

TALLER D'ESCRITURA: CONSTRUÏM UN TEXT

Proposta d'un model didàctic
per treballar l'expressió escrita a secundària.

Treball de Fi de Màster

Autora: Dèlia Ribas Pedrol

Tutora: Iolanda Traver Vidal

Màster en Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat,
Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes

Especialitat: Llengua i Literatura Catalana

Universitat de Barcelona

Curs 2016-2017

Agraïments

A la Iolanda Traver, pel guiatge del treball de fi de màster i pels ànims i l'entusiasme encomanats al llarg de tot el procés.

Al professorat del Màster, per la transmissió de tots els coneixements didàctics que han fet possible la gestació d'aquesta proposta.

A l'Anna, per l'experiència inoblidable de preparar juntes la nostra primera seqüència didàctica.

Als companys del Màster, i en especial a l'Elena, a en Marcel i a en Joan, per les aportacions, el suport i el bon humor constants, que han fet el procés de creació d'aquest treball molt més divertit i enriquidor.

ÍNDEX

Resum	1
1. Introducció	2
1.1. Estat de la qüestió i naixement de la proposta	2
1.2. Objectius i estructura del treball	4
2. Justificació de la proposta	5
3. Descripció de la proposta	6
3.1. Marc d'aplicació	6
3.2. Objectius d'aprenentatge	8
3.3. Competències que es treballen.....	9
3.4. Continguts curriculars.....	10
3.5. Desenvolupament de la proposta	12
3.6. Orientacions metodològiques	22
3.7. Atenció a la diversitat	23
3.8. Sistema d'avaluació: criteris, evidències i descriptors	25
4. Conclusions	30
5. Bibliografia bàsica i de consulta	33
Annexos.....	35
Annex 1. Dossier d'aprenentatge de l'alumne de la <i>SD1: Fem un conte</i>	35

RESUM

Es presenta una proposta d'innovació educativa que vol donar resposta a una sèrie de mancances competencials detectades en alumnes de secundària, en relació amb la manca de domini del procés d'escriptura.

A partir d'un enfocament metodològic comunicatiu i competencial, que parteix del gènere discursiu i de l'aplicació pràctica de les propietats textuais, se situa l'alumne al centre d'un procés en què aprèn a controlar de manera sistemàtica les fases de producció del text escrit, des de la planificació fins a la darrera reescriptura, subministrant-li les eines necessàries perquè pugui avaluar i regular el seu aprenentatge en tot moment amb l'objectiu que esdevingui progressivament autònom.

El model s'ha dissenyat per als alumnes de 4t d'ESO de l'institut públic Barcelona-Congrés, però és prou flexible per ser extrapolat a qualsevol centre educatiu i a tots els cursos d'ESO, adaptant el grau de complexitat de les activitats a la diversitat de competències i ritmes d'aprenentatge de l'alumnat.

Paraules clau: educació secundària obligatòria, expressió escrita, procés d'escriptura, gèneres discursius, propietats textuais, enfocament comunicatiu, autonomia de l'alumnat.

ABSTRACT

This essay presents an innovative educational proposal that aims to address a number of competence deficiencies detected in secondary students, in relation to a lack of knowledge about the writing process.

With a communicative methodological approach that is based upon the discursive genre and upon the practical application of textual properties, the students are placed at the center of a process in which they learn to systematically master the stages of the writing production, from the planning to the definitive re-writing, providing them with the necessary tools to evaluate and regulate their learning at all times with the goal of becoming gradually autonomous.

This method has been designed for the 4th of ESO students from the Barcelona-Congrés public high school, but it is flexible enough to be used by any other educational center and transferred to all ESO courses, adapting the complexity of the activities to the variety of competences and learning paces of the students.

Key words: *compulsory secondary education, written expression, writing process, discursive genres, textual properties, communicative approach, students' autonomy.*

1. INTRODUCCIÓ

1.1. Estat de la qüestió i naixement de la proposta

La proposta d'innovació educativa que es presenta en aquest treball neix de la voluntat de donar resposta a una sèrie de problemes referents a la dimensió competencial de l'expressió escrita, detectats durant l'exercici de l'activitat docent en dos centres educatius de barris amb característiques socioeconòmiques molt diferents: un institut públic de Nou Barris i una acadèmia privada de Les Corts.

Durant l'experiència del Pràcticum a l'institut públic Barcelona-Congrés, en corregir les redaccions d'alumnes de 1r d'ESO, 4t d'ESO i 2n de Batxillerat, es van observar tot un seguit de mancances que es repetien de manera constant a tots tres cursos, en major o menor grau en funció de cada grup i de cada alumne en concret: problemes d'adequació (especialment quant al grau de formalitat), de correcció lingüística, de coherència i, sobretot, fins i tot en aquells casos en què la resta d'aspectes estaven més o menys solucionats, de cohesió, principalment pel que fa a l'ús incorrecte o inapropiat dels signes de puntuació. Tot i que la majoria d'incorreccions lèxiques, ortogràfiques i morfosintàctiques es devien a la interferència lingüística del castellà, llengua primera de quasi tots els alumnes, la resta d'errades semblaven simptomàtiques d'una manca de competència a l'hora de planificar, estructurar i revisar el propi discurs escrit.

El mateix es va poder constatar en les redaccions dels alumnes de divuit anys de l'Institut Numància Formació de Les Corts, que havien cursat 2n de Batxillerat i que volien presentar-se a les Proves d'Accés a la Universitat: manca d'adequació al registre i a les característiques concretes del text que calia produir, problemes de tria i organització de la informació i greus dificultats de cohesió, sobretot pel que fa a l'ús dels signes de puntuació. També en aquest cas, moltes de les incorreccions lingüístiques dels textos en català eren fruit d'una interferència formal del castellà, però els defectes de cohesió, adequació i coherència eren transversals, ja que s'observaven tant en els textos en català com en castellà, i denotaven una falta de domini del procés d'escriptura per part dels alumnes.

No és aquest un problema nou; ja fa temps que s'ha detectat que molts alumnes entren a la universitat amb problemes seriosos de redacció, i que alguns professionals, no tan sols al sector privat sinó també a l'administració pública, tenen dificultats per elaborar un text escrit amb correcció normativa, adequació, coherència i cohesió. De fet, és una situació que preocupa els estudiosos en l'àmbit de la didàctica de la llengua, que es plantegen la manera d'arranjar-la a través de la introducció de nous enfocaments metodològics a les aules de secundària (Camps i Vilà, 1994; Cassany, 1995; Ramos, 2005 i 2010; Peraire, 2009; Ribas, 2000, etc.). Per tant, tot i que no es pretenen extrapolar a tots els instituts del territori català les observacions d'aquestes dues experiències personals, les mancances detectades en relació amb el baix nivell de competència en l'àmbit de l'expressió escrita coincideixen amb la preocupació dels estudiosos i es podrien considerar un problema real i relativament estès.

Així doncs, i per intentar minimitzar-lo, primer de tot cal plantejar-se on en radica l'origen. Si s'analitza el currículum de secundària (2015), s'observa que l'expressió escrita és una de les cinc dimensions de la competència comunicativa i lingüística (CCL) dins de la matèries comunes de Llengua Catalana i Literatura i Llengua Castellana i Literatura, que formen part de l'Àmbit Lingüístic i que comparteixen competències bàsiques, continguts, metodologia i criteris d'avaluació. Es defineix l'expressió escrita com «la capacitat d'utilitzar l'escriptura com una activitat que permet comunicar-se, organitzar-se, aprendre i participar en la societat». Per assolir-la, a més, «resulta clau la pràctica habitual», ja que «s'aprèn a escriure tot escrivint» (2015: 25). Per tant, és una competència que no s'obté a partir de l'adquisició d'uns continguts teòrics determinats, sinó que en requereix la mobilització constant –en tant que està «determinada per un caràcter instrumental dels continguts» (2015: 27)– per mitjà de la pràctica aplicada a diversos contextos comunicatius. Alhora, va més enllà de la simple producció de textos dins de l'aula: tal com dicta el currículum (2015: 1), prepara els alumnes per a la seva incorporació a la societat des del punt de vista acadèmic i professional i per al seu aprenentatge continu al llarg de la vida. L'expressió escrita es materialitza en tres competències bàsiques de les matèries de Llengua Catalana i Literatura i Llengua Castellana i Literatura, que esdevenen objectius d'aprenentatge avaluable i que es mantenen al llarg dels quatre cursos d'ESO. Aquestes són les següents:

- Competència 4. Planificar l'escrit d'acord amb la situació comunicativa (receptor, intenció) i a partir de la generació d'idees i la seva organització.
- Competència 5. Escriure textos de tipologia diversa i en diferents formats i suports amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística.
- Competència 6. Revisar i corregir el text per millorar-lo, i tenir cura de la seva presentació formal.

A més, l'expressió escrita queda recollida dins de la dimensió actitudinal i plurilingüe de les dues matèries, també present als quatre cursos, que inclou la necessitat de «valorar l'escriptura com un mitjà per estructurar el pensament i comunicar-se amb els altres», ja que «escriure bé equival a pensar bé.» (2015: 37).

D'aquesta manera, al final de cada curs d'ESO l'alumne hauria de ser capaç, de manera gradual i d'acord amb el nivell d'assoliment competencial pertinent (1, 2 o 3), de produir «textos adequats, coherents i cohesionats (planificant, textualitzant, revisant i reescriuint), i integrant la reflexió ortogràfica i gramatical en la pràctica i l'ús de l'escriptura» (2015: 46).

D'altra banda, veiem que aquesta dimensió de la competència comunicativa i lingüística no és pròpia tan sols de l'assignatura de Llengua Catalana i Literatura, sinó que la seva formulació és idèntica per a la matèria de Llengua Castellana i Literatura, la qual cosa n'augmenta la transversalitat. Alhora, la competència comunicativa i lingüística (CCL) és una de les competències clau de l'educació secundària obligatòria, de manera que totes les matèries han de contribuir al seu desenvolupament. I encara més: «els centres han de fomentar la competència comunicativa en totes les matèries, com a factor bàsic

per al desenvolupament de les competències clau i per a l'adquisició de les competències bàsiques de les matèries.» (2015: 5).

Així doncs, la competència comunicativa i lingüística, i per conseqüent l'expressió escrita com una de les seves dimensions fonamentals, resulta imprescindible per a la comprensió, organització i transmissió del coneixement en totes les matèries, així com per a la vida futura de l'estudiant.

No obstant això, sovint aquests principis teòrics no gaudeixen d'una concreció pràctica real a les aules dels diversos centres educatius. Tot i que la major part de professors de Llengua Catalana i Literatura encarreguen redaccions als seus alumnes de manera periòdica –normalment una per cada unitat didàctica del llibre de text–, el més habitual és que la tasca d'escriptura no formi part de cap seqüència didàctica comunicativa ni serveixi per consolidar uns aprenentatges concrets, sinó que es dugui a terme de manera descontextualitzada, sovint a partir d'unes consignes mínimes («escriuiu sobre tal tema»). A més, l'activitat s'acostuma a realitzar íntegrament a casa i no sol incloure cap fase de planificació –a vegades tan sols s'ofereixen petites indicacions referents a l'estructura que cal seguir–, de revisió o de reescriptura del text per mitjà d'autoavaluacions, coavaluacions o densificacions. Per tant, hi ha un control pràcticament inexistent del procés d'escriptura per part del docent. Alhora, els continguts instrumentals que l'alumne necessita posar en marxa per construir els seus textos (les propietats textuais, els registres lingüístics, els gèneres discursius o els tipus de text) sovint són explicats de manera teòrica, deslligats els uns dels altres, i no es vinculen a la pràctica de l'escriptura. El resultat és que les hores que es dediquen a reforçar l'expressió escrita són insuficients i que les tasques que es realitzen no són significatives per a l'aprenentatge d'aquesta competència.

En definitiva, el problema sorgeix d'una manca de concordança entre el currículum i les programacions reals d'aula. És per això que la proposta que es presenta a continuació arrisca una possible alternativa a la situació exposada en relació amb la quantitat (hores de dedicació) i amb la qualitat (enfocament metodològic) de l'ensenyament i aprenentatge de l'expressió escrita, amb la voluntat de traslladar a la pràctica els objectius i principis recollits al currículum i esmentats anteriorment.

1.2. Objectius i estructura del treball

L'objectiu d'aquest treball és presentar i justificar una proposta d'innovació docent encaminada a la producció textual, que pretén controlar el procés d'escriptura de manera sistemàtica i comunicativa, des de la planificació del text fins a la seva darrera reescriptura.

El treball s'estructura de la següent manera. D'una banda, es justifica la proposta tot exposant-ne els objectius didàctics principals i emmarcant-la dins d'uns supòsits teòrics i metodològics. De l'altra, es descriu la proposta de manera detallada: en primer lloc, s'especifiquen el seu marc concret d'aplicació, els objectius d'aprenentatge que persegueix i les competències i els continguts curriculars que s'hi treballen; tot seguit,

se'n presenta el desenvolupament temporitzat i es concreta de manera precisa una de les seqüències didàctiques que la conformen; a continuació, s'ofereixen algunes orientacions metodològiques per a la seva aplicació, així com unes possibles adaptacions per atendre la diversitat d'alumnat; per últim, es suggereix un sistema d'avaluació que parteix d'una sèrie de criteris i que fa servir un conjunt d'evidències i de descriptors. Finalment, i a tall de conclusió, es reflexiona críticament al voltant de la proposta didàctica elaborada i se n'aturen algunes possibles ampliacions.

2. JUSTIFICACIÓ DE LA PROPOSTA

El currículum de secundària especifica que per comunicar-se amb eficàcia els alumnes han de ser capaços de «controlar i adaptar la seva pròpia comunicació als requisits de la situació» i, per consegüent, «distingir i utilitzar diferents gèneres textuais» (2015: 21). És més: «un escriptor competent quan escriu planifica, produeix i revisa el text en funció de la situació comunicativa. Escriu en diferents formats i suports, de manera coherent, cohesionada i d'acord amb la normativa lingüística». (2015: 25)

Així doncs, perquè l'alumne adquireixi la competència lingüística necessària per produir textos coherents, cohesionats, correctes i adequats a la situació comunicativa – més elaborats, més densos i menys improvisats–, és imprescindible que conegui i sàpiga mobilitzar aquells continguts referents a les diverses propietats textuais i que identifiqui les principals característiques i convencions dels tipus de text i dels gèneres discursius que haurà de fer servir. A més, és important que comenci a familiaritzar-se amb el perfeccionament estilístic del text.

Tanmateix, perquè tots aquests coneixements s'integrin de manera significativa, és fonamental que es vinculin a la producció pràctica d'un text concret. També ho és que l'alumne prengui consciència del propi recorregut, per mitjà de reflexions metacognitives i metalingüístiques constants, i que aprengui a dominar-ne totes les fases, des de la planificació fins a la darrera reescriptura del text, sistematitzant així un procés, el d'escriptura, que se sol deixar a l'atzar.

A aquests objectius cal sumar-n'hi un altre que es considera essencial: afavorir la creativitat i la iniciativa dels alumnes fomentant en tot moment la seva llibertat d'elecció. Aquesta idea sembla entrar en contradicció amb la voluntat de controlar el procés d'escriptura de manera exhaustiva i metòdica; no obstant això, la intenció és que sigui l'alumne qui assumeixi la responsabilitat del seu aprenentatge i conservi la capacitat de decidir en cada moment de quina manera aplica les diverses indicacions que se li ofereixen, alhora que se li brinda el guiatge suficient per a l'assoliment dels objectius d'aprenentatge. Es respecta, així, un dels propòsits principals de l'etapa de secundària establerts pel currículum: «desenvolupar l'esperit emprenedor i la confiança en si mateix, el sentit crític, la iniciativa personal i la capacitat per aprendre a aprendre, planificar, prendre decisions i assumir responsabilitats» (2015: 3).

La millor manera d'assolir-ho és situant l'alumne al centre del procés, perquè sigui ell qui construeixi el coneixement mitjançant les activitats que realitza, les decisions que

pren i els canvis que efectua, a partir de l'autoreflexió i l'autoavaluació continuades. L'objectiu, tal com demana el currículum (2015: 39), és que desenvolupi un entorn personal d'aprenentatge (EPA) i esdevingui progressivament autònom a l'hora de produir un text escrit. Això és: que disposi de les eines i els recursos competencials propis de l'expressió escrita que li seran necessaris per al seu futur acadèmic i professional, atès que «el currículum de l'educació secundària obligatòria [...] ha de facilitar tant la incorporació dels alumnes als estudis posteriors i a la vida adulta com el desenvolupament de l'aprenentatge al llarg de la vida» (2015: 1).

Un altre dels propòsits cabdals que es persegueixen és que la proposta sigui inclusiva; és a dir, que s'adapti al màxim a la diversitat de ritmes d'aprenentatge dels alumnes i permeti ajustar de manera individualitzada l'ajuda que s'ofereix. És important, sobretot, que les adaptacions que es duguin a terme garanteixin que tots els alumnes assoleixen els mateixos objectius d'aprenentatge, de manera que tots arribin allà mateix però amb un grau de perfeccionament diferent en funció del seu punt de partida i de les seves capacitats.

D'altra banda, creant un entorn de treball cooperatiu es vol incrementar la cohesió del grup classe i el sentiment de pertinença a un equip amb un projecte comú, alhora que es promou l'aprenentatge entre iguals i una actitud activa, atenta i respectuosa en les interaccions amb els companys i el professor. Finalment, tot i que no és un dels objectius prioritaris d'aquesta proposta, també es pretén propiciar la pràctica de l'expressió oral tant com sigui possible.

3. DESCRIPCIÓ DE LA PROPOSTA

3.1. Marc d'aplicació

Aquesta proposta didàctica s'ha dissenyat per ser aplicada a l'Institut Barcelona-Congrés, un centre de titularitat pública i responsabilitat del Consorci, construït l'any 1980 i situat al carrer Baró d'Esponellà, 1-15, al barri Porta-Vilapicina del districte de Nou Barris.

Al districte hi ha un predomini de població castellanoparlant (molts d'ells arribats als anys 60) i d'origen llatinoamericà (a causa del flux d'immigració dels últims deu anys), la major part dels quals, excepte els nouvinguts recents, entén el català però no el parla. Es tracta de famílies, en general, amb un nivell socioeconòmic i cultural mitjà-baix, i amb una formació acadèmica molt elemental –estudis bàsics i a vegades de Formació Professional. Actualment, i a causa de la situació econòmica i social de la darrera dècada, el barri és considerat de prioritat pels Serveis Socials.

Quant a l'IES Barcelona-Congrés, es tracta d'un centre altament complex des del punt de vista educatiu –de fet, pertany a la categoria C o centre de complexitat, dins de la classificació dels instituts públics–, ja que ha d'atendre un nombre molt elevat d'alumnes en situació de risc i té taxes altes d'absentisme, abandonament i fracàs escolar. En relació amb la procedència i les llengües de partida de l'alumnat, el 42% dels estudiants han nascut a l'Estat espanyol i tenen el castellà com a llengua primera; el

58% restants són immigrants, dels quals un 82% prové de Llatinoamèrica. Per tant, el castellà és la llengua primera del 89% de tot l'alumnat.

Aquesta circumstància condiona els usos lingüístics de la major part dels alumnes, les interaccions espontànies dels quals, entre ells i amb els altres membres de la comunitat educativa, acostumen a produir-se en castellà, sobretot fora de l'aula. Aquests usos responen al panorama lingüístic idiosincràtic dels alumnes de l'IES Barcelona-Congrés, els quals, malgrat haver-se escolaritzat la majoria en llengua catalana –a les escoles públiques del barri–, duen a terme una resocialització progressiva en llengua castellana quan comencen l'ESO. Per comprendre aquest fenomen cal tenir en compte el context sociolingüístic del barri, en què la llengua familiar i popular és el castellà, així com la manca d'alumnat catalanoparlant al centre, que no permet l'existència de parelles lingüístiques o de padrins lectors i que dificulta enormement el procés d'immersió en llengua catalana realitzat a les aules d'acollida –així, els parlants de llengües no romàniques de l'aula d'acollida tendeixen a expressar-se més en castellà que en català i realitzen un procés ràpid de substitució lingüística.

Per conseqüent, el resultat és que la competència lingüística en català dels alumnes del centre, i en especial el nivell d'expressió oral i escrita, és en conjunt bastant baixa. Així doncs, s'ha considerat oportú dissenyar una proposta que treballi de manera intensiva aquesta competència i que els ofereixi les eines i les habilitats necessàries per assolir amb èxit els objectius d'aprenentatge de l'etapa educativa referents a l'expressió escrita i per encarar el seu futur professional i acadèmic.

La proposta inclou quatre seqüències didàctiques d'entre onze i quinze sessions de duració cadascuna, que es durien a terme al llarg d'unes quinze o vint setmanes durant el primer i el segon trimestre de 4t d'ESO. Atès que les competències i els continguts que s'hi treballen apareixen al currículum de tots els cursos d'ESO i Batxillerat, amb un nivell més baix o més alt de complexitat però amb el mateix grau de rellevància, la decisió de situar-les en aquest moment ve motivada per una necessitat merament pràctica: treballar l'expressió escrita de cara a les proves de les competències bàsiques de 4t, que es duen a terme normalment durant el mes de febrer, així com la comprensió lectora –ja que la proposta inclou nombroses activitats de lectura i anàlisi de textos. Alhora, serviria per consolidar tots aquelles coneixements que s'han adquirit al llarg dels tres cursos anteriors i preparar els alumnes pel seu futur acadèmic i professional, ja sigui cursar un cicle de grau mitjà, fer el Batxillerat i realitzar les PAU, o bé inserir-se al món laboral: l'habilitat de saber elaborar un text correcte, cohesionat i coherent en llengua catalana, que s'adeqüi a un propòsit comunicatiu concret, els resultarà necessària al llarg de tota la vida independentment del camí que triïn. Per tant, la proposta se situa entre el nivell 2 i 3 de perfeccionament de les competències d'àrea.

Tanmateix, l'ideal seria que el model proposat fos transferible a qualsevol dels cursos, especialment d'ESO, tot adaptant el nivell de les activitats al grau competencial exigint pel currículum en cada cas. Així, podrien distribuir-se les quatre seqüències didàctiques als quatre cursos d'ESO, de manera que els alumnes s'habituessin a treballar l'expressió escrita mitjançant aquest enfocament des de l'inici de l'etapa educativa. Una bona

opció, per respectar de manera estricta el currículum, seria situar la primera seqüència, la del conte breu, a 1r; la segona, la de l'article divulgatiu, a 2n; la de l'article d'opinió a 3r; i, finalment, la carta formal a 4t.

Tot i que el marc d'aplicació de la proposta és l'Institut Barcelona-Congrés, la intenció és que aquesta serveixi de base i pugui ser adaptada per cada docent a les necessitats educatives específiques del seu centre i del seu grup d'alumnes, modificant-ne el grau de complexitat. Per tant, s'exposa un model didàctic, amb uns objectius, criteris, enfocament i metodologia de treball molt detallats, a partir del qual poden crear-se múltiples tasques i activitats. Un exemple de concreció específica d'aquest model és el dossier d'aprenentatge de l'alumne de l'Annex 1, destinat als alumnes de 4t d'ESO de l'Institut Barcelona-Congrés.

3.2. Objectius d'aprenentatge

La proposta didàctica té un objectiu d'aprenentatge central que es desplega de manera detallada en una sèrie d'objectius concrets.

Objectius d'aprenentatge
<i>Al final d'aquesta proposta didàctica l'alumne ha de ser capaç d'/de...</i>
Objectiu principal
Elaborar textos escrits d'acord amb les propietats textuais, mobilitzant els recursos propis de cada tipus de text i atenent a les exigències i característiques de cada gènere discursiu treballat, per difondre'ls virtualment en un espai compartit amb els companys del grup classe.
Objectius concrets
1. Aplicar al text escrit les característiques, les convencions i els recursos principals dels textos de tipus narratiu, descriptiu, conversacional, expositiu i argumentatiu.
2. Adaptar el text escrit a les exigències estilístiques bàsiques del conte breu, l'article divulgatiu d'enciclopèdia, l'article periodístic d'opinió i la carta formal administrativa.
3. Adequar el text escrit a la situació comunicativa.
4. Organitzar les idees del discurs escrit de manera coherent obeint les quatre màximes del principi de cooperació de Paul Grice: de relació, de manera, de quantitat i de qualitat.
5. Cohesionar el text escrit per mitjà de l'ús eficient dels signes de puntuació, de la divisió de paràgrafs i dels connectors discursius.

Objectius d'aprenentatge
6. Reconèixer i corregir els errors gramaticals i ortogràfics d'escriptura més freqüents que es cometen a tall individual, a partir de la reflexió metalingüística activa i continuada.
7. Perfeccionar estilísticament el text escrit tot seguint unes consignes de densificació, elisió i substitució.
8. Usar eficaçment les TIC per elaborar un portafolis individual a través del <i>Google Drive</i> i per difondre el text final en un espai virtual compartit amb els altres companys.
9. Treballar de manera cooperativa amb els altres companys en aquelles activitats que així ho requereixin, tot mostrant una actitud activa i respectuosa.
10. Reflexionar de manera crítica i continuada sobre el propi procés d'aprenentatge i avaluar-ne regularment el progrés, autònomament i amb el suport del docent.

3.3. Competències que es treballen

A continuació s'expliciten i justifiquen les diverses competències clau i d'àrea que es treballen al llarg de la proposta didàctica, tot posant-les en relació amb els objectius d'aprenentatge ja detallats a l'apartat anterior. Per qüestions d'espai s'han referenciat els objectius de manera abreviada, tot respectant-ne l'ordre original (v.3.2): O1 per Objectiu 1, O2 per Objectiu 2, etc.

Competències		Objectius d'aprenentatge
Clau	Competència en comunicació lingüística (CCL)	Tots.
	Competència digital (CD)	O8.
	Competència per aprendre a aprendre (CPAA)	O10.
	Sentit de la iniciativa i esperit emprenedor (SIEE)	O10.
	Consciència i expressions culturals (CEC)	O1, O2 i O7.
	Competències socials i cíviques (CSC)	Tots.
Àrea de Llengua i Literatura Catalana	Dimensió comprensió lectora	2. Reconèixer els gèneres de text, l'estructura i el seu format, i interpretar-ne els trets lèxics i morfosintàctics per comprendre'l.

Competències		Objectius d'aprenentatge	
	Dimensió expressió escrita	4. Planificar l'escrit d'acord amb la situació comunicativa (receptor, intenció) i a partir de la generació d'idees i la seva organització.	O3 i O4.
		5. Escriure textos de tipologia diversa i en diferents formats i suports amb adequació, coherència, cohesió i correcció lingüística.	O1, O2, O3, O4, O5 i O6.
		6. Revisar i corregir el text per millorar-lo, i tenir cura de la seva presentació formal.	O6, O7 i O10.
	Dimensió literària	12. Escriure textos literaris per expressar realitats, ficcions i sentiments.	O2 i O7.
	Dimensió actitudinal i plurilingüe	Actitud 1. Adquirir l'hàbit de la lectura com un mitjà per accedir a la informació i al coneixement, i per al gaudi personal; i valorar l'escriptura com un mitjà per estructurar el pensament i comunicar-se amb els altres.	Tots.
		Actitud 2. Implicar-se activament i reflexiva en interaccions orals amb una actitud dialogant i d'escolta.	O9.
Àmbit digital	7. Participar en entorns de comunicació interpersonal i publicacions virtuals per compartir informació.	O8.	

3.4. Continguts curriculars

Els continguts principals que es treballen al llarg d'aquesta proposta didàctica estan extrets del currículum de 4t d'ESO i són els següents:

Dimensió comprensió lectora:

- Textos escrits:
 - Àmbits: literari, acadèmic, mitjans de comunicació i administratiu.
 - Gèneres de text narratiu, descriptiu, conversacionals, expositius, argumentatius i administratius.
 - Estructura dels textos.

- Estratègies de comprensió lectora (CC2, CC15):
 - Intenció comunicativa i actitud del parlant.
 - Idees principals i secundàries.
 - Inferències.
 - Contrast amb coneixements propis.
- Anàlisi intratextual i intertextual.

