

LLEGIR, ASSABORIR, JUTJAR
Tres aspectes i un sol objectiu?

ANA DÍAZ-PLAJA

Primària i secundària: dues etapes i el mateix objectiu

Cal aplaudir la iniciativa del Departament d'Educació d'unir els ensenyants de primària i els de secundària en aquesta xerrada del Gust per la Lectura. En primer lloc, perquè poques vegades aquestes dues etapes tenen ocasió de discutir conjuntament els seus problemes o compartir els seus interessos. El fet de situar-se en centres diferenciats, els CEIP i els IES, no facilita els necessaris intercanvis entre aquests dos tipus de professorat. I en segon lloc, perquè hi ha alguns temes que no són, no haurien de ser, específics d'una etapa, sinó que travessen totes les etapes educatives en una línia ascendent. El propòsit de la meua xerrada és, precisament, mostrar-vos aquesta travessa.

1. Comencem llegint

Per iniciar la nostra trobada, us vull proposar una activitat lectora. Però no precisament de lectura textual, sinó visual: començarem llegint quadres, o, més precisament, observant el que hom acostuma a fer per a llegir-los.

Proposta n. 1



Jackson Pollock

Què acostumem a sentir quan, en una exposició, sentim comentaris sobre aquests quadres? «No m'agrada»; «M'agrada molt»; «Té força, té sentiment»; «Ho trobo desagradable»; «La combinació de colors és bonica» «Jo la trobo horrorosa». Però també sentim comentaris del tipus «No sé què vol dir l'artista»; «Només són gargots i no s'entenen»; «Jo d'art modern no hi entenc» o «Em falten coneixements d'art contemporani per valorar-ho». És a dir, que en aquests comentaris que tots hem sentit –o hem fet– alguna vegada es comencen a dibuixar dues línies d'aproximació a una proposta de lectura: una de sensorial i una d'intel·lectual. Una d'assaboriment o de gaudi i una altra de comprensió i judici.

Proposta n. 2



Davant d'aquest retaule romànic tindrem també un seguit de reaccions conegudes: «Això sí que s'entén»; «Es veu que hi ha unes persones representades, encara que sigui d'una manera tosca»; «Pertany a l'art romànic, que fa aquest tipus de figures ingènues». I, naturalment, tots els que hem rebut formació en Història Sagrada formularem una interpretació més precisa. I podem dir que les figures centrals –una dona tapada amb un nen– és la Verge Maria. I encara més: si comencem a llegir d'esquerra a dreta –el sentit de l'escriptura llatina, per cert– *llegirem*, de forma seqüenciada, com en els llibres il·lustrats, certs passatges de la infància de Jesús: l'Anunciació, la visita de la verge a la seva cosina santa Isabel, el naixement, l'adoració dels Mags i la presentació del nen al temple. Tanmateix, tots aquests sabers que ens ajuden a comprendre el quadre, corren paral·lels a la reacció estètica que podem tenir davant de la seva contemplació: l'apreciació dels colors, el gust de l'expressió dels rostres, la disposició i la ingenuïtat, com la sentiríem si contempléssim un mural de mitologia hindú –prou desconeguda entre nosaltres– o com la miren moltes generacions d'alumnes nostres que no han tingut nocions d'Història

Sagrada i, no obstant això, poden gaudir dels aspectes estètics d'aquest retaule.

Proposta n. 3



Aquesta Anunciació, de Fra Angelico, que pot contemplar-se al Museu del Prado, ens amplia una de les «vinyetes» del retaule anterior i ens demana una lectura més complexa. En primer lloc apreciem els seus aspectes compositius i estètics: la finesa de traç, el delicat tractament del color, la cura en la perspectiva, l'ús de la llum, que distingeix entre fora i dintre, el joc de contrastos. Uns elements que fan el quadre indiscutiblement bell i estèticament apreciable. Ara bé, el pintor ens proposa un repte de lectura que requereix, a més de coneixements de la Història Sagrada, coneixements de dogma cristià, car ens proposa un joc de simultaneïtats que no són cronològiques sinó doctrinals. Mentre a la dreta del quadre veiem la Mare de Déu amb sant Gabriel, a l'interior d'una estança, a l'esquerra, veiem un esplèndid jardí por on passeja una parella. Però, si ens hi fixem bé, reconeixem Adam i Eva en el moment de ser expulsats del paradís terrenal. És a dir, que en comptes de representar una simultaneïtat d'accions, Fra Angèlico volia representar una progressió doctrinal: a l'esquerra, l'inici del pecat original. A la dreta, l'inici de la redempció. Així doncs, no n'hi ha prou de conèixer una narració, sinó que ens cal conèixer els eixos del dogma.

