

Orientacions per al
desplegament del currículum
Educació Infantil i Primària

Nou
sistema
educatiu

Orientacions per a l'ensenyament- aprenentatge de la lectura i l'escriptura

Biblioteca de Catalunya. Dades CIP:

Orientacions per a l'ensenyament-aprenentatge de la lectura i
l'escriptura

ISBN 84-393-4746-4

I. Catalunya. Departament d'Ensenyament

1. Lectura (Educació infantil) 2. Lectura (Educació primària)

3. Escriptura — Educació infantil 4. Escriptura — Educació primària

5. Disseny curricular — Educació infantil 6. Disseny curricular —

Educació primària

372.41/.45

© **Generalitat de Catalunya**
Departament d'Ensenyament

Edició: **Servei de Difusió i Publicacions**
Elaboració: **Servei d'Ensenyament del Català**
Disseny de la coberta: **Enric Jardí**
Maquetació: **SATOC Disseny gràfic**
1a. edició: **abril 1999**
Tiratge: **6.000 exemplars**
Dipòsit legal: **B.16.491/99**
ISBN: **84-393-4746-4**
Impressió: **Novatesa, SL**

Índex

Introducció 5

BASES TEÒRIQUES

1. La llengua oral i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura 7

- 1.1. Relació entre la llengua oral i la llengua escrita 7
- 1.2. La consciència fonològica i l'aprenentatge de la lectoescriptura 8
- 1.3. L'adquisició dels sons de la llengua per alumnes no catalanoparlants 9
- 1.4. Les estructures morfosintàctiques i la comprensió de la lectura 12

2. La lectura 13

- 2.1. Concepte de lectura 13
- 2.2. Habilitats i estratègies implicades en la comprensió de la lectura 13
- 2.3. Comprensió i descodificació 16
- 2.4. Aspectes formals que intervenen en la lectura 17
- 2.5. Model didàctic 18

3. L'escriptura 21

- 3.1. Concepte d'escriptura 21
- 3.2. Habilitats i estratègies implicades en la composició de textos 22
- 3.3. La composició de textos i la codificació 23
- 3.4. Aspectes formals que intervenen en l'escriptura 25
- 3.5. Model didàctic 29

4. Llegir i escriure diferents tipus de text 31

5. Evolució de les idees dels infants respecte de la lectura i l'escriptura 37

- 5.1. Etapes de la lectura 37
- 5.2. Etapes de l'escriptura 38

6. La intervenció del mestre/a 41

- 6.1. El mestre/a, facilitador dels aprenentatges 41
- 6.2. La interacció a l'aula i els agrupaments dels alumnes 42
- 6.3. El treball per projectes i la biblioteca d'aula, dos exemples que afavoreixen la funcionalitat en l'aprenentatge de la lectoescriptura 45

7. Seqüenciació dels continguts i avaluació dels alumnes 49

- 7.1. Seqüenciació dels continguts: criteris i exemplificacions 49
- 7.2. Elements per planificar les activitats d'ensenyament-aprenentatge de cada nivell 52
- 7.3. L'avaluació de l'alumnat 52

RECURSOS DIDÀCTICS

Presentació 55

1. El treball dels sons: de la llengua oral a la llengua escrita 57

- Recursos per treballar els sons 57

2. El nom dels alumnes: la funcionalitat de la llengua escrita 59

Exemplificació d'una activitat d'anàlisi de les lletres que componen els noms en una classe de pàrvuls 3 anys **60**

3. La frase: de la llengua oral a la llengua escrita 61

Situacions comunicatives i elecció de la frase **61**

Exemplificació del treball de llengua escrita a partir de la frase en una aula de parvulari de 5 anys **63**

4. La lectura guiada: la classe col·lectiva de lectura 65

Lectura d'un conte per part de l'ensenyant **65**

Lectura d'una poesia **68**

Lectura d'un text expositiu **70**

5. L'escriptura per parelles: la interacció en el procés de composició 73

Exemplificació d'una escriptura per parelles en una classe de primer curs de cicle inicial d'educació primària **73**

6. La vida a l'aula i l'escriptura: l'ús de la llengua en situacions funcionals 75

Reportatge d'una visita al zoològic **75**

Escriptura de les vivències personals: carta a una nina de l'escola **75**

7. L'escriptura col·lectiva: el modelatge en el procés de composició 77

La correspondència escolar **77**

8. La producció de textos: ajuts que faciliten el procés de composició 79

Construïm un conte **79**

Reescriptura d'una poesia **81**

9. La correcció col·lectiva: el treball ortogràfic 83

Arrodoniment d'un text i activitats de sistematització **83**

Activitats de sistematització a partir de la correcció col·lectiva **85**



Introducció

Amb aquesta publicació, el Departament d'Ensenyament vol oferir a les mestres i als mestres un document de treball per reflexionar sobre l'ensenyament-aprenentatge de la lectura i l'escriptura. L'escola catalana sempre s'ha caracteritzat per la seva preocupació envers l'ensenyament de la lectoescriptura, de manera que històricament ha anat incorporant i fent seves les aportacions de la pedagogia activa. Així, per exemple, a les nostres escoles han tingut un gran arrelament les propostes de Maria Montessori, el mètode global d'Ovide Decroly o les aportacions de Célestin Freinet. També, avui, l'escola catalana participa de les tendències més actuals pel que fa a la concepció de l'aprenentatge lectoescriptor. Aquestes orientacions volen ser una aportació en aquest sentit, i tenen l'objectiu d'oferir als equips de mestres referents teòrics i recursos didàctics que els ajudin en la reflexió conjunta per avançar en la millora del plantejament de l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura a la nostra escola.

Les orientacions que s'ofereixen en aquesta publicació es basen en les tendències actuals de la psicolingüística i de les teories sobre l'aprenentatge. D'altra banda, el concepte de lectura i d'escriptura que s'ha d'ensenyar als infants parteix dels coneixements actuals sobre la matèria i s'inscriu en els corrents funcionals de la didàctica de la llengua escrita. També s'han tingut en compte les aportacions de la tradició pedagògica catalana pel que fa a l'estudi de les característiques de la llengua.

El tractament de l'ensenyament-aprenentatge de la lectura i de l'escriptura al nostre país no pot oblidar que molts nens i nenes no tenen el català com a llengua habitual. Per això moltes escoles de Catalunya han endegat el Programa d'Immersion Lingüística amb l'objectiu que els infants adquireixin competència comunicativa en català ben aviat i pu-

guin acabar l'educació primària havent assolit els objectius que estableix el Decret 95/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular a l'educació primària, i desenvolupats al currículum de l'educació primària. Aquestes orientacions han recollit aquesta realitat i la tenen en compte, tant en els referents teòrics que s'ofereixen als mestres com en les propostes didàctiques.

Els mestres trobaran en aquesta publicació models didàctics per orientar el tractament de la llengua oral amb l'objectiu d'ajudar els infants en l'adquisició de la consciència fonològica, per planificar sessions de lectura guiada i totes aquelles habilitats i estratègies que cal aprendre perquè estan implicades en la composició de textos. En tot cas, es defuig l'adhesió a qualsevol metodologia concreta, ja que es consideren adients tots aquells recursos que ajudin els infants a avançar en el procés d'apropiació de les característiques de la llengua escrita.

Aquesta publicació també ofereix informació sobre els elements que han de ser presents en la intervenció pedagògica dels docents perquè els infants puguin fer un aprenentatge significatiu de la llengua escrita. En aquest sentit, aquestes orientacions s'inscriuen en la concepció de l'ensenyament i l'aprenentatge que sostenen els currículums d'educació infantil i d'educació primària del nou sistema educatiu. Consten d'un bloc en el qual es desenvolupen les bases teòriques per a l'ensenyament-aprenentatge de la lectura i l'escriptura, i d'un altre en el qual s'ofereixen recursos didàctics. Totes les exemplificacions de treball a l'aula han estat extretes de situacions reals d'ensenyament-aprenentatge dutes a terme en algunes escoles.

L'estructuració d'aquestes orientacions en dos blocs diferenciats permet un ús polivalent de la publicació i que cada lector pugui decidir el seu propi objectiu de lectura. El contingut de les bases

teòriques sempre es concreta en una situació d'ensenyament-aprenentatge en el bloc dels recursos didàctics. D'altra banda, el contingut teòric pot oferir elements de formació a l'equip de mestres, ajudar a contrastar les idees que sostenen la pràctica pedagògica del centre, orientar la renovació de l'en-

senyament d'algun aspecte de la llengua escrita, etc. El bloc de recursos didàctics permet que els mestres puguin incorporar directament les propostes que els semblin ajustades a la realitat de la seva escola i obtenir la informació teòrica que les sosté en l'apartat corresponent del primer bloc.



BASES TEÒRIQUES

1. La llengua oral i l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura

1.1. Relació entre la llengua oral i la llengua escrita

D'entrada pot semblar estrany començar a parlar de la llengua oral en unes orientacions didàctiques sobre l'aprenentatge de la llengua escrita. Sobretot perquè en la majoria de publicacions sobre didàctica de la llengua un dels primers capítols es dedica a comparar i establir les característiques de cada vessant de la llengua. Les motivacions que ens han dut a considerar aquest apartat són dues. En primer lloc, perquè hi ha un aspecte de la llengua oral, la fonètica o la producció dels sons, que es vincula directament amb el sistema d'escriptura i de lectura del català, que, com la resta de llengües romàniques, és alfabètic. I en segon lloc, perquè el coneixement de la llengua oral repercuteix directament en l'escriptura i la lectura.

Segons Mann (1984) hi ha dos factors lingüístics que es correlacionen consistentment amb l'habilitat de llegir. El primer factor és el coneixement que puguin tenir els alumnes sobre les unitats de la llengua oral, sobretot dels sons, i el segon, l'habilitat per processar el llenguatge oral.

Un altre factor que, segons un gran nombre d'autors, també en determina l'èxit és posar els infants en contacte amb la llengua escrita. Llegir textos narratius als nens i les nenes des de ben petits fa que aquests es familiaritzin amb les característiques del llenguatge escrit, el qual és molt diferent del llenguatge oral que parlen els infants, molt lligat al context on s'estableix la comunicació i que té com a objectiu satisfer les necessitats més immediates. Aquest factor, però, s'allunya del tema que encapçala l'apartat; la lectura de contes i narracions arriba als alumnes a través del canal auditiu, ja que l'adult fa de mediador entre el text i els infants que encara no saben llegir.

Si considerem els dos primers factors lingüístics que prediuen un bon aprenentatge de la lectoescriptura —l'anàlisi de les unitats de la tira fònica i l'habilitat per processar el llenguatge oral— tindrem dos aspectes que s'hauran de treballar a les aules de parvulari:

- la llengua oral,
- els sons,

aspectes que, d'altra banda, són presents i explicats al currículum de l'educació infantil.

A les aules on hi ha alumnes no catalanoparlants, l'expressió oral i el treball de sons són imprescindibles i necessaris per si mateixos. Un ensenyament centrat en la lectoescriptura pot fer minvar l'ensenyament de la llengua oral. Els alumnes en tindran el codi, però els pot manca una eina essencial: el coneixement del català, que els permetrà expressar i comprendre un text.

Pel que fa a la lectura, no volem que els alumnes es quedin amb el significat de les paraules, sinó que en copsin el significat, i a aquest no s'hi pot arribar si l'alumne/a no té el referent real de l'objecte o de la idea expressats en el text. Per exemple, un alumne/a pot descodificar la paraula "guineu" i no saber que evoca el referent que ell anomena amb el significat "zorro".

Quant a l'escriptura, es pretén que els alumnes escriguin en català. Per tant, a l'escola han de rebre coneixements suficients en aquesta llengua perquè això sigui possible.

En el programa d'immersió lingüística, l'aprenentatge de la lectoescriptura i l'aprenentatge de la llengua catalana es fan paral·lelament; un aprenentatge no s'ha de supeditar a l'altre. Moltes vegades els dos aspectes s'interrelacionen: d'una conversa, en pot sorgir un material per escriure i llegir, i a partir d'un text que s'ha llegit es pot iniciar una

conversa o treballar una estructura o expressió determinades.

Quan els alumnes poden accedir a la llengua escrita amb certa autonomia, és a dir, quan no necessiten l'ajuda constant de l'adult per llegir o escriure un text, se'ls obre una font inesgotable de coneixements, tant pel que fa a temes sobre la vida i el món com a coneixements més lingüístics (lèxic, expressions, característiques del text escrit...), als quals no es pot accedir usant només el canal oral, que cal aprofitar per fer un treball conjunt de les quatre habilitats. Així, doncs, les habilitats de comprensió (escoltar i llegir) i les d'expressió (parlar i escriure) estan estretament lligades.

A més, cal considerar un aspecte important de la llengua oral en relació amb la llengua escrita: la llengua oral com a eina o mitjà per parlar sobre els textos escrits. L'escriptura i la lectura estan considerades habilitats predominantment individuals. Els processos cognitius que es duen a terme per llegir i escriure són interns i rarament s'expliciten als altres. En un context d'ensenyament-aprenentatge és convenient i necessari que l'adult (escriptor/a i lector/a competents) i els alumnes (escriptors/es i lectors/es que van descobrint les regles que regulen el text escrit) expressin tant els criteris de funcionament del codi com les estratègies que utilitzen per comprendre i compondre un text. De la mateixa manera, la llengua oral també ens permetrà parlar dels textos escrits pels alumnes i de les lectures que aquests fan amb propòsits diversos: analitzar, avaluar, millorar, comentar...

El mestre/a, doncs, ha de facilitar situacions en què sigui possible la interacció oral per tal d'exterioritzar coneixements i idees internes amb la finalitat que els alumnes puguin compartir i elaborar un *constructo* (evolucionable) sobre la llengua escrita.

1.2. La consciència fonològica i l'aprenentatge de la lectoescriptura

Les tendències actuals fan que els alumnes es familiaritzin des de ben petits amb el text escrit d'una manera funcional i natural. Els nens i les nenes molt aviat observen i manipulen aquesta nova forma d'expressió que constitueix la llengua escrita a partir dels rètols que hi ha a l'aula, dels noms propis seus i dels companys/es, i d'altres referents escrits. Això fa que els primers contactes amb la llengua escrita siguin a través del canal visual i que quedi en un segon terme l'aspecte auditiu, la qual

cosa ha comportat en moltes escoles un canvi d'orientació de la lectoescriptura, perquè aquesta es feia des d'una perspectiva auditiva i la via visual quedava relegada a un segon terme. Tot el treball de sons de la llengua anava lligat a l'ensenyament de la lectoescriptura; així, per exemple, es presentava el so de la *a* i es discriminava quan es presentava aquesta lletra.

El treball de sons es pot realitzar dins del marc de la llengua oral; no cal lligar-lo amb la lectoescriptura. L'entrenament auditiu es pot fer perfectament sense que vagi lligat a la presentació de les grafies. Aquest treball de sons és necessari perquè desenvolupa en els infants la *consciència fonològica*, la qual es pot definir com l'habilitat de segmentar i ser conscients de les unitats del llenguatge oral (frases, paraules, síl·labes, fonemes...). Nombrosos estudis han posat en evidència la relació existent entre aquesta capacitat i l'habilitat de la lectoescriptura, encara que sigui difícil definir la direcció de causalitat entre les dues capacitats que es relacionen.

En un sistema d'escriptura i lectura de base alfabètica com és el català, adquirir la noció de fonema té una importància cabdal, ja que les grafies representen aquestes unitats abstractes de la llengua.

La reflexió sobre la forma de la llengua oral és difícil per als infants, perquè normalment estan molt centrats en els aspectes significatius i analitzar la parla requereix un cert grau d'abstracció i de discriminació conscient. La segmentació de la parla és un fenomen perceptiu-cognitiu i no una característica de la tira fònica; quan parlem, enllacem les paraules i és difícil per a algú que no ha tingut contacte amb la llengua escrita separar aquestes unitats. En civilitzacions en què la llengua escrita és inexistent, els usuaris d'aquelles llengües tenen veritables problemes per separar en paraules la tira fònica; la unitat que perceben millor és la síl·laba i difícilment arriben a aïllar el so que representa un fonema aïllat.

En els infants passa un fet similar; els és més difícil segmentar una tira fònica en paraules i, encara més, en fonemes que no pas en síl·labes. Tot i així, els alumnes, quan accedeixen al codi escrit, han d'haver adquirit la noció de fonema. Sobretot en l'escriptura, perquè en la lectura, a més del component fonològic, hi ha un altre component que té molt de pes: el visual (la visió global del mot).

Els infants, normalment, no tenen dificultats per segmentar la paraula en síl·labes; només presenten un cert desconcert davant dels mots monosíl·labs, amb tendència a fer-los bisíl·labs. Activitats com cantar cançons de comptar i repartir, marcar la pulsació d'una cançó..., els prepararan per fer un

treball més sistemàtic (separació de paraules en síl·labes, classificació de paraules pel nombre de síl·labes). No és gens estrany, doncs, que quan s'inicien en l'acte d'escriure la primera correspondència sonora s'estableixi a partir de la síl·laba (vegeu l'apartat 5).

Els alumnes també poden buscar similituds entre paraules: paraules que comencen igual, que acaben igual, que contenen una altra paraula o que aquesta es repeteix..., activitats amb rimes, com fer o completar rodolins, continuar una sèrie de paraules que acabin igual... Tot això fa que els infants, d'una manera intuïtiva, vagin observant la forma de la llengua oral i facin segmentacions. Buscar quines paraules hi ha a dins d'una altra paraula com *papa* (pa-pa), *mama* (ma-ma), *pipí* (pi-pi), trobar que dins de *martell* hi ha el mot *mar*, a dins de *salsa* hi ha el mot *sal*..., són jocs de la llengua que a vegades apareixen d'una manera espontània i que només cal que el mestre/a reculli i amplii.

La separació oral de paraules dins d'una frase comporta un altre tipus de dificultat: la noció de paraula. Aquesta noció no és fàcil d'adquirir. Fins i tot, lingüistes estructuralistes l'han definit com la unitat que hi ha entre dos espais en blanc en un escrit, que és una definició formal i partint de la llengua escrita, no des del punt de vista oral. La separació de paraules va molt lligada amb la representació escrita. Molts alumnes quan arriben a primer encara tenen dificultats per separar correctament les paraules en una composició. Activitats com construir una frase en què cada alumne/a hagi d'afegir una única paraula, pensar altres paraules que puguin aparèixer en un lloc determinat de la frase, buscar les paraules amb significació..., poden ajudar a adquirir aquesta noció.

Els infants que tenen contacte amb dues llengües ho tenen una mica més fàcil. El fet de tenir dos significants per a un mateix referent fa que adquirixin abans la propietat arbitrària del signe lingüístic i, indirectament, la noció de paraula.

Totes aquestes activitats s'han d'iniciar amb la unitat de la síl·laba i, posteriorment, passar al fonema. Un infant percep més clarament que acaben igual *cavall* i *sonall* que no pas *cavall* i *ocell*. Presentar-li activitats en què ha de reconèixer els fonemes sense haver passat per la unitat de la síl·laba es voler fer un camí massa ràpid i poc segur.

Per adquirir la noció de fonema (unitat mínima de la llengua amb valor distintiu) es poden fer diferents exercicis: aparellar paraules que s'assemblen molt o que només es diferencien en un so, continuar una sèrie de paraules on cada cop només es pugui canviar un so (per exemple, *niu, neu, nau, nou, pou*...),

cantar cançons on s'han de substituir totes les vocals per una de determinada, descompondre una paraula en els seus sons, discriminar els sons, localitzar un so dins d'una paraula, classificar paraules segons la presència o absència d'un fonema...

Tot aquest treball de sons s'hauria de fer paral·lelament al mètode d'aproximació a la llengua escrita. La seva funció és tant preventiva com predictiva. Desenvolupar la consciència fonològica en els infants afavorirà un bon rendiment en les habilitats de llegir i escriure i, al mateix temps, llegir i escriure ampliaran la capacitat de segmentar la tira fònica.

1.3. L'adquisició dels sons de la llengua per alumnes no catalanoparlants

Ja s'ha esmentat en l'apartat anterior la importància que té per a l'aprenentatge de la lectoescriptura la consciència fonològica dels sons de la pròpia llengua. La majoria d'alumnes no catalanoparlants arriben a l'escola desconeixent la llengua vehicular i d'aprenentatge. La llengua familiar d'aquests alumnes és, bàsicament, el castellà, encara que no s'ha d'oblidar que cada cop més s'incorporen al sistema educatiu català alumnes amb una parla diferent de la castellana.

Una tasca del docent serà facilitar la incorporació dels sons propis del català als alumnes amb una llengua diferent de la catalana. Com més petits són els alumnes més fàcil és d'aconseguir aquest objectiu. A l'etapa d'educació infantil, els nens i les nenes encara estan estructurant el sistema fonològic de la seva pròpia llengua (hi ha infants que incorporen els darrers sons cap als sis anys) i poden adquirir els sons de la nova llengua d'una manera molt semblant a com ho han fet amb els de la llengua familiar.

A mesura que els alumnes es fan més grans, el procediment per adquirir els sons d'una nova llengua canvia. Els aprenents d'una segona llengua tenen dificultat a discriminar sons que no existeixen en la seva primera llengua. El sistema fonològic de la llengua familiar ja està tancat i l'alumne/a, en sentir un so específic de la segona llengua o diferencial respecte de la primera, tendeix a assimilar el so nou, desconegut per ell, a aquell de la seva pròpia llengua amb el qual té més similituds o, simplement, a no pronunciar-lo.

Centrant-nos en aquesta situació, si es comparen el sistema fonològic de la llengua catalana i el de la

llengua castellana, es pot establir la classificació següent:

- *Sons comuns*: sons que pertanyen als sistemes fonològics del català i del castellà amb la mateixa correspondència de distribució dins del mot, ja siguin vocàlics o consonàntics.

- *Sons diferencials*: sons que, tot i formar part dels sistema fonològic del castellà, no apareixen mai en una posició final de mot. Aquests sons sempre són consonàntics.

- *Sons específics*: sons propis de la llengua catalana, que no existeixen en castellà.

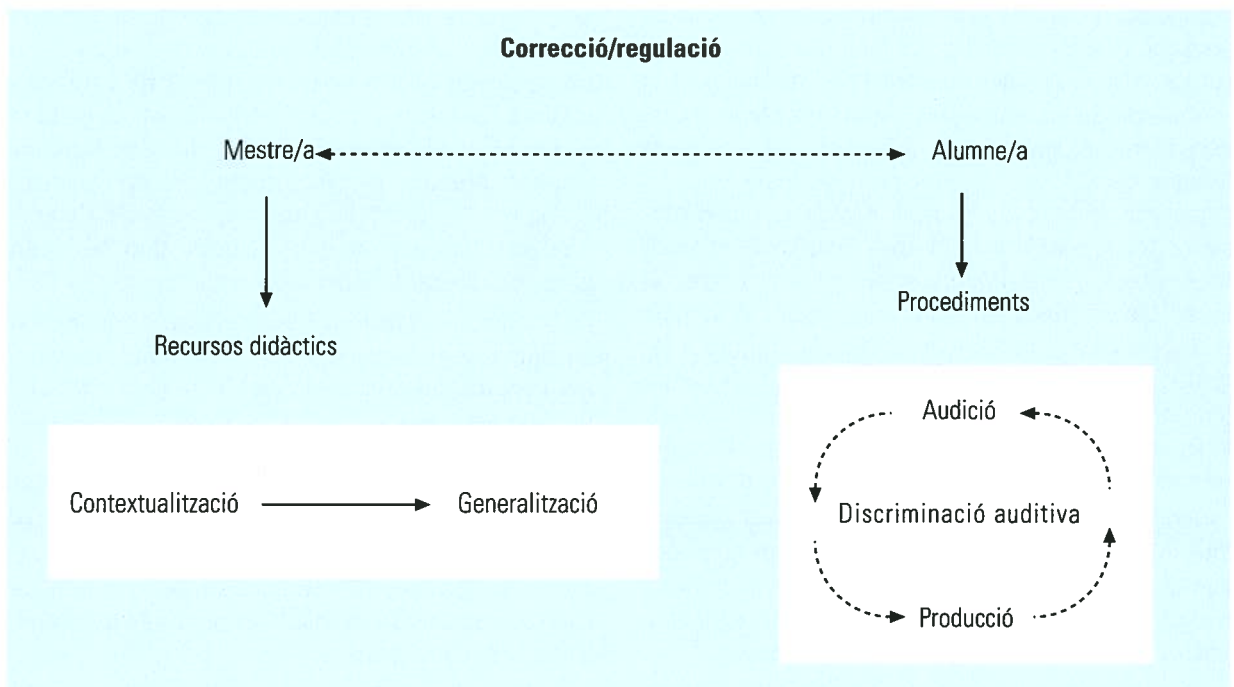
L'observació de la producció d'aquests sons específics i diferencials per part dels alumnes, a partir d'una pauta fonètica, permetrà detectar les errades col·lectives i individuals; errades que ja han estat estudiades per M. Dalmau, i altres (1985).¹ Així, la tendència a assimilar els sons específics del català respecte del castellà als sons del castellà amb els quals tenen més trets en comú fa que el so [z]

s'assimili al so [s], el so [ʃ] al so [tʃ], [ʒ] a [ʎ], [ɛ] a [e], [ɔ] a [o] i [dʒ] a [tʃ].

Pel que fa als sons diferencials, pot succeir que els alumnes no pronuncin el so (per exemple, el mot *verd* es pronuncia [ber]) o que l'assimilin a un de molt semblant de la seva llengua (per exemple, els mots *bony*, *flam* i *cavall* es pronuncien [bon], [flan] i [kavai]).

L'ensenyant s'ha de plantejar una sèrie d'activitats que afavoreixin l'aprenentatge dels sons específics i diferencials perquè, a part de constituir un aspecte de la llengua oral, la seva assimilació repercuteix en la lectura i l'escriptura. Un alumne/a escriurà "llemà" o "martei" perquè ho diu així, i també llegirà atribuint un so erroni a una grafia. Aquestes errades no es poden regular amb l'aplicació d'una norma ortogràfica i, per tant, seran difícils de corregir.

El treball de fonètica que s'ha de plantejar a l'aula ha de seguir el recorregut que es presenta en l'esquema següent:



El mestre/a, doncs, ha de planificar una sèrie d'activitats en què els sons específics i diferencials s'hagin d'utilitzar d'una manera espontània i funcional. L'objectiu a aconseguir a l'educació infantil és que els alumnes siguin capaços d'emprar aquests sons dins de contextos determinats (cançons, cantarelles, jocs, lèxic concret...) i d'una manera aïllada (onomatopeies en el joc simbòlic o en els contes, expressions d'intensitat...). Durant el ci-

cle inicial aquests sons contextualitzats s'han de continuar treballant, tendint, però, a la seva generalització, de manera que els nens i les nenes puguin pronunciar-los en qualsevol situació.

Amb la lectoescriptura se'n facilita la tasca: tots aquells sons que s'havien treballat d'una manera auditiva (sense referent escrit) ara tenen una imatge de suport, les grafies. No és gens estrany, doncs, que molts alumnes millorin la seva pronúncia a partir de la lectura.

Un factor determinant per aconseguir una bona

1. Dalmau, M.; Miró, M.; Molina, D.A. *Correcció fonètica. Mètode Verbo-tonal*. Vic: Eumo, 1985.

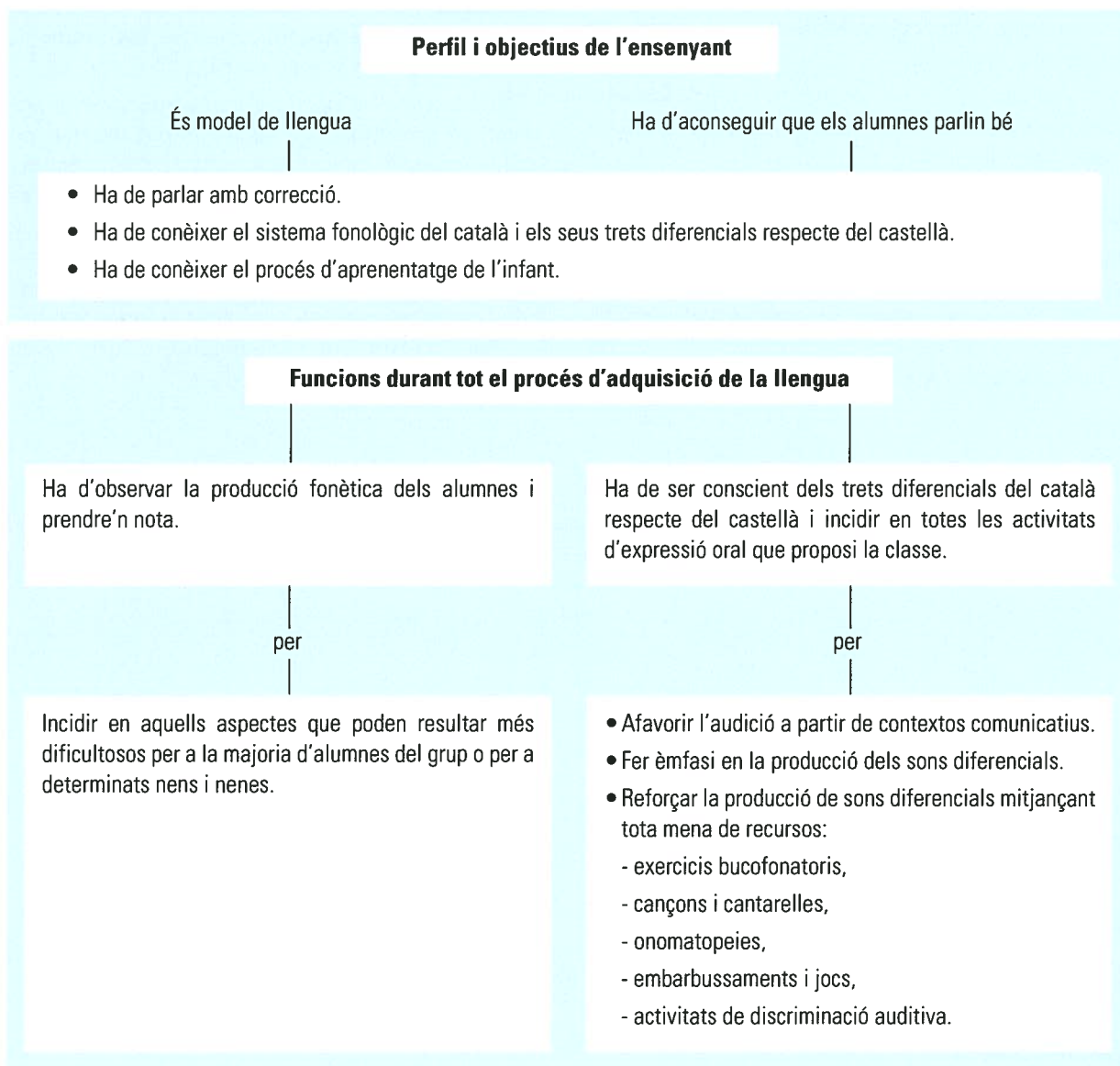
producció fonètica dels infants és el grau d'exigència del mestre/a. En el programa d'immersió o amb alumnat no catalanoparlant, de la mateixa manera que s'utilitzen estratègies d'intervenció-correcció per millorar la parla dels infants (lèxic i estructures morfosintàctiques), també se n'han d'utilitzar per corregir la fonètica. Cal procurar sobretot que l'alumne/a pronuncii correctament aquelles paraules que tenen un referent compartit i treballat. Per exemple, si l'alumne/a canta amb bona pronúncia la cançó del "peix-peixet", quan parli dels peixos que ha vist a l'aquari també haurà de pronunciar bé el mot "peix" i el mestre/a no haurà de deixar passar que digui "peis". També haurà d'exigir la producció correcta d'aquest so en altres paraules que el continguin. Aquest nivell d'exigència és extrapolable a tots els aprenentatges. De fet, molts mestres ja el duen a la pràctica en aspectes del llenguatge escrit, com per exemple l'ortografia,

tal vegada per una valoració superior de la llengua escrita enfront de la llengua oral.

El mestre/a ha de proposar activitats que permetin a l'alumne/a d'exercitar els procediments d'audició, de discriminació i de producció de sons.

Com es pot observar en el quadre de la pàgina anterior, aquests procediments s'han de realitzar d'una manera recursiva i simultània (per exemple, al mateix temps que l'alumne/a discrimina un so d'un altre, pot estar produint-lo en una cantarella). En els primers nivells, la discriminació es farà a partir de la fonació externa del mestre o de la mestra, i aquesta ha de ser tan correcta com sigui possible. El mestre/a ha de ser capaç d'exagerar el so perquè l'alumne/a el pugui copsar amb més facilitat.

El quadre següent exposa quina ha de ser la intervenció pedagògica pel que fa a l'adquisició dels sons de la llengua en una situació d'immersió:



Aquest model d'intervenció és vàlid també en qualsevol altra situació d'ensenyament-aprenentatge de la llengua amb alumnat no catalanoparlant. Encara que el mestre/a no conegui la llengua familiar de l'alumne/a, ha de ser model de llengua, s'ha de marcar el mateixos objectius i pot recórrer a estratègies semblants per aconseguir-los.

1.4. Les estructures morfosintàctiques i la comprensió de la lectura

Segons Camps (1986),² un dels objectius de la gramàtica a l'educació infantil i al cicle inicial d'educació primària és “posar el nen en situació d'assolir i d'utilitzar les estructures gramaticals que no ha adquirit encara i elaborar els continguts de les que ja utilitza”.

D'aquesta afirmació, se'n poden desprendre els comentaris següents:

- L'adquisició de les estructures morfosintàctiques és evolutiva, unes s'adquireixen i utilitzen abans que unes altres.
- S'ha de distingir l'ús de la forma de la dotació de contingut; utilitzar una forma no garanteix la comprensió dels elements que es relacionen dins d'aquesta estructura. Per exemple, cap als tres anys la majoria d'infants utilitzen la conjunció “perquè”, però això no vol dir que hagin incorporat les frases causals amb tot el seu contingut, perquè a ve-

gades confonen la causa i l'efecte. Un altre exemple: els nens i les nenes utilitzen molt aviat l'article indefinit “un, una”, però li atribueixen més un valor quantitatiu que d'indeterminació.

Dominar les estructures sintàctiques permetrà als infants fer prediccions respecte a la relació que s'estableix entre els diferents elements de la frase (vegeu apartat 2.2). Per exemple, després d'un “perquè” esperem trobar una causa del que s'ha dit anteriorment; després d'un “si” esperem trobar una condició; després d'un subjecte esperem trobar una acció... Tanmateix aquestes prediccions o anticipacions es fan també a partir del contingut semàntic dels mots. Si s'observa la lectura dels infants, es pot copsar que davant d'una estructura gramatical complexa els alumnes alenteixen la velocitat lectora o, fins i tot, l'arriben a aturar.