Dimensió expressió escrita:

- Textos escrits:
 - Àmbits: literari, acadèmic, mitjans de comunicació i administratiu.
 - Gèneres de text narratius, descriptius, conversacionals, expositius, argumentatius i administratius.
- Escriptura com a procés: planificació, textualització i revisió.
 - Adequació: registre lingüístic, adequació lèxica, sintaxi adequada a la situació comunicativa.
 - Coherència: ordenació i estructuració dels continguts.
 - Cohesió: connectors i marcadors textuais, procediments per a la progressió del discurs.
 - Correcció: puntuació, paràgrafs, normes ortogràfiques.
 - Presentació de l'escrit, tant en suport paper com digital: cal·ligrafia, tipografia, títol, marges.

Dimensió comunicació oral:

- Interaccions orals presencials:
 - Construcció de relacions socials a l'interior de l'aula.
 - Debats.
 - Cooperació i respecte crític envers les diferències d'opinió en les situacions de treball cooperatiu.

Dimensió literària:

- Estratègies i tècniques per analitzar i interpretar el text literari.
 - Estructura.
 - Aspectes formals.
 - Recursos estilístics i retòrics (metàfora, símil, antítesi, hipèrbole, enumeració, personificació, al·legoria).
- Redacció de textos d'intenció literària, a partir de la lectura de textos, utilitzant les convencions formals del gènere i amb intenció lúdica i creativa.

Bloc transversal de coneixement de la llengua:

- Pragmàtica:
 - Registres lingüístics segons la situació comunicativa.
 - Gèneres de text narratius, descriptius, expositius, argumentatius i administratius.

- Estructura dels diferents gèneres de text a partir dels paràgrafs i de la puntuació.
- Elements de la comunicació. Funcions del llenguatge.
- Modalitats oracionals i relació amb el context. L'estil directe i indirecte.
- Lèxic i semàntica:
 - Lèxic precís i apropiat al context.
 - Camps lexicosemàntics i lèxic nou.
 - Figures retòriques (metàfora, comparació, personificació, hipèrbole i antítesi).
- Morfologia i sintaxi:
 - Categories gramaticals: ús correcte dels temps verbals.
 - Oració impersonal. Transformació d'estructures actives i passives.
 - Oració composta coordinada i subordinada: ús adequat segons la intenció.
 - Connectors textuais, temporals i espacials.
 - Elements d'estil (ús d'anàfores, eliminació de repeticions, substitucions pronominals i lèxiques).
 - Consulta de diccionaris, eines informàtiques de revisió del text, compendis gramaticals i reculls de normes ortogràfiques.
- Entorn personal d'aprenentatge (EPA) i dossiers personals d'aprenentatge (portafolis digitals).

3.5. Desenvolupament de la proposta

La proposta es divideix en quatre seqüències didàctiques independents, que funcionen de manera autònoma però que comparteixen els mateixos objectius didàctics i d'aprenentatge, treballen les mateixes competències i segueixen una estructura anàloga i una metodologia i un sistema d'avaluació idèntics.

La seva organització, per tant, és exactament la mateixa. Cada seqüència es basteix al voltant d'un fil conductor que li confereix unitat de sentit: la producció d'un text escrit d'un gènere determinat. Aquests gèneres són: el conte breu, l'article divulgatiu d'enciclopèdia, l'article periodístic d'opinió i la carta formal administrativa. El plantejament d'aquest repte comunicatiu inicial condiona l'estructura de la seqüència i totes les seves activitats, que van encaminades a l'assoliment d'aquest objectiu.

Així doncs, cada seqüència es divideix en quatre fases generals: planificació, escriptura, revisió i difusió. A la fase de planificació, i després de les activitats de presentació dels objectius i d'activació dels coneixements previs, s'examinen les característiques principals de cada gènere a partir de la lectura i de l'anàlisi de diversos textos reals que serveixen de model. A continuació, es planifica l'escrit en funció d'aquestes característiques, que en condionen les convencions formals i estilístiques.

A la fase d'escriptura s'apliquen les propietats textuais (l'adequació, la coherència i la cohesió) al gènere discursiu corresponent i al text concret que s'està elaborant. És important que aquestes s'integrin de manera progressiva, per tal que es puguin aïllar i

controlar els diversos moments del procés; per això, després de treballar cada propietat textual, es reescriu el text i es comprova, mitjançant una rúbrica pautaada d'autoavaluació, si es compleix; un cop aplicats els canvis necessaris, hi ha també una coavaluació entre companys i es corregeixen aquells aspectes que es consideren pertinents; finalment, es reflexiona sobre el sentit dels canvis realitzats per afavorir la metacognició continuada.

A la fase de revisió es duu a terme una avaluació global del text, per mitjà d'una altra rúbrica, juntament amb una nova coavaluació, per valorar si aquest respecta tots els elements estudiats i si s'ajusta a les consignes donades. També s'hi inclouen algunes indicacions per a la presentació formal del text, que s'entrega al professor perquè el corregeixi. Un cop retornat, s'hi apliquen les diverses correccions del professor i s'embelleix i perfecciona a partir d'una sèrie de consignes de densificació, elisió i substitució, abans de lliurar-ne la versió final.

Finalment, a la fase de difusió, els textos definitius es penjen a un espai virtual compartit pel grup classe i es llegeixen i comenten alguns dels textos dels companys. A tall de cloenda, es proposen una sèrie de preguntes perquè els alumnes reflexionin sobre la seva experiència i el seu procés d'aprenentatge de manera global: què han fet al llarg de la unitat, com ho han fet, què han après, què els ha agradat més, quines qüestions els han resultat més difícils i quines més fàcils.

Cal tenir en compte que aquesta separació de les fases d'escriptura i revisió només s'ha dut a terme per simplificar l'estructura de les seqüències; de fet, la revisió, la reescriptura i l'avaluació del text, així com l'autoreflexió sobre el propi aprenentatge, són constants al llarg de tot el procés.

Pel que fa a la correcció lingüística, aquesta propietat textual també es treballa de manera continuada i simultània durant les fases d'escriptura i revisió del text. Es fa per mitjà d'un portafolis digital individual, compartit amb el professor a través del *Google Drive*, que s'actualitza des de casa en quatre moments diferents i que recull en una graella els errors ortogràfics, lèxics i morfosintàctics detectats a l'hora de revisar el text, el nombre de cops que es repeteixen, la seva correcció i l'explicació de la norma.

D'altra banda, si bé hi ha algunes tasques d'exercitació sistemàtica de continguts específics (com ara els connectors o els signes de puntuació), quasi totes les activitats plantejades es relacionen sempre amb els textos que s'han llegit a la fase de planificació i amb el text que s'ha de produir, i totes elles tenen un sentit clar dins del procés de construcció del text. La teoria tampoc apareix de manera descontextualitzada o desconnectada, sinó que es trasllada a la pràctica immediatament i de manera significativa gràcies a les activitats.

Quant als continguts curriculars, ja s'ha esmentat que totes quatre seqüències treballen les propietats textuales. Tot i així, cada gènere té unes convencions i unes característiques pròpies, fa servir un registre específic i uns tipus de text concrets, de manera que cada seqüència didàctica haurà d'incloure, necessàriament, uns continguts diferenciats. A més, certs aspectes relacionats amb les propietats textuales també varien.

Per exemple, en el cas del conte tindran prioritats els connectors temporals i espacials, mentre que en els altres tres textos seran més rellevants aquells que ajudin a estructurar el discurs (additius, disjuntius, contrastius i consecutius).

En el quadre següent es mostren les diferències bàsiques entre les quatre seqüències didàctiques:

TALLER D'ESCRITURA: CONSTRUÏM UN TEXT				
Seqüència	SD1: Fem un conte	SD 2: Fem un article d'enciclopèdia	SD 3: Fem un article d'opinió	SD 4: Fem una carta formal
Repte	Els alumnes han d'escriure un conte breu (de 2-4 pàgines), de tema lliure i del tipus que vulguin, per crear un recull de relats entre tots els companys i difondre'l virtualment.	Cada grup d'alumnes ha de triar un àmbit del coneixement, i cada alumne ha d'escollir un tema específic dins d'aquest àmbit i redactar-ne un article enciclopèdic de dues pàgines com a màxim. L'objectiu final és crear una enciclopèdia virtual del grup classe i difondre els textos escrits.	Els alumnes escriuen un article d'opinió per a una publicació periòdica digital sobre el tema d'actualitat o d'interès general que vulguin. L'objectiu final és crear un diari digital amb els textos dels alumnes.	Els alumnes han de redactar una carta formal de reclamació i convertir-la després en una carta còmica, canviant la petició per quelcom ridícul i absurd. Les cartes deformades còmicament es difonen a l'espai virtual.
Gènere discursiu	Conte.	Article d'enciclopèdia.	Article d'opinió.	Carta formal (reclamació).
Registre	Literari (alta formalitat).	Acadèmic divulgatiu, no especialitzat (formalitat mitjana-alta).	Periodístic (formalitat mitjana).	Administratiu (alta formalitat).
Tipus de text	Narració, descripció i diàleg.	Exposició.	Argumentació.	Exposició i argumentació.

Propòsit	Causar un efecte en el lector: entretenir-lo, emocionar-lo, fer-lo reflexionar, etc.	Explicar un tema que forma part del coneixement del món.	Convèncer el lector, interpel·lar-lo i fer-lo reflexionar.	Obtenir quelcom d'un organisme, empresa o institució.
Funció principal	Retòrica.	Referencial.	Conativa.	Referencial i conativa.
Destinatari	Lliure (públic lector infantil, juvenil o adult)	Lector no especialitzat.	El gran públic (lectors d'un diari).	Entitat, institució o organisme.
Mode	Escrit, elaborat i diferit.	Escrit, elaborat i diferit.	Escrit, elaborat i diferit.	Escrit, elaborat i diferit.
Modalització	Subjectiva o objectiva (depèn del punt de vista del narrador).	Objectiva, impersonal.	Subjectiva, personal.	Objectiva, impersonal.

A continuació s'ofereix una temporització aproximada de la primera seqüència didàctica (*SD 1: Fem un conte*), juntament amb una breu descripció de les activitats que es duen a terme a cada fase del procés. Per falta d'espai i atès que els materials didàctics que s'han elaborat i que s'adjunten a l'Annex 1 són els d'aquesta seqüència, se'n presenta el desenvolupament amb la intenció que serveixi de mostra de les altres seqüències de la proposta.

SD 1: FEM UN CONTE		
Fase	Activitats	Sessions
	<p>PRESENTACIÓ DE LA SEQÜÈNCIA</p> <p>El professor planteja el repte comunicatiu (l'elaboració d'un conte breu, d'una extensió aproximada de 2-4 pàgines) i els objectius concrets d'aprenentatge.</p> <p>Es realitzen unes preguntes d'activació i d'exploració dels coneixements previs.</p>	0'5

SD 1: FEM UN CONTE		
Fase	Activitats	Sessions
1: PLANIFIQUEM	<p>A. LES CARACTERÍSTIQUES DEL GÈNERE</p> <p>Els alumnes llegeixen un requadre teòric sobre les característiques principals del conte com a gènere literari.</p> <p>ACTIVITAT 1: ELS ELEMENTS I LES PARTS DEL RELAT</p> <p>Els alumnes llegeixen tres contes i realitzen tot un seguit d'exercicis al final de cada lectura. Algunes de les preguntes són de comprensió lectora, encaminades a dilucidar el sentit de les històries i a entendre el comportament dels personatges; d'altres fan parar atenció als recursos de la narració, molts dels quals es treballaran més endavant; i, finalment, n'hi ha de destinades a trobar els elements i les parts de cada relat.</p> <p>Per tancar l'activitat, es fa una recopilació dels aspectes més importants que s'han analitzat de cada conte i es plantegen unes preguntes de reflexió final.</p>	2'5
	<p>ACTIVITAT 2: PLANIFICA EL TEU CONTE</p> <p>Cada alumne ha de decidir quina història vol explicar i com vol que sigui el seu conte (de por, de misteri, d'humor, d'aventures, romàntic, psicològic, de fades, policíac...). A continuació, ha d'omplir una graella amb les diverses parts del seu relat i dividir-lo en plantejament, nus i desenllaç, de la mateixa manera que ha fet amb els tres contes a l'activitat anterior.</p>	1
2: ESCRIVIM	<p>B. L'ADEQUACIÓ</p> <p>Els alumnes llegeixen un breu requadre teòric que explica què és l'adequació. Tot seguit, troben una sèrie d'activitats que els serviran per adequar el seu conte a una situació comunicativa concreta i començar a construir el text.</p> <p>ACTIVITAT 1: EL PROPÒSIT</p> <p>Primer de tot, han de decidir quins són els objectius del seu conte: quin efecte volen causar en el lector, quin tema volen tractar i quin missatge volen transmetre. Els contes llegits serveixen d'inspiració i punt de referència per dur a terme aquesta activitat.</p>	1
	<p>ACTIVITAT 2: EL DESTINATARI</p> <p>Tenint en compte l'efecte, el tema i el missatge escollits, han de triar en segon lloc a quin públic lector prefereixen adreçar el seu relat: infantil, juvenil o adult. Se'ls demana, també, que expliquin els motius de la seva decisió.</p>	
	<p>ACTIVITAT 3: EL REGISTRE LINGÜÍSTIC</p> <p>En tercer lloc, els alumnes llegeixen un requadre teòric sobre els</p>	

SD 1: FEM UN CONTE		
Fase	Activitats	Sessions
	trets principals del registre literari i, a continuació, realitzen unes activitats per reconèixer aquests trets en els tres textos treballats i per aprendre a aplicar-los al seu.	
	<p>ACTIVITAT 4: EL GÈNERE TEXTUAL</p> <p>Per acabar, com que a l'activitat 1 ja s'han treballat les parts i els elements del conte, aquest apartat se centra en els tres tipus de text principals que fa servir el conte: la narració, la descripció i el diàleg.</p> <p>Pel que fa a la narració, els alumnes llegeixen un requadre teòric en què se n'expliquen els recursos fonamentals, com per exemple els temps verbals del passat, els connectors o expressions temporals i els diferents tipus de narrador. Seguidament, duen a terme una sèrie d'exercicis per aprendre a aplicar-los. Se'ls demana, abans de continuar, que triïn el tipus de narrador del seu conte i el to que adoptaran per relatar la història.</p> <p>Quant a la descripció, els alumnes llegeixen un requadre teòric en què se n'expliquen les característiques bàsiques, com ara l'ús de l'imperfet d'indicatiu, dels verbs copulatius, dels connectors o expressions de lloc, de les percepcions sensorials i dels diversos complements del nom. Després, realitzen una sèrie d'activitats per practicar-les.</p> <p>Finalment, els alumnes llegeixen un requadre teòric sobre les diferències entre l'estil de diàleg directe i indirecte i, tot seguit, les posen a prova de manera pràctica per mitjà d'una sèrie d'exercicis de transformació d'un estil a l'altre.</p>	2
	<p>ACTIVITAT 5: LA PRIMERA VERSIÓ</p> <p>REDACCIÓ:</p> <p>Els alumnes han de redactar una primera versió del seu conte, aplicant-hi tots els aspectes treballats fins ara.</p> <p>AUTOAVALUACIÓ:</p> <p>Els alumnes autoavaluen el seu text amb l'ajuda d'una rúbrica d'avaluació, que valora si aquest s'adequa a la situació comunicativa i a les característiques del gènere, i hi apliquen els canvis i les correccions que consideren pertinents.</p> <p>COAVALUACIÓ:</p> <p>A continuació, cada alumne avalua el text d'un company, per mitjà d'una rúbrica idèntica a l'anterior, i considera l'avaluació que l'altre ha fet del seu text, aplicant-hi els canvis i correccions que troba oportuns.</p>	1

SD 1: FEM UN CONTE		
Fase	Activitats	Sessions
	<p>REFLEXIONS:</p> <p>Els alumnes reflexionen sobre la manera com han adaptat el seu text a les exigències del gènere i de la situació comunicativa, i expliquen el motiu de les correccions i dels canvis fonamentals que hi han aplicat a partir de les avaluacions.</p>	
	<p>ACTIVITAT 6: ATUALITZACIÓ DEL PORTAFOLIS DE CORRECCIÓ LINGÜÍSTICA</p> <p>Cada alumne afegeix al seu portafolis digital, a través del <i>Google Drive</i>, els errors ortogràfics, lèxics i morfosintàctics detectats fins ara al seu text, els corregeix i n'explica la norma.</p>	(A casa)
	<p>C. LA COHERÈNCIA</p> <p>Els alumnes llegeixen un requadre teòric que explica què és la coherència.</p> <p>ACTIVITAT 1: POSA UN TÍTOL AL CONTE</p> <p>A través d'aquesta activitat els alumnes han de recordar quin és el tema principal de la seva narració i intentar posar-hi un títol adient, que sigui alhora adequat i atractiu. Els alumnes han d'entendre que tot allò que escriguin haurà de contribuir a generar l'efecte desitjat.</p>	1
	<p>ACTIVITAT 2: LES QUATRE MÀXIMES</p> <p>Els alumnes realitzen un seguit d'activitats que els serviran per entendre les quatre màximes del principi de cooperació de Paul Grice i aplicar-les al seu text. Així, han d'identificar els problemes de coherència d'una sèrie de textos i rectificar-los, d'acord amb les quatre màximes. Després, han de fer el mateix amb el seu conte.</p>	
	<p>ACTIVITAT 3: LA SEGONA VERSIÓ</p> <p>REDACCIÓ:</p> <p>Els alumnes han de reescriure el seu text tot respectant les quatre màximes de la coherència (de relació, de manera, de quantitat i de qualitat).</p> <p>AUTOAVALUACIÓ:</p> <p>Els alumnes autoavaluen el seu text amb l'ajuda d'una rúbrica d'avaluació, que en valora només la coherència, i hi apliquen els canvis i les correccions que consideren pertinents.</p> <p>COAVALUACIÓ:</p> <p>A continuació, cada alumne avalua el text d'un company, per mitjà d'una rúbrica idèntica a l'anterior, i considera l'avaluació que</p>	1

SD 1: FEM UN CONTE		
Fase	Activitats	Sessions
	<p>l'altre ha fet del seu text, aplicant-hi els canvis i correccions que troba oportuns.</p> <p>REFLEXIONS:</p> <p>Els alumnes reflexionen sobre la manera com han aplicat al seu text les quatre màximes de la coherència, i expliquen el motiu de les correccions i dels canvis fonamentals que hi han fet a partir de les avaluacions.</p>	
	<p>ACTIVITAT 4: ATUALITZACIÓ DEL PORTAFOLIS DE CORRECCIÓ LINGÜÍSTICA</p> <p>Cada alumne afegeix al seu portafolis digital els nous errors ortogràfics, lèxics i morfosintàctics detectats al seu text, els corregeix i n'explica la norma.</p>	(A casa)
	<p>D. LA COHESIÓ</p> <p>Els alumnes llegeixen un requadre teòric que explica què és la cohesió.</p> <p>ACTIVITAT 1: ELS CONNECTORS</p> <p>Els alumnes busquen quins connectors temporals i espacials quedarien bé al seu conte i els hi afegeixen.</p>	1
	<p>ACTIVITAT 2: ELS SIGNES DE PUNTUACIÓ</p> <p>Els alumnes treballen de manera sistemàtica, per mitjà d'una sèrie d'activitats, els signes de puntuació següents: coma, dos punts i punt i coma. Han de parar atenció als seus usos més habituals i afegir al seu conte, com a mínim, el punt i coma i els dos punts.</p>	
	<p>ACTIVITAT 3: LA TERCERA VERSIÓ</p> <p>REDACCIÓ:</p> <p>Els alumnes han de reescriure el seu text usant correctament els signes de puntuació i els connectors.</p> <p>AUTOAVALUACIÓ:</p> <p>Els alumnes autoavaluen el seu text amb l'ajuda d'una rúbrica d'avaluació, que en valora només la cohesió, i hi apliquen els canvis i les correccions que consideren pertinents.</p> <p>COAVALUACIÓ:</p> <p>A continuació, cada alumne avalua el text d'un company, per mitjà d'una rúbrica idèntica a l'anterior, i considera l'avaluació que l'altre ha fet del seu text, aplicant-hi els canvis i correccions que troba oportuns.</p>	1

SD 1: FEM UN CONTE		
Fase	Activitats	Sessions
	<p>REFLEXIONS:</p> <p>Els alumnes reflexionen sobre la manera com han cohesionat el seu text, i expliquen el motiu de les correccions i dels canvis fonamentals que hi han aplicat a partir de les avaluacions.</p>	
	<p>ACTIVITAT 4: ATUALITZACIÓ DEL PORTAFOLIS DE CORRECCIÓ LINGÜÍSTICA</p> <p>Cada alumne afegeix al seu portafolis digital els nous errors ortogràfics, lèxics i morfosintàctics detectats al seu text, els corregeix i n'explica la norma.</p>	(A casa)
3: REVISEM	<p>E. LA REVISIÓ GLOBAL</p> <p>AUTOAVALUACIÓ:</p> <p>Els alumnes autoavaluen el seu text amb l'ajuda d'una rúbrica d'avaluació global per saber si aquest respecta totes les propietats textuals treballades, i hi apliquen els canvis i les correccions que consideren pertinents.</p> <p>COAVALUACIÓ:</p> <p>A continuació, cada alumne avalua el text d'un company, per mitjà d'una rúbrica idèntica a l'anterior, i considera l'avaluació que l'altre ha fet del seu text, aplicant-hi els canvis i correccions que troba oportuns.</p> <p>REFLEXIONS:</p> <p>Els alumnes reflexionen sobre el sentit dels canvis fonamentals que han realitzat.</p>	1
	<p>F. LA PRESENTACIÓ</p> <p>S'ofereixen unes quantes indicacions per a una presentació formal correcta del text que s'ha d'entregar.</p> <p>Els alumnes lliuren el text al professor, que els el retorna corregit.</p> <p>CORRECCIONS:</p> <p>Els alumnes apliquen les correccions i les indicacions del professor i reflexionen sobre el sentit dels canvis que han realitzat.</p>	–
	<p>ATUALITZACIÓ DEL PORTAFOLIS DE CORRECCIÓ LINGÜÍSTICA</p> <p>Cada alumne afegeix al seu portafolis digital els nous errors ortogràfics, lèxics i morfosintàctics detectats al seu text, els corregeix i n'explica la norma.</p>	(A casa)

SD 1: FEM UN CONTE		
Fase	Activitats	Sessions
	<p>G. L'ESTIL</p> <p>En aquest apartat els alumnes es dediquen a embellir i perfeccionar el text estilísticament a partir d'una sèrie de consignes de densificació, elisió i substitució.</p> <p>ACTIVITAT 1: DENSIFICACIÓ</p> <p>Els alumnes afegeixen adjectius, incisos i figures retòriques al seu text.</p>	1
	<p>ACTIVITAT 2: ELISIÓ</p> <p>Els alumnes eliminen totes aquelles paraules repetides que és possible elidir per fer més fluid el text.</p>	
	<p>ACTIVITAT 3: SUBSTITUCIÓ</p> <p>Els alumnes analitzen si els mots que han fet servir expressen de manera precisa allò que ells volen i en cas contrari els canvien per altres de més acurats; també apliquen algunes nocions de pronominalització per no repetir sintagmes, com l'anàfora i la catàfora; finalment, busquen sinònims per substituir aquelles paraules que es repeteixen i que no s'han pogut elidir.</p>	
	<p>ACTIVITAT 4: LA VERSIÓ DEFINITIVA</p> <p>Els alumnes escriuen la versió definitiva del text i la lliuren al professor, que els la revisa.</p> <p>Els alumnes apliquen les correccions i indicacions finals del professor.</p>	–
4: COMPARTIM	<p>H. DIFUSIÓ</p> <p>Els alumnes han de seguir les instruccions del dossier per difondre la versió definitiva del conte al <i>Google Sites</i> i compartir-la així amb els companys.</p> <p>Un cop afegit el seu text, han de llegir i comentar, com a mínim, tres relats d'altres companys.</p>	1
	<p>ACTIVITAT DE REFLEXIÓ FINAL</p> <p>Per tancar la seqüència, es proposen una sèrie de preguntes perquè els alumnes valorin la seva experiència i el seu procés d'aprenentatge de manera global: què han fet, com ho han fet, què han après, què els ha costat més i què els ha agradat més.</p>	
TOTAL SESSIONS		15

3.6. Orientacions metodològiques

Per propiciar el debat i l'aprenentatge entre iguals propis del treball cooperatiu, que tant afavoreixen la reflexió metalingüística i metacognitiva, es recomana distribuir els alumnes a l'aula en grups de quatre. Així, aquests poden enriquir-se amb les opinions i els punts de vista dels altres companys a l'hora de realitzar les activitats, al mateix temps que consoliden millor els coneixements gràcies a la reflexió en veu alta. Es considera que els grups amb més de quatre membres resultarien massa caòtics i augmentarien les distraccions i la dificultat de concentració dels alumnes.

A l'aula, cada alumne treballa a partir d'un dossier d'aprenentatge (v. Annex 1), en format paper o digital (segons l'elecció de cada centre i de cada docent), que alterna teoria amb pràctica, revisió i reflexió, i que és la guia, juntament amb el professor, que permet regular i controlar de manera autònoma les diferents fases del procés d'elaboració del text. Totes les activitats del dossier es duen a terme a l'aula, tret de les actualitzacions del portafolis de correcció lingüística i d'aquelles que el professor indiqui específicament que s'han de fer a casa, ja sigui per falta de temps o perquè considera oportú d'afegir-les.

L'alumne treballa en grup per resoldre la majoria d'activitats del dossier. De totes maneres, la lectura dels textos i dels requadres teòrics, prèvia a l'exercitació, es fa de manera individual, així com les planificacions, reescriptures i autoavaluacions del propi text.

Les correccions de les activitats es duen a terme de manera conjunta (tot el grup classe alhora) al final de cada apartat, abans de la reescriptura del text. En el cas de les activitats de comprensió i anàlisi dels textos, a la fase de planificació, es recomana realitzar una correcció i una reflexió conjuntes després de cada text, per afavorir així l'assimilació progressiva dels continguts i millorar la comprensió del text següent.

Per garantir la participació i l'atenció de tots els alumnes durant les correccions col·lectives, es pot fer servir la tècnica del número o del color: cada membre del grup en té un d'assignat i respon a l'atzar, en funció del número o color que diu el professor.

Les activitats individuals de planificació, escriptura i revisió de les diverses versions del text no es corregeixen conjuntament; durant aquestes sessions el professor ha d'estar especialment pendent d'aquells alumnes que necessitin orientació i oferir-los el suport just.

Quant a l'ús de les TIC, es proposa fer servir el *Google Drive* per a la realització del portafolis de correcció lingüística, perquè permet al docent introduir comentaris i guardar constància de l'historial d'actualitzacions de cara a l'avaluació, i el *Google Sites* per a la difusió virtual dels textos finals dels alumnes, ja que és fàcil de fer servir i d'editar.

En relació amb els materials emprats, se suggereix d'utilitzar diccionaris de llengua catalana en format paper o virtual, en funció de la disponibilitat d'ordinadors del centre, com per exemple els de l'Institut d'Estudis Catalans (IEC): Diccionari de la llengua

catalana (DIEC 2), Diccionari de sinònims (DSIN) i Diccionari català-valencià-balear (DCVB). Aquests recursos poden resultar molt útils als alumnes a l'hora d'elaborar el seu text, per buscar sinònims o trobar el mot just, i també per consultar aquelles paraules dels textos que no comprenen i que el glossari no recull. D'altra banda, la Gramàtica de la Llengua Catalana de l'IEC, juntament amb El DIEC 2, els servirà per elaborar el portafolis digital de correcció lingüística.

Finalment, pel que fa a l'actuació del professor a l'aula, aquest ha de vetllar perquè tots els alumnes entenguin què se'ls demana en cada activitat i ha d'encarregar-se d'explicar aquells aspectes que no quedin clars, circulant constantment entre els alumnes i procurant no desatendre'n cap. La disposició en grups de quatre facilita la seva mobilitat entre les taules per ajudar els alumnes en cas que ho necessitin. El docent també ha de moderar les correccions conjuntes per garantir un debat ordenat i enriquidor, així com la intervenció de tots els alumnes; ha de supervisar els debats de cada grup per assegurar-se que siguin respectuosos i que tots els alumnes hi participin, i per guiar-los en la direcció correcta quan resulti oportú; i ha d'observar el comportament de cada alumne i el seu progrés individual al llarg del procés d'aprenentatge.

