



UNIVERSITAT DE BARCELONA



FACULTAT DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

**MÀSTER DE RECERCA EN DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA
LITERATURA**

CURS 2009-2010

***Llegir per escriure: la literatura en
l'ensenyament aprenentatge de la llengua a
l'ESO***

Helena Padrosa i Culla

Treball de fi de màster

Dirigit per la Dra. Glòria Bordons de Porrata-Doria

6 de setembre de 2010

*Ensenyar a escriure a gent que no llegeix
és una de les maneres més esteses de perdre el temps i la paciència.*

Vicenç Pagès Jordà

ÍNDIX

1. Justificació i interès de la recerca.....	6
2. Estat de la qüestió.....	9
2.1. El nou currículum.....	9
2.2. Els llibres de text.....	11
2.3. Llengua i literatura.....	14
2.4. Comprensió lectora.....	17
3. Hipòtesi general, pregunta d'investigació i objectius de la recerca.....	20
4. Metodologia de recerca.....	21
5. Presentació i discussió de resultats.....	23
5.1. Els grups d'alumnes.....	24
5.2. La lectura i la literatura.....	26
5.3. Material: el llibre de text i els llibres de lectura obligatòria.....	27
5.4. Canvi de prioritats: la disciplina com a problema.....	29
5.5. Les activitats desenvolupades: un estudi exploratori de recerca acció.....	31
5.5.1. Les proves escrites.....	32
5.5.2. Literatura musical i llengua.....	35
5.5.3. Literatura infantil, còmic i cinema.....	38
5.5.4. Taller de poesia.....	42
5.6. Evolució dels grups d'alumnes.....	46
5.6.1. El grup flexible 2.....	46
5.6.2. El grup flexible 3.....	47
5.6.3. El grup flexible 4.....	47
5.6.4. Valoració qualitativa.....	48
6. Conclusions.....	49
7. Bibliografia.....	51
ANNEX.....	57
ACTIVITAT 1: EXÀMENS DE CONTINGUTS.....	58
Prova 1.1 (2).....	59
Prova 1.1 (3).....	60
Prova 1.1 (4).....	61
Prova 1.2 (2).....	62
Prova 1.2 (3-4).....	64
Prova 2.1 (2).....	66
Prova 2.1 (3-4).....	68

Prova 2.2 (2).....	69
Prova 2.2 (3-4).....	71
Prova 3.1 (2).....	72
Prova 3.1 (3-4).....	75
Prova 3.2 (2).....	77
Prova 3.2 (3).....	79
Prova 3.2 (4).....	80
ACTIVITAT 2: LITERATURA MUSICAL I LLENGUA.....	81
Cançó flexible 2.....	81
Cançó flexible 4.....	83
ACTIVITAT 3: LITERATURA INFANTIL, CÒMIC I CINEMA.....	85
ACTIVITAT 4: TALLER DE POESIA.....	87
FITXA 1: INTRODUCCIÓ A L'OBRA LITERÀRIA.....	88
FITXA 2: LA POESIA.....	92
FITXA 3: LA POESIA AMOROSA.....	98
FITXA 6: LA POESIA VISUAL.....	103
Rúbrica per avaluar la tasca final.....	106

Llegir per escriure: la literatura en l'ensenyament aprenentatge de la llengua a l'ESO

La preocupació pels dèficits de comprensió lectora evidenciats per l'informe PISA, la nova estructuració dels continguts de l'àmbit de llengües que demana el nou currículum d'ESO de 2007 i la inexistència de materials curriculars dissenyats d'acord amb aquest nou enfocament, ens ha portat a plantejar-nos l'objectiu general d'analitzar situacions d'aula que afavoreixin el desenvolupament de la comprensió lectora i veure fins a quin punt contribueixen al de la competència lingüística mitjançant l'experimentació de seqüències didàctiques que interrelacionin llengua i literatura amb alumnes de 3r d'ESO.

La realitat dels alumnes amb què s'ha volgut treballar en aquesta línia ens ha obligat a readaptar els objectius i el plantejament inicial, però a través de quatre grups d'activitats que prenen com a eix el discurs literari, a banda d'ajudar-los a millorar les destreses relacionades amb la comprensió lectora, els ha portat a acceptar la lectura com a mitjà de coneixement en general i com un exercici que els estimula la imaginació i la capacitat d'observació, així com a valorar-la com un mitjà al seu abast d'expressió de sentiments i experiències d'altres o com un mirall dels seus.

Leer para escribir: la literatura en la enseñanza aprendizaje de la lengua en la ESO

La preocupación por los déficits de comprensión lectora evidenciados por el informe PISA, la nueva estructuración de los contenidos del ámbito de lenguas marcada por el nuevo currículo de ESO de 2007 y la inexistencia de materiales curriculares diseñados de acuerdo con este nuevo enfoque, nos ha llevado a plantearnos el objetivo general de analizar situaciones de aula que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora y ver hasta qué punto contribuyen al de la competencia lingüística mediante la experimentación de secuencias didácticas que interrelacionen lengua y literatura con alumnos de 3º de ESO.

La realidad de los alumnos con los que se ha querido trabajar en esta línea nos ha obligado a readaptar los objetivos y el planteamiento inicial pero, a través de cuatro bloques de actividades que toman como eje el discurso literario, además de ayudarles a mejorar las destrezas relacionadas con la comprensión lectora, les ha llevado a aceptar la lectura como medio de conocimiento en general y como un ejercicio que les estimula la imaginación y la capacidad de observación, así como a valorarla como un medio a su alcance de expresión de sentimientos y experiencias de otros o como un espejo de los suyos propios.

Read to write: literature in language teaching and learning of language at ESO

Our worry about the reading comprehension deficiency shown by the PISA report, the new contents structure in the languages area requested in the new ESO curriculum and the lack of curricular material designed in accordance with this new approach, has led us to suggest the general aim of analyzing classroom situations that are favourable to the development of reading comprehension and realize to what extent these situations contribute to the development of the linguistics competence through the experimentation of didactics sequences which interrelate language and literature with students at 3r ESO.

The reality of the students we have wanted to work with in this way, has obliged us to readjust the original objectives and approach; but through four group activities that take the literary discourse as the focal point, apart from helping them to improve their skills related to their reading comprehension, have made them accept reading as a means of knowledge in general and as an exercise that stimulates their imagination and their observance ability, as well as appreciate it as a means of expression of others' feelings and experiences or as a mirror of their own.

1. Justificació i interès de la recerca

És sabut que, a la nostra secundària, hi ha greus dèficits de comprensió lectora, tal com ha demostrat l'informe PISA. També està demostrat que si els alumnes han llegit força en les etapes anteriors, si han adquirit un cert costum de llegir, els serà més fàcil de comprendre el que sigui, perquè òbviament hauran adquirit les habilitats imprescindibles per entendre els textos, però no es pot pretendre que ho entenguin tot sobre un text, perquè l'aprenentatge de la interpretació no s'acaba mai, és un procés que dura tota la vida i que depèn de l'hàbit lector i de la formació lectora assolida (Alcoverro, Regojo, Sanz, 2007).

Per una altra banda, s'ha notat un progressiu deteriorament de l'ensenyament de la literatura a l'ensenyament secundari, perquè en molts centres docents la literatura pràcticament ha desaparegut de les aules o s'ha convertit en un aspecte complementari que s'afegeix —si hi ha temps— al final de cada un dels apartats del temari. Per això cal recuperar una idea bàsica que se sintetitza amb aquestes paraules: «*es pot ensenyar llengua prescindint de la literatura, però el que no és tan segur és que se'n pugui aprendre*» (Aulet i Martí, 2007: 101). Paraules que Vicenç Pagès Jordà, a la introducció del seu llibre *De Robinson Crusoe a Peter Pan. Un cànon de literatura juvenil* (2006), formula irònicament: «*Ensenyar a escriure a gent que no llegeix és una de les maneres més esteses de perdre el temps i la paciència*» (citada a Codina, 2007).

En un altre ordre de coses, les lectures escolars obligatòries comunes són sovint el centre de les crítiques que busquen una causa per al «fracàs» en la tasca de crear hàbits lectors, però renunciar a les lectures obligatòries no sembla el camí més efectiu, perquè ofereixen un espai privilegiat i únic per treballar la literatura amb textos seleccionats com a exemple dels continguts literaris del currículum. Una de les possibles causes per les quals l'alumnat no tendeix a valorar positivament aquesta obligació és que sovint es produeix una incoherència que pot portar a la desorientació dels estudiants: l'obligació de llegir no es complementa amb tasques que reflecteixen el motiu pel qual s'obliga a fer-ho (Manresa, 2007: 82).

Lluch (2001) i Colomer (2008), des del punt de vista dels hàbits lectors, apunten una altra realitat evident, i és la davallada de la rellevància social de la lectura, atès que les classes altes estan deixant de considerar un signe de prestigi el fet de posseir una biblioteca a casa o deixen d'acumular els llibres de les generacions anteriors, tendència que s'agreuja amb la progressiva reducció de les dimensions de l'habitatge. Per la qual cosa, el llibre, i especialment el llibre literari, és un element aliè a la cultura «familiar». Amb la generalització de la LOGSE i l'arribada a les aules de tot l'espectre social, aquesta qüestió adquireix un major valor.

Per una altra banda, per a una bona part dels estudiants, algunes de les funcions que tenia la literatura en generacions anteriors ara les tenen els mitjans de comunicació de masses, que esdevenen els encarregats d'entretenir i de «culturalitzar». Però davant d'aquesta substitució ja consolidada, l'ensenyament arriba tard a donar solucions. De fet, podem comprovar que hi ha pocs estudis que parlen sobre com es poden relacionar literatura i mitjans de comunicació. La televisió i el cinema que els adolescents consumeixen massivament proposen una diversió que no exigeix esforç intel·lectual ni preparació prèvia (Lluch, 2001).

Tanmateix, tot i que s'ha atribuït a la televisió el perjudici de l'activitat lectora, els resultats de diversos estudis recents mostren que la població que més llegeix és alhora la que més fa servir l'ordinador, i que els majors consumidors de televisió i videojocs són també els qui més llegeixen diaris i revistes, però no pas llibres. Els adolescents, a més, han disminuït força el seu consum televisiu en favor d'altres pantalles (Colomer, 2008).

Això s'explicaria per l'afirmació de Colomer (2008), semblant a la de Jiménez (2007), segons la qual *«el nivell socioeconòmic de la família incideix en certa mesura en la competència lectora, ja que hi ha més lectors entre els sectors més rics que no pas entre la població immigrant, probablement perquè el fet de disposar de recursos educatius a casa (un lloc per estudiar, diccionaris, Internet, etc.) també configura un entorn favorable a aquesta pràctica»*.

Si la manca de lectura revela una incapacitat per entendre la llengua escrita i l'aprenentatge escolar es basa en l'ús formal i escrit del llenguatge, és evident que ha d'existir una correlació entre el grau de lectura i l'èxit o el fracàs escolar, i és aquest vincle el que promou la preocupació per la lectura.

La queixa dels pares i de la societat en general —una societat poc lectora (Colomer, 2008)— no es refereix a la manca d'hàbits lectors, sinó al risc de fracàs en els objectius educatius i de promoció social de les noves generacions.

La relació entre lectura i èxit acadèmic fa que l'escola tendeixi a marginar la lectura literària en favor dels textos expositius, ja que la literatura es veu com un luxe que no ha d'ocupar el poc temps escolar dels infants en risc de fracàs. En contra d'aquesta opinió, sembla molt probable que l'ensinistrament de les habilitats lectores requereixi la lectura de ficció per poder desenvolupar-les.

De fet, tal com ens recorda Bordons (2003), llengua i literatura han estat sempre associades, tant des del punt de vista de l'ensenyament com des de les mateixes teories lingüístiques i literàries. L'ensenyament de la retòrica ja enfocava la llengua com una eina imprescindible per fer literatura.

A més, sabem que la literatura imita o vol mostrar la realitat i per això usa tots els registres lingüístics i, també, tots els gèneres discursius. Per tant, no podem trobar un model millor per desenvolupar les capacitats expressives orals i escrites de l'alumnat.

Finalment, cal recordar que l'hàbit i el gust per la lectura no és —i no ho ha de ser— exclusiu de la classe de llengua, però sí que ho és el treball d'aprofundiment en els textos que permetran als alumnes adquirir les estratègies necessàries per millorar la seva competència lectora i literària en general.

2. Estat de la qüestió

2.1. El nou currículum

A l'hora de fer una revisió del nou currículum de llengües de l'ESO (Decret 143/2007), i d'acord amb el treball de González Nieto i Zayas (2007), cal definir els supòsits de partida, ja que un currículum és un document de caràcter molt general, que es presta a lectures més o menys divergents, perquè, encara que els seus destinataris, els professors i les professores de llengües, constitueixen un públic força homogeni, no sempre coincideixen en les seves concepcions sobre la llengua, la comunicació i l'ensenyament.