El treball a l'aula de les estructures sintàctiques permetrà als alumnes comprendre millor els textos i, alhora, els ajudarà a parlar amb més precisió, d'una manera més cohesionada, cosa que, naturalment, es reflectirà en l'expressió escrita.

Aquest treball d'estructures és encara més necessari en una situació d'immersió o d'alumnat no catalanoparlant, perquè pot passar, per exemple, que els alumnes castellanoparlants no hagin incorporat la forma catalana d'una estructura que tenen en castellà (per exemple, la doble negació) o que tinguin l'estructura i no li donin el contingut que té en català (per exemple, en català la forma “deure” designa obligatorietat i possibilitat, i en castellà, només possibilitat).

2. Camps, A. *La gramàtica a l'escola bàsica (entre els 5 i els 10 anys. Algunes reflexions i propostes)*. Barcelona: Barcanova, 1986.

2. La lectura

2.1. Concepte de lectura

La comunicació escrita té un gran pes en la nostra societat; per tant, una persona que no hagi assolit aquest aprenentatge no tindrà les mateixes possibilitats d'integració social que una altra que en tingui la capacitat. Per això, aconseguir que els alumnes siguin uns lectors competents és un dels reptes que té l'escola i, més concretament, els mestres, perquè són aquests, en definitiva, els que han d'anar guiant i seqüenciant el recorregut que suposa l'ensenyament-aprenentatge de la lectoescriptura.

El concepte de lectura, entès només com l'acte de desxifrar signes gràfics, vigent durant molt de temps, s'ha anat revisant i ha adquirit una nova dimensió que incorpora molts altres aspectes que tot ensenyant ha de tenir en compte.

Tal com diu Cassany (1993),³ “Llegir és comprendre un escrit. Sigui com sigui que llegim, ràpid o a poc a poc, a batzegades (...) el que és important és interpretar el que vehiculen les lletres impreses, construir un significat nou en la nostra ment a partir d'aquests signes”.

Amb aquestes paraules, l'autor dona més importància a la comprensió del text escrit i a la incorporació dels nous significats que als aspectes formals i mecànics, més secundaris. La competència lectora va més enllà del simple reconeixement d'un codi; la lectura és un procés intel·lectual que duu a la comprensió del text de manera que, si aquesta no es produeix, no es pot considerar pròpiament lectura (tot i que hi hagi hagut una descodificació mecànica de les grafies). No n'hi ha prou de reconèixer les lletres o de saber escriure

el nom, cal també saber interpretar unes instruccions, orientar-se en un mapa, saber explicar el que s'ha llegit...

Analitzem ara les paraules de Solé (1992):⁴ “Llegir és un procés d'interacció entre el lector i el text, un procés en el qual el lector intenta satisfer els objectius que guien la seva lectura”.

L'autora afirma que el lector ha de ser actiu davant del text escrit per poder-lo comprendre i que la lectura serveix per assolir un propòsit —potser diferent en cada lector—, que serà la guia de la manera de llegir de cadascú.

Així mateix, el lector activa un mecanisme de control per saber si entén el que llegeix. Tal com expliquen Colomer i Camps (1991),⁵ “(...) del que es tracta és de saber guiar una sèrie de raonaments cap a la construcció d'una interpretació del missatge escrit a partir de la informació que proporcionen el text i els coneixements del lector, i, alhora, iniciar una altra sèrie de raonaments per controlar el progrés d'aquesta interpretació, de tal manera que es puguin detectar les possibles incomprendions produïdes durant la lectura”.

2.2. Habilitats i estratègies implicades en la comprensió de la lectura

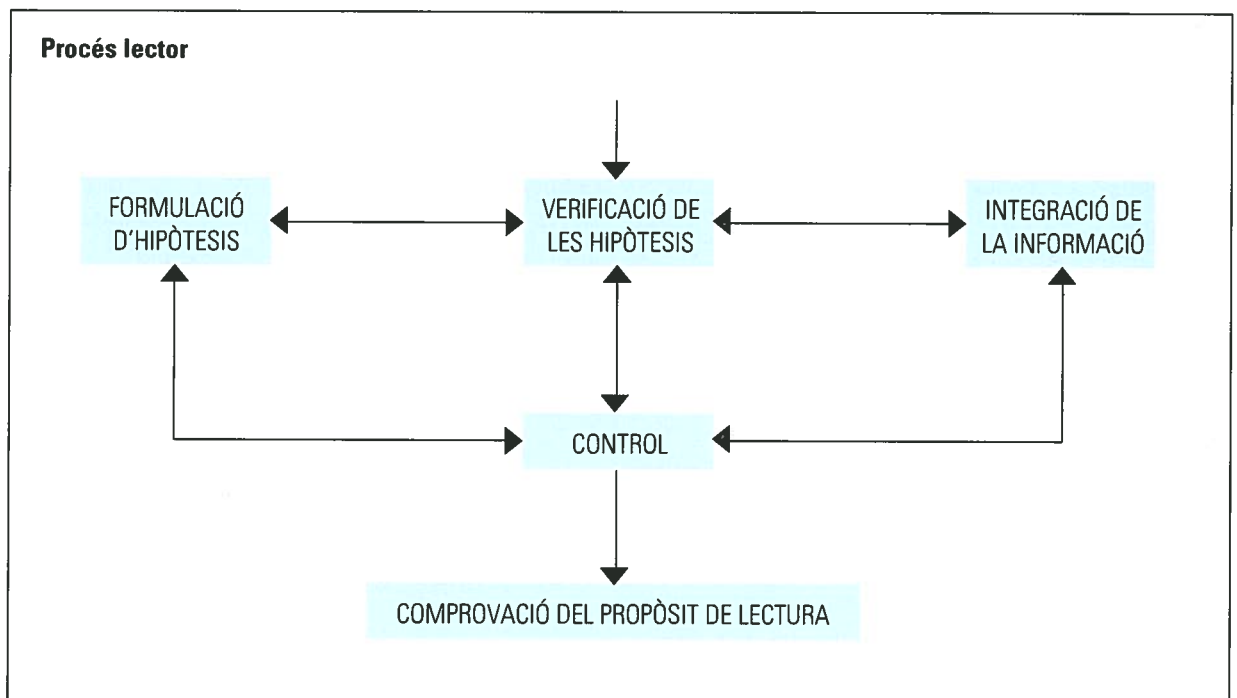
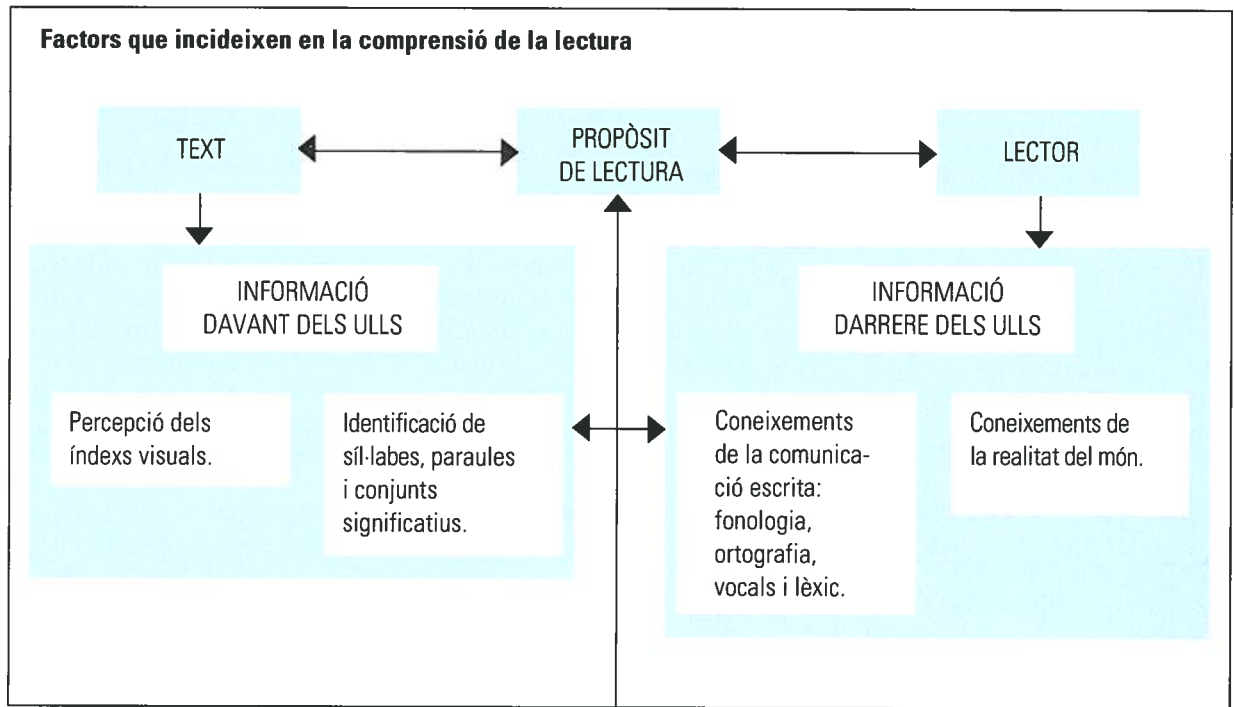
L'activitat que realitzem en llegir està encaminada a l'obtenció d'informació. Per tal d'assolir aquest objectiu, el lector utilitza diferents habilitats i estratègies que l'ajuden a la descodificació i comprensió del text en el qual es vol submergir.

3. Cassany, D. [et al.] *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó, 1993.

4. Solé, I. *Estratègies de lectura*. Barcelona: Graó, 1992.

5. Colomer, T.; Camps, A. *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62, 1991.

Aquestes habilitats i estratègies queden reflectides en el quadre següent, segons dos aspectes diferents, però alhora relacionats entre si: els factors que incideixen en la comprensió i el procés lector:



En els factors que incideixen en la comprensió, hi distingim tres components diferents: el text, el lector i el propòsit de lectura, que relaciona els dos primers.

El text, considerat aquí des d'un punt de vista estrictament visual, com a "taca textual" és el que

aporta la informació més exterior, la que s'anomena "informació davant dels ulls". Si ens mirem, per exemple, una recepta de cuina a una certa distància dels nostres ulls, podrem predir quin tipus de text tenim al davant sense gaires possibilitats d'equivocar-nos: un poema?, una llista?, un text ins-

tructiu...? També, en llegir el diari, comprem de seguida si l'escrit és una notícia més o menys important, si és un anunci, un article de fons...

Els índexs textuais, o sigui, els títols, la tipografia, el format, la maquetació, etc., són els elements que ens aporten tota aquesta informació.

Pel que fa a la comprensió del text, el lector normalment no desxifra el codi escrit (lletres, síl·labes, paraules, etc. (per petites unitats; el lector expert hi sap trobar de seguida els conjunts de mots més significatius (excepte en el cas d'alguna paraula inusual o desconeguda). No sempre cal, doncs, llegir "totes" les paraules de l'escrit. D'aquesta manera s'adquireix també més velocitat lectora.

Els *lectors* som processadors actius del text: afegim a la informació davant dels ulls els coneixements previs que tenim de la realitat del món i de la comunicació escrita. Així, davant d'un text escrit amb lletra àrab o xinesa, on les grafies són diferents de les nostres, no podem descodificar res si no som uns experts en aquestes llengües. Com tampoc no entendrem res si ens trobem davant d'un text en què les paraules estiguin escrites totes seguides, sense espais, ni punts, ni comes..., ja que ens fallaran els coneixements que tenim de la comunicació escrita.

D'altra banda, el fet de saber trobar a l'enciclopèdia una paraula tècnica, un camp semàntic que no dominem, no sempre garanteix entendre'n el significat. Per exemple, la paraula "*Hodògrafa*: en l'estudi del moviment d'un punt, corba determinada pels extrems dels vectors corresponents a la velocitat instantània...", pot continuar essent indesxifrabla si no dominem el seu camp semàntic. En canvi, en un altre cas com "*Histrícid*s: família de mamífers de l'ordre dels rosegadors, amb el cos recobert de pues afilades que empren com a mètode de defensa", els coneixements previs que tenim de la realitat i del món (o sigui, la informació darrere dels ulls) ens permeten copsar el sentit de la informació, malgrat que, en els dos exemples citats, les dues paraules poden ser desconegudes per al mateix lector.

És per tot això que, abans de la lectura d'un text a l'aula (tant si el lector és el mestre/a, com si ho són els alumnes), és important no entrar directament a llegir, sinó que, entre altres activitats, cal activar els coneixements previs dels alumnes, tal com s'explica més endavant.

Establir el *propòsit de lectura* determina l'orientació de la lectura i la forma de llegir (d'una manera més recreativa, més funcional...).

La capacitat lectora no és homogènia i única, sinó que està constituïda per un conjunt de destreses que utilitzem segons la situació, el temps, el tipus de text i l'objectiu que cadascú es proposa. Així, un mateix text pot generar diferents expectatives, pot promoure diferents tipus de lectura i plantejar exigències diferents al lector.

És evident, doncs, que no es llegirà de la mateixa manera una novel·la, un diccionari, una informació sindical, el fullet de propaganda del supermercat o un diari, i que en cadascun d'aquests textos els lectors podran buscar-hi objectius diferents (no buscaran el mateix en una cartellera del diari uns pares de família que volen sortir el diumenge al matí amb els seus fills que una colla d'amics que busquen esbargir-se una nit de divendres).

L'objectiu proposat en la lectura relaciona tot el que aporta el text amb tots els coneixements del lector. Cal que els mestres siguin ben conscients que, en una situació d'ensenyament-aprenentatge de la lectura, l'aprenentatge dels procediments de comprensió lectora exigeix un treball constant amb els alumnes, perquè aquests entenguin que els textos es poden llegir de diferents maneres i que, com a lectors, hi poden buscar objectius diferents.

Pel que fa al *procés lector*, veiem que abans d'iniciar la lectura el lector *formula hipòtesis* sobre el seu contingut partint d'uns indicis contextuals: el suport del text, les imatges que l'acompanyen, etc. Són anticipacions, fruit de la interacció entre el que ja sap i el que "veu" en el text, que creen expectatives a tots els nivells, preguntes més o menys explícites a les quals el lector suposa que el text donarà resposta.

Després, quan el lector comença a llegir, formula hipòtesis més precises, també a partir dels indicis textuais. Per exemple, si llegim una frase que comença així: "Demà me'n vaig a la..." ja podem formular unes hipòtesis més aproximades, perquè hi ha aspectes semàntics i sintàctics que ens donen pistes. "Platja", "muntanya"... són possibilitats que poden aparèixer, però no seran possibles "circ", "cinema" ni "parc d'atraccions".

Cal que els lectors vagin verificant les seves hipòtesis per tal de comprovar-ne la correcció o no, i anar-ne formulant de noves a mesura que la lectura vagi avançant.

Si ensenyem als nous lectors a predir els significats activant els seus esquemes de coneixement, aconseguirem que la seva velocitat lectora augmenti (considerant, tanmateix, que la

lectura és més lenta al principi d'un text que després, quan ja es va tenint més informació).

El propòsit de lectura està relacionat amb les estratègies de *control*, que són les que el lector activa per tal d'assegurar la comprensió del text. Aquests mecanismes de control de la comprensió impliquen un estat d'alerta del lector que permet detectar possibles errors que condicionaran tant les successives hipòtesis i verificacions com el procés d'integració de la nova informació.

Estudis de Colins i Smith (1980)⁶ proposen unes estratègies per aplicar en cas de detecció de mancances de comprensió. Aquestes solucions són classificades en una gradació que va des d'aquelles que permeten continuar més fàcilment la lectura fins a les que en requereixen la interrupció més perllongada:

- Desestimar la incoherència: el lector opta en aquest cas per ignorar l'error, considerant que aquell element no és imprescindible per a la comprensió del text.
- Suspendre la interpretació fins que el text aportí més informació que permeti reorientar-ne la comprensió.
- Buscar explicacions alternatives, tot abandonant les hipòtesis falses fetes anteriorment.
- Retrocedir en la lectura o explorar parts del text per situar l'element discordant: rellegir una paraula, el context immediat, una determinada informació anterior, marques organitzatives com el títol, l'encapçalament, etc.
- Buscar la informació fora del text, a partir de la consulta de diccionaris o altres persones, etc.

Resta el darrer pas del procés: *comprovar si s'ha aconseguit el propòsit de lectura* (per exemple, aclarir algun concepte o buscar alguna informació en concret). En cas que no s'hagi aconseguit, caldrà descobrir-ne les causes.

2.3. Comprensió i descodificació

Ja s'ha esmentat anteriorment que la descodificació és un mitjà per interpretar un text. Els adults accedeixen al codi d'una manera visual i global, i utilitzen estratègies de descodificació davant de paraules poc conegudes o amb combinacions de lletres (matrius sil·làbiques) poc habituals.

Els aprenents no llegeixen de la mateixa forma.

Passen per diverses etapes (vegeu apartat 5), però hi ha un moment en què són bàsicament analítics i han de donar un valor sonor a cada lletra: la lectura esdevé una suma de sons amb l'aplicació de pocs recursos globals. El mestre/a pot intervenir-hi perquè aquesta etapa no s'allargui excessivament. Activitats que afavoreixin l'ampliació del camp visual i la percepció i discriminació ràpida d'indícis textuals seran molt útils per arribar a la lectura global.

L'autonomia dels infants pel que fa a la lectura passa pel coneixement del codi. Per aquest motiu, en situacions inicials l'ensenyament de la lectura se centra gairebé exclusivament en el codi (mecànica de la lectura) i deixa de banda la significació del text. L'ensenyament ha de respondre a un model didàctic que proposi una comprensió "global" del text, per tal d'evitar, per exemple, la proposta d'activitats de descodificació desvinculades de la comprensió. Això no ha de ser així, perquè la interpretació del text també ajuda a la descodificació. S'ha de proposar als alumnes materials interessants: textos complets, funcionals i amb significat, que aportin informació nova i que connectin amb els seus interessos —no oblidem que també es poden aprofitar els que els nens i les nenes portin a l'escola—, tot presentant-los a partir de situacions de lectura reals i que els despertin les ganes de saber què hi ha escrit.

Els infants han de saber aplicar al text una sèrie d'estratègies d'observació, de comparació, de recerca, identificació de paraules, síl·labes, lletres..., per tal de dotar de contingut una sèrie de grafies; els indicis gràfics (llargada d'una paraula, lletra amb què comença o acaba un mot, síl·labes conegudes, mots memoritzats...) han d'ajudar a la descodificació. Així, per exemple, en una llista de mitjans de transport, davant de la paraula "tren", els infants, abans de descodificar-la tota, poden fer les hipòtesis següents: "aquí posa *tren* perquè és una paraula molt curta", "aquí posa *tren* perquè té una *e*", "perquè comença amb *t* com *Tomàs*", "perquè ho he vist al mural"... D'aquesta manera, la descodificació permetrà comprovar allò que els indicis ens han fet conjecturar.

Cal que els mestres sistematitzin, quan sigui convenient, els coneixements sobre lletres i sons que els alumnes han adquirit llegint i escrivint. Aquesta sistematització s'ha d'entendre com una exercitació d'un fenomen concret. Per exemple, després de descodificar una frase amb l'aportació del coneixement dels diferents alumnes, es pot proposar un treball de recerca d'una grafia o d'un so en un conjunt de paraules o imatges en què aquest "fenomen" tingui una ocurrència alta. Aquestes activitats

6. Smith, F. *Comprensió de la lectura*. Mèxic: Trillas, 1983.

de sistematització s'han de planificar a partir del segon any de l'educació infantil i no sempre han d'anar encaminades a establir o fixar una correspondència grafia-so, sinó que també es poden treballar aspectes més globals de la llengua, com per exemple la relació arbitrària entre el significat i el significant (la paraula "ós" és curta i designa un animal gros; la paraula "papallona" és llarga i designa un animal molt petit). El mestre/a ha de saber crear situacions on s'evidenciïn, davant dels infants, les possibles incongruències dels seus raonaments, per tal de fer-los avançar en el procés d'aprenentatge.

Quan el nen o la nena està en l'etapa sil·làbica d'escriptura pot escriure "CASA" i "RATA" de la mateixa manera: "A A". A l'hora de llegir la seva producció escrita veurà que ho ha escrit de la mateixa manera. Aquest fet li fa trontollar un principi bàsic: per escriure coses diferents calen lletres diferents. El mestre/a pot propiciar aquesta situació perquè, a partir d'aquí, l'alumne/a trenqui la unitat de la sil·laba i arribi al fonema.

Quan l'infant llegeix un text tot sol, ha d'aplicar la informació del valor sonor de les lletres sense l'ajuda de l'adult o dels altres alumnes, i això li demana un esforç remarcable. La memòria a curt termini té un paper important en la comprensió. No és gens estrany que el nen o la nena hagi de tornar a llegir un altre cop el text per assabentar-se del que diu. És difícil que en aquesta etapa hi hagi comprensió; per tant, en aquests moments també és convenient fer una sèrie d'activitats que treballin aspectes concrets de la comprensió d'una manera individual i deixar el treball de tot el procés lector per a la classe col·lectiva de lectura. Algunes de les activitats per treballar aspectes de la comprensió poden ser: contestar preguntes, omplir buits, aparellar paraules i frases, recompondre textos, classificar paraules i frases, complir ordres, anticipar el sentit de les frases.

2.4. Aspectes formals que intervenen en la lectura

Hi ha tot un seguit d'aspectes relacionats amb el fet de llegir i que, com tots els altres suara esmentats sobre el procés lector i els factors que intervenen en la comprensió, cal que es vagin treballant a l'aula. Tots ells s'han d'aplicar a les lectures que es fan amb els infants amb l'objectiu d'afavorir una lectura expressiva.

D'una banda, hi ha l'*entonació*, que està marcada pels signes de puntuació: saber usar el signe adient

per expressar por, alegria o sorpresa; per fer una pregunta, per demostrar desconeixement o incredulitat, per deixar el final d'una frase suspès..., serà imprescindible per a una bona lectura. De l'altra, tot text, segons la seva tipologia i el que vol expressar l'autor, ha de tenir un *ritme*. Per a això hi ha uns indicadors encarregats de marcar les pauses del text, que el prefiguren. Els punts, les comes, els dos punts, el punt i coma, són diferents marques que indiquen al lector les cadències de la lectura.

Cal també tenir en compte el ritme de lectura de cada alumne/a: alguns llegeixen amb més *fluïdesa* que altres, que ho fan més a poc a poc i, potser, a batzegades. En aquest darrer cas, el mestre/a haurà d'anar aplicant exercicis de percepció i discriminació ràpida d'indícis que ajudin a millorar i augmentar la velocitat lectora (vigilant, però, que no perdin la regularitat del ritme). La velocitat del lector és un símptoma de la seva habilitat per explorar i seleccionar els indícis més significatius de la lectura.

Amb aquesta finalitat, es poden proposar activitats que exercitin l'ampliació del camp visual del lector perquè pugui abastar l'extensió de text més gran possible, i altres exercicis que tinguin com a finalitat agilitar els salts visuals sobre el text i evitar regressions innecessàries de la vista sobre el que ja ha llegit, o bé saber-se guiar pels indícis. Es pot fer buscar als alumnes, per exemple, quantes vegades està repetida una frase model en una llista on n'hi ha escrites moltes altres de semblants o bé presentar-los, d'una manera ordenada, els sintagmes d'una frase coneguda, perquè la llegeixin d'un cop d'ull ("La Caputxeta vermella / va trobar / la porta tancada").

Tot un altre grup d'aspectes relacionats amb el tema que ens ocupa és el que fa referència al *treball de la veu*, la *dicció* i la *pronúncia*. El bon aprenentatge d'aquestes habilitats, juntament amb la *vocalització*, dependrà bàsicament del treball de fonètica que es faci a l'aula.

Cal també ensenyar a controlar la veu per saber-la impostar, introduir matisos si el text ho exigeix i dominar el to i el volum que es necessita en una lectura concreta.

El lector ha de saber que la respiració ajuda a l'hora de llegir en veu alta, que la posició del seu cos és bàsica per a una bona sortida de la veu i que, davant d'un auditori, li cal situar-se en la posició adequada per establir una bona comunicació amb els seus oients.

Tots aquests aspectes més externs i formals de la lectura s'han d'anar introduint des de l'etapa d'edu-

cació infantil. Per practicar-los, els mestres de tots els nivells i àrees han de promoure diferents situacions comunicatives en què la lectura expressiva tingui un paper essencial i funcional, ja siguin els propis mestres els lectors o bé els alumnes.

El grau de generalització i exigència d'aquests aspectes està en funció del nivell de coneixement dels alumnes i de les dificultats que experimenti cadascun d'ells en el curs del seu aprenentatge. A finals del cicle inicial, però, han de saber pronunciar correctament els sons representats per les grafies. Això no obstant, cal admetre que puguin tenir dubtes en el cas de paraules no usuals.

Amb alumnat no catalanoparlant, els enllaços fònics i les assimilacions s'han d'haver treballat a nivell oral, però no serà fins més endavant, al cicle mitjà, que se'n podrà exigir una correcció total.

Només així, amb un treball global que abasti tots aquests aspectes tractats anteriorment, potenciarem el gust per la lectura dels nostres alumnes.

2.5. Model didàctic

El plantejament didàctic que es pot deduir de tot el que s'ha anat exposant sobre la lectura s'inscriu dins del model interactiu, on la comprensió depèn tant del que aporta el text com dels coneixements previs que en té el lector.

Quin és el nivell de coneixements del lector, amb quina finalitat llegeix i qui és el receptor de la lectura són factors que el docent no pot desestimar quan prepari una classe en què hi hagi present el treball de lectura, en funció de l'objectiu que es persegueixi.

Quan el lector llegeix *en veu alta* acostuma a estar més pendent de l'expressivitat de la seva veu que no pas del sentit de les paraules. Caldrà, doncs, preparar l'alumne/a per a aquest tipus de lectura,

aprofundint en la comprensió del text, perquè després es pugui concentrar més en tots els aspectes externs que n'afavoriran l'expressivitat.

La lectura en veu alta també és necessària com a mitjà per observar i avaluar els progressos lectors dels alumnes del grup-classe.

El mestre/a ha de propiciar la lectura expressiva dels seus alumnes tant davant dels companys/es de la classe com davant dels nens i les nenes d'altres cursos; ha de recordar també que ha de reservar espais dins de la programació per llegir en veu alta als seus alumnes. Si el mestre/a vol llegir el mateix text que tenen els seus alumnes, cal que aquests l'hagin llegit primer. Si el que vol, en canvi, és llegir un mateix text més d'una vegada, caldrà que s'atribueixi un objectiu diferent en cada acte de lectura. Si no ho fa, l'activitat es torna repetitiva, desmotivadora i avorrida.

Un altre tipus de lectura és la *individual i en silenci*, consistent a fer que els nens i les nenes llegeixin tot sols a la classe, a la biblioteca, a casa..., ja sigui per plaer o per realitzar alguna tasca en concret. Una activitat d'aquestes característiques permet als alumnes seguir el seu propi ritme de lectura i anar aplicant totes les estratègies de decodificació i comprensió apreses; però serà necessari un bon treball de motivació, ambientació i transmissió del gust per la lectura si no es vol provocar l'academització de l'activitat.

Parlem, finalment, de la *lectura guiada*. No és un mètode per ensenyar a llegir, sinó una proposta per al treball de comprensió a partir d'unes estratègies i habilitats que cal desenvolupar al llarg de tota l'escolaritat i que, un cop incorporades, seran utilitzades per l'alumne/a en la seva activitat de lector competent. És un model que serveix tant per als cursos de parvulari com per als de primària. Aquesta proposta no descarta que en un moment determinat s'hagi de treballar un altre tipus de lectura, o una estratègia o una habilitat concreta, sense seguir el guió que es presenta a continuació:

	Lectura guiada	
Abans de la lectura	Durant la lectura	Després de la lectura
Activar els coneixements previs.	Fer noves prediccions.	Avaluar el propòsit de la lectura.
Fer prediccions sobre el contingut.	Comprovar si es mantenen les idees anticipades.	Extreure les idees principals de la lectura.
Establir el propòsit de la lectura.	Treballar el vocabulari.	Fer preguntes de comprensió.
	Detectar possibles mancances de comprensió.	

Aquest model de lectura pretén que tots els alumnes comparteixin el mateix text a llegir: pot ser que el llegeixin a la pissarra, o que en tinguin un exemplar individual (el llibre de text o de lectura) o que el sentin llegir al mestre/a.

Com es pot observar, s'han delimitat tres moments a l'hora de llegir: abans, durant i després de la lectura.

a) *Abans de la lectura* cal activar *els coneixements previs* (quines coses saben els alumnes sobre el tema que hem de llegir?). Per fer-ho, i sempre en funció de l'edat i de la tipologia textual, caldrà triar l'estratègia adequada. Per exemple: iniciar una discussió col·lectiva sobre el tema de què tractarà el text, classificar la informació amb un mapa semàntic, analitzar la informació que ens aporten les il·lustracions, pluja d'idees, creació de preinterrogants...

També s'ha de posar en comú el que els alumnes saben sobre el tipus de text que es llegirà (característiques d'un text expositiu, d'un conte, d'una poesia, d'una carta...). De mica en mica s'incorporaran a la discussió característiques observades en altres lectures i, així, es comptarà amb més elements cada vegada per comentar les diferents maneres d'explicar les coses. Amb alumnat no catalanoparlant, activar els coneixements previs va molt bé perquè els alumnes es familiaritzen amb el lèxic específic abans de la lectura i això els en facilita la comprensió.

Un cop activats els coneixements previs, cal formular *un propòsit per a la lectura* (què voldríem trobar en aquesta lectura?, què ens agradaria saber sobre aquest tema o aquest personatge?) en funció de la tipologia textual i del motiu pel qual llegim aquell text. Així, per exemple, en una classe de lectura, després de parlar sobre la sardina, un alumne va formular una pregunta: "Els peixos dormen?". Ja tenim un propòsit per a la lectura: esbrinar si el text ens ho explica. Moltes vegades el propòsit que guia la lectura dels adults és difícil de traspasar al marc escolar. Sigui un objectiu real, o un objectiu propiciat pel mestre/a, el que cal és que sempre n'hi hagi un com a mínim. Els alumnes llegeixen amb un motiu i aquest els ajuda a centrar l'atenció.

A continuació s'han de *fer prediccions sobre el contingut* del text (què ens explicarà?), per a les quals poden servir de guia les característiques d'aquest. Els alumnes de seguida veuen la diferència entre una narració i un text expositiu. "Aquí (text expositiu que parla de la sardina), hi llegirem coses de veritat", "ens explicarà com són les sardines, què mengen, on viuen i com dormen". Per

predir l'argument d'un conte ens pot ajudar la il·lustració de la tapa i pensar hipòtesis sobre les relacions que es poden establir entre els personatges que hi surten...

b) *Durant la lectura es faran noves prediccions*. La lectura s'atura en diferents moments i s'acullen les aportacions d'uns quants alumnes perquè ens diguin com creuen que continuarà el text. Els alumnes fan hipòtesis basant-se tant en el contingut del text que ja han llegit com en els coneixements que tenen sobre el tema. Les estructures morfosintàctiques ajuden a precisar les conjectures. Per exemple, en un text que parla dels gossos, davant de la frase "els gossos mengen" és molt fàcil que els alumnes infereixin "ossos, carn, menjar que es compra al supermercat..." pels coneixements que tenen sobre el tema.

Les inferències que fan els alumnes s'han de comprovar (*comprovar si concorden amb les idees anticipades*) mitjançant la lectura del text. Per a la lectura s'han d'utilitzar diferents estratègies de descodificació, en funció del nivell dels alumnes. Els indicis gràfics tenen una gran importància; reprenent l'exemple anterior, "els gossos mengen...", si la paraula següent comença per la lletra "o" és molt probable que sigui "ossos". Tot seguit caldrà comprovar si aquesta és la paraula escrita.

Durant la lectura també s'ha de *treballar el vocabulari desconegut*. En aquest sentit, cal que l'ensenyant vagi mostrant als alumnes les diverses habilitats que serveixen per determinar el significat de les noves paraules:

- A partir de les pistes contextuais, com la definició directa que l'autor proposa en la mateixa frase en què s'inscriu la nova paraula, la paraula o frase que l'autor juxtaposa al terme desconegut, els sinònims...
- A partir de l'anàlisi estructural: les parts que integren una paraula poden servir de suport per determinar-ne el significat. Alguns exemples: les arrels i les flexions verbals, les unitats lingüístiques plenes de significat, les paraules compostes, els prefixos i sufixos...
- Consultant una font externa: el diccionari de classe, el mestre/a...
- A vegades, observant les il·lustracions que acompanyen el text.

Aquest treball és molt necessari amb els alumnes no catalanoparlants perquè aquests poden actualitzar i ampliar un lèxic que no sempre està assumit en els primers cursos de l'educació primària.

Durant la lectura també s'haurà de controlar la integració de la informació i la seva possible manca

de comprensió. En aquest cas, s'aplicaran estratègies per omplir-ne els buits (vegeu apartat 2.2).

c) *Després de la lectura s'avaluarà la consecució del propòsit de la lectura.* Abans de llegir s'ha compartit un objectiu; ara és el moment de comprovar si s'ha aconseguit. Podem preguntar-los: "El text explicava com dormen els peixos?", "Què hem après que no sabíem?", i *extreure les idees principals del text llegit.* Davant d'un text, el mestre/a ha de fer de guia perquè els infants aprenguin a identificar-ne la informació rellevant. Iniciar els alumnes en la tècnica del resum és una bona manera d'acostumar-los a destriar la informació principal de la secundària. La pràctica del resum s'inicia al cicle inicial, però s'ha de continuar en els cicles posteriors. En el cicle ini-

cial, als alumnes els costa saber allò que és més important per a l'adult. Els infants són molt emotius i poden considerar que un aspecte secundari és imprescindible, perquè connecta de ple amb els seus interessos.

També es faran preguntes de comprensió, per tal d'assegurar l'assimilació de la informació. Poden ser de diferents tipus: literals, interpretatives, crítiques i creatives, segons si es basen en la mateixa informació del text, si impliquen fer inferències, si és imprescindible que el lector faci un judici de la informació que aporta el text o si es demana que el lector aportï informació imaginativa. Amb els alumnes també es pot treballar la *recapitulació*, que consisteix a tornar a explicar la informació que ens ha aportat el text.

3. L'escriptura

3.1. Concepte d'escriptura

Un dels aprenentatges més valorats a l'escola és el de l'escriptura, però moltes vegades es confon aquest fet amb la simple transcripció-codificació. En realitat, quan un alumne/a aprèn a codificar, tot just es comença a familiaritzar amb l'escriptura, amb tota la seva complexitat.