3.7. Atenció a la diversitat

L'enfocament metodològic del model didàctic que es presenta afavoreix l'adaptació a la diversitat de ritmes d'aprenentatge des d'un punt de vista molt individualitzat. Gràcies a les contínues autoavaluacions i reflexions es té un control molt precís del procés d'aprenentatge: el professor pot valorar en cada cas quin és el grau d'assoliment dels continguts i, per conseqüent, graduar l'ajuda que ofereix.

Així, a part d'incrementar el suport i les orientacions a l'aula, pot lliurar exercicis addicionals de reforç o d'ampliació. D'aquesta manera, els alumnes que hagin resolt amb facilitat les activitats sobre un aspecte concret poden fer-ne unes d'ampliació més aprofundides, mentre que els que no les hagin superat en poden realitzar unes de reforç per consolidar-ne la base. Pot ser que el mateix alumne necessiti activitats de reforç sobre un tema (per exemple, l'adequació al registre), perquè encara no el domina massa, mentre que d'un altre (com ara els connectors) pugui fer-ne les d'ampliació. Alhora, el professor pot considerar oportú que un alumne prescindeixi, per exemple, dels requadres d'aprofundiment *Per saber-ne més!* del dossier, o d'algunes activitats sobre uns continguts que ja domini, a canvi de destinar aquell temps a reforçar els aspectes que li costen més. D'aquesta manera, l'avaluació formativa determina l'itinerari personalitzat de cada estudiant.

Pel que fa a aquells alumnes amb necessitats educatives especials, és recomanable dur a terme una adaptació més global dels seus materials. És important que aquestes adaptacions els ajudin a assolir els mateixos objectius d'aprenentatge que a la resta dels alumnes (v. 3.2), de manera que tots arribin allà mateix però amb un grau de perfeccionament diferent en funció del seu punt de partida i de les seves capacitats.

En el cas dels alumnes nouvinguts, incorporats recentment a l'aula ordinària, poden seguir-se algunes de les indicacions següents:

- Reduir el número d'activitats per ajustar la temporització de la seqüència al seu ritme de treball:
 - Reduir el nombre de textos treballats a la fase de planificació.
 - Eliminar aquelles activitats més complexes i que no resultin essencials per a l'assoliment dels objectius.
- Afegir algunes activitats descontextualitzades per reforçar sistemàticament els continguts formals.
- Incloure, especialment en les activitats de comprensió lectora, preguntes que els ajudin a posar en relació els textos llegits amb les seves llengües de partida i el seu país d'origen.
- Adequar el nivell de les activitats, prioritzant un major guiatge, simplificació i exemplificació:
 - Adaptar els textos i ampliar-ne els glossaris.
 - Substituir els textos per d'altres de més senzills.
 - Modificar els enunciats de les activitats en aquells casos en què resulti necessari.
 - Substituir aquelles preguntes que no es considerin adequades al seu nivell per d'altres que reforcin els continguts bàsics.
 - Reduir l'extensió mínima requerida del text que s'ha de produir.
 - Dirigir l'alumne d'una manera més pausada al llarg del procés d'escriptura i revisió del text.
 - Afegir exemples per facilitar la realització de les diverses activitats.
 - Simplificar les consignes d'elaboració i reescriptura del text, sobretot aquelles que tenen a veure amb l'estil (densificació, elisió i substitució).

Quant als alumnes amb altes capacitats, o amb una gran facilitat per a la matèria, cal ressaltar que els materials preparats contenen un seguit de requadres amb el títol *Per saber-ne més!* que permeten ampliar i enriquir els continguts. També cal recordar que el procés d'escriptura del text és bastant lliure, de manera que és possible anar més enllà de les consignes que s'ofereixen, que indiquen els requisits indispensables que ha de complir el text, i embellir-lo i densificar-lo fins al punt desitjat. De totes maneres, per atendre aquests alumnes d'una manera més concreta, es poden seguir algunes de les indicacions següents:

- Substituir els textos per d'altres de més complexos.
- Reduir-ne o eliminar-ne els glossaris, promovent que l'alumne cerqui les paraules de manera autònoma.
- Modificar els enunciats de les activitats en aquells casos en què resulti necessari, guiant menys les respostes.
- Substituir aquelles preguntes que no es considerin adequades al seu nivell per d'altres que ampliïn i enriqueixin els continguts.
- Dirigir menys l'alumne al llarg del procés d'escriptura i revisió del text.

- Condensar les consignes d'elaboració i reescriptura del text, sobretot aquelles que tenen a veure amb l'estil (densificació, elisió i substitució), i en especial amb els mecanismes de substitució pronominal.

3.8. Sistema d'avaluació: criteris, evidències i descriptors

Primer de tot, és convenient exposar quins són els ítems que cal prendre en consideració per avaluar l'aprenentatge dels alumnes. La taula següent recull aquells criteris d'avaluació del currículum que s'han tingut en compte a l'hora d'elaborar el sistema d'avaluació d'aquesta proposta i els posa en relació amb als objectius d'aprenentatge que els alumnes han d'assolir i amb les competències que es treballen en cada cas:

Criteris d'avaluació	Objectius	Competències
<p>Dimensió comprensió lectora</p> <p>1. Aplicar estratègies de lectura comprensiva i crítica de gèneres de text narratius, descriptius, conversacionals, expositius, argumentatius i administratius.</p> <p>2. Llegir, comprendre, interpretar i valorar textos escrits captant el sentit global, identificant la informació rellevant, extraient informacions concretes, fent inferències, determinant l'actitud del parlant, i reconèixer alguns aspectes de la seva forma i el seu contingut.</p>	O1 i O2.	<p><u>Clau:</u> CCL i CSC <u>Àrea Llengua i Literatura Catalana:</u> 2</p>
<p>Dimensió comprensió lectora</p> <p>4. Emprar la reflexió gramatical a nivell de la frase i del text per resoldre problemes de comprensió de textos escrits, i per a la revisió progressivament autònoma dels textos propis i aliens.</p>	Tots.	<p><u>Clau:</u> CCL, CPAA, SIEE i CSC <u>Àrea Llengua i Literatura Catalana:</u> 2</p>
<p>Dimensió expressió escrita</p> <p>5. Aplicar progressivament les estratègies necessàries per produir textos adequats, coherents i cohesionats (planificant, textualitzant, revisant i reescrivint), i integrant la reflexió ortogràfica i gramatical en la</p>	O1, O2, O3, O4, O5 i O6.	<p><u>Clau:</u> CCL, CPAA, SIEE i SCS <u>Àrea Llengua i Literatura</u></p>

Criteris d'avaluació	Objectius	Competències
pràctica i ús de l'escriptura.		<u>Catalana:</u> 5 i 6
<p>Dimensió expressió escrita</p> <p>6. Escriure textos en relació amb la finalitat que persegueixen (narratius, descriptius, conversacionals, expositius, argumentatius i administratius), seguint models.</p>	O1 i O2.	<u>Clau:</u> CCL i CSC Àrea Llengua i Literatura <u>Catalana:</u> 4
<p>Dimensió expressió escrita</p> <p>7. Construir el propi entorn personal d'aprenentatge (EPA) i fer ús dels dossiers personals d'aprenentatge o portafolis digitals per a la gestió de la informació i el progrés de l'aprenentatge.</p>	O10.	<u>Clau:</u> CD, CPAA i SIEE
<p>Dimensió literària</p> <p>15. Redactar textos personals d'intenció literària, seguint les convencions del gènere, des d'una perspectiva lúdica i creativa.</p>	O2 (el conte breu).	<u>Clau:</u> CCL i CEC Àrea Llengua i Literatura <u>Catalana:</u> 12
<p>Dimensió actitudinal i plurilingüe</p> <p>18. Valorar la importància de la lectura i l'escriptura com a eines d'adquisició dels aprenentatges i com a estímul del desenvolupament personal.</p>	Tots.	<u>Clau:</u> CCL, CEC, CPAA, SIEE i CSC Àrea Llengua i Literatura <u>Catalana:</u> Actitud 1

Criteris d'avaluació	Objectius	Competències
Dimensió actitudinal i plurilingüe 19. Valorar la importància de la interacció oral en la vida social i acadèmica, i per a l'aprenentatge col·laboratiu.	O9.	<u>Clau:</u> CCL i CSC <u>Àrea Llengua i Literatura Catalana:</u> Actitud 2
Àmbit digital 8. Treballar com a usuaris en xarxes locals i compartir-hi dispositius de forma efectiva.	O8.	<u>Clau:</u> CD <u>Àmbit digital:</u> 7

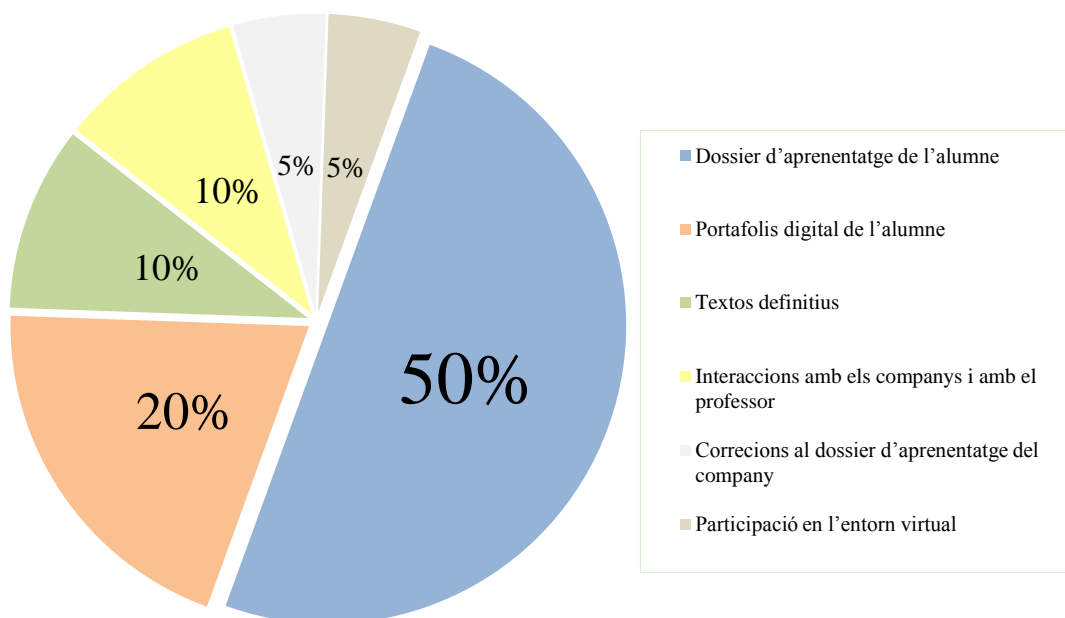
En segon lloc, cal determinar quin és el sistema concret d'avaluació que s'utilitzarà. Atès que aquest ha de ser coherent amb els objectius didàctics i amb l'enfocament metodològic prèviament exposats, s'ha optat per una avaluació fonamentalment continuada i formativa, que dona prioritat al procés qualitatiu de l'aprenentatge, tot respectant el punt de partida i el ritme de treball de cada alumne, per damunt de la certificació merament quantitativa d'un resultat final. Per tant, el pes de la nota no radica en l'entrega dels textos finals, sinó en l'observació continuada i personalitzada del progrés de cada alumne a través del seu treball diari, a l'aula i a casa, i en funció de les seves possibilitats (ja siguin altes o baixes). També es reserva un percentatge important de la nota (un 20%) per a la vessant actitudinal, sobretot aquella que té a veure amb el treball cooperatiu i amb la participació en entorns de col·laboració.

Aquests criteris es materialitzen de manera concreta en uns determinats percentatges d'avaluació, en la selecció d'unes evidències d'observació i en la formulació d'una sèrie de descriptors que n'indiquen els aspectes a valorar.

Avaluació continuada i formativa		
Tasca	Percentatge de la nota final	Evidències
Treball individual (80%)	50%	Dossier d'aprenentatge de l'alumne
	20%	Portafolis digital de l'alumne

Avaluació continuada i formativa		
	10%	Textos definitius
Treball cooperatiu (20%)	10%	Interaccions amb els companys i amb el professor
	5%	Correccions al dossier d'aprenentatge del company
	5%	Participació en l'entorn virtual

Percentatges d'avaluació



Orientacions per a l'avaluació	
Evidències	Descriptors
	L'alumne...
Dossier d'aprenentatge de l'alumne	<ul style="list-style-type: none"> - Ha fet ús de les diverses rúbriques d'avaluació per autoavaluar de manera contínua el seu procés d'aprenentatge. - Ha realitzat totes les activitats dins dels terminis establerts pel docent. - Demostra que ha sabut interpretar les indicacions dels enunciats de les activitats i que s'ha adequat a allò que se li demanava en cada una d'elles. - Demostra que ha sospesat les correccions efectuades pels companys tot aplicant al seu text aquelles que ha considerat

	<p>pertinents.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demuestra, a través de les activitats, que ha assolit gradualment i segons el seu ritme d'aprenentatge els continguts treballats al llarg de la seqüència didàctica. - Demuestra autonomia i capacitat de decisió i d'autoreflexió a l'hora d'aplicar els diversos canvis i correccions al seu text. - Ha fet una lletra clara i entenedora i ha mantingut una presentació neta i correcta del dossier.
Portafolis digital de l'alumne	<ul style="list-style-type: none"> - Utilitza exitosament les eines digitals (<i>Google Drive</i>) seguint les consignes donades. - Actualitza el seu portafolis digital en els quatre moments del procés d'elaboració del text indicats pel dossier i pel professor. - Omple adequadament i de manera rigorosa, honesta i precisa la graella del portafolis. - Demuestra autonomia a l'hora de cercar les correccions dels errors i la seva explicació normativa. - Duu a terme les correccions d'acord amb la normativa de la llengua catalana fent ús de les fonts adequades: la Gramàtica de la llengua catalana de l'IEC i el DIEC 2. - Aplica les correccions treballades al portafolis a les reescriptures següents del seu text, demostrant així la seva capacitat de reflexió lingüística i d'autonomia davant del procés d'aprenentatge.
Textos definitius	<ul style="list-style-type: none"> - Lliura uns textos ben presentats, nets i correctes: respecta els marges de la pàgina, manté una separació adequada entre línies i entre paràgrafs i la lletra és clara i entenedora. - Demuestra que ha entès les indicacions del dossier d'aprenentatge i del professor a l'hora d'elaborar el text amb un propòsit comunicatiu, unes convencions i unes característiques determinades. - Demuestra que ha aplicat les diverses correccions i modificacions dutes a terme al llarg del procés d'elaboració del text. - Demuestra, a través dels textos definitius, que ha assolit, amb major o menor grau de perfeccionament, els objectius d'aprenentatge de la seqüència didàctica. - (Només al segon text): Demuestra que ha aplicat les diverses correccions i indicacions marcades pel professor. - (Només al segon text): Demuestra que ha aplicat les consignes estilístiques de densificació, elisió i substitució indicades al dossier d'aprenentatge.
Interaccions amb els companys i amb el professor	<ul style="list-style-type: none"> - Col·labora a crear un clima de treball positiu i productiu a l'aula, sense ocasionar disruptcions. - Mostra una actitud activa, participativa i curiosa. - Interactua amb els companys de manera respectuosa i cooperativa a l'hora de realitzar les tasques conjuntes.

	<ul style="list-style-type: none"> - Interactua amb el professor de manera respectuosa. - Escolta el professor i es deixa guiar i assessorar per ell.
Correccions al dossier d'aprenentatge del company	<ul style="list-style-type: none"> - Ha fet ús de les diverses rúbriques d'avaluació per avaluar quan convenia els textos elaborats pels companys de grup. - Ha avaluat els textos dels companys de manera justa, rigorosa i respectuosa, sempre amb la intenció d'afavorir el seu procés d'aprenentatge.
Participació en l'entorn virtual	<ul style="list-style-type: none"> - Utilitza exitosament les eines digitals (<i>Google Sites</i>) seguint les consignes donades. - Difon el seu propi text al <i>Google Sites</i>. - Realitza com a mínim tres comentaris a tres relats dels altres companys del grup classe. - Realitza aquests comentaris de manera adequada i respectuosa.

4. CONCLUSIONS

Aquesta proposta neix de la voluntat de donar resposta a una sèrie de mancances detectades durant l'exercici de l'activitat docent en les pràctiques d'expressió escrita dels alumnes d'ESO i Batxillerat. Aquests problemes, que afecten sobretot les propietats textuais, denoten una manca de domini de les competències que recull el currículum en relació amb les tres fases d'elaboració del text escrit (planificació, escriptura i revisió).

És per això que l'objectiu principal del model didàctic que es presenta al llarg d'aquest treball és subministrar als alumnes les eines i els recursos necessaris perquè puguin assolir, gradualment, un control conscient del procés d'escriptura i una plena autonomia a l'hora de produir textos de característiques i propòsits diferents.

Partint d'un enfocament metodològic comunicatiu, competencial i transversal, cada una de les quatre seqüències didàctiques en què es concreta la proposta s'estructura al voltant d'un repte comunicatiu que li confereix unitat de sentit: elaborar un text d'un gènere concret, d'acord amb les seves convencions i exigències particulars, tot aplicant-hi de manera progressiva les diverses propietats textuais. D'aquesta manera, el gènere discursiu i la tasca de producció escrita esdevenen el fil conductor i el punt de partida d'un seguit d'activitats que regulen de manera sistemàtica tot el procés d'escriptura, des de la fase de planificació fins a la darrera revisió del text.

Atès que, com diu el currículum, l'expressió escrita és indestriable de la comprensió lectora (2015: 25 i 37), cada seqüència s'inicia amb la lectura i l'anàlisi d'una sèrie de models textuais, a partir dels quals l'alumne pot familiaritzar-se amb les característiques del gènere discursiu de cara a la planificació i organització del seu propi text. La resta d'activitats, d'acord amb una metodologia procedimental –ja que, segons el currículum, s'aprèn a escriure tot escrivint (2015: 25)–, van encaminades a l'exercitació i aplicació pràctiques dels continguts referents a cada propietat textual, així com a la reescriptura i revisió del text que s'està elaborant. Per tant, totes les tasques es vinculen a l'objectiu

central –això és: la producció del text escrit–, la qual cosa les cohesiona entre si i les contextualitza de manera significativa.

D'altra banda, es promou la metacognició durant tot el procés d'aprenentatge, per mitjà de les diverses autoavaluacions i reescriptures, repartides al llarg de la seqüència, i de les preguntes d'autoreflexió sobre les decisions que es prenen i els canvis que s'efectuen en cada moment.

Alhora, la proposta recomana el treball cooperatiu en totes aquelles activitats que no s'inclouen dins la fase de reescriptura o revisió individual del text, amb la intenció de propiciar l'aprenentatge entre iguals i la pràctica de l'expressió oral.

Pel que fa al sistema d'avaluació, s'ha optat per una avaluació formativa que té en compte, per damunt del resultat final, l'adquisició progressiva de les competències i dels continguts per part de l'estudiant mitjançant el seu treball constant, reflexiu i autoregulat. Així, s'afavoreix l'atenció a la diversitat de ritmes d'aprenentatge, atès que es valora el camí recorregut per cada alumne en funció del seu punt de partida i de les seves capacitats, a partir de l'observació continuada del seu progrés, en lloc d'objectivar-ne el producte final. Al mateix temps, gràcies a la divisió de la seqüència en múltiples parts avaluable, és possible tenir un control precís i personalitzat del seu nivell d'assoliment dels continguts en tot moment i, per consegüent, graduar l'ajuda que se li ofereix, ja sigui per mitjà d'orientacions a l'aula o bé lliurant-li exercicis addicionals de reforç o ampliació.

En definitiva, la proposta té un enfocament transversal, en tant que s'hi treballen unes competències compartides amb les altres assignatures de l'àmbit lingüístic i necessàries per a la resta de matèries, les quals requereixen saber comunicar el coneixement per escrit de manera efectiva, i per al futur acadèmic i professional dels alumnes.

S'ignora si aquest model, a la pràctica, assolirà amb èxit els objectius que es proposa. De totes maneres, les ganes de posar-lo a prova hi són. A més, s'ha gaudit molt durant el seu procés de gestació i elaboració, que ha permès, alhora, obtenir experiència quant a la programació didàctica i la preparació de materials. Al mateix temps, ha servit per prendre consciència del desajust entre les expectatives inicials i la concreció pràctica del projecte: calia descartar moltes idees a causa de les limitacions temporals de les seqüències. Tanmateix, es considera que el resultat final és prou satisfactori.

Amb relació a les possibles ampliacions de la proposta, seria convenient desenvolupar els materials de les altres tres seqüències didàctiques, tal com s'ha fet amb la del conte, i preparar-ne algunes adaptacions per als alumnes amb necessitats educatives especials. També, com ja s'ha comentat, el model està pensat perquè pugui extrapolar-se a d'altres centres educatius i a tots els cursos d'ESO (i fins i tot a 2n de Batxillerat), tot adaptant el nivell de dificultat de les activitats. Finalment, seria interessant fer servir aquest model per generar una proposta que treballi l'expressió oral a partir del gènere i de la sistematització del procés de producció del discurs, ja que per aprendre a comunicar-se oralment amb eficàcia també és necessari practicar.

Així doncs, es planteja un repte professional als docents: organitzar els cursos de secundària de manera que es generin unes noves rutines d'aprenentatge, a partir d'uns dispositius didàctics que les fomentin i les consolidin. És un procés lent i difícil, que suposa trencar uns hàbits de treball i uns models d'avaluació molt assimilats pels alumnes i pels professors. Tot i així, es creu que la proposta és possible, sobretot si es duu a la pràctica de manera progressiva.

5. BIBLIOGRAFIA BÀSICA I DE CONSULTA

- Ambròs, A., Ramos, J., i Rovira, M., (2008) Criteris per a la programació d'aula d'una seqüència didàctica. Capítol quart: característiques fonamentals d'una seqüència didàctica en un enfocament competencial. Dins Ambròs, A., Ramos, J., i Rovira, M., *Enfilem les competències. Les competències bàsiques a l'àrea de Llengua*. Institut de Ciències de l'Educació (ICE). Consultat des de <http://www.ub.edu/dllenpantalla/enfilem/>
- Calders, P. (1991). Vinc per donar fer. Dins d'*Invasió subtil i altres contes*. Barcelona: Edicions 62.
- Camps, A.; Vilà, M. (coord.) (1994): *Projectes per aprendre llengua*. Barcelona. Serveis Pedagògics.
- Capmany, M.A. (1971). D'una assassina a una dona de bé. Dins *Cartes impertinents*. Palma de Mallorca: Moll.
- Cassany, D. (1993), *Reparar l'escriptura: didàctica de la correcció de l'escrit*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1995). L'escriptura extensiva: com desenvolupar hàbits de redacció. Dins G. Pujals i E. Sanahuja (Comp.), *Saber de lletra V: recursos i materials de suport per a la Reforma a l'Àrea de Llenguatge* (p. 21-45), Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat de Barcelona. Consultat des de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21332/Cassany_JRE_XIII.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Currículum d'Educació Secundària Obligatòria (2015), *Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria*, Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 6945. Consultat des de <http://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6945/1441278.pdf>
- Dolz, J., i Gagnon, R. (2010), El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito, dins *Lenguaje*, 38 (2), p. 497-527.
- Figueras, N. (2009), L'avaluació de la llengua oral, dins *Articles De Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 47, Graó, p. 85-97.
- Hemingway, E. (1992), Els assassins. Dins *Els meus primers quaranta-nou contes*, Barcelona: Edicions 62.
- Ibarz, M. (2005), D'aquest costat del claustre. Dins *Febre de Carrer*, Barcelona: Quaderns Crema.
- Jacobs, W.W. (1911), La pota de mico. Dins de J. Solé (ed., comp. i trad.), (2006), *Els millors contes de la literatura fantàstica*. Barcelona: Columna.

- Maugham, W.S. (1933), Cita a Samarra, fragment de *Sheppey* (traducció de P. Ballart). Consultat des de <http://rondallesdelavoradelfoc.blogspot.com.es/2008/08/la-cita-samarra.html>
- Miret, I., i Ruiz Bikandi, U. (1995), La lengua escrita en el aula, dins *Textos*, núm.5.
- Monzó, Q. (1985), Porc bullit amb salsa de rave. Dins *L'Illa de Maians*, Barcelona: Quaderns Crema.
- Peraire, J. (2009), La correcció de l'escrit i el procés de construcció textual: una proposta per a l'avaluació de l'expressió escrita, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, Núm.47, Graó, p.51-72.
- Ramos, J.M. (2005), *El gènere literari com a eix vertebrador del desenvolupament de la formació literària dels alumnes de Secundària* (Tesi doctoral en línia), Universitat de Barcelona, Catalunya. Consultat des de <http://www.tdx.cat/handle/10803/1288>
- Ramos, J.M. (2010), La evaluación de la expresión oral y escrita a través de rúbricas en primero de ESO, *Lenguaje y Textos*, Núm.32, SEDLL, p.71-79.
- Ribas, T. (2000), *L'avaluació formativa en l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita: anàlisi de la incidència de la pauta d'avaluació en el procés de composició escrita* (Tesi doctoral en línia). Universitat Autònoma de Barcelona, Catalunya. Consultat des de <http://www.tdx.cat/handle/10803/4680>
- Vigotsky, L.S. (1979), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ANNEXOS

Annex 1. Dossier d'aprenentatge de l'alumne de la SDI: Fem un conte

FEM UN CONTE

El **REPTE** que et planteja aquesta unitat és:

Escriure un conte breu (de 2-4 pàgines), del tema que vulguis, per crear un recull de relats amb els companys i difondre'ls virtualment.

Al llarg del procés aprendràs a:

- ✓ Elaborar el conte d'acord amb les **característiques** bàsiques d'aquest **gènere literari**.
- ✓ Fer servir els recursos principals de la **narració**, la **descripció** i el **diàleg** i combinar-los per crear el teu conte.
- ✓ Respectar les **propietats textuais** (adequació, coherència, cohesió i correcció) i aplicar-les de manera progressiva al teu text.
- ✓ Perfeccionar i **embellir** el text final amb recursos estilístics.
- ✓ Treballar de manera **cooperativa** amb els companys.
- ✓ Fer servir les **TIC** per elaborar un portafolis digital a través del *Google Drive* i per difondre el text final al *Google Sites*.
- ✓ **Reflexionar** de manera crítica i continuada sobre el teu procés d'aprenentatge i **avaluar**-ne regularment el progrés.

Aquest és el **dossier d'aprenentatge** que et guiarà al llarg de tot el procés, perquè puguis crear el teu camí i anar construint el teu conte mentre adquireixes tot un seguit d'eines i de recursos que t'hi ajudaran. Som-hi!

PREGUNTES INICIALS:

- Recordes algun conte que hakis llegit o t'hagin explicat?
- Saps què és un narrador intern? I extern?
- En quin temps verbal solen estar escrits els contes?
- En quines parts es divideixen?

FASE 1. PLANIFIQUEM

A. LES CARACTERÍSTIQUES DEL GÈNERE

Com ja saps, el conte és un **gènere literari en prosa** en què un **narrador** explica una **història**, és a dir, una sèrie d'esdeveniments protagonitzats per uns **personatges** en un **temps** i un **espai** concrets, i que se sol estructurar en tres parts: **plantejament**, **nus** i **desenllaç**.

Es diferencia de la novel·la per la seva **extensió** molt més **breu**, que li confereix un caràcter i unes lleis pròpies. Tot i que no té uns límits precisos (hi pot haver contes de deu línies i altres

de vint pàgines), acostuma a poder-se llegir d'un sol cop.