Proposta n. 4



Heus ací el quadre *Apol·lo i Jacint*, de G. B. Tièpolo. Com tots sabem, la mitologia grecoromana va ser un tema recurrent en la pintura occidental fins gairebé el segle XIX. En algun lloc he dit que podria fer-se un símil amb la pintura i els llibres il·lustrats, perquè aquests últims són una combinació entre text i imatge, tots dos presents en un mateix llibre. En la pintura occidental, en l'art representatiu en general, fins al XIX, aquesta combinació text i imatge no es fa «en presència», però tanmateix cada quadre o escultura de tema religiós o mitològic «il·lustra» un text no present, però que tota persona culta, o tota persona religiosa, té *in mente*.

Centrem-nos en *Apol·lo i Jacint*, de Tièpolo. El mite parla dels amors entre el déu Apol·lo i el jove Jacint, que van tenir un final fatal: jugant a llançar un disc, el déu va matar accidentalment el jove Jacint. L'escena, doncs, recull el moment terrible en què Apol·lo s'adona de la fatalitat irremeiable.

El quadre presenta prou valors cromàtics, compositius, de distribució de buits i plens, de gestualitat de les figures, de teatralitat de l'escena com perquè el nostre gaudi sigui gran, inclús sense conèixer un borrall de la història que s'hi

narra. Però, per a alguns espectadors del quadre, el gaudi serà encara més gran si la coneixen, i fins i tot pot augmentar si, a més, coneixen altres claus que el pintor ha deixat per fer una proposta d'interpretació. La primera és el papagai de la part superior dreta: tot un símbol de la vida llicenciosa. La segona és el somriure sardònic del faune esculpit, que sembla burlar-se de la tragèdia que presencia. Dues formes que un pintor catòlic tenia, en una època posterior a la contrareforma, per a criticar, en clau, els amors homoeròtics d'Apol·lo i Jacint sense restar fidelitat a l'escena. El tercer detall és la llicència de canviar el disc, arma del crim involuntari, per una raqueta i dues pilotes de tennis, que es poden veure a la part inferior dreta.¹

Aquest passeig per la pintura ens ha permès establir una reflexió entre dues formes d'aproximació a una proposta de lectura, en aquest cas visual: hi ha un gaudi emocional, directe, sensitiu, i hi ha un gaudi intel·lectual, que prové del coneixement, del raonament i del rerefons cultural que cada lector posseeix. Una dualitat que reprendrem quan parlarem de què vol dir assaborir.

2. Què és llegir?

2.1. La comprensió literal

Analitzem el primer dels tres aspectes, el més complex de tots. Crec que tots estaríem d'acord de dir que «llegir és comprendre» i no simplement oralitzar uns signes gràfics. Tot i aquesta unanimitat, és ben cert que la creença de molts professors i mestres rau en el fet que la comprensió lectora s'ha de basar en l'adquisició i aprehensió del vocabulari d'un text. Molts mestres de primària i no pocs de secundària calibren la dificultat de comprensió d'un text a partir d'un vocabulari allunyat del llenguatge dels seus alumnes. D'un temps ençà, el concepte de lectura, de comprensió lectora, s'ha amarat d'una concepció més comunicativa i d'una anàlisi del subjecte lector en la construcció de significats. Conceptes com ara experiències prèvies de lectura, coneixement del gènere o el registre, capacitat de fer inferències a partir del que el text no diu, però que insinua o que permet deduir. Tanmateix, les experiències personals –el coneixement del món– contribueixen a crear un possible espai en la ment de cada lector que li permet desenvolupar l'anomenada competència lectora, o bé «l'intertext lector». Conceptes com ara 'anticipació', 'expectatives' o 'inferències' són elements indispensables per detectar la capacitat de comprensió d'un text, més enllà del lèxic que el forma. D'aquesta manera, el lector reconeix un text des d'un punt de vista global, d'un text dins un sistema