Un dels supòsits és l'existència d'un consens força generalitzat a acceptar que, en els nivells anteriors a la universitat, l'objectiu fonamental de l'ensenyament de la llengua consisteix a desenvolupar les capacitats d'ús, de comprensió i d'expressió, i que els coneixements teòrics sobre la llengua han d'estar al servei d'aquest objectiu.

Tanmateix, tot i acceptar l'existència d'un acord, no es pot ignorar que el problema és com conciliar les dues finalitats, el desenvolupament de les capacitats verbals i l'adquisició d'uns coneixements sobre la llengua. De fet, en molts manuals s'aborden per separat i sempre hi ha hagut veus antagòniques que negaven la virtualitat de l'ensenyament gramatical o que li atorgaven la màxima importància. En la nostra tradició, a més, el que ha ocupat i ocupa un lloc molt important i, sovint, en nivells molt primerencs és un ensenyament gramatical sistematitzat, cosa que no ocorre, per exemple, en la tradició escolar anglosaxona, on un ensenyament gramatical o teòric en l'educació primària i secundària és totalment absent.

Una altra qüestió central de l'ensenyament lingüístic és el lloc que ha d'ocupar la literatura, la selecció d'uns continguts adequats i les relacions entre ensenyament lingüístic i literari. Es pot dir que també existeix un consens generalitzat sobre la necessitat de la lectura dels textos com a element central de l'educació literària, però també hi ha desacords pel que fa als mètodes –paper i procediments de la lectura i el comentari de textos, o de l'escriptura-- i pel que fa als coneixements que s'han de transmetre.

En aquesta línia, en la introducció a l'àmbit de llengües del currículum d'ESO de 2007, es fa notar que cada cop és més gran l'acord segons el qual les llengües s'aprenen en l'ús social i que les necessitats pragmàtiques de comunicació són les que van orientant i afavorint l'assentament del codi. Per contra, s'ha demostrat a bastament que no en garanteix l'aprenentatge ni l'ensenyament directe i explícit de les formes i normes, ni fer-ho component per component, com proposen els enfocaments gramaticals.

Per això, quan es refereix a l'estructura dels continguts, es precisa que els continguts específics de la matèria tenen a veure amb la dimensió literària, de manera que els continguts de la dimensió comunicativa s'han de focalitzar per a l'assoliment dels objectius d'aquesta dimensió, ja que es considera que els continguts comunicatius són la base dels aprenentatges de l'àmbit, no els específics de l'àmbit lingüístic, i cal atendre'ls en totes les activitats curriculars.

A més, en un enfocament comunicatiu en el qual el treball escolar ha de partir de textos propis dels diferents àmbits del discurs, existeix un contínuum metodològic entre llengua i literatura i perd rellevància la frontera entre el que és literari i no literari. D'acord amb això, l'ensenyament de la literatura s'ha d'abordar en l'educació secundària com una educació literària en el sentit del desenvolupament d'una competència literària, que no és cap altra cosa que el desenvolupament de la competència comunicativa en un tipus de comunicació reconeguda com a literària (Colomer, 1996), en el qual es troben una sèrie de textos socialment i culturalment rellevants, que constitueixen un cànnon (Sullà, 1998), el qual s'ha anat fixant i modificant en el temps i actualment ha d'incorporar un conjunt d'obres denominades literatura juvenil, que aconsegueixen un paper important en els primers anys d'escolarització.

L'ensenyament, per tant, haurà de facilitar la trobada dels adolescents amb els textos literaris, i amb la seva funció social d'interpretació del món, d'acord amb una tradició cultural molt estructurada les claus de la qual cal conèixer. El més específic del discurs literari serà l'atenció a la importància que adquireixen les formes (gèneres, versificació, figures) i a la reiteració de determinats continguts temàtics. Juntament amb això, sembla convenient tenir en compte de forma progressiva, la historicitat i un cert nivell de coneixement dels autors i les obres més representatives.

També és interessant subratllar que l'eix del currículum són les habilitats i estratègies per parlar i escriure i l'ordre en què es presenten els coneixements que ha de tenir el parlant: primer, la funció comunicativa dels diferents gèneres i els actes de parla que vehiculen; a continuació, la manera com s'articulen; finalment, la construcció d'enunciats i l'ortografia. Amb això se suggereix la seqüència lògica com es produeix la comprensió i la composició de textos, que no va de l'ortografia i la morfologia a la sintaxi i al text, sinó que recorre exactament el camí contrari, del reconeixement de la situació comunicativa i l'esquema textual a les formes dels enunciats i a la selecció del lèxic.

2.2. Els llibres de text

Tal com afirmen Ferrer i Margallo (2010), el llibre de text té un pes importantíssim en la pràctica educativa de molts docents i, per a la majoria del professorat, esdevé l'eina principal de formació permanent. D'una banda, els ensenyants l'utilitzen com a font d'informació sobre els objectius i els continguts del currículum; d'altra banda, el llibre permet accedir a la renovació metodològica, perquè ofereix models d'unitat didàctica, d'activitats, d'interacció a l'aula o d'avaluació, i, per últim, el llibre és la via d'accés a les noves aportacions de les ciències del llenguatge, de vegades desconegudes pels professionals de l'ensenyament.

Tanmateix, quan analitzem moltes de les propostes publicades, ens qüestionem si els llibres compleixen realment la funció que els pertoca: facilitar el procés d'ensenyament i aprenentatge d'acord amb el currículum i amb les aportacions de la recerca lingüística i didàctica. Amb l'aprovació de la LOE i la publicació de decrets nous per part de les diferents administracions educatives, totes les editorials s'han afanyat a canviar els llibres i a editar propostes noves, amb la justificació –o excusa– que calia adaptar els textos als currículums nous. Professors i alumnes s'han vist obligats a abandonar el material que utilitzaven, impossible ja d'aconseguir. Però ni els canvis introduïts a l'àrea de llengua han estat tan radicals que deixessin obsolets i inútils els llibres anteriors, ni els llibres nous han implicat necessàriament cap canvi substancial.

A les portes del nou currículum, i en referència als manuals creats a partir de la LOGSE, Colomer i Margallo (2004) denoten que aquesta reforma ja plantejava nous continguts i nous plantejaments didàctics que s'haurien hagut de traduir en els materials destinats a professors i alumnes, però la realitat va ser una altra. Pel que fa a l'organització dels manuals, una de les novetats més evidents en els llibres de text de l'ESO era la presentació conjunta dels continguts lingüístics i literaris, però en realitat en la majoria dels llibres simplement es juxtaposen els apartats, de manera que la declaració de presentació conjunta es redueix a una mera operació de maquillatge.

Ferrer i López (1999), en una anàlisi d'una àmplia mostra de llibres de text per tal de valorar com es concreten en la pràctica les prescripcions generals del currículum, observen que la immensa majoria dels llibres, almenys formalment, organitzen la seqüència de les unitats segons uns criteris discursius (àmbits d'ús, gèneres, tipus de text...) que donen nom a la unitat, però aquests eixos organitzadors, sovint, només tenen un caràcter formal. En molts casos, encara que el primer apartat se centri en un determinat gènere o tipus de text, la unitat no constitueix una veritable seqüència didàctica centrada en una producció discursiva. Sovint, l'únic que s'hi introdueix és una informació teòrica sobre el gènere en qüestió o algunes activitats de comprensió i de producció, per passar al que constitueix el veritable centre de la unitat: el treball d'ortografia, morfosintaxi i semàntica, organitzat en apartats independents i sense connexió amb el gènere seleccionat.

Prenguem com a exemple l'estructura de la primera unitat didàctica (d'un total de 9) d'un manual de llengua catalana i literatura de 1r d'ESO¹ (taula 1):

UNITAT 1 (sense títol)		
Presentació de la unitat: a partir del text divulgatiu es treballaran els continguts.		
Realitat: continguts aïllats i sense relació entre ells.		
Estructura: continguts i activitats desendregats.		
Apartat	Contingut	Observacions
Tipologia textual. El text descriptiu	Pàg. 10 – lectura inicial Pàg. 11 – teoria tipologia textual Pàg. 12 – teoria tipologia textual	Text divulgatiu: descripció d'una nau espacial
Lèxic. El diccionari	Pàg. 13 – teoria lèxic	
Activitats. El text descriptiu	Pàg. 14-15 – activitats tipologia textual	Només 1 de comprensió del text inicial
Activitats. El diccionari	Pàg. 16-17 – activitats lèxic	Algunes amb vocabulari del text
Propietats del text. So i grafia	Pàg. 18-19 – teoria propietats del text (ortografia)	
Activitats. So i grafia	Pàg. 20-21 – activitats propietats del text	Cap no té res a veure amb el text inicial
Gramàtica. Classes de paraules / el substantiu	Pàg. 22-23 – teoria gramàtica	Si es treballa el text descriptiu, tindria més sentit treballar l'adjectiu.
Activitats. Classes de paraules / el substantiu	Pàg. 24-25 – activitats gramàtica	Cap no té relació amb el text
Lectura. Roald Dahl: <i>Una serp molt especial</i>	Pàg. 26-27 – lectura text literari amb una mica d'informació de l'autor i la seva obra	
Activitats. Una ser molt especial	Pàg. 28 – activitats comprensió lectora	
Literatura. Els gèneres literaris	Pàg. 29 – teoria literària (els gèneres)	Sense exemples. Desvinculat de la lectura anterior
Activitats. Els gèneres literaris	Pàg. 30 – 1 activitat sobre teoria literària	
Avaluació	Pàg. 31 – test Test cert/fals per apartats (14 afirmacions en total)	Desequilibri entre els apartats: Tipologia textual: 1; Lèxic: 3; Propietats del text: 3; Gramàtica: 4; Literatura: 1

Taula 1. Estructura d'una unitat didàctica tipus d'un manual elaborat per a 1r d'ESO (LOGSE).

A banda de les observacions recollides en la taula en referència a cada apartat, convé destacar l'articulació dels continguts que, com ja havíem apuntat abans, apareixen esmicolats, amb una separació evident entre llengua i literatura, per una banda, i entre els aspectes que contenen cadascun d'aquests, per una altra. Així, pel que fa als aspectes lingüístics s'evidencia una desconexió entre ortografia, gramàtica i lèxic, mentre que pel que fa als aspectes literaris es desvinculen tipologia textual, lectura i literatura.

¹ Camps, Cot, Soldevila i Trilla (2001)

Per al curs que ens ocupa, 3r d'ESO, els mateixos autors, per a la mateixa editorial, confeïren un llibre amb el mateix nombre d'unitats didàctiques que l'anterior l'estructura de les quals és la que podem veure a la taula 2²:

UNITAT 1: La televisió. L'origen de la literatura		
Presentació de la unitat: tant el títol com el resum donen compte d'una separació clara entre llengua i literatura.		
Realitat: continguts aïllats i sense relació entre ells.		
Estructura: continguts i activitats desendregats.		
Apartat	Contingut	Observacions
Ús de la llengua. Els mitjans de comunicació de masses (I)	Pàg. 10 – lectura inicial Pàg. 11 – teoria mitjà televisiu	Text humorístic: sàtira sobre la programació televisiva
Activitats	Pàg. 12 i 13 – activitats mitjà televisiu	Només 1 de comprensió del text inicial.
Ortografia i lèxic. Activitats	Pàg. 14 – breu apunt teòric d'ortografia i activitats Pàg. 15 - activitats lèxic	Cap exercici té relació amb la lectura inicial.
Gramàtica. L'oració (I)	Pàg. 16 i 17 – teoria gramàtica	
Activitats	Pàg. 18 i 19 – activitats gramàtica	
Llengua i societat. Normativa i llengua estàndard	Pàg. 20 – teoria normativa i estàndard	Sense cap referència al mitjà televisiu, que s'hauria pogut aprofitar per explicar l'estàndard.
Activitats	Pàg. 21 – activitats normativa i estàndard	
Literatura	Pàg. 22 – Els orígens de la literatura medieval	Breu caracterització històrica
Lectura	Pàg. 23-25 – 2 textos de literatura medieval	Amb una breu explicació de cada autor però sense cap introducció.
Literatura. La lírica trobadoresca. Ramon Llull	Pàg. 26 – característiques poesia trobadoresca pàg. 27 – Ramon Llull	
Activitats	Pàg. 28-29 – activitats comprensió lectora	2 de 5 activitats es refereixen als textos de les pàg. 23-25
Univers literari. D'amors i gelosies	Pàg. 30-31 – lectura d'un <i>Lais</i> de Maria de França	Amb una breu introducció i activitats de comprensió lectora

Taula 2. Estructura d'una unitat didàctica tipus d'un manual elaborat per a 3r d'ESO (LOGSE).