Mentre que la novel·la pot oferir molts més detalls i riquesa de matisos, uns personatges amb una personalitat més complexa i una trama amb diverses històries paral·leles, el conte busca crear un **efecte únic i potent** en el lector, que el sorprengui i el faci reflexionar. Així, encara que la seva trama és molt més senzilla i esquemàtica, té una gran **força expressiva**, ja que tots els elements que conté contribueixen a causar aquest cop d'efecte.

El conte pot ser de molts **tipus**: de terror, de ciència-ficció, fantàstic o sobrenatural, policíac, d'aventures, romàntic, històric, d'humor, psicològic, satíric, de fades, una faula, una rondalla...

ACTIVITAT 1: ELS ELEMENTS I LES PARTS DEL RELAT

Llegim tres contes

Llegeix el conte següent, escrit per William Somerset Maugham i inspirat en un conte popular àrab, i respon les preguntes que trobaràs a continuació.

Text 1: La Cita a Samarra

Parla la Mort

Hi havia un mercader a Bagdad que va enviar el seu criat a comprar provisions al mercat; al cap de molt poca estona, el criat va tornar tot blanc i tremolós, i va dir: «Senyor, tot just quan he arribat a la plaça del mercat una dona m'ha donat una empenta enmig de la multitud, i quan m'he tombat, he vist que l'empenta me l'havia donada la Mort, que m'ha mirat i m'ha fet un gest amenaçador. Així que ara, si us plau, deixeu-me el vostre cavall per fugir de la ciutat i escapar-me del meu destí. Aniré a Samarra i allà la Mort no em podrà trobar». El mercader li va deixar el cavall. El criat hi va muntar, va clavar-li els **esperons** i va marxar tan ràpid com el cavall era capaç de galopar. Llavors el mercader va venir fins al mercat i em va veure enmig de la gentada, i acostant-se fins on era jo, va demanar-me: «¿Per què has fet un gest d'amenaça al meu criat quan l'has vist aquest matí?». «No era cap gest d'amenaça –vaig dir-li–, era només l'efecte de la sorpresa. M'he quedat parada de veure'l a Bagdad, perquè tinc una cita amb ell aquesta nit a Samarra».

(Traducció de Pere Ballart)

W. Somerset Maugham, «La Cita a Samarra (Parla la Mort)», dins de *Sheppey* (1933)
[Títol original en anglès: *The Appointment in Samarra (The Speaker is Death)*]

Glossari

esperons: peça de metall que s'adapta al taló del genet i que serveix per estimular el cavall punxant-li els costats del cos.

1. Quin efecte t'ha produït el final del conte?
2. En quin temps verbal està narrada la història? Què ens indica, això, del moment en què succeeix la història?
3. Qui és el narrador de la història? Tot i que l'autor ja ens diu qui «parla» al principi de tot del conte, no és fins més endavant que el discurs en si ho fa evident. Copia la frase en què això succeeix. Quins són els pronoms que indiquen que el narrador parla en primera persona?

4. Com se'n diu de la figura retòrica que fa servir l'autor per convertir el concepte de la mort en un personatge del relat tot atribuint-li qualitats humanes?
5. Hem vist, doncs, que el tipus de narrador és intern, ja que és un personatge del relat i parla en primera persona. Si fos un narrador extern i omniscient, en canvi, no participaria en els esdeveniments i parlaria en tercera persona. A més, ho sabria tot de la història i dels personatges. Quin fet ens indica que la Mort no ho sap tot? Què ens transmet això sobre la Mort?
6. Quines implicacions té el fet que la Mort adopti la forma d'una dona corrent que es passeja pel mercat enmig de la gentada? Aquesta imatge s'adiu amb la idea de la mort com quelcom extraordinari i sobrenatural?
7. Què hi feia el criat al mercat quan la Mort li dona una empenta? Així doncs, està fent res dolent que mereixi ser castigat, com robar, fer mal a algú o defugir les seves obligacions? Per tant, l'empenta i el gest que li fa la Mort, que ell interpreta com una amenaça, són conseqüència d'algun acte seu?, o simplement fruit de la casualitat? Quina és l'actitud real de la Mort, doncs?; vol amenaçar-lo, atemorir-lo i castigar-lo?
8. El criat dubta en algun moment que la dona que li ha donat l'empenta sigui realment la Mort i que no es tracti d'una impressió seva o d'una al·lucinació?, o bé ho accepta de seguida i actua en conseqüència? Què és el que espanta realment el criat: que la Mort sigui una presència real enmig del mercat o bé el gest amenaçador que ell es pensa que li fa? Fixa't en la manera com el mercader, més tard, s'hi acosta: li té por o ho fa amb total naturalitat? Té cap dificultat per trobar-la i distingir-la enmig de la gentada? Així doncs, la presència d'un element sobrenatural (la Mort) enmig del món real estranya els dos personatges?
9. Alguns contes, en especial els contes populars (faules, rondalles...), contenen un missatge implícit o una lliçó moral, que s'ensenya al lector per mitjà d'una sèrie de símbols de caràcter fantàstic. Sabries dir quin és el missatge que transmet aquest conte?
10. Completa aquesta graella amb els diversos elements del relat, de manera esquemàtica (veuràs que n'hi ha alguns de fets a tall d'exemple):

QUAN: temps en què té lloc la història (època, any, estació, moments del dia.)	<i>En aquest cas, el temps és un passat indeterminat i llunyà, el propi dels contes o llegendes populars («hi havia»). La narració ens dona algunes pistes (el mercader i el criat) que ens remetent a una època passada, probablement medieval.</i>
ON: llocs on succeeix l'acció (país, ciutat o poble, espais concrets: casa, tren, castell, taverna...).	
QUI: personatges (principals i secundaris).	

<p>QUÈ: la història en sí, és a dir, les diverses accions dels personatges.</p>	
<p>COM: la trama, o de quina manera es narren els esdeveniments de la història (temps intern del relat).</p>	<p><i>La narradora que explica la història és la Mort; per tant, ens arriba a través del seu punt de vista. La narradora decideix explicar-la seguint un ordre lineal i cronològic: plantejament, nus i desenllaç (podria haver començat pel mig o pel final de la història).</i></p>
<p>PER QUÈ: causes i motius que desencadenen els esdeveniments i les accions dels personatges.</p>	<p><i>El criat va al mercat perquè el mercader l'envia a buscar provisions. Allà la Mort topa amb ell sense voler, per casualitat, i fa un gest de sorpresa, ja que aquesta nit té una cita amb ell a Samarra. El criat s'espanta perquè interpreta que l'ha empenyat expressament i que li ha fet un gest amenaçador. Per escapar-se de la Mort i del seu destí, demana al seu amo que li deixi un cavall i fuig cap a Samarra. Mogut per la preocupació o per la simple curiositat, el mercader s'acosta a la Mort, al mercat, i li pregunta pel motiu del seu gest amenaçador. Aquesta li explica.</i></p>

Per saber-ne més!

Molts cops l'autor no explicita el **temps exacte** en què s'esdevé la història del seu relat (l'època o l'any), perquè prefereix que resti indeterminat. En els **contes populars** aquesta característica és molt freqüent («hi havia una vegada», «fa molt temps», «temps era temps»...) i els dona un **caràcter intemporal**: fa que la lliçó que volen transmetre sigui vàlida al llarg del temps.

A vegades, simplement, sobretot en el **conte literari** d'autor conegut, es deixa que el lector dedueixi l'època en què se situa la història de manera aproximada, a partir del **context**, ja sigui gràcies a alguna referència històrica (guerres o esdeveniments cèlebres) o a la presència de certs objectes, vestimentes, vehicles, aparells tecnològics, hàbits i costums, etc.

11. Tot i ser un conte molt curt, series capaç de dividir-lo en plantejament, nus i desenllaç? Marca les tres parts al text.

Recorda!

Les parts del relat

Plantejament: presenta la situació inicial, els personatges principals, el temps i l'espai. També introdueix l'element conflictiu que altera aquesta la situació inicial estable i que dona peu a la història en si.

Nus: és la part més llarga del relat. Inclou la reacció dels personatges al conflicte inicial, les accions que duen a terme i les seves conseqüències, sense explicar, però, el final de la història.

Desenllaç: és el final de la història o la resolució del conflicte, que en el cas del conte és sovint sorprenent i fa reflexionar el lector. Es crea una nova situació per als diversos personatges, diferent de la situació inicial. El desenllaç pot ser **tancat o obert**. En el primer cas es resolen els conflictes i s'expliquen les causes de tots els esdeveniments. En el segon, el narrador no resol del tot el conflicte plantejat, de manera que el missatge queda ambigu i el lector s'ha d'imaginar una part del final o ha d'advertir una possible explicació dels esdeveniments de la història.

Hem vist que el conte, doncs, tot i ser molt breu, segueix l'estructura del relat (plantejament, nus i desenllaç) i en conté tots els elements (temps, espai, personatges, conflicte i resolució). De fet, es podria considerar gairebé un **microconte**.

Per saber-ne més!

El **microconte** és un gènere literari en prosa que es caracteritza per la seva brevetat extrema (acostuma a ocupar menys de deu línies). És un relat molt concís i d'una gran intensitat expressiva, que suggereix molt més del que diu.

Llegeix ara aquest altre conte, de W. W. Jacobs, i respon les preguntes:

Text 2: La pota de mico

I.

Fora, la nit era freda i humida, però a la petita sala de Laburnam Villa les persianes estaven abaixades i el foc cremava vivament. Pare i fill jugaven als escacs; el primer, que en les seves idees sobre el joc incloïa els moviments radicals, havia posat el rei en uns perills tan extrems i innecessaris que fins i tot va provocar el comentari de l'anciana de cabells blancs que teixia plàcidament a la vora del foc.

- Escolteu el vent –va dir Mr. White, que, després d'adonar-se d'un error fatal quan ja era massa tard, provava amb tàctiques amables d'impedir que el fill se n'adonés.
- Ja l'escolto –va dir el segon mentre examinava amb severitat l'escaquer i allargava la mà–. Escac!
- No crec que vingui aquesta nit –va dir el pare, amb la mà posada sobre el tauler.
- Escac i mat –va replicar el fill.
- Això és el pitjor de viure tan lluny de tot –va exclamar Mr. White amb una violència sobtada i inesperada–; entre tots els llocs desagradables, enfangats i apartats, aquest és el pitjor.
- No pateixis, estimat –va dir la dona, conciliadora–, potser guanyaràs la pròxima.

Mr. White va alçar els ulls bruscament, just a temps per interceptar una mirada de complicitat entre mare i fill. Les paraules li van morir als llavis i va amagar un somriure culpable a l'esclarissada barba grisa.

- Ja és aquí –va dir Herbert White, quan la porta de la reixa va picar amb estrèpit i unes passes feixugues s'acostaven a la casa.

L'ancià es va aixecar amb una pressa hospitalària i, al cap d'una mica, entrava a la cambra seguit d'un home alt i cepat, d'ulls envidriats i cara **rubicunda**.

- El brigada Morris –va dir a tall de presentació.

El brigada va encaixar, es va asseure a la butaca que li havien ofert a la vora del foc i va observar amb aire satisfet mentre l'amfitrió treia whisky i gots i col·locava una petita tetera de coure sobre el foc.

Al tercer got tenia els ulls més brillants, i es va posar a parlar, amb el petit cercle familiar observant amb gran interès aquell visitant arribat de tan lluny, mentre ell quadrava les amples espatlles a la cadira i explicava situacions insòlites i fets valerosos, de guerres i plagues i pobles estranys.

- A mi també m’agradaria anar a l’Índia –va dir l’ancià–, només per veure una mica de món, ja sabeu. M’agradaria veure aquells temples antics i els faquirs i els malabaristes. ¿Què era allò que l’altre dia em vas començar a explicar sobre una pota de mico o no sé què, Morris?
- No res –es va afanyar a dir el soldat–. Com a mínim, no res que valgui la pena sentir.
- ¿Una pota de mico? –va fer Mrs. White, encuriosida.
- Bé, és una mostra del que en diríeu màgia, potser –va dir el brigada abruptament.

Tots tres oients es van inclinar endavant amb ansietat.

- A simple vista –va dir el brigada mentre es furgava la butxaca– és tan sols una poteta corrent, assecada com una mòmia.

Es va treure alguna cosa de la butxaca i la va mostrar. Mrs. White la va apartar amb una ganyota, però el fill va agafar-la i la va examinar amb curiositat.

- Un vell faquir hi va fer un encanteri –va dir el brigada–, un home mol sagrat. Volia demostrar que el destí domina la vida de les persones, i que els que hi interfereixen ho paguen car. L’encanteri de la pota permet que tres homes diferents en puguin obtenir tres desitjos.
- Bé, doncs, ¿per què no n’hi demaneu tres, senyor? –va preguntar Herbert White, amb aire espavilat.

El soldat se’l va mirar de la manera que les persones de mitjana edat solen mirar els joves **presumptuosos**.

- Ja els he demanat –va dir en veu baixa, i el rostre gravat li va empal·lidir.
- ¿I de debò us va concedir els tres desitjos? –va demanar Mrs. White.
- Sí –va dir el brigada, i el got li va petar contra la forta dentadura.
- ¿I algú més ha demanat els desitjos? –va inquirir l’anciana.
- El primer home va obtenir els tres desitjos, sí –va respondre–. No sé quins eren els dos primers, però el tercer va ser la mort. És així com vaig aconseguir la pota.

Emprava un to tan greu que el silenci es va imposar al grup.

Va agafar la pota i, subjectant-la entre l’índex i el polze, la va llençar d’improvís al foc. Mr. White va deixar anar un crit lleu i es va ajupir a recollir-la d’una revolada.

- Val més que deixem que es cremi –va dir solemnement el soldat.
- Si tu no la vols, Morris –va dir l’ancià–, dóna-me-la.
- No –va fer l’amic, tenaç–. L’he llençada al foc. Si te la quedés, no em culpis del que passi. Fica-la al foc una altra vegada, com un home raonable.

L’altre va fer que no i va examinar amb deteniment la seva nova pertinença.

- ¿Com es fa? –va inquirir.
- Has de sostenir-la a la mà dreta i demanar el desig en veu alta –va dir el brigada –, però et preveig sobre les conseqüències.
- Si la història de la pota de mico no és més certa que les altres que ens ha explicat –va dir Herbert quan la porta s’havia tancat darrere l’hoste, que marxava amb el temps just per agafar l’últim tren–, no en traurem gaire cosa.

Mr. White es va treure la pota de la butxaca i la va contemplar sense acabar de tenir-les totes.

- No sé què desitjar, ho dic de debò –va dir a poc a poc–. Em sembla que tinc tot el que vull.
- Si acabessis de pagar la casa series ben feliç, ¿oi? – va dir Herbert, que li havia posat la mà a l’espatlla–. Doncs bé, desitja dues-centes lliures; ja n’hi haurà prou.

Amb un somriure avergonyit davant la seva pròpia credulitat, el pare va alçar el talismà, mentre el fill, posant una cara de solemnitat lleugerament espatllada per l'acuclada d'ull que va fer a la mare, s'asseia al piano i n'arrencava uns acords impressionants.

- Desitjo dues-centes lliures –va dir l'ancià amb claredat.

Un majestuós espetec del piano va saludar aquestes paraules, interromput per una exclamació estremida de l'ancià. La dona i el fill hi van córrer.

- S'ha mogut –va cridar, mirant amb angúnia l'objecte caigut a terra–. Quan he expressat el desig se m'ha recargolat a les mans com una serp.
- Bé, no veig els diners –va dir el fill mentre la recollia i la posava a la taula–, i estic segur que no els veuré mai.
- Deu haver estat una fantasia teva, pare –va dir la dona, que el mirava amb preocupació. Ell va sacsejar el cap.
- Deixem-ho córrer; ningú ha pres mal, però de totes maneres m'ha espantat.

Es van tornar a asseure a la vora del foc mentre els homes acabaven les pipes. Fora, la ventada havia arribat al punt més intens, i l'ancià es va sobresaltar en sentir una porta que petava al pis de dalt. Un silenci rar i depriment es va imposar sobre tots tres, prolongat fins que la parella d'ancians es va aixecar per anar-se'n a dormir.

- Suposo que trobareu els diners en una gran bossa al mig del llit –va fer Herbert quan els deia bona nit.

Es va quedar assegut tot sol a les fosques, contemplant el foc moribund i veient-hi rostres. L'últim era tan horrible i tan **simiesc** que el va contemplar amb esglai. Va arribar a ser tan vívid que, amb una rialleta nerviosa, va palpar la taula a la cerca d'un got d'aigua per llançar-se-la al damunt.

II.

L'endemà al matí, en la brillantor del sol hivernal sobre la taula parada amb l'esmorzar, Herbert es reia de les seves pors. A la cambra hi havia un aire de salut prosaica absent la nit anterior, i la poteta bruta i **mústia** estava tirada sobre el **trinxant** amb una deixadesa que no indicava cap gran creença en les seves virtuts.

- M'imagino que tots els soldats vells són iguals –va dir Mrs. White–. I pensar que ens vam escoltar aquelles ximpleries! ¿Com es poden concedir desitjos avui dia? I si fos possible, ¿quin mal et podrien fer dues-centes lliures, pare?
- Li podrien caure al cap des del cel –va dir Herbert, frívol.
- Morris va explicar que tot passava tan naturalment –va fer el pare– que si un volia ho podia atribuir a la casualitat.
- Bé, no et llancis sobre els diners abans que torni –va dir Herbert quan s'alçava de la taula–. Em fa por que et converteixin en un home mesquí i avar i que t'haguem de repudiar.

La mare va riure, el va seguir fins a la porta i va observar com baixava pel camí; en tornar a la taula, es va riure de la credulitat del marit. Tot plegat no li va impedir anar a corre-cuita a la porta quan el carter hi va trucar, ni referir-se amb certa sequedat als brigades retirats d'hàbits alcohòlics quan va trobar que en el correu només hi havia un sobre del sastre.

- Suposo que el Herbert podrà continuar amb els comentaris divertits en tornar a casa –va fer quan seien per dinar.
- Em penso que sí –va dir Mr. White, tot servint-se una mica de cervesa–; però, amb tot, allò se'm va moure a la mà; puc jurar-ho.
- T'ho va semblar –va dir l'anciana, conciliadora.
- Et dic que es va moure –va replicar l'espòs–. No n'hi ha cap dubte. Acabava de... ¿Què passa?

La dona no va contestar. Observava els moviments misteriosos d'un home a l'exterior, que mirava amb indecisió la casa i feia l'efecte de **maldar** per determinar-se a entrar. Tres vegades es va aturar a

la porta de la reixa i va reprendre la marxa. La quarta vegada s'hi va parar amb la mà al damunt, i la va obrir amb una resolució sobtada i va enfilars el caminet. Mrs. White va menar dins la cambra l'estrany, que semblava molt torbat.

- M'han... m'han demanat que vingui. Vinc en nom de Maw i Meggins.

L'anciana es va sobresaltar.

- ¿Hi ha cap problema? –va preguntar sense alè–. ¿Li ha passat res, al Herbert? Parli. Parli.
- Em sap greu... –va començar el visitant.
- ¿Està ferit? –va demanar la mare.

El visitant va assentir amb el cap.

- Malferit –va dir en veu baixa–, però no pateix.
- Oh, gràcies a Déu! –va dir l'anciana, que va ajuntar les mans–. Gràcies a Déu que no ha pres mal! Gràcies...

Va callar en sec en percebre el significat sinistre d'aquella expressió tranquil·litzadora i veure l'horrible confirmació dels seus temors al rostre apartat de l'home.

- L'han agafat les màquines –va dir per fi el visitant, amb veu baixa.
- L'han agafat les màquines –va repetir Mr. White, atordit–, ah.

Es va asseure amb una mirada absent a la finestra i, agafant amb totes dues mans la de la dona, la va prémer com tenia per costum en els llunyans dies del festeig, gairebé quaranta anys enrere.

- Era l'únic que ens quedava –va dir mentre es girava a poc a poc cap al visitant–. És dur.

L'altre va estossegar, es va alçar i lentament va fer cap a la finestra.

- La companyia desitja que els comuniqui el seu condol més sentit en aquesta gran pèrdua –va dir sense girar-se–. Els prego que comprenguin que no sóc més que el seu empleat i que tan sols obeeixo ordres. M'han encarregat que els digui que Maw i Meggins declinen tota responsabilitat. Amb tot, en consideració als serveis del seu fill, volen lliurar-los certa suma en compensació.

Mr. White va deixar caure la mà de la dona i, tot incorporant-se, va observar amb horror el visitant. Els llavis secs van formar la paraula:

- ¿Quant?
- Dues-centes lliures –li van respondre.

Inconscient del crit de la dona, l'ancià va somriure lleument, va allargar les mans com si fos cec i es va desplomar a terra, convertit en un **manyoc** insensible.

III.

A l'enorme cementiri nou, situat a unes dues milles, els ancians van enterrar el seu mort i van tornar a la casa **abismats** en ombres i silenci.

Si fa no fa al cap d'una setmana, l'ancià es va despertar de sobte a mitja nit, va allargar la mà i es va trobar sol. El dormitori era a les fosques, i de la finestra li arribava el so d'un plor ofegat. Es va incorporar al llit i va escoltar.

- Torna –va dir amb tendresa–. Agafaràs fred.
- El meu fill passa més fred –va dir l'anciana, que va reprendre el plor.

El so dels sanglots se li va apagar a les orelles. El llit estava calent, i els ulls li queien de son. Va mig dormir irregularment, i després va dormir fins que un crit sobtat i estrident de la dona el va despertar amb un sobresalt.

- La pota! –va exclamar amb estrèpit–. La pota de mico!

Ell va fer un bot, alarmat.

- ¿On? ¿On és? ¿Què passa?

Ella se li va apropar, ensopegant pel dormitori.

- La vull –va dir en veu baixa–. No l’has destruïda, ¿oi?
- És a la sala –va replicar, desconcertat–. ¿Per què?

Ella va cridar i riure alhora, es va ajupir i li va fer un petó a la galta.

- Hi acabo de pensar –va dir, histèrica–. ¿Com és que no se m’ha acudit abans? ¿Com és que no se t’ha acudit abans?
- ¿Acudir-se’m què? –va preguntar.
- Els altres dos desitjos –va replicar de seguida–. Només n’hem demanat un.
- ¿No n’hi ha hagut prou? –va preguntar amb ràbia.
- No –va exclamar ella, **pletòrica**–; en demanarem un altre. Baixa i porta-la de seguida, i desitjarem que el nostre noi torni a la vida.
- Déu del cel, no hi toques –va cridar horroritzat.
- Porta-la –va dir ella panteixant–; porta-la ara mateix, i desitja... Oh, el meu nen, el meu nen!

L’ancià es va tombar a mirar-la, i la veu li tremolava:

- Fa deu dies que és mort, i a més... No et voldria dir res més, però... Només el podria reconèixer per la roba. ¿Què passaria si fos massa terrible perquè el poguessis veure?
- Fes-lo tornar –va cridar l’anciana, i el va arrossegar cap a la porta–. ¿Et penses que tinc por del fill que he criat?

Va baixar a les fosques i va arribar a la sala **temptejant**, i després al **relleix** de la llar de foc. El talismà era al seu lloc, i es va sentir aclaparat per la por horrible que el desig no pronunciat retornés el fill mutilat abans que ell pogués fugir de la cambra.

Fins i tot el rostre de la dona semblava alterat quan va tornar a entrar al dormitori. Estava blanc i expectant, i semblava tenir un aspecte anormal. En va tenir por.

- Demana el desig! –va cridar ella amb veu potent.
- És absurd i pervers –va balbucejar.
- Demana el desig! –va repetir la dona.

Ell va alçar la mà.

- Vull que el meu fill torni a la vida.

El talismà va caure a terra, i el va contemplar amb temor. Tot seguit es va desplomar tremolant en una cadira, mentre l’anciana, amb ulls encesos, feia cap a la finestra i alçava la persiana.

Es va estar assegut fins que el fred li va arribar al moll de l’os, observant de tant en tant el cos de l’anciana que mirava per la finestra. L’espelma, que ja cremava per sota el caire del candeler de porcellana, projectava ombres palpitants al sostre i a les parets fins que es va consumir amb una pampalluga més gran que les altres. Amb una inexpressable sensació d’alleujament davant el fracàs del talismà, l’ancià va tornar a lliscar al llit, i al cap d’un o dos minuts la dona se li va posar al costat, en silenci i **apàtica**.

Cap dels dos no va dir res, però tots dos s’estaven ajaguts en silenci escoltant la progressió del rellotge. La fosca era **opressiva**; després d’una estona de jeure i aplegant coratge, l’espòs va agafar una capsa de llumins, en va encendre un i va anar escales avall a buscar una espelma.

Al peu de l’escala se li va apagar el llumí, i es va aturar a encendre’n un altre; en aquell moment va sentir a la porta un truc tan fluix i furtiu que a penes se sentia.

Li van caure els llumins a terra. Va restar immòbil, amb la respiració suspesa fins que van trucar de nou. Llavors va girar cua i va tornar a corre-cuita al dormitori i va tancar la porta darrera seu. Un tercer truc va ressonar a la casa.

- ¿Què ha estat? –va cridar l’anciana, sobresaltada.
- Una rata –va respondre l’ancià, amb veu tremolosa–, una rata. M’ha passat pel costat a l’escala.

La dona es va asseure al llit, escoltant. Un truc fort va repercutir per tota la casa.

- És el Herbert! –va exclamar–. És el Herbert!

Va córrer a la porta, però l’espòs se li va avançar i la va retenir, ben aferrada pel braç.

- ¿Què vols fer? –li va murmurar amb veu aspra.
- És el meu nen; és el Herbert! –crirava ella, debatent-se d’esma–. Havia oblidat que era a dues milles. ¿Per què m’agafes? Deixa’m anar. He d’obrir la porta.
- Per l’amor de Déu, no el deixis entrar –va cridar l’ancià, tremolós.
- Tens por del teu propi fill –va exclamar ella, debatent-se–. Deixa’m anar. Ja vinc, Herbert, ja vinc.

Van tornar a trucar, i una altra vegada. L’anciana es va alliberar amb una estirada i va sortir corrent del dormitori.

- El **pestell** –va cridar ella–. Baixa. No hi arribo.

Però l’espòs estava de quatre grapes a terra, temptejant frenèticament a la cerca de la pota. Volia trobar-la abans que la cosa de fora pogués entrar. Una intensa ràfega de trucs va repercutir per la casa, i va sentir el frec de la cadira que la dona col·locava al passadís repenjada a la porta. Va sentir el cruixit del pestell quan retrocedia lentament, i en aquell instant va trobar la pota de mico i va expressar amb **desfici** el tercer i últim desig.

Els trucs van cessar de sobte, tot i que els ressons van restar a la casa. Va sentir que la dona enretirava la cadira i que la porta s’obria. Un vent fred es va precipitar escales amunt, i un fort i llarg gemec de decepció i tristesa de la dona li va donar prou coratge per baixar corrents al seu costat i a la porta de la reixa. El fanal que feia pampallugues a l’altra banda il·luminava un carrer silenciós i desert.

(Traducció de Joan Solé)

La pota de mico, W.W. Jacobs, «La pota de mico» dins *La dama de la barca* (1911).

[Títol original en anglès: *The Monkey’s Paw*]

Glossari:

rubicund/a: vermell (aplicat al color de la pell).	pletòric/a: eufòric, exultant, exuberant, desbordant.
presumptuós/osa: que presumeix massa de si mateix.	temptejar: explorar o fer provatures. En aquest cas: explorar a les palpentes, amb les mans en lloc dels ulls, per evitar d’ensopegar.
simiesc: que sembla un simi (mico).	relleix: part que sobresurt una mica d’una paret o de la llar de foc, destinada a tenir-hi alguns objectes.
musti/mústia: pansit, que s’ha assecat per l’excés de sol.	apàtic/a: que mostra manca d’interès, desig i energia.
trinxant: moble de menjador on s’hi posa el menjar que cal trinxar o preparar abans de servir-lo a taula.	opressiu/va: que oprimeix o exerceix pressió sobre alguna cosa.
maldar: esforçar-se per fer o obtenir alguna cosa.	
manyoc: trossos de fils, cabells, draps, etc.,	

embullats i reduïts a una bola.	pestell: peça corredora que serveix per tancar una porta, una finestra, etc.
abismat/ada: situat a l'abisme, a les profunditats immenses.	desfici: agitació o desig violent que provoca una forta intranquil·litat i impaciència.