Segons Flower i Hayes (1980),⁷ un escriptor expert es representa una audiència, es planteja un propòsit, planifica el text, l'elabora i el revisa; per tant, una bona didàctica de l'escriptura passa per ensenyar aquests processos cognitius des del començament de l'escolaritat, ja que, com hem dit, aprendre a escriure no és exclusivament aprendre a codificar, sinó aprendre a escriure textos amb totes les implicacions que això comporta.

Daniel Cassany, al seu llibre *Ensenyar llengua*, cita una definició de "text" d'E. Bernárdez (1982)⁸ que ens pot ajudar a comprendre'n les característiques: «Text és la unitat lingüística fonamental, producte de l'activitat verbal humana. Es caracteritza pel seu tancament semàntic i comunicatiu i per la seva coherència (...) formada a partir de la intenció comunicativa del parlant de crear un text íntegre i, també, a partir de la seva estructuració....»

De la definició de Bernárdez, se'n desprenen algunes consideracions:

- El text com a producte de l'activitat verbal humana pot ser oral o escrit. El text oral i el text

escrit tenen semblances, però també diferències importants. Segurament, l'especificitat més destacable de l'escrit respecte a l'oral és la seva funció de fixar el contingut comunicatiu salvant les distàncies d'espai i temps. És important que els nens i les nenes interioritzin aquesta característica de l'escrit. Ho podran fer per mitjà de la funcionalitat dels textos que se'ls proposa que escriguin: el "llibre de la classe" per recordar fets viscuts, una invitació als companys/es d'un altre cicle per visitar una exposició que s'ha muntat a partir d'algun projecte de treball, etc.

- La intenció comunicativa que té l'emissor quan produeix un text s'ha d'adequar a les característiques i expectatives de l'audiència. Representar-se el destinatari és un dels factors que formen part de la composició i que, a poc a poc, s'ha d'anar aprenent a l'escola. La producció de textos a l'aula s'ha d'adreçar a un receptor concret, perquè els alumnes es puguin sentir motivats a escriure.

- El text ha de tenir una estructura. Cal que la informació estigui organitzada d'una manera coherent, que el text estigui ben resolt gramaticalment, que s'empli el lèxic adequat, etc. Tots aquests aspectes formen part de les *proprietats* del text escrit. A l'escola també cal pensar estratègies perquè els alumnes vagin adquirint-ne l'aprenentatge. En aquest sentit, l'elaboració i la correcció col·lectiva de textos és una de les activitats d'intervenció pedagògica més eficaç.

Les propietats del text escrit esmentades en el paràgraf anterior són:

- *Adequació*: es refereix al coneixement i al domini de la diversitat de registres de la llengua, de manera que el text sigui adequat al propòsit comunicatiu. Comporta escollir el tractament personal, la variant dialectal, etc.

- *Coherència*: fa referència a l'organització de la

7. Flower, L.; Hayes, J. R. "Identifying the Organization of Writing Processes", a Gregg, L.W.; Steinberg, E. R. ed. *Cognitive Processes in Writing*. Nova Jersey: Erlbaum, 1980, citat per Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G., a: *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó, 1993.

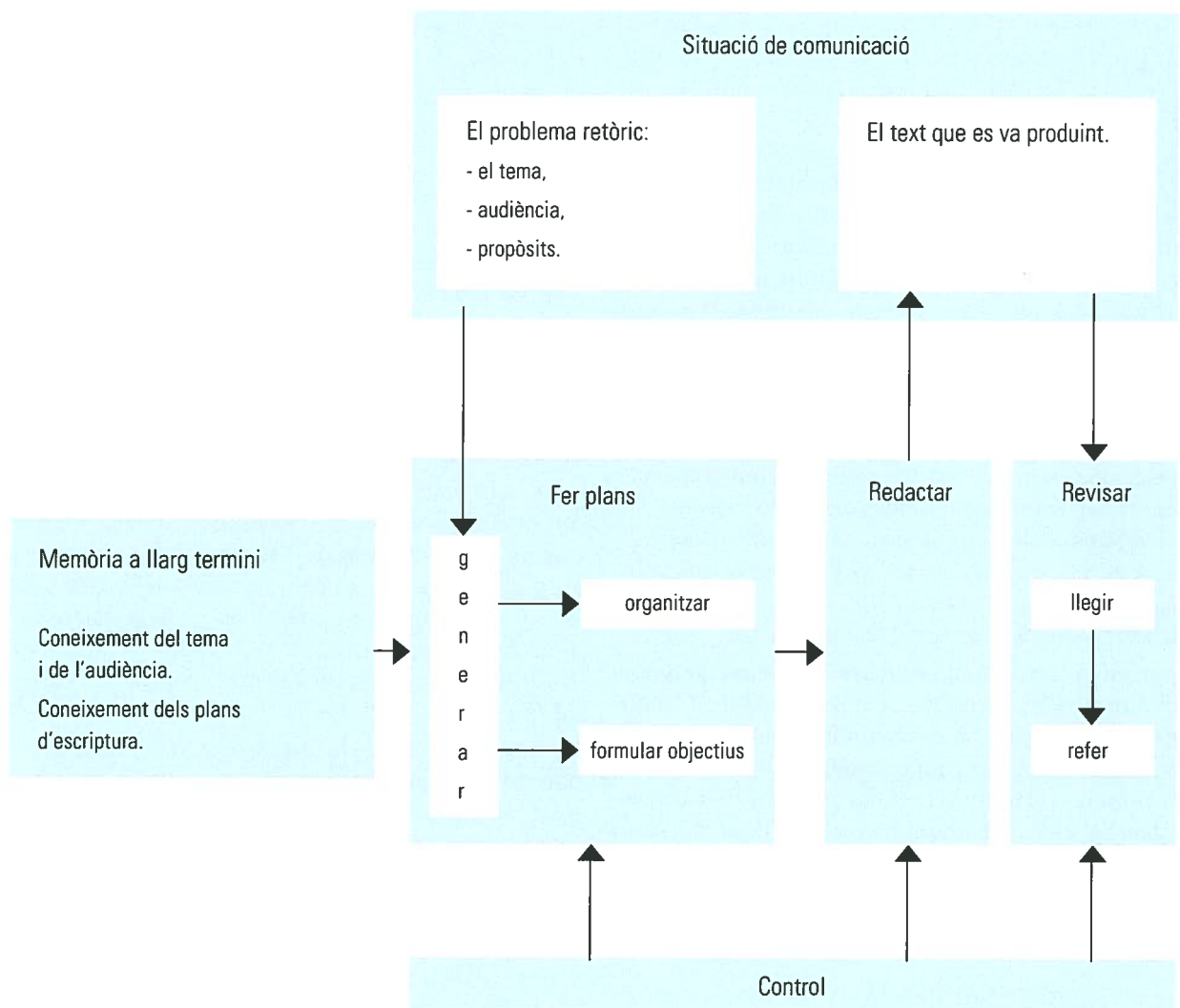
8. Bernárdez, E. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe, 1982.

informació. Comporta seleccionar-ne la quantitat i estructurar-la.

- *Cohesió*: és la propietat de connectar les diferents frases del text fent ús de les categories gramaticals pertinents.
- *Estilística*: és la capacitat expressiva d'un text, tant pel que fa a la riquesa, variació i precisió lèxica, com a l'ús de la sintaxi o als recursos retòrics.
- *Presentació*: inclou aspectes formals com els tipus de lletra, la distribució del text en el full, la disposició de les diverses parts, etc.

3.2. Habilitats i estratègies implicades en la composició de textos

Pel que acabem de veure, la composició d'un text no és una activitat espontània. Demana fer ús d'estratègies en les quals és necessari un grau de reflexió important. El model teòric de composició més difós, i que pot servir de referent per a l'elaboració d'un model didàctic, és el de Flower i Hayes, ja citat, que hi ha a continuació:



Segons l'esquema anterior, l'activitat d'escriure un text es produeix en una *situació de comunicació* determinada, que es podria explicar com el conjunt de circumstàncies que ens porten a la necessitat d'escriure. Per això, l'escriptor ha de tenir en compte el *tema* sobre el qual vol escriure, però també a qui es dirigeix, l'*audiència*, i amb quin *propòsit* ho fa. Aques-

tes circumstàncies sorgeixen sempre de necessitats concretes; no és el mateix, per exemple, escriure una instància a l'Ajuntament que escriure una carta a un amic que viu en un altre país. En ambdós casos, no només el tema, sinó la diferència de relació amb el destinatari i l'objectiu de la comunicació, determinaran l'escrit que en resulti.

En el *procés* d'escriptura d'un text, l'escriptor ha de fer ús de tots els coneixements del *tema* sobre què vol escriure, ja sigui dels que té emmagatzemats a la memòria o dels que pugui obtenir de fonts diverses; ha de pensar en l'*audiència* a la qual es dirigeix a fi d'escollir el registre adequat i preveure la informació que el destinatari ja pugui tenir en relació amb el tema sobre el qual s'escriu, i ha d'activar els *coneixements de llengua escrita* necessaris: tipus de text, lèxic adequat, estructures gramaticals...

En el marc d'una situació concreta de comunicació, i una vegada activats tots els coneixements necessaris per a l'escriptura, la composició d'un text implica tres subprocessos: *planificar*, *redactar* i *revisar*. L'enumeració d'aquests subprocessos no descriu una seqüència lineal, i l'ús de cadascun és recursiu. L'escriptor experimentat revisa constantment el text que elabora, relacionant-lo amb l'objectiu que s'ha fixat prèviament i, mitjançant un mecanisme de *control* a nivell cognitiu, en modifica, si cal, la planificació i la redacció.

Pel que fa a la composició de textos a l'escola amb alumnes que encara estant fent el procés d'aprenentatge del codi, s'ha de tenir en compte quines són les habilitats i els aspectes que intervenen en l'escriptura i fer-ne l'anàlisi dels diferents graus de dificultat per tal d'establir, així, criteris d'intervenció pedagògica.

Hi ha habilitats i coneixements que, al llarg del procés de construcció de l'escriptura, acaben essent més automatitzables que uns altres. Ens referim principalment a les habilitats psicomotrius, com ara el traç i el tipus de lletres, la direccionalitat de l'escriptura, la prensió del llapis... D'altra banda, hi ha aspectes més formals de la llengua escrita, com l'ortografia, que demanaran tota l'etapa d'educació primària perquè els infants n'interioritzin la normativa. La distribució del text al full i els elements tipogràfics adients a la presentació d'un determinat tipus de text també són altres aspectes formals que, a la llarga, demanen poca activitat de reflexió per part d'un escriptor competent. Cal, tanmateix, planificar-ne l'ensenyament a l'escola.

D'altres habilitats implicades en el procés de composició de textos, com tenir en compte el destinatari, establir l'objectiu d'escriptura, planificar, elaborar i revisar el text, comporten un grau més elevat de reflexió, tant per a un escriptor adult, ja competent en les habilitats i els aspectes descrits, com per a un infant que encara les està aprenent.

Els alumnes de parvulari i de cicle inicial aprenen el codi lingüístic tot fent successives hipòtesis,

tant a partir de la lectura com de l'escriptura, sobre els models textuals a treballar: anuncis, etiquetatge de productes comercials, rètols, revistes, llibres, etc.

Un aspecte que no es pot oblidar és la motivació dels alumnes a l'hora d'escriure. Perquè els infants se sentin motivats per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura s'han de considerar diversos factors, uns de caràcter més psicològic i emocional i uns altres relacionats amb la concepció que tenen els docents sobre la llengua que cal ensenyar.

Perquè els nens i les nenes tinguin ganes d'aprendre a llegir i escriure cal que disposin, com per a qualsevol tipus d'aprenentatge, de l'estabilitat emocional suficient. Els mestres hi han de contribuir potenciant-los l'autoestima, per la qual cosa és necessari creure en la seva capacitat d'aprenentatge.

Pel que fa a la llengua objecte d'ensenyament, els nens i les nenes només es podran sentir motivats si troben sentit als textos que escriuen, i perquè això sigui possible caldrà, sempre que es pugui, que l'objectiu d'escriptura tingui una funció molt clara per a l'alumne/a.

Els textos escrits poden tenir a l'escola funcions diverses, d'acord amb les raons que n'hagin motivat la proposta als alumnes:

- Descriure la realitat (descripció del natural o d'una imatge de persones, animals, objectes, llocs..., confecció de diccionaris de classe...).
- Narrar fets i vivències (notícies, contes, reportatges de festes, de sortides..., còmics...).
- Recordar instruccions (receptes de cuina, experiments, treballs manuals...).
- Organitzar la classe (agenda, assemblees, normes, avisos, llistes...).
- Intercanviar missatges (cartes o postals, invitacions, entrevistes...).
- Jugar amb el llenguatge (poemes, rodolins, cal·ligrames, embarbussaments, endevinalles...).

3.3. La composició de textos i la codificació

Cal oferir als alumnes més petits textos d'ús social perquè es puguin apropiat de l'escriptura. Només donant-los la possibilitat d'interpretar-ne i construir-ne podran aprendre el codi. Evidentment, aquest és un procés que no es fa espontàniament, sense planificació pedagògica; la intervenció del mestre/a és cabdal perquè es pugui

desenvolupar. En tot cas, el fet de començar l'aprenentatge presentant als alumnes les lletres amb les seves correspondències fòniques, perquè després componguin paraules i posteriorment petites frases (sempre a partir de les lletres que se'ls han ensenyat prèviament), desaprofita les potencialitats d'aprenentatge dels nens i les nenes i, fins i tot, les pot obstaculitzar. Aprendre la llengua escrita a partir dels elements més simples (les lletres) per acabar amb els més complexos (el text) no els desperta, perquè no els permet experimentar el sentit de l'escriptura.

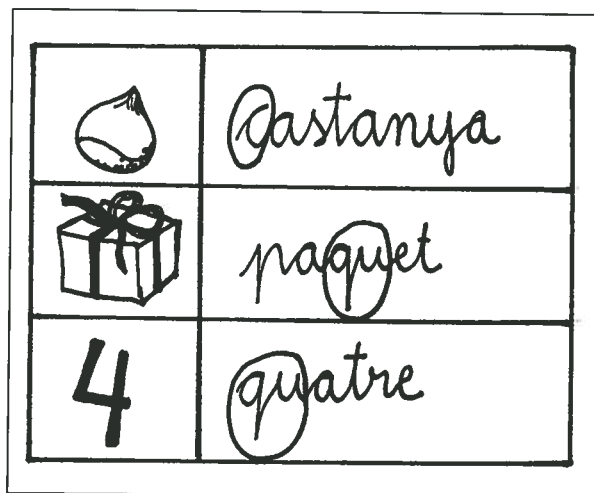
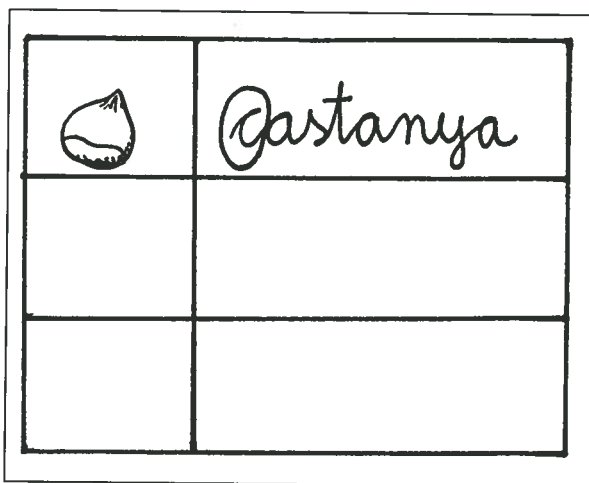
Cal posar els nens i les nenes en situació d'escriure des de ben petits. Per això, la planificació de l'activitat a l'aula ha de preveure les oportunitats per fer-ho. Els infants acompanyen molt aviat els seus dibuixos amb gargots, són capaços de memoritzar gràficament el seu nom i escriure'l als seus treballs i pertinences, i fins i tot poden escriure el que han après a partir de l'observació d'algun element del medi natural encara que no hagin assolit l'etapa alfabètica de l'escriptura... En aquest sentit, és molt important el coneixement per part del mestre/a de les etapes de construcció de l'escriptura (vegeu capítol 5), per tal de saber l'estadi en què es troba l'alumne/a i, així, respectant la seva producció, pensar les estratègies d'intervenció que l'ajudaran a avançar.

Al llarg de l'educació infantil, els alumnes han de manipular textos per descobrir el funcionament de la llengua escrita, de manera que, al final de parvulari, hagin descobert el sistema alfabètic de la llengua. Això es produeix quan els infants són capaços d'analitzar la tira fònica i s'adonen que les lletres representen els sons de la llengua, encara que no en coneguin totes les correspondències so-grafia.

Els infants podran avançar cap a aquest objectiu a partir de múltiples activitats, com reescriure textos curts (títols de contes, dites, cançons...), omplir els buits d'un text amb les paraules que hi falten, descobrir les paraules que es poden compondre a partir de les lletres d'una paraula determinada (*xocolata*: col, xoc, taca...), completar els noms dels personatges d'un conte, etc.

Quan els nens i les nenes ja han descobert el sistema alfabètic de la llengua, han de tenir a l'abast fonts d'informació per a l'escriptura, i així anar aconseguint el domini del codi. L'ús de referents compartits (els noms dels companys, la data, el nom de la classe...) permet d'obtenir informació per trobar les lletres que els falten en la composició de paraules, frases o textos curts. És convenient anar sistematitzant aquesta informació amb els cartells necessaris per trobar totes les relacions so-grafia

de la llengua. Els referents es van fent, conjuntament amb els infants, a partir de paraules significatives. Es dibuixa l'objecte de referència i se n'escriu el nom al costat marcant la grafia corresponent. Cal preveure que hi hagi l'espai necessari al costat del referent per anar completant, a poc a poc, totes les relacions d'aquell so amb les seves grafies. Així, per exemple, les relacions [k] / c, [k] / qu, [k] / q es construïran progressivament, tal com es mostra a la il·lustració:



Per anar consolidant el sistema alfabètic de la llengua, els infants han de fer activitats amb procediments que comportin l'anàlisi del codi (per exemple, exercicis de completar paraules amb la lletra que hi falta, de relació paraula-dibuix, de canvi de fonema per canviar-ne el significat: pal/sal...). És molt eficaç l'activitat de confegir paraules amb lletres retallades perquè evita als nens i les nenes la pràctica excessiva del grafisme i, a la vegada, el fet d'haver d'escollir manipulativament les lletres necessàries suposa una distància que facilita l'anàlisi dels sons.

D'altra banda, el domini progressiu de la lectura i de l'escriptura permet als infants fer les transferències necessàries per arribar a conèixer el codi. Aquest procés culminarà en acabar el cicle inicial, quan els infants coneguin totes les relacions sofografia.

A partir d'aquest moment, i al llarg de tota l'educació primària, caldrà que el mestre/a continuï treballant els aspectes formals (ortografia, presentació...) i totes les habilitats implicades en el procés de composició de textos, a fi que els alumnes assoleixin els objectius establerts per al final de l'etapa.

3.4. Aspectes formals que intervenen en l'escriptura

3.4.1. Tipus de lletra

La didàctica de la llengua es fonamenta actualment en la idea que els nens i les nenes petits es poden iniciar en l'aprenentatge de l'escriptura a partir de recursos com confegir paraules amb lletres retallades o escriure amb lletres majúscules. D'aquesta manera, encara que no dominin totalment el gest gràfic necessari per escriure les lletres, es poden anar exercitant en l'ús de la llengua escrita.

Les lletres majúscules no tenen tanta complexitat gràfica com les minúscules; són més fàcils d'escriure que la lletra lligada, sobretot per a alumnes de primer i segon de parvulari. També són més fàcils d'identificar, de distingir les unes de les altres i de comptar per saber, per exemple, si "Júlia" té cinc lletres o si "Marc" en té quatre. El seu ús és freqüent en el llenguatge publicitari que tanta presència té al carrer i en la societat; trobem lletres majúscules en els titulars dels diaris, en algunes marques de productes comercials, en els rètols del supermercat..., encara que no se'n troben, pràcticament, en els llibres publicats de literatura infantil.

El fet que els alumnes comencin a escriure amb el tipus de lletra majúscula no els ha de privar de conèixer les altres classes de lletra i de fer-ne ús. A finals de cicle inicial han de ser capaços de passar d'un tipus de lletra a un altre sense equivocar-se ni tenir interferències. Han de saber fer tots els enllaços i escollir el tipus de lletra adient, d'acord amb allò que volen escriure (majúscules per a un cartell, un títol, etc.).

L'ús exclusiu de majúscules es pot mantenir fins que els alumnes coneguin la gran majoria de les lletres i tinguin un cert bagatge en l'escriptura de paraules, o sigui, a la darrereria de l'educació infantil

i al principi del cicle inicial de primària. Després, caldrà que el mestre/a planifiqui el pas d'un tipus de lletra a una altra, preveient les dificultats que poden anar sorgint (la doble rotació en lletres com la "o", la "g" i la "d" o els enllaços que cal fer en lletres com la "b" i la "r", per exemple).

Per fer aquest aprenentatge es pot recórrer a exercicis amb material manipulable especialment dissenyat per ajudar a passar d'un tipus de lletra a una altra:

- Cartonets amb el nom del nen o la nena, escrits per una banda amb lletra majúscula i, per l'altra, amb lletra lligada.
- *Memory* de noms de la classe: cada cartonet té un nom amb lletra majúscula i la parella corresponent amb lletra lligada.
- Llista dels nens i les nenes de la classe escrita amb lletra majúscula perquè els alumnes la copiïn amb lletra manuscrita.

També, i d'una manera paral·lela, s'ha d'anar exercitant els alumnes en el treball del *gest gràfic*,⁹ perquè el fet que el mestre/a es decideixi a ensenyar a escriure utilitzant les lletres majúscules no ha de frenar tot un altre tipus de treball que, si no es fes, aniria en detriment del mateix aprenentatge de la lectoescriptura.

Aquest treball s'ha d'introduir a partir d'entrenaments gràfics i no pas a partir de la realització de les lletres, i fer-ho viu a través de la psicomotricitat i la plàstica.

Tots els traços, doncs, s'aniran treballant de maneres diferents, des del més vivenciat globalment (psicomotricitat) fins al més concret (psicomotricitat fina), establint la relació entre el moviment i l'expressió gràfica. Així, en un primer moment, el nen o la nena, estimulat per una situació creada *ex professo*, dibuixarà el traç en l'espai mitjançant un moviment que impliqui la totalitat del seu cos, moviment que interioritzarà progressivament. Tot seguit, reproduirà el traç realitzat anteriorment sobre una superfície plana, que pot ser de sorra, fusta, etc., servint-se dels dits o de qualsevol altre instrument. En una tercera fase, el nen o la nena realitzarà el traç novament, aquesta vegada en relleu o volum, amb fang o plastilina. Finalment, passarà a la realització gràfica del traç en el pla vertical (pissarra, paret...) o horitzontal (terra, taula...), utilitzant diferents materials: pintura, serradures, pinzells, llapis de colors, esponges mullades, guix, etc.

9. Calmy, G. *La educación del gesto gráfico*. Barcelona: Fontanella, 1977.

Tot aquest treball haurà de tenir un sentit i una funcionalitat, i el mestre/a és qui ha de proposar-ne aplicacions plàstiques i decoratives, com poden ser les sanefes per emmarcar el text d'un full, per fer bonic un títol, per decorar una teulada d'una casa, unes faldilles de princesa...

3.4.2. Presentació

Altres aspectes que intervenen en l'escriptura són els que tenen relació amb la presentació del text escrit. Els mestres han d'ensenyar els alumnes a distribuir un text al full en funció de les característiques de la seva tipologia textual.

També s'han de saber utilitzar els diferents tipus de lletra, ja que ens poden ajudar a destacar paraules, frases i parts d'un mateix text.

Davant d'un full en blanc, els infants han de tenir un punt de referència per començar a escriure. Un puntet, comptar "tants" quadrets..., són diferents referents per orientar-se en el paper. No obstant això, els treballs escrits dels alumnes no sempre han de tenir una pauta al full. Cal que ells experimentin la sensació que produeix trobar-se davant d'un full sense pautes perquè aprenguin a trobar-s'hi còmodes.

També és feina del mestre/a saber transmetre a l'alumne/a la sensibilitat perquè sàpiga combinar els elements plàstics i estètics que puguin aparèixer en un text escrit, com també el gust per la feina ben feta i ben presentada, tant pel que fa a la lletra, el tipus de paper adient al text, l'espai reservat a il·lustracions, els títols..., com a altres aspectes de la presentació.

Els estris que es fan servir a l'hora d'escriure també mereixen una atenció especial en la motivació dels alumnes. Disposar de papers de mida, colors i textura diferents, payoutats (amb diferents tipus de pautes) o en blanc, ampliarà les possibilitats a l'hora de triar el suport del text i estimularà l'ús de formats, materials i models adients als textos d'ús en la vida social.

Finalment, disposar de llapis i retoladors variats i en bon estat, lletres retallades, petites impremtes, màquines d'escriure, ordinadors, tissors i cola, a més de material de reproducció i enquadernació, farà que l'activitat d'escriure a l'aula sigui una experiència rica en vivències, tant per als alumnes com per als mestres.

3.4.3. L'ortografia

L'ensenyament i aprenentatge de l'ortografia (part de la gramàtica que fa referència al conjunt

de regles que regulen la representació escrita dels enunciats lingüístics) s'entén com el conjunt de procediments i estratègies que faciliten el domini de les convencions formals de la llengua. Aquesta part de la gramàtica és necessària per al treball de l'escriptura, encara que no es pot dir que sigui suficient. D'altra banda, cal tenir present que l'ortografia és una matèria allunyada dels interessos espontanis de l'infant. L'interès de l'alumne/a se centra en l'escriptura, però en els primers moments de l'aprenentatge l'infant no adopta una forma precisa per escriure un mot. Aquest fenomen era anomenat per Alexandre Galí¹⁰ *divagació gràfica*.

El treball de l'ortografia se centra, per una banda, en totes les relacions entre els fonemes de la llengua i les lletres amb què es transcriuen. Però per l'altra, el camp de l'ortografia depassa les relacions grafofòniques i afecta altres nivells o plans lingüístics, com el morfosintàctic, és a dir, l'escriptura correcta i ordenada de paraules, frases i textos (marques morfogràfiques de flexió, paraules funcionals amb significació sintàctica, enllaç d'unitats lèxiques amb altres unitats morfològiques) o la relació que existeix entre el significat del lèxic, el context en què es produeix i la seva correcta utilització escrita, als quals cal afegir el contacte amb la llengua col·loquial, la fonètica sintàctica i les variants dialectals.

Els alumnes, a l'hora d'escriure, utilitzen diferents estratègies: algunes paraules les escriuen a partir de la seva memorització visual; d'altres, a partir de la transcripció dels sons en grafies i, en altres casos, apliquen una regularitat descoberta o observada o bé combinen diferents estratègies en l'escriptura d'un mateix mot.

L'observació dels errors ortogràfics dels alumnes permet al mestre/a d'objectivar-ne el coneixement ortogràfic i poder incidir, així, en els aspectes ortogràfics que cal revisar o ensenyar. A vegades també permet intuir els mecanismes o estratègies que utilitzen els alumnes a l'hora d'aplicar o generalitzar una regularitat ortogràfica. Perquè l'observació sigui eficaç, cal que el mestre/a tingui clar que no totes les mancances responen a un mateix problema; és necessària una anàlisi dels diferents tipus d'errades.

Segons Assumpta Fargas¹¹ existeixen tres criteris a l'hora de focalitzar la reflexió sobre les errades ortogràfiques. El primer criteri es basa en el *tipus*,

10. Galí, A. (1928). *L'ensenyament de l'ortografia als infants*. Barcelona: Barcino, 1971.

11. Fargas, A. "L'anàlisi lingüística dels errors ortogràfics". A *Articles. L'ensenyament de l'ortografia*, núm. 3, pàg. 42-52, 1995.

és a dir, en l'anàlisi de les causes dels errors des d'una perspectiva lingüística: «(...) es tracta de considerar, en primer lloc, si la distància que hi ha entre la forma considerada incorrecta i la forma considerada correcta es pot salvar a través d'algun dels mecanismes lingüístics i de les habilitats que requereixen les diferents solucions ortogràfiques, és a dir, si hi ha la possibilitat d'algun tipus de sistematització o de predictibilitat o bé si això no és possible (...)». El segon té en compte el *nivell* dels alumnes; en aquest cas es mesura la dificultat que suposa a una edat determinada aplicar un mecanisme o habilitat per resoldre una qüestió ortogràfica concreta. El tercer, finalment, agrupa les errades ortogràfiques per *temes* (per exemple, les faltes de *bes*, de *esses*, d'*accents*, de *majúscules*...).

La classificació més útil a l'hora d'analitzar i planificar els aspectes ortogràfics serà aquella que combini els tres criteris. El que cal és tenir una visió ajustada i completa de la complexitat que implica el coneixement ortogràfic per poder ponderar amb objectivitat i precisió les errades dels infants.

En el nostre àmbit lingüístic la classificació més difosa és la d'Alexandre Galí, que va ser adaptada i revisada pel Grup de Llengua Escrita de Rosa Sensat. En aquesta classificació es barregen diferents criteris, amb predomini del tema i el nivell. La classificació de les errades ortogràfiques en dos grans grups, errades d'ortografia natural (basades en la relació grafofònica) i errades d'ortografia arbitrària (solucions gràfiques que no es basen en un component grafofònic), encara és present a les programacions de moltes escoles.

Durant algun temps, a les escoles no s'exigia als alumnes més petits l'escriptura de mots o expressions amb escriptura arbitrària perquè es considerava que això pertanyia a una edat o nivell superior. Posteriorment s'ha evidenciat que els alumnes poden incorporar, a través d'estratègies altres que les relacions so-grafia, l'escriptura de regularitats morfològiques i, fins i tot, estratègies que no responen a cap regla precisa. Els conceptes de predictibilitat i freqüència hi tenen un paper molt important. Ara bé, tenint en compte l'edat dels alumnes de cicle inicial, sí que cal dir que els mestres hauran de vetllar perquè vagin superant totes aquelles errades que fan referència a l'escriptura amb canvis en el valor fònic resultant.

El caràcter convencional que té l'ortografia implica un bon treball sobre actituds; la motivació dels alumnes és important. Cal fer-los experimentar la funcionalitat d'aquest tipus d'aprenentatge,

i que participin del gust per la feina ben feta, la capacitat d'autocrítica i d'autocorrecció i l'actitud de recerca.

Evidentment, aconseguir tot això no pot ser responsabilitat tan sols d'una àrea, sinó que ha de ser un treball assumit en un projecte d'escola, en què tothom es trobi implicat i hagi d'abordar l'ortografia des del seu camp.

L'ensenyament de l'ortografia s'ha d'inserir dins del treball d'expressió escrita. Aprendre les convencions formals de la llengua escrita permet arribar a compondre textos ben resolts formalment, però no n'assegura la coherència ni la cohesió. La valoració social i cultural de l'ortografia ha fet que durant molts anys se l'hagi considerada matèria exclusiva d'ensenyament de la llengua escrita. Com diu Lluís López del Castillo:¹² «Dins de la comunicació escrita, l'ortografia hi representa un paper de segon pla i hi presenta una autonomia». Això no vol dir, però, que calgui negligir-ne l'ensenyament, sinó que s'ha de resituar al lloc que li pertoca.

Per acabar, voldríem afegir-hi algunes consideracions generals:

- L'aprenentatge de l'ortografia es basa en la producció correcta dels sons i en la memòria visual; els exercicis que treballin aquests aspectes afavoriran, doncs, la competència ortogràfica.
- La derivació és un procediment que permet descobrir la grafia correcta d'algunes paraules:
 - moltes vegades es pot trobar la grafia correcta de paraules derivades que contenen una vocal neutra (català oriental) buscant-ne la primitiva (peuet < peu, pomera < poma),
 - al revés, la consonant muda al final de paraula “sona” en els mots derivats (gegant > gegantí).
- S'ha de tenir en compte que les grafies poc freqüents (l·l, ç) només cal aprendre-les en els mots més usuals.
- En el primer cicle de l'educació primària cal ensenyar les regles ortogràfiques bàsiques i deixar la resta i les excepcions per a més endavant. De tota manera, hi ha excepcions d'ús habitual que cal ensenyar ja al cicle inicial. En aquest cas, es memoritzaran visualment.
- Els alumnes d'educació infantil i de cicle inicial de primària moltes vegades no coneixen els aspectes gramaticals necessaris per aplicar una norma ortogràfica determinada (l'alternança entre l'article “el” i la partícula “al” en el català

12. López del Castillo, Ll. “Valor social de l'ortografia”. A *Articles. L'ensenyament de l'ortografia*, núm. 3, pàg. 73-83, 1995.

oriental, per exemple). Tanmateix, és convenient d'anar introduint determinats recursos formals com, per exemple, substituir la partícula "al" per "un" i comprovar si apareix la preposició "a". Altres vegades s'aplicaran estratègies basades en la fonètica. Per exemple, quan s'ha d'escriure el pronom "ho" que sona [u] en el català oriental, s'escriu sempre "h + o" si no es refereix al número.

Recursos didàctics¹³

Els dubtes que, tot escrivint, es poden presentar a l'alumne/a pel que fa a la representació gràfica d'alguna paraula, s'han de resoldre durant el mateix procés de composició, sense haver d'esperar que el text estigui acabat. El mestre/a hi pot intervenir fent reflexionar l'alumne/a sobre l'aspecte a resoldre, pot cercar elements que li permetin buscar una solució a partir dels coneixements que s'han compartit, o bé l'alumne/a pot consultar elements de referència.

Els *referents* constitueixen ajuts molt importants per a l'escriptura, però, perquè siguin eficaços per als infants de parvulari i de cicle inicial han de reunir una sèrie de característiques:

- *Han d'estar elaborats conjuntament.* Entre tots es formularà la regla general corresponent a la regularitat ortogràfica que s'ha observat. Es pensaran exemples aclaridors sobre la seva aplicació i es decidirà com se'n concreta la representació escrita. D'aquesta manera, s'assegura la comprensió del contingut del referent.
- *Han de ser clars i senzills.* Moltes vegades, a l'hora de pensar el disseny d'un rètol ortogràfic, el mestre/a aplica més la seva lògica que la dels infants. És convenient, també, relacionar dificultats, com per exemple "que, qui / gue, gui".
- *Han de ser d'ús col·lectiu.* Tots els alumnes hi han de poder accedir quan ho necessitin.
- *No és convenient l'acumulació excessiva de referents.* Cal deixar els que s'han treballat recentment i eliminar aquells que la majoria d'alumnes ja han interioritzat per evitar una saturació d'informació.
- *Ha de quedar molt clar el criteri que s'utilitza.* Per exemple, si en el referent per exemplificar les relacions grafia-so es parteix de la grafia, no barrejar-hi onomatopeies.

