dir... Ai, sí, és veritat, Alemanya.

M: A veure, hi ha una pregunta que és... Quin personatge et va semblar més interessant?

A4: La Rosa Blanca.

M: Però què passa en aquest llibre amb el personatge? Però sobre... qui narra la història?

A2: A veure, me'l passes un moment?

A4: Ningú... El narra la rosa blanca?

A1: No, perquè si no ho faria en primera persona. Em dic Rosa Blanca.

A2: En tercera persona.

M: Bueno, a veure... Mira aquí què diu. (Llegeix un fragment del llibre) De vegades sembla que la nostra vida no hagi canviat gaire, però la mare em repeteix cada dia que vigili amb els camions. Sovint em passejo per la vora del riu. I sempre està narrat per ella?

A1: Vaig arribar al bosc. Vaig arribar a la clariana. Jo crec que sí que la narra la Rosa Blanca.

M: Però després hi ha moments que diu... La Rosa Blanca cada dia estava més prima. Tothom vigilava... La Rosa Blanca es ficava als entrepans. Què passa?

A1: Hi ha moments com que parla ella i després... O després parla un...

A2: Hi ha una combinació, no?,

M: Entre quines persones.

A3: El narrador i la Rosa Blanca, que és la que narra, també.

M: Narradora, omniscient, no?, es diu. Vosaltres ho heu fet, això? No. Omniscient és un narrador que està dintre de la història. I després hi ha la narradora en primera persona, que és la Rosa Blanca, la protagonista.

A1: És com que una part... Ella et diu el seu punt de vista i després, quan les coses es compliquen, un narrador ho narra.

A3: Perquè tu sents el que ella sent, sentia... I et veus com... Com que ella pensava...

A1: Et poses a la seva pell. Sí.

A3: Però és que, literalment...

Annex 15. Pauta d'observació conversa literària

1. COMPRENSIÓ I CONSTRUCCIÓ DE SIGNIFICAT		
Indicador	**Valoració**	**Observacions**
Identifiquen els fets principals de la història	Sí	Les alumnes identifiquen la guerra, la descoberta del camp de concentració i la mort de la protagonista.
Realitzen inferències sobre situacions no explicitades	Parcialment	A la fase inicial les inferències són limitades i sovint poc justificades. Durant la conversa augmenten considerablement.
Relacionen els esdeveniments amb el context històric	Parcialment	Inicialment només algunes alumnes identifiquen Alemanya o els nazis. Després de la conversa situen l'acció a la Segona Guerra Mundial.
Formulen hipòtesis sobre el significat del títol	Sí	Les primeres interpretacions són literals. Progressivament apareixen lectures més simbòliques vinculades a la protagonista.
Justifiquen les interpretacions amb evidències del text o de les imatges	Parcialment	Les justificacions augmenten durant la conversa gràcies a les aportacions de les companyes.
Modifica o amplia les seves idees després d'escoltar els companys	Sí	Les alumnes verbalitzen explícitament que han entès millor el llibre després de la conversa.

2. LECTURA MULTIMODAL		
Indicador	**Valoració**	**Observacions**
Observen detalls rellevants de les il·lustracions	Sí	Identifiquen símbols nazis, destrucció del poble, personatges, canvis cromàtics, detalls de la roba…
Relacionen text i imatge per construir significat	Parcialment	A la lectura individual la relació és limitada. A la conversa integren millor les dues dimensions.
Interpreten elements simbòlics presents a les il·lustracions	Sí	Destaquen la rosa blanca com a símbol de la protagonista i del seu record.

Utilitzen les imatges per justificar interpretacions	Sí	Les il·lustracions esdevenen un element central en la construcció del significat durant la conversa.

3. PARTICIPACIÓ I DIMENSIÓ SOCIAL DE LA LECTURA		
Indicador	**Valoració**	**Observacions**
Participen de manera voluntària en la conversa	Sí	Hi ha alumnes que participen més que d'altres, però en general totes ho fan.
Escolten activament les aportacions dels companys	Parcialment	Generalment recuperen idees de les altres i les incorporen als seus arguments, però hi ha moments que es centren només en el que elles diuen.
Formulen preguntes o dubtes durant la conversa	Sí	Apareixen dubtes sobre diferents aspectes.
Relacionen la lectura amb experiències personals	Sí	Fan referència als avis, familiars i experiències pròpies.
Estableixen connexions amb situacions actuals o altres lectures	Sí	Relacionen l'obra amb conflictes actuals i amb altres llibres coneguts.