1. Quin efecte t'ha causat el conte mentre el llegies? Quins moments puntuals t'han sorprès o impactat més?
2. En quin temps verbal està narrada la història?
3. El narrador és extern o intern? Per què? Diries que ho sap tot sobre els pensaments, sensacions i sentiments dels personatges? Per què?; posa'n algun exemple.
4. Quin és l'element conflictiu que s'introdueix a la vida dels tres membres de la família White i que altera la situació inicial estable?
5. Quin penses que és l'últim desig que demana Mr. White? Per què? Creus que la pota de mico funciona de veritat o que tot passa per casualitat? Consideres que es tracta d'un desenllaç obert o tancat? Per què?
6. Mr. i Mrs. White tenien més fills a part de Herbert? Quina frase del text et permet obtenir aquesta informació?
7. El conte conté nombrosos elements premonitoris, que anticipen o anuncien allò que passarà més endavant. Per exemple, a l'inici del relat es diu que Mr. White, mentre juga a escacs amb el seu fill, s'adona «d'un error fatal» quan ja és «massa tard», la qual cosa es pot aplicar també a l'error fatal de demanar el primer desig. De la mateixa manera, el brigada Morris adverteix nombroses vegades la família White dels perills de la pota de mico, sense que aquests en facin cas; per exemple, diu a Mr. White: «Si te la quedés, no em culpis del que passi» i «et preveig sobre les conseqüències»; també els diu que el tercer desig del primer home «va ser la mort», de la qual cosa deduïm que els dos primers desitjos van produir conseqüències nefastes. Troba tres elements premonitoris més i explica'ls.
8. Herbert es burla moltes vegades, de manera escèptica, dels poders de la pota de mico i dels temors i de la credulitat dels seus pares. Fins i tot es posa a tocar el piano de manera còmica mentre Mr. White demana el primer desig, per riure's de la solemnitat del moment. Herbert sent por en algun moment? Per què creus que fa servir l'humor?
9. *La pota de mico* és un conte fantàstic i de terror. En aquest cas no és la mort en si allò que atemoreix els personatges (com passava al primer conte), sinó allò sobrenatural i desconegut, fins al punt que Mr. White tem quelcom que encara no ha vist («la cosa de fora») i que ell s'imagina que és el cadàver ressuscitat del seu fill, una mena de mort vivent horripilant. El cert, però, és que no arribem a veure'l mai. La història, doncs, aconsegueix crear aquest efecte de por gràcies a una atmosfera inquietant, que manté el lector en tensió fins al clímax final, a l'expectativa que passi alguna cosa terrible. Com crea l'autor aquest clima de terror a la tercera part de la història? Quins recursos fa servir?, amb quins elements juga?
10. Mr. White duu una vida tranquil·la i feliç. De fet, diu: «em sembla que tinc tot el que vull.» Tot i així, hi ha alguns trets de la seva personalitat que el porten a

prendre decisions arriscades i fatídiques, quelcom que ja s'insinua a l'inici del relat, durant la partida d'escacs: «el primer, que en les seves idees sobre el joc incloïa els moviments radicals, havia posat el rei en uns perills tan extrems i innecessaris que fins i tot va provocar el comentari de l'anciana de cabells blancs que teixia plàcidament a la vora del foc». La manera de jugar de Mr. White contrasta amb la fredor calmada del seu fill i amb la placidesa amb què la seva dona fa mitja a la vora del foc. Busca altres indicis al text del caràcter impulsiu i temerari de Mr. White.

11. Al conte s'estableix una dualitat entre dos espais: l'interior acollidor i segur de la casa i l'exterior desemparat i tempestuós. Quins elements i objectes de la llar transmeten aquesta sensació de confort i benestar? Quins elements fa servir l'autor per descriure l'exterior com un lloc inhòspit i perillós? Tot allò que ve de fora trenca l'harmonia de la vida familiar i amenaça de destruir-ne la felicitat, com ara el brigada Morris, que els explica històries sobre l'Índia i introdueix la pota de mico a casa seva. Posa dos exemples més d'aquesta irrupció de l'exterior dins la casa dels White.
12. Fixa't que el relat s'organitza al voltant del número tres, un nombre present en molts contes populars i molt habitual en la literatura, que tradicionalment s'ha considerat màgic (pensem per exemple en la Santíssima Trinitat de la teologia cristiana, composta pel Pare, el Fill i l'Esperit Sant). D'aquesta manera, l'element central de la història, la pota de mico, concedeix tres desitjos a tres amos diferents, dels quals Mr. White n'és justament el tercer. A més, el conte es divideix en tres parts, i cada part té lloc en un moment diferent del dia (al vespre, al matí i enmig de la nit). Quins altres fets del relat es poden relacionar amb el nombre tres? Troba'ls.
13. Quina creus que és la lliçó moral que transmet el conte? Quina frase del text n'és un indici més clar?

Per saber-ne més!

Una possible interpretació del conte té a veure amb la colonització de l'Índia per part de l'Imperi britànic a la segona meitat del segle XIX. El brigada Morris, que havia participat en les missions de conquesta de l'Índia, s'endú de manera il·lícita un objecte sagrat que no pertany a la civilització occidental. Tal vegada la pota de mico s'està venjant dels colonitzadors, que tempten el destí tot jugant amb una màgia que no poden comprendre.

D'altra banda, el representant de Maw i Meggins diu que a Herbert «L'han agafat les màquines»; l'expressió original en anglès («Caught in the machinery», és a dir, «Atrapat en la maquinària») pot interpretar-se també de manera figurada: la maquinària simbolitza el destí, que es torça per culpa del desig de Mr. White. Aquesta maquinària, però, també podria simbolitzar una societat cruel i injusta, en què els treballadors honrats com Herbert moren mutilats per culpa d'accidents laborals, a causa del desig petit i modest d'una família que només vol acabar de pagar casa seva, mentre que els propietaris (els amos de la companyia) no es fan responsables de l'accident i els subornen perquè callin.

- Quin és per tu el veritable sentit del conte? Creus que té una sola lectura?
- Què hauries fet en la situació de la família White?

14. Completa la graella, de nou, amb els diversos elements del relat:

QUAN: temps en què té lloc la història (època, any, estació, moments del dia.)	
ON: llocs on succeeix l'acció (país, ciutat o poble, espais concrets: casa, tren, castell, taverna...).	
QUI: personatges (principals i secundaris).	
QUÈ: la història en sí, és a dir, les diverses accions dels personatges.	
COM: la trama, o de quina manera es narren els esdeveniments de la història (temps intern del relat).	
PER QUÈ: causes i motius que desencadenen els esdeveniments i les accions dels personatges.	

15. Divideix ara al conte (indicant-ho al text) en plantejament, nus i desenllaç.

Per acabar, llegeix el conte següent de Pere Calders i respon les preguntes:

Text 3: Vinc a donar fe

Quan van dir-me que al poble hi havia un vampir, vaig preocupar-me de seguida per la meva cosina Amèlia. Ella era una dona predestinada que agafava totes les passes i, quan perdia l'equilibri, es produïa unes fractures complicades, veient-se-la sovint enguixada, maldant per fer vida normal enmig del sofriment. A més, **a desgrat de** pecar de grossa, tenia una blancor espiritual, una transparència de cutis que cridava l'atenció; a mi, personalment, no m'atreia, però es comprèn que un vampir s'hi pogués il·lusionar.

- Amèlia –vaig dir-li–: mentre no cacin aquest tipus procura no sortir de casa. Acosta't al braser i fes mitja, estigues quieta, que nosaltres ja et portarem tot el que et faci falta.

Em sortí replicant que ella no estava per històries i que el nostre no era clima de vampirs. En això tenia raó i ja se n'havia parlat del poble; en canvi, els vells deien que la culpa era de les proves atòmiques, que ja en un altre ordre ocasionaven canvis en les estacions i afectaven el règim de pluges.

El cert era que el vampir, en poc més d'una setmana, s'havia xuclat el noi mitjà del flequer (que estudiava el tercer any de batxillerat) i una noia mig baldada que tenia fama per la seva traça a brodar coixineres.

La cosina Amèlia no s'immutava. Dia per altre, de cara al vespre, venia a portar galetes als nens, amb el vici de pujar l'escala a les fosques. Com més advertiments li fèiem, era pitjor.

Un dissabte, vam sentir un gran **renou** que feien uns veïns que tornaven del cinema. La senyora va començar a xisclar i tots vam sortir a veure què passava, per a presenciar un espectacle tètric: estès de **biaix** en un replà, hi havia el cadàver de la cosina Amèlia. Hi ha maneres de dir que **s'acuden** a falta d'altres, però no era pròpiament un cadàver, sinó una mena de bossa de plàstic mal inflada, amb tot de galetes escampades pel voltant. Les faccions de la meva parenta s'endevinaven entre plecs d'una matèria **exànime**.

En qualsevol altra circumstància, jo hauria corregut, alçant-la amorosament per a dipositar-la en un sofà. En aquell cas no vaig fer-ho i fins m'esforçava a impedir que els altres s'hi acostessin. Tocar algú desaparegut de mort sobrenatural fa respecte i, en el cas dels vampirs, és summament exposat.

Va semblar-me que el municipi s'havia de fer càrrec de les despulles i arreglar l'enterrament, però l'alcalde s'hi va oposar. Segons ens recordà, una persona morta per un vampir esdevé vampir ella mateixa, per a sortir de la seva tomba i continuar una estranya labor de **proselitisme**. Fent valer la seva autoritat, m'ordenà que entrés a casa el que quedava de la cosina Amèlia, amb instruccions de vigilar-la perquè no fiblés ningú.

La minyona la va pujar i la col·locàrem damunt unes posts amb cavallets que havia fet construir per al tren elèctric dels nens. Encenguérem tots els llums del pis, sense reparar en despeses, perquè aquests éssers abominables (pobra Amèlia, si em sentia!) temen la claror i vam començar una nit neguitosa, plena de sobresalts. La meva dona, que per un ratolí o un insecte que entri a la cuina ja s'esvalota, estava fora de si. Em retreia a cada moment que la cosina ho era per la meva banda i que el meu deure era embolicar-la amb una manta i portar-la a Granollers, a casa de la meva tia. S'aplicava a dir-me coses desagradables de la meva família, sobre si sempre teníem malalties rares, en contrast amb la seva, que era una gent normal que acostumava a morir de feridura. Jo li perdonava perquè, en el fons, també estava ressentit amb la difunta.

Els nens es van excitar i es negaren rotundament a ficar-se al llit. Com que la seva vida era més aviat monòtona (de casa a l'escola, de l'escola a casa, fins a les vacances d'estiu) no em vaig veure amb cor de privar-los d'aquella sortida de rutina. I el gran que és molt estudiós i ha llegit força, fou el primer en tocar de peus a terra.

- La manera d'acabar amb els vampirs –afirmà– és clavar-los una estaca ben punxeguda al pit i, per lligar-ho, tallar-los el cap.

Perquè s'entretinguessin, vaig donar-los un ganivet i la pota d'una cadira **esvinçada**, encomanant-los que hi fessin punta. Mentre s'ocupaven amb aquesta feina, trucà un veí, que era el distribuïdor de gas del poble i, per aquest motiu, el teníem aviciat. **Imbuït** de la seva importància, l'home mesurava les paraules i era amic de fer sentències. Contemplà el cadàver, tapant-se discretament la boca amb un mocador i digué:

- No tenim remei, nosaltres. Volem entrar al mercat comú i encara ens passen aquestes coses...

Va seure una estona, convençut de l'obligació de fer el **panegíric** de la morta i començà a lloar les seves virtuts, confonent-la amb una altra cosina meva, l'Enriqueta, que encara és viva i ningú no la pot veure. Després, s'abandonà a la vulgaritat criticant la policia, amb allò que era molt bona per agafar al pobre que roba un pa, però que fallava en els casos de veritable lluiment.

Els nens entraren amb l'estaca **afuada** i jo em vaig avergonyir, ja que em sabia greu que un veí presenciés determinades intimitats. En canvi ell, que era **instruït**, comprengué amb una sola mirada i

no tan sols ens aprovà, sinó que ens estimulava. «S'ha de fer –va dir–. És l'actitud més raonable i correcta. I com més aviat, millor.»

Discutírem llavors per qui havia de clavar l'estaca. Jo volia que fos la meva esposa, puix ella estava acostumada a matar l'aviram i a posar injectables, dues operacions que a mi **m'esborronaven**. S'hi negà, emparant-se en el fet que si passava alguna desgràcia tota la vida li faria retrets. Vaig allargar l'estaca al veí:

– Sense compliments, home. Aquí tots l'apreciem molt i l'Amèlia, si ho veia, estaria contenta.

S'excusà amb el criteri que, a desgrat de l'afecte mutu, era aliè a la família i no li pertocava el privilegi.

– No obstant això –afegí– la meva presència serà útil. En la impossibilitat de trobar un notari a aquestes hores, s'ha d'estendre una acta signada per dos testimonis. Jo faig un...

Acordàrem que l'altre podia ser la portera, que ens devia moltes atencions. Maldà, es resistí aferrant-se al pom de la porta, però li prometérem cinc pessetes i es **blegà**.

Encara, mentre el veí redactava l'acta, vaig provar una escapada tractant de convèncer els nens, oferint-los l'estaca:

– No ho voleu fer per l'Amèlia? Tant que us estimava, pobreta!

Agafant-se les mans al darrera negaren amb el cap dient que eren massa petits. Veient-me obligat, em vingué un gran entndriment. Me l'estimava molt, l'Amèlia. Haviem jugat de menuts i la seva mare sempre em donava berenar i em pentinava, sense fer diferències amb els seus fills. Resignat, però no pas convençut, em vaig entestar que desinfectessin l'estaca. Em semblava una delicadesa final que no podíem defugir, perquè l'Amèlia i jo dúiem el mateix cognom i ens aveníem molt.

– Però si la cadira estava ben neta –protestà la meva esposa–. Després no tindràs alcohol per afaitar-te.

Malgrat tot em van complaure i arribà el moment de la meva intervenció. A mi em costa decidir-me, però quan ho faig és molt difícil que em puguin aturar. Un altre qualsevol, **pusil·lànim** com jo sóc, agafaria l'estaca amb les mans tremoloses, cloent els ulls per a clavar a cegues. Jo no. Lúcid, seré, vaig buscar l'indret del cor i feina hi hauria hagut per a fer-me tornar enrera.

– Amèlia, nena, és pel teu bé –vaig dir amb una veu pausada i clara.

Esquivant els ossos, vaig travessar-la amb tanta força que l'estaca es despuntà en trobar la fusta de la taula. El cos féu una lleu gran convulsió, que segons el veí era deguda a que la bèstia que la meva cosina portava a dins **espernegava**. Encara bo!

Ens en vam anar a dormir, una mica excitats perquè vaig haver de pegar els nens per llur entossudiment a que talléssim el cap, cosa que a mi ja em semblava de més a més.

Aquesta devia ésser la fi del vampir, perquè no tornà a causar molèsties i no se n'hauria parlat més de no ser per un periodista de Barcelona que vingué al poble a fer-ne un reportatge. Embolicà una cosa tan diàfana com la que acabo d'explicar parlant amb les **comares**, preguntant, **escatint**, sense ni tan sols respectar el dolor de les famílies perjudicades, inventant novel·les prescindint del mal que feia. Segons ell, el noi del flequer i la noia mig baldada havien mort per deficiències de la nutrició i la meva cosina es desmaiava amb freqüència. Amb els altres em guardaré prou de ficar-m'hi, però allò de l'Amèlia era **calumniós**: en tota la seva vida (i ja passava dels quaranta) només s'havia desmaiat tres o quatre vegades, per la seva mania d'encotillar-se. Hi ha gent que parloteja i el mal que sembla queda. Si jo fos **aprensiu**, tindria el **rosec** d'haver-me carregat l'Amèlia. Jo, que l'estimava com a una germana!

Pere Calders, «Vinc a donar fe» dins *Invasió subtil i altres contes* (1991)

Glossari:

a desgrat de: malgrat.

renou: soroll.

de biaix: de manera obliqua, ni perpendicular ni paral·lela.

exànime: sense vida o sense senyals de vida.

s'acuden: en aquest cas vol dir «es fan servir».

proselitisme: interès ardent i actiu per fer prosèlits, és a dir, per crear nous adeptes d'una doctrina.

esvinçat/da: una mica trencat.

imbuït/da: ple.

panegíric: discurs d'elogi o lloança d'una persona il·lustre, de gran renom.

afuat/da: acabat en punta.

instruït/da: que ha rebut una educació.

esborronar: horroritzar, posar els pèls de punta.

blegar-se: doblegar-se, cedir.

pusil·lànim: d'ànim feble i tímid.

espernegar: moure violentament les potes o les cames.

comare/s: veïna o amiga alegre, especialment dona xerraire i xafardera.

escatir: aclarir, esbrinar.

calumniós/osa: que conté una calúmnia, és a dir, que acusa falsament algú d'un delictes greu sabent que no l'ha comès.

aprensiu/va: recelós, malfiat, que té por d'allò que pot causar-li algun dany.

rosec: turment causat pel remordiment.

1. En quin temps verbal està narrat el conte?
2. Quin és el conflicte que dona peu a la història?
3. Digues si el narrador és extern o intern. Per què? Diries que ho sap tot sobre els esdeveniments de la història, o que n'ofereix la seva versió? Creus que és un narrador fiable que ens explica la veritat?
4. Per què el narrador assumeix de seguida que un vampir ha matat l'Amèlia? Quines evidències en té? Quins altres personatges comparteixen i reafirmen la seva creença?
5. Creus que l'autor vol que ens creguem la versió dels fets que explica el narrador (que un vampir va matar l'Amèlia), o que la qüestionem com ho fa el periodista de Barcelona? Penses que el conte té un desenllaç obert o tancat?
6. En aquest conte, l'element sobrenatural (el vampir) fa por als personatges? I al lector? Per què?
7. Fixa't que l'autor fa una paròdia, és a dir, una imitació còmica i burlesca, d'alguns estereotips del gènere fantàstic de terror: la presència d'un vampir, la manera de matar-lo, els seus comportaments... Ridiculitza l'element sobrenatural i el redueix a l'absurd, eliminant-ne la vessant terrorífica. Busca en el text diversos exemples d'aquesta ridiculització o paròdia.

Per saber-ne més!

La **paròdia** només pot funcionar quan el lector està familiaritzat amb els elements que es parodien. En aquest cas, es tracta d'una sèrie de **tòpics** que tothom coneix, presents als contes i a les novel·les fantàstiques, així com al cinema i a la televisió. D'aquesta manera, l'autor juga amb les **expectatives** del lector, que s'espera una altra cosa: que els personatges se sorprenguin a causa del vampir i que el tema sigui tractat de manera seriosa, tot creant una atmosfera de terror. En canvi, el que fa l'autor és col·locar l'element sobrenatural en un

context quotidià, domèstic, i tractar-lo de manera inversemblant.

8. A part de la reducció a l'absurd, un altre recurs còmic que fa servir Calders és l'exageració (o hipèrbole). Molts cops els seus personatges reaccionen de manera desproporcionada davant de les situacions, tot i que segons el seu punt de vista estan actuant de manera normal. Penses que en el conte que has llegit s'utilitza aquest recurs? Per què?
9. Fixa't que el narrador construeix la seva «veritat» no pas a partir de fets que hagi pogut veure o demostrar, sinó simplement fent cas d'allò que ha sentit o que li diuen els altres. Per exemple, quan el veí li diu que la convulsió que fa el cos de l'Amèlia quan li claven l'estaca és deguda als moviments de la bèstia que porta a dins, ell ho accepta de seguida amb un «Encara bo!», entenent que d'aquesta manera ha alliberat la seva cosina de la possessió demoníaca i ja no podrà convertir-se en vampir. Així, en una mena de món al revés, les supersticions i les històries fantàstiques són la veritat inqüestionable i «diàfana», i aquells que hi creuen són considerats «instruïts» i «estudiosos» pel narrador, mentre que les argumentacions racionals del periodista de Barcelona, l'únic personatge veritablement instruït i que busca evidències reals, són titllades de «novel·les» inventades. Busca més exemples de frases dites per diversos personatges i que el narrador es creu sense qüestionar-les.
10. Hem vist, doncs, que l'important en el relat de Calders no és la presència de l'element fantàstic o terrorífic, sinó la paròdia que se'n fa. Aquesta serveix per mostrar i criticar, gràcies a l'exageració, una actitud humana molt habitual: l'ésser humà és incapaç d'acceptar res que desmunti els seus esquemes o creences sobre la realitat, per molt inversemblants o ridículs que siguin; si per ell els vampirs existeixen, creurà aquells que li donin la raó per justificar així els seus actes. Per què resulta perillosa aquesta actitud? Fixa't que el distribuïdor del gas parla sempre fent «sentències», és a dir, repetint tòpics com si fossin certs. Busca'n una, al text, que no tingui res a veure amb els vampirs. Quina frase del text, de manera irònica, ens deixa entreveure el perill que suposa explicar i propagar històries falses com si fossin reals?
11. Completa la graella següent amb els diversos elements del conte:

QUAN: temps en què té lloc la història (època, any, estació, moments del dia.)	
ON: llocs on succeeix l'acció (país, ciutat o poble, espais concrets: casa, tren, castell, taverna...).	
QUI: personatges (principals i secundaris).	

QUÈ: la història en sí, és a dir, les diverses accions dels personatges.	
COM: la trama, o de quina manera es narren els esdeveniments de la història (temps intern del relat).	
PER QUÈ: causes i motius que desencadenen els esdeveniments i les accions dels personatges.	

12. Per acabar, divideix el text en plantejament, nus i desenllaç.

Recopilem

Els contes que hem llegit contenen tots tres un **element fantàstic** o sobrenatural (la Mort personificada, la pota de mico i el vampir) i també una **mort**: en el primer cas, el criat mor a mans de la Mort; en el segon, Herbert mor una primera vegada atrapat per les màquines i una segona (potser) a causa del desig del seu pare; en el darrer, l'Amèlia mor assassinada per un vampir (segons el narrador) o a causa de l'estaca que li clava el seu cosí (segons interpreta el lector).

Tot i així, els tres contes són molt diferents i tracten aquests temes de manera molt diversa:

1. *La Cita a Samarra* és un conte molt breu i condensat, narrat en primera persona des del punt de vista de la Mort. A diferència de *La pota de mico*, els personatges no s'estranyen de la presència de l'element sobrenatural (la Mort), sinó que l'accepten amb normalitat. El missatge que transmet el conte és que no és possible fugir del destí: l'ésser humà no pot fer res per evitar la mort, ja que aquesta forma part de la vida i és quelcom natural i quotidià; som nosaltres que la veiem terrorífica i amenaçadora.
2. *La pota de mico* és un conte molt més llarg, narrat en tercera persona per un narrador omniscient que coneix els pensaments i els sentiments dels personatges, però que només ens explica allò que ells veuen i saben, donant-nos pistes alhora (o fent premonicions) d'allò que s'esdevindrà. Així, deixa que ens sorprenguem i ens angoixem amb els personatges, sumits en la mateixa incertesa que ells, si bé nosaltres ja intuïm que alguna cosa nefasta passarà. Ni els personatges ni nosaltres, els lectors, creiem del tot en l'element fantàstic (la pota de mico) ja que xoca amb la nostra concepció del món, i fins i tot al final podem dubtar que tot hagi estat obra de la casualitat, sobretot perquè mai arribem a veure «la cosa de fora» que truca a la porta. El conte deixa un final obert i una mica ambigu, però amb una clara lliçó: valora el que tens i no temptis el destí.
3. *Vinc per donar fe* també està narrat en primera persona, però en aquest cas la credibilitat del narrador és posada en dubte al final del relat. Això fa que ens haguem de qüestionar la versió de la història que ens ha explicat i admetre'n la falsedat. D'altra banda, l'existència de l'element sobrenatural (el vampir) no és posat en dubte en cap moment per cap dels

personatges, tret del periodista, sinó que és una «veritat» compartida per la gent del poble que no es qüestiona fins al final del conte. Alhora, i a diferència de *La pota de mico*, el fantàstic no resulta terrorífic: la paròdia el converteix en còmic i en ridícul gràcies a l'absurditat i la inversemblança de les situacions. El missatge que en podem extreure és que les creences heretades, que es repeteixen sense contrastar-se, només perquè ho diu tothom, poden portar a situacions greus. Per mitjà de la ironia i la comèdia, el relat critica la ignorància i n'adverteix dels perills.

- Quin dels tres contes t'ha agradat més?
- En quin t'has sentit més identificat amb els personatges protagonistes?
- Quin t'ha fet reflexionar més?

ACTIVITAT 2: PLANIFICA EL TEU CONTE

1. Hem vist i analitzat diversos exemples de contes, tots tres molt diferents. Ara és el moment de decidir com vols que sigui el teu conte, que haurà de tenir una extensió aproximada de 2-4 pàgines. Quina història vols explicar? Vols fer un conte de por, d'aventures, fantàstic, romàntic, psicològic, còmic, paròdic, policíac, de misteri...? Recorda que el conte pot ser de molts tipus; el límit és la teva imaginació. Anota a continuació, de manera esquemàtica, les idees que se t'acudeixin i trien una. Tingues present que pots demanar orientació al professor perquè t'ajudi.

PLUJA D'IDEES:

2. Un cop tinguis clara la història que vols explicar, completa la graella amb els elements del teu relat:

QUAN: temps en què té lloc la història (època, any, estació, moments del dia.)	
ON: llocs on succeeix l'acció (país, ciutat o poble, espais concrets: casa, tren, castell, taverna...).	
QUI: personatges (principals i secundaris).	

<p>QUÈ: la història en sí, és a dir, les diverses accions dels personatges.</p>	
<p>COM: la trama, o de quina manera es narren els esdeveniments de la història (temps intern del relat).</p>	
<p>PER QUÈ: causes i motius que desencadenen els esdeveniments i les accions dels personatges.</p>	

3. Ara que ja tens tota la informació que necessites, divideix la teva història en plantejament, nus i desenllaç:

<p>PLANTEJAMENT:</p> <p>Quan: situar l'època/any, estació i moment del dia en què comença la història.</p> <p>On: situar el país, ciutat o poble i l'espai concret on s'inicia l'acció (palau, plaça, carrer, bosc...).</p> <p>Qui: personatges principals.</p> <p>Què: element que desencadena el conflicte.</p>	
--	--

<p style="text-align: center;">NUS:</p> <p>Quan: el temps avança.</p> <p>On i Qui: poden introduir-se nous espais i personatges secundaris segons les necessitats de la trama.</p> <p>Què: el gruix de la història. Reaccions dels personatges al conflicte plantejat.</p> <p>Com: de quina manera succeeix.</p> <p>Per què: per quins motius.</p>	
<p style="text-align: center;">DESENLLAÇ:</p> <p>Què: resolució del conflicte i final de la història (obert o tancat).</p> <p>Com: de quina manera es resol.</p> <p>Per què: a vegades s'inclou un missatge o lliçó moral final.</p>	

FASE 2. ESCRIVIM

És hora de començar a escriure i convertir les teves idees en un text real que els lectors puguin entendre i gaudir. Per fer-ho, haurem de tenir en compte quatre propietats textuais fonamentals: l'adequació, la coherència, la cohesió i la correcció.

B. L'ADEQUACIÓ

És la propietat del text per mitjà de la qual aquest s'adapta a una situació comunicativa concreta. Per adequar correctament un text cal tenir en compte:

- La seva **intenció o propòsit**: què es vol aconseguir amb el text.
- El **destinatari** a qui va dirigit: què sap?, quin grau de coneixement del tema de què es parla posseeix?
- El **registre** lingüístic que s'ha de fer servir: més o menys formal (acadèmic, literari, administratiu...).
- Les característiques i convencions del **gènere textual** (en aquest cas, el conte): estructura, elements, tipus de text i punt de vista adoptat per l'autor.

El text funcionarà, és a dir, assolirà amb èxit el seu propòsit, si pren en consideració aquests aspectes del context comunicatiu i s'hi adapta.