- *Poden ser de diferents estils.* Poden estar penjats a la paret o bé ser manipulables. Per exemple: diccionaris de classe, fitxes de consulta, murals amb estructures d'ús freqüent, paraules de referència per a cadascuna de les relacions so-grafia...

La *correcció col·lectiva* de textos produïts pels alumnes és una activitat que permet exterioritzar els coneixements implícits i explícits que tenen els nens i les nenes sobre els problemes ortogràfics. El fet de partir d'un text permet la reflexió sobre problemes ortogràfics que depassen les relacions grafofòniques dels mots. Es poden tractar qüestions que afecten la sintaxi o altres aspectes que necessiten el context per trobar la solució correcta.

En el treball d'ortografia cal planificar una sèrie d'activitats (*activitats sistemàtiques*) que permetin l'observació de regularitats ortogràfiques perquè els alumnes puguin formular hipòtesis sobre la norma, després l'explicitin i, finalment, l'apliquin.

La recerca de mots amb unes grafies determinades o amb uns sons concrets permetrà, per exemple, copsar les relacions so-grafia pertinents, en funció de les lletres que acompanyen o de la posició del so dins de la paraula. Un altre exemple és la transformació de paraules per fixar la forma de sufixos i prefixos (derivació, diminutius, superlatius, flexió verbal...).

En últim terme, per a l'aplicació de les regularitats ortogràfiques es poden fer una sèrie d'activitats l'objectiu últim de les quals sigui l'*automatització* de la norma. Per exemple, jocs ortogràfics, dictats preventius, exercicis d'omplir buits amb una grafia determinada, escriure o llegir paraules amb una grafia concreta, classificar paraules, completar frases utilitzant una certa estructura...

Hi ha encara una altra tipologia d'exercicis en què l'alumne/a ha d'utilitzar una sèrie de paraules o expressions que no es regeixen per cap norma ortogràfica (o bé una norma amb nombroses excepcions) amb l'objectiu de *memoritzar* visualment aquestes formes.

Orientacions per a la correcció ortogràfica

S'ha de procurar que, des del moment que comencen a escriure, els nens i les nenes vegin la importància de fer-ho bé. En aquest sentit, cal crear l'hàbit de tornar a llegir un text abans de donar-lo per acabat.

La competència ortogràfica que assoleixen els

13. Una part de la informació d'aquest apartat s'ha extret de: Camps, A.; Milian, M.; Bigas, M.; Camps, M. *L'ensenyament de l'ortografia*. Barcelona: Barcanova, 1989.

infants en els seus escrits no es pot mesurar en funció del nombre de faltes que fan. La quantificació és insuficient, ja que no dona informació sobre el tipus d'errada i les causes. Hi ha errades que al cicle inicial no tenen el mateix valor que unes altres (les d'ortografia arbitrària enfront de l'ortografia natural, per exemple).

La correcció serveix al mestre/a per avaluar els coneixements adquirits pels alumnes i saber quins aspectes dels treballats a classe han assimilat, tant individualment com col·lectivament. Això li permetrà planificar eficaçment les activitats que s'han de portar a terme.

La correcció només és efectiva quan dona elements de reflexió sobre l'errada comesa. No cal, doncs, corregir errades que després no hi haurà ocasió de comentar. Les errades que els alumnes poden resoldre per ells mateixos s'assenyalaran (es pot establir un codi) i es deixarà que l'alumne/a les resolgui. El moment del procés d'aprenentatge de cada infant serà la guia que ajudarà a determinar sobre quins aspectes cal incidir i com intervenir-hi.

3.5. Model didàctic

Tal com hem descrit en l'apartat 3.2 (Habilitats i estratègies implicades en la composició de textos), es parteix del model teòric de Flower i Hayes per proposar un referent d'intervenció pedagògica per a la composició de textos. En iniciar l'aprenentatge de l'escriptura, l'alumne/a ha d'aprendre les habilitats cognitives que comporta aquesta tasca. Cal tenir en compte, també, que encara no ha acabat tot el procés d'aprenentatge del codi i que desconeix d'altres aspectes de caràcter més formal, com ara l'ortografia.

D'altra banda, l'alumnat de parvulari i cicle inicial encara no té l'agilitat suficient en les habilitats psicomotrius i li costa resoldre els aspectes formals relacionats amb la presentació del text.

Davant de la realitat dels múltiples aprenentatges que han d'assolir els alumnes, els diferents graus cognoscitius que comporta cadascun i la simultaneïtat en què s'han de fer, la intervenció pedagògica és cabdal per acompanyar encertadament els nens i les nenes en l'assoliment dels objectius d'aprenentatge.

La descripció d'algunes estratègies d'intervenció per part del mestre/a ajuda a dissenyar un *model didàctic* de referència per a la planificació de l'ensenyament-aprenentatge de l'escriptura.

3.5.1. El modelatge

El modelatge que ofereix el mestre/a als alumnes permet l'aprenentatge de molts aspectes de la comunicació escrita. Així els nens i les nenes poden aprendre la direccionalitat de l'escriptura, l'escriptura de la data, del seu propi nom...

El *modelatge* com a estratègia d'intervenció per part del mestre/a també permet que els alumnes vagin aprenent l'ús dels processos de composició. L'ensenyant ha de plantejar situacions d'escriptura col·lectiva en les quals pugui textualitzar el contingut aportat pels alumnes. Al mateix temps, interaccionant amb ells, els ensenyarà com planifica i revisa determinades parts o aspectes del text. Aquesta revisió implicarà, és clar, tornar a considerar la planificació inicial i, si cal, refer-la, etc. Així, per exemple, en la necessitat d'haver d'escriure una nota als pares, el mestre/a podrà aprofitar l'avinentsa per fer participar els alumnes en la seva redacció, fent-los preguntes del tipus: "Què els hem de dir?", "Què escriurem primer?", "Ens hem descuidat alguna cosa?"... El professor/a anirà textualitzant la nota a la pissarra, tot integrant-hi les intervencions dels alumnes. Després, els proposarà de fer-ne la revisió: "Llegim fins aquí a veure si hi ha alguna cosa repetida", "Ui, oi que aquí hi falta un punt?", "Llegim el que hem apuntat primer, a veure si hi falta alguna cosa"...

El mestre/a ha de *mostrar diversos models textuals* als seus alumnes amb l'objectiu que aquests es familiaritzin amb la seva estructura formal, les característiques del discurs pròpies de cada tipus de text, l'adequació del registre, etc. Així, abans d'escriure una carta, els nens i les nenes han d'haver observat l'estructura i escoltat la lectura, a càrrec del mestre/a, d'algunes de les cartes que es reben normalment: comercials, de familiars o amics, d'entitats a les quals pertanyen, etc. D'aquesta manera, els infants aprendran les parts de què consta una carta, la diversitat de finalitats comunicatives, els tipus de registre que s'hi adequen...

3.5.2. Ajuts al procés de composició

Conèixer i usar les estratègies necessàries per compondre un text és un dels aprenentatges més difícils que han de fer els alumnes, i el modelatge del mestre/a en l'ús dels processos de composició és una font d'aprenentatge per als nens i les nenes, amb independència del coneixement que tinguin del codi (vegeu l'apartat 3.2).

Quan els alumnes ja tenen un domini suficient del codi, la composició d'un text continua essent objecte d'aprenentatge i s'ha de practicar al llarg de tota l'educació primària. No es pot suposar que el coneixement del codi pressuposi el domini de les estratègies de composició. A més, en aquest moment de l'aprenentatge, l'interès dels alumnes es dirigeix a l'aplicació de diversos aspectes de l'escriptura: inici de la puntuació, ús d'aspectes ortogràfics que es van treballant a l'aula, etc.

El grau d'abstracció que demana l'ús de les estratègies de composició i l'atenció a la diversitat d'aspectes que intervenen en l'escriptura produeix en els alumnes una sobrecàrrega mental que no els permet transferir a la composició d'una manera satisfactòria molts dels coneixements de què disposen. Per això, els infants fan més errors ortogràfics en les activitats d'expressió escrita que en els exercicis de sistematització o de reflexió.

El mestre/a pot facilitar la tasca als alumnes en la composició dels textos oferint-los ajuts que els descarreguin d'alguns dels processos implicats. Vegem-ne alguns exemples:

- En situacions d'escriptura col·lectiva, un ajut pot ser la *textualització* a la pissarra per part de l'ensenyant del text fruit de l'aportació dels seus alumnes. Aquest ajut és especialment eficaç quan els nens i les nenes encara no tenen un domini suficient del codi.

- Els ajuts a la *planificació* poden ser molt diversos. El treball de *llengua oral* ens serà útil sovint en aquest sentit; el coneixement d'un conte per part dels alumnes —per exemple— en facilita la reescriptura. L'ús de *siluetes* de l'estructura formal d'alguns models textuais (cartes, receptes de cuina...), o de l'estructura interna d'altres, com ara els contes, ajuda a planificar el text en situacions d'escriptura individual o de petit grup. També l'elaboració col·lectiva d'*esquemes*, a partir de la posada en comú dels coneixements previs del tema sobre el qual s'ha d'escriure, és una estratègia per a la planificació de l'escriptura de textos.

- La correcció col·lectiva és una de les activitats que més ajuda els nens i les nenes a adonar-se de

la necessitat de *revisar* els textos que escriuen. L'arrodoniment d'un text permet incidir en els aspectes de la llengua escrita que els infants han d'aprendre: ortografia, lèxic, puntuació, etc., d'una manera contextualitzada.

A partir del segon curs del cicle inicial, els alumnes ja comencen a ser capaços de fer ús de *quadres* de comprovació per a la revisió dels seus textos. Aquests quadres fan les funcions de qüestionari respecte a les parts que conformen el model textual treballat. Així, per exemple, en l'escriptura d'una carta es demana a l'alumne/a: "Has escrit la data?", "I la salutació?", "Has explicat tot el que volies dir?", "T'has acomiadat?", "Has signat?"...

3.5.3. Situacions d'interacció

La manera com s'organitzen els nens i les nenes per escriure un text determinat té molta incidència en l'aprenentatge i ús de les estratègies de composició. Ja s'ha vist com en una *situació d'escriptura col·lectiva* el mestre/a ha de fer un modelatge de com es revisa, com es consulta la planificació inicial, etc. També s'ha vist com mitjançant la *correcció col·lectiva* es realitza l'aprenentatge d'aspectes més formals de l'escriptura, com ara l'ortografia, però també altres de més interns, com la coherència o la cohesió del text.

L'*escriptura per parelles* i *en petit grup* d'un text del qual els alumnes coneixen el destinatari i el contingut que han d'escriure, permet que els nens i les nenes vivencin el caràcter recursiu que té tot el procés de composició. En aquesta situació d'escriptura, els infants s'han de posar d'acord (i, per tant, han de verbalitzar) sobre què escriuen i com ho escriuen, han de rellegir el que han escrit per veure què hi falta o si hi ha repeticions...

Hi afegim que el fet de participar en una tasca comuna, on cadascun dels nens i les nenes s'ha d'expressar verbalment, contribueix a facilitar la resolució de les qüestions plantejades en el procés de composició del text, amb la qual cosa es produeix una descàrrega de la complexitat del procés.

4. Llegir i escriure diferents tipus de text

Des del moment en què es posa els infants en contacte amb la llengua escrita, se'ls han de presentar diferents tipus de text. Molt aviat els nens i les nenes diferencien un conte d'un anunci, d'un rètol, d'una poesia... Pel que fa a la llengua escrita, en acabar l'educació infantil els alumnes han de ser capaços d'identificar textos escrits significatius sense analitzar-ne sistemàticament els elements,¹⁴ i en acabar el cicle inicial de l'educació primària han de poder llegir mentalment i expressivament textos i contes breus de tipologia diversa i elaborar diferents tipus de text: cartes, poemes..., partint de diferents models.¹⁵ No es pretén en cap moment, doncs, de fer una anàlisi exhaustiva de les característiques de cada model, ja que aquesta conceptualització no es realitzarà fins als cicles mitjà i superior de primària.

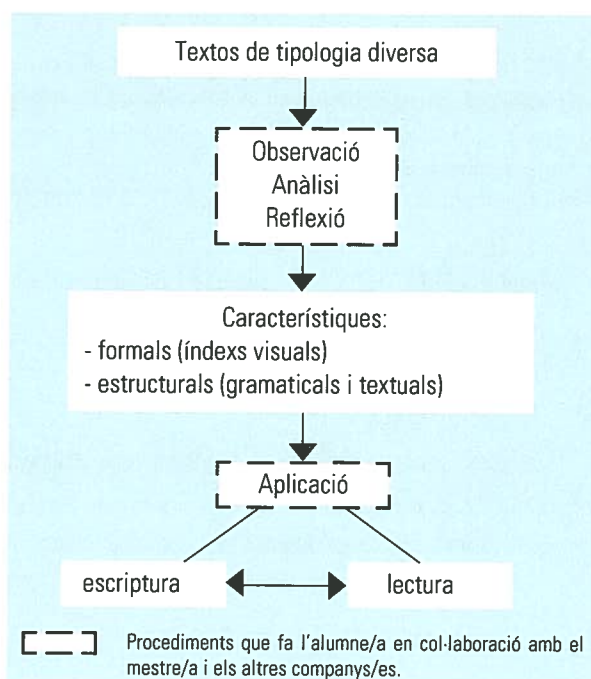
Durant l'educació infantil i primària, els alumnes han d'observar models de textos escrits de tipologia diversa, des d'un punt de vista funcional; és a dir, per ser-ne després usuaris. En un primer moment, els alumnes en copsen les característiques més formals i evidents. Per exemple, diuen: "un conte són molts fulls plens de lletra", "un anunci és una fotografia amb lletres grosses", "una cançó té les ratlles curtes"... El mestre/a ha de recollir aquestes aportacions basades en els índexs visuals, però també ha de focalitzar l'atenció dels alumnes cap a aspectes més estructurals.

L'observació del text es farà a través de la lectura de l'adult o dels propis infants. Una lectura reflexiva permetrà descobrir una sèrie de característiques que després es podran utilitzar a l'hora d'escriure. El coneixement de l'estructura d'un tipus determinat de text també ajudarà a com-

prendre'n d'altres d'estructura similar. Un cop més, les habilitats de llegir i escriure conflueixen. Per exemple, es poden llegir notícies del diari i observar algunes de les característiques d'aquest tipus de text, per tal d'aplicar-les després en la redacció de noves notícies:

- El titular: característiques tipogràfiques i contingut (es destaca el més important).
- Presència de la data i el lloc on ha succeït la notícia.
- El text: molt precís, complementació que permet situar l'esdeveniment.

La reflexió sobre l'escriptura d'un determinat tipus de text i la seva realització pràctica permetrà als alumnes d'assimilar-ne més fàcilment l'estructura i, en conseqüència, d'anticipar-se al contingut la lectures de textos similars. Ho podem veure gràficament en aquest esquema:



14. Decret 94/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació infantil. (Objectiu terminal 5.2.)

15. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. Educació primària: currículum. Barcelona, 1992.

D'altra banda, hi ha textos escrits sobretot per ser llegits, els autors dels quals són especialistes en la matèria. Per exemple: els diccionaris, uns horaris de tren, una novel·la, una notícia...

Tanmateix, és convenient que els alumnes elaborin també aquest tipus de textos, ja que, mitjançant la pràctica de l'escriptura en situacions concretes, en copsaran molt més bé les característiques. Així, és aconsellable que els alumnes facin un diccionari (individual o col·lectiu) tot i que, quan siguin grans, ben pocs es dedicaran al camp de la lexicografia; que escriguin notícies (personals o socials) prescindint de si es dedicaran o no al periodisme; que escriguin anuncis sense saber quants seran publicistes... Amb la realització d'aquestes activitats, el docent podrà observar el grau d'interiorització de les característiques dels textos i adequar l'ensenyament a les necessitats dels seus alumnes.

Existeixen nombroses classificacions que agrupen els textos de tipologia diversa partint de diferents criteris. Potser la més difosa és la proposa-

da per Adam (1985). Els mestres n'han de conèixer les característiques gramaticals (morfologia, sintaxi i els aspectes textuais) per tal de seleccionar quines són les més adients per treballar en cada cicle, seqüenciar els continguts i graduar els objectius a aconseguir al final de cadascun. De la mateixa manera, es podran dissenyar les activitats adequades i els aspectes que caldrà avaluar en les composicions infantils.

Dels vuit models en què Adam classifica la diversitat de textos (conversacional, explicatiu, instructiu, narratiu, poètic, descriptiu, predictiu i argumentatiu), els dos darrers no es tractaran d'una manera específica en els cursos de parvulari i cicle inicial per la seva complexitat. Això no vol dir que no s'utilitzin si ho exigeix la dinàmica de l'aula (per exemple, argumentar un comportament a l'assemblea de classe, argumentar la tria d'un tema..., predir el temps en funció d'una recollida de dades meteorològiques...).

Les característiques més destacades dels altres models són:

Model descriptiu (evoca o representa objectes, llocs i éssers vius):

- Reflex fidel de la realitat.
- Selecció dels trets més significatius d'allò que es descriu.
- Precisió lèxica.
- Utilització de:
 - adjectius qualificatius,
 - verbs en temps present o imperfet,
 - adverbis de lloc.
- Ús de la comparació.
- Estructura: de més general a més concret, de dalt a baix, d'esquerra a dreta.
- Tipus de text: descripcions d'un objecte, d'una persona, d'un animal, d'un aliment... (del natural, d'una imatge...); endevinalles, caricatura...

Model narratiu (relata fets, accions i esdeveniments reals o ficticis):

- Ús de:
 - verbs d'acció en temps passat llunyà o recent,
 - adverbis de temps,
 - connectors temporals, conjuncions temporals, locucions...
- Estructura: ordre cronològic dels fets. Situació inicial, nus i desenllaç.
- Tipus de text: cròniques, reportatges, contes, notícies, experiències viscudes...

Model instructiu (dóna informació sobre processos, ordres o obligacions):

- Informació objectiva i precisa.
- Ús de la segona persona verbal.
- Utilització de:
 - mode imperatiu,
 - perífrasis d'obligació: haver de + infinitiu, caldre, ser necessari...,
 - ordinals i cardinals.
- Estructura:
 - ordre lògic dels fets,
 - eventualment, disposició espacial especial.
- Tipus de text: receptes de cuina, regles de joc, ordres, maneig d'aparells, reglaments, plans de treball, normes de comportament...

Model poètic (juga amb el ritme i la rima de les paraules; té una intenció estètica):

- Llenguatge molt elaborat.
- Ús de:
 - figures retòriques,
 - comparacions, imatges,
 - jocs de paraules: doble sentit, cacofonies...
- Tipus de text: poemes, embarbussaments, dites i refranys, endevinalles, rodolins, cal-ligrames, cançons...

Model conversacional (intercanvia missatges sobre temes corrents de la vida quotidiana):

- Frases breus i simples.
- Lèxic col·loquial.
- Utilització de:
 - fórmules: excuses, salutacions, comiats,
 - pronoms personals i interrogatius,
 - adverbis d'afirmació i negació,
 - puntuació relacionada amb l'entonació.
- Tipus de text: diàlegs, cartes i postals, còmics, entrevistes, enquestes, qüestionaris...

Model expositiu (dóna informació i ajuda a comprendre un text):

- Informació clara i objectiva.
- Oracions subordinades causals, consecutives i finals.
- Estructura:
 - organització lògica i jeràrquica de les idees,
 - exposició analítica i sintètica,
 - ús de gràfics, esquemes i dibuixos.
- Tipus de text: definicions, exposicions, treballs monogràfics, llibres de text...

El model didàctic per aprendre a escriure o llegir la diversitat de textos és sempre el mateix (el que s'ha proposat en els apartats 2.5 i 3.5). El coneixement progressiu, a partir de la familiarització amb els diferents models textuais, passarà a engruixir "els sabers" sobre la comunicació escrita, permetrà als alumnes de triar l'estructura textual adequada en funció del propòsit establert i els ajudarà a representar-se el text que volen elaborar com a producte acabat. El coneixement de l'estructura interna els facilitarà la planificació i l'ordenació de les idees d'una manera coherent. L'aprenentatge d'aquests continguts és cíclic; s'inicien a l'educació infantil i es continuen durant tota la primària.

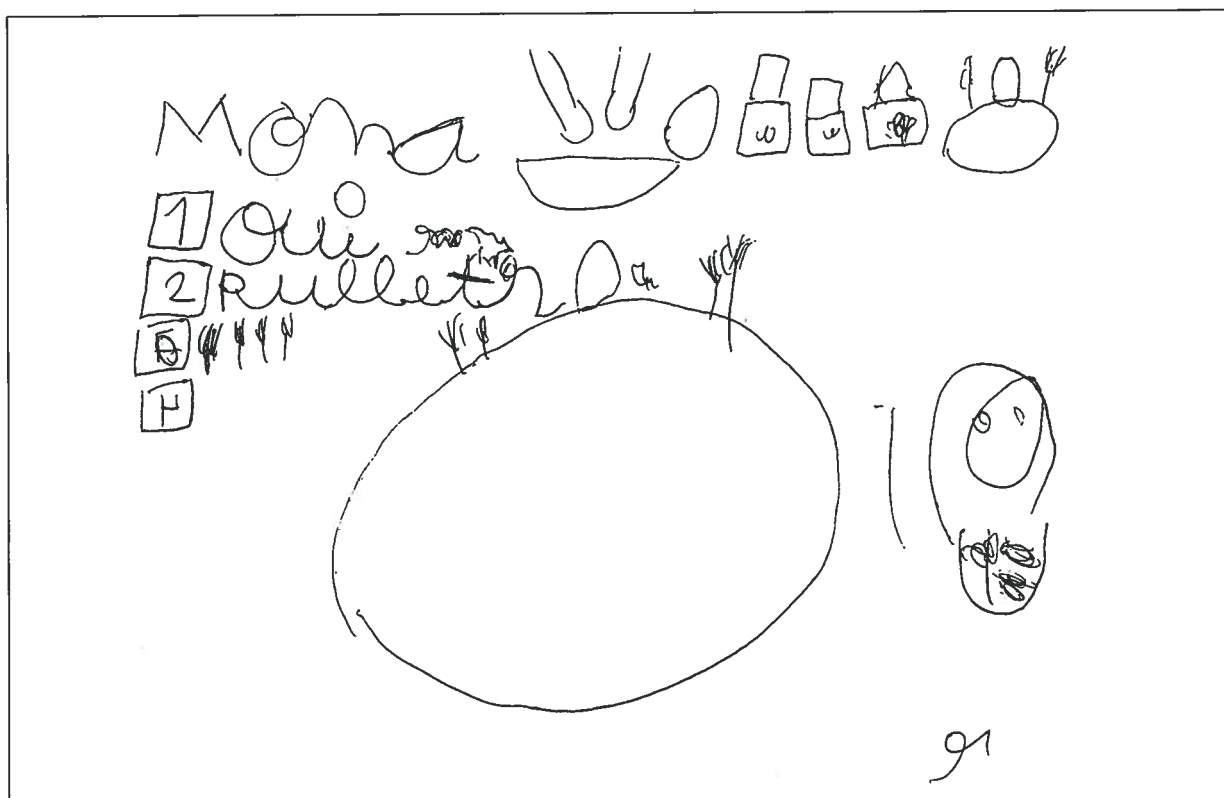
En la classificació que proposa Adam és difícil d'encabir un tipus de producció escrita que no constitueix pròpiament un text (no té el caràcter estructurat —vegeu apartat 3.1—): les llistes i els mots-etiquetes. Hi ha autors que els anomenen textos enumeratius i d'altres que els consideren un component del model descriptiu. Aquests tipus de textos són els primers que produeixen els alumnes, són els més senzills i tenen una funcionalitat molt clara: localitzar informacions concretes, recordar dades, classificar, etiquetar...

Molt sovint les activitats relacionades amb altres àrees d'ensenyament poden aportar al docent ocasions per a l'escriptura i la lectura de diferents tipus de text. Per exemple, després d'haver fet un treball manual, pot escriure, conjuntament amb

els alumnes, un text instructiu perquè uns altres alumnes també el puguin realitzar; des de l'àrea de Coneixement del medi, els alumnes llegiran i produiran textos expositius amb elements descriptius... De la mateixa manera, s'han d'aprofitar les situacions funcionals i quotidianes de l'aula (les llistes dels alumnes, el nom de la classe, els menús del menjador, les normes de la biblioteca, murals on es recullen les activitats que s'estan realitzant, observacions del temps, etc.) perquè els alumnes prenguin contacte amb una varietat de produccions escrites. També és important que en l'ambientació de la classe hi hagi diversos textos, perquè constitueixen referents magnífics a l'hora d'escriure'n d'altres.

La familiarització amb la tipologia textual no s'ha de relegar fins que els alumnes dominin el codi escrit. Els textos també poden ser orals. Tornar a explicar un conte, memoritzar una poesia, elaborar un anunci, representar un diàleg, inventar-se un rodolí, explicar unes normes de joc..., són activitats que també permeten anar interioritzant les característiques textuais. Però no només s'han de fer oralment. S'ha d'invitar els nens i les nenes a escriure diferents tipus de text, d'aquesta manera es veuran quins aspectes n'han copsat.

En l'exemple següent, una alumna de P4 ha elaborat (espontàniament) una recepta de cuina després d'haver fet la mona de Pasqua com a activitat col·lectiva. El text va dirigit als seus pares.



És evident que el text encara no té la forma que trobaríem a qualsevol llibre de cuina, però, si s'observa una mica detingudament, veurem que se'n destaquen diferents parts:

- El títol.
- Els ingredients.
- El procés d'elaboració (numerat de l'1 al 4).
- El producte final.

Aquesta alumna està aprenent el codi al mateix temps que interioritza algunes de les característiques del text instructiu.

A l'hora de triar quins models i quins tipus de text s'han de treballar en primer lloc, s'han de tenir en compte diferents criteris. El primer que se'ns pot acudir és el grau de dificultat del tipus de text triat, ja que dins de cada model hi ha textos més difícils que d'altres. Per exemple, a un alumne/a li resulta molt més fàcil inventar-se un rodolí que inventar-se un poema; és més fàcil escriure una postal que reproduir un diàleg...

La motivació que empeny l'alumne/a a la pràctica d'un determinat tipus de text és decisiva. Davant de l'interès dels alumnes per un text concret no hi valen criteris *a priori*. Només cal observar els esforços que fan els nens i les nenes de parvulari quan busquen informació sobre un tema que els interessa en una enciclopèdia o en un llibre especialitzat. Aprofitar l'interès que desvetllen les seves motivacions és el millor criteri.

Cal també distingir entre l'escriptura d'un text i la reescriptura. En la reescriptura, el text ja és conegut per l'alumne/a, i fins i tot pot haver estat memoritzat. Reescriure textos de tipologia diversa permet de simplificar el procés d'escriptura, tot aprofundint en l'estructura de cadascun. D'altra banda, quan es demana la producció de textos originals, es pot alleugerir la complexitat que això suposa per a l'alumne/a amb diferents estratègies que aportarà l'ensenyant (vegeu l'apartat 3.5).



5. Evolució de les idees dels infants respecte de la lectura i l'escriptura

En aquest apartat es descriu el procés lecto-escritor dels nens i les nenes i l'evolució de les seves idees respecte de la lectura i l'escriptura. Es tracta d'un procés intern que es desenvolupa a partir de les successives hipòtesis que fan per comprendre el funcionament de la llengua escrita. La construcció d'aquest coneixement és possible gràcies al contacte que els infants tenen amb l'escriptura en les societats alfabetitzades. Quan els nens i les nenes arriben a l'escola, ja tenen unes idees determinades respecte de la llengua escrita, perquè des de molt petits hi han conviscut. L'han vista en els productes alimentaris que consumeixen, als rètols de les botigues, als diaris i revistes del quiosc, als fullets publicitaris que arriben a casa... No cal dir que com més ric en llengua escrita sigui l'entorn d'un infant, més possibilitats tindrà aquest d'interaccionar-hi i, per tant, de construir-ne el coneixement.

El desenvolupament d'aquest procés no depèn de la llengua d'aprenentatge, sinó que és comú a tots els infants pertanyents a àrees lingüístiques basades en el sistema d'escriptura alfabètica. L'objectiu d'aquest procés d'aprenentatge és comprendre aquell tipus d'escriptures en què cadascuna de les lletres de la tira gràfica representa un so de la tira fònica.

El mètode emprat a l'escola per ensenyar a llegir i escriure tampoc no és determinant per al procés d'aprenentatge que fan els alumnes. En tot cas, el que afavoreix l'aprenentatge dels infants és que a l'escola hi hagi un ambient molt ric pel que fa a la presència de llengua escrita i que els mestres sàpiguen fer les intervencions adequades per facilitar-ne l'aprenentatge. En aquest sentit, els equips de mestres han de conèixer el context social i cultural del seus alumnes a fi que l'escola, en el marc de la seva funció específica, procuri compensar les situacions deficitàries.

5.1. Etapes de la lectura

Des del punt de vista de l'aprenent, el procés d'aprenentatge de la lectura passa per diferents moments, els quals estan en relació amb tot allò que l'infant va coneixent i marquen el procés que segueix cadascun.

L'ensenyant ha de conèixer aquestes fases per poder identificar en quina es troba la majoria dels alumnes del grup-classe, i en quina cadascun en particular. Només així podrà aplicar l'activitat i estratègia adequades a cada moment i situació, per tal d'ajudar els alumnes a ser uns lectors actius i competents.

Partint de la base que es pot llegir i aprendre a llegir abans de conèixer totes les grafies, l'alumne/a, en una primera etapa (cap al 3-4 anys), *cercarà informació en el context extralingüístic*.

Davant de la coberta d'un conte conegut, per exemple el d'En Patufet, el professor/a pot desenvolupar la comprensió de l'alumne/a preguntant-li: "Quin conte és?", i aquest ho sabrà respondre correctament perquè en veu la il·lustració. Es pot anar més enllà i preguntar, encara davant de la coberta: "On és el Patufet?", i els alumnes assenyalaran el dibuix. Si, a més a més, en demanar: "On és escrit el nom del personatge?", l'alumne/a assenyalà el títol amb el dit, això indicarà que es capaç de *diferenciar el dibuix de les lletres i utilitzar les il·lustracions o el context per fer hipòtesis del significat*.

És també usual en aquesta edat que els alumnes *imitin l'acte de llegir* perquè tenen informació i saben què és llegir, com es fa, quina actitud tenen els adults, el to que fan servir... En aquest cas, agafen una cançó del cançoner de la classe i, tot cantant-la, imiten l'acte de llegir resseguint amb el dit el text escrit. Quan s'adonen que la cançó s'acaba, desplacen de pressa el dit cap al final del text per

tal de fer acabar l'una i l'altre al mateix temps. Adapten la velocitat del recorregut del dit sobre el text a la velocitat amb què reciten o canten.

Aquesta imitació és un signe molt important de motivació envers la lectura. Representa també la interiorització per part de l'infant d'un acte social que ell ha pogut veure fer reiteradament als adults (pares, mestres, germans, avis...) del seu entorn.

En aquesta fase, també hi ha alumnes que comencen a *preocupar-se pel que significa una paraula o frase* i pregunten a l'adult: "Què diu aquí?". També n'hi ha que saben *reconèixer marques comercials* sempre que vagin acompanyades de logotip (Danone, Cola-Cao, etc.). En aquest darrer cas, llegir significa reconèixer, encara que no es descodifica.

Altres situacions que es poden produir són, per exemple, que davant d'una frase llarga ("La pilota és de colors") escrita sota una il·lustració que representa aquest objecte, l'aprenent repeteixi la paraula "pilota" tantes vegades com paraules té la frase. O bé que, en llegir la frase "La fruita és bona i dolça" escrita sota un dibuix que ho representa, es doni a cada paraula el significat d'una fruita del dibuix.

Els infants identifiquen també la "longitud" de les paraules amb aquells objectes que presenten la mateixa característica. Per exemple, si han d'aparellar dues paraules amb dues imatges —un tren i una marieta—, atribuiran al primer la paraula més llarga, i a l'animaló la més curta.

En una segona etapa (que comença cap a 4-5 anys) els alumnes comencen a *reconèixer visualment alguna lletra*: la primera del seu nom, la P del pàrquing, la B, que és la de la Berta, en la paraula d'un rètol conegut, per exemple Biblioteca, etc.

En aquest moment del procés es comencen a fer hipòtesis sobre el significat de la paraula a partir de la lletra reconeguda, però no es fan d'una manera sistemàtica ni hi ha comprovació de les hipòtesis fetes.

Més endavant comencen a *reconèixer globalment algunes de les paraules més treballades*: els noms dels nens i les nenes de la classe i algun altre rètol conegut.

Durant l'etapa tercera, els infants tenen en compte el valor sonor d'algunes lletres a l'hora de llegir. Encara que el context continua tenint força importància, el dibuix ja no té el pes que tenia anteriorment. Així, per llegir, l'infant *combina la informació d'algunes lletres ja conegudes amb paraules percebudes globalment*. Per exemple, davant de la paraula "pera" (en un context en què es treballa

vocabulari relacionat amb la fruita), l'alumne/a pot raonar què hi diu perquè hi reconeix la "p" i la "e" (comprèn que no hi pot dir "poma", per exemple, perquè el mot no té la lletra "o").

També en aquesta etapa l'infant és capaç d'establir una certa correspondència entre allò que està escrit i allò que ell mateix anticipa, a més de començar a verificar les seves hipòtesis, encara que no d'una manera sistemàtica (sovint podem observar que l'infant demana la verificació de l'adult en la lectura d'una paraula o frase: "Això diu conill?").

En la quarta etapa, l'alumne/a se centra en la *descodificació com a resultat de l'adquisició del domini d'establir correspondències de so i grafies*; per aquest motiu, llegeix lletra a lletra o per síl·labes. Necessita atribuir un valor sonor a cada grafia o grups de grafies i la recerca de significat queda en segon terme. Són actuacions característiques d'aquest moment una lectura lletrejant, la vocalització mentre es llegeix o la necessitat de tornar a llegir el text tot seguit per atribuir-li significat.

Aquesta etapa i l'anterior constitueixen dos moments diferents en la vida del nen o la nena, que poden oscil·lar entre els 5 i 6 anys, segons el ritme d'aprenentatge de cadascú.

Al final de l'educació infantil, doncs, els alumnes han d'haver descobert la base fonètica de la llengua escrita i saben que a cada grafia o grups de grafies hi correspon un so. Ja coneixen, també, moltes altres relacions grafia-so i apliquen diferents estratègies per atribuir el valor sonor a les grafies que encara no tenen interioritzades.