4. ROL DE LA MEDIADORA		
Indicador	**Valoració**	**Observacions**
Formula preguntes obertes que promouen la interpretació seguint la proposta de Chambers	Sí	Fa preguntes que afavoreixen la reflexió i l'intercanvi d'idees, seguint un fil entre elles i tractant d'enllaçar-les entre si.
Afavoreix la participació de totes les alumnes	Parcialment	Quan es veu que alguna alumna no participa se li pregunta de manera implícita.
Respecta els silencis i dona temps per pensar	Parcialment	En alguns moments la mediadora tendeix a reformular o plantejar noves preguntes massa ràpidament.
Evita imposar interpretacions pròpies	Sí	Fa alguna petita aportació però per compartir, no per imposar.
Recupera i connecta aportacions de diferents participants	Parcialment	Es fa en alguns moments no s'aconsegueix aprofundir en les connexions entre intervencions.

Annex 16. La lectura com a pràctica social. Els clubs de lectura per a infants i joves

La lectura no és només un acte individual, sinó també una pràctica social i interactiva (Colomer, 1998). Compartir i parlar sobre el que es llegeix després de la lectura esdevé una dinàmica fonamental per afavorir la formació de lectors crítics i compromesos. En aquest sentit, els clubs de lectura constitueixen espais privilegiats on els participants poden construir significats de manera col·lectiva, compartir interpretacions i emocions, i enfortir la vinculació amb els llibres.

Segons Alabart (2023): "un club de lectura és un grup de persones –en aquest cas, infants i joves– que es reuneix regularment, per voluntat pròpia, per parlar sobre una lectura amb la conducció d'una persona mediadora" (p.11). Aquesta figura de mediació orienta la conversa sense imposar interpretacions, fomenta el pensament crític i garanteix un clima de participació i confiança.

Dins d'aquest marc comú, els clubs poden variar segons diversos factors: l'entitat organitzadora (biblioteques, llibreries o centres educatius), l'edat dels participants (familiars, infantils o juvenils), la periodicitat (mensual, quinzenal o trimestral), la tipologia de lectures (general o especialitzada) i el format de les sessions (lectura individual o col·lectiva, lectures per parts…) (Alabart, 2023, p. 12).

En l'àmbit escolar, els clubs de lectura s'integren dins del Pla de Lectura del Centre, on queden definits objectius, horaris, grups lectors, metodologia i criteris de selecció dels llibres (Ramoneda, 2010-2011, p. 1). Aquesta estructuració garanteix que l'activitat reforci els hàbits lectors, contribueixi a la comprensió lectora i promogui la formació del lector en diversos aspectes: la mecànica lectora, la reflexió sobre gustos i criteris personals, la competència literària i artística, i els valors que es desprenen de la lectura i de la interacció en el club (Ramoneda, 2010-2011, p. 2).

En el context escolar, els clubs de lectura amb infants i joves funcionen sovint com un llibre fòrum, on l'atenció se centra no només en què passa a la història, sinó també en les tècniques narratives, els recursos literaris i l'efecte que el text provoca en els lectors. Tot i ser una activitat voluntària i fora de l'horari lectiu, el club es planteja com una experiència educativa i alhora divertida, que permet als participants gaudir de la lectura i integrar-la en el seu temps de lleure, fomentant així que una lectura en porti a una altra (Ramoneda, 2010-2011, p. 3).

En definitiva, els clubs de lectura per a infants i joves, permeten combinar la dimensió lúdica i educativa de la lectura amb el desenvolupament de competències lectores, literàries i socials. A través de la reflexió sobre els textos i el diàleg. Aquest caràcter interactiu dels clubs serveix com a porta d'entrada al següent aspecte fonamental de la formació lectora: la conversa literària.

Annex 17. Tres situacions compartides (Chambers, 2007)

La Sarah, una nena de vuit anys, afirma: *"Nosotros no sabemos lo que pensamos sobre un libro hasta que hemos hablado de él"* (Chambers, 2007, p. 19), evidenciant així la importància de compartir les impressions sobre la lectura. En aquest sentit, el mestre anglès exposa tres tipus de situacions compartides que permeten categoritzar les converses que poden sorgir al voltant d'un tema literari i són útils per comprendre com els lectors construeixen conjuntament el significat dels textos (Chambers, 2007, pp. 21-27).

1. **Compartir l'entusiasme:** Aquesta situació es produeix quan els lectors volen expressar què els ha agradat o impressionat d'un llibre. No es tracta només de narrar la trama o descriure personatges, sinó de compartir el que els elements de la història els han despertat: plaer, sorpresa o admiració. L'entusiasme es manifesta tant en el que els agrada com en el que no els agrada, i aquestes discrepàncies poden enriquir la conversa i fer-la més estimulant.