¹ Dec aquesta anàlisi a l'exposició «Las lágrimas de Eros», celebrada al Museo Thyssen-Bornemisza, a Madrid, l'hivern de 2009-2010. Més informació, a la guia didàctica *Las lágrimas de Eros*, Museo Thyssen-Bornemisza/Caja Madrid, 2009.

comunicatiu, fins que es va arribant a la descodificació dels components dels mots que el formen.²

Simultàniament, sabem que aquest procés va construint una aprehensió del text que no comporta el seu desxiframent literal, sinó una elucidació dels objectius del text, de les intencions de l'autor, de l'objectiu del text o de la finalitat que se li demana al lector. És a dir, de la interpretació d'un text. Tanmateix, un text adquireix el seu sentit ple quan es posa en relació amb altres, de manera que el gènere en sigui recognoscible, i puguem establir els ponts o lligams entre el tema del text i d'altres o reconèixer la forma d'enunciació. Comprensió literal, interpretació i relació són els tres elements que conformen la competència lectora, segons ens ha recordat repetidament l'informe PISA. És important remarcar, no obstant això, que no es tracta d'un procés jerarquitzat, que comença per la comprensió literal, continua per la interpretació i acaba en la relació, sinó que els tres elements s'interrelacionen, de manera que, tot sovint, els lectors poden interpretar en tant que han relacionat prèviament i això els condueix a una comprensió literal dels elements constitutius del text. I el procés es pot invertir fàcilment.

Simultàniament, sota el concepte de llegir s'agrupa el desenvolupament de competències que s'apliquen a l'aprehensió d'altres sistemes semiòtics a part de l'escriptura. Els sistemes icònics –imatge, senyals– formen part d'una alfabetització visual que moltes vegades es dona per adquirida en els lectors, o bé es desestima com a part no llegible, o supèrflua, aliena al sistema de text. Investigacions recents posen l'accent en la sinergia entre text i il·lustració que es produeix en l'adquisició de la competència lectora en els infants i lectors en desenvolupament.³

Atès que part de la competència lectora dels nostres infants i joves es desenvolupa, entre altres instàncies, a partir de l'hàbit de llegir llibres infantils i juvenils, cal considerar seriosament els components bàsics d'aquests llibres, on la interacció text/lector crea noves perspectives de comprensió.

2.2. Interpretació

Tant si ens recolzem en un plantejament tradicional de l'avaluació de la comprensió lectora com en una visió més interactiva, podem observar que els nostres estudiants, tant de primària de secundària (i gosaria dir d'universitat) troben dificultats importants a l'hora d'interpretar. Tant si es tracta de textos literaris com de textos no literaris, hi acostuma a haver diversos aspectes que dificulten aquesta capacitat interpretativa. En seleccionem cinc, que exemplificarem de manera diversa.

² Dos textos bàsics a l'entorn d'aquesta qüestió: SOLÉ, Isabel. *Estratègies de lectura* (2007); MENDOZA, Antonio. *Educación literaria* (2004).

³ Dos textos bàsics al voltant d'aquesta qüestió: COLOMER, Teresa. *La formació del lector literari* (1998) i DURAN, Teresa. *Àlbums i altres lectures* (2007).

- **La veu narrativa i la perspectiva de l'emissor**

Totes les formes de coneixement de la realitat estan mediatitzades per la veu que les presenta. Àdhuc el text més neutre, més objectivament científic, no pot desprendre's d'una anàlisi comunicativa que determina el context on un missatge s'ha produït i amb quines intencions.

Aquest aspecte del text no literari és, precisament, una de les característiques essencials de la narració literària. Les veus que narren la història, la perspectiva o punt de vista són un dels components determinants a l'hora d'interpretar rectament un text. La selecció de la realitat, la forma d'interpretació que ja suposa el coneixement de realitats ben conegudes –o alienes– a qui narra, el coneixement del seu destinatari, o el propòsit del seu relat, condicionaran el relat. Aquest condicionament, sovint implícit, requereix del lector la necessitat de fer una inferència sobre el sentit que cal donar al text, és a dir, la seva interpretació.⁴

Aportem com a exemple el llibre d'Antoni Dalmasas *Qué raros son los mayores* (Madrid: SM, 1998), en el qual la veu narrativa dóna la clau del text que cal interpretar. El relat d'un primer dia d'escola a càrrec de la seva protagonista, la Laia, queda emmascarat pel discurs de la nena, que no reconeix en cap moment aquella situació. Correspon al lector –aquí amb la inestimable ajuda de les il·lustracions– deduir l'abast de la història.