Finalment, s'arriba a la cinquena i última etapa: *la combinació dels mecanismes d'anàlisi i síntesi, i les habilitats d'anticipació i de verificació, porten el lector a la interpretació global i expressiva del text*.

En el cicle inicial, els alumnes van interioritzant i aplicant les normes ortograficofonètiques. Han de saber llegir d'un cop d'ull conjunts de mots en textos curts (aturant-se només a desxifrar aquells la significació i descodificació dels quals els siguin desconegudes o difícils) i donen significat al que llegeixen.

5.2. Etapes de l'escriptura

Per descriure el procés d'aprenentatge que fan els infants respecte al codi escrit, hom pren com a referència els estudis d'E. Ferreiro i A. Teberosky

(1979).¹⁶ Aquestes autores anomenen *escriptures no diferenciades* les primeres produccions escrites que fan els nens i les nenes. Les escriptures no diferenciades són una imitació de l'acte d'escriure i, per tant, ja estableixen la diferenciació entre el que és escriure i el que és dibuixar. En la seva activitat gràfica, els infants fan servir signes propers als traços utilitzats per dibuixar (boletes, palets...). Tanmateix, encara no atribueixen significat a aquests símbols; per tant, quan els nens i les nenes estan en aquest estadi de l'apropiació de l'escrit (cap a 3 anys), encara no estableixen *cap tipus de relació entre la llengua oral i la llengua escrita*. S'observa que els nens i les nenes d'aquestes edats, en l'activitat espontània, acostumen a fer gargots al costat dels seus dibuixos i sovint fan com si escrivissin.

A poc a poc, les escriptures dels infants van evolucionant cap a l'etapa anomenada *escriptures diferenciades*. En aquesta etapa (cap a 3-4 anys), els grafismes dels nens i les nenes es van acostant cada vegada més a les grafies convencionals, normalment ja diferencien entre el que són lletres i números, fan una alineació horitzontal de l'escrit i van aprenent l'orientació esquerra-dreta. Aquest procés es fa per imitació de l'adult. Ja atribueixen significació a la seva producció escrita. Per escriure coses diferents fan ús de diversos procediments: modifiquen la quantitat de les grafies, les combinen de maneres diferents, en seleccionen entre les que tenen en el seu repertori... Aquest procediment que utilitzen els nens i les nenes per donar significat a l'escrit *encara no estableix cap relació entre la llengua oral i la llengua escrita*.

Progressivament s'inicia la relació entre l'escriptura i la parla. Els nens i les nenes perceben la segmentació de la veu i representen gràficament cada síl·laba per mitjà d'una lletra (cap a 5 anys). *És la primera relació que estableixen entre el codi oral i el codi escrit*. Les escriptures que fan els infants a partir d'aquesta descoberta s'anomenen *escriptures sil·làbiques*. La relació que estableixen entre el codi oral i el codi escrit té diferents moments:

- Per a cada síl·laba de la llengua oral escriuen una lletra qualsevol. Per tant, no estableixen cap relació entre les grafies i la seva correspondència sonora.

- Per a cada síl·laba de la llengua oral escriuen la vocal que hi correspon. Quan els infants usen aquest procediment és quan *comencen a establir les primeres relacions so-grafia*.

- Per a cada síl·laba de la llengua oral encara escriuen una lletra, però ja pot ser la vocal o la consonant que hi correspon amb valor sonor convencional.

Posteriorment, al final de parvulari, els nens i les nenes ja tenen més capacitat d'analitzar la veu, i per això comencen a escriure o confegir paraules amb algunes síl·labes completes. Les escriptures que resulten d'aquesta correspondència són les *escriptures sil·labicoalfabètiques*.

La hipòtesi sil·labicoalfabètica es va generalitzant (cap a 5-6 anys) i els infants arriben a establir *totes les correspondències entre els sons i les grafies*, de manera que escriuen fent ús de les relacions so-grafia pertinents i, fins i tot, comencen a aplicar algunes regularitats ortogràfiques. Aquestes escriptures reben el nom d'*escriptures alfabètiques*.

Quan els nens i les nenes ja són alfabètics, encara tenen dificultats que, a poc a poc, aniran resolent. Vegem-ne alguns exemples:

- Escriptura directa de síl·labes que són inverses (“laguna” per “alguna”).

- Omissió de lletres en síl·labes complexes (“temolar” per “tremolar”).

- Confusió de grafies entre fonemes propers (“cada” per “casa”).

La capacitat d'analitzar la tira fònica i d'adonar-se que a cada so de la llengua oral hi ha de correspondre una lletra a l'hora d'escriure permet iniciar la sistematització de l'ensenyament de l'ortografia, perquè els infants ja poden observar-ne les regularitats i plantejar-se la convencionalitat de la llengua escrita.

16. Ferreiro, E.; Teberosky, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1979.

6. La intervenció del mestre/a

Tal com diu Coll (1986)¹⁷ en parlar dels nous plantejaments aportats per l'estudiós americà Cole i inspirats pels treballs de Vigotski, Luria i Leontiev, i per la investigació antropològica, "(...) tots els processos psicològics que configuren el creixement d'una persona són el fruit d'una interacció constant que manté amb un medi ambient *culturalment* organitzat. La interacció de l'ésser humà amb el seu medi és mediatitzada per la cultura des del moment mateix del naixement, i són els pares, els educadors, els adults i, en general, els altres éssers humans, els principals agents mediadors".

El mestre/a és, en aquest sentit, la persona a qui s'ha delegat la funció de representant de la institució on certs aspectes de creixement personal reben ajut específic. És, doncs, a l'escola on es posen en funcionament activitats d'ensenyament que responen a unes intencions definides i especialment pensades amb aquest fi, a banda d'altres activitats educatives que es produeixen en altres contextos com la família, el temps extraescolar, els mitjans de comunicació, etc.

6.1. El mestre/a, facilitador dels aprenentatges

Vigotski aportà la idea que "la conducta humana està regulada, controlada i planificada per la pròpia persona i del que es tracta és de saber com es construeixen les capacitats que fem servir les persones relacionades amb la pròpia conducta".

Tanmateix, no és possible construir procediments que són socials i culturals des de mecanismes individuals. El seu domini respon a l'aprenentatge des de situacions socials en què els altres ensenyen a usar allò que és rellevant en un context cultural i social específic.

En aquest marc d'actuació, el paper dels mestres és posar les condicions adients per ajudar els alumnes a ser persones autònomes, crítiques i respectuoses amb el coneixement, i perquè puguin aprendre les estratègies que els permetran continuar aprenent.

En aquest sentit, la producció lingüística dels infants està estretament relacionada amb el model lingüístic del docent (sobretot en el cas d'alumnes no catalanoparlants, en què aquests es troben mancats de referents), amb el seu grau de competència, amb l'estil d'interacció d'aquest i amb les oportunitats que ofereix per experimentar a partir dels recursos lingüístics i discursius dels propis alumnes.

En una situació de comunicació on hi ha un intercanvi d'informació, les *repeticions*, les *reestructuracions*, els *comentaris* i les *preguntes* són recursos i estratègies que pot introduir el mestre/a per afavorir l'expansió i cohesió del discurs. La seva intervenció ha de ser respectuosa, sense interrompre, interessant-se per allò que l'infant ha dit i recollint l'emissió infantil, i alhora retocar, enriquir i ampliar la informació. Hi ha d'haver una reciprocitat d'intercanvi durant el qual el nen o la nena assumeix un rol important, s'ha de sentir convidat a participar en la construcció del seu aprenentatge i també recolzat.

Així mateix, els mestres (en un sentit més d'organitzadors i canalitzadors) han d'oferir flexibilitat d'intercanvi, crear situacions que estimulin

17. Coll, C. *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1986.

curiositat i iniciativa, i possibilitar moments d'interacció entre els nens i les nenes.

També han d'adequar les seves actuacions i estratègies a les característiques de cada cicle i grup d'alumnes: la planificació de les activitats d'aprenentatge s'ha d'ajustar a les peculiaritats de funcionament de l'organització mental de l'alumne/a. El que aquest és capaç de fer i aprendre en un moment determinat depèn del seu estadi de desenvolupament (segons el punt de vista de la psicologia genètica desenvolupada per Piaget: sensoriomotor, preoperatori, operatori concret, operatori formal), el qual correspon a una forma d'organització mental que permet determinades possibilitats de raonament i aprenentatge i, també, dels seus coneixements previs, resultat d'experiències educatives anteriors o d'aprenentatges espontanis.

Un altre aspecte que delimita el marge d'incidència de l'acció educativa és la diferència entre el que l'infant és capaç de fer i aprendre tot sol (a partir de l'estadi en què es troba i dels seus coneixements previs) i el que és capaç de fer i aprendre amb l'ajut d'altres persones. Aquesta zona, que queda entre el nivell de desenvolupament efectiu i el potencial, és el que Vigotski (1977;1979) anomena *zona de desenvolupament pròxim*.

D'aquesta manera, desenvolupament, aprenentatge i ensenyament estan relacionats: el primer aspecte condiciona els possibles aprenentatges que l'alumne/a pot realitzar, alhora que l'ensenyament pot arribar a modificar el nivell de *desenvolupament efectiu* de l'aprenent.

El mestre/a que parteix en la seva pràctica docent del nivell efectiu de l'alumne/a aconseguirà un ensenyament eficaç, si l'ajuda a progressar cap a un nou estadi, per ampliar i generar noves zones de desenvolupament pròxim.

D'altra banda, el mestre/a s'ha d'assegurar que l'aprenentatge dels seus alumnes sigui significatiu per a ells, segons la relació que es pot establir entre els nous aprenentatges i els coneixements previs de l'alumne/a, ajudant els aprenents a reestructurar els seus esquemes d'acord amb el nou contingut d'aprenentatge. Els aspectes motivacionals, relacionats amb aquest punt, representen un factor decisiu, ja que condicionaran fortament la predisposició de l'alumnat.

Cal pensar, a més, en la funcionalitat dels coneixements adquirits. En l'aprenentatge de la llengua (com en qualsevol aprenentatge), s'han de crear situacions en què es possibiliti la utilització dels recursos i estratègies que s'ensenyen

als alumnes perquè aprenguin a fer-ne l'ús més adequat.

De tots aquests principis, que es troben en les *Bases psicopedagògiques del currículum* publicat pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, se'n dedueix una determinada manera d'entendre l'educació i el perfil del docent.

El mestre/a ha de promoure la interacció entre tots els membres del grup (mestre/a-alumnes, alumnes entre ells, alumnes-altres adults) vetllant per la participació de tots i crear una dinàmica que afavoreixi la construcció del coneixement en l'alumne/a. Ha de procurar tenir una informació correcta sobre el procés d'aprenentatge de cadascun dels alumnes per trobar maneres de fomentar-ne el progrés, aspecte que aconseguirà posant els alumnes en situació d'escriure, llegir, parlar i escoltar.

També ha de donar model d'actitud i comportament. Ha de saber escoltar els alumnes, aprendre a preguntar i comptar amb ells: fer-los participar en una activitat des del començament, durant el seu desenvolupament i al final del procés.

El mestre/a és qui recull i ordena les aportacions dels alumnes i crea situacions que n'estimulin la curiositat i iniciativa, confiant en les possibilitats i avenços que aquests van fent. Per exemple, el fet d'aprendre a buscar informació en fonts altres que els mateixos mestres fa que canviï el rol d'aquests, els quals deixen de ser els únics informadors i passen a ser potenciadors i canalitzadors del treball en curs.

En definitiva, ensenyar a aprendre, juntament amb tots els aspectes que s'han anat comentant, ha de ser l'objectiu principal que tot mestre/a s'ha de proposar i saber transmetre als seus alumnes.

6.2. La interacció a l'aula i els agrupaments dels alumnes

Una concepció del mestre/a com a persona que facilita els aprenentatges comporta plantejar-se, a més de l'objecte de coneixement i les opcions metodològiques que resultin més apropiades, quins criteris n'han de guiar la intervenció i com possibilitar la cooperació en l'aprenentatge (no oblidem que aprendre és un fet de naturalesa social, perquè sempre es fa confrontant els coneixements propis amb els dels altres). Per això és important reflexionar i establir criteris de cicle i d'escola pel que fa a la interacció a l'aula i a les

formes d'agrupar els alumnes. La reflexió que es faci en aquest sentit ha de partir de tres premisses importants:

- El mestre/a ha d'ajudar els alumnes a *construir els seus coneixements*.
- La *diversitat* dels processos evolutius dels infants comporta diferents nivells d'aprenentatge.
- És necessària l'*autonomia personal* per a la construcció dels propis coneixements en cooperació amb els altres.

Així, es pot parlar de situacions de treball col·lectiu, en petit grup, per parelles, individuals (racons de treball a l'aula), agrupaments d'alumnes d'un mateix cicle o de cicles diferents..., cadascuna de les quals pot ser aprofitada per avançar en algun aspecte del treball de lectura i escriptura.

Les situacions de *treball col·lectiu* permeten al mestre/a oferir als seus alumnes un model determinat d'actuació a l'aula i d'actitud davant dels aprenentatges. Així, els alumnes hi podran transferir el que han après del mestre/a en el treball individual i en petit grup. El treball col·lectiu comprèn les activitats d'aprenentatge que impliquen tot el grup-classe. S'hi inclouen, entre d'altres, els projectes de treball, les activitats de composició de textos, les sessions de lectura guiada i també les activitats de sistematització d'aspectes de la llengua que el mestre/a planifica a partir de la informació que obté dels coneixements dels alumnes.

Les propostes del mestre/a han de ser motivadores, i això s'aconseguirà comptant amb les ganes de créixer dels infants i plantejant situacions d'ensenyament-aprenentatge de la llengua escrita diverses i funcionals. El mestre/a ha de tenir una actitud positiva davant dels aprenentatges: valorarà més els encerts que els errors i, en tot cas, els respectarà i els entendreà com a fruit del temple necessari per aprendre, procurarà no donar respostes tancades a les demandes dels infants i facilitarà la cooperació per resoldre les qüestions plantejades. La verbalització per part d'aquests de les estratègies que usen per resoldre aspectes de l'aprenentatge de la llengua escrita permet compartir els coneixements, transferir-ne l'aplicació a altres situacions i dóna informació a l'ensenyant de la seva capacitat de reflexió sobre la llengua. D'altra banda, la situació de treball col·lectiu és el context més adequat per crear un clima respectuós, serè i relaxat, que es pot transferir a altres tipus d'agrupacions i d'organització del treball.

El treball en *petit grup* és molt adequat per afavorir la interacció entre l'alumnat, l'autonomia en la tasca escolar i la recerca d'estratègies per trobar solucions a les qüestions plantejades. Per aconseguir la interacció necessària per a l'aprenentatge cal establir un criteri en relació amb els nivells dels infants que formen part dels agrupaments: cal que els nens i les nenes del petit grup estiguin en diferents etapes de l'apropiació de la llengua escrita i que hi hagi diversitat pel que fa a les habilitats de participació, ja que els infants que es troben en estadis més avançats de desenvolupament podran posar en crisi les hipòtesis dels altres i ajudar-los a avançar.

El treball en petit grup també dóna molta informació al mestre/a pel que fa a les estratègies d'aprenentatge que usen els infants. L'ensenyant pot passar pels diferents grups per observar i dinamitzar, quan calgui, el procés de treball, o pot participar en un sol grup durant tota la sessió per incidir més en la construcció de l'aprenentatge. Ara bé, perquè tota aquesta dinàmica sigui possible, cal, a més, que els nens i les nenes tinguin els hàbits necessaris per treballar tot sols i tenir la sessió molt organitzada: els materials han d'estar preparats, s'ha de definir molt bé l'activitat i les consignes que es donen als alumnes han de ser molt clares i concises.

Una altra possibilitat d'agrupament és el *treball per parelles*. La interacció que es produeix en el treball per parelles és molt eficaç per aconseguir que es verbalitzin, es regulin i es puguin fer conscients els processos que fan els lectors o els escriptors competents en el desenvolupament de la seva tasca, processos que són objecte d'aprenentatge de nens i nenes. Així, en l'escriptura de textos per parelles els infants verbalitzen i controlen el procés de composició, i en la lectura d'un text, a partir de la consigna que els dóna el mestre/a poden compartir la formulació i la verificació de les hipòtesis respecte del contingut, cercar estratègies per a la comprensió d'un lèxic determinat, etc. La interacció que es produeix quan els nens i les nenes treballen de dos en dos també permet avançar en l'assoliment de les diferents etapes de l'escriptura, ja que es manifestaran els coneixements mutus i la discussió permetrà un acord per resoldre la tasca encomanada. En aquest sentit, es poden proposar als infants diverses activitats: confegir paraules amb lletres retallades, escriure notícies a partir d'una fotografia del diari, fer anuncis, escriure la llista d'un material que cal portar de casa per fer una activitat determinada...

Una organització flexible de l'escola permet establir diferents tipus d'*agrupaments* de l'alumnat, amb la qual cosa s'afavoreix l'autonomia personal, ja que s'ofereix als nens i les nenes la possibilitat de treballar en diferents activitats i materials a l'aula, o amb altres nens i nenes de l'escola que tenen edats diferents. En aquest sentit, es poden organitzar *racons* de treball a l'aula, *agrupaments d'alumnes del mateix cicle* i activitats determinades en les quals *els alumnes d'un cicle treballen amb alumnes d'un altre*.

Els *racons* es desenvolupen en espais determinats, permanents o movibles, on els alumnes poden anar a fer diverses activitats. Aquesta distribució de l'espai comporta una dinàmica i una didàctica concretes que afavoreixen el desenvolupament individual de cada nen o nena tot respectant el propi ritme evolutiu i, a la vegada, permet al mestre/a una atenció més personalitzada als alumnes.

L'infant ha de trobar al racó un ambient que l'estimuli a realitzar el treball que se li proposa; això s'aconseguirà amb una bona distribució de l'espai i una correcta ordenació del material. Aquest tipus d'organització del treball permet que els infants aprenguin, entre altres coses, a:

- Organitzar-se en l'espai i en el temps.
- Habituar-se a treballar tot sols i en petit grup, tant pel que fa al desenvolupament d'una activitat com a l'ordre en general.
- Adquirir responsabilitat en el treball.
- Desenvolupar la creativitat i la imaginació.
- Prendre consciència dels propis progressos i gaudir-ne.

Pel que fa al treball de llengua, i especialment en una situació d'immersió o amb alumnat no catalanoparlant, el treball per racons serveix perquè el nens i les nenes assoleixin, a més a més, els objectius següents:

- Utilitzar el lèxic i les estructures pròpies de la llengua de l'escola.
- Expressar-se en la llengua de l'escola quan es comuniquen amb el mestre/a i els companys/es.
- Comprendre i interioritzar el lèxic i les estructures que es treballen en el racó i, amb el temps, arribar a generalitzar-los.
- Progressar en l'aprenentatge de la composició de diferents models textuais.

Els *agrupaments d'alumnes del mateix cicle* permeten el coneixement mutu entre l'alumnat, més enllà dels companys i les companyes del grup-classe, com també dels altres mestres del

cicle. Els agrupaments intracicle tenen com a objectiu establir una dinàmica que possibiliti la interacció en determinades activitats entre alumnes d'edats diferents. Sovint aquestes activitats s'organitzen en forma de tallers, amb periodicitat setmanal i d'una durada determinada, de manera que al llarg del curs tots els alumnes del cicle hagin pogut participar en tots. Els tallers són molt adequats per treballar l'expressió oral i escrita i, en especial, aspectes com ara la dramatització de contes o la representació de textos dramàtics i tots aquells continguts d'expressió verbal i no verbal que s'hi relacionen.

Aquests agrupaments han de defugir qualsevol criteri homogeneïtzador pel que fa als nivells d'aprenentatge dels alumnes. L'agrupació dels alumnes només en funció del seu nivell de coneixements desaprofita la possibilitat de l'aprenentatge constructiu i cooperador.

Algunes escoles han iniciat l'experiència d'establir algun tipus de cooperació entre *alumnes de diferents cicles*, sovint entre els més grans i els més petits del centre, per col·laborar en situacions determinades de funcionament de l'escola o fer algunes activitats concretes. Situacions com la "tutorització" d'alumnes de parvulari 3-4 anys per part d'alumnes de sisè i cinquè de primària de segur que, a banda d'altres valors educatius, afavoreix el desenvolupament del llenguatge verbal dels més petits. Altres situacions, com la lectura d'un conte pels alumnes de segon curs de cicle inicial als alumnes de parvulari 5 anys, motivaran les ganes d'aprendre dels més petits i donaran sentit i funcionalitat al domini de la lectura als més grans. També es pot comptar amb la possibilitat que els alumnes del cicle superior de primària puguin ajudar els mestres d'educació infantil participant en el treball de racons. La intervenció dels alumnes més grans tindrà com a objectiu assegurar que en l'activitat pròpia de cada racó els nens i les nenes de parvulari produeixin les estructures de la llengua previstes.

Una organització flexible de l'alumnat dirigida a afavorir diferents tipus d'agrupaments i impulsar diversitat d'interaccions entre els alumnes, i entre aquests i el mestre/a, demana racionalitzar al màxim els recursos humans del centre. Si el centre disposa de mestre/a de suport, és convenient que participi conjuntament amb els mestres tutors en l'organització dels diferents agrupaments. En tot cas, la seva dedicació professional és més rendible contextualitzada en una organització dinàmica d'escola que ajudant puntualment els alumnes amb rendiment acadèmic menys satisfactori.

6.3. El treball per projectes i la biblioteca d'aula, dos exemples que afavoreixen la funcionalitat en l'aprenentatge de la lectoescriptura

6.3.1. El treball per projectes¹⁸

El treball per projectes crea situacions d'aprenentatge de la llengua reals i diversificades. Quan el nen inicia un projecte es formula tot un seguit d'interrogants, com ara: "Què volem?", "Per què ho volem?", "On podem trobar la informació?", "Com ho explicarem als altres?"... La resposta a aquestes preguntes es resol en diferents situacions d'aprenentatge en què la llengua esdevé l'eix principal, alhora que permet als alumnes adquirir-ne les formes i la instrumentació més adients a cada situació, d'acord amb les seves intencions comunicatives.

En les diferents fases del projecte es troba un ampli ventall d'activitats que impliquen l'ús de la llengua com a vehicle, eina i instrument de relació i coneixement. Per això, aquesta opció metodològica afavoreix el desenvolupament de les habilitats cognitives i lingüístiques.

Els alumnes, ja en el moment en què trien el projecte, activen totes les habilitats lingüístiques per fer propostes a l'hora de seleccionar-lo, de cercar arguments que les reafirmen, d'escriure'n la definició, d'expressar els coneixements previs i d'elaborar l'índex que en configurarà el guió inicial.

És a partir d'aquest moment que, atenent a la planificació pactada conjuntament per al desplegament del projecte, s'inicia una tasca molt important: la recerca d'informació. Els alumnes hauran d'identificar i concretar la informació necessària en funció dels propòsits definits, alhora que hauran d'aprendre a situar-se davant d'aquesta informació i incorporar les formes d'instrumentació més adequades, ja que, per obtenir-la, caldrà que es remetin a diferents fonts orals (visites, conferències, vídeos, entrevistes...) i escrites (llibres, revistes, textos de tipologia diversa...).

El tractament d'aquesta informació és un dels puntals del treball per projectes. Els alumnes han d'incorporar estratègies d'aprenentatge que els permetin adequar-se a les diferents situacions de forma ajustada. Han d'aprendre a seleccionar in-

formació i a incorporar estratègies com subratllar, prendre notes..., per obtenir la informació rellevant que s'ajusti als propòsits marcats; han d'aprendre a organitzar aquesta informació en funció dels apartats de l'índex, usant mapes conceptuals, esquemes, quadres...; han d'interpretar-la i integrar-la tot contrastant informacions, confrontant opinions, compartint significats..., i han d'aprendre formes per difondre els nous aprenentatges: elaborar dossiers, fer murals, resums, exposicions...

A partir d'aquestes reflexions es constata l'existència d'una relació de reciprocitat entre la llengua i el treball per projectes. La llengua esdevé l'eix vertebrador de tot el procés de desplegament del projecte, alhora que treballar per projectes afavoreix el desenvolupament de les habilitats lingüístiques (parlar, escoltar, llegir i escriure).

A continuació s'exposen algunes de les activitats que contribueixen al desenvolupament de la lectura i l'escriptura, que són les habilitats objecte d'aquestes orientacions:

Desenvolupament de les habilitats de la lectura

- Utilitzar estratègies com subratllar, prendre notes..., per obtenir informació rellevant del text.
- Respondre a preguntes per assegurar la integració de la informació abans, durant i després de la lectura.
- Llegir textos de tipologia diversa per a la recerca d'informació.
- Manipular fonts d'informació escrita diferents: diccionaris, revistes, llibres de consulta, enciclopèdies...

Desenvolupament de les habilitats de l'escriptura

- Deixar constància escrita dels coneixements previs referents al tema de treball.
- Produir textos de tipologia diversa en funció de la situació i el propòsit.
- Activar els processos implicats en la producció d'un text: planificació, textualització i revisió.
- Usar estratègies per organitzar la informació: esquemes, mapes conceptuals...
- Confeccionar murals, dossiers, exposicions que plasmin la síntesi del projecte...

Els alumnes i el mestre/a han de constituir un grup on tothom se senti implicat en el desenvolupament d'un projecte comú, ja que es parteix de

18. Càrcel, E.; Isern, P.; Mañà, M. *El treball per projectes, una metodologia que afavoreix la comunicació*. XVIII Seminari Llengües i Educació. Sitges, 1993.

la premissa que aprendre és un acte comunicatiu. S'aprèn gràcies a la interacció, ja que, tot i que cadascú és responsable del propi aprenentatge, necessitem els altres per avançar i aprendre. El grup ha de ser l'àmbit on s'expressi, reformuli, contrasti i es comparteixi el coneixement.

La informació que es genera en aquesta interacció facilita la construcció, consolidació, ampliació i modificació dels esquemes de coneixement. L'alumne/a mostra el processament que ha fet de la informació quan expressa les seves idees, coneixements, argumentacions, justificacions...

En aquest procés d'ensenyament-aprenentatge, que es caracteritza per ser interactiu, no es pot oblidar la importància de la intervenció del mestre/a, el qual ha d'actuar durant tot el procés com a dinamitzador, interlocutor i model lingüístic. Té la responsabilitat de dirigir el procés d'aprenentatge, de vetllar perquè els alumnes usin la llengua correctament, d'assegurar que tinguin accés al contingut que es treballa i d'utilitzar estratègies que proporcionin un *feedback* correctiu adequat.

6.3.2. La biblioteca d'aula

La biblioteca és un espai de documentació que facilita la investigació, la formació, la informació i el gust pel saber. Aquesta documentació comporta recopilació, dipòsit, ordenació i consulta. En aquest sentit, la biblioteca posa a l'abast de l'usuari la documentació adient, tot satisfent-ne, segons quin sigui el seu propòsit lector, les necessitats de gaudi i d'adquisició de coneixements.

Una biblioteca d'aula ben dinamitzada i amb fons ric i variat és l'eina bàsica per a la transmissió del gust per la lectura, entès, també, com a font inesgotable de coneixement.

Les diferents classes de biblioteques que existeixen (nacionals, públiques, especialitzades...) són un referent a gran escala, ja que serveixen de model d'organització i ús. Per això és interessant per als alumnes i els mestres haver estat en una biblioteca (la més propera a l'escola), per saber per a què serveix, quines classes de llibres hi ha, com cal comportar-s'hi, quin ús se'n pot fer, quines activitats organitza...

La biblioteca de l'escola s'ha d'organitzar tenint com a referent l'estructura i el funcionament d'aquestes biblioteques. La biblioteca d'aula ha de partir del mateix referent, però s'ha d'adequar a les necessitats i possibilitats d'aprenentatge dels alumnes. Pel que fa al seu fons, bàsicament ha

d'obtenir-ne del préstec, encara que sigui permanent, de la biblioteca de l'escola.

Quan hom es planteja el tipus de materials que ha de tenir una biblioteca d'aula amb vista a afavorir l'ús de la llengua, s'han de distingir els llibres publicats (degudament triats segons la qualitat en tots els sentits, a més de l'edat i interessos dels alumnes) dels que poden produir els mateixos infants, ja que la biblioteca és un espai adequat perquè les produccions escrites dels nens i les nenes tinguin un receptor. Cal vetllar, però, perquè tant els llibres publicats com els de producció pròpia continguin tipologies textuals diverses i perquè siguin renovats periòdicament.

Un recull d'endevinalles, el "Llibre dels noms dels nens i les nenes de la classe", la llibreta on es recullen els textos lliures, un conte escrit col·lectivament, la revista de l'escola, les cartes que s'envien entre dues classes d'escoles diferents, el cançoner, el dossier resultant d'un treball per projectes, són alguns materials de producció pròpia que s'han de tenir a l'abast perquè el fet de produir-los tingui sentit.

També hi pot haver catàlegs, àlbums de fotos o de postals, revistes i altres materials impresos presents en la nostra societat, útils per tenir diferents models i referents de llengua escrita, per encetar alguna conversa, per conèixer-ne la funcionalitat, per saber com s'utilitzen, etc.

En una biblioteca d'aula, similar a una mediateca, cal anar-hi integrant, a més a més, altres suports de documentació i comunicació com cassetts amb relats i cançons gravades, vídeos de contes, disquets informàtics i jocs que tinguin relació amb les activitats que es poden fer a l'entorn de la biblioteca.

Utilització de la biblioteca d'aula

La biblioteca d'aula, a més de ser un espai de lectura, entesa com a font de plaer i de coneixement, permet practicar-hi tot allò que està relacionat amb les altres habilitats de la llengua. Serveix per parlar, escoltar, llegir i, també, per escriure: comentar i presentar noves adquisicions, conversar a l'entorn dels gustos i opinions de cadascú, fer lectures i explicades de contes, cercar informació per a un treball en concret, veure cintes de vídeos de contes, descriure personatges, treballar les normes d'un joc, fer recitacions de poemes apresos d'un llibre...

La biblioteca no ha de ser un lloc on només es vagi de tant en tant i quan sobra una mica de

temps. Cal destinar-hi un temps fix dins de l'hora de classe i cal, també, que els alumnes sàpiguen què hi poden fer i com fer-ho. L'espai ha de ser agradable per als lectors, i l'ambientació, adient. Els llibres i altres materials han d'estar ben classificats, a l'abast dels alumnes, i se n'han de poder servir de la manera més autònoma possible.

Si es vol que la biblioteca sigui un lloc dinàmic i funcional, el mestre/a haurà de dissenyar activitats perquè els alumnes n'apreguin l'ús i els motivin amb vista a la lectoescriptura (sense menystenir el simple fet de llegir, escoltar i passar-hi una bona estona). Les activitats es poden pensar per fer abans, durant o després de la sessió de biblioteca.

Abans de llegir un llibre, el mestre/a pot ajudar els alumnes a fer hipòtesis pel que fa a les seves característiques a partir del format, les fotografies o il·lustracions, la quantitat de lletres, etc. També es poden crear expectatives en els alumnes mitjançant la presentació de nous llibres o materials adquirits, comentant-ne les imatges, etcètera.

Una altra manera de crear expectatives en els nens i les nenes sobre el contingut d'un llibre, vídeo o casset de contes és presentar-lo dins d'un sobre on hi haurà el títol escrit i fer una conversa per preveure de què tractarà. A la biblioteca es pot tenir una cartellera d'anuncis on, de tant en tant, es pot penjar un enigma o pistes sobre el conte que s'explicarà pròximament (un poema, una frase, un dibuix o fotografia d'un personatge, algun objecte real dels que sortiran en el conte...).

Durant la sessió de biblioteca, a banda de les estones de lectura individual i silenciosa, el mestre/a llegirà sovint als alumnes (tant si aquests saben llegir com si encara no en saben) per tal de donar-los un model de lectura en veu alta (entonació, to, modulacions de la veu, pauses i silen-

cis). El lector també pot ser un alumne/a: es pot preparar una lectura que després farà per a la resta del grup o en una altra classe (per exemple, cada nen o nena de primer llegeix per a un company/a de P5). Si a l'escola es fa revista escolar, es pot convidar els alumnes d'altres cursos que hagin participat en l'elaboració a fer la lectura de la seva producció en directe.

Una altra possibilitat per als cursos en què els nens i les nenes encara no descodifiquen pot ser muntar una petita biblioteca sonora on, escoltant la gravació corresponent al conte que s'està mirant, hauran d'ajustar el pas de les pàgines del llibre al que van sentint. Un senyal sonor (campaneta, percussió...) marcarà el punt on caldrà girar full; això permetrà visualitzar els dibuixos i el text a mesura que s'està escoltant.

Després d'una sessió de biblioteca, es pot preparar una representació amb els mateixos nens i nenes o amb titelles, amb l'objectiu de repetir i practicar estructures del conte, resumir-ne les parts més importants o memoritzar vocabulari, potenciar la creativitat expressiva... Amb els alumnes que s'inicien en la lectura es poden organitzar jocs d'aparellaments: aparellar títols de contes coneguts amb les portades dels llibres corresponents, aparellar els títols amb els personatges que hi surten... Quan ja s'ha interioritzat un conte, es pot ordenar en seqüències per refer-ne l'argument. Les seqüències poden ser fetes només amb el text escrit o s'hi pot aparellar la il·lustració que els pertoca. També és interessant organitzar sessions de conversa al voltant dels llibres: argumentar quins agraden més, quins no agraden...

En suma, l'objectiu final és que els alumnes de totes les edats sàpiguen utilitzar d'una manera responsable aquest espai de documentació que és una biblioteca sempre que els faci falta i ho trobin necessari, ja sigui per passar una bona estona ja sigui per buscar-hi una informació concreta.

7. Seqüenciació dels continguts i avaluació dels alumnes

7.1. Seqüenciació dels continguts: criteris i exemplificacions

7.1.1. Criteris

Per a l'elaboració de la programació de cicle s'ha de tenir en compte el projecte curricular de centre. Pel que fa a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, es considera que per passar d'aquest segon nivell al tercer és convenient fer una seqüenciació de continguts en la qual es tingui en compte tot el procés que fan els infants des que entren en contacte amb la llengua escrita (parvulari) fins que han assentat les bases per al domini del codi escrit, en el cicle inicial de l'educació primària.