Malgrat la diferència aparent i real pel que fa als continguts de cada curs, tornem a ser davant d'un cas clar d'unitat didàctica que, com observen Ferrer i López (1999), té ben poc d'unitària i les similituds estructurals entre ambdós llibres (fixem-nos que ambdues unitats didàctiques ocupen exactament el mateix nombre de pàgines) fan pensar que tenen prioritats els criteris de disseny i de presentació per damunt de la lògica pròpia de l'aprenentatge dels continguts que s'hi treballen. Cada cop sembla més aclaparadora la certesa que el plantejament didàctic ocupa un lloc marginal en moltes propostes editorials (Ferrer i Margallo, 2010).

2 Camps, Cot, Soldevila i Trilla (2002)

2.3. Llengua i literatura

Arribats a aquest punt, convé considerar el paper que es reserva a la literatura en aquests manuals que, malauradament, a causa de la dependència del professorat del llibre de text, és un reflex del lloc que ocupa la literatura a les aules.

En perdre les seves assignatures específiques, l'espai de la literatura a secundària ha tendit a reduir-se respecte dels continguts lingüístics (Colomer i Margallo. 1999). Tal com constata Arenas (2003), des de la implantació de la LOGSE, són molts els canvis que s'han anat configurant tant en l'establiment dels currículums com en les metodologies que permeten dur-los a terme. En el cas de les matèries comunes, s'ha volgut donar una prioritat a allò que anomenem les «assignatures instrumentals», ja que han d'assegurar que l'alumne posseeix els instruments bàsics i idonis que li han de permetre accedir a la resta de la seva formació. D'entre les assignatures instrumentals, la llengua s'ha anat veient com aquella eina a la qual calia donar prioritat, no sols perquè vivim en una comunitat amb més d'una llengua i perquè cal assegurar la competència en totes dues, sinó perquè és a través de l'aprenentatge d'un model de llengua ric i amb múltiples possibilitats expressives que l'individu pot entendre i expressar el món que l'envolta.

Un aspecte sobre el qual es fa força incidència, i hi ha moltes campanyes i esforços que l'afavoreixen, és el d'instituir l'hàbit lector en l'estudiant. Des de les diverses institucions, com ara el propi Departament d'Educació o la Institució de les Lletres Catalanes, així com també des de la iniciativa privada d'algunes editorials, s'han endegat campanyes per afavorir la lectura i s'ha facilitat la visita d'escriptors als centres d'ensenyament, s'han confeït dossiers que faciliten la comprensió de les obres literàries, s'han promogut debats i s'han establert xats a través de la xarxa d'Internet. Amb tot, podem constatar que hi ha hagut un desplaçament important, dins els currículums, dels continguts literaris per anar fent més èmfasi en els continguts estrictament lingüístics. La mateixa formulació de la matèria, «llengua... i literatura», ja ha anat fent indissociable l'una de l'altra, cosa ben entenedora i lògica, però que en la seva mateixa formulació ja planteja la literatura com un apèndix, un afegitó, dins la matèria que és la llengua, cosa que ha anat comportant que, en els continguts estrictes dels currículums, la literatura hagi anat quedant amb una presència reduïda, com a molt, a un terç dels continguts específics de cada curs.

Ara bé, tal com ens recorda Bordons (2003), llengua i literatura han estat sempre associades, tant des del punt de vista de l'ensenyament com des de les mateixes teories lingüístiques i literàries. Des del primer, l'ensenyament de la retòrica, considerada l'art de l'eloqüència o, dit d'una altra manera, l'art de donar eficàcia al llenguatge per delitar, persuadir o commoure (funcions de l'oratorïa i, principalment, de la literatura) enfocava la llengua com una eina imprescindible per fer literatura. D'altra banda, cal recordar que la filologia ha estat sempre considerada la ciència que estudia l'estructura i l'evolució d'una llengua per mitjà de l'anàlisi i la interpretació dels textos.

De fet, la història i l'objectiu de les mateixes disciplines associen forçosament llengua i literatura, i és que, tal com diuen Mendoza, López i Martos (1996) la interdependència entre llengua i literatura en la formació lingüísticocomunicativa de l'individu és indissociable. A pesar d'això, com hem vist, a les aules i als llibres de text, sembla que existeixi un divorci inexplicable. Segurament, l'abús d'un ensenyament de la llengua basat en la frase o en un enfocament excessivament pràctic, entre altres motius, ha bandejat els textos literaris de manuals i classes, la qual cosa obliga a buscar una justificació per a la literatura. Entre els principals arguments que abonarien l'entrada de la literatura en l'ensenyament de la llengua, encara seguint Bordons (2003), hi hauria els següents:

- *La motivació que suscita.* La literatura és material autèntic que parla de l'ésser humà i de la vida i, per això, s'acosta més als interessos de l'alumnat que qualsevol text «fet a imitació de la vida real». D'altra banda, tot seguint Aristòtil, la literatura és una font de plaer estètic, emotiu o intel·lectual. Així mateix, cal tenir en compte que és un joc que serveix per construir mons de ficció, per la qual cosa té un component lúdic, que atrapa per força l'infant, l'adolescent o l'adult. En darrer terme, la literatura és una eina que encoratja l'estudiant a donar la seva opinió i a expressar els seus sentiments.
- *L'educació humana que representa.* La literatura permet conèixer situacions de l'experiència vital que serveixen d'entrenament per a l'autèntica vida. D'alguna manera, els textos literaris serveixen per viure històries que, altrament, no podríem experimentar. Per tant, amplia i enriqueix l'experiència humana (Garcia Berrio, 1989) i és un recinte idoni per explorar la facultat comunicativa i interpretativa humana.
- *El coneixement cultural que proporciona.* La literatura crea un context que facilita el coneixement de les tradicions, els costums, la història, la geografia, etc. que hi ha darrere la llengua, la qual cosa facilita la integració per part de membres d'altres cultures, amplia l'horitzó cultural de l'alumnat, interrelaciona les diferents cultures i es converteix, per tant, en una eina de diàleg comprensiu.
- *El desenvolupament cognitiu que procura.* Tant pel fet de l'educació humana que proporciona com per l'augment de coneixements ja comentat, la literatura constitueix un gran ajut per a la maduresa general de l'individu i per al desenvolupament de la conceptualització. El fet mateix de l'existència de diferents veus que parlen al lector, en un joc de diversos nivells de ficció, ofereix una relativització dels esdeveniments contats que facilita una posició madura i crítica davant dels fets reals. D'altra banda, la necessitat que es produeixi una resposta en el diàleg entre emissor i receptor que tota literatura procura desenvolupa la creació d'un pensament personal i crític.

- *La potenciació de la comprensió lectora i la millora de la capacitat expressiva.* El fet que la literatura creï el seu propi context facilita els processos d'interpretació del missatge a partir de la pròpia situació comunicativa. D'altra banda, els textos literaris proporcionen tot tipus de registres, lèxic o estructures, de manera que representen una ampliació considerable del cabal lingüístic i una mostra de diferents processos creatius, i això pot ajudar a desenvolupar la pròpia creativitat.

La valoració de la literatura com a objecte d'ensenyament i aprenentatge desvinculable de la llengua i, encara més, indestruïble d'un entorn educatiu formal com és l'escola o l'institut, es pot justificar per la caracterització que en fa Thomas (1978) quan destaca el caràcter d'aptitud apresada, no adquirida de la competència literària, la qual cosa afegeix una nova dimensió al plantejament: «La competència literària no és una facultat general, sinó una aptitud apresada» i derivada de la competència lingüística (citada a Mendoza, 1995).

Ara bé, no cal ser un expert per evidenciar que, avui, el nostre alumnat no llegeix bé, si s'entén "llegir bé" com el domini d'un conjunt d'habilitats relacionades amb la comprensió, per la qual cosa, cal ensenyar-ne, però si la manca de lectura revela una incapacitat per entendre la llengua escrita i l'aprenentatge escolar es basa en l'ús formal i escrit del llenguatge, és evident que ha d'existir una correlació entre el grau de lectura i l'èxit o el fracàs escolar, i és aquest vincle el que promou la preocupació per la lectura.

Però la queixa dels pares i de la societat en general no es refereix a la manca d'hàbits lectors, sinó al risc de fracàs en els objectius educatius i de promoció social de les noves generacions i aquesta relació entre lectura i èxit acadèmic fa que l'escola tendeixi a marginar la lectura literària en favor dels textos expositius, ja que la literatura es veu com un luxe que no ha d'ocupar el poc temps escolar dels infants en risc de fracàs. En contra d'aquesta opinió, sembla molt probable que l'ensinistrament de les habilitats lectores requereixi la lectura de ficció per poder desenvolupar-les, per la qual cosa, Colomer (2008) esmenta estudis de Baudelot i altres (1999) i diu que si es pensa en el resultat acadèmic, les afirmacions "l'important és que llegeixin, sigui el que sigui que llegeixin" i "val més pocs llibres bons que molts de banals" són del tot falses.

Colomer (2008), des del punt de vista dels hàbits lectors, apunta una altra realitat evident, i és la davallada de la rellevància social de la lectura, atès que les classes altes estan deixant de considerar un signe de prestigi el fet de posseir una biblioteca a casa o deixen d'acumular els llibres de les generacions anteriors, tendència que s'agreuja amb la progressiva reducció de les dimensions de l'habitatge.

Tradicionalment —i erròniament— s'ha atribuït a la televisió el perjudici de l'activitat lectora, però els resultats de diversos estudis recents mostren que la població que més llegeix és alhora la que més fa servir l'ordinador, i que els majors consumidors de televisió i videojocs són també els qui més llegeixen diaris i revistes, però no pas llibres. Els adolescents, a més, han disminuït força el seu consum televisiu en favor d'altres pantalles.

Això s'explicaria per l'afirmació de Colomer (2008), semblant a la de Jiménez (2007), segons la qual *«el nivell socioeconòmic de la família incideix en certa mesura en la competència lectora, ja que hi ha més lectors entre els sectors més rics que no pas entre la població immigrant, probablement perquè el fet de disposar de recursos educatius a casa (un lloc per estudiar, diccionaris, Internet, etc.) també configura un entorn favorable a aquesta pràctica»*.

Ara bé, el que incideix veritablement en la formació de nois i noies lectors és el nivell sociocultural. Per tal de mesurar la influència del context familiar d'una manera més subtil, els darrers anys s'han emprat indicis com el nivell d'estudis materns, el fet de passar la frontera dels cinc-cents llibres a casa o bé que se'n tinguin de poesia i d'autors clàssics.

Des del punt de vista social, a més, sembla que anar a una escola en què l'alumnat pertany majoritàriament a un sector socioeconòmic alt, per exemple, fa preveure millors resultats.

2.4. Comprensió lectora

Potser seria molt agosarat relacionar aquesta reducció de l'espai que ocupa la literatura en les aules amb les deficiències en comprensió lectora evidenciades per l'informe PISA (revisat per Martín, 2007), però el que sí que podem constatar és que l'alumnat de Catalunya, en acabar l'ensenyament obligatori, presenta unes mancances generals en comprensió i expressió escrites, malgrat la quantitat de textos o les hores dedicades a activitats de lectura a les classes de llengua i literatura.

És cert que actualment tot ha anat canviant: la incorporació a secundària d'alumnes molt diversos, en edats més joves i, fins i tot, la mateixa dinàmica de la societat han modificat els perfils dels aprenents. Està comprovat que el fracàs escolar en aquests nivells prové d'una lectura deficient o superficial arrossegada any rere any. La lectura deficient es refereix tant a una lectura en veu alta com a una lectura comprensiva, la qual és, de fet, la clau de l'èxit o del fracàs.

Per tant, no podem considerar la lectura com un procés acabat a l'ensenyament primari o bé com el fruit d'un aprenentatge intuïtiu, i a secundària, avui, es fa necessari "ensenyar a llegir millor" i utilitzar tots els mètodes que ens semblin escaients per aconseguir-ho. El motiu pel qual es fa necessària aquesta tasca d'*entrenament* lector, però, no es limita a una formació literària sinó que va més enllà i és més pragmàtic (i complex) del que pugui semblar d'entrada.

Tal com apunta Mendoza (1998), el procés lector precisa tant del coneixement lingüístic com d'un conjunt de clares referències pragmàtiques i paralingüístiques, juntament amb altres coneixements relacionats amb els convencions literàries que no sempre es poden adquirir des del context lingüístic quotidià. Entre altres coneixements, en la lectura entren en funcionament els sabers lingüístics, literaris, enciclopèdics i paraliteraris.