Ens trobem davant d'un artifici de construcció literària que els formalistes russos anomenaven «estranyament». Es tracta d'una perspectiva que presenta un objecte conegut pel lector, però mostrat pel narrador com si descobrís una realitat nova i desconeguda, i instant el lector a compartir la seva (impossible) sorpresa davant d'allò. És la mateixa situació que trobem en un llibre molt llegit a la secundària com és ara *Sin noticias de Gurb*, d'E. Mendoza (Barcelona: Seix y Barral, 2008).

- **Coneixement de la situació comunicativa**

Una altra qüestió essencial a l'hora d'interpretar un text rau en la identificació immediata d'un tipus de comunicació determinada. A tall d'exemple, les cartes circulars que rebem com una plaga a casa nostra –i ara ampliades per l'*spam*– són unes fórmules epistolars, en les quals algú s'adreça amablement a nosaltres –fins i tot pel nom de fonts!– i ens convida a tastar o comprar algun producte. Cap de nosaltres en creuria ni una paraula: ni el regal, ni l'afecte demostrat per qui signa la carta, ni la familiaritat que demostra. La nostra experiència en un món alfabetitzat i comunicat ens mostra a quin discurs social pertany la falsa carta i quina ha de ser la nostra reacció com a lectors.

⁴ El capítol «Escuchar diferentes voces», de *Siete historias para valorar las historias infantiles* (2002), desenvolupa la importància de la qüestió en la literatura per a infants i joves.

Aquest recurs és el que utilitza l'escriptora Carme Riera en el seu conte «Princesa meva, lletra d'àngel», recollit a *Contra l'amor en companyia i altres relats* (Barcelona: Destino, 1991). El protagonista rep una carta comercial, signada en femení, i desenvolupa una història amorosa relacionada amb la seva corresponsal. La història esdevé patètica en tant el lector identifica l'error d'interpretació del protagonista i pot prendre'n les distàncies oportunes, si ha estat capaç de fer la inferència de la situació plantejada.

- **Coneixement del context general**

Un enunciat –per exemple, un titular de premsa– té sempre un valor relatiu. No adquireix el seu sentit ple si no el posem en relació amb altres enunciats referits al mateix tema, o fins i tot a d'altres de diferents. A tall d'exemple, vegem un titular de premsa que vaig presentar en una classe de Didàctica de la Llengua i la Literatura durant el curs 2008-2009:

La conselleria d'Educació valenciana proposa fer l'assignatura de Ciutadania en anglès

La majoria dels alumnes presents van llegir –i comprendre literalment– que era una bona notícia perquè s'impulsava en l'ensenyament públic la llengua anglesa com a llengua d'instrucció en una assignatura. Pocs alumnes, en canvi, van ser capaços d'interpretar la notícia en tot el seu abast: com l'intent de boicot d'una assignatura proposada pel govern central, socialista, i rebutjada pel partit que forma el govern autonòmic de València, com tothom recordarà a poc que faci un breu esforç de memòria històrica recent. Aquests pocs alumnes, òbviament, eren lectors habituals de premsa o persones que seguien l'actualitat educativa amb atenció. Els altres, en canvi, prenién el titular de forma absoluta, sense connexions amb altres enunciats.

La lectura de premsa a l'aula permet tot sovint treballar en aspectes d'interpretació que impliquen activar els coneixements previs, simultanis i compartits pel missatge nou i els seus lectors, que és exactament el que va succeir en la meua aula.