Per tant, aquesta seqüenciació implica una reflexió conjunta dels equips de mestres de parvulari i de cicle inicial, que són els nivells on es duu a terme aquesta part del procés d'ensenyament-aprenentatge. El fet d'elaborar aquesta seqüència de continguts entre tot l'equip de mestres no implica que els continguts es distribueixin entre els nivells escolars, sinó que el professional (per tal d'elaborar la programació d'aula) haurà de triar els que cregui adequats en funció del nivell de desenvolupament de cada infant i dissenyar-ne els objectius didàctics. D'aquesta manera, la programació respecta la diversitat de ritmes d'aprenentatge.

L'equip de cicle haurà de fer revisions periòdiques per comprovar si el seu alumnat progressa adequadament en el procés d'ensenyament-aprenentatge, en funció dels objectius que cal assolir. En cas que no sigui així, caldrà buscar i establir les estratègies convenientes per aconseguir-ho.

No es pot oblidar, però, que el procés d'aprenentatge de la lectoescriptura continua al llarg de tota l'educació primària. Per tant, cal també una bona coordinació amb l'equip de mestres de cicle mitjà i superior a fi de donar coherència a tot el procés i assegurar la consecució dels objectius establerts per al final de l'etapa.

En la majoria de continguts que fan referència a la lectura i l'escriptura és difícil establir una seqüència lineal, sobretot en les seqüències referides al procés d'escriptura o de lectura, els continguts de les quals són recurrents i progressius. És a dir, un mateix contingut es tractarà en diferents moments del procés, encara que amb graus d'aprofundiment diferents. Així mateix, la intervenció del mestre/a variarà en funció de l'autonomia assolida per l'alumne/a en l'aprenentatge d'un contingut.

Per establir la seqüència de continguts cal tenir en compte els elements següents:

- *L'estructura interna de la matèria (la llengua escrita).*

S'ha de partir de les teories lingüístiques en què es basa el currículum: la competència lingüística segons Chomsky, la lingüística textual i la pragmàtica. Per exemple, cal conèixer les característiques dels diferents tipus de text, què vol dir comprendre textos escrits, el sistema fonològic, els registres de la llengua...

- *El procés d'aprenentatge.*

Per estructurar els continguts segons el procés d'aprenentatge que fa un infant s'ha de conèixer el procés seguit pels alumnes (vegeu apartat 6) en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. A més, s'ha de tenir en compte el marc teòric de l'aprenentatge que ha adoptat el currículum: l'aprenentatge significatiu.

• *El model didàctic.*

Cada escola, en el seus projectes curriculars d'educació infantil i primària, ha hagut de fer la concreció dels criteris metodològics, elaborats conjuntament per l'equip de mestres, vetllant per la coherència educativa en les dues etapes. Això és especialment important per a l'ensenyament-aprenentatge de la lectoescriptura, en el qual intervenen tant els mestres de parvulari com els de primària.

A l'hora de seqüenciar els continguts s'han de tenir en compte aquests tres criteris, si bé, en funció del tema que es seqüenciï, un pot predominar sobre els altres. Per exemple, en la seqüència de "l'adquisició del codi escrit" predomina el component del procés d'aprenentatge. En la seqüència "ús d'estratègies i habilitats per a la comprensió de la lectura", hi pren rellevància el model didàctic, que al seu torn ha sorgit de l'anàlisi de la matèria i de les habilitats i estratègies que utilitzen els lectors competents. En la seqüenciació de l'anàlisi del text descriptiu, la matèria ha servit per desgranar els continguts implicats en aquest tipus de text, però, al mateix temps, s'han tingut en compte les possibilitats dels infants pel que fa a l'aprenentatge d'aquests aspectes lingüístics.

7.1.2. Exemples de seqüenciació de continguts

a) Desenvolupament de la consciència fonològica

Procediments:

- Percepció que la tira fònica està formada per unitats.
- Segmentació de la tira fònica en diferents unitats (grups de paraules, síl·labes, sons).
- Percepció de similituds fonètiques entre paraules.
- Observació de similituds fonètiques entre paraules:
 - identificació de paraules dins d'altres paraules,
 - reconeixement de paraules que comencen o acaben de la mateixa manera.
- Segmentació de les síl·labes d'una paraula:
 - classificació de les paraules en funció del nombre de síl·labes.
- Discriminació auditiva de síl·labes i fonemes dins de paraules.

- Anàlisi dels sons que formen una síl·laba.

Conceptes:

- Noció de paraula, de síl·laba i de so.

Actituds:

- Interès per l'anàlisi i observació del text oral.
- Interès pel joc lingüístic.
- Constància en les activitats orals.
- Hàbit de pensar prèviament la resposta abans de dir-la.

b) Ús d'estratègies i habilitats per a la comprensió de la lectura

Procediments:

- Percepció del procés lector amb la intervenció del mestre/a.
 - Aplicació d'estratègies per a la comprensió del text:
 - definició del propòsit que orientarà la lectura,
 - activació dels coneixements previs: del tema, del tipus de text,
 - predicció sobre el contingut de la lectura,
 - verificació de les prediccions que es fan sobre la lectura,
 - reformulació de les idees prèvies,
 - comprovació de l'assoliment del propòsit establert,
 - integració de la informació,
 - detecció d'errors i buits en la comprensió per incorporar estratègies de regulació: rellegir el fragment o mot, ignorar-lo, utilitzar el context, consultar una font externa (referents, diccionari...),
 - estratègies per a la comprensió del vocabulari: ús del context, anàlisi estructural de la paraula, font externa...
 - Reconeixement del missatge global del text:
 - identificació de les idees principals,
 - localització de paraules clau,
 - iniciació al resum.
- Conceptes:*
- El text escrit com a mitjà de comunicació i font d'informació en els diferents usos de la llengua escrita.
 - Contingut semàntic de les paraules pròpies de l'entorn més proper.
 - La diversitat de sentits que pot prendre una frase simple, amb entonacions i puntuacions diferents.

Actituds:

- Gust per la lectura com a font de plaer.
- Curiositat per ampliar el vocabulari i conèixer el significat de les paraules.

c) Adquisició del codi escrit

Procediments:

- Diferenciació del codi escrit d'altres codis gràfics.
- Imitació de l'acte d'escriure.
- Percepció de l'alineació horitzontal de l'escrit i de l'orientació esquerra-dreta.
- Aplicació de criteris que no es basen en la relació llengua oral-llengua escrita en l'escriptura de paraules:
 - quantitat i varietat de les lletres.
- Aplicació de criteris que es basen en la relació llengua oral llengua escrita:
 - assignació d'una lletra per a cada síl·laba sense que s'estableixi correspondència so-grafia,
 - assignació d'una o diverses lletres per a cada síl·laba amb establiment de correspondència so-grafia,
 - establiment de la relació so-grafia; ortografia natural.
- Iniciació a l'aplicació de les regularitats ortogràfiques.

Conceptes:

- El llenguatge com a sistema: reconeixement a partir de la pràctica que hi ha unes regles per a la construcció de paraules i frases.
- L'arbitrarietat del signe lingüístic.

Actituds:

- Valoració de la capacitat de reflexió sobre els propis escrits i els dels altres.
- Predisposició al treball en petit grup. Acceptació dels diferents ritmes d'aprenentatge.

d) Producció de textos de tipologia diversa. Procés de composició d'un text

Procediments:

- Percepció del procés de composició amb la intervenció del mestre/a.
- Aplicació d'estratègies i habilitats per a la composició de textos:
 - identificació del receptor,
 - adequació a l'audiència,
 - explicitació del propòsit,

- explicitació del tema,
- explicitació dels coneixements sobre el tema que es vol escriure,
 - explicitació dels coneixements sobre els aspectes formals i sobre l'estructura interna en funció del tipus de text,
 - representació prèvia del text: generació d'idees i organització de les idees segons l'estructura del text,
 - textualització de les idees,
 - revisió del text,

Conceptes:

- El text escrit com a vehicle de comunicació i font d'informació.
- El text escrit: producte d'un procés.

Actituds:

- Acceptació de les pautes establertes per a la presentació dels treballs escrits.
- Interès per la revisió dels textos.
- Gust per la transcripció precisa dels textos.

e) Anàlisi de textos descriptius (zoom del procediment: *explicitació dels coneixements sobre els aspectes formals i sobre l'estructura interna en funció del tipus de text*)

Procediments:

- Identificació d'objectes, persones i altres éssers vius a partir de la descripció de les seves parts i qualitats.
- Identificació de l'element diferenciador d'una sèrie de qualitats referides a objectes molt similars.
- Lectura i interpretació de textos breus amb descripcions físiques i maneres de ser de persones i altres éssers vius, objectes, llocs i paisatges del seu entorn immediat.
- Observació de l'ordre intern de la descripció.
- Identificació de l'ús dels verbs: ser, estar, haver-hi, semblar, tenir, portar..., en present i passat imperfet.
- Reconeixement del lèxic relacionat amb les qualitats i sensacions físiques i estats emocionals perceptibles (adjectius).
- Identificació de la comparació com a element descriptiu que ressalta una qualitat.
- Enumeració de les qualitats dels objectes i de la seva funció per definir-los.
- Elaboració de frases descriptives simples seguint unes pautes donades.

- Elaboració d'endevinalles referents a objectes de l'entorn proper.
- Ús d'estructures gramaticals i aspectes textuals de la descripció.
- Ús dels verbs: ser, estar, haver-hi, semblar, tenir, portar..., en present.
- Ús del lèxic relacionat amb qualitats i sensacions físiques i estats emocionals perceptibles.
- Establiment de relacions de comparació.
- Inici en l'ordre descriptiu.

Conceptes:

- La descripció com a vehicle per representar objectes i persones.

Actituds:

- Interès per la precisió lèxica.

7.2. Elements per planificar les activitats d'ensenyament-aprenentatge de cada nivell

Per dissenyar les activitats d'ensenyament-aprenentatge, el mestre/a ha de tenir en compte els aspectes següents: el context del qual sorgeix l'activitat, els continguts que es volen ensenyar, els objectius didàctics que es volen assolir, el procés d'aprenentatge dels infants i el model didàctic de referència.

Les activitats de llengua escrita que es proposen als infants han de donar resposta, en la mesura que sigui possible, a una necessitat real, perquè els nens i les nenes en copsin el sentit. Les activitats han de ser útils; això serà possible si responen a una finalitat comunicativa o serveixen per avançar en el coneixement d'aspectes de la llengua que beneficiïn la capacitat de comunicar-se.

L'ensenyant ha de programar les activitats en funció dels objectius didàctics que vol aconseguir, els quals, a la vegada, han d'estar estretament lligats amb els continguts que s'ensenyen de manera que, a més de donar resposta a una necessitat comunicativa, els infants avancin en l'aprenentatge de la llengua escrita. L'anàlisi de la seqüència de continguts del cicle i el coneixement del procés d'aprenentatge dels infants permet establir amb precisió els objectius que poden assolir els infants en cada activitat i, al mateix temps, graduar-ne les dificultats d'acord amb les possibilitats d'aprenentatge de cadascun. Aquest coneixement ofereix també criteris al mestre/a

per organitzar l'activitat i per intervenir-hi a fi de facilitar l'aprenentatge de l'alumne/a.

Les activitats d'ensenyament-aprenentatge de la lectura i l'escriptura han de respondre a models didàctics de referència, l'elaboració dels quals ha de ser fruit de la reflexió i contrast amb la pràctica dels mestres, ha de partir de la tradició metodològica del centre, dels coneixements actuals sobre la lectura i l'escriptura, i de les opcions metodològiques coherents amb la concepció del que és ensenyar i aprendre en el nou sistema educatiu.

7.3. L'avaluació de l'alumnat

En el nou sistema educatiu, el concepte d'avaluació es presenta com un element integrat en el procés d'ensenyament-aprenentatge. L'avaluació entesa estrictament com a mesura quantitativa del rendiment acadèmic dels alumnes amb l'objectiu de detectar les deficiències individuals ha evolucionat; l'abast del terme s'ha ampliat en dos sentits:

- Els subjectes susceptibles de ser avaluats no són exclusivament els alumnes. S'avalua tot allò que pot influir a l'hora d'interpretar el que succeeix a les aules: si la intervenció del mestre/a és l'adequada, si es té en compte la diversitat de ritmes d'aprenentatge, si l'activitat proposada és l'adient en funció de la dificultat de realització i si s'ajusta als coneixements dels alumnes...

- L'objecte d'avaluació també s'ha ampliat. Hi ha tant interès a conèixer els resultats obtinguts per un alumne/a com a conèixer el procés que l'ha dut a aconseguir-los.

Aquesta nova manera d'entendre l'avaluació fa necessària una sèrie d'instruments o eines d'avaluació que permetin anotar d'una manera sistemàtica l'evolució dels infants. Es tracta de tenir a les aules unes pautes d'observació que facilitin l'anotació d'informació en diferents situacions. Per exemple, no és el mateix observar l'aplicació de les estratègies de composició d'un alumne/a en una situació de gran grup que fer-ho en una situació de petit grup. Una manca de sistematització en les observacions pot donar lloc a una avaluació fragmentada i poc objectiva.

Els objectius didàctics de cada unitat de programació són els que han de marcar el tipus i grau d'aprenentatge que han de realitzar els alumnes

en funció dels continguts que s'han seleccionat; els aspectes a observar estaran estretament relacionats amb aquests objectius, ja que de vegades es corre el perill d'avaluar els aspectes més externs de la lectoescriptura (lectura en veu alta, produccions escrites...) i es deixen de banda aspectes que fan referència a l'aplicació d'estratègies i habilitats que també han estat objecte d'ensenyament.

S'han de dissenyar activitats d'avaluació que permetin detectar el nivell de coneixements dels alumnes respecte d'un contingut determinat, activitats que permetin verificar el procés d'aprenentatge i activitats que permetin constatar l'assoliment dels objectius. No sempre és necessari diferenciar les activitats d'ensenyament-aprenentatge de les d'avaluació; el que cal és preveure, en dissenyar-les, quines tindran la funció avaluadora.

L'avaluació ha de permetre als alumnes prendre una consciència clara del seu propi procés

davant de l'aprenentatge. Per tant, és convenient fer-los participants dels aspectes que s'avaluen en cada activitat i quina és la seva situació respecte de l'objectiu que s'avalua. Seran molt positives totes les activitats que facilitin l'autoanàlisi (per exemple, establir codis per revisar els escrits, tenir pautes de revisió en funció del tipus de text...).

Periòdicament, els equips de mestres hauran de reflexionar sobre l'evolució dels alumnes pel que fa als diferents aspectes que intervenen en la lectura i l'escriptura (apartats 1, 2, 3) amb l'objectiu de confrontar els resultats reals del alumnes amb els resultats esperats. Si s'observen mancances o desajustaments, serà convenient revisar els criteris metodològics, el disseny de les activitats i la intervenció del mestre/a, per tal d'aplicar correctors que modifiquin els resultats. D'aquesta manera l'avaluació complirà una de les seves tasques fonamentals: millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge.

RECURSOS DIDÀCTICS

Presentació

Aquest segon bloc consta d'unes exemplificacions que il·lustren allò que s'ha exposat en la primera part d'aquesta publicació i mostren com s'han dut a terme alguns dels aspectes tractats. Totes són extretes de la pràctica i es tracta d'activitats recollides de diferents escoles, dissenyades i portades a la pràctica pels seus protagonistes.

Tanmateix, el fet que s'hagin realitzat en una aula amb alumnes d'una edat determinada no im-

pedeix que siguin aplicables a alumnes d'una altra, ajustant-les al nivell corresponent.

Les propostes incloses fan referència al treball de sons, l'escriptura dels noms dels alumnes, el treball de la frase, la lectura guiada, l'escriptura per parelles, l'ús de la llengua en situacions funcionals o l'escriptura col·lectiva, a més de constituir ajuts que faciliten el procés de composició i la correcció col·lectiva.

1. El treball de sons: de la llengua oral a la llengua escrita

Amb el treball de sons, l'infant pren consciència de la possibilitat de segmentar el discurs oral en diferents unitats (síl·labes, fonemes...), cosa que li facilitarà l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, sense oblidar, però, que l'accés a la llengua escrita també el pot ajudar a millorar la seva producció fonètica.

Les activitats de fonètica són molt importants i, en una situació d'immersió o amb alumnat no catalanoparlant, cal planificar-les des de bon començament a fi de compensar el dèficit lingüístic que tenen la majoria d'alumnes que arriben a l'escola, pel fet de desconèixer-ne la llengua d'aprenentatge.

Unes activitats d'aquest tipus han d'estar basades en la creació de situacions d'ús i emmarcades dins de les activitats funcionals orals.

Recursos per treballar els sons

Pràxies bucofonatòries

L'objectiu d'aquestes pràctiques és preparar els òrgans respiratoris i de fonació dels alumnes per a la correcta articulació dels sons de la llengua. Aquestes activitats també poden servir per a la prevenció de possibles problemes de producció fonètica.

Es tracta d'uns exercicis que cal introduir dins d'un context motivador i lúdic, en forma de jocs integrats en les activitats programades diàriament i mai practicats d'una manera aïllada: els contes, les llegendes, els titelles, les dramatitzacions, les cantarelles, els jocs, les cançons..., són contextos on es poden practicar els exercicis que es proposen (el conte *Els tres porquets*, per exemple, pot servir per contextualitzar l'exercici de bufar;

Els músics de Bremen, per treballar onomatopeies d'animals i d'instruments musicals, etc.).

Dels possibles exercicis a fer, se n'apunten uns quants que s'agrupen de la manera següent:

Exercicis de control de l'aire.

Els exercicis de control de l'aire poden ser d'*inspiració* (xuclar aigua amb una canya, olorar el perfum d'una flor, menjar, herbes, fruita...), d'*expiració* (bufar espelmes i espanta-sogres, inflar globus, fer bombolles de sabó...), d'*inspiració i expiració* (fer badalls, inflar i desinflar la panxa com si fos un globus...) i de *control del cabal d'aire* (apagar espelmes des de diferents distàncies, bufar fort i bufar flux...).

Exercicis per fer amb els òrgans de l'aparell de fonació.

Aquests exercicis es poden fer amb la *llengua* (treure-la de la boca i tornar-la-hi, fer-la girar...), els *llavis* (somriure, amagar un llavi amb l'altre...), les *galtes* (xuclar-les, glopejar...), les *mandíbules* (obrir i tancar la boca...), les *dents* (aguantar sense estrènyer objectes tous o durs de gruixos diversos...), i la *gola* (empassar-se la saliva o aigua...).

Tots aquests tipus d'activitats serà convenient fer-los en sessions curtes i anar augmentant la dificultat de l'exercici a mesura que millori la producció dels sons. En tots els exercicis s'han d'evitar les hipercontraccions i els esforços excessius.

Onomatopeies

Com que l'onomatopeia és la formació d'una unitat lèxica per imitació d'un so, d'un soroll o d'una veu natural, és un bon recurs per produir els sons de la llengua.

Es poden incloure en situacions d'ús com la *narració de contes*, en els *racons de joc simbòlic* (l'aigua de l'aixeta fa "xxx, xxx" quan raja, o bé les sopes fan "xup, xup" quan bullen), en els *hàbits* (fer fileres xino-xano, patrip patrap)..., per tal que els alumnes les vagin incorporant progressivament.

Cançons i embarbussaments

Les cançons i els embarbussaments són dues bones eines per fer un treball de sons. La cançó, perquè és una composició musical amb text versificat que, per la rima i el ritme, en facilita la producció, i l'embarbussament, perquè és una frase popular ja creada per jugar precisament amb la seva dificultat de pronúncia.

Els embarbussaments es poden fer servir de

cançó per triar i repartir, de contrasenya per participar en alguna activitat... Les cantarelles es poden utilitzar per a fer fileres...

Jocs de taula

Els jocs de taula del tipus *Loto*, *Memory* o *El Quinto* (prou coneguts de tothom), degudament adaptats per treballar la fonètica d'una manera lúdica, faciliten la relació dels infants en català (seguint unes estructures fixes al començament i no tan tancades més endavant) i, al mateix temps, els ajuden a adquirir unes pautes de comportament social.

La proposta, pràctica i engrescadora, permet treballar uns continguts pertinents al treball de sons, aconseguint que els alumnes sentin, discriminin i produeixin els sons d'una manera inconscient.

2. El nom dels alumnes: la funcionalitat de la llengua escrita

Ja des de ben petit, l'infant (mogut per l'interès i l'entusiasme) reconeix el seu nom; aprèn que aquest és un senyal inequívoc de la seva identitat i que serveix per identificar les seves pertinences.

Amb el treball del nom (el propi, en un principi, i altres com els dels companys/es, els dels adults que l'envolten, els dels personatges de contes, després), es potencien activitats que donen molta informació als nens i les nenes sobre la lectoescriptura perquè, tant si miren el model com si obtenen la informació d'un company/a, són actes d'escriptura i de lectura.

Tot això els permet establir les primeres hipòtesis de la llengua escrita, ja que la utilització del nom en l'inici d'aquest aprenentatge ofereix un model estable de llengua i aporta eines per a la comprensió del seu funcionament i ús (la linealitat, la direccionalitat, l'ordre no aleatori de les lletres i la utilitat del codi).

L'organització de l'aula ofereix moltes ocasions per utilitzar els noms dels nens i les nenes. Planificant activitats (passar llista, identificar les pertinences...) ja des dels tres anys, els alumnes poden observar la utilitat de la llengua escrita d'una manera natural i funcional:

Passar llista

Per passar llista es poden utilitzar diferents suports o referents:

Capsetes de diapositives.

S'enganxen a la paret i es lliga la tapa a la base de la capsa amb un cordonet. A la part exterior, hi figura el nom de l'alumne/a, i a la interior, la fotografia.

Capsetes de llumins.

Són similars al suport anterior, però en aquest cas l'alumne/a ha de fer córrer la tapa per poder veure la fotografia de l'interior.

Mural escola-casa.

Es penja a la paret una cartolina amb una escola i una casa dibuixades (amb tantes finestres a cada una com alumnes hi ha a l'aula). Es col·loca el nom d'un alumne/a a cada finestra de l'escola i, a cadascuna de les de la casa, els noms dels que aquell dia no han assistit a classe.

Capsa amb tots els noms.

En una capsa hi ha els cartonets amb els noms de tots els alumnes (també hi pot haver la fotografia). Els cartonets dels nens i les nenes que han assistit a l'escola s'enganxen en un mural on figura la pregunta: "Qui ha vingut avui?".

Per a la pràctica amb *les llistes* es poden aprofitar aquelles situacions en què cal deixar constància escrita dels alumnes que participen en alguna activitat: els que van a la piscina, els grups per fer tallers, els que es queden al menjador...

Identificació de les pertinences

La identificació de les pertinences també es pot utilitzar per al treball del propi nom:

Els esmorzars.

Cada alumne/a, en arribar al matí, agafa el cartonet amb el seu nom escrit i l'enganxa a la seva bossa amb una agulla d'estendre. Després, deixa la bossa a la capsa dels esmorzars. Quan és l'hora d'esmorzar, va a buscar-la o bé un encarregat les reparteix totes.

Penjadors, carpetes i arxivadors.

El mestre/a va llegint els noms dels alumnes un per un. Aquests van a mirar el seu nom escrit al penjador, arxivador o carpeta. De primer, els alumnes es fixaran en elements extralingüístics (posició

en l'espai, color, forma...), però més endavant l'atenció se centrarà en les lletres (sobretot en la seva forma o dibuix). També es pot posar la fotografia al costat del nom, però el que no cal es substituir el nom o la fotografia per un símbol.

Treballs i fitxes.

És molt útil que els nens i les nenes vegin com el mestre/a escriu els seus noms en els treballs. Això els donarà informació de com s'escriu: direccionalitat, traç i unitats fòniques. S'ha d'animar els nens i les nenes perquè escriguin el nom en tots els seus treballs, ja sigui copiant-lo, calcant-lo o escrivint-lo sense referent.

Totes aquestes activitats ens serveixen per practicar procediments, com identificar el propi nom, identificar un grup reduït de noms de nens i nenes o bé identificar tots els de la classe, segons el nivell dels alumnes.

D'altra banda, s'incideix en tres aspectes diferents de l'aprenentatge de la lectoescriptura:

Lectura.

- Quan identifiquen el seu nom entre uns quants, ja siguin semblants al seu o entre tots els de la classe.
- Quan identifiquen els noms dels companys/es de taula.

Anàlisi de les lletres que componen els noms.

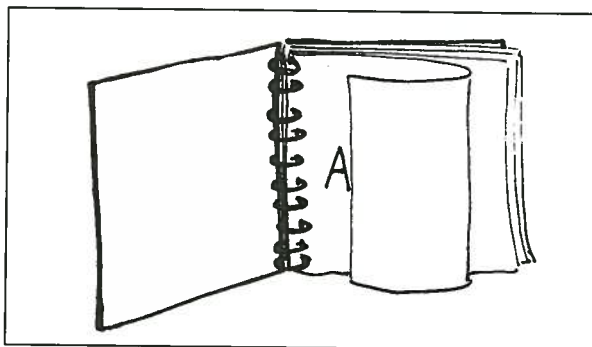
- En reconèixer la primera lletra.
- Quan fan hipòtesis sobre les altres lletres.
- Quan completen alguna lletra que falta, amb referent o sense.

Reescriptura.

- En confegir amb lletres el propi nom.
- Quan l'escriuen amb model o sense.
- Quan escriuen el nom dels companys/es amb model.

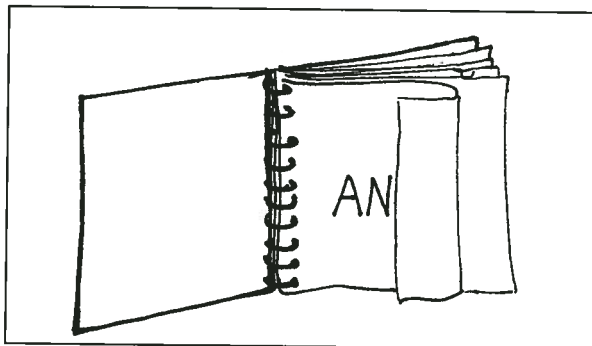
Exemplificació d'una activitat d'anàlisi de les lletres que componen els noms en una classe de pàrvuls 3 anys

La Teresa, que és mestra de la classe de primer de parvulari, proposa una activitat d'anàlisi de les lletres que componen els noms dels alumnes. Per fer-la, ha compost el *Llibre dels nostres noms*, un llibre amb el nom d'un alumne/a escrit a cada full i relligat amb un llom d'anelles de plàstic. El primer nom que hi ha està tapat i només se'n veu la primera lletra:

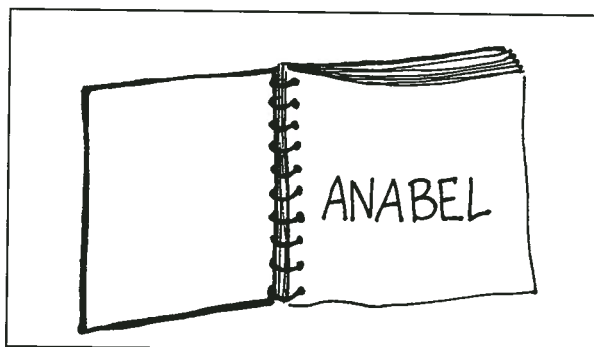


Ara és, doncs, el moment de reconèixer quina és la lletra que veuen i de recordar quins són els nens i les nenes de la classe que la tenen al seu nom: hi ha l'ÀNGEL, l'ANABEL i l'ÀLEX.

Entre tots fan hipòtesis: *Quin d'aquests tres noms deu ser?*, i arriben a la conclusió que els falten més pistes. Caldrà destapar la segona lletra:



Amb aquestes dues lletres ja són capaços de descartar un nom, l'Àlex. Després poden descobrir la lletra següent i anul·lar l'altra possibilitat. Finalment, tenen al davant tot el nom sencer:

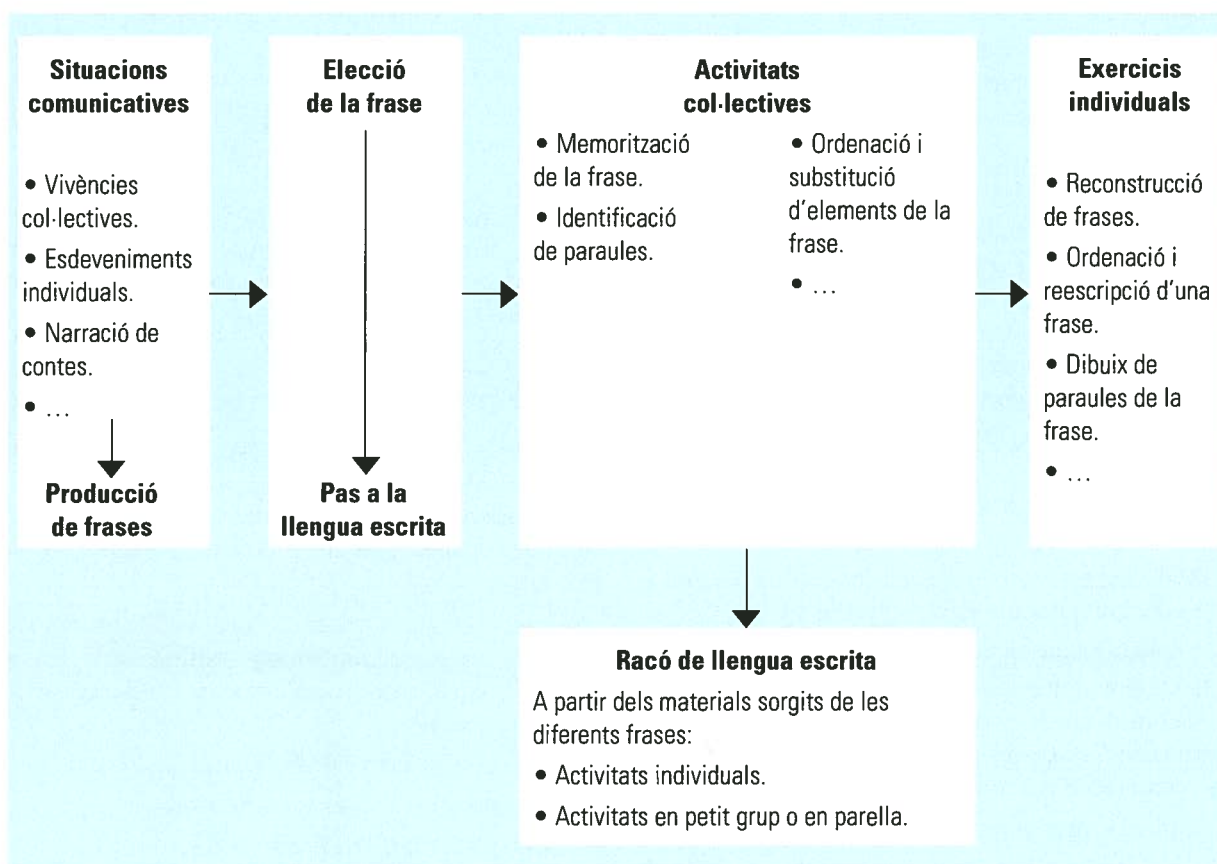


Repeteixen aquesta activitat altres cops, amb els diferents noms i en moments diversos. Deixen el *Llibre dels nostres noms* a la biblioteca de l'aula perquè el puguin mirar i comentar quan els interessi.

Quan ja s'ha treballat aquesta activitat durant una bona temporada, val la pena variar l'ordre dels fulls per exercitar-se novament en aquesta anàlisi.

3. La frase: de la llengua oral a la llengua escrita

L'organització del treball de llengua escrita a partir de la frase es pot exemplificar amb l'esquema següent:



Situacions comunicatives i elecció de la frase

A l'aula es creen nombroses situacions de comunicació oral que es poden concretar en frases escrites, les quals són un bon recurs per a l'aprenentatge de la lectoescriptura.

Una conversa o una informació es pot resumir en una frase, que esdevé material de reflexió i d'anàlisi

i permet a l'alumne/a d'establir, ben aviat, la relació existent entre la llengua oral i la llengua escrita. El contingut d'aquesta frase és fruit de la interacció entre els alumnes i el professor/a i, per tant, la frase constitueix un material de lectura motivador. El codi escrit es posa al servei de la comunicació i els infants es familiaritzen amb la llengua escrita sense restringir el nombre de lletres o paraules conegudes.

Les activitats que es proposen fan possible que

els alumnes avancin en el seu procés d'aprenentatge, ja que poden:

- Establir els primers paral·lelismes entre la llengua oral i la llengua escrita.
- Memoritzar paraules.
- Inferir algunes correspondències de so i grafia, identificar unitats de significat.
- Aconseguir una lectura fluida i amb una fonètica correcta.

Per portar a terme el treball de llengua escrita a partir de la frase cal potenciar situacions ben diverses de comunicació, per tal que les frases que en surtin siguin molt variades tant pel que fa al contingut com a l'estructura. Per exemple:

- Frases a partir de vivències col·lectives: *Som la classe dels Esquirols. Hem anat a buscar castanyes...*
- Frases a partir d'esdeveniments individuals: *Ha nascut el germanet de la Carla. Vaig anar al casament de la meva tieta...*
- Frases a partir d'una notícia: *Hi ha hagut inundacions al Maresme...*

A partir de les frases proposades pels alumnes, se'n tria una i s'escriu a la pissarra entre el mestre/a i els alumnes. La riquesa de les aportacions dels alumnes dependrà del coneixement que tinguin de la llengua escrita. El mestre/a les acollirà i intervindrà suggerint les paraules, part de les paraules o lletres desconegudes.

Activitats col·lectives

Memorització de la frase i identificació de les paraules.

La frase es pot llegir unes quantes vegades, tots a l'hora, per taules, individualment... Cal assenyalar la paraula que es llegeix per tal que hi hagi sincronització entre el ritme de la lectura i la seva representació escrita.

També es poden buscar paraules repetides dins de la mateixa frase, paraules conegudes perquè s'han llegit en altres textos, o seleccionar les paraules més curtes (articles, preposicions...) i encerclar-les per tal de memoritzar-les.

Altres activitats poden consistir a identificar les paraules de la frase (assenyalar una paraula i demanar què diu, buscar una paraula determinada, esborrar paraules i demanar quines han desaparegut...) o les grafies (fer encerclar una grafia determinada, esborrar alguna lletra i endevinar quina s'ha esborrat...).

Ordenació i substitució dels elements de la frase.

Per ordenar els elements de la frase es poden:

- Presentar les paraules desordenades i demanar als alumnes que les reordenin amb l'ajut de referent visual o sense.
- Repartir entre els alumnes les paraules de la frase i confegir-la de nou fent ús d'indicadors textuais (comença igual que..., té quatre lletres, etcètera.).