A continuació trobaràs un seguit d'activitats que et serviran per adequar el teu conte a la situació comunicativa i començar a construir el text.

ACTIVITAT 1: EL PROPÒSIT

Primer de tot has de decidir quins són els **objectius** del teu conte. Recorda els textos que hem llegit: tots tres causen uns **efectes** determinats (por, inquietud, sorpresa, riure...), tracten d'uns **temes** concrets (la mort, el destí, la temptació, la ignorància...) i transmeten uns **missatges** o lliçons generals (no és possible escapar-se de la mort; és millor no jugar amb el destí; i és perillós acceptar i propagar creences falses sense qüestionar-les).

Ara pensa en el teu conte:

- Quin efecte vols causar?
- Quin tema vols tractar?
- Quin missatge o idea global vols transmetre?

ACTIVITAT 2: EL DESTINATARI

En segon lloc, és molt important que triïs a quin **públic lector** va dirigit el teu relat: infantil, juvenil o adult.

- Si és **infantil**, s'ha d'adaptar el conte al nivell de comprensió lectora dels nens: cal fer servir un vocabulari i una sintaxi senzills i explicar la història de manera que la puguin entendre. Els nens han de poder-se identificar amb els personatges i amb les seves aventures, com si els passessin a ells; per tant, els personatges han de ser propers i les aventures emocionants i imaginatives. És important explicitar de manera clara, al final del relat, les idees i el missatge que es volen transmetre, en lloc de deixar-los a la lliure interpretació del lector. Cal tenir en compte que no és el mateix escriure un conte per a nens de 5 anys que per a nens de 10 o 12. En el darrer cas el grau de complexitat de la història pot ser superior.
- Si és **juvenil**, la trama i el llenguatge poden ser més complicats, si bé no tant com en el conte per a adults. També és pertinent tractar temes propis de l'etapa de l'adolescència (primeres descobertes amoroses, conflictes d'identitat, problemes amb els pares, necessitat de més llibertat...) i no cal ser tan explícit a l'hora de mostrar el sentit final del conte. De nou, no és el mateix dirigir-se a un públic lector de 12 anys que a un de 18 o 19. En el primer cas, es tendirà a elaborar un conte de caire més infantil.
- Si és **adult**, aleshores cal seguir els models treballats anteriorment. El lector adult és capaç de llegir entre línies i deduir el missatge del relat i la psicologia dels personatges amb més facilitat, gràcies a una major experiència i coneixement del món: no necessita tants detalls. També poden emprar-se un lèxic i una sintaxi més complexos.

Pensa en el tema i el missatge de la teva història i en l'efecte que vols causar, que has escollit anteriorment, i decideix a quin tipus de públic prefereixes adreçar-te.

Explica els motius de la teva decisió.

ACTIVITAT 3: EL REGISTRE LINGÜÍSTIC

El registre literari

El **registre literari** és un registre **formal i molt elaborat**, però amb unes característiques pròpies que el diferencien d'altres registres formals com ara el jurídic, l'acadèmic o l'administratiu. Com que el registre literari s'usa per escriure textos de ficció i, per tant, té una intenció principalment **estètica i subjectiva**, gaudeix d'una **llibertat** molt més gran que els altres registres formals, que serveixen per transmetre informació de manera impersonal i objectiva. Per exemple, usa un **llenguatge evocador**, connotatiu i polisèmic, que pot tenir diverses interpretacions en funció del lector, així com nombroses **figures retòriques** per expressar les idees de manera suggestiva. A més, pot contenir paraules no pertanyents a la varietat estàndard (**dialectalismes, cultismes, arcaïsmes**), per fer més ric al relat. Si la ficció ho requereix, també pot incloure **altres registres** lingüístics, com ara el **col·loquial**, a l'hora de reproduir la manera de parlar de certs personatges, amb barbarismes i mots propis d'algun argot, com per exemple l'argot dels delinqüents en els relats policíacs.

Així doncs, les característiques principals del registre literari són les següents:

- Alt grau d'elaboració lingüística.
- Voluntat estètica i subjectiva.
- Gran expressivitat.
- Llenguatge connotatiu i simbòlic, amb diverses interpretacions possibles.
- Figures retòriques: metàfores, comparacions, hipèrboles, antítesis, personificacions...
- Cultismes, arcaïsmes i dialectalismes.
- Reproducció d'altres registres lingüístics, com ara el col·loquial.

1. El narrador intern protagonista de *Vinc per donar fe*, que parla en primera persona, fa servir un registre més formal quan narra que no pas quan reproduïx els diàlegs, sobretot quan és ell qui parla: «—Amèlia —vaig dir-li—: mentre no cacin aquest tipus procura no sortir de casa», o bé « Amèlia, nena, és pel teu bé —vaig dir amb una veu pausada i clara». Quins mots col·loquials pots trobar en aquestes intervencions?
2. A *La pota de mico* els membres de la família White parlen en un registre menys formal que el del narrador extern i omniscient. Això és així perquè en els diàlegs orals i espontanis, sobretot entre persones que es coneixen bé i que comparteixen els mateixos referents, sovint no és necessari elaborar frases senceres i es pot sobreentendre molta informació. D'aquesta manera, l'autor confereix versemblança al relat. Per exemple, al principi del conte, Mr.White no diu el nom del brigada Morris fins que no el presenta a la família (simplement diu: «No crec que vingui aquesta nit» i «Ja és aquí»), ja que tots tres saben perfectament a qui estan esperant. També se sobreentén que la frase «El brigada Morris» vol dir «Us presento el

brigada Morris». Tampoc resulta necessari especificar que «No crec que vingui aquesta nit» en realitat vol dir «Per culpa del mal temps no crec que el brigada Morris pugui venir aquesta nit». Aquesta economia de llenguatge és molt habitual en el registre col·loquial. Digueu quins elements se sobreentenen, a causa del context que comparteixen els personatges, en el diàleg següent entre el senyor i la senyora White:

– [...] però, amb tot, allò se'm va moure a la mà; puc jurar-ho.
– T'ho va semblar –va dir l'anciana, conciliadora.
– Et dic que es va moure –va replicar l'espòs–. No n'hi ha cap dubte. Acabava de... ¿Què passa?
La dona no va contestar. Observava els moviments misteriosos d'un home a l'exterior [...].

Quins trets propis d'un registre oral, informal i proper hi pots trobar?

3. Aquests diàlegs col·loquials i espontanis contrasten enormement amb la manera de parlar del representant de Maw i Meggins:

– La companyia desitja que els comunicui el seu condol més sentit en aquesta gran pèrdua –va dir sense girar-se–. Els prego que comprenguin que no sóc més que el seu empleat i que tan sols obeeixo ordres. M'han encarregat que els digui que Maw i Meggins declinen tota responsabilitat. Amb tot, en consideració als serveis del seu fill, volen lliurar-los certa suma en compensació.

Quins trets propis d'un registre formal i distanciat fa servir l'empleat?

4. Recordes quina és la figura retòrica que apareix a *La Cita a Samarra*? En què consisteix?
5. *La pota de mico* té un llenguatge molt suggestiu, ple de connotacions i d'elements premonitoris, que es pot interpretar sovint tant de manera literal com simbòlica. Així, l'espelma esdevé un **símbol** de la felicitat i la tranquil·litat de la vida familiar, que s'extingeix definitivament quan Mr. White demana el segon desig: «L'espelma, que ja cremava per sota el caire del candeler de porcellana, projectava ombres palpitants al sostre i a les parets fins que es va consumir amb una pampalluga més gran que les altres». El vent esdevé un símbol anunciador de la desgràcia o la fatalitat; ja bufa fort abans que aparegui el brigada Morris i arriba «al seu punt més intens» després que Mr. White demani el primer desig. Recordes què simbolitzen els escacs? I les màquines que atrapen Herbert?
6. *La pota de mico* també conté un **símil o comparació** molt interessant. Mr. White diu, referint-se a la pota de mico que s'ha mogut després de demanar el primer desig: «se m'ha recargolat a les mans *com una serp*». En el relat bíblic, la serp és qui tempta i enganya Adam i Eva, aprofitant-se de la seva curiositat per tastar allò prohibit (la poma). Igual que la pota de mico, la serp també els promet quelcom que no es complirà: què és? Quina és la conseqüència, per Adam i Eva, d'haver fet cas a la serp? Creus que la seva història té cap paral·lelisme amb la del matrimoni White?

7. Al segon conte hi ha una altra figura retòrica molt important: l'**antítesi** o oposició entre dos elements contraris que es manté al llarg de tot el conte. Recordes quins són?
8. El conte *Vinc per donar fe* és tot ell una gran **hipèrbole** o exageració, aconseguida gràcies a la paròdia del gènere fantàstic i a la desproporció de les reaccions dels personatges. Recordes algun fragment del text que ho exemplifiqui?
9. A *Vinc per donar fe* es fa servir una **metàfora** per descriure el cos inert de l'Amèlia: «no era pròpiament un cadàver, sinó *una mena de bossa de plàstic mal inflada*, amb tot de galetes escampades pel voltant». Fixa't que, a diferència de la comparació, no es fa servir l'adverbi «com», sinó que es produeix una identificació directa entre el primer element (el cadàver de l'Amèlia) i el segon (la bossa de plàstic mal inflada). Per què creus que l'autor fa servir aquesta metàfora per referir-se al cadàver de l'Amèlia? Té alguna relació amb la manera de morir que el narrador li atribueix?
10. Identifica, ara, les figures retòriques de les frases següents (una de les frases en conté dues):

antítesi	comparació (x2)	metàfora	personificació	hipèrbole
----------	-----------------	----------	----------------	-----------

- La brisa feia ondular les cortines com si fossin onades.
- Vaig veure que la lluna em somreia des de dalt del cel, i fins hauria jurat que em picava l'ullet, còmplice muda de les meves entremaliadures.
- El seu rostre era un esclat de foc incandescent, tot ell encès i cremant amb la força de la determinació.
- El cor li batejava com els repics eixordadors d'un tambor, tan fort que estava convençuda que tots els presents podien sentir-lo.
- Ell lluitava per amor; ella, per odi. Tot i així, la seva aliança funcionava.

ACTIVITAT 4: EL GÈNERE TEXTUAL

Finalment, és molt important que t'adequis a les característiques del gènere textual que vols produir: el conte. Ja hem vist quins són els elements i les parts que aquest ha de tenir per ser considerat com a tal. Ara falta veure quins són els tipus de text que fa servir i quins recursos cal conèixer per poder-los utilitzar de manera eficaç.

Els tres tipus de text principals que fa servir el conte (i també la novel·la) són els següents:

- **Narració:** per relatar els fets que s'esdevenen i les accions dels personatges.
- **Descripció:** per explicar com són els personatges, els objectes, els espais...
- **Diàleg:** per introduir les intervencions dels diversos personatges.

La narració

Narrar és **explicar una història** real o fictícia sobre uns **personatges** en un **lloc** i un **temps** determinats. Com ja hem vist en el cas del conte, respon sempre a les preguntes següents:

quan, on, qui, què, com i per què. La narració relata una successió d'accions en el temps (una història), al llarg de les quals es produeix un canvi o transformació des d'una situació inicial de partida a un estat final nou.

Hi ha molts **gèneres textuais**, a part del conte, que contenen narracions: una novel·la, un còmic, una novel·la gràfica, una notícia periodística, un reportatge, una crònica, una llegenda, una pel·lícula, una biografia, un acudit...

Com que habitualment s'expliquen fets que ja han succeït, el temps verbal que predomina en la narració és el **passat**, sobretot el **passat perifràstic** (va cantar), el **passat simple** (cantà), **l'imperfet** (cantava) i el **plusquamperfet** (havia cantat), tot i que també hi ha narracions en altres temps verbals com el present.

En els textos narratius s'utilitzen molts **connectors** o **expressions temporals** per **situar les accions en el temps**. Poden ser adverbis, locucions adverbials o sintagmes preposicionals: *llavors, aleshores, després, sovint, quan, mentre, mentrestant, tot seguit, de seguida, més tard, aquell matí d'hivern, en aquell moment, en aquella època, a trenc d'alba, de bon matí, de sobte, de cop i volta, a vegades, tan bon punt, tot just, amb prou feines...*

1. Identifica els temps verbals de les frases següents, extretes dels contes treballats (passat perifràstic, passat simple, imperfet i plusquamperfet):

Exemple:

Hi havia un mercader a Bagdad que va enviar el seu criat a comprar provisions al mercat; al cap de molt poca estona, el criat va tornar tot blanc i tremolós.

Resposta:

Hi havia: imperfet d'haver-hi.

Va enviar: passat perifràstic d'enviar.

Va tornar: passat perifràstic de tornar.

- Pare i fill **jugaven** als escacs; el primer [...] **havia posat** el rei en uns perills tan extrems i innecessaris que fins i tot **va provocar** el comentari de l'anciana de cabells blancs que **teixia** plàcidament a la vora del foc.
- Es **van tornar** a asseure a la vora del foc mentre els homes **acabaven** les pipes. Fora, la ventada **havia arribat** al punt més intens, i l'ancià **es va sobresaltar** en sentir una porta que petava al pis de dalt.
- **Va sentir** el cruixit del pestell quan **retrocedia** lentament, i en aquell instant **va trobar** la pota de mico i **va expressar** amb defici el tercer i últim desig.
- Em **sortí** replicant que ella no **estava** per històries i que el nostre no **era** clima de vampirs. En això **tenia** raó i ja se n'**havia parlat** del poble.
- Un dissabte, **vam sentir** un gran renou que **feien** uns veïns que **tornaven** del cinema. La senyora **va començar** a xisclar i tots **vam sortir** a veure què **passava**, per a presenciar un espectacle tètric: estès de biaix en un replà, **hi havia** el cadàver de la cosina Amèlia.
- En canvi ell, que **era** instruït, **comprengué** amb una sola mirada i no tan sols ens **aprovà**, sinó que ens **estimulava**.

- Me l'**estimava** molt, l'Amèlia. **Haviem jugat** de menuts i la seva mare sempre em **donava** berenar i em **pentinava**, sense fer diferències amb els seus fills.
 - Malgrat tot em **van complaure** i **arribà** el moment de la meua intervenció.
 - Esquivant els ossos, **vaig travessar-la** amb tanta força que l'estaca **es despuntà** en trobar la fusta de la taula.
 - Segons ell, el noi del flequer i la noia mig baldada **havien mort** per deficiències de la nutrició i la meua cosina **es desmaiava** amb freqüència.
2. Canvia al passat els verbs d'aquest fragment de narració, escrit en present, tot fent servir el passat perifràstic, el passat simple, l'imperfet i el plusquamperfet:

Tots dos somriuen. D'un calaix, l'agent immobiliari en treu un estoig. A dins, hi ha cinc pistoles (una de pedra foguera, dues de percussió, un revòlver i una automàtica) que ha heretat de son pare. Li mostra, de totes cinc, l'automàtica. El cosí empal·lideix. L'agent immobiliari somriu i li allarga l'arma. Està descarregada. Confós, el cosí agafa la pistola ben bé per compliment, l'observa i, de seguida, la torna a l'estoig. Mira el rellotge, s'excusa i diu que se'n va. Com a comiat, l'agent immobiliari li deixa una guia de la ciutat, perquè s'hi avesi.

Fragment del conte de Quim Monzó «Porc bullit amb salsa de rave»,
dins *L'Illa de Maïans* (1985).

Els tipus de narrador

En les narracions literàries, cal distingir entre l'emissor real (**l'autor**) i l'emissor fictici creat per l'autor (**el narrador**), que és la veu que explica la història.

El narrador pot ser de diversos tipus, en funció del punt de vista que adopti:

- **Punt de vista extern:** el narrador explica la història des de fora, des de la distància, ja que no en forma part, i utilitza la tercera persona verbal. Per tant, no té nom i no sabem qui és. Hi ha dos tipus principals de narrador extern:
 - **Narrador omniscient:** ho sap tot dels personatges (què fan, què pensen, què senten) i de la història (què ha passat, què està passant i fins i tot què passarà). Coneix el final del relat i pot avançar fets al lector. A vegades aquest tipus de narrador se centra en els sentiments i pensaments d'un sol personatge, deixant de banda els de la resta, per afavorir la identificació del lector amb el protagonista. Un exemple de narrador omniscient és el de *La pota de mico*, el segon conte que hem llegit.
 - **Narrador objectiu o observador:** només narra allò que veu, com una càmera de cinema, de manera impersonal i objectiva, sense explicar què senten o pensen els personatges. És un tipus de narrador força present en la novel·la negra.
- **Punt de vista intern:** el narrador explica la història des de dins, ja que n'és un dels personatges, i utilitza la primera persona verbal. Per tant, adopta una perspectiva del tot subjectiva, ja que només pot interpretar els fets des del seu punt de vista. Hi ha dos tipus principals de narrador intern:
 - **Narrador protagonista:** és el protagonista de la història. Comparteix amb el lector les seves accions, impressions i sentiments, però no pot explicar les dels altres personatges, que són vistos i descrits sempre des del seu punt de vista. És el cas del narrador de *Vinc per donar fe*, el conte de Pere Calders que hem llegit.
 - **Narrador testimoni:** és un personatge secundari que explica, de primera mà,

allò que li passa al personatge protagonista. És el cas de la narradora de *La Cita a Samarra*, el primer conte que hem llegit, que explica la història del criat del mercader. Un altre exemple prou conegut són les aventures de *Sherlock Holmes*, narrades quasi totes elles pel seu amic Watson.

3. Busca en el conte *La pota de mico*, de W.W. Jacobs, un fragment en què el narrador extern omniscient ens expliqui què sent o pensa algun dels personatges. Copia'l.
4. Busca en el conte *Vinc per donar fe*, de Pere Calders, un fragment en què el narrador intern protagonista comparteixi amb nosaltres els seus pensaments o sentiments. Copia'l.
5. Identifica el punt de vista (extern o intern) i el tipus de narrador (omniscient, observador, protagonista o testimoni) dels fragments de narració següents:

Mentre tornava cap a casa, absorta en les seves cavil·lacions, l'Olga va sentir un soroll, com un cruixit de fulles seques, i es va girar a temps de veure com una ombra s'esmunyia entre els arbres i les ombres del capvespre. Va notar una esgarrifança per tot el cos. El primer que va pensar, involuntàriament, va ser que es tractava del fantasma de què parlaven al poble, aquell que la Maria afirmava haver vist a les golfes de casa. Ràpidament, però, va sacsejar el cap: quines estupideses se li acudien! Al capdavall, què sabia la Maria de fantasmes? Va posar-se en marxa de nou, sentint-se ridícula. «Ja ets una mica gran per tenir aquestes pors absurdes, no et sembla?», va renyar-se a si mateixa. Tot i així, no va deixar de mirar enrere cada dos per tres durant tot el trajecte fins a casa.

Recordo que ja era quasi de nit quan vaig tornar cap a casa. Caminava d'esma, abstreta en els meus pensaments. Havia fet aquell recorregut tantes vegades que posava un peu davant de l'altre sense fixar-m'hi massa. De sobte, vaig sentir un soroll, com un cruixit de fulles seques, i el cor em va fer un bot. Em vaig girar de cop, a temps de veure una ombra misteriosa que s'esmunyia entre els arbres i les ombres del capvespre. Una esgarrifança em va recórrer tot el cos. Déu meu, era el fantasma! En aquell moment no en vaig tenir cap dubte: era el fantasma que corria pel poble, aquell que la Maria deia que havia vist a les golfes de casa. I jo no m'ho havia cregut! «Però què dius, Olga?», vaig pensar de seguida, i vaig sacsejar el cap: «quines estupideses se t'acudeixen! Al capdavall, què sap la Maria de fantasmes?». Vaig posar-me en marxa de nou. Em sentia ridícula i em renyava a mi mateixa: «Ja ets una mica gran per tenir aquestes pors absurdes, no et sembla?». Tot i així, no vaig deixar de mirar enrere cada dos per tres durant tot el trajecte fins a casa.

No vaig tornar a veure l'Olga fins dos dies després. Jo havia anat al bosc a buscar rovellons, perquè a l'avi li encanten i n'era l'època. Des de dalt d'un turonet, vaig veure que l'Olga avançava decidida pel camí de baix en direcció a casa seva. Devia tornar del riu, on es reunia sempre la colla després de classe els dies que encara feia bo. Suposo que s'afanyava per no fer tard; ja s'estava fent de nit i sa mare no tardaria a preocupar-se. Semblava absorta en els seus pensaments, fossin quins fossin. De cop, va girar-se i va mirar enrere, com si hagués sentit o notat alguna cosa, i va quedar-se molt quieta, mirant fixament els arbres. Què hi devia buscar? Vaig mirar-los jo també (des de dalt del turó tenia una vista privilegiada dels voltants) i vaig descobrir una persona mig amagada entre els matolls, a uns cinc metres de l'Olga. Vaig forçar la vista i la vaig reconèixer: era la Maria! Què feia, amagant-se d'aquella manera? L'Olga no devia descobrir-la, perquè va reprendre la marxa. Vaig veure que la Maria la seguia a distància, amagant-se entre els arbres, mentre l'Olga no parava de mirar enrere cada dos per

tres. No vaig entendre la situació: estaven jugant? Potser la Maria estava intentant espantar l'Olga per passar-s'ho bé. Intuïa, però, que aquest no era el veritable motiu d'aquell comportament tan estrany.

Mentre caminava pel bosc tornant cap a casa, l'Olga va sentir un soroll darrere seu i va girar-se de cop. La Maria va tenir el temps just d'amagar-se entre els matolls perquè no la veiés i va restar-hi ben arrupida, contenint la respiració. L'Olga va quedar-se immòbil, com petrificada, escorcollant amb atenció els arbres. Al cap d'una mica, sense haver descobert d'on provenia el soroll, va sacsejar el cap i va tornar a posar-se en marxa. La Maria la va seguir amb precaució durant la resta del trajecte, a cinc metres de distància i fent servir els arbres i els arbusts per amagar-se, sense que l'Olga, que no deixava de mirar enrere cada dos per tres, arribés a veure-la.

6. Tria el tipus de narrador que vols que expliqui la teva història. Explica els motius de la teva decisió.
7. Finalment, és important que pensis quin és el to que faràs servir per relatar la història. Recorda que en els dos primers contes que hem llegit s'emprava un to seriós, mentre que en el de Calders el to era irònic i còmic, d'acord amb la intenció paròdica de l'autor. Quin to vols que tingui el teu conte? Vols que el teu narrador sigui fiable, com els dos primers, o de credibilitat dubtosa com el de *Vinc per donar fe*? Explica els motius de la teva tria.

Per saber-ne més!

Pel que fa al **temps intern** de la narració, la història pot ser narrada de dues maneres:

- Seguint un **ordre lineal** o **cronològic**: el narrador comença pel principi i va narrant els fets en l'ordre en què s'han produït, sense fer salts endavant o endarrere en el temps. L'ordre lineal és la forma més habitual de presentar els fets d'una narració i la història narrada segueix l'esquema clàssic de **plantejament, nus** i **desenllaç**. És el cas dels contes que hem llegit.
- Seguint un **ordre no lineal** o fent **salts narratius**: el narrador explica els fets en un ordre diferent d'aquell en què s'han produït. Pot començar per la meitat de la història (situant-se *in media res*) o pel final de tot, i llavors fer un salt al passat per explicar els fets anteriors. Aquest recurs s'anomena **retrospecció** (o *flashback*) i és molt útil, per exemple, per anar desvetllant detalls del passat dels personatges. Un altre salt narratiu que s'utilitza sovint és **l'anticipació** (o *flashforward*), un salt endavant o al futur que serveix per anunciar o deixar entreveure fets que encara no s'han produït, i que es pot fer servir per crear intriga i captar l'atenció del lector.

La descripció

Un **text descriptiu** és aquell que explica de manera detallada, i seguint un ordre concret, com són les persones, els animals, els objectes, els llocs, els ambients, els paisatges, etc.

Sovint les descripcions no són textos independents, sinó que **formen part d'altres composicions** (en el nostre cas, del conte). Així, enmig de la narració d'una història, s'hi poden incloure descripcions cada cop que resulti necessari. La descripció serveix perquè el lector pugui **visualitzar** allò que narrem: el transporta dins de la història i permet que s'hi pugui capbussar amb la imaginació.

En el cas de la descripció **literària**, que és **subjectiva i expressiva**, l'autor també busca transmetre al lector uns sentiments, unes sensacions i unes impressions sobre allò que descriu; per fer-ho, emprà un llenguatge connotatiu, amb nombroses figures retòriques, i es basa en les **percepcions dels sentits** (la vista, l'olfacte, l'oïda, el gust i el tacte), que hi tenen un paper essencial.

Els principals **recursos lingüístics** que conté la descripció són:

- Verbs en **present** o en **imperfet**: el noi *porta/portava* una camisa de quadres.
- **Verbs copulatius** (ser, estar, semblar), de **pertinença** (tenir, posseir, portar...) i el verb **haver-hi**.
- **Precisió lèxica**: en lloc de dir *arbre*, per exemple, és preferible ser més precís i dir *pollancre, pi, figuera, roure* o *cirerer*.
- **Complements del nom**: adjectius (el noi *ros*), preposició més nom (el noi *dels cabells rossos*), o oracions de relatiu (el noi *que duia una camisa de quadres*).
- **Figures retòriques**: comparacions, metàfores, personificacions, antítesis, hipèrboles.
- **Adverbis** que reforcen els adjectius: *espantosament fosc*.
- **Enumeracions**: un home *alt i ceapat, d'ulls envidriats i cara rubicunda*.
- **Connectors i expressions espacials**, per situar els elements descrits en l'espai: *a dalt, a baix, més amunt, més avall, davant, darrere, a la dreta, a l'esquerra, endins, enfora, al mig/centre, als costats/extrems, de cara, d'esquena, a l'interior, a l'exterior, a una banda, al fons, al voltant...*

1. Els contes que hem llegit contenen poques descripcions. Els autors no aturen la narració dels esdeveniments per entretenir-se a descriure els personatges o les situacions amb gran luxe de detalls, sinó que introdueixen les breus seqüències descriptives enmig del relat, de manera que no trenquen el ritme de l'acció. Fixa't, per exemple, en els dos fragments següents de *La pota de mico*:

L'ancià es va aixecar amb una pressa hospitalària i, al cap d'una mica, entrava a la cambra seguit d'un home alt i ceapat, d'ulls envidriats i cara rubicunda.

Fins i tot el rostre de la dona semblava alterat quan va tornar a entrar al dormitori. Estava blanc i expectant, i semblava tenir un aspecte anormal.

- Subratlla els trossos descriptius dels fragments.
 - Enmig de quines accions s'introdueixen la descripcions?
2. Subratlla els verbs en imperfet d'indicatiu dels fragments de descripció següents, extrets dels textos treballats. Identifica, també, el verb *haver-hi*, els verbs copulatius i els de pertinença:
 - Fora, la nit era freda i humida, però a la petita sala de Laburnam Villa les persianes estaven abaixades i el foc cremava vivament.
 - A la cambra hi havia un aire de salut prosaica absent la nit anterior, i la poteta bruta i mústia estava tirada sobre el trinxant amb una deixadesa que no indicava cap gran creença en les seves virtuts.