Segons Van Dijk (1978, citat a Mendoza 1998), un alumne no tan sols ha de comprendre oracions, sinó que també ha d'aprendre com estan organitzades les informacions en un text més extens i com es relacionen finalment les estructures textuais amb les funcions pragmàtiques i socials dels textos, però l'assimilació i integració d'aquests nous coneixements lingüístics, textuais i pragmàtics depenen de les estratègies emprades per establir una encertada comprensió del text. Ara bé, el desenvolupament de les habilitats de comprensió i interpretació textual necessita propostes didàctiques coherents amb aquest objectiu les quals, de moment, en l'àmbit de l'educació secundària obligatòria, són inexistents.

Sabem que desenvolupar-se eficaçment en societat requereix, entre d'altres, tenir unes mínimes competències bàsiques en la lectura, en l'escriptura, en el càlcul i en altres habilitats socials i culturals. Hom pot saber de memòria les comarques de Catalunya, per exemple, però pot ser incapaç de fer càlculs mentals amb una certa agilitat; comprendre allò que diu un text, o inferir-ne o deduir-ne dades relacionades amb situacions de la vida quotidiana. La manca d'aquestes competències bàsiques caracteritzen el que s'anomena analfabetisme funcional, segons la definició de la UNESCO.

El doctor Juan Jiménez (2007), de la Universitat de les Illes Balears, diu que el perfil d'alumne que, segons la seva anàlisi, té més possibilitats d'acabar l'escolarització amb dèficits en competència de càlcul i de lectura comprensiva (gairebé la meitat) és el d'un alumne fill de pares immigrants, peninsulars o estrangers, amb llengua familiar distinta de la vehicular del centre d'ensenyament i alumne de l'escola pública. El cas s'agreuja si, a més, l'alumne està escolaritzat en un centre urbà i si els pares no tenen estudis superiors.

En canvi, el grup d'alumnes que presenta menys dèficits competencials bàsics, aquells que podrien ser qualificats com a alfabetes funcionals, són fills de pares nascuts a les Illes, amb la llengua materna coincident amb la llengua vehicular del centre d'ensenyament. Les seves competències milloren encara més si el centre d'ensenyament és públic no urbà i/o privat i si els seus pares tenen estudis superiors.

Tot i que els fills de pares immigrants i que tenen una llengua materna distinta de la llengua vehicular de l'escola es troben en una situació de risc elevat a l'hora d'engreixar el grup d'analfabetes funcionals, tal com s'ha dit més amunt, l'instrument avaluador desenvolupat pel doctor Juan Jiménez ha palesat que aquests nois i noies presenten un bon nivell de competències socials com, per exemple, la capacitat de reaccionar davant una sobtada malaltia d'un familiar i la necessitat de procurar-li medicaments. Per l'autor, *«una causa d'aquesta bona competència social pot ser una major implicació d'aquests alumnes en les tasques de la família que no en el cas de fills i filles de famílies benestants»*.

Pel doctor Juan Jiménez, si l'alumne no interioritza que llegir és quelcom bo per a la seva vida i per als seus interessos, no ho farà. *«El mètode dominant a l'escola actual segueix essent el mètode magistral, un mètode que és adequat per als fills de classe mitjana amb pares amb estudis, un mètode basat en un llenguatge elaborat, semblant al que el nin està acostumat a sentir a casa. Però en el cas dels fills de classes populars, fills de pares sense estudis, la diferència entre el registre lingüístic de casa i el de l'escola és abismal. Quan aquests alumnes arriben a l'escola no entenen res de res i es troben amb una nova realitat que no té en compte per a res ni les seves experiències ni la seva visió del món. Per això, el grup dels alumnes amb trets d'analfabetisme funcional és precisament els de les classes més humils i sense estudis»*.

Els resultats d'aquest estudi dut a terme a les Illes Balears, per la nostra experiència, són perfectament extrapol·lables a Catalunya, tot i que, segurament, amb matisos, cosa que ens hauria de fer obrir els ulls i la ment a aquesta realitat i, en conseqüència, modificar la forma de plantejar l'educació lectora del nostre alumnat.

3. Hipòtesi general, pregunta d'investigació i objectius de la recerca

Com ja s'ha apuntat en els apartats anteriors, partim de la idea que la lectura (literària o no) ajuda a ampliar coneixements del nostre món, cultura o societat i a estructurar el propi pensament, que és el que es tradueix en la forma escrita, i tenim el convenciment que, amb una programació que prengui com a eix la lectura aprofundida de diversos textos, assegurarem l'adquisició de les competències bàsiques de la nostra àrea.

Per tant, la **hipòtesi general** de partida és que una programació de l'àrea de Llengua basada en la lectura i treball de textos literaris millora substancialment la comprensió lectora i la competència lingüística.

Per tal de demostrar aquesta hipòtesi intentarem donar resposta a la **pregunta** següent: Quin tipus de pautes poden ajudar a millorar la competència lingüística i literària dels alumnes d'ESO?

Amb *pautes* volem dir eines, recursos o materials tant per a alumnes com per a professors. En aquest punt, convé aclarir que no ens endinsarem en aspectes cognitius com processos o estratègies de comprensió lectora, sinó que ens limitarem a aspectes com la programació dels continguts i els materials per dur-la a terme.

En la mateixa línia del que s'ha dit en l'apartat anterior, considerem que la millora de la competència literària és i ha de ser conseqüència d'una bona comprensió lectora i que, per una altra banda, aquest enriquiment de la competència literària ha d'afavorir el perfeccionament de l'expressió escrita d'acord amb les propietats textuais d'adequació, coherència, cohesió i correcció i, per tant, de la competència lingüística en general.

Per això, per a aquesta petita recerca, ens vam plantejar els **objectius** ressenyats a continuació:

- Contrastar com es contempla en el currículum oficial i en els llibres de text el paper de la literatura en l'ensenyament aprenentatge de la llengua a 3r d'ESO.
- Analitzar situacions d'aula que afavoreixin el desenvolupament de la comprensió lectora en els alumnes de 3r d'ESO i veure fins a quin punt contribueixen al de la competència lingüística mitjançant l'experimentació de seqüències didàctiques que interrelacionin llengua i literatura.

4. Metodologia de recerca

Tenint en compte, d'una banda, el tema objecte de la recerca i, d'altra, els objectius específics per a aquest treball, ens vam decantar per seguir el mètode de la recerca acció basada, sobretot, en la pràctica docent de qui signa el treball, al llarg del curs 2009-2010 amb tres grups d'alumnes de 3r d'ESO de l'institut de Pallejà (Baix Llobregat).

Pel que fa a la metodologia corresponent als objectius més directament relacionats amb l'aula, s'ha utilitzat el paradigma qualitatiu, ja que té com a base la comprensió dels fenòmens des de la perspectiva dels implicats. Aquesta perspectiva busca «comprensió en un nivell personal dels motius i creences que estan darrere de les accions de la gent» (Taylor i Bodgan, 1989). D'altra banda, ens hem situat també en la recerca acció, perquè entenem l'ensenyament com una activitat de recerca i alhora la investigació com una pràctica autoreflexiva realitzada pel professorat amb la finalitat de millorar la seva pràctica docent (Latorre, 2003). Pel que fa al paper del professorat, ens remetem a les paraules de Stenhouse (1998): «el professor no ha de ser objecte de recerca de persones "externes" sinó investigador d'ell mateix».

Pel que fa a l'elaboració de seqüències didàctiques, seguim la definició de seqüència proposada per Joaquim Dolz (1994) com «unitats o cicles d'ensenyament aprenentatge formats per un conjunt d'activitats articulades i orientades a una finalitat: la producció d'un text oral o escrit». Ens recolzem també en el treball per tasques, explicat per Ernesto Martín Peris (2004), i, en la seva pràctica, tenim en compte els treballs d'Anna Camps (2003) i Montserrat Vilà (2002), perquè se centren en l'ús de la llengua i la reflexió sobre aquest ús i s'usen pautes o graelles d'observació i control durant el procés i en el producte final.

Els instruments que s'han fet servir per recollir els resultats de les experimentacions realitzades a l'aula han estat bàsicament l'observació, d'acord amb els paràmetres establerts per Sierra i Lasagabaster (2004); la compleció de fitxes d'activitats i exàmens escrits elaborats i avaluats per la professora, i la recollida de les valoracions orals dels alumnes quan s'ha considerat escaient.

Aquesta recerca es va pensar que es duria a terme en quatre fases:

- Fase 1: En un primer moment, es preveia dissenyar propostes i seqüències didàctiques que seguissin les pautes que permetessin demostrar la hipòtesi.
- Fase 2: A continuació, en moments diversos al llarg del curs, es pretenia posar en pràctica aquestes propostes, d'acord amb una metodologia de recerca acció i de pràctica reflexiva.

- Fase 3: A mesura que s'anessin aplicant, s'avaluarien les competències lingüística i literària dels alumnes dels dos grups experimentals i del grup de control (que seguiria un altre mètode d'ensenyament aprenentatge) en diversos moments del procés amb proves objectives.
- Fase 4: Finalment, s'havien d'acabar els resultats dels grups experimentals i els del grup de control amb l'objectiu de verificar la hipòtesi de partida.

Les dades serien recollides per escrit en graelles i tractades informàticament a mesura que anés avançant el curs per tal de facilitar-ne el tractament posterior.

Tot i que no es podia establir un calendari tancat d'execució de cadascuna d'aquestes fases, es va preveure fer-ho, sobretot, entre el segon i el tercer trimestre de curs (de gener a maig), mentre que el primer es destinaria a prendre contacte amb els alumnes i a fer una valoració global dels grups per tal de dissenyar propostes adaptades a la seva realitat.

5. Presentació i discussió de resultats

Com ja hem avançat, la recerca s'ha dut a terme amb tres grups d'alumnes de 3r d'ESO de l'institut de Pallejà, municipi del Baix Llobregat que forma part de l'àrea metropolitana de Barcelona.

Amb una població d'11.134 habitants el 2009³, Pallejà és un municipi situat a 19 km de Barcelona i amb unes vies de comunicació que han afavorit el creixement del municipi en els últims deu anys, un 56,2 % dels 7.128 de l'any 1999.

La població és majoritàriament originària de la província de Barcelona, mentre que en segon lloc se situen els procedents de la comunitat autònoma d'Andalusia, que suposen més de la meitat dels vinguts de la resta de l'Estat espanyol. Quant als procedents d'altres països europeus o de l'estranger suposen xifres minoritàries.

Altres dades rellevants sobre les característiques d'aquesta població les veiem en el nivell d'estudis i el coneixement de la llengua catalana dels seus habitants amb una edat de 10 anys o més, però són de l'any 2001 i, per tant, ni tan sols inclouen els i les alumnes amb qui hem treballat, amb edats que oscil·len entre els 14 i els 16 anys.

L'únic institut del municipi està sota la titularitat del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i, per tant, sota les seves directrius, part de les quals es publiquen anualment en documents que recullen les instruccions d'inici de curs per a l'organització i el funcionament de tots els centres educatius de Catalunya⁴. D'acord amb aquestes instruccions, s'organitza l'alumnat de cada nivell de l'ESO en quatre grups flexibles o nivells, durant les hores de docència de les matèries considerades instrumentals (català, castellà, matemàtiques i anglès) per tal d'afavorir les activitats de reforç o ampliació de la matèria en funció de les característiques de l'alumnat.

³Dades de l'Idescat, extretes del web www.idescat.cat.

⁴ Documents per a l'organització i el funcionament dels centres. Curs 2009-2010, a <http://educacio.gencat.net/portal/page/portal/Educacio/DocumentsCurs20092010>.

5.1. Els grups d'alumnes

Enguany, l'autora ha impartit docència en tres d'aquests grups, els quals, a partir de l'observació feta durant el primer trimestre del curs, es poden caracteritzar de la següent manera:

- Grup flexible 2 (19 alumnes): nivell competencial baix tant pel que fa als continguts de qualsevol matèria com pel que fa als hàbits de treball. Això es tradueix en un domini baix de la llengua oral i escrita tant en el vessant comprensiu com en l'expressiu i en una baixa capacitat de reflexió i abstracció.
- Grup flexible 3 (18 alumnes): nivell competencial mitjà en capacitats i comprensió, però molt baix en hàbits de treball i motivació (la majoria són alumnes repetidors del curs actual o de cursos anteriors). El domini de la llengua oral i escrita és bo en comprensió, però força baix en expressió. De la mateixa manera, tenen una capacitat acceptable de reflexió i abstracció, però, com hem dit, es distreuen i desconnecten fàcilment del que s'estigui fent a classe.
- Grup flexible 4 (27 alumnes): nivell competencial mitjà-alt en tots els aspectes, tot i que denoten una manca de disciplina per treballar a l'aula i alguns d'ells tenen poc hàbit d'estudi.