2. **Compartir els desconcerts:** Els lectors expressen els punts de la història que els resulten difícils de comprendre o que els generen dubtes. És en aquest intercanvi on es negocia el sentit del text i es construeix un significat compartit, que depèn tant del grup de lectors com del moment i el context en què es produeix la lectura. Aquesta situació mostra com la comprensió no és fixa, sinó que es construeix socialment a través de la conversa.
3. **Compartir les connexions:** En aquesta situació, els lectors busquen patrons i relacions dins del text o entre textos diferents i amb la seva pròpia experiència. A través d'aquesta detecció de patrons i comparacions, els estudiants amplien la seva capacitat d'interpretació i troben significats més profunds. Aquest procés combina elements textuals i extratextuals, com les experiències personals o altres lectures, i contribueix a donar coherència i sentit a la lectura

En conjunt, aquestes tres situacions mostren que la conversa literària no és un procés lineal ni estrictament estructurat, sinó un espai compartit on els lectors expressen emocions, dubtes i connexions, i construeixen de manera conjunta els significats del text. Aquesta diversitat d'interaccions posa de manifest que, dins la conversa literària, no tots els participants parlen ni escolten de la mateixa manera ni amb la mateixa intenció, fet que permet identificar diferents formes de participació i d'ús del llenguatge.

Annex 18. Quatre modes de parla (Chambers, 2007)

Podem identificar quatre modes de parla que ajuden a entendre com els lectors construeixen el significat dels textos a través del diàleg (Chambers, 2007, p. 29 - 38).

El primer mode és parlar per a un mateix, que respon a la necessitat d'exterioritzar els pensaments per poder-los entendre millor. Tal com ja s'ha assenyalat anteriorment, "no sabem què pensem fins que ens sentim dir-ho" (Chambers, 2007, p. 19). Aquest mode està estretament relacionat amb la verbalització inicial de gustos, dubtes o intuïcions que apareixen durant la lectura.

El segon mode és parlar als altres, que implica compartir aquests pensaments amb un interlocutor amb l'objectiu que els interpreti i els retorni una nova mirada. Aquest procés ajuda el parlant a aprofundir en el seu propi pensament, ja que la resposta de l'altre permet veure les pròpies idees des d'una perspectiva diferent. Aquest mode connecta especialment amb la situació de compartir els desconcerts, en què el significat es negocia a través del diàleg.

El tercer mode, parlar junts, fa referència a la conversa cooperativa en què els lectors intenten resoldre col·lectivament qüestions complexes del text. En aquest cas, el coneixement que es construeix supera el que cada lector podria assolir individualment, ja que cada participant aporta una part de la comprensió. Aquest mode reforça la idea de comunitat lectora.

Finalment, parlar del que és nou es produeix quan la conversa genera interpretacions, idees o connexions que cap dels participants havia formulat prèviament. Aquest mode posa de manifest el potencial creatiu de la conversa literària, ja que permet descobrir nous significats i experimentar un "plaer intel·lectual" tant en infants com en adults (Chambers, 2007, p. 35). Així, la conversa esdevé no només una eina de comprensió, sinó també una font de descoberta i aprofundiment literari.

En conjunt, aquests quatre modes de parla mostren com la conversa literària articula el pensament individual i la construcció col·lectiva del significat, reforçant el paper central del diàleg dins del cercle de lectura. Tanmateix, perquè aquest tipus de conversa es pugui produir de manera significativa a l'aula, és imprescindible la intervenció conscient del docent.

Annex 19. El rol del docent com a mediador literari

Ja hem vist que, segons l'enfocament *Dime*, el docent té un paper essencial en la conversa literària, anomenat *Adult facilitador* (Chambers, 1993), que no és més que el mediador literari. En el context escolar, aquesta funció assumeix característiques pròpies que la diferencien de la mediació en altres àmbits socials: el mediador escolar de lectura literària actua en un espai educatiu formal i se centra en una modalitat de lectura que combina participació i distanciació davant dels textos (Munita, 2021, pp. 83-84).

El concepte de mediació literària en l'escola implica considerar el docent com un organitzador del medi social i cultural al voltant dels alumnes. Inspirant-se en la teoria vygotskiana, aquest rol consisteix a intervenir en la zona de desenvolupament proper, és a dir, en aquell espai on els estudiants poden assolir nous aprenentatges gràcies a la guia i el suport del mediador. Aquesta intervenció inclou proporcionar andamiatje o guiatge ajustat a les necessitats de cada alumne, amb l'objectiu de promoure la seva autonomia lectora i el desenvolupament de competències interpretatives més complexes (Vygotski, 2009; Bruner, 1986; Mercer, 1997; citats a Munita, 2021, pp. 84-86).

> "¿Cómo favorecer un buen intercambio entre lectores?, ¿qué tipo de intervenciones prever durante la discusión?, ¿cómo ayudar a los alumnos a construir, mediante el diálogo, interpretaciones progresivamente más complejas sobre el leído?" (Munita, 2021, p. 165)

Assumir el paper de mediador comporta plantejar-se qüestions fonamentals com aquestes, que posen sobre la taula la responsabilitat del docent, no només com a transmissor de continguts, sinó com a guia que facilita la co-construcció del significat, regula les interaccions i promou la reflexió crítica dels estudiants. Comprendre aquestes dinàmiques és, per tant, un pas previ imprescindible abans de passar a explorar les estratègies concretes que poden aplicar-se en la conversa literària.