- **Cerca d'un destinatari múltiple**

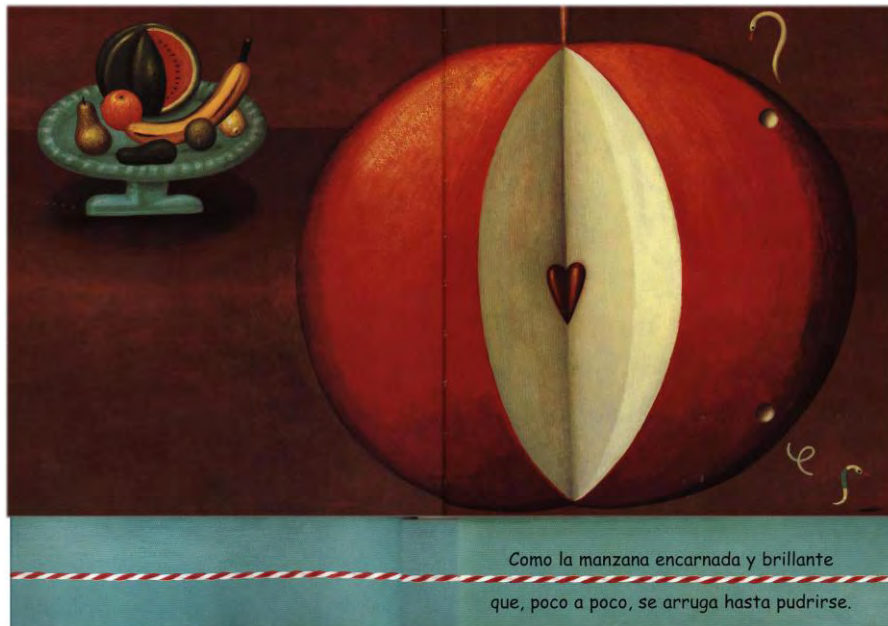
Sovint s'ha parlat del doble destinatari dels llibres infantils i juvenils. La veu narrativa s'adreça a un lector infantil implícit, però, de tant en tant, deixa anar alguna reflexió o fragment narratiu que suposa una picada d'ull per a l'adult que també llegirà el llibre. O també per al lector expert que el nen està esdevenint. Així podríem posar molts moments de la veu narrativa dels llibres de la sèrie

Petit Nicholas, de Sempé i Goscinny. Un altre aspecte a remarcar també en els llibres àlbum.

La utilització de llibres infantils i juvenils d'aquesta categoria, els àlbums, crea moltes vegades el desconcert dels mediadors. Llibres plens d'imatges i poc text s'assimilen a lectors infantils, inexperts i innocents. Tanmateix, l'actual oferta d'àlbums ens posa a l'abast uns materials que fan replantejar la qüestió del destinatari lector. Així, el cas de *Pinotxo*, en versió de Christine Nöstlinger i il·lustrat per Antonio Saura, és una clara mostra d'aquests reptes lectors (Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores, 1994).



O bé el cas de *Como todo lo que nace* (d'Elisabeth Brami; il·l. Tom Schamp. Madrid: Kokinos, 2000), un llibre de reflexió sobre la mort com a final d'un procés biològic que, tanmateix, no nega una eventual transcendència, i que ha estat utilitzat en seminaris d'ètica destinats a diverses edats. Un llibre ple de claus gràfiques, estètiques, que fan necessària una competència de lectura d'imatges prou elaborada. I tot posat al servei d'un tema que pot tenir diverses interpretacions segons l'edat del receptor.