Aquesta distribució de l'alumnat en grups homogenis no ens permetia diferenciar dos grups experimentals i un grup de control, com s'havia pensat en un inici, ja que els resultats no haurien estat comparables.

Un aspecte generalitzable a la gran majoria d'aquests alumnes, de qualsevol dels tres grups, és la manca de disciplina i els mals hàbits de treball a l'aula. Tot i que la psicologia adolescent és tan complexa que no gosem afirmar categòricament quines són les causes de la mala actitud d'aquests alumnes que, a més, no respecten ni el professorat ni les normes del centre, sí que podem constatar les observacions següents:

- Pallejà és un poble força petit on gairebé tothom es coneix, encara que només sigui a través de terceres persones.
- L'institut, com el poble, també és petit i facilita la coneixença de diferents generacions d'alumnes d'una mateixa família.

- Tots els alumnes havien estudiat en diferents escoles de primària del poble i, en arribar a l'institut, van ser agrupats amb companys amb qui no havien treballat mai, però que segurament ja coneixien abans, en tres grups classe.
- Aquests tres grups classe, però, ja des de 1r d'ESO, es refonen en quatre de cara a treballar les matèries instrumentals, de manera que, mentre en matèries com ciències socials o experimentals els grups són heterogenis intel·lectualment i actitudinal, en matèries com llengua catalana i literatura els grups són homogenis, per la qual cosa l'actitud de cadascun d'aquests alumnes canvia en funció, sobretot, de l'ambient de treball que s'hi crea.
- Almenys dos dels tres grups van tenir durant un curs i mig diversos professors de català interins o substituïts amb mètodes d'ensenyament diversos i, en algun cas, amb una mala gestió de l'aula. En aquest sentit, mentre el flexible 2 havia tingut un professor funcionari amb plaça definitiva i, per tant, un seguiment estable dels dos cursos, els altres dos només recordaven o no haver fet res amb un parell de professors o haver escoltat cançons de rock català amb un tercer.

Val a dir, a més, que la majoria d'alumnes havien tingut poc o gens de contacte amb la literatura en general i amb la catalana en particular i la seva actitud a l'hora de plantejar-los qualsevol activitat relacionada amb la literatura era de rebuig. Al rebuig envers el fet literari, a més, s'hi afegia el rebuig pel fet català, atès que gran part d'ells provenen de famílies castellanoparlants que no accepten gaire la realitat catalana, inclosa la llengua.

5.2. La lectura i la literatura

Tanmateix, l'actitud comentada a l'apartat anterior no s'estenia a les activitats de lectura col·lectiva, ja que participaven activament en les activitats de lectura en veu alta i mantenien un silenci respectuós quan llegia la professora. De fet, no identificaven el text breu que encapçala una unitat didàctica del llibre de text com a literari encara que ho fos, però és que tampoc no etiquetaven com a "literatura" la lectura d'una obra més extensa com una novel·la. Aquesta indefinició es podria explicar per aquests altres aspectes detectats:

- Des de la matèria de llengua catalana i literatura, com hem dit abans, és probable que no haguessin treballat mai continguts pròpiament literaris, ja que, a més, en el llibre de text apareix com un apartat al final de cada unitat didàctica i aïllat de la resta del contingut de la unitat.
- Des de la matèria de llengua castellana i literatura, en aquest centre, s'enfoca la literatura des d'un punt de vista historicista, de manera que es prioritza la memorització de característiques d'etapes i moviments i de biografies d'autors per davant de la lectura i el comentari de textos característics.
- A més, el grup flexible 2, en llengua castellana i literatura treballen amb materials diferents i, consegüentment, continguts diferenciats de la resta, de manera que no havien estudiat mai continguts literaris.

5.3. Material: el llibre de text i els llibres de lectura obligatòria

Atès que per a la professora era el primer any que treballava en aquest centre, a més de la presa de contacte amb l'alumnat, va haver d'adoptar tot d'aspectes organitzatius decidits pel professorat del curs anterior, com ara el material de base, com són el manual i els llibres de lectura.

El llibre de text que s'usa com a manual a l'ESO és el de l'editorial Grup Promotor Santillana, un material que no acaba d'agradar al professorat de l'àrea que ja havia estat allà els cursos precedents, però que no es va poder canviar i, de cara a la informatització de les aules, tampoc no es creia convenient fer-ho.

L'estructura de les unitats didàctiques d'aquest llibre és molt similar a la de qualsevol altra editorial i, com passa en tots, és pràcticament impossible abastar-ne tots els continguts en un sol curs. En la taula 3 podem veure l'esquema de la primera unitat del llibre de 3r d'ESO, com a exemple d'aquesta estructura fragmentària:

UNITAT 1: Històries intemporals			
Presentació de la unitat: justifiquen el títol com una al·lusió als textos literaris clàssics i a la lectura inicial.			
Realitat: els textos no vehiculen els continguts lingüístics, sinó que aquests es presenten totalment desvinculats dels altres.			
Estructura	Apartat	Contingut	Observacions
Dimensió comunicativa	Llegir i comprendre	Pere Calders: <i>L'Hedera helix</i>	Activitats de comprensió lectora
	Llengua i comunicació	Alternança de vocals en certs verbs	
	Expressió oral i escrita	Interpretem correctament el que ens diuen	
	Camp semàntic	El vocabulari de les plantes	L'únic apartat relacionable amb la lectura inicial.
	Gramàtica	Les categories lèxiques	
	Ortografia	Alternança de vocals en certs verbs	
	Lèxic	Locucions i frases fetes	
Dimensió estètica i literària	Textos	<i>La torre de Babel</i> (Gènesi) Homer: <i>L'Odissea</i>	Textos sense introducció prèvia.
	Concepte	Narracions bíbliques i clàssiques	Teoria referida als textos anteriors + activitats de comprensió
Dimensió social i cultural	Concepte	Contacte de llengües	
Avaluació		Text literari + activitats de llengua (no de comprensió) a partir del text (no totes).	A la guia didàctica del professor no ho consideren com a part de la programació de la unitat.

Taula 3. Esquema de la unitat didàctica 1 (*Llengua catalana i literatura 3*, Grup Promotor Santillana).

Certament, tal com ja hem avançat en els apartats “El nou currículum” i “Els llibres de text” (2. Estat de la qüestió), malgrat la pretensió, primer de la LOGSE i després de la LOE, d'un enfocament comunicatiu en l'ensenyament de les llengües i, per tant, d'una indestriabilitat entre continguts lingüístics i literaris, el camí obert pels manuals de la reforma de 199__ s'ha mantingut en els “nous” materials que, com podem veure, segueixen fragmentant el coneixement i reservant un espai ben petit a la competència literària, possiblement, per una mala interpretació del concepte de dimensió, que és el que articula els continguts.

Per una altra banda, algunes assignatures empenen un sistema de socialització de llibres de text i, encara que al departament de Llengua catalana no es faci, les famílies tenen el costum de passar-se els llibres els uns als altres. Tanmateix, els departaments de Llengües tenen tot un estoc de llibres de lectura socialitzats tant per llegir a l'aula com a casa mitjançant el préstec per un preu simbòlic a l'alumnat.

En començar el curs, el cap del departament de Llengua i literatura catalanes va notificar a la docent la necessitat de canviar les lectures previstes per a 3r d'ESO perquè alguns dels llibres ja els havien llegit a 2n els del flexible 4. Malgrat que ella hauria pogut aprofitar l'avinentsa per aplicar una programació de lectures adequada a la finalitat del present treball, se li va posar la condició que les triés d'entre els llibres socialitzats de la biblioteca, per la qual cosa va haver de readaptar el que tenia previst.

Les lectures a treballar de forma intensiva cadascun dels trimestres del curs foren les recollides en la taula 4:

	Flexible 2	Flexible 3	Flexible 4
1r trimestre	Oscar Wilde: <i>El fantasma de Canterville</i> (primer conte)		Manuel de Pedrolo: <i>Mecanoscrit del segon origen</i> (novel·la-diari)
2n trimestre	Josep M. Benet i Jornet: <i>Supertot</i> (teatre)		Oscar Wilde: altres contes inclosos a <i>El fantasma de Canterville</i> (contes)
3r trimestre	Taller de poesia (dossier elaborat per la professora)		

Taula 4. Llibres de lectura intensiva obligatòria per trimestres.

El criteri de tria de les lectures fou, dins de les limitacions que imposava la poca varietat disponible, per una banda, la diversitat de gèneres i, per l'altra, que un fos d'autoria estrangera i els altres dos d'autoria catalana, però amb la intenció que, d'aquests, hi hagués un clàssic i un contemporani. També es pretenia incorporar la literatura de dones, però només es va poder fer amb la poesia.

5.4. Canvi de prioritats: la disciplina com a problema

Tot aquest conjunt de circumstàncies que no afavorien per res l'aplicació de mètodes d'ensenyament aprenentatge gaire novedosos, van obligar la docent a replantejar els objectius i les prioritats del curs, de manera que, si ja s'havia pretès fer una aplicació progressiva de les propostes a dissenyar, aquestes van quedar relegades a meres activitats aïllades i desvinculades de la programació global del curs.

Evidentment, no es pot ensenyar res si els destinataris no estan predisposats a aprendre i, en aquest cas, estàvem davant d'uns receptors que l'únic interès que tenien era fer poc i menys i ser aprovats sense esforç. Fins aquí podem pensar que no és res més que una actitud pròpia de qualsevol adolescent, però en aquest cas s'agreujava pel fet, que es va poder comprovar posteriorment, que era cert, ja que part de professorat no aplicava criteris objectius per tal d'avaluar-los.

Per tant, les prioritats per a aquest curs, que han esdevingut objectius primordials per al primer trimestre i que ha calgut mantenir la resta del curs, han estat bàsicament disciplinaris, per la qual cosa s'ha perseguit la normativa següent:

- Puntualitat: cal ser a l'aula abans que la professora. Si s'arriba després, s'anotará retard a l'alumne/a. L'acumulació de retards esdevindrà una sanció de la Direcció del centre.
- Ordre: cal seure correctament i amb tot el material necessari (fulls blancs, bolígrafs i llibres de text). La manca de material es tindrà en compte en la nota d'avaluació contínua.
- Respecte: no es toleraran les faltes de respecte ni a la professora ni a qualsevol company/a. La sanció serà la d'expulsió de classe i del centre durant uns dies.
- Hàbits: cal escoltar les explicacions de la professora i respectar el torn de paraula dels companys quan escaigui.
- Silenci: cal treballar individualment i en silenci mentre no hi hagi altres instruccions que recomanin el contrari.

Aquestes normes, d'altra banda tan bàsiques, ens ha costat gairebé tot el curs perquè les acabessin complint i es podria dir que fins al tercer trimestre no s'han comportat de forma adequada.

Per aconseguir-ho, a la professora li ha calgut aplicar mètodes de disciplina diversos, des dels càstigs immediats o les expulsions de classe, fins a la repercussió en les notes trimestrals (comentaris escrits adreçats als pares) passant per canvis en la distribució dels alumnes a classe i les converses individuals amb alguns d'ells fora de l'aula, entre d'altres.

A part d'això, la manera com s'ha pogut mantenir més l'ordre a l'aula ha estat mantenint la rutina a què estaven avesats des de sempre, és a dir, obrir el llibre de text, llegir o comentar el contingut que tocava aquell dia i fer una bateria d'exercicis en silenci. Al final de la classe es comprovava que els haguessin fets i se'n programava la correcció, a classe (el mateix dia o el següent) o a casa (mitjançant el bloc de l'assignatura).

Els dies que tocava fer alguna activitat fora d'aquesta rutina, com ara llegir el llibre de lectura trimestral, al qual s'havia volgut dedicar una hora setmanal de les tres destinades a l'assignatura, l'actitud dels alumnes també trencava la rutina i esdevenia caòtica i de passotisme envers l'activitat proposada.

5.5. Les activitats desenvolupades: un estudi exploratori de recerca acció

Tot i no haver pogut dur a terme tota una programació basada en el treball aprofundit dels textos literaris des de diversos punts de vista (des de la comprensió fins a l'expressió escrita passant per la reflexió lingüística i gramatical), sí que hem posat a prova aquesta metodologia en moments puntuals del curs.

L'experimentació, per tant, s'ha reduït als quatre tipus d'activitats que explicarem tot seguit:

1. Proves escrites amb l'objectiu d'avaluar els continguts treballats durant un període determinat (dos per trimestre, sis en total per a cada grup).
2. Activitat breu amb cançons de grups de rock català per tal de repassar alguns conceptes gramaticals treballats prèviament a l'aula.
3. Elaboració de pel·lícules inspirades en el gènere del còmic a partir de la lectura d'obres literàries d'un altre gènere (teatre i contes).
4. Comprensió i anàlisi de textos poètics. Reinterpretació de poemes de temàtica amorosa mitjançant imatges.