- Fins i tot el rostre de la dona semblava alterat quan va tornar a entrar al dormitori. Estava blanc i expectant, i semblava tenir un aspecte anormal.
 - Ella era una dona predestinada que agafava totes les passes i, quan perdia l'equilibri, es produïa unes fractures complicades, veient-se-la sovint enguixada, maldant per fer vida normal enmig del sofriment. A més, a desgrat de pecar de grossa, tenia una blancor espiritual, una transparència de cutis que cridava l'atenció; a mi, personalment, no m'atreia, però es comprèn que un vampir s'hi pogués il·lusionar.
3. Subratlla, ara, els complements del nom que trobis als fragments següents. Digues a quin element complementen i si es tracta d'adjectius o sintagmes preposicionals:

Exemple:

L'ancià es va aixecar amb una pressa hospitalària i, al cap d'una mica, entrava a la cambra seguit d'un home alt i cepat, d'ulls envidriats i cara rubicunda:

Resposta:

- **alt i cepat:** *adjectius complements del nom home*
- **envidriats:** *adjectiu complement del nom ulls*
- **rubicunda:** *adjectiu complement del nom cara.*
- **d'ulls envidriats i cara rubicunda:** *sintagma preposicional (preposició més nom) complement del nom home.*

- Fora, la nit era freda i humida, però a la petita sala de Laburnam Villa les persianes estaven abaixades i el foc cremava vivament.
 - A la cambra hi havia un aire de salut prosaica absent la nit anterior, i la poteta bruta i mústia estava tirada sobre el trinxant amb una deixadesa que no indicava cap gran creença en les seves virtuts.
 - Fins i tot el rostre de la dona semblava alterat quan va tornar a entrar al dormitori. Estava blanc i expectant, i semblava tenir un aspecte anormal.
 - Ella era una dona predestinada que agafava totes les passes i, quan perdia l'equilibri, es produïa unes fractures complicades, veient-se-la sovint enguixada, maldant per fer vida normal enmig del sofriment. A més, a desgrat de pecar de grossa, tenia una blancor espiritual, una transparència de cutis que cridava l'atenció; a mi, personalment, no m'atreia, però es comprèn que un vampir s'hi pogués il·lusionar.
4. Recorda que les descripcions es poden fer servir per transmetre unes impressions i percepcions sensorials. Fixa't en les dues descripcions següents:

Fora, la nit era freda i humida, però a la petita sala de Laburnam Villa les persianes estaven abaixades i el foc cremava vivament.

Fins i tot el rostre de la dona semblava alterat quan va tornar a entrar al dormitori. Estava

blanc i expectant, i semblava tenir un aspecte anormal.

- Quines sensacions transmet cada una de les descripcions? Són positives o negatives?
 - A quins sentits es fa referència en cada cas?
5. Finalment, escull un espai, un personatge o un objecte rellevant de la teva història i descriu-lo.

Recorda!

Els passos per fer una bona descripció són els següents:

1. Fer-te una **imatge mental clara** d'allò que vols descriure.
2. **Seleccionar els detalls** que vols que el lector conegui, ja sigui perquè són importants per a la història o perquè vols causar-li una sensació determinada (fàstic, tendresa, por, fascinació...).
3. **Ordenar els detalls:** decidir amb quin ordre els explicaràs (del general al particular, del particular al general, de dalt a baix, de dreta a esquerra, etc.). Per exemple, pots oferir primer una impressió general d'allò que vols descriure i acostar-te progressivament als detalls. Has de tenir en compte quins elements criden més l'atenció o t'interessa més destacar i quins són secundaris.

- Pensa quines sensacions vols transmetre al lector (positives, negatives, neutres) i a quins sentits faràs referència.
- Selecciona els detalls concrets que descriuràs i ordena'ls.
- Fes servir un lèxic precís.
- Fes servir l'imperfet d'indicatiu.
- Fes servir connectors per situar el lector en l'espai.
- Afegeix-hi una enumeració.
- Afegeix-hi alguna de les figures retòriques treballades (metàfora, comparació, personificació, hipèrbole o antítesi).
- Revisa tots els complements del nom que has fet servir i anota'ls a continuació, al costat de l'element que complementen. Et sembla que són els adequats? Fes els canvis que consideris pertinents.

Nom	Complements

El diàleg

El **diàleg** o text **conversacional** és aquell que conté interaccions entre dues o més persones. En el cas dels gèneres literaris, els diàlegs serveixen per reproduir allò que diuen els personatges. Es pot fer dues maneres diferents:

- De manera exacta (**estil directe**): el narrador reproduceix literalment les paraules dels personatges, per mitjà de l'ús d'un guió (en un paràgraf a part) o bé entre cometes (de manera seguida). Es fa servir la fórmula *va dir* o altres d'equivalents. Exemple:

(Amb guió)

En Xavi va tancar la porta amb un cop sec.

– *Ai, m'has espantat!* –*va exclamar la Marta tota sorpresa.*

(Amb cometes)

En Xavi va tancar la porta amb un cop sec. «Ai, m'has espantat!», va exclamar la Marta tota sorpresa.

- De manera aproximada (**estil indirecte**): el narrador explica allò que diuen els personatges dins del seu discurs, sense fer servir guions ni cometes, mitjançant la fórmula *va dir que* o equivalents.* Exemple:

En Xavi va tancar la porta amb un cop sec. La Marta va exclamar, tota sorpresa, que l'havia espantat.

*Fixa't que en el cas de les preguntes, quan es passen a estil indirecte, s'elimina la conjunció *que*:

«*Què hi fas, aquí?*» --- *Va preguntar-li què hi feia allà.*

«*Vindràs a la festa?*» --- *Va preguntar-li si vindria a la festa.*

«*On has deixat l'abric?*» --- *Va preguntar-li on havia deixat l'abric.*

«*Quan tornaràs?*» --- *Va preguntar-li quan tornaria.*

«*Em deixes la pinta, sisplau?*» --- *Va demanar-li, sisplau, si li deixava la pinta.*

ESTIL DIRECTE	ESTIL INDIRECTE
Guions i cometes – <i>He vist en Pau</i> – <i>va dir la Núria.</i> <i>La Núria va dir: «He vist en Pau».</i>	Conjunció <i>que</i> <i>La Núria va dir que havia vist en Pau.</i>
Verbs en present – <i>He vist en Pau</i> – <i>va dir la Núria.</i>	Verbs en passat <i>La Núria va dir que havia vist en Pau.</i>

Interrogacions directes – <i>T'agrada el llibre?</i>	Interrogacions indirectes <i>Va preguntar-me si m'agradava el llibre.</i>
Signes d'exclamació – <i>No penso fer-ho! –va exclamar rotundament.</i>	Sense signes d'exclamació <i>Va exclamar rotundament que no pensava fer-ho.</i>
Pronoms, adverbis i determinants – Torna'm això ara mateix! És meu!	Pronoms, adverbis i determinants <i>Va exigir que li tornés allò en aquell mateix moment, que era seu.</i>

1. Passa aquests diàlegs a estil indirecte, fent servir la graella anterior:

Estil directe	Estil indirecte
Llavors el mercader va venir fins al mercat i [...] va demanar-me: «¿Per què has fet un gest d'amenaça al meu criat quan l'has vist aquest matí?».	
«No era cap gest d'amenaça –vaig dir-li, era només l'efecte de la sorpresa. M'he quedat parada de veure'l a Bagdad, perquè tinc una cita amb ell aquesta nit a Samarra».	
– Escolteu el vent –va dir Mr. White	
– No crec que vingui aquesta nit –va dir el pare, amb la mà posada sobre el tauler.	
– ¿Hi ha cap problema? –va preguntar sense alè-. ¿Li ha passat res, al Herbert? Parli. Parli.	
– Amèlia –vaig dir-li–: mentre no cacin aquest tipus procura no sortir de casa. Acosta't al braser i fes mitja, estigues quieta, que nosaltres ja et portarem tot el que et faci falta.	

2. Ara passa aquests diàlegs a estil directe:

Estil indirecte	Estil directe
Em sortí replicant que ella no estava per històries i que el nostre no era clima de vampirs.	
Fent valer la seva autoritat, [l'alcalde] m'ordenà que entrés a casa el que quedava de la cosina Amèlia, amb instruccions de vigilar-la perquè no fiblés ningú.	
[La meva dona] em retreia a cada moment que la cosina ho era per la meva banda i que el meu deure era embolicar-la amb una manta i portar-la a Granollers, a casa de la meva tia.	
[La meva dona] s'aplicava a dir-me coses desagradables de la meva família, sobre si sempre teníem malalties rares, en contrast amb la seva, que era una gent normal que acostumava a morir de feridura.	
Després, [el veí] s'abandonà a la vulgaritat criticant la policia, amb allò que era molt bona per agafar al pobre que roba un pa, però que fallava en els casos de veritable lluíment.	
Agafant-se les mans al darrera [els nens] negaren amb el cap dient que eren massa petits.	

3. Fixa't que en el segon conte que hem llegit, *La pota de mico*, molt sovint es fa servir el recurs de combinar els diàlegs amb la narració. Observa els exemples següents, en què els fragments de narració es mostren en cursiva:

– A simple vista –va dir el brigada <i>mentre es furgava la butxaca</i> – és tan sols una poteta corrent, assecada com una mòmia.
– Si acabessis de pagar la casa series ben feliç, ¿oi? –va dir Herbert, <i>que li havia posat la mà a l'espatlla</i> –. Doncs bé, desitja dues-centes lliures; ja n'hi haurà prou.
– S'ha mogut –va cridar, <i>mirant amb angúnia l'objecte caigut a terra</i> –. Quan he expressat el desig se m'ha recargolat a les mans com una serp. – Bé, no veig els diners –va dir el fill <i>mentre la recollia i la posava a la taula</i> –, iestic segur que no els veuré mai.

- Suposo que el Herbert podrà continuar amb els comentaris divertits en tornar a casa –va fer *quan seien per dinar*.
 - Em penso que sí –va dir Mr. White, *tot servint-se una mica de cervesa*–; però, amb tot, allò se'm va moure a la mà; puc jurar-ho.
-
- Era l'únic que ens quedava –va dir *mentre es girava a poc a poc cap al visitant*–. És dur.
-
- Fes-lo tornar –va cridar l'anciana, *i el va arrossegar cap a la porta*–. ¿Et penses que tinc por del fill que he criat?

Prova de fer el mateix amb el diàleg següent, introduint fragments de narració allà on consideris pertinent, per mostrar les accions que realitzen els personatges i les seves interaccions amb les persones i els objectes que els envolten. On es troben?, quina actitud tenen envers l'altra persona?, quin to fan servir?, etc.

- S'ha passat tot el dia a l'habitació —digué la dona que l'esperava a baix—. Em sembla que no es troba bé. Li he dit: «Senyor Andreson, hauria de sortir a fer un tomb, en un dia de tardor tan bonic com el que fa avui», però ell no en tenia ganes.
- No vol sortir.
- Em dol que no es trobi bé —va dir la dona—. És una excel·lent persona. Va ser boxejador, sap?
- Sí, ja ho sé.
- Ningú no ho diria si no fos per la cara —va fer la dona—. És tan gentil.
- Bé, bona nit, senyora Hirsch —digué Nick.
- Jo no sóc la senyora Hirsch —replicà la dona—. Ella és la propietària. Jo no sóc més que l'encarregada. Sóc la senyora Bell.
- Bé, doncs, bona nit, senyora Bell.
- Bona nit—contestà la dona.

Adaptat del conte d'Ernest Hemingway «Els assassins»,
dins *Els meus primers quaranta-nou contes* (1992)

ACTIVITAT 5: LA PRIMERA VERSIÓ

REDACCIÓ:

Fes una primera versió del teu conte, tenint en compte tots els elements treballats fins ara.

Consignes a seguir:

Recorda que el text ha de tenir un màxim de **quatre pàgines** i un mínim de **dues**.

Assegura't d'introduir tots els **elements de la història** al relat: els **personatges**, el **temps**, l'**espai**, el **conflicte** i la **resolució**.

Divideix el text en plantejament, nus i desenllaç .
Recorda quin és l' efecte que vols causar i el missatge que vols transmetre.
Recorda el públic lector a qui va dirigit el teu conte.
Fes servir els temps del passat per narrar la teva història.
Fes servir connectors temporals i espacials per situar l'acció en el temps i en l'espai.
Tingues present el tipus de narrador que has escollit i fes servir la persona gramatical adequada.
Recorda quin to volies fer servir per explicar la història: seriós, paròdic, irònic...
Alterna narració, descripció i diàleg segons et convingui.
Recorda que l'estil dels diàlegs pot ser directe o indirecte , i que poden estar escrits en un registre diferent del de la narració (per exemple, més col·loquial).

AUTOAVALUACIÓ:

Un cop hagi acabat, avalua el teu text amb l'ajuda d'aquesta rúbrica per saber si has aconseguit adequar el teu text a la situació comunicativa. Després fes-hi els canvis corresponents. Recorda que pots demanar l'orientació del professor a l'hora de corregir el text.

RÚBRICA D'AVAUACIÓ DE L'ADEQUACIÓ				
DESCRIPTORS	MOLT BÉ (3 punts)	BÉ (2 punts)	POC (1 punt)	GENS (0 punts)
El text...				
S'adequa a l'extensió requerida	2-4 pàgines	2-4'5 pàgines	1'5-5 pàgines	1-6 pàgines
Conté tots els elements del relat: uns personatges, un temps, un espai, un conflicte i la seva resolució.	Tots	En falta un	En falten dos	En falten més de dos
Es pot dividir en plantejament, nus i desenllaç.	Sí, de manera clara	Sí, però resulta una mica difícil	Costa molt; està bastant desordenat	Està del tot desordenat

RÚBRICA D'AVALUACIÓ DE L'ADEQUACIÓ				
DESCRIPTORS	MOLT BÉ (3 punts)	BÉ (2 punts)	POC (1 punt)	GENS (0 punts)
El text...				
Causa un efecte global determinat.	Causa un efecte global que s'adiu amb l'efecte desitjat.	Causa un efecte global, però no és el desitjat.	Causa un efecte en determinats moments, però no és el desitjat.	Deixa indiferent.
Transmet un missatge, un tema o una idea.	Sí			No
S'adapta al públic lector escollit: infantil, juvenil o adult.	Els temes i la forma són adequats durant tot el relat.	Els temes i la forma són bastant adequats durant quasi tot el relat.	No gaire bé: o els temes o la forma són inadequats.	Els temes i la forma són inadequats
Utilitza els diversos temps verbals del passat: passat simple, passat perifràstic, imperfet i plusquamperfet.	Més de dos	Dos	Un	Cap
Manté el mateix tipus de narrador fins al final: extern (omniscient o observador) o intern (protagonista o testimoni).	A tot el relat	A quasi tot el relat	Varia sovint	Varia constantment
Manté el mateix to fins al final (seriós, còmic, irònic, etc.)	A tot el relat	A quasi tot el relat	Varia sovint	Varia constantment
Conté, com a mínim, un d'aquests elements: <ul style="list-style-type: none"> – Una figura retòrica. – Una descripció expressiva, que faci referència a elements sensorials. – Un diàleg escrit en estil directe o indirecte de manera correcta. 	Tots tres	Un	–	Cap
És entretingut de llegir [BONUS]	3	2	1	0
Sorprèn i fa reflexionar el lector. [BONUS]	Totes dues coses	Una de les dues coses	–	Cap de les dues coses

RÚBRICA D'AVALUACIÓ DE L'ADEQUACIÓ				
DESCRIPTORS	MOLT BÉ	BÉ	POC	GENS
El text...	(3 punts)	(2 punts)	(1 punt)	(0 punts)
TOTAL:				
Barem				
10 descriptors Nota màxima: 30 punts. Bonus: 6 punts.	Suspès: 0 - 14 punts Aprovat: 15 - 17 punts Bé: 18 - 20 punts Notable: 21 - 26 punts Excel·lent: 27 - 30 punts			

COAVALUACIÓ:

A continuació fes servir la mateixa rúbrica per avaluar el text d'un dels teus companys de grup. Tot seguit, observa la valoració que el teu company ha fet del teu text i aplica-hi els canvis i les correccions que consideris adients.

REFLEXIÓ:

- Quins passos has seguit per adaptar el teu text a la situació comunicativa? Detalla'ls.
- Quins aspectes consideres que ja tens dominats?
- Quins creus que has de millorar?
- L'autoavaluació del teu text ha coincidit amb l'avaluació que n'ha fet el company? Hi ha algun element que hàgiu interpretat o percebut diferent?
- Quins canvis fonamentals has fet en el teu text després de l'autoavaluació? Per què?
- I després de la covaluació? Per què?

ACTIVITAT 6: ACTUALITZACIÓ DEL PORTAFOLIS DIGITAL

Realitza, a casa, la primera actualització del portafolis de correcció lingüística a través del *Google Drive*:

- Revisa el teu text amb l'ajuda del diccionari (DIEC 2) i anota tots els errors ortogràfics, lèxics i morfosintàctics que hi trobis.
- Indica les vegades que es repeteix cada error.
- Anota la correcció de l'error.
- Busca l'explicació de la norma gramatical, lèxica o morfosintàctica corresponent i anota-la al costat de cada error.

C. LA COHERÈNCIA

És la propietat del text per mitjà de la qual aquest té unitat de sentit. Un text és coherent quan s'organitza al voltant d'un tema central, de manera clara, ordenada i sense contradir-se, aportant la informació necessària per desenvolupar-lo, i quan tots els elements que conté afavoreixen el seu propòsit principal.

Per elaborar un text de manera coherent cal tenir en compte les quatre màximes següents:

- **De relació:** tot allò que es diu ha tenir relació amb el tema tractat i ha de ser útil per aconseguir l'objectiu que es persegueix.
- **De manera:** les idees han de tenir continuïtat entre elles i s'han d'ordenar tenint en compte què sap i què no sap el lector en cada moment. S'ha d'anar aportant informació nova sobre el tema de manera progressiva.
- **De quantitat:** cal dir tot allò que és important i prou, sense oferir més informació de la necessària.
- **De qualitat:** les idees no es poden contradir entre elles.

ACTIVITAT 1: POSA UN TÍTOL AL CONTE

1. Relaciona cada un dels títols següents amb el text corresponent:

Anècdota quotidiana	El regal inesperat	La trucada fatal
---------------------	--------------------	------------------

Títol:

Aquella tarda, mentre preparava el sopar (li agradava fer les coses amb antelació), planxava la roba per a l'endemà, veia el seu concurs preferit a la televisió i enllestia un article per a la seva columna setmanal, va sonar el telèfon. Va fer un gest de contrarietat: no suportava les interrupcions imprevistes. Va remenar la paella amb el sofregit, perquè no s'enganxés, va anotar una frase a l'article, abans que li fugís del cap, i va afanyar-se a despenjar el telèfon. No va escoltar amb gaire atenció les primeres frases pronunciades per una veu monòtona de dona, perquè estava pendent de les preguntes del concurs de televisió (s'estava perdent una de les seves proves preferides, i aquesta només la feien un cop a la setmana!). Va sentir les paraules «defunció» i «testament», però el seu cervell no les va processar fins al cap d'uns segons. Un moment! Qui havia mort? Què li deia, aquella dona? Però en aquell instant va adonar-se amb esglai que la camisa que tenia a mig planxar treia fum: hi havia deixat la planxa a sobre. Precipitadament va deixar anar el telèfon i va córrer a enretirar la planxa, just a temps d'evitar la desgràcia. La camisa havia quedat ben socarrimada, però hagués pogut ser molt pitjor. Va suposar que la olor de fum provenia únicament de la camisa, així que va agafar l'article i va tancar-se a l'habitació per no sentir-la. Mentrestant, a l'altra banda de l'auricular, la dona de la veu monòtona deia «Hola? Senyor? És aquí?», i encara seguia a l'espera quan les flames de la cuina van entrar a la sala d'estar.

Títol:

Aquell dia, com tants altres, va sonar el telèfon. Hi ha gent que corre a agafar-lo com si es calés foc a la casa, amb l'esperança que algun dia li comuniquin que li ha tocat un creuer a les Maldives. Realment no sé què s'esperen. Jo hi vaig tranquil·lament, amb la parsimònia de qui sap que si no agafa aquesta trucada agafarà la següent. Tant se val. Al capdavall, totes són iguals: «Li interessa canviar de companyia? Li oferim una línia de mòbil gratuïta si aprofita la promoció...», o bé «Senyor Coll? Se'l reclama per l'impagament del deute bancari contret amb...». Al final es converteix en un acte mecànic. Així, quan el telèfon va sonar aquella tarda i la veu monòtona d'una dona va dir-me que la meva tia havia mort, i que havia passat a ser l'hereu de tota la seva fortuna, simplement vaig respondre-li: «Ara mateix no m'interessa la seva oferta, però moltes gràcies per trucar. Bona tarda». I vaig penjar. Era l'hora del cafè.

Títol:

No estava passant un bon moment. Hi ha èpoques, a la vida, en què fa l'efecte que tot es torci i vagi malament; per molt que t'hi esforcis, sembla que l'univers sencer conspiri perquè no puguis fer res del dret. Aquella era una d'aquestes èpoques: m'havien fet fora de la feina, subsistia amb els diners que rebia d'una columna setmanal al diari i no podia pagar el lloguer del pis. Em feien fora al cap de tres dies. Quan va sonar el telèfon, el primer que vaig pensar va ser que eren els del banc (tenia uns deutes considerables), i vaig agafar-lo amb la intenció de fingir que era una altra persona i dir que jo estava ingressat a l'hospital amb alguna malaltia crònica terrible. Abans de poder fer el meu paper, però, una dona amb la veu monòtona em va comunicar, com aquell qui llegeix les instruccions de la rentadora, que la meva tia havia mort i que, com a únic familiar viu que li restava, havia d'assistir a la lectura del testament. El cor em va fer un salt. La meva tia estimada! La meva tia estimada i rica, riquíssima, esgarrifosament rica. Vaig posar-me a ballar d'alegria; amb prou feines vaig saber dissimular la meva felicitat en acomiadar-me de la dona del telèfon, que tenia aquella veu tan fúnebre. Adéu a la meva mala sort!

2. Ara posa un títol al teu text. Recorda quin és el tema principal del teu conte, és a dir, el fil conductor que li dona unitat de sentit, i pensa un títol que s'hi adigui i que cridi alhora l'atenció, però que no desvetlli cap element sorpresa de la trama. També és molt important que recordis quin és l'efecte que vols crear, ja que tot allò que narris ha de contribuir a generar-lo.

ACTIVITAT 2: LES QUATRE MÀXIMES

3. Troba quina de les quatre màximes de la coherència s'està transgredint en cada cas: de relació, de manera, de quantitat o de qualitat. Tingues en compte que una de les màximes s'incompleix dues vegades.

Pregunta: No entenc res: per què la Maria s'ha barallat amb en Jaume?

Resposta: Per allò que va passar l'altre dia entre els dos a la festa. La Maria no perdona en Jaume i per això segueixen enfadats.

Pregunta: I què va passar l'altre dia? De quina festa parles?

Pregunta: Quan ha passat, això?

Resposta: Avui, a l'hora del pati. Estàvem xerrant sobre el partit d'ahir al vespre quan de sobte en Joan s'ha trobat molt malament, s'ha marejat i ha caigut al terra. La professora es pensava que feia comèdia per no copiar els apunts de la pissarra (ja saps com és en Joan) i al principi no ens feia cas i seguia fent classe. Però de seguida ha vist que anava de veres i...

Pregunta: Però no has dit que estàveu al pati?

Pregunta: Saps a quina hora tenim anglès?

Resposta: Ostres, m'he deixat el llibre a casa.

Pregunta: Quina edat tens?

Resposta: Tinc catorze anys, dos mesos, quatre dies i disset hores; és a dir, faré quinze anys el dia vuit d'octubre a les sis i vint-i-tres minuts de la tarda.

Pregunta: Com les has fet, aquestes lleties? Estan molt bones!

Resposta: Doncs mira, posant el pebrot a la paella i remenant-lo a poc a poc. Abans l'he hagut de tallar a trossets petits, evidentment. I rentar-lo bé sota l'aixeta, abans de tallar-lo. Clar que abans he hagut de tallar la ceba i coure-la uns minuts, perquè es fa més a poc a poc que el pebrot. Al final de tot hi he posat uns talls de xoriço, que hi queden molt bé. També he posat les lleties en remull i he sofregit el tomàquet. Bé, el tomàquet l'he sofregit amb la ceba, abans del pebrot. I m'he deixat l'all: també n'hi he posat una miqueta, just després del pebrot.

4. A continuació, soluciona els problemes de coherència dels diàlegs anteriors, de manera que es compleixin les quatre màximes.

ACTIVITAT 3: LA SEGONA VERSIÓ

REDACCIÓ:

Fes una segona versió del teu conte tenint en compte les quatre màximes del discurs coherent. Tingues present, sobretot, que el lector no sap res i no comparteix cap dels detalls de la teva història quan comença a llegir el teu conte (ni els personatges, ni el temps, ni l'espai...). És feina teva narrar la història de manera clara i ordenada i proporcionar-li la informació necessària per entendre-la i visualitzar-la.

Consignes a seguir:
Recorda que el text ha de tenir un màxim de quatre pàgines i un mínim de dues .
Afegeix-hi el títol que has triat.
Recorda que el conte ha de seguir una estructura de plantejament, nus i desenllaç .
Recorda que tots els elements del conte han de contribuir a generar l'efecte desitjat.
Recorda que tot allò que relatis a de tenir relació amb el tema o temes del teu relat.
Narra la història de manera clara i ordenada , tenint en compte en tot moment què sap i què no sap el lector.
Proporciona tota la informació necessària per comprendre la història.
No proporcionis més informació de la necessària.
No et contradiguis .

AUTOAVALUACIÓ:

Un cop hakis acabat, avalua el teu text amb l'ajuda d'aquesta rúbrica per saber si has aconseguit elaborar un text coherent. Després fes-hi els canvis corresponents. Recorda que pots demanar l'orientació del professor a l'hora de corregir el text.

RÚBRICA D'AVAUACIÓ DE LA COHERÈNCIA				
DESCRIPTORS	MOLT BÉ (3 punts)	BÉ (2 punts)	POC (1 punt)	GENS (0 punts)
El text...				
S'adequa a l'extensió requerida.	2-4 pàgines	2-4'5 pàgines	1'5-5 pàgines	1-6 pàgines

RÚBRICA D'AVALUACIÓ DE LA COHERÈNCIA				
DESCRIPTORS El text...	MOLT BÉ (3 punts)	BÉ (2 punts)	POC (1 punt)	GENS (0 punts)
Té un títol adient.	El títol és adequat i atractiu	El títol és adequat	El títol no s'adequa al relat	No té títol
Causa un efecte global determinat.	Causa un efecte global que s'adiu amb l'efecte desitjat.	Causa un efecte global, però no és el desitjat.	Causa un efecte en determinats moments, però no és el desitjat.	Deixa indiferent.
Transmet un missatge, un tema o una idea de manera clara.	3	2	1	0
Narra la història de manera ordenada, tenint en compte en tot moment la informació de què disposa el lector.	La història està ben ordenada i el lector la pot seguir sense problemes	La història està una mica desordenada: el lector es perd en alguns moments	La història està força desordenada: el lector es perd bastant	La història és caòtica i desordenada: el lector es perd
Conté la informació necessària per comprendre la història i el tema.	Sí	Li manca una mica d'informació	Li manca força informació	La informació és insuficient per comprendre la història
Conté només aquella informació que té relació amb el tema de què tracta	Sí	El relat conté algunes digressions que l'allunyen del seu tema o propòsit	El relat conté nombroses digressions que l'allunyen del seu tema o propòsit	El relat conté excessiva informació desvinculada del seu tema o propòsit
Expressa les idees sense contradiccions	No hi ha cap contradicció	Hi ha algunes contradiccions	Hi ha força contradiccions	Hi ha moltes contradiccions
És entretingut de llegir	3	2	1	0
Sorprèn i fa reflexionar el lector.	Totes dues coses	Una de les dues coses	—	Cap de les dues coses
TOTAL:				

RÚBRICA D'AVALUACIÓ DE LA COHERÈNCIA				
DESCRIPTORS	MOLT BÉ	BÉ	POC	GENS
El text...	(3 punts)	(2 punts)	(1 punt)	(0 punts)
Barem				
10 descriptors Nota màxima: 30 punts.		Suspès: 0 - 14 punts Aprovat: 15 - 17 punts Bé: 18 - 20 punts Notable: 21 - 26 punts Excel·lent: 27 - 30 punts		

COAVALUACIÓ:

A continuació fes servir la mateixa rúbrica per avaluar el text d'un dels teus companys de grup. Tot seguit, observa la valoració que el teu company ha fet del teu text i aplica-hi els canvis i les correccions que consideris adients.

REFLEXIÓ:

- Quins passos has seguit per dotar de coherència el teu text? Detalla'ls.
- Quins aspectes consideres que ja tens dominats?
- Quins creus que has de millorar?
- L'autoavaluació del teu text ha coincidit amb l'avaluació que n'ha fet el company? Hi ha algun element que hàgiu interpretat o percebut diferent?
- Quins canvis fonamentals has fet en el teu text després de l'autoavaluació? Per què?
- I després de la covaluació? Per què?