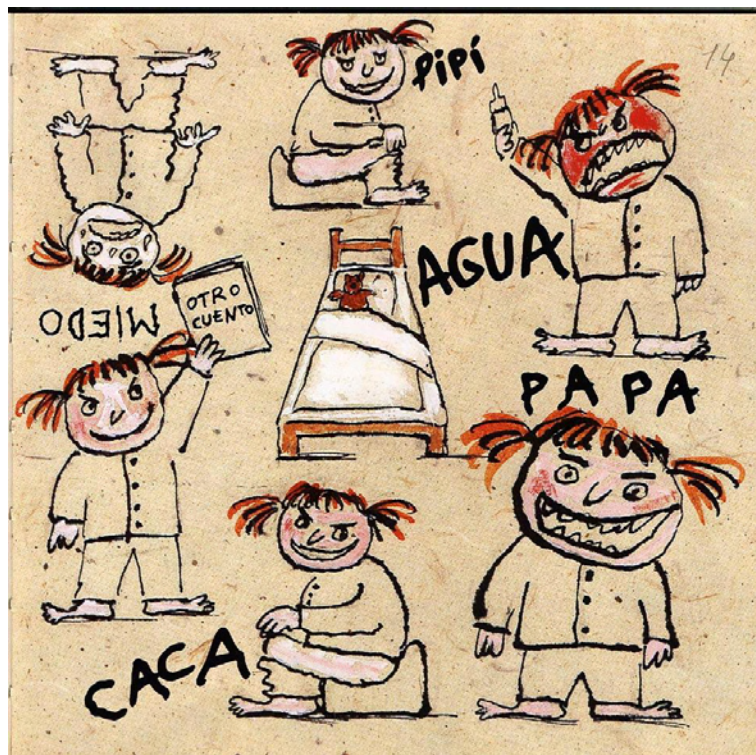


- **Valor de la ironia**

Finalitzem aquest recorregut per alguns dels aspectes que dificulten la capacitat d'interpretació dels lectors en formació amb el més complex de tots ells. Com recorda la professora Lluch, la ironia trenca amb una de les característiques del pacte de lectura: l'acceptació del significat literal. La ironia ens obliga a no creure allò que, justament, estem llegint, i que amb tant d'esforç hem aconseguit entendre (literalment). Ironies, paradoxes, fan una esbiaixada en el text utilitzant la mentida com a forma d'exposició dels fets, esperant de la perícia del receptor la interpretació correcta d'aquests fets. Autors plens d'ironies o sarcasmes com ara Oscar Wilde són de difícil comprensió per part dels alumnes de secundària, tot i la senzillesa aparent de les seves trames.

En el cas de la literatura infantil i juvenil apareixen pocs textos dotats d'ironia autèntica, precisament per la dificultat d'interpretació dels lectors inexperts. El llibre *Mamá fue pequeña antes de ser mayor* (de Valérie Larrondo; il·l. C. Desmarteau. Madrid: Kókinos, 2001) ens ofereix un exemple claríssim d'aquest joc de contradiccions.

Tu mamá
 se cepillaba los dientes,
 decía buenas noches
 antes de ir a la cama,
 y se dormía pronto,
 sin llamar a papá,
 ni a mamá, sin
 pedir agua, ni otro cuento,
 sin tener dolor de tripa
 o ganas de hacer pipí.



Atenció al detall: així com en certs aspectes de comprensió la il·lustració serveix com a suport, o punt de recolzament per al lector inexpert, en aquest cas la il·lustració encara desconcerta més, perquè hi veu justament la contradicció del que ha pogut llegir. Una contradicció volguda, que forma part d'un joc al qual encara no té prou competència lectora per jugar.

2.3. Relació

Arribem al tercer element del concepte de lectura. Enumerarem ara alguns dels coneixements previs que tot lector activa a l'hora d'enfrontar-se amb un text o una proposta de lectura. Són els següents:

- Gènere. Tot lector augmenta la seva capacitat de comprensió tan bon punt és capaç d'identificar un gènere (literari o comunicatiu) i, en conseqüència, de desenvolupar les expectatives que aquest gènere li demana.
- Situació comunicativa. Tal com hem vist abans, la identificació de la situació comunicativa li indicarà l'objectiu de lectura que es persegueix amb aquell missatge i el predisposarà per a una comprensió eficaç i correcta.
- Context. Els coneixements no literaris –històrics, cronològics, de «coneixement» del món– i els literaris –el valor d'un moviment, o d'un autor dins d'aquell moviment– facilitarà la tasca d'identificació i d'anàlisi del significat.
- Altres textos, és a dir, les relacions intertextuals. Tot lector expert desenvolupa la capacitat de reconèixer un text del qual deriva el que està llegint. Les paròdies, els homenatges que moltes obres contemporànies fan de textos precedents esdevenen un esperó de lectura, de creuament de significats, solament accessible per aquells que en reconeixen la filiació. Textos com ara els versos perversos de Roald Dahl, o alguns contes de Quim Monzó, demanen el reconeixement de la tensió existent entre la versió coneguda del conte tradicional i la recreació que se'n fa.