Cadascuna de les activitats s'enceta amb un breu text introductori i es desenvolupa en quatre subapartats: objectius de l'activitat; resum de l'activitat; desenvolupament de l'activitat, i recollida i buidatge de resultats.

5.5.1. Les proves escrites

Així doncs, encara que, seguint el llibre de text, hàgim estudiat els continguts de cada unitat didàctica de forma aïllada, les proves escrites per comprovar els aprenentatges assolits han estat dissenyades seguint una estructura pretesament unitària. A l'annex podeu trobar aquestes proves, etiquetades com consta en la taula 5, que trobareu dues pàgines més enllà.

a) Objectiu (per (a) què)

L'objectiu principal d'aquestes proves, com el de qualsevol activitat que puguem qualificar com a examen, és el d'avaluar l'assoliment dels continguts treballats prèviament a classe, però el fet de dissenyar les activitats a partir d'un mateix text vol complir l'objectiu concret de fer veure, als alumnes, la llengua com un tot indescindible d'ell mateix (compendi d'aspectes ortogràfics, morfològics, sintàctics o lèxics) i, sobretot, de la literatura.

b) Resum de l'activitat (què)

D'acord amb un calendari fixat des de principi de curs i revisat amb els alumnes en començar cada trimestre, al mig i al final de cada període avaluatiu es feia passar als alumnes una prova escrita per tal d'avaluar la seva competència lingüística i literària d'acord amb la matèria treballada fins aleshores. D'aquesta manera, havien d'aplicar els coneixements adquirits (i estudiats) a partir de la teoria i les activitats del llibre de text per tal de resoldre activitats noves i, per tant, havien d'enfrontar-se a un text que, en principi, no havien vist mai.

c) Desenvolupament de l'activitat (com)

A l'hora de dissenyar aquestes proves cal tenir en compte que el contingut estava supeditat, evidentment, als continguts treballats a classe amb el llibre de text, cosa que, a més, condicionava la tria del text inicial a partir del qual es van dissenyar la resta d'activitats, d'acord amb un patró pensat prèviament. Així, dels deu punts possibles de l'examen, almenys 4 (però mai més de 5) estaven destinats a preguntes de comprensió lectora i anàlisi literària del text, mentre que la resta de puntuació es repartia entre activitats centrades en la llengua elaborades a partir del text.

Com podeu veure en la graella, quant a la distribució de la puntuació dels continguts lingüístics, hi ha una diferència destacable entre el grup flexible 2, d'una banda, i els grups 3 i 4, de l'altra, d'acord amb els trets cognitius de l'alumnat. Així, en les proves dels últims grups es dona més rellevància als aspectes gramaticals, mentre que en el primer es prioritzen aspectes ortogràfics i de vocabulari.

Per una altra banda, el fet que les proves de l'últim trimestre tinguin una estructura similar en tots tres grups no vol dir que se'ls exigeixi el mateix. De fet, tant el disseny dels exercicis (més o menys pautats, amb o sense exemples...) com els criteris d'avaluació són diferents per a cada grup.

Pel que fa a la lectura inicial, s'ha intentat que permetés elaborar activitats de tots els aspectes de reflexió lingüística que corresponien en cada cas i que estigués relacionada amb els conceptes literaris treballats, tot i que no sempre ha estat possible.

Les proves es duien a terme en una hora lectiva diferent per a cada grup dins de la mateixa setmana o fins i tot, si es podia, el mateix dia. En entrar a l'aula, els alumnes havien de seure en fileres d'un sense cap altre material a l'abast que el d'escriptura i, per tant, la resta (llibres, agendes, l'estoig...) havien de romandre tancats a dins de la motxilla, fins al punt que no es repartia cap examen fins que tots i cadascun d'ells no complissin aquestes condicions.

A continuació, se'ls lliurava el document, que sempre tenia l'espai suficient per escriure-hi per tal que no els calgués usar fulls addicionals. Un cop fet això, la professora els comentava el contingut de l'examen i els especificava què se'ls demanava en cada activitat.

Els alumnes disposaven de tot el temps restant fins a la finalització de la sessió, indicada per un timbre. Mentre hi havia alumnes que als 20 o 30 minuts de començar ja lliuraven el document emplenat, n'hi havia d'altres que esgotaven el temps fins al límit (uns 45-50 minuts).

d) Recollida i buidatge de resultats

L'instrument emprat per a la recollida dels resultats, en aquest cas, era el qüestionari que havia de completar l'alumne, i el buidatge dels resultats, per tant, es basava en l'encert o l'error en les respostes.

Els resultats d'aquestes proves es basaven en la correcció escrita feta posteriorment per la professora d'acord amb una plantilla que recollia criteris referits al contingut i a la forma de les respostes. Tanmateix, si en les proves elaborades pels nois i les noies apareixien aspectes no detectats però correctes, també es tenien compte.

	Document	Grup	Lectura inicial	Activitats (punts)
1r trimestre	Prova 1.1 (2)	Flexible 2	Joan Maragall: <i>La ginesta</i> (fragment)	Tipologia textual (0,5) Comprensió lectora (5) Vocabulari (1,5) Gramàtica (1) Ortografia (2)
	Prova 1.1 (3)	Flexible 3	Miquel Costa i Llobera: <i>El pi de formentor</i> (fragment)	Tipologia textual (0,5) Comprensió lectora (4,5) Vocabulari (1) Gramàtica (2) Ortografia (2)
	Prova 1.1 (4)	Flexible 4	Joan Maragall: <i>La fageda d'en Jordà</i>	Tipologia textual (0,5) Comprensió lectora (4,5) Vocabulari (1) Gramàtica (2) Ortografia (2)
	Prova 1.2 (2)	Flexible 2	<i>Noè construeix la barca</i> (fragment del llibre del Gènesi de la Bíblia)	Comprensió lectora (4) Ortografia (1,5) Gramàtica (2,5) Sociolingüística (2) (a part)
	Prova 1.2 (3-4)	Flexible 3 i Flexible 4	<i>L'illa de les sirenes</i> (fragment de <i>L'Odissea</i> , d'Homer)	Comprensió lectora (4) Ortografia (2) Gramàtica (2) Sociolingüística (2) (a part)
2n trimestre	Prova 2.1 (2)	Flexible 2	<i>Roger de flor i els almogàvers, Desperta ferro!</i> i <i>Batalla amb els turcs</i> (fragments de la <i>Crònica</i> de Ramon Muntaner)	Comprensió lectora (4,5) Gramàtica (1) Ortografia (2) Lèxic (2,5)
	Prova 2.1 (3-4)	Flexible 3 i Flexible 4	<i>Roger de flor i els almogàvers, Desperta ferro!</i> i <i>Batalla amb els turcs</i> (fragments de la <i>Crònica</i> de Ramon Muntaner)	Comprensió lectora (4,5) Gramàtica (3,5) Ortografia (1) Lèxic (1)
	Prova 2.2 (2)	Flexible 2	Martí Genís i Aguilar: <i>Julita</i> (fragment)	Comprensió lectora (4) Gramàtica (2) Lèxic (4)
	Prova 2.2 (3-4)	Flexible 3 i Flexible 4	Martí Genís i Aguilar: <i>Julita</i> (fragment)	Comprensió lectora (4) Gramàtica (4) Lèxic (2)
3r trimestre	Prova 3.1 (2)	Flexible 2	Pere Quart: <i>Edat antiga</i> (del poemari <i>Circumstàncies</i>)	Comprensió lectora (4) Gramàtica (3,5) Ortografia (1) Lèxic (1,5)
	Prova 3.1 (3-4)	Flexible 3 i Flexible 4	Pere Quart: <i>Edat antiga</i> (del poemari <i>Circumstàncies</i>)	Comprensió lectora (4) Gramàtica (3,5) Ortografia (1) Lèxic (1,5)
	Prova 3.2 (2)	Flexible 2	Montserrat Palau: <i>Viatges marítims</i> (de la novel·la <i>Karman o el vol fallit</i>)	Comprensió lectora (5) Gramàtica (3) Ortografia (1) Lèxic (1)
	Prova 3.2 (3)	Flexible 3	Montserrat Palau: <i>Viatges marítims</i> (de la novel·la <i>Karman o el vol fallit</i>)	Comprensió lectora (4) Gramàtica (4) Ortografia (1) Lèxic (1)
	Prova 3.2 (4)	Flexible 4	Montserrat Palau: <i>Viatges marítims</i> (de la novel·la <i>Karman o el vol fallit</i>)	Comprensió lectora (4) Gramàtica (4) Ortografia (1) Lèxic (1)

Taula 5. Contingut proves avaluadores de continguts del curs.

5.5.2. Literatura musical i llengua

A banda dels exàmens, es va fer un primer intent d'activitat a l'aula per relacionar llengua i literatura per tal d'aprofitar els últims dies de classe abans de les vacances de Nadal sense haver d'encetar un tema nou que ens obligués a reprendre'l (llegiu repetir-lo) en tornar al gener.

a) Objectiu (per (a) què)

En aquest cas, l'objectiu de la professora era el de millorar l'interès de l'alumnat per l'assignatura, tot i que de cara als alumnes es va donar prioritat al que per a ella era secundari: repassar els continguts gramaticals treballats i ja avaluats durant el primer trimestre.

b) Resum (què)

Per això, vam treballar amb dues cançons de rock català, conegudes per alguns d'ells. Amb els flexibles 3 i 4 vam completar les formes verbals de la cançó *Llença't*, de Lax'n'busto, amb l'objectiu de repassar els verbs, mentre que amb el flexible 2 vam completar diversos mots de la cançó *Pau*, d'Els Pets, per tal de repassar conceptes gramaticals i normes ortogràfiques en general.

c) Desenvolupament de l'activitat (com)

Malgrat la bona dotació informàtica de l'institut de Pallejà, en què almenys deu aules estan equipades amb un ordinador amb canó de projecció i, per desig exprés de la professora, l'aula on es feia el català de 3r d'ESO n'era una, la proximitat de les vacances de Nadal va coincidir amb una infecció per virus de l'ordinador de l'aula habitual, cosa que va obligar a canviar a última hora l'emplaçament de l'única sessió destinada a realitzar aquesta activitat.

La nova ubicació, l'aula d'audiovisuals del centre, tot i estar molt ben equipada tecnològicament, és una aula d'ús polivalent per on passen tota mena d'alumnat i professorat, cosa que no assegura el funcionament d'aquesta tecnologia, i encara menys, si no s'ha pogut comprovar prèviament. Un altre factor negatiu és el mobiliari, cadires amb taula de braç col·locades sense seguir cap ordre preestablert.

Aquest context, que per si sol ja es pot qualificar de caòtic, s'agreuja quan es treballa amb grups d'adolescents, ja que, a part d'estar cansats i veure a prop les vacances, no donen cap valor a les sessions de l'últim dia abans d'aquestes, perquè molts professors opten per passar vídeos relacionats amb els continguts curriculars i els alumnes consideren que «no compten».

En aquest sentit, podríem dir que un objectiu secundari de l'activitat va ser donar rellevància a aquestes sessions i omplir-les de contingut, a través d'una activitat aparentment lúdica com ho eren les pel·lícules de llengua castellana o els documentals de ciències socials, però amb un rerefons formal en forma d'activitat escrita.

Així, malgrat les dificultats tècniques i organitzatives, l'activitat es va dur a terme amb cadascun dels grups per separat, però d'acord amb un mateix patró: escoltar la cançó un màxim de tres vegades (vídeos de *youtube*) amb l'objectiu de completar els buits de la cançó; revisar l'activitat d'acord amb la solució, que també es projectava a la pantalla; resoldre dubtes dels alumnes pel que fa al significat de mots o expressions; comentar aspectes de la cançó que la professora considerava convenient destacar, com ara el significat d'algun fragment o expressions, o l'ús de determinats mots en lloc d'uns altres.

La previsió inicial era, a més, resoldre totes les activitats a l'aula amb l'ajuda dels companys (parelles) i de la professora, però el temps no ho va permetre i es va decidir que els alumnes els resolguessin a casa durant les vacances i revisar-ho en tornar al mes de gener.

La impressió global de la professora durant el desenvolupament de l'activitat va ser que els alumnes estaven disposats a sentir la cançó i veure el videoclip, però que de ganes de treballar no en tenien gaires. Tanmateix, a l'hora de completar els buits de la lletra de les dues cançons, i possiblement per l'habitud que tenien de fer-ho en matèries de llengües estrangeres, ho feien activament i en silenci.

Malauradament, aquesta actitud no es va estendre més enllà i l'elaboració de les activitats posteriors va acabar sent el resultat d'un dictat de la professora en lloc del de la reflexió dels nois i les noies, ja que molt pocs, per no dir gairebé ningú, havien fet els deures durant les vacances.