Per substituir un o diversos elements de la frase es pot:

- Presentar la frase amb el nucli del subjecte (substantiu) substituït per un dibuix, i a continuació repartir entre els alumnes diverses cartolines amb una paraula escrita. L'alumne/a que té la paraula que correspon al dibuix, el substitueix i llegeix la frase completa.
- Repartir als alumnes cartonets amb dibuixos i demanar als qui tinguin el dibuix que correspon a alguna de les paraules de la frase que el substitueixin.
- Substituir alguna paraula de la frase per una altra de diferent, de manera que la frase resultant conservi la concordança sintàctica i la coherència en el significat.

Exercicis individuals

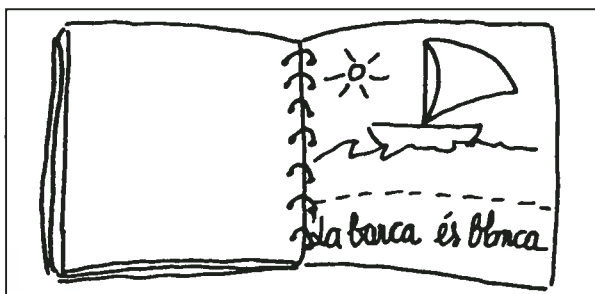
Després d'haver fet unes quantes activitats col·lectives, els exercicis individuals permeten als alumnes aplicar diversos procediments i, a l'ensenyant, observar el nivell de cada alumne/a. Per exemple:

- Reconstruir la frase: es dóna a cada alumne/a una tira de paper amb les paraules de la frase desordenades perquè les retallin i les enganxin ordenadament.
- Dibuixar paraules de la frase.
- Ordenar una frase i reescriure-la.
- Completar una frase amb buits.
- Substituir elements de la frase.
- Reproduir la frase amb algun element dibuixat.

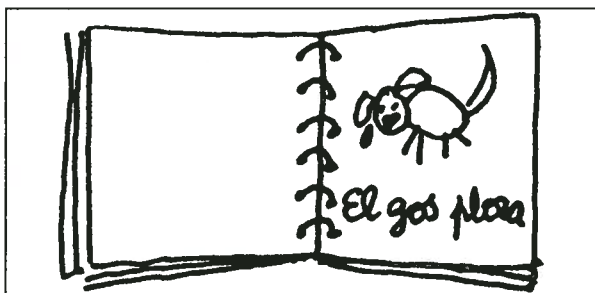
El racó de llengua escrita

El racó de llengua escrita es pot anar enriquint amb diversos materials confegits a partir del contingut de les frases que s'han anat treballant. Aquests materials permeten el treball en petit grup o individual.

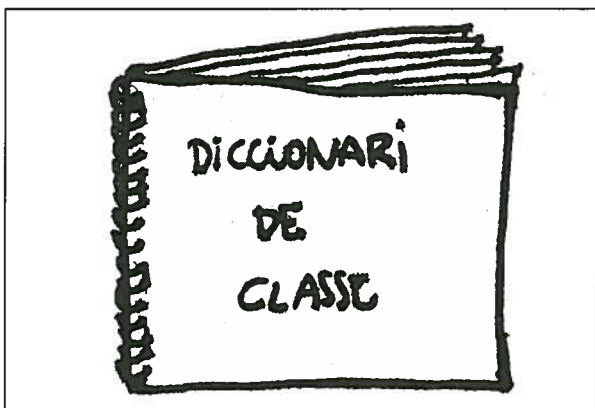
Jocs d'associació frase-imatge:



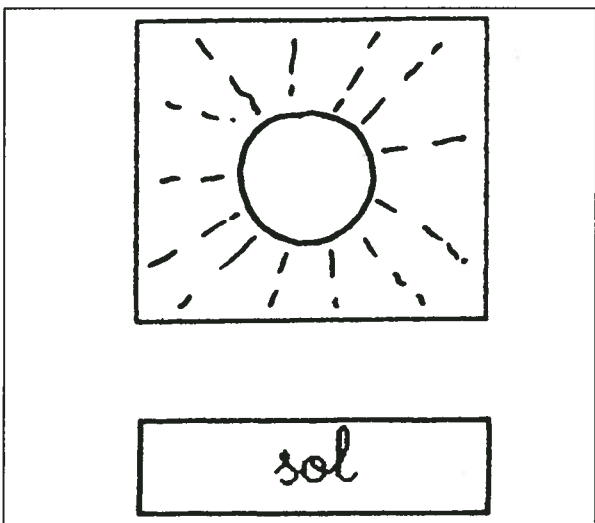
Llibre de lectura de les frases:



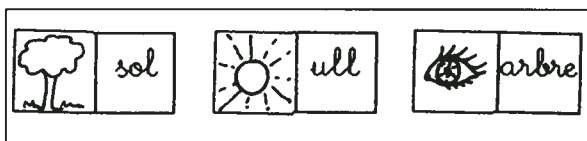
Diccionari de classe:



Cartonets d'associació paraula-dibuix:



Dòmimo de paraules-imatges:



Exemplificació del treball de llengua escrita a partir de la frase en una aula de parvulari de 5 anys

Com cada matí, els alumnes de la classe dels Tigres (parvulari 5 anys), després d'haver arribat a l'aula, han deixat les seves pertinences al lloc corresponent i s'han assegut a la catifa del Racó dels Contes. Sovint parlen de les coses que els han passat a casa, però avui la conversa gira a l'entorn de la representació de titelles que ahir van anar a veure tots junts:

- A mi, el que em va agradar més va ser quan el molinet màgic mol una casa per al germà pobre.
- Doncs a mi quan...
- El que no pot ser és que després de tants anys la sal encara *no s'hagi gastat* i la mar encara sigui salada d'aquella sal.

Un cop tothom hi ha dit la seva, el mestre/a demana als nens i les nenes que acluquin els ulls i que, de tot el que han explicat, triïn el que els agradaria escriure a la pissarra. Després d'una breu conversa decideixen escriure:

El molinet màgic no parava de moldre sal i per això el vaixell es va enfonsar.

Avui ja no han dit només una frase. N'hi ha dues! Entre tots ho han escrit a la pissarra. *El*, ho sabien de memòria; *molinet màgic*, ho han copiat del programa de mà; *vaixell*, ho ha completat el mestre/a a partir de l'escriptura dels alumnes "baei" (no ha estat fàcil, però hi ha una nena que es diu Noemí...!), i així fins al final.

Després, sota el guiatge del mestre/a, que n'anava assenyalant les paraules, han llegit el text en veu alta: tots alhora, per taules i, alguns nens i nenes, individualment.

El mestre/a ha escrit el text en una tira de paper d'embalatge i això ha permès continuar el treball en una sessió posterior.

Els alumnes han identificat paraules de la frase:

- On diu *molinet, sal, vaixell*...?
- Quina és la paraula més curta de totes? Què diu? Per a què serveix aquesta paraula?

• On diu *el, de, per...*? L'ensenyant fa èmfasi en la pronúncia perquè els alumnes copsin clarament la neutralització i puguin llegir aquestes paraules amb una fonètica correcta.

Després, el mestre/a ha donat als alumnes unes cartolines amb el molinet màgic dibuixat, i també la sal i el vaixell del capità! Alguns han corregut a tapar les paraules escrites amb les il·lustracions corresponents.

Entre tots han ordenat les paraules que el mestre/a havia escrit, cadascuna en un full, component així la primera frase. El text escrit al paper d'embalatge ha servit per comprovar-ne la reescriptura.

Per acabar, han assenyalat el dígraf *ix* a les paraules *vaixell* i *això* després que el mestre/a

llegís les paraules emfasitzant el so [j], ja que és un so específic del català respecte del castellà. Han pensat algunes paraules que tinguin aquest so i les han escrites fent una llista: *peix, reixa, vaixell...*, que els servirà de referent per a un altre dia.

Uns alumnes proposen d'escriure *vaixell* i *peix* a les llibretes-diccionari de la classe. La llibreta d'animals i la de vehicles s'enriqueixen amb paraules noves i les il·lustracions corresponents.

Finalment, el mestre/a els diu que farà uns cartonets amb les paraules *molinet, vaixell* i *sal*, i uns altres amb els dibuixos corresponents per al racó de lectura. El material d'associació paraula-dibuix ha crescut una mica més!

4. La lectura guiada: la classe col·lectiva de lectura

La lectura guiada és un model per ensenyar el procés lector i fer explícites les estratègies i habilitats implicades en aquest procés (vegeu apartat 2.5). Es presenten tres activitats diferents, que es corresponen amb tres moments del procés d'aprenentatge. En la primera, els alumnes no tenen encara l'habilitat de descodificar el text escrit i és el mestre/a qui fa aquesta funció (això no treu, però, que els infants, amb l'ajuda de l'adult, no puguin percebre i viure el procés lector). En la segona activitat, els alumnes s'han iniciat en l'habilitat de descodificació, però no tenen adquirides totes les relacions grafofòniques. En la tercera, els alumnes descodifiquen sense dificultat i la intervenció del mestre/a se centra cada cop més en el treball de les estratègies implicades en la comprensió de la lectura. Els alumnes poden aplicar tot allò que anteriorment s'ha treballat conjuntament.

Lectura d'un conte per part de l'ensenyant

L'ensenyant es disposa a llegir el conte *Els tres cabridets entremaliats*¹⁹ als alumnes de la classe dels Cargols (P 4). Moltes vegades ha explicat contes als nens i les nenes, però avui —ja ho ha fet algun altre dia— el llegirà.

Els nens i les nenes s'han assegut en rotllana i estan en situació d'escoltar.

Abans de començar a llegir, l'ensenyant formularà preguntes, a partir del mateix títol del conte, per tal de crear expectatives en els alumnes i estimular-ne els coneixements previs: "Què ens suggereix?", "Què són cabridets?", "Què vol dir entremaliats?".

El mestre/a dirigeix la conversa amb els alumnes i, si cal, la reconduïx —sovint els nens i les nenes inicien temes col·laterals que desvien l'atenció del tema central, el conte—, tot procurant desentrellar l'expressió 'cabridets entremaliats' mitjançant preguntes del tipus: a quins altres animals s'assemblen els cabridets, què mengen, on viuen, com són, què vol dir ser entremaliat... ("Algú sap alguna entremaliadura, alguna trapelleria?", "Hem explicat algunes trapelleries, bromes, que es poden gaster...").

El mestre/a ensenya als alumnes els dibuixos i les lletres de la tapa del conte i els fa preguntes com: "On posa *Els tres cabridets entremaliats*?", "On són els cabridets entremaliats?", "Quantes paraules té el títol?", "Qui pot ser aquest altre personatge que hi ha a la coberta?", a fi d'estimular-los a dir-hi la seva. Cal que, quan es llegeixi el conte, els alumnes descobreixin dues coses: qui és l'altre personatge que surt a la coberta i quina entremaliadura fan els cabridets.

El mestre/a llegeix el conte i va fent pauses perquè els nens i les nenes puguin fer hipòtesis sobre el desenvolupament de la història. Cadascú pot dir el que vulgui mentre segueixi una lògica, és a dir, que sigui possible. Després, llegeix el conte i es van comprovant les hipòtesis formulades anteriorment.

Exemples de pauses

Per anticipar el contingut

"Un bon dia van decidir anar cap..."

Alumnes: Al camp, a la granja, a la muntanya, al riu, al prat...

"Sota aquest pont hi vivia ..."

Al.: Un llop, un monstre, un gegant, un home, un animal...

19. *Els cabridets entremaliats*. Barcelona: Peralt Montagut Edicions, 1985.

Per aclarir el lèxic

"...sobre un riu força turbulent"

Mestre/a: Què vol dir 'riu turbulent'?

Al.: Que baixa molta aigua, que hi ha pedres, que fa cascades, que l'aigua baixa bruta.

(Moltes vegades el mestre/a ha de fer una síntesi de les aportacions dels nens i les nenes, que sovint són parcials. Si no saben el significat de la paraula es pot fer una pregunta a base de contraris: "És tranquil i silenciós un riu turbulent?". A vegades s'observa que els alumnes saben el que vol dir un mot, però no saben explicar-ho; aleshores se'ls pot ajudar amb preguntes com: "Tu et banyaries en un riu turbulent? Per què?")

"Doncs jo sóc un gegant molt golafre"

Mestre/a: Què vol dir 'golafre'?

Al.: Que menja molt, que té molta gana.

Per treballar una estructura (per exemple, dos-dues, la comparació...)

"...tenia els ulls tan grans com..."

Al.: Dos plats, dues rodes, dues pilotes, dos sols, dues taronges, dues pomes, dues síndries...

(Pot ser que els alumnes, a l'hora de buscar el segon terme de la comparació, només es fixin en una de les dues qualitats que ha de tenir l'objecte comparat, la grandària. Se'ls ha de fer notar que també han de tenir en compte la forma.)

Per memoritzar

"Me'n vaig (a la muntanya a menjar herba fresca i verda)"

"Trip, trap, trip, trap..."

"Doncs jo sóc un gegant molt golafre i aquesta nit et menjaré per sopar"

Per recapitular

Després de la conversa del tercer cabridet amb el gegant.

Mestre/a: Què ha passat fins ara?

Mestre/a: Què farà el tercer cabridet perquè el gegant no se'l mengi?

En les pauses que es fan per treballar una estructura i per memoritzar no es treballa una estratègia o habilitat lectora. El treball d'estructures permet interioritzar aspectes de la gramàtica que els alumnes d'aquesta edat encara no han interioritzat, pel seu caràcter evolutiu o bé, amb alumnat no catalanoparlant, per la forma diferencial respecte de la seva llengua familiar. La memorització, a part de constituir una estratègia de participació, també permet incorporar expressions, lèxic, onomatopeies..., i ampliar el bagatge oral dels alumnes.

Un cop s'ha llegit el conte fent aturades, es llegeix tot seguit i a continuació es contesten les preguntes que havien quedat sense resposta en comentar el títol (qui era aquell personatge que sortia a la portada i quines entremaliadures fan els cabridets): el personatge era un gegant enorme i lleig que tenia dos ulls tan grans com dues cassoles i un nas tan llarg com un bastó; l'entremaliadura és més difícil de concretar, tot i que els nenes i les nenes diuen que els cabridets enganyen el gegant.

Ara pot ser el moment d'ensenyar les il·lustracions del conte i convidar els alumnes que vagin explicant què passa en cada una. A continuació, el mestre/a fa preguntes per veure què han copsat. Les preguntes poden ser:

De comprensió literal:

- Com era el gegant?
- On vivia?
- On anaven els tres cabridets?
- Com eren les banyes del cabridet més gran?
- ...

De comprensió interpretativa:

- Creus que els tres cabridets van tornar a veure el gegant? Per què?
- Per què el gegant es volia menjar els tres cabridets?
- Com sap el gegant que hi ha algú que passa per sobre el pont?

De comprensió profunda:

- Què hauries fet tu si haguessis estat el més petit dels tres cabridets entremaliats? I el més gran?
- Trobeu que el gegant era gaire llest o intel·ligent? Per què? Si tu haguessis estat el gegant, què hauries fet?

Els tres cabridets entremaliats

Per donar una visió global de com treballar aquest conte, a continuació se'n transcriu el text íntegre, en el qual s'han marcat totes les pauses fetes durant la lectura i s'ha anotat el tipus d'intervenció del mestre/a en cadascuna.

Tipus d'anotacions:

ac	→	anticipar contingut
l	→	aclarir lèxic
e	→	treball d'estructures
r	→	recapitulació
m	→	memorització
/	→	pausa

l, ac

Els tres cabridets entremaliats /

Temps era temps hi havia tres cabridets. Eren germans i tothom els anomenava els tres cabridets entremaliats.

ac

ac

Un bon dia van decidir anar cap / a la muntanya per menjar / herba fresca i verda.

ac

ac

Per pujar a la muntanya havien de travessar / un petit pont de /

l

pedra, sobre un riu força turbulent. /

ac

Sota aquest pont hi vivia / un gegant enorme, i lleig, que tenia

e

e

uns ulls tan grans / com dues cassoles, i un nas tan llarg / com un bastó.

ac

El primer en travessar el pont va ser / el més jove dels tres cabridets entremaliats.

Trip, trap, trip, trap, ressonaven les potes.

ac

"Qui travessa el riu per sobre el meu cap", cridà el gegant. /

"Sóc jo, el més jove dels tres cabridets entremaliats", digué amb la seva fina veu.

m

"Me'n vaig / a la muntanya a menjar herba fresca i verda."

l

ac

ac

"Doncs jo sóc un gegant molt golafre / i aquesta nit et menjaré / per sopar", va dir el gegant. /

"Oh no! No em mengis", digué el jove cabridet. "Sóc massa petit. Espera que vingui el meu germà,

ac

que ell és molt més gran que jo." /

"D'acord, ja te'n pots anar", va dir el gegant.

ac

Al cap d'una estona va arribar / el segon cabridet entremaliat.

m

Trip, / trap, trip, trap, ressonaven les potes.

m

"Qui travessa el riu per sobre el meu pont?", cridà el gegant. /

"Sóc jo, el segon cabridet entremaliat", digué amb la seva

m

mitja veu. / "Me'n vaig a la muntanya per menjar herba fresca i verda."

m

"Doncs jo sóc un / gegant molt golafre i aquesta nit et menjaré per sopar", va dir el gegant. /

ac

"Oh no! No em mengis", digué el jove cabridet. "Sóc massa petit. Espera que vingui el meu germà, que ell és molt més gran que jo."

m

"D'acord, / ja te'n pots anar", va dir el gegant.

ac

Al cap d'una estona va arribar / el més gran dels tres cabridets entremaliats.

m

Trip, / trap, trip, trap, ressonaven les potes. Pesava tant que el pont feia un gran soroll.

ac

"Qui travessa el riu per sobre el meu pont?", cridà el gegant. /

"Sóc jo, el més gran dels tres cabridets entremaliats", digué

m

amb la seva forta veu. / "Me'n vaig a la muntanya per menjar herba fresca i verda."

m

"Doncs jo sóc un / gegant molt golafre i aquesta nit et menjaré per sopar", va dir el gegant. //

r

Però el més gran dels tres cabridets entremaliats cridà: "Ja pots venir si vols! Tinc dues banyes com /

e

unes llances que et foradaran. I també tinc quatre potes dures / com la pedra i t'aixafaré fins els ossos", i

e

tot dient això es llançà sobre el gegant, que va caure / enmig del corrent de l'aigua.

ac

ac

Aleshores el cabridet va pujar a / la muntanya per trobar-se amb els altres dos cabridets entremaliats. I van menjar i es van engreixar tant, que amb prou feines pogueren tornar a casa.

Lectura d'una poesia

El mestre/a d'una aula de P 5 ha triat una poesia perquè els seus alumnes la llegeixin. Altres vegades ja n'havien memoritzat alguna, però el que ara pretén és que els alumnes apliquin una sèrie d'estratègies de descodificació i de comprensió perquè en copsin el significat. També vol iniciar els infants en les característiques d'aquest tipus de text.

El text és escrit a la pissarra, on també hi ha unes il·lustracions que permetran anticipar-ne el contingut.

El rossinyol

A dalt d'un pi
hi ha un rossinyol
que sempre està
de panxa al sol.

Quan es fa fosc
i el sol se'n va,
el rossinyol
no vol cantar.

(F. Bofill, A. Puig, F. Serra)

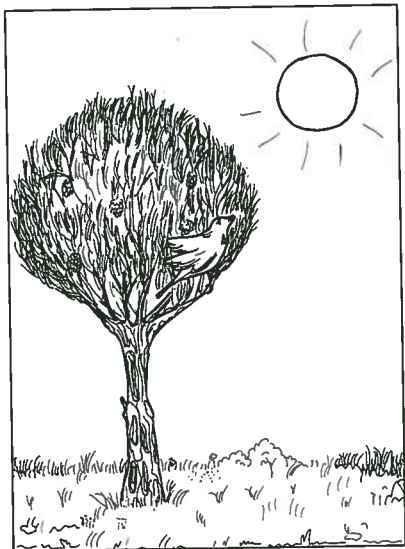
El mestre/a inicia una conversa a partir de l'observació del text:

- Què llegirem ara?
- Com ho sabem, que és una poesia?
- Quantes estrofes té?
- Quants versos té?
- On diu qui l'ha escrita?
- On és el títol?

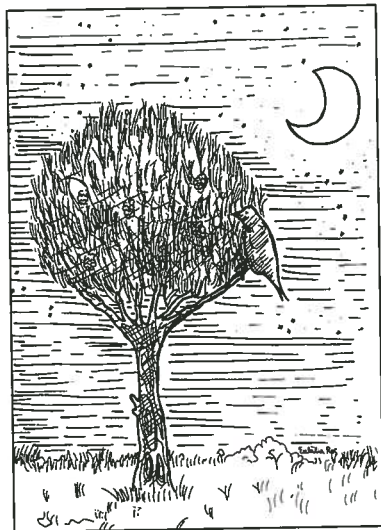
(Més endavant, quan ja es conegui el contingut, es pot fer observar la rima.)

Després, la conversa se centra en els dibuixos:

- De què deu tractar aquesta poesia?
- Mirem el primer dibuix:



- Què hi veiem?
- Aquest ocell és un rossinyol.
- On és el rossinyol?
- Què fa?
- Mirem el segon dibuix:



- Què ha passat?
- Quina diferència hi ha entre els dos dibuixos?
(La conversa es pot conduir cap a on els alumnes mostrin més interès.)

A continuació, s'iniciarà una lectura col·lectiva i participativa del text, fent anticipacions abans de descodificar una paraula.

Exemplificació de la primera estrofa

Mestre/a — Ara llegirem el títol d'aquest poema. Com es deu dir? De quin ocell parla?

Alumnes — Rossinyol.

M. — Abans de rossinyol hi ha una paraula curta que ja sabem perquè surt moltes vegades i perquè, a més, la tenim a la cartellera de les paraules curtes que ens serveixen per llegir més bé.

A. — El rossinyol.

(En funció del nivell dels alumnes es poden fer diferents observacions sobre les grafies. Per exemple: "Rossinyol comença amb la 'r' com... Quantes 'o' té. Sonen totes igual? Com sona la primera? I la segona?")

M. — Mirem el primer vers, com comença?

A. — A

M. — La paraula que ve ara, amb quina lletra comença? Busqueu a la classe paraules que sabeu que comencen així.

A. — Els dies de la setmana comencen amb aquesta lletra.

A. — El meu nom, si no l'escric amb la lletra gran, també (David).

M. — Què hi deu dir? A dalt d'un...

A. — arbre

A. — pi

M. — Quina paraula és més curta, arbre o pi?

A. — pi

M. — Mirem el text, com és la paraula que hi ha? Amb quina lletra comença?

A. — pi

M. — Ara vénen dues paraules molt curtes que comencen amb una lletra que no sona, la h. Per tant, hi diu...

A. — hi ha

M. — Què hi ha a dalt del pi?

A. — un ocell

A. — un rossinyol

M. — Mireu si aquestes paraules ja han sortit.

A. — Sí, *un* i *rossinyol* ja han sortit.

M. — Llegim fins aquí.

A. — A dalt d'un pi hi ha un rossinyol

M. — que sempre està...

A. — cantant

A. — jugant

A. — menjant...

M. — Mirem com comença aquest vers; una paraula curta que tenim a la cartellera. A més, comença com *dalt* i *d'un*.

A. — de

M. — (llegeix fins aquí) Qui sap aquesta paraula o algun trosset?

A. — pa/pan

M. — de panxa. Què sempre està de panxa...

A. — al

A. — sol.

Estratègies per a la descodificació

- Cercar les paraules o estructures repetides (rossinyol, un).
- Llegir les paraules curtes que ja poden estar memoritzades (articles, preposicions, conjuncions...).
- Consultar o buscar un referent compartit per atribuir so a una grafia (els dies de la setmana, el noms dels nens i les nenes...).
- Convidar a la lectura de paraules conegudes (pi, sol).
- Tenir en compte els indicis gràfics de les paraules (paraules curtes, llargues, lletres o síl·labes que apareixen i que els alumnes coneixen...).
- Presentar el so (o l'absència de so) que correspon a una grafia (h: hi ha).

Un cop s'ha esbrinat el significat del text, es poden contestar les preguntes que s'havien fet en observar la il·lustració (Què fa el rossinyol?).

També es pot relacionar el text amb el dibuix (A quin dibuix es refereix la primera estrofa? I la segona?).

Activitats que es poden fer sobre el text

De lectura:

- Llegir individualment el text en silenci (cal que cada alumne/a tingui el text escrit i les il·lustracions), després en veu baixa al company o companya per contrastar la lectura i, finalment, fer-ne una lectura expressiva.
- Observar el text i identificar-ne una sèrie de mots. Per exemple: *rossinyol, pi, sol, el*.
- Cercar les paraules repetides (*el, rossinyol, un, sol*).

Relacionades amb l'escriptura:

- Donar la poesia amb una sèrie de buits (parau-

les) perquè hi enganxin, escriguin, copiïn (en funció del nivell) els mots corresponents.

- Donar la poesia sense les vocals perquè les hi escriguin.

- Construir un petit llibre on s'ha de relacionar el text amb la il·lustració. Els infants retallaran la poesia, dividint-la en dos fragments, i els enganxaran al costat del dibuix corresponent.

La poesia treballada es deixarà de referent a la classe per fer, més endavant, un treball més sistemàtic sobre alguna grafia o estructura (per exemple, l'estructura "hi ha").

Lectura d'un text expositiu

Els alumnes de segon de primària han anat de colònies. S'han organitzat per tallers, un dels quals ha consistit en la recerca i observació dels rèptils de la zona. Els nens i les nenes han après moltes coses i estan força motivats pel tema.

Un cop a la classe, el tutor/a ha cercat un text expositiu que parli dels rèptils. Abans de llegir-lo, els nens i les nenes van dient coses i el mestre/a els ajuda a sintetitzar la idea en una frase que escriu a la pissarra. També s'esbrina si un coneixement és compartit per la majoria. Abans d'escriure una idea errònia es contrasta amb l'opinió dels altres alumnes per arribar a un acord.

De la conversa, n'han sorgit les idees següents:

- Els rèptils vénen de la família dels dinosaures.
- Alguns rèptils tenen potes i uns altres no. Entre els dits tenen unes membranes i poden nedar i caminar per les parets.
- Les serps s'arrossequen.
- Tenen la pell coberta d'escates. Algunes escates són fines, com les de la serp, i unes altres són gruixudes, com les del cocodril.
- Els rèptils que tenen la pell gruixuda la fan servir d'escut, i la resta tenen altres armes de defensa, com les dents i el verí.
- Si a les sargantanes se'ls escapça la cua, els tor-na a créixer; d'aquesta manera es poden escapar si les ataquen.
- El cocodril, la tortuga, el camaleó, la sargantana, les serps, el llargardaix, el dragó són rèptils.
- Els rèptils són animals.
- Tenen la sang freda. Estan a la temperatura de l'ambient.

Després, s'organitza tota la informació. Els

alumnes pensen i formulen una pregunta que es pugui respondre amb una frase o més de les que han anat dient:

- D'on vénen?
- Com són?
- Com caminen?

- Com es defensen?
- Quins rèptils coneixem?
- Què són?

Aquestes preguntes s'escriuen a la pissarra amb un guix de color, al costat de la informació que han aportat els infants, com en l'exemple següent:

Els rèptils	
<ul style="list-style-type: none"> • Els rèptils vénen de la família dels dinosaures. • Alguns rèptils tenen potes i uns altres no. Entre els dits tenen unes membranes i poden nedar i caminar per les parets. • Les serps s'arrosseguen. • Tenen la pell coberta d'escates. Algunes escates són fines, com les de la serp, i unes altres són gruixudes, com les del cocodril. • Els rèptils que tenen la pell gruixuda la fan servir d'escut, i tenen altres armes de defensa, com les dents i el verí. • Si a les sargantanes se'ls escapça la cua, els torna a créixer; d'aquesta manera es poden escapar si les ataquen. • El cocodril, la tortuga, el camaleó, la sargantana, les serps, el llargardaix, el dragó són rèptils. • Els rèptils són animals. • Tenen la sang freda. Estan a la temperatura de l'ambient. 	<p>D'on vénen?</p> <p>Com són?</p> <p>Com caminen?</p> <p>Com es defensen?</p> <p>Quins rèptils coneixem?</p> <p>Què són?</p>

A continuació, els alumnes fan hipòtesis sobre el tema de la lectura i expressen quines coses voldrien que el text expliqués sobre els rèptils. Aquests darrers interrogants constituiran l'objectiu de la lectura.

Per llegir el text, els alumnes s'agruparan de dos en dos. Cada alumne/a té el full amb el text (el text es transcriu al final de l'activitat), que cobreix amb un altre full i el va descobrint paràgraf per paràgraf a mesura que avança la lectura. Abans de començar a llegir-lo, però, els nens i les nenes estableixen un diàleg sobre els continguts que hi esperen trobar. Per exemple:

“- Ara parlarà de com es defensen.”

“- Sí, també explicarà allò de la cua de les sargantanes.”

Després es fa una lectura individual de cada paràgraf per copsar-ne la informació i, a continuació, es comenta si el que han llegit en el paràgraf correspon al que ells havien previst. Per exemple:

“- No, parla d'on viuen.”

“- Sí, diuen diferents llocs.”

En acabat, tots els alumnes fan una lectura seguida del text. Cada nen o nena, individualment, encercla les paraules que no coneix o que no entén.

Després, el mestre/a llegeix el text paràgraf per paràgraf amb l'objectiu que els alumnes puguin deduir pel context el significat de les paraules encerclades. S'utilitzen estratègies que parteixin del mateix text (recerca de paraules semblants, mots primitius, sinònims, hipòtesis de significats...) o bé es recorre a una font externa. Per exemple:

- 'Repten' és una paraula desconeguda pels alumnes que es dedueix del seu context perquè se'n fa l'explicació.

- 'Mamífers' és una paraula que es pot relacionar amb un mot primitiu, *mamar*. Els alumnes poden acabar d'explicar el significat de la paraula dient “que neixen de la mare com nosaltres, sense ou”.

Cada alumne/a assenyala amb un retolador la informació nova que aporta el text respecte del que s'ha escrit a la pissarra. Es posa en comú i se'n fa la correcció col·lectiva.

Es pensen noves preguntes que puguin ser contestades amb les frases que s'han assenyalat i s'escriuen a la pissarra amb un altre guix de color diferent.

Per últim, s'ordena tota la informació i se'n deixa un esquema en un paper d'emalatge perquè un altre dia els alumnes puguin produir un text (oral o escrit), síntesi del que saben i del que han après:

1. Què són?
2. D'on vénen?
3. Quins coneixem?
4. Com són?
5. Com caminen?
6. Com neixen?
7. On viuen?
8. Què mengen?
9. Com es defensen?

Text que tenen tots els alumnes

ELS RÈPTILS

Els rèptils són animals que es desplacen arrossegant el cos per terra; és a dir, repton. Les serps, les sargantanes i les tortugues són rèptils. Alguns tenen potes i altres no.

Tenen el cos cobert d'escates, neixen d'ous i no mamen. La majoria dels rèptils mengen insectes. Però alguns, com la serp, mengen ratolins i altres mamífers petits.

Cada rèptil viu en un lloc diferent. Els cocodrils viuen als rius; algunes tortugues, als llacs, i les sargantanes, a les esquerdes de les roques.

5. L'escriptura per parelles: la interacció en el procés de composició

Com ja s'ha explicat anteriorment (en l'apartat 3, corresponent a les bases teòriques pel que fa a l'escriptura), en el procés de composició d'un text hi intervenen una sèrie d'habilitats cognitives: *planificar el text*, *textualitzar-lo* i *revisar-lo*. A més, l'escriptor s'ha de representar a qui va dirigit el text, l'*audiència*, i amb quin *propòsit* escriu.

D'altra banda, l'ensenyament-aprenentatge d'aquestes habilitats s'ha d'inscriure en el mateix procés d'escriptura de textos, sigui quin sigui el coneixement del codi que en tinguin els alumnes. Tot això demana que el mestre/a planifiqui les activitats d'escriptura havent escollit *una situació comunicativa real*, havent decidit quina serà la seva *intervenció pedagògica* i quina en serà l'*organització* més adequada.

L'escriptura per parelles d'un text del qual els alumnes coneixen el *destinatari* i l'*objectiu* és una activitat que facilita l'ús de les *habilitats de composició* gràcies a la interacció que es produeix entre ambdós. Els dos alumnes-escriptors s'han de posar d'acord en qüestions com ara què han de "dir", com ho han d'escriure, amb quines lletres s'escriu, quina informació falta, quina és sobrada, etc.

Així mateix, l'escriptura negociada entre dos alumnes a partir d'una *situació comunicativa coneguda* fa que es *planifiqui*, es *textualitzi* i es *revisi* el text a mesura que es va produint. Així, els nens i les nenes s'exerciten en la *recursivitat* d'una manera inconscient, producte de la pròpia activitat. Els alumnes rellegeixen el text per determinar-ne la continuació o per saber què han d'escriure, per exemple.

La necessitat d'argumentar per convèncer l'altre pel que fa a la manera d'escriure una paraula, o bé què s'ha de dir, com s'ha de dir, etc., obliga els alumnes a explicitar els seus coneixements, amb

la qual cosa desenvolupen la capacitat de reflexionar sobre la llengua (funció metalingüística).

Finalment, aquesta activitat afavoreix l'intercanvi verbal en català entre els nens i les nenes. Aquest fet és molt important en una situació d'immersió o amb alumnat no catalanoparlant per assegurar que la interacció verbal entre els alumnes, sense la presència del mestre/a, es faci en català. Els alumnes saben que el text ha de ser en català i, per tant, d'una manera força natural, tota la discussió a l'entorn d'aquesta activitat és produïda en la llengua d'aprenentatge de l'escola.

Exemplificació d'una escriptura per parelles en una classe de primer curs de cycle inicial d'educació primària

A la classe de primer, els alumnes han après una colla de cançons des que ha començat el curs. Les canten sovint i n'estan molt satisfets. Segurament per això, un alumne ha proposat a l'assemblea de classe de fer un concert per als pares. Tothom hi ha estat d'acord i de seguida s'ha parlat de com organitzar-lo: quin dia es farà, a quina hora, on... Fruit d'aquesta conversa, el mestre/a els ha proposat d'escriure una invitació per als pares.

Aquesta vegada, el mestre/a els ha dit que la invitació l'escriurien de dos en dos. Ja ho han fet alguna altra vegada i ja saben com empescar-s'ho. De totes les invitacions que s'escriuran, se'n triarà una i es corregirà col·lectivament a la pissarra; així es podrà fotocopiar i donar-la a les famílies ben escrita i sense faltes. Les altres invitacions es penjaran a la cartellera perquè tothom les pugui llegir. Sempre ho fan així. Un dia es millora el text d'un company/a i un altre dia li tocarà a un altre.