3. Què és assaborir?

Com hem vist abans quan ens delitàvem contemplant pintura, el gaudi pot tenir diverses vessants. No tothom gaudeix de la mateixa manera i per les mateixes raons, i no tots els gaudis es poden descriure igual. En el cas de la lectura hi juguen diversos condicionants que ara examinarem.

És un lloc comú molt repetit entre els ensenyants i mediadors que tot gaudi ha d'estar en estricta relació amb la llibertat de lectura. Aquest pensament es va desenvolupar en els anys setanta i vuitanta, i encara avui vivim dels seus rèdits. En aquella època l'ensenyament sortia d'una època de constricció i obligacions, i els pressupostos d'ensenyament de la literatura estaven rebent una modificació extraordinària. Conceptes com ara «educació literària», «animació a la lectura» «plaer lector» van convertir-se en les màximes d'una

educació lliure i creadora. Els noms d'un Rodari o d'un Pennac van esdevenir els gurus d'aquest moviment tan influent. No obstant això, avui ja disposem d'algunes reflexions interessants que propugnen una revisió del concepte d'obligatorietat i posen en qüestió tot aquest aspecte desfermadament lúdic relacionat amb la lectura. L'autèntic gaudi passa per la noció d'esforç, d'aprenentatge de les claus de la lectura, d'ensinistrament en l'hermenèutica dels textos. Altrament, estem parlant únicament d'una diversió sense compromís ni fondària.

Tot i que no és aquest el lloc d'aprofundir sobre aquestes qüestions, cal considerar-les a l'hora de plantejar-nos com ensenyar els nostres alumnes a assaborir un text. I també en el moment d'analitzar les diferents formes de gaudi lector i els conceptes que s'hi associen. Podem situar-los en diversos parells contradictoris:

<p>a) Confirmació</p> <p>El lector gaudeix en trobar elements repetitius en la lectura. No vol esquemes que incomodin els seus tòpics i maneres de llegir. És per això que les sèries entusiasmen.</p>	<p>b) Descobriment</p> <p>El lector estima llançar-se per nous terrenys formals i temàtics i posar a prova la seva capacitat lectora.</p>
<p>c) Identitat</p> <p>El lector busca identificar-se amb els protagonistes i els temes que es desenvolupen en la trama. Estem parlant d'una literatura-mirall que serveix de reflex del lector.</p>	<p>d) Diversitat</p> <p>El lector indaga recercant noves fórmules i gèneres, nous temes i enfocaments, de cara a eixamplar el seu horitzó de coneixement, o noves formes de relació amb lectures prèvies.</p>
<p>e) Imaginació</p> <p>El lector gaudeix imaginant i ampliant els aspectes de la seva lectura. Voldria viure el que està llegint, i immersir-se en un món semblant al de la seva lectura.</p>	<p>f) Anàlisi</p> <p>El lector gaudeix deconstruint o albirant la manera com l'autor ha compost aquell text, a fi i efecte de comprendre'l, projectant-hi els seus coneixements textuals, històrics o socials.</p>
<p>g) Evasió</p> <p>El lector es lliura a la lectura per oblidar la seva vida quotidiana, per endinsar-se en un món propi diferent a la realitat tangible o espiritual que l'envolta.</p>	<p>h) Implicació</p> <p>El lector busca en la lectura formes diverses d'immersir-se en una realitat les claus de la qual vol descobrir. Una lectura és un mitjà de formar part del món i d'intervenir-hi.</p>

Com es pot veure, sembla que estem dissenyant una mena de lectors de diferents categories. Els de la columna esquerra serien uns lectors adotzenats, elementals, purament superficials. És el que el crític C. S. Lewis anomena «mals lectors». En canvi, els de la columna dreta semblen respondre a les exigències d'una educació literària i d'un concepte elevat de lectura. Serien els «bons lectors». Com en l'observació de les pintures, estem enfrontant dues formes de gaudi: una de més sensorial i una altra d'intel·lectual. I sembla que hagi de ser el nostre objectiu formar bons lectors.

Tan senzill com això? Ni de bon tros. Les formes de gaudi apareixen sovint molt barrejades. El propi Lewis afirmava: «Qui busca en la lectura una felicitat indirecta són mals lectors, però s'equivoquen els qui afirmen que un bon lector mai no en pot gaudir.»