Les activitats, que també podeu trobar a l'annex, tenien l'estructura que podem veure a la taula 6.

Document	Cançó	Activitats
Cançó flex 2	<i>Pau</i> (Els Pets)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Classificació dels mots trobats segons la seva categoria lèxica. ✓ Classificació dels mateixos mots segons el fenomen ortogràfic que presentin.
Cançó flex 3-4	<i>Llença't</i> (Lax'n'busto)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Classificació dels verbs segons la forma. ✓ Classificació dels verbs de la cançó segons el significat. ✓ Reflexió sobre correlació de temps verbals.

Taula 6. Activitats extraordinàries per repassar continguts lingüístics a partir d'una cançó.

Tal com podeu comprovar en el document corresponent, les dues activitats sobre la cançó *Pau d'Els Pets* només demanava als alumnes del flexible 2 l'observació de les paraules trobades des de dos punts de vista, el morfològic i l'ortogràfic. Aquesta tasca aparentment senzilla va suposar un gran repte per a ells, ja que amb prou feines distingien una preposició d'un adverbi i, a més, tenen dificultats per pronunciar o distingir auditivament una essa sorda d'una sonora. Tot i amb això, l'activitat els va permetre aprendre vocabulari nou, aprendre a interpretar algunes metàfores i acostar-se a la música catalana actual, que fins aleshores rebutjaven.

Pel que fa a l'activitat sobre la lletra de *Llença't*, de Lax'n'busto, va ser més reeixida en la resolució dels exercicis més mecànics, que els demanava classificar els verbs segons el temps verbal i segons la idea que transmetien, però l'activitat que els demanava reflexionar sobre l'ús dels verbs en determinats fragments els va costar molt, per la qual cosa la professora va haver de dirigir-la massa i fins i tot dictar-ne les respostes. Com a aspecte positiu podem destacar que a través d'aquesta activitat vam poder repassar algunes tipologies textuais en funció del pes d'una categoria gramatical o altra (els verbs en les narracions, els adjectius en les descripcions, etc.) i l'efecte que produeix aquest ús en el ritme dels textos.

d) Recollida i buidatge de resultats

En aquest cas, l'instrument emprat per a la recollida dels resultats, era la fitxa amb la cançó a completar i les activitats que s'hi relacionaven. El buidatge dels resultats també es basava en l'encert o l'error en les respostes, però no amb l'objectiu d'extreure'n una qualificació numèrica, sinó amb la voluntat de reflexionar-hi.

Tanmateix, per una banda, com hem vist, els alumnes no van treballar autònomament i, per una altra, alguns havien perdut el document durant les vacances, per la qual cosa la professora va optar per no allargar gaire més l'activitat i es va limitar a demanar que els alumnes l'incloguessin en el dossier de l'assignatura, que lliuraven trimestralment.

5.5.3. Literatura infantil, còmic i cinema

A partir d'aquesta mala experiència i de l'evidència, cada vegada més clara, que el que funcionava amb aquest alumnat eren les instruccions clares i senzilles basades en una rutina – malauradament– marcada pel llibre de text, es va decidir mantenir el treball de relació entre llengua i literatura en els exàmens i intentar millorar la relació dels nois i les noies amb la literatura a través de les lectures obligatòries.

a) Objectiu (per (a) què)

Aquesta vegada, doncs, l'objectiu central fou acostar la literatura als alumnes i els alumnes a la literatura, és clar. Com a objectius concrets podríem destacar el fet d'aprendre a treballar de forma autònoma en equip, entrar en contacte amb el llenguatge cinematogràfic i aprendre a fer productes audiovisuals a partir de la combinació d'imatges, text escrit o oral i música.

b) Resum (què)

Per tant, així com les lectures del primer trimestre, a part de dedicar una hora a la setmana per a llegir-les individualment o col·lectiva, havien estat avaluades d'una forma força tradicional –un examen per al *Mecanoscrit del Segon origen* (flexible 4) i un treball pautat per a *El fantasma de Canterville* (flexibles 2 i 3)–, de cara al segon trimestre es va posar a prova un altre tipus d'activitat, que consistia a realitzar un treball cooperatiu a partir de les lectures encomanades.

Aquest treball cooperatiu revertia en un producte final que seria autoavaluat pels components del grup, coavaluat pels companys i finalment avaluat per la professora, perquè, malgrat tot, aquests nois i noies es preocupaven pel resultat de la seva feina, tot i que no tant pel procés.

c) Desenvolupament de l'activitat (com)

Des de mitjan gener (segon trimestre), vam tornar a dedicar una hora setmanal de classe a les activitats de lectura intensiva, però, atès que no tots els grups llegien el mateix, l'organització de les tasques fou diferent per a cada grup, tot i que compartien calendari. El que fou comú a tots és que se'ls va comunicar que farien un treball audiovisual en grups que els comptaria com a nota de lectura obligatòria del trimestre.

Pel que fa als flexibles 2 i 3, vam dedicar les dues primeres sessions a llegir l'obra de teatre *Supertot*, de Josep M. Benet i Jornet, mitjançant una lectura col·lectiva en veu alta en què participaven tots els alumnes, que s'havien repartit els papers prèviament. Abans de la lectura, la professora va donar les pautes necessàries als alumnes per facilitar l'activitat, perquè fossin conscients que era una obra de teatre infantil, però que amagava un tractament irònic del fenomen del còmic americà que arribava fins a la ridiculització del mateix mitjançant l'explotació de tòpics. Durant la lectura, quan es considerava escaient, la professora l'aturava i feia que els alumnes es fixessin en detalls que demostraven el que els havia dit anteriorment, com ara la caracterització del protagonista o l'ambientació d'algunes escenes. Després de la lectura, es va fer un repàs de l'argument de la història i es va informar als alumnes dels detalls de la proposta. Finalment, se'ls va organitzar en grups de sis (al flexible 2 els grups els va fer la professora, mentre que al 3 els van fer ells mateixos).

Quant al flexible 4, en canvi, un cop explicada la tasca que havien de fer, es van organitzar ells mateixos en grups de tres, quatre o cinc i se'ls va assignar els contes infantils del recull *El fantasma de Canterville*, d'Oscar Wilde, en funció de la llargada dels mateixos, així, els grups més nombrosos tindrien contes més llargs. La llargada del conte també condicionava el volum del treball, ja que com més llarg fos el conte més llarga seria la pel·lícula. Les sessions destinades a la lectura, per tant, es van dur a terme a l'aula individualment i en silenci, ja que cadascú havia de llegir el conte que li havia tocat, diguem-ne, aleatòriament. Al final de la lectura, es va demanar que cada grup nomenés un portaveu i fes un resum del conte als companys.

En la següent sessió, a tots els grups, se'ls va presentar el guió que necessitarien per preparar la pel·lícula (*story board*, a l'annex) i se'ls va explicar unes mínimes nocions de llenguatge cinematogràfic, com són els tipus de plans i enquadraments, i el funcionament de l'aplicació informàtica que necessitarien per elaborar el treball.

En les sessions posteriors (dues o tres), els alumnes, en grups, van dedicar-se a elaborar el guió. La professora supervisava la forma de treballar dels grups i els resolva els dubtes. Finalment, la confecció del producte l'havien de fer ells fora de l'institut i lliurar-lo en un CD, juntament amb el guió, en una data preestablerta.

El producte final havia de ser una mena de còmic animat mitjançant l'aplicació d'un editor de vídeo com el Windows Media Maker. Els alumnes, a partir de la lectura de la història que els hagués tocat, havien de fer l'*story board* de la pel·lícula, cosa que els obligava a seccionar-la i triar-ne les escenes més representatives i elaborar-la, primer, fent-se fotografies d'ells mateixos escenificant la història i, després, afegint-hi text escrit i/o oral i música.

Els textos treballats foren els ressenyats a la taula 7, on també podem veure una valoració global de cadascuna de les tasques:

Grup	Text	Procés (treball en equip)	Resultat
Flexible 2.1	Supertot	Bo	Força bo
Flexible 2.2	Supertot	Regular	No es pot veure
Flexible 2.3	Supertot	Malament (2 alumnes no participen en cap part del procés)	No es pot veure
Flexible 3.1	Supertot	Regular	Fet amb Powerpoint
Flexible 3.2	Supertot	Regular	No es pot veure
Flexible 3.3	Supertot	Malament (no ho fan)	No presentat
Flexible 4.1	El gegant egoista	Molt bo	Molt bo
Flexible 4.2	El príncep feliç	Molt bo	Molt bo
Flexible 4.3	L'amic lleial	Molt bo	Força bo (baixa qualitat del so)
Flexible 4.4	El coet famós	Regular (no tots participen en el muntatge final)	Força bo
Flexible 4.5	El rossinyol i la rosa	Regular (no s'organitzen bé)	No es pot veure
Flexible 4.6	El jove rei	Bo	Regular (text oral amb sintetitzador de veu castellà)

Taula 7. Textos treballats en petits grups i avaluats en funció del procés i del resultat. Els marcats amb color blau els podeu veure al CD annex.

d) Recollida i buidatge de resultats

Tenint en compte la complexitat de l'activitat, els instruments de recollida dels resultats han estat diversos i han demanat l'actuació d'agents també diversos. Així, les observacions de la professora sobre el procés a l'aula i l'ús de l'eina del guió il·lustrat s'han combinat amb la valoració del producte final per part de tots, ja que les pel·lícules es van passar a classe en una sessió posterior. Durant el passí dels vídeos, els alumnes qualificaven els dels companys amb una nota numèrica i en comentaven els aspectes que més o que menys els havien agradat. Per una altra banda, cadascun dels grups responsables de les pel·lícules comentaven el que consideraven escaient sobre el treball amb els companys, si els havia agradat o no l'experiència i què els havia costat més. La qualificació final del treball fou responsabilitat de la professora tot tenint en compte aquests aspectes.

Pel que fa als tres treballs destacats en blau (els trobareu en el CD annex), la correcció de la llengua escrita i/o oral deixa molt que desitjar, però no era pitjor que la d'altres grups i, per tant, es van valorar altres aspectes. De tots tres, convé comentar-ne tant els encerts com els errors:

La versió de la peça teatral Supertot feta pel grup que hem identificat com a 2.1 fou l'única que es pogué visualitzar correctament, ja que només aquest dels sis grups que l'havien de treballar van presentar un treball acabat. Tot i que se'n podrien polir alguns detalls, es va valorar molt la interpretació gestual dels alumnes, l'ambientació aconseguida amb el retoc fotogràfic i l'aplicació d'alguns tòpics del còmic, com són les bafarades o els símbols cinètics, que es justifica pel tema de fons de l'obra. El problema més destacable, però, més enllà de la incorrecció lingüística és que no van saber trobar la manera de cohesionar les escenes representades de manera que la història pugui ser entesa per algú que no l'hagi llegida mai. Tanmateix, cal reconèixer que el resultat és notable, si tenim en compte el baix nivell competencial dels alumnes i que el grup va ser imposat per la professora.

Quant a la tria dels dos vídeos escollits del flexible 4, també es justifica per ser el resultat d'un bon treball en equip, malgrat que els productes són ben diferents l'un de l'altre. En aquest cas, els alumnes no van utilitzar característiques del còmic, però és que ells partien de contes infantils i, per tant, els tòpics són diferents. En aquests treballs, a més, s'ha valorat positivament la cohesió i la coherència interna dels treballs, molt més aconseguida que en el flexible 2, encara que els alumnes no siguin tan bons actors.

- La representació audiovisual d'*El príncep feliç* manca de text oral però en poques imatges i poques paraules sintetitza l'essència del conte. Aquests elements, combinats amb la música triada, comuniquen la tendresa que segurament volgué transmetre Oscar Wilde. Per tant, destaquem el fet que les cinc noies del grup saberen copsar la idea central del conte i la intenció de l'autor i, a més, plasmar-ho en un producte audiovisual d'una certa complexitat.
- La representació de *L'amic lleial*, en canvi, és un producte més complex, ja que combina imatges (més que l'anterior), música, text oral i text escrit, però la qualitat del so és baixa i costa de distingir quins personatges parlen. En conseqüència, en alguns moments es perd el fil de la història i costa saber a qui es refereix el títol, per exemple, si l'amic lleial és en Hugh o en Hans.

Aquesta vegada, encara que alguns grups d'alumnes no van funcionar gaire bé a l'hora de treballar i d'altres no van lliurar el treball correctament (van presentar l'arxiu del projecte de vídeo però no van editar la pel·lícula) es va notar una millora substancial de la relació entre els alumnes, d'una banda, i el fet lector i l'assignatura, de l'altra, per la qual cosa es va voler aprofitar el filó per tal de treballar el que potser ha estat el gran repte d'aquest curs: la poesia.