ACTIVITAT 4: ACTUALITZACIÓ DEL PORTAFOLIS DIGITAL

Realitza, a casa, la segona actualització del portafolis de correcció lingüística a través del *Google Drive*:

- Revisa el teu text amb l'ajuda del diccionari (DIEC 2) i anota tots els errors ortogràfics, lèxics i morfosintàctics que hi trobis.
- Indica les vegades que es repeteix cada error.
- Anota la correcció de l'error.
- Busca l'explicació de la norma gramatical, lèxica o morfosintàctica corresponent i anota-la al costat de cada error.

D. LA COHESIÓ

És la propietat del text segons la qual totes les seves **parts** estan **lligades** o travades entre si per mitjà de diversos **mecanismes sintàctics**, com per exemple:

- Els connectors.
- Els signes de puntuació.
- La repetició de mots: es repeteixen algunes vegades, al llarg del text, les paraules més importants per al missatge que es vol transmetre.
- Els sinònims, les el·lipsis i els pronoms: es fan servir per evitar la repetició de paraules.

Aquí ens centrarem en els **connectors** i en els **signes de puntuació**, ja que els mecanismes de substitució (sinònims, pronoms) i elisió els treballarem més endavant a l'apartat d'estil.

ACTIVITAT 1: ELS CONNECTORS

Els connectors **organitzen** el text i en faciliten, així, la lectura. Serveixen per enllaçar o **connectar** paràgrafs i frases entre si, de manera que el discurs quedi ben lligat: és a dir, cohesionat.

De connectors n'hi ha de molts tipus, però els més recurrents en el gènere del conte, i per tant els que hauràs de fer servir ara, són aquells que ja hem esmentat quan treballàvem la **narració** i la **descripció**: els connectors **temporals** i **espacials**.

Recorda!

- En els textos narratius s'utilitzen molts **connectors** o **expressions temporals** per **situar les accions en el temps**: *llavors, aleshores, després, sovint, quan, mentre, mentrestant, tot seguit, de seguida, més tard, aquell matí d'hivern, en aquell moment, en aquella època, a trenc d'alba, de bon matí, de sobte, de cop i volta, a vegades, tan bon punt, tot just, amb prou feines...*
- En els textos descriptius es fan servir molts **connectors** o **expressions espacials** per **situar els elements descrits en l'espai**: *a dalt, a baix, més amunt, més avall, davant, darrere, a la dreta, a l'esquerra, endins, enfora, al mig/centre, als costats/extrems, de cara, d'esquena, a l'interior, a l'exterior, a una banda, al fons, al voltant...*

1. Omple els buits d'aquest text amb els connectors espacials i temporals adients. Subratlla, també, la resta de connectors temporals i espacials que hi trobis:

de matinada

al mig

a l'interior

aleshores

a l'esquerra

cada dia

Era una casa del carrer del Castell. La porta era de trossos de fusta aprofitats, potser d'un carro vell. Els trossos estaven disposats en vertical i dalt de tot n'hi havia un de travessar que no ajustava bé. A baix, , hi havia la botera per als gats. hi passàvem pel

davant, de pressa, mirant de reüll. Rita i jo ens hi vam aturar un cop, només un cop. Aquell vespre, però, la porta no estava del tot tancada. Vosaltres dues, pareu un moment!, vam sentir. Era la veu de la dona que només sortia de nits, quan el poble dormia. Eren les vuit d'un vespre de novembre, feia estona que era fosc. [...]

La pujada del Castell, al final del carrer, no tenia il·luminació. Només una bombeta trista feia llum des d'un fanal del carrer, a la frontera del davant de la porta tancada. Per aquella bombeta la gent sabia que la dona sortia [...] vaig veure que Rita ja no dubtava sinó que, sense que jo l'hagués vista entrar, era a l'interior i m'esperava al peu de l'escala.

Fragments del conte de Mercè Ibarz «D'aquest costat del claustre»,
dins *Febre de Carrer* (2005).

2. Omple els buits del fragment de narració següent amb les expressions temporals adients:

aquells dies *una tarda* *quan* *mentre* *en aquell moment*

Vaig somriure, doncs, una vegada més, i vaig dir-li:

- Ets tan comprensiu! No sé pas per què porto una vida tan inútil.

I , l'àngel de la llar, satisfet, em mirava, des de l'altre cantó de la sala, des del fons del mirall.

No vaig deixar de somriure, ni de fer la veu dolça, perquè no volia que aquell endimoniat àngel de la llar se m'escapés. Havia comprès que si deixava de somriure desapareixeria. Mai no havia estat tan amable com Em sentia a mi mateixa dient: «Sí estimat... Sí, estimat», com en les traduccions de les novel·les angleses. Somrient així vaig perseguir el meu àngel per tots els racons de la casa. I , una de les tardes més avorrides de la meua vida, el meu marit feia migdiada, bo i assegut a la butaca, vaig veure l'àngel estintolat a la paret, entre la televisió i el cove de la roba neta. Vaig fer un salt elàstic i vaig engrapar-li just el coll. Vaig prémer fort, amb tota la meua ànima i vaig veure, amb els meus propis ulls esverats, com l'àngel es fonia. Hi va haver una lleugera escampadissa de plomes, res més. el meu marit es va despertar em va dir:

- Ja t'ho deia, jo, que s'havien de recosir aquests coixin.
- I tant –vaig contestar–. Els homes de la casa haureu d'apuntar-vos a un curs de recosir coixins, estimat.

Maria Aurèlia Capmany, «D'una assassina a una dona de bé»,
dins *Cartes impertinents* (1971).

3. Ara afegeix, al teu text, tres connectors temporals i tres connectors espacials.

ACTIVITAT 2: ELS SIGNES DE PUNTUACIÓ

Els **signes de puntuació** són **imprescindibles** per organitzar el text de manera que pugui ser **compès**, ja que n'indiquen les **pauses**, l'**entonació** i l'**expressivitat**. També ens permeten entendre les relacions entre els diversos elements de cada frase i entre les diverses frases d'un text.

Els principals signes de puntuació són: el punt, la coma, els dos punts, el punt i coma, els punts suspensius, l'interrogant, l'exclamació, els parèntesis, els guions i les cometes.

Ens centrarem, però, en els usos més habituals de la **coma**, els **dos punts** i el **punt i coma**.

Recorda!

El **punt**: indica, amb una pausa forta, que la frase s'ha acabat i que té un sentit complet per si mateixa.

- Punt i a part: separa els paràgrafs (1 paràgraf = 1 idea general).
- Punt i seguit: marca la pausa al final d'una oració, dins d'un mateix paràgraf.

1. Fes servir les comes per afegir incisos a les oracions següents, ja sigui per fer aclariments o oferir informació addicional:

- L'àvia seia a la vora del foc.
- El discurs no em va convèncer gens.
- Quan vaig alçar la vista les noies acabaven de pujar al metro.
- Saps si aquest llibre s'ha venut gaire?

Recorda!

La **coma**: indica una pausa breu en el discurs.

Els seus **usos més habituals** són:

- Afegir **incisos**, ja sigui per fer **aclariments** o oferir **informació addicional**, que no resulta necessària per entendre el sentit de l'oració principal: *L'obra, escrita en valencià, ha guanyat un premi. Els dos amics, en Marc i en Pol, s'entretenien llençant pedres al riu. El Roger, més content que un gínjol, anava saltant carrer avall.*
- **Separar els elements d'una enumeració**: *M'agraden les pomes, les peres, les taronges i les maduixes.*
- Indicar l'**omissió** d'un **verb**: *L'Agnès té tretze anys; en Pau, sis.*
- **Abans o després d'un vocatiu**, el mot que fem servir per adreçar-nos directament a algú: *Maria, vé a la cuina que l'avi et crida. Senyor, té la maleta oberta. No sé de què parles, Joan!*
- Marcar els **límits de certs connectors** (*però, perquè, ja que, tanmateix, és a dir, no obstant això, en canvi, d'altra banda, ara bé, etc.*) o **interjeccions** (*ep, oi*): *Ha sortit el sol, però encara està tot el terra humit. Té cefalea, és a dir, mal de cap. Aquest jersei et va petit, oi? Ep, vigila amb el cafè!*

Alerta! No posem mai coma:

- × Entre el subjecte i el verb
- × Entre el verb i el complement directe

2. Reescriu aquest text fent servir els dos punts en aquells llocs que consideris adequats:

Sempre he volgut saber-ho tot. Dominar totes les esferes de la realitat. Sé que és quelcom utòpic i absurd. És impossible posseir tots els coneixements del món. Tot i així, seria increïble saber tot el que es pot saber de totes les matèries. Història, biologia, literatura, matemàtiques, llengua, física, antropologia, genètica... La meva mare sempre diu que «la gràcia d'estar vius és tenir coses noves per aprendre cada dia». Suposo que té raó. Aquest és el veritable plaer de la vida. De totes maneres, és molt frustrant pensar que morirem sense saber la veritat sobre l'univers, sobre la vida i sobre la mort. Qui som, d'on venim, on anem i què hi fem, en aquest món. Imagino, però, que no hi ha res a fer. Ho haurem d'assumir i gaudir del viatge incert.

Recorda!

Els **dos punts**: pausa mitjana que indica una relació de proximitat entre els dos fragments que s'uneixen, en què el segon depèn del primer.

Els seus **usos més habituals** són:

- **Introduir enumeracions**: *Les meves aficions principals són: ballar, llegir, escriure i dibuixar.*
- Aportar un o més **exemples**: *La botiga era plena fins dalt de fruites de tots els tipus: préssecs, mandarines, pinyes, pomes, melons, maduixes, plàtans...*
- Expressar **causa, conseqüència, resum, conclusió** o **explicació**: *M'agrada la teva versió de la història: és molt més divertida. L'han acomiadat de la feina: ara tindrà més temps lliure. Això és el que en penso: no és possible fer el cim amb aquest temps.*
- Reproduir **l'estil directe** amb cometes: *La Maria va declarar, decidida: «Demà mateix m'hi poso».*

3. Substitueix les comes per punt i coma quan sigui convenient:

- A vegades m'agrada passejar per la ciutat, sobretot els dies d'hivern que fa bo, d'altres prefereixo els llocs més tranquils i apartats, com el camp o la muntanya, per relaxar-me i desconnectar de la gent i dels sorolls.
- Poques vegades podem triar allò que ens passarà, ja que no podem controlar les circumstàncies de tot el que ens envolta, tot i així, sí que podem escollir la manera com hi reaccionem.
- Una gran gentada s'havia congregat a la plaça: parelles joves, que somreien i s'agafaven com podien de la mà per no perdre's l'un a l'altre, pares i mares atrafegats, que alçaven el cap per damunt de la multitud, mentre amb cada mà sostenien més coses de les que podien portar, nens i nenes de poc més de mig metre, que corrien esverats entre les cames de la gent, grups d'estudiants sorollosos, de primer o segon any, que probablement descobrien la ciutat per primer cop, i colles de gent gran, amics de la sardana o del sarau en general, que semblaven els més animats de tots.

Recorda!

El **punt i coma**: pausa mitjana entre dues oracions independents, de sentit complet, però que es relacionen entre si pel seu significat: la segona oració matisa la primera o hi afegeix informació nova. Indica una pausa més llarga que la de la coma i menys que la del punt.

Els seus **usos més habituals** són:

- Separar **frases estretament relacionades**, que sovint **s'oposen** entre elles: *A casa, en confiança, diu unes coses; al carrer, davant d'estranyes, unes altres.*
- Separar les oracions subordinades de la principal quan aquestes ja contenen comes: *He aconseguit acabar a temps; ara bé, m'ha resultat molt difícil. La Maria sovint s'espanta per aquestes coses; la Núria, en canvi, ni s'immuta.*
- Separar els elements d'una enumeració complexa, en què cada element ja conté un o més incisos separats per comes: *Recordo que érem quatre, aquell dia: en Pere, que havia vingut des de Barcelona; la Sara, que vivia a la vora però sempre anava molt enfeïnada; en Marc, a qui no vèiem des de feia quasi tres anys, i jo.*

4. Finalment, fes servir els dos punts, les comes i el punt i coma per escriure una enumeració complexa:

ACTIVITAT 3: LA TERCERA VERSIÓ

REDACCIÓ:

Reescriu el teu conte usant correctament els signes de puntuació i els connectors treballats.

Consignes a seguir:

Recorda que el text ha de tenir un màxim de **quatre pàgines** i un mínim de **dues**.

Assegura't que hi has afegit, com a mínim, **tres connectors temporals**.

Assegura't que hi has afegit, com a mínim, **tres connectors espacials**.

Assegura't que fas servir, com a mínim, **un punt i coma**.

Assegura't que fas servir **els dos punts**, com a mínim dues vegades.

Assegura't que conté, com a mínim, **dos incisos**, per fer aclariments o oferir informació addicional.

AUTOAVALUACIÓ:

Un cop hagi acabat, avalua el teu text amb l'ajuda d'aquesta rúbrica per saber si has aconseguit cohesionar-lo correctament per mitjà dels connectors i dels signes de puntuació. Després fes-hi els canvis corresponents. Recorda que pots demanar l'orientació del professor a l'hora de corregir el text.

RÚBRICA D'AVAUACIÓ DE LA COHESIÓ				
DESCRIPTORS	MOLT BÉ	BÉ	POC	GENS
El text...	(3 punts)	(2 punts)	(1 punt)	(0 punts)
S'adequa a l'extensió requerida	2-4 pàgines	2-4'5 pàgines	1'5-5 pàgines	1-6 pàgines
Utilitza connectors temporals	Més de dos	Dos	Un	Cap
Utilitza connectors espacials	Més de dos	Dos	Un	Cap
Fa servir els signes de puntuació de manera adequada i variada	Sí: ajuden a comprendre i cohesionar el text	A vegades s'usen de manera inadequada	Se'n fan servir pocs i de manera poc acurada: el text està poc cohesionat	Hi ha molt poca varietat de signes de puntuació i aquests no s'usen de manera adequada
Utilitza el punt i coma	Més d'una vegada	Una vegada	–	Cap
Utilitza els dos punts	Més de dues vegades	Dues vegades	Una vegada	Cap
Conté incisos, per fer aclariments o oferir informació addicional.	Més de dos	Dos	Un	Cap
Flueix durant la lectura perquè els seus elements estan ben enllaçats	3	2	1	0
TOTAL:				
Barem				

RÚBRICA D'AVALUACIÓ DE LA COHESIÓ				
DESCRIPTORS	MOLT BÉ	BÉ	POC	GENS
El text...	(3 punts)	(2 punts)	(1 punt)	(0 punts)
8 descriptors Nota màxima: 24 punts.	Suspès: 0 - 11 punts Aprovat: 12 - 13 punts Bé: 14 - 15 punts Notable: 16 - 20 punts Excel·lent: 21 - 24 punts			

COAVALUACIÓ:

A continuació fes servir la mateixa rúbrica per avaluar el text d'un dels teus companys de grup. Tot seguit, observa la valoració que el teu company ha fet del teu text i aplica-hi els canvis i les correccions que consideris adients.

REFLEXIÓ:

- Quins passos has seguit per cohesionar el teu text? Detalla'ls.
- Quins aspectes consideres que ja tens dominats?
- Quins creus que has de millorar?
- L'autoavaluació del teu text ha coincidit amb l'avaluació que n'ha fet el company? Hi ha algun element que hàgiu interpretat o percebut diferent?
- Quins canvis fonamentals has fet en el teu text després de l'autoavaluació? Per què?
- I després de la covaluació? Per què?

ACTIVITAT 4: ACTUALITZACIÓ DEL PORTAFOLIS DIGITAL

Realitza, a casa, la tercera actualització del portafolis de correcció lingüística a través del *Google Drive*:

- Revisa el teu text amb l'ajuda del diccionari (DIEC 2) i anota tots els errors ortogràfics, lèxics i morfosintàctics que hi trobis.
- Indica les vegades que es repeteix cada error.
- Anota la correcció de l'error.
- Busca l'explicació de la norma gramatical, lèxica o morfosintàctica corresponent i anota-la al costat de cada error.

FASE 3. REVISEM

E. LA REVISIÓ GLOBAL

AUTOAVALUACIÓ:

Abans d'entregar-lo, avalua de manera global el teu text amb l'ajuda d'aquesta rúbrica, per saber si respecta totes les propietats textuais treballades: adequació, coherència i cohesió. Després fes-hi els canvis corresponents. Recorda que pots demanar l'orientació del professor a l'hora de corregir el text.

RÚBRICA D'AVALUACIÓ GLOBAL				
DESCRIPTORS	MOLT BÉ (3 punts)	BÉ (2 punts)	POC (1 punt)	GENS (0 punts)
El text...				
(ADEQUACIÓ)				
S'adequa a l'extensió requerida	2-4 pàgines	2-4'5 pàgines	1'5-5 pàgines	1-6 pàgines
Conté tots els elements del relat: uns personatges, un temps, un espai, un conflicte i la seva resolució.	Tots	En falta un	En falten dos	En falten més de dos
Es pot dividir en plantejament, nus i desenllaç.	Sí, de manera clara	Sí, però resulta una mica difícil	Costa molt; està bastant desordenat	Està del tot desordenat
Causa un efecte global determinat.	Causa un efecte global que s'adiu amb l'efecte desitjat.	Causa un efecte global, però no és el desitjat.	Causa un efecte en determinats moments, però no és el desitjat.	Deixa indiferent.
S'adapta al públic lector escollit: infantil, juvenil o adult.	Els temes i la forma són adequats durant tot el relat.	Els temes i la forma són bastant adequats durant quasi tot el relat.	No gaire bé: o els temes o la forma són inadequats.	Els temes i la forma són inadequats
Utilitza els diversos temps verbals del passat: passat simple, passat perifràstic, imperfet i plusquamperfet.	Més de dos	Dos	Un	Cap

RÚBRICA D'AVALUACIÓ GLOBAL				
DESCRIPTORS	MOLT BÉ	BÉ	POC	GENS
El text...	(3 punts)	(2 punts)	(1 punt)	(0 punts)
Manté el mateix tipus de narrador fins al final: extern (omniscient o observador) o intern (protagonista o testimoni).	A tot el relat	A quasi tot el relat	Varia sovint	Varia constantment
Manté el mateix to fins al final (seriós, còmic, irònic, etc.)	A tot el relat	A quasi tot el relat	Varia sovint	Varia constantment
Conté, com a mínim, un d'aquests elements: <ul style="list-style-type: none"> – Una figura retòrica. – Una descripció expressiva, que faci referència a elements sensorials. – Un diàleg escrit en estil directe o indirecte de manera correcta. 	Tots tres	Un	–	Cap
(COHERÈNCIA)				
Té un títol adient.	El títol és adequat i atractiu	El títol és adequat	El títol no s'adequa al relat	No té títol
Transmet un missatge, un tema o una idea de manera clara i sense contradir-se.	3	2	1	0
Narra la història de manera ordenada, tenint en compte en tot moment la informació de què disposa el lector.	La història està ben ordenada i el lector la pot seguir sense problemes	La història està una mica desordenada: el lector es perd en alguns moments	La història està força desordenada: el lector es perd bastant	La història és caòtica i desordenada: el lector es perd

RÚBRICA D'AVUACIÓ GLOBAL				
DESCRIPTORS	MOLT BÉ	BÉ	POC	GENS
El text...	(3 punts)	(2 punts)	(1 punt)	(0 punts)
Conté la informació justa i necessària per comprendre la història i el tema de què tracta: ni més ni menys.	Sí	Li manca una mica d'informació i/o conté algunes digressions que l'allunyen del seu propòsit	Li manca força informació i/o conté nombroses digressions que l'allunyen del seu propòsit	La informació és insuficient per comprendre la història i/o resulta excessiva i desvinculada del seu propòsit
(COHESIÓ)				
Utilitza connectors temporals i espacials per organitzar el discurs i situar l'acció.	Més de dos de cada	Dos de cada	Un de cada	Cap
Fa servir els signes de puntuació de manera adequada i variada: utilitza el punt i coma, els dos punts i la coma per fer incisos.	Sí, i ajuden a comprendre i cohesionar el text	Els fa servir tots, però a vegades s'usen de manera inadequada	No es fan servir tots i, a més, s'usen de manera poc acurada: el text està poc cohesionat	Hi ha molt poca varietat de signes de puntuació i aquests no s'usen de manera adequada
Flueix durant la lectura perquè els seus elements estan ben enllaçats.	3	2	1	0
És entretingut de llegir [BONUS]	3	2	1	0
Sorprèn i fa reflexionar el lector. [BONUS]	Totes dues coses	Una de les dues coses	-	Cap de les dues coses
TOTAL:				
Barem				

RÚBRICA D'AVALUACIÓ GLOBAL				
DESCRIPTORS	MOLT BÉ	BÉ	POC	GENS
El text...	(3 punts)	(2 punts)	(1 punt)	(0 punts)
16 descriptors Nota màxima: 48 punts. Bonus: 6 punts.	Suspès: 0 - 23 punts Aprovat: 24 - 28 punts Bé: 29 - 33 punts Notable: 34 - 42 punts Excel·lent: 43 - 48 punts			

COAVALUACIÓ:

A continuació fes servir la mateixa rúbrica per avaluar el text d'un dels teus companys de grup. Tot seguit, observa la valoració que el teu company ha fet del teu text i aplica-hi els canvis i les correccions que consideris adients.

REFLEXIÓ:

- Quina és la teva valoració global del text? Consideres que compleix amb èxit les tres propietats textuals? Per què?
- Quins aspectes consideres que ja tens dominats?
- Quins creus que has de millorar?
- L'autoavaluació del teu text ha coincidit amb l'avaluació que n'ha fet el company? Hi ha algun element que hàgiu interpretat o percebut diferent?
- Quins canvis fonamentals has fet en el teu text després de l'autoavaluació? Per què?
- I després de la covaluació? Per què?

F. LA PRESENTACIÓ

Entrega el text revisat al professor, que te'l retornarà corregit. Per presentar-lo de manera correcta, segueix les indicacions següents:

Indicacions per a la presentació del text final:

- Fes una lletra clara i entenedora.
- Procura que el text sigui net, sense guixar o ratllar.
- Respecta els marges a la dreta, a l'esquerra, a dalt i a baix.
- Respecta la separació entre paràgrafs, entre línies i entre paraules.
- Recorda d'afegir el títol del conte i el teu nom i cognoms.

Quan el professor te'l torni, observa bé les seves correccions i assegura't que les comprens bé, demanant-li, si és necessari, que te n'expliqui el sentit i t'ajudi a resoldre els dubtes. Després, aplica-les al text.

REFLEXIÓ:

- Quins canvis has fet en el teu text després de l'avaluació del professor?
- Per què?

ACTUALITZACIÓ DEL PORTAFOLIS DIGITAL

Realitza, a casa, la quarta i darrera actualització del portafolis de correcció lingüística a través del *Google Drive*.

- Revisa el teu text amb l'ajuda del diccionari (DIEC 2) i anota tots els errors ortogràfics, lèxics i morfosintàctics que hi trobis.
- Indica les vegades que es repeteix cada error.
- Anota la correcció de l'error.
- Busca l'explicació de la norma gramatical, lèxica o morfosintàctica corresponent i anota-la al costat de cada error.

G. L'ESTIL

En aquesta darrera fase del procés d'escriptura et dedicaràs a embellir i perfeccionar el text que ja tens escrit, a partir d'una sèrie de consignes de densificació, elisió i substitució. Durant aquestes activitats és molt important que utilitzis els recursos de consulta que tens disponibles, com el DIEC 2 i el diccionari de sinònims.

ACTIVITAT 1: DENSIFICACIÓ

Observa el teu text amb atenció i fixa't en quins elements (personatges, objectes, espais, emocions) t'agradaria detallar de manera més acurada.

Ara analitza:

- El teu relat té pocs/bastants/molts adjectius?
- Inclou, com a mínim, dos incisos?
- Conté figures retòriques? Quines?

A continuació afegeix-hi, com a mínim:

- ✓ **Cinc adjectius** més
- ✓ **Dos incisos** més
- ✓ **Dues figures retòriques** més (de les que hem treballat: metàfora, comparació, personificació, hipèrbole i antítesi).

És important que reparteixis adequadament aquests recursos: no tots poden complementar el mateix element. Per distribuir-los has de tenir en compte aquells aspectes que abans has vist que t'agradaria detallar de manera més expressiva.

ACTIVITAT 2: ELISIÓ

Troba al teu conte totes aquelles paraules que es repeteixen, massa seguides l'una de l'altra, i subratlla-les.

Observa si és possible elidir-les per fer més fluid el text. En cas afirmatiu, fes-ho.

Exemples d'elisió:	
<i>Vam menjar bolets. Els bolets eren boníssims.</i>	<i>Vam menjar bolets. Eren boníssims.</i>
<i>La Carla va sortir de casa. Al cap d'un quart d'hora, la Carla va arribar a l'institut.</i>	<i>La Carla va sortir de casa. Al cap d'un quart d'hora, va arribar a l'institut.</i>
<i>No li cau gaire bé, en Pep. En Pep és brusc i antipàtic, i menja sempre amb la boca oberta.</i>	<i>No li cau gaire bé, en Pep. És brusc i antipàtic, i menja sempre amb la boca oberta.</i>

ACTIVITAT 3: SUBSTITUCIÓ

1. Analitza si has estat precís amb l'ús del lèxic al teu text: els mots que has triat expressen allò que vols dir exactament? En cas contrari, canvia'ls per d'altres que et semblin més acurats.
2. Fixa't si es possible substituir les paraules repetides (aquelles que no ha estat possible elidir) per pronoms. En cas afirmatiu, fes-ho.

La pronominalització:

Exemples d'**anàfora** (o pronom que apareix *després* del mot al qual complementa):

*La Carla va deixar-li el llibre a en Xavi; **ell** va prometre que **li** tornaria aviat.*

*Després de tant de temps, ha escrit una altra novel·la. **Aquesta** és de ciència-ficció.*

*No m'agrada gens l'api: si puc evito menjar-**ne**.*

Exemples de **catàfora** (o pronom que apareix *abans* del mot al qual complementa):

*Va deixar-**li** el llibre a en Xavi.*

*Escolta bé **això** que et diré: és important que et preocupis pel teu futur.*

*A vegades no se'**n** sabia estar, de ficar-se amb ella.*

3. Finalment, busca sinònims per substituir aquelles paraules que es repeteixen i que no es poden elidir (si cal, fes servir el diccionari).

ACTIVITAT 4: LA VERSIÓ DEFINITIVA

Passa a net la versió definitiva del teu conte, que ha de contenir les millores estilístiques que hi has incorporat, i lliura-la al professor perquè la revisi. Quan te la retorni, aplica-hi les seves correccions i indicacions finals.

FASE 4. COMPARTIM

H. DIFUSIÓ

Ha arribat l'hora, després de tant d'esforç, de difondre el teu relat a l'espai virtual per compartir-lo amb els teus companys i elaborar així un recull de contes del grup classe.

Instruccions:

1. Comparteix la **versió definitiva** del teu conte amb els companys tot escrivint-la al *Google Sites*:
 - a. Utilitza l'enllaç que et donarà el professor per entrar al *Google Sites*.
 - b. Afegeix-hi el teu conte: no t'oblidis del **títol** i vigila no cometis errors tipogràfics.
2. Llegeix, com a mínim, **tres relats** d'altres companys i deixa-hi comentaris respectuosos expressant la teva opinió.

ACTIVITAT DE REFLEXIÓ FINAL

Contesta, finalment, les qüestions següents:

- Resumeix què has fet al llarg de la unitat: quins passos has seguit per elaborar el teu conte?
- Què has après que no sabessis?
- Quins temes t'han costat més? Quins t'han resultat més fàcils?
- Quins creus que hauries de reforçar perquè encara no domines prou?
- Quins consideres que ja tens dominats?
- Quin moment és el que t'ha agradat més del procés? I el que menys?
- T'ho has passat bé fent el teu conte? T'agradaria fer-ne un altre algun dia?
- Creus que t'ha resultat útil aquesta unitat? Per què?