Tanmateix, recordem que molts dels nostres alumnes poden adquirir un hàbit de lectura fora de les aules escolars. Però únicament el pas per l'escola i per un aprenentatge els podrà donar les eines del gaudi intel·lectual.

4. I què és jutjar?

Un dels objectius de l'aprenentatge lector és arribar a una capacitat de gaudi intel·lectual que compregui la capacitat d'analitzar els elements constituents del llenguatge literari, les seves coordenades històriques i la relació entre els textos. Les diferents formes d'aproximació al text literari responen a un ventall d'opcions metodològiques i reflecteixen els diversos conceptes d'ensenyament de la lectura.

Les principals estratègies són:

- a. Exercicis de llengua: són els que podem trobar a diversos llibres de text que integren llengua i literatura. Es tracta de les preguntes de comprensió i sobre el sistema de la llengua –lèxic, morfosintaxi– que poden derivar-se del text literari. És un procediment que ha estat força criticat, però que, ben emprat, dona els seus resultats com a exercici de lectura intensiva.
- b. Fitxa: aquest procediment s'acostuma a aplicar a la lectura de llibres sencers. És a dir, que desenvolupa estratègies de lectura extensiva. Existeixen molts models de fitxa, des dels que proposen els equips pedagògics de les editorials fins els que creen els propis mestres i professors. L'objectiu és copsar l'aprofitament de la lectura, tant des del punt de vista del gaudi com de la comprensió.
- c. Història de la literatura. En nivells de secundària on la literatura és ja una matèria, la lectura de textos sencers o de fragments triats té com a objectiu la capacitat d'ubicar-los en un corrent literari, entendre l'esperit dels temps que se'n desprèn i contrastar-los amb els altres textos que conformen una història literària determinada. L'estratègia de treball combina els

procediments extensius i intensius, i relaciona estretament la lectura amb la teoria que es treballa a l'aula.

- d. Comentari de text. El comentari de text és un procediment perfectament recognoscible i estructurat. Els professors dels últims cursos de secundària – i els alumnes– l'associen amb la temuda prova de selectivitat, en la qual hauran de comentar un fragment, generalment poètic. La dissecció del text, l'anàlisi aprofundida del seu llenguatge, els recursos retòrics i formals forneixen d'eines d'anàlisi que els aprenents haurien d'integrar d'una forma quasi automatitzada en les seves lectures futures.
- e. El treball: els «treballs» sobre lectures cobreixen un ampli espectre. A primària, tot sovint es fan extensions de lectura que consisteixen a investigar aspectes d'un llibre llegit: ampliant informació sobre el context, obtenint dades sobre l'autor, buscant llibres de temàtica semblant, oralitzant-ne parts, etc. A secundària, aquesta pràctica pot esdevenir el «treball de recerca», primera investigació amb la qual un estudiant s'acostarà a un plantejament monogràfic, sobre el qual li caldrà desenvolupar un tema, buscar-ne informació i defensar-lo en públic.
- f. La creació. Durant els anys noranta es van començar a desenvolupar els tallers de literatura, que defensaven una forma diferent d'ensenyar la matèria. En comptes de considerar l'estudiant el receptor dels sabers literaris, el consideren un productor dels textos que hauria d'aprendre. La capacitat de creació, en aquests casos, amaga una capacitat de comprensió lectora, d'anàlisi literària, sense la qual ningú pot imitar de manera efectiva un text llegit. Aquest procediment s'acosta als plantejaments interactius que permeten les noves tecnologies i que han canviat, potser per sempre més, la manera de concebre la informació.

5. Llegir, un camí per tota la vida

A aquestes alçades ha d'acabar ja el nostre camí de reflexions conjuntes. Mestres de primària, professors de secundària i qualsevol lector comprèn que l'aventura de llegir és responsabilitat dels lectors. Sabem on el camí comença: en els primers contactes amb el llibre, en les històries que s'expliquen oralment, en la fascinació de cantar uns versos. A partir d'aquí, s'obre un camí que el lector modelarà a la seva manera. Ell sabrà on es vol aturar, quina drecera prendre, si voldrà ser un lector intuïtiu o intel·lectual, un bon o mal lector, o una sàvia combinació dels dos. Una cosa és certa: en aquest camí, els mestres i professors ensenyeu les primeres passes.