Exemple de protocol de la producció

A continuació es transcriu i s'analitza un fragment del protocol de la producció d'un dels textos,²⁰ tal com l'han escrit els dos nens:

- 1 Raül — Escric jo i tu vas dient les coses.
2 Ferran — Bé. Què posem?
3 Raül — Posem..., estimats pares i mares, oi? (Escriu *astimatpa...*)
4 Ferran — No, no, separat.
5 Raül — Separat? La "t" separada?
6 Ferran — No. *Estimat*, ara has de posar una "s".
7 Raül — Estimats? (Esborra "pa" i escriu *estimats*.)
8 Ferran — *Estimats*, perquè si no, diria *estimat*.
9 Raül — Pares i mares (escriu *paras i maras*.) Ara posarem la data... Quin dia ho farem, divendres o dijous?

10 Ferran — Dimarts.

11 Raül — (Escriu *dimars*.)

...

Anàlisi del protocol

- 1, 2 → Distribució de tasques.
3 → Proposa part del contingut.
4, 5, 6, 7, 8 → Correcció de dues errades: la primera, d'ortografia natural —separació de dos mots (*estimats/pares*)—, la segona, morfològica —concordança de determinant i nucli (*estimats pares i mares*).
9 → Escriptura del contingut acordat.
9, 10 → Negociació de nou contingut.
11 → Escriptura del contingut acordat.
...

Text escrit pels alumnes

*estimats paras i maras el dimarts 15 de març
a los deu 10 baniu a la escola porque
als nens cantaran cançons.
a deu familia.*

(Primers dies de març)

20. Experiència extreta d'Ambrós, F.X.; Canal, I. "L'escriptura per parelles al cicle inicial". A *Escola Catalana*. Barcelona, 1995, núm. 316, pàg. 27-30.

6. La vida a l'aula i l'escriptura: l'ús de la llengua en situacions funcionals

La vida a l'aula té molts moments que es poden aprofitar per utilitzar la llengua en situacions comunicatives i funcionals. Aquests en són alguns exemples.

Reportatge d'una visita al zoològic

La setmana passada, els alumnes de P5 de la classe de les Bruixes van llegir al diari i van sentir a les notícies de la ràdio i de la televisió que al zoo havien nascut alguns animals.

Com que estaven molt interessats en els naixements,

perquè la Paula havia tingut un germanet feia poc, ho van aprofitar per fer una sortida. L'objectiu era veure en directe l'esdeveniment i portar un testimoni gràfic (fotografies) a la classe perquè tothom ho pogués veure. De passada, també podrien observar els altres animals, tots els que tinguessin temps. Després, organitzarien un petit reportatge gràfic de la sortida per incloure'l a la revista de l'escola.

El resultat fou un recull de fotografies d'alguns dels animals visitats amb el nom de cada un escrit a sota. La foto més festejada va ser la de la foca amb la seva cria acabada de néixer.

REPORTATGE: EL ZOO

l'alafnt te trompa
Par agafa aiva

r'òs brv asta an
Parid da astinsio

l'afoca sa p
nada mol ve

guillem
(5 anys)

Esctura de vivències personals: carta a una nina de l'escola

L'Alicia és una nina de roba que conviu amb els alumnes de la classe dels Globus, que tenen quatre i cinc anys. També tenen alguns titelles que segueixen els esdeveniments de l'aula: en Picarol, en Tombarella, l'àvia Pepa...

L'Alicia és una més a la classe i, durant els caps de setmana, els alumnes se la poden emportar a casa a canvi d'una invitació personal feta lliurement per l'alumne/a interessat.

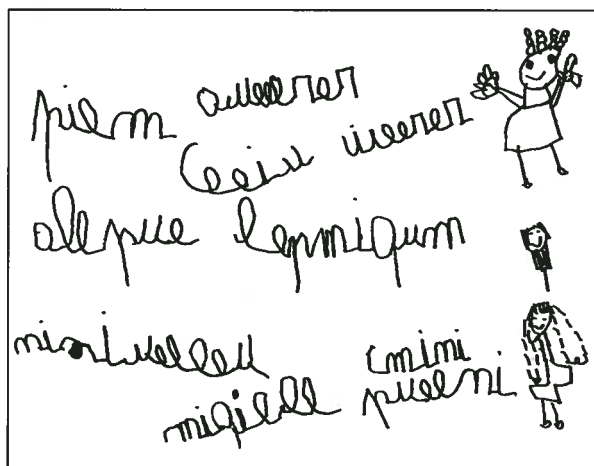
És una nina tan alta com els mateixos alumnes, perquè la van construir a partir de la silueta d'un d'ells. Per cabells, ells mateixos li van triar dues grans tresses de llana de color groc, i té els ulls blaus. Com que és de la seva talla, porta roba i bata com la dels infants.

La possibilitat de tenir un personatge així a l'aula fa que els alumnes l'ajudin a fer coses, li expliquin anècdotes i vivències, se l'emportin el cap de setmana a casa perquè participi de la seva

vida familiar, la vesteixin i la despullin, i que la tinguin en compte en els diferents esdeveniments de la vida de l'aula.

Al final de curs, d'una manera espontània, els alumnes de la classe dels Globus li han volgut es-

criure una carta-missatge d'acomiadament. Cadascú ha escrit d'acord amb el nivell d'aprenentatge en què es trobava i li ha explicat allò que li venia més de gust. En Miquel li ha escrit això:



7. L'escriptura col·lectiva: el modelatge en el procés de composició

La correspondència escolar

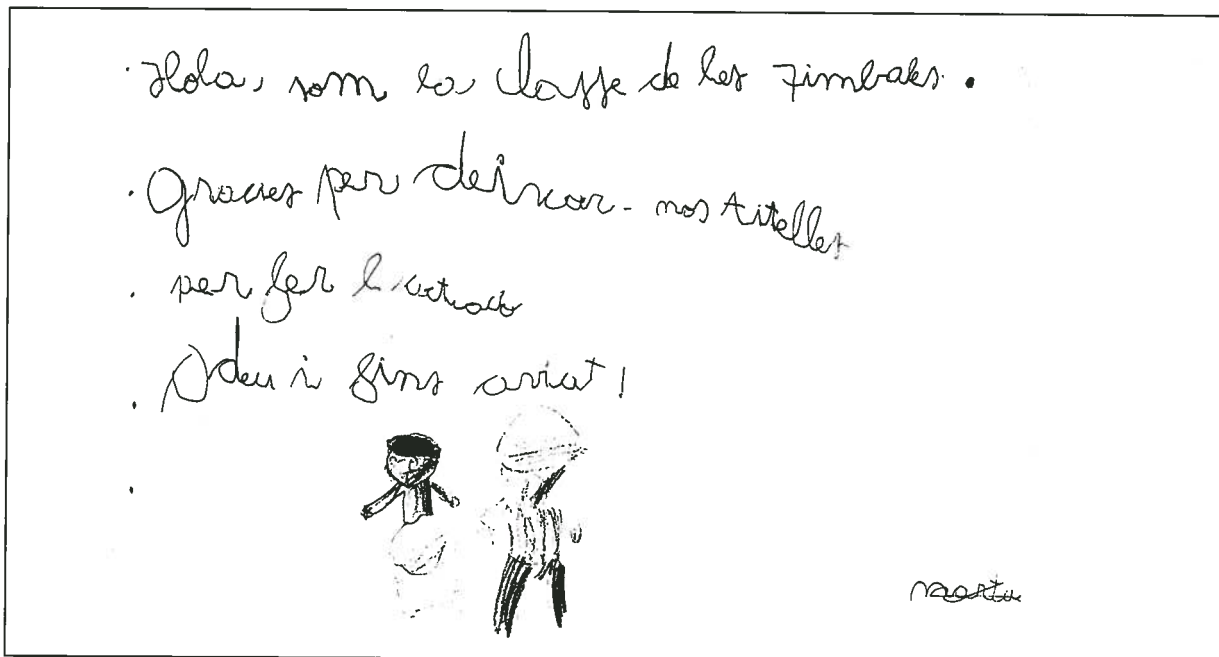
Als nens i les nenes de la classe de les Timbales (P5) els agraden els titelles; per això, quan van saber que els nois i les noies d'una altra escola tenien els titelles d'en Nin i Non (personatges que coneixen molt perquè surten en els seus llibres de lectura, que treballen setmanalment per racons),²¹ els va faltar temps per demanar al seu mestre/a la presència d'aquells simpàtics ninots a l'aula.

Els mestres de les dues escoles es posaren en contacte i aviat els titelles pogueren ser manipulats pels alumnes de la primera escola i en van fer els personatges d'una bona representació. Després, i

com a mostra d'agraïment, els alumnes de la classe de les Timbales van enviar una carta escrita col·lectivament als alumnes que els havien deixat els titelles.

En el procés d'escriptura de la carta, el mestre/a era l'encarregat de codificar a la pissarra tot allò que els alumnes anaven proposant, tot potenciant la participació de tothom i aplicant estratègies d'intervenció per tal d'anar conduint el procés d'interacció que suposa una situació comunicativa com aquesta.

Finalment, el text quedà arrodonit i tothom el copià en un full. Una d'aquestes cartes va ser escollida per enviar-la a l'escola, juntament amb els titelles Nin i Non:



21. Boixaderas, R.; Ros, R. Barcelona: Onda (Nas de Baraca).

8. La producció de textos: ajuts que faciliten la composició de textos

El repte de plantejar l'ensenyament de l'escriptura des d'una concepció funcional de la llengua escrita comporta proposar situacions de comunicació que permetin la composició de textos per part dels infants. Aquest fet obliga els nens i les nenes a fer ús de tots els aspectes que intervenen en l'escriptura.

En les exemplificacions que es presenten a continuació, els infants ja han aconseguit l'estadi alfabètic en el procés d'aprenentatge del codi, però encara no han automatitzat habilitats de tipus psicomotriu com, per exemple, la regularitat en l'execució de les grafies, o aspectes formals com la convenció ortogràfica. Aquestes mancances entrebanquen el funcionament de les habilitats de composició (planificar l'escriptura del text, textualitzar-lo i revisar-lo) i dificulten l'obtenció del màxim rendiment en cadascuna de les habilitats i aspectes implicats.

Per aquest motiu, convé oferir ajuts als infants perquè els puguin aplicar en el procés de composició. A continuació, se'n presenten dos exemples.

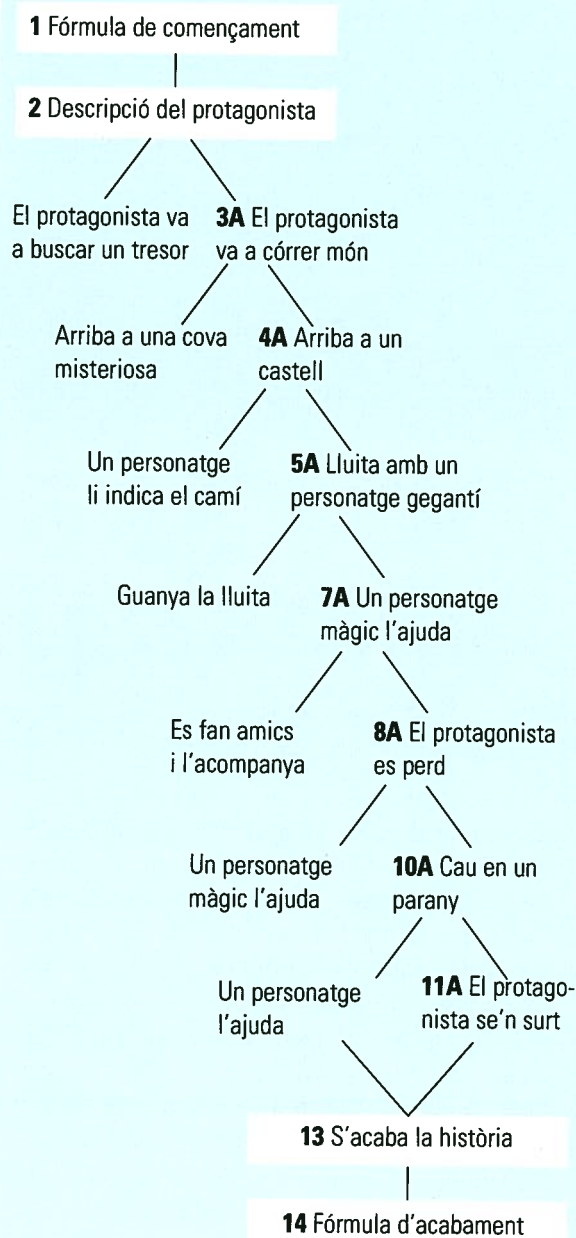
Construïm un conte

Aquesta proposta està pensada per ajudar alumnes d'entre set i vuit anys a escriure narracions de forma estructurada.

Consisteix en un seguit de fitxes que permeten l'escriptura d'històries diferents. Cada fitxa ofereix una doble opció per continuar el desenvolupament de la narració i, alhora, dóna idees a l'alumne/a per concretar els esdeveniments, descriure els personatges i, finalment, acabar el conte.

Per fer aquesta activitat cal presentar el material als alumnes i escriure el conte col·lectivament, ja que així es familiaritzen amb el seu funcionament. Com a referent per construir la història, es presenta l'exemple d'un recorregut possible i el model de les tres primeres fitxes:

Exemple de recorregut per escriure una història



1

Tria una fórmula de començament:

- Vet aquí una vegada...
- Una vegada hi havia...
- Fa molts i molts anys...
- Vet aquí que en aquell temps que de la palla en feien fems...
- Vet aquí que en aquell temps que els ocells tenien dents...
- En un racó del món on tenia nas tothom...
- Un dia de bon matí...

Vés al número 2.

2

Descriu com és el protagonista i on viu.

Vés al número 3.

3

Tria l'opció que t'agradi més:

A) El protagonista vol anar a córrer món. Per què? On vol anar?

B) El protagonista vol anar a buscar un tresor. Quin?

Si has triat l'opció A, vés al número 4.

Si has triat l'opció B, vés al número 5.

En primer lloc, es dona una fitxa a cada parella d'alumnes i se'ls demana que en facin una lectura silenciosa. Després, cada parella va verbalitzant el fil narratiu seguint l'ordre numèric del material i el mestre/a l'escriu a la pizarra.

De tant en tant, s'atura la construcció del conte per rellegir el que s'ha escrit a la pizarra. Així, els alumnes, amb el modelatge que ofereix el mestre/a, aprenen a revisar la coherència i la cohesió (puntuació, ús pertinent dels pronoms...) del text.

Finalment, el conte es copia en un full i se'n edita una còpia per cada alumne/a.

Una vegada s'ha dut a terme tota l'activitat, es plastifiquen les fitxes i s'ordenen en un classificador o fitxer perquè els alumnes puguin treballar individualment, per parelles o en petit grup.

Fóra bo que els alumnes poguessin tenir a l'abast un diccionari de classe o referents on consultar l'escriptura correcta de mots usuals, com també paper especial (de colors, amb sanefes, etc.) per poder passar la història en net un cop acabada. Aquestes històries poden ser llegides a la resta dels alumnes i aplegades en forma de llibre de contes per a la classe.

A tall d'exemples, s'inclouen a continuació dos contes escrits per alumnes de segon curs a partir d'un material construït amb els criteris descrits.

les aventures de l'Anna

Vet aquí que una vegada una nena rossa que vivia al camp va anar a correr mon per que volia conèixer els països. Mentre hi estava va trobar un castell encantat. I va entrar. El castell era molt gran. Va trobar un escalet que li va girar el camí i es van fer amics. I veure un forat blanc. O! era la sortida. va sortir i va veure els seus pares.

i catacrac, catacrac
el conte ja s'ha acabat

Anna
Cobi

Vet aquí que en aquell temps en què els ocells tenien dents hi havia una aglirou espantada a el rasc. L'aglirou va anar a corra mon perque volia veure el seu cobi. va arribar a una cosa misteriosa i se va ficar. va lluitar amb un os frotge. L'aglirou va guanyar i va continuar el camí.

Al cap d'un temps va arribar a casa del seu cobi si va cadar una dia pero es va fer tant i va tornar a casa seva:

i catacrac, catacrac, el conte ja s'ha acabat.

Marti.

Reescriptura d'un poema

Els alumnes de segon de la classe dels Micos s'han assegut en rotllana davant de la pissarra perquè avui, amb el seu mestre/a, reescriuran un poema.

L'activitat té diversos objectius: el primer és jugar amb les paraules tot fent un poema nou a partir d'una estructura donada; el segon, comprendre què és un text poètic i conèixer les característiques principals que el diferencien d'un text narratiu; un altre, relacionar l'activitat de reescriptura amb la biblioteca d'aula.

Han encetat un petit debat sobre el que saben entorn dels poemes a partir d'un llibre de poesia que han dut a l'aula: característiques de l'estructura dels textos poètics, importància dels títols, paper de l'autor o autora, per a què serveix la poesia, si els agrada... Aleshores, el mestre/a ha copiat el poema a la pissarra:

El cavall

Guaita aquest cavall
com mou la gropa
amunt i avall,
amb el seu plomall
i estreps de metall!

Fa un terrabastall
quan galopa
que eixorda la vall
com quan canta el gall!

Renée Mathieu²²

Tanmateix, no ha escrit el títol del poema ni "terrabastall", ni el nom de l'autora, amb la intenció que, entre tots, anirien completant aquests buits. És l'ocasió de parlar del perquè dels títols, d'entendre que una obra pot estar firmada pel seu autor o ser anònima i de fixar-se en paraules difícils a partir d'endevinar-ne les lletres (es pot fer, per exemple, amb el joc del penjat).

Després, han treballat la resta de vocabulari que els era difícil d'entendre. Sempre és convenient que intentin resoldre els problemes de comprensió entre ells mateixos o bé buscant en altres fonts d'informació.

Arribats en aquest punt, els alumnes han fet una lectura expressiva i en veu alta del poema, diferents cops, per anar-lo memoritzant, tot sencer o una part.

La poesia també ha estat triada perquè permet treballar el so [k]. Així, col·lectivament han fet una llista amb aquelles paraules del poema que tenien aquest so (cavall, metall, plomall...) i, després, una llista d'altres paraules (all, amagatall, mirall...). Un cop escrites a la pissarra, es fa el treball de pronúncia.

Quan ja han interioritzat el significat, el vocabulari i l'estructura del poema, continua la tasca de creació individual. Cada alumne/a escriu un poema nou a partir de l'estructura que té l'original i en fa una il·lustració. Amb les produccions noves de reescriptura del poema hi ha prou material per fer-ne un llibre per a la biblioteca de l'aula, per poder-lo llegir, mirar, recitar, comentar...

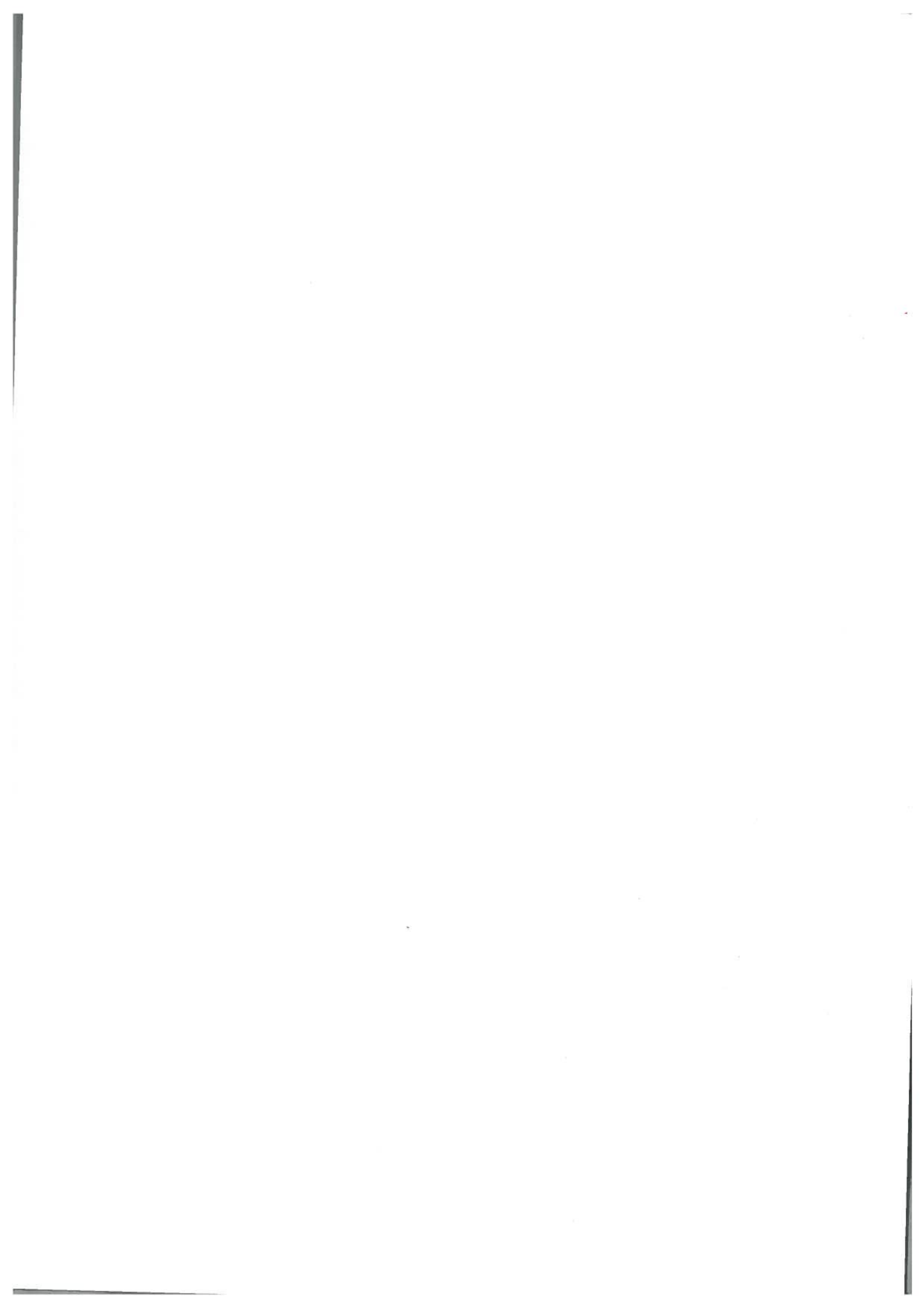
EL -GOS-----

Guaita aquest gos....
com mou la pota...
amunt i avall,
amb el seu os....
i hi fa un mos-----!

Fa un lladruc...
quan s'eixorda...
que totom és l'arma paruc
com quan el tra canta...

Autor : Martí Costa i Olivé
(8 anys)

22. Mathieu, R. *Sons i cançons*. Barcelona: Joventut, 1988.



9. La correcció col·lectiva: el treball ortogràfic

La correcció col·lectiva té com a objectiu la millora del text d'un alumne/a a partir de les aportacions dels seus companys/es per obtenir un producte correcte.

Per mitjà de la correcció col·lectiva s'aconsegueixen diversos tipus d'aprenentatge: els alumnes s'adonen de la necessitat social de l'ús de les normes ortogràfiques, permet compartir els coneixements, facilita la reflexió sobre la llengua, es poden assolir nous coneixements a partir dels continguts apresos...

Amb aquesta activitat es proposa l'aprenentatge de l'ortografia a partir d'una situació interactiva. Cal partir sempre de situacions reals d'escriptura; és a dir, escriure per a un receptor conegut allò que realment es vol comunicar. Els textos poden ser produïts individualment, per parelles, a partir de l'organització de l'aula per racons, en el treball col·lectiu, etc. D'altra banda, els propis companys/es poden ser els destinataris de la producció escrita. La difusió dels textos corregits col·lectivament es pot organitzar a partir de cartelleres, reculls per a la biblioteca d'aula, fotocòpies per a l'àlbum de cada alumne/a, etc.

La correcció col·lectiva ofereix, a més, informació al mestre/a respecte dels coneixements: quins són els aspectes ortogràfics que s'apliquen en la composició de textos, quins són els aspectes treballats en activitats de sistematització, però que encara no es transfereixen a l'expressió escrita, quina és la diversitat del grau d'aprenentatge de l'alumnat, quina és la capacitat de reflexió sobre la llengua dels infants, etc.

La correcció col·lectiva és un marc adequat de partida per a la planificació d'activitats de sistematització d'aspectes ortogràfics, ja que el mestre/a pot observar les relacions so-grafia o les regularitats ortogràfiques més pertinents no consolidades per tot l'alumnat.

D'altra banda, la realització d'aquestes activitats esdevé més significativa per als nens i les nenes si es relacionen amb els aspectes ortogràfics sorgits en la millora dels seus propis textos.

Es proposa l'itinerari següent per dur a terme activitats de sistematització a partir de la correcció col·lectiva de textos (els procediments els realitzen els infants):

- Observació de relacions so-grafia o de regularitats ortogràfiques no consolidades per tot l'alumnat.
- Establiment de relacions so-grafia o formulació de normes ortogràfiques.
- Exercitació de relacions so-grafia o de regularitats ortogràfiques.

Arrodoniment d'un text i activitats de sistematització

L'activitat de correcció col·lectiva que s'ofereix a continuació s'ha fet amb nens i nenes de segon curs d'educació primària (mes de maig) que segueixen el Programa d'Immersió Lingüística, en una aula amb un 95% d'alumnes no catalanoparlants, i ha estat extreta i adaptada de la fitxa didàctica del número 307 d'*Escola Catalana*.

L'alumne/a presenta l'escrit a la classe i el llegeix. Quan ho fa, l'escrit ja és copiat a la pissarra perquè, d'aquesta manera, els altres nens i nenes poden seguir-ne la lectura i veure si es correspon amb el que hi ha escrit.

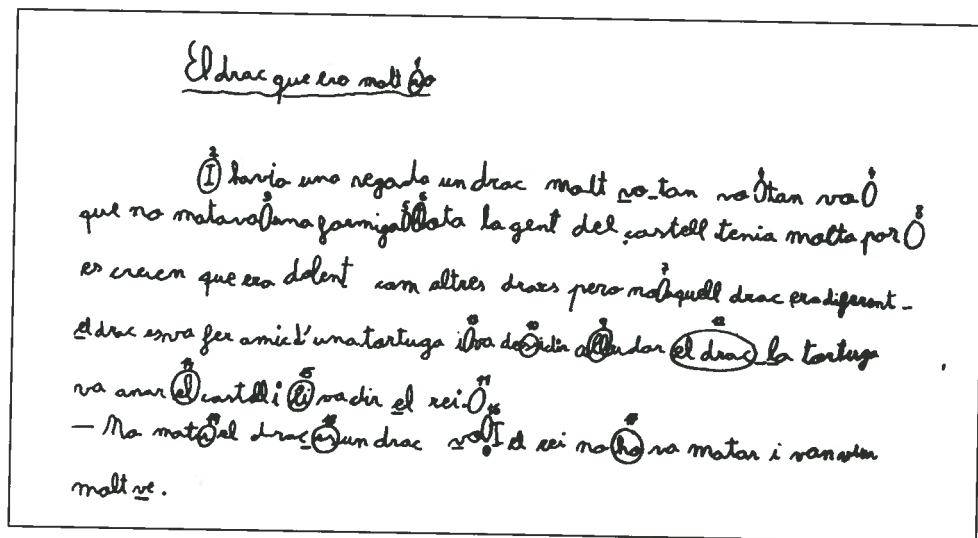
Els alumnes ja saben que aquest text pot tenir errades, les hauran de buscar, comentar-les i corregir-les. Aquest escrit no serveix de model de llengua, sinó que esdevé instrument de treball.

Per al bon funcionament de l'activitat col·lectiva és important l'ús correcte dels hàbits a l'aula. Cada nen o nena, quan vulgui fer una intervenció, ha de demanar la paraula aixecant el braç i esperar que el mestre/a digui el seu nom per començar a parlar. La resta escolten les intervencions i explicacions que es deriven de l'activitat.

També és important establir unes pautes determinades que serveixin per centrar l'activitat. La correcció col·lectiva s'ha de fer cada setmana, el mateix dia i a la mateixa hora, i mantenir una presentació idèntica per a tots els escrits.

En una sessió de treball es corregeixen i s'argumenten totes les errades del text, encara que això suposi repeticions. Es tracta d'una bona estratègia per a l'aprenentatge, ja que es van incorporant elements per a l'argumentació i, alhora, permet anar relacionant tipus d'errades similars amb solucions equivalents.

A continuació s'ofereixen alguns fragments del protocol que ha permès seleccionar alguns tipus d'errades diferents a partir del text "El drac que era molt bo":



Fragments del protocol de correcció col·lectiva

1. B/V

MESTRE/A — Vejam, el Joan ha fet aquesta història i ara us la llegeix. Molt bé, escolteu tots! Aneu seguint-la a la pissarra. Mireu bé quines equivocacions hi ha. Començarem pel títol. (En Joan llegeix el text.) Quines coses hi veieu? A veure M. Jesús.

M. JESÚS — La *v* de *bo* va amb minúscula.

M. — Ja hi va, amb minúscula.

M. JESÚS — No, amb majúscula.

M. — Amb majúscula?

MÍRIAM — No, és una *b* alta.

M. — *B* alta, no majúscula, *b* alta. Tenim dues bes: *b* alta i *v* baixa. Totes dues sonen igual. *Bo* va amb *b* alta. Molt bé...

2. I (conjunció)/HI (pronom)

JORDI — La *i* del començament va amb *h*.

M. — Va amb *h* perquè és *Hi havia una vega-*

da. I aquesta *i* porta *h*. No és la *i* d'un llapis i una goma, és una altra *i*. La *i* de *hi* havia una vegada. Molt bé. Més coses.

5. Puntuació (punt i seguit)

DANIEL — Després de *formiga* hi ha d'anar un punt.

M. — Per què hi ha d'anar un punt aquí?

DANIEL — Que tota la gent tenia molta por.

M. — Sí, ja parla d'una altra cosa. Ja no parla del drac, sinó que parla de la gent. Doncs, aquí s'acaba la frase que ens explica com era aquest drac. Després ens explica coses de la gent.

9. LL/J

NÚRIA — *Ajudar*.

M. — *Ajudar*, què passa aquí?

NÚRIA — La *ll* és una *j*.

M. — La doble *ela* és una *jota*. Sí, perquè si no, no diu *ajudar*, diu *alludar* i diem *ajudar*. Més coses.

12. Pronom feble -LO

NOEMÍ — Que on diu *ajudar* hauria de dir *ajudar-li*.

M. — No ben bé. Penseu-hi. Això és una mica difícil. Penseu-hi. Què hi podem posar, Míriam?

MÍRIAM — *Ajudar-lo.*

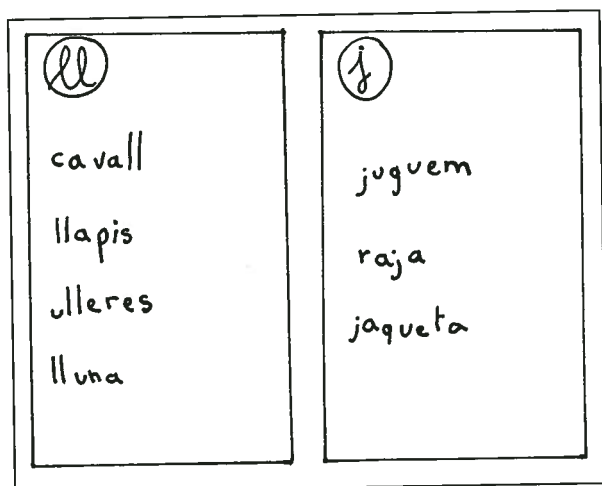
M. — Sí, fixeu-vos en una cosa: *el drac es va fer amic... i va decidir ajudar el drac.* Esteu repetint el mateix. Podem posar-hi una altra cosa que digui *el drac* sense repetir la paraula. Canviem el drac per *-lo*.

Activitats de sistematització a partir de la correcció col·lectiva

Per exemplificar activitats de sistematització a partir de la correcció col·lectiva, s'ha escollit la dificultat que sorgeix al punt 9 del protocol, ja que es tracta d'una manca de discriminació dels sons [ʎ] i [ʒ] freqüent en les aules amb un alumnat majoritàriament castellanoparlant.

Recerca de paraules amb les lletres ll i j i discriminació auditiva

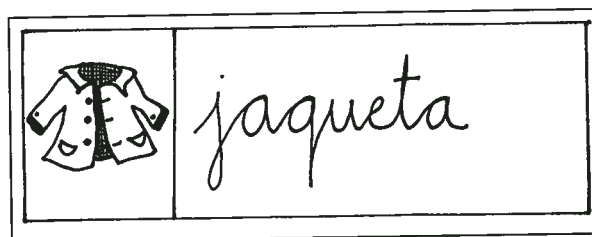
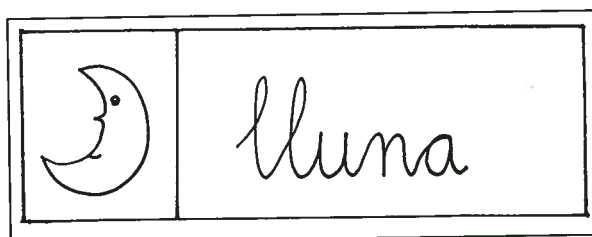
Es preparen dos cartells encapçalats amb les lletres ll i j, respectivament i es proposa als alumnes que al llarg d'una setmana escriguin en forma de llista, al cartell corresponent, les paraules que trobin amb aquestes lletres als llibres de la biblioteca, de text i en altres referents escrits de l'aula.



Al cap del termini establert, el mestre/a llegeix les paraules d'ambdues llistes fent èmfasi en la pronúncia dels sons [ʎ] i [ʒ] perquè els alumnes els puguin discriminar. Després, el mestre/a diu altres paraules i demana als infants que assenyalin la llista en la qual les escriurien.

Formulació de les relacions so-grafia

Es preparen dos referents per a l'aula, en els quals es visualitzin les relacions so-grafia que es treballen. Per exemplificar-los, es fa ús d'alguna de les paraules escrites pels alumnes a les llistes de recerca.



Exercitació de les relacions so-grafia

Per exercitar les relacions so-grafia treballades a partir de la correcció col·lectiva, es pot fer ús del dictat preventiu (Galí, 1971).²³ El mestre/a confegeix un text curt a partir de les paraules que els infants han escrit a les llistes i l'escriu a la pissarra. Es llegeix en veu alta, se'n comenta el significat i es rellegeixen les paraules que tenen els sons [ʎ] i [ʒ], fent l'èmfasi necessari per aconseguir una pronúncia correcta. Els alumnes copien el text i escriuen en una llista les paraules treballades. L'endemà, el mestre/a dicta el text anterior i, després, el torna a escriure a la pissarra perquè els infants en puguin fer la correcció.

23. Galí, A. *L'ensenyament de l'ortografia als infants*. Barcelona, 1971.