5.5.4. Taller de poesia

Aquesta activitat forma part d'una seqüència didàctica programada per al tercer trimestre titulada *Taller de poesia: una proposta per a Llengua catalana i literatura de 3r d'ESO*, que fou presentada com a treball final de l'assignatura Poesia del segle XX: procediments d'interpretació i comprensió, cursada dins el Màster Oficial de Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura el curs 2009-2010. La proposta havia estat dissenyada amb la intenció de poder ser adaptada en funció de la disponibilitat i les característiques dels recursos materials de qualsevol centre en què es pogués dur a terme i de les contingències que poden alterar la posada en pràctica del que s'havia previst inicialment i, de fet, només se'n va poder aplicar una part.

a) Objectius de l'activitat (per (a) què)

De la totalitat d'objectius de la seqüència, vam intentar que els alumnes assolissin els següents:

- Analitzar els components bàsics de l'estructura i els recursos emprats en poesia.
- Manifestar interès pels textos llegits com a mitjà per interpretar la realitat i els propis sentiments.
- Valorar la poesia com a mitjà d'expressió d'ideologies i sentiments.
- Comprendre, interpretar i reelaborar textos poètics amb l'ús de les TIC.

b) Resum de l'activitat (què)

La proposta abasta la lectura comprensiva de diversos poemes escrits per diferents autors del segle xx agrupats en quatre tipologies, tres segons la temàtica (poesia amorosa, poesia compromesa, poesia sobre la vida i la mort) i una segons la forma (poesia visual sobre els temes tractats anteriorment) organitzades en fitxes independents, i l'elaboració d'una tasca final que consisteix en la representació visual d'un poema triat lliurement per l'alumne (treballat a classe o no) tot emprant una aplicació de presentacions amb diapositives (Power Point, Openoffice Impress...).

Aquestes tasques s'encetaven amb el treball previ de dues fitxes de caire introductori dedicades al reconeixement de figures retòriques, l'una, i a l'anàlisi mètrica, l'altra. Tanmateix, a banda d'aquestes dues fitxes, només vam poder treballar amb profunditat la de poesia amorosa i un poema visual sobre el mateix tema per tal d'obrir camí cap a la tasca final. Les fitxes treballades s'adjunten a l'annex.

c) *Desenvolupament i avaluació de l'activitat (com)*

Com ja era habitual, una de les tres hores de classe setmanals que es destinen a llengua catalana i literatura, la vam dedicar a posar en pràctica aquesta seqüència d'activitats sobre poesia tot adaptant la temporització i els continguts per a cada grup, de manera que, en quatre sessions, els flexibles 3 i 4 van completar les fitxes de figures retòriques i mètrica, mentre que amb el flexible 2, en treballar la mètrica, vam deixar de banda aspectes com l'accent o els tipus d'estrofes i composicions i ens vam limitar a la comprensió global dels textos. Alhora, amb tots ells, vam intentar de treballar-ho de forma engrescadora tot plantejant-los-ho com l'assoliment de petits reptes.

El poc temps disponible i les característiques de l'alumnat ens va fer optar per treballar amb una certa profunditat, de tota la proposta, la poesia de temàtica amorosa, ja que vam considerar que podria ser la més propera i suggeridora per a ells (dues sessions). Un cop comentats els tres poemes⁵, se'ls va proposar per a la setmana següent la recerca lliure d'un poema de temàtica amorosa en llibres o a Internet, en què havien de triar-ne un i justificar-ne la tria oralment. Aquesta activitat, a part d'estimular-los la capacitat d'interpretació i reflexió els va fer adonar de la gran diversitat d'autors, subtemes i estils existents i va esperonar els més mandrosos a no quedar-se amb el primer poema que els apareixia a la pantalla. La descoberta de certs autors, a més, va encendre en alguns d'ells un gust per la poesia catalana que no tenien fins aleshores.

Un cop fet això, per tal d'estimular i presentar la tasca final se'ls va mostrar un poema en imatges fet per la professora i se'ls va informar dels elements que es tindrien en compte per avaluar-ho: la relació entre les imatges i el text; l'originalitat de les imatges (tot i que totes serien descarregades d'Internet); la tipografia emprada en reproduir els versos i la relació amb el seu significat, etc.

Les dues sessions següents, les vam dedicar a anar a l'aula d'informàtica per tal de fer la tasca final. La intenció inicial era que els alumnes dels flexibles 3 i 4 la fessin individualment i els del flexible 2 la fessin en parelles, però la dotació de les aules d'informàtica ens va fer adaptar la feina dels grups 3 i 4 de manera que alguns d'ells també van treballar aparellats.

La majoria d'alumnes van poder enllestir la tasca en aquestes dues sessions, mentre que d'altres la van haver d'acabar a casa. Per tal de lliurar-la puntualment per poder ser avaluada la van trametre a la professora per correu electrònic.

⁵ Els poemes comentats foren: *Elegies de la represa*, vi, de Rosa Leveroni; *Els amants*, de Vicent Andrés Estellés, i el *Cal·ligrama*, 2, de Joan Salvat-Papasseit. En podeu veure les fitxes amb les activitats a l'annex.

d) Recollida i buidatge de resultats

Els instruments de recollida de resultats, de nou, foren diversos: les fitxes, que es van anar recollint a mesura que s'anaven treballant; el control del seguiment de les sessions per part dels alumnes amb una certa regularitat; les valoracions personals de l'experiència de cadascú durant el visionat de les presentacions a l'aula (l'ajustat calendari de final de curs no ens va permetre fer la sessió d'autoavaluació per escrit) i, finalment, les presentacions de diapositives.

El buidatge de resultats de la seqüència, per tant, es va fer mitjançant el seguiment per part de la professora de: l'aportació del material necessari per al desenvolupament de l'activitat per part de cada alumne; la participació de l'alumnat a tots els nivells (lectura en veu alta, lectura silenciosa, justificació oral de la tria del poema, treball per parelles, presentació del treball final); el comportament de cada alumne/a i de la seva actitud envers la lectura; la resolució competent de les activitats proposades individualment i en parelles, i la valoració del treball final com a nota quantitativa d'acord amb una rúbrica d'avaluació (a l'annex).

La tria dels poemes per part dels alumnes dels tres grups fou diversa, ja que tant van optar per poemes amb una visió clàssica o idealitzada de l'amor, com per poemes més realistes i eròtics. Dues de les sorpreses en la tria, però, foren un poema d'amor a una mare, triat per un alumne nouvingut del flexible 4, i un altre de l'amor d'una mare a la seva filla, triat per una alumna catalanoparlant del mateix flexible, que van ser molt ben rebuts pels companys. Tanmateix, pel que fa al producte final, destaquen dues presentacions fetes pels alumnes a partir d'un mateix poema (*Les teves mans*, de Joan Brossa, reproduït aquí al costat) i que podeu trobar al CD annex (presentacions elaborades amb l'aplicació gratuïta Openoffice Impress):

LES TEVES MANS

Embolcallen amb vels goig i tristesa.
Són sostre d'una xarxa de perfum,
són els ventalls, amor, del meu costum
i serveixen d'espasa a la sorpresa.

M'agraden quan alegren entre el fum
o quan remouen brins de senzillesa;
les teves mans són alegria encesa
i fulles d'un pomer al clar de la llum.

Castelletes de l'amor. Flames de ploma.
Són banderetes del teu parlar. Són
i toquen sense pes, clares d'un món

que tu modules des dels teus Bagdads.
Respires per les mans, amor. Són poma
i estel saboner quan renten els plats.

Joan Brossa (1919-1998). *Flor de fletxa*

1. JESC: Alumne nouvingut d'origen peruà que combina l'assistència a la classe ordinària (flexible 2) amb l'aula d'acollida. El seu nivell de català és elemental a nivell de comprensió oral i escrita, tot i que comença a intentar escriure'l. Del treball cal destacar l'esforç que ha fet per comprendre els versos i cercar imatges adequades a aquesta comprensió, encara que de vegades sigui gairebé literal.

2. ACM i CCB: Alumnes del grup flexible 3 amb uns hàbits de treball irregulars i un comportament, a voltes, conflictiu. Del seu treball destacarem que les imatges no tan sols denoten una comprensió del text, sinó que traspuen una interpretació determinada dels versos. El conjunt, a més, presenta una coherència que no tenen altres treballs d'alumnes de nivell superior.

De tots dos, a més, destaca la delicadesa en la tria de les imatges i les connotacions que susciten, cosa que fou aplaudida pels seus companys.

Finalment, tots els alumnes van realitzar la seva tasca, però el més interessant va ser el procés mental que tots ells van seguir per aconseguir-ho, atès que la divisió del poema en versos o fragments significatius i la cerca d'imatges relacionades amb aquests els va fer replantejar-se sovint la seva pròpia interpretació del text.

5.6. Evolució dels grups d'alumnes

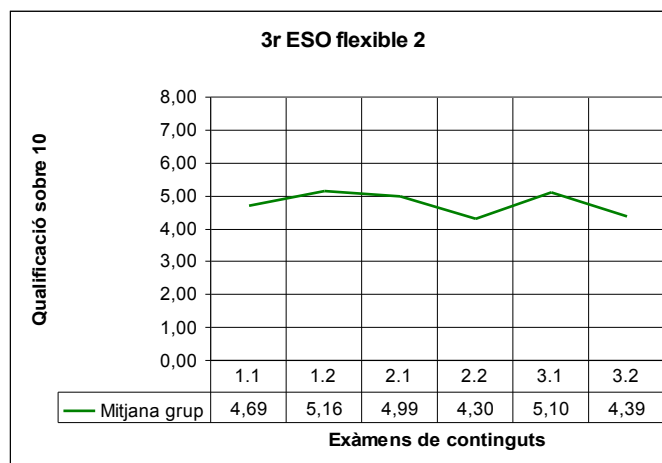
A partir de les observacions de l'apartat anterior, podem deduir que l'evolució de l'actitud dels alumnes, que és el que havia esdevingut la nostra prioritat, ha estat força positiva, tant pel que fa al manteniment de l'ordre i la disciplina a l'aula com pel que fa a la valoració de l'assignatura en general i de la literatura catalana, especialment.

Per això, valorarem aquest progrés tant des del punt de vista quantitatiu (grup per grup), com des del qualitatiu (aspectes generalitzables a tot l'alumnat estudiat).

Com veurem, les dades quantitatives tenen a veure amb els resultats de les proves objectives que hem identificat com a primer bloc d'activitats i que s'han explicat a l'apartat 5.5.1, mentre que les dades qualitatives es basen, sobretot, en l'observació del desenvolupament de les activitats relacionades amb les lectures obligatòries que hem evidenciat en els apartats 5.5.3 i 5.5.4 i en altres observacions d'aula.

5.6.1. El grup flexible 2

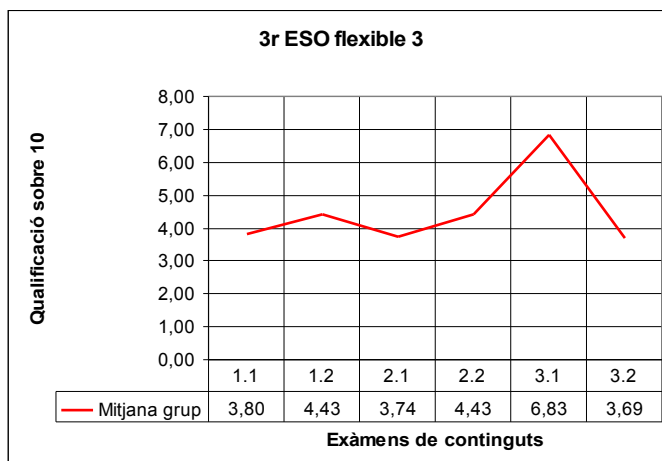
Aquesta progressió positiva no s'ha reflectit gaire en els resultats, és a dir, tant en les notes de les sis proves objectives com en les qualificacions globals trimestrals, del grup flexible 2, ja que, tot i ser un grup de nivell competencial baix, el comportament i els hàbits de treball dels i les alumnes afavorien força el desenvolupament de qualsevol activitat, tant si era rutinària com si era extraordinària. Les notes mitjanes d'aquest grup en els sis exàmens han estat al voltant del 5 durant tot el curs.



Gràfic 1. Evolució de la nota mitjana de les sis proves per al grup flexible 2.

5.6.2. El grup flexible 3

En canvi, l'evolució més espectacular és la que ha fet el grup flexible 3, que és el que ha comportat més problemes actitudinals. De fet, a mesura que ha anat millorant el comportament de l'alumnat, afavorit per l'anul·lació d'un alumne disruptiu amb diverses mesures disciplinàries, també han millorat els resultats i, conseqüentment, la motivació dels nois i de les noies. Tot plegat ha fet que la nota mitjana del grup hagi progressat del 4 inicial al 5-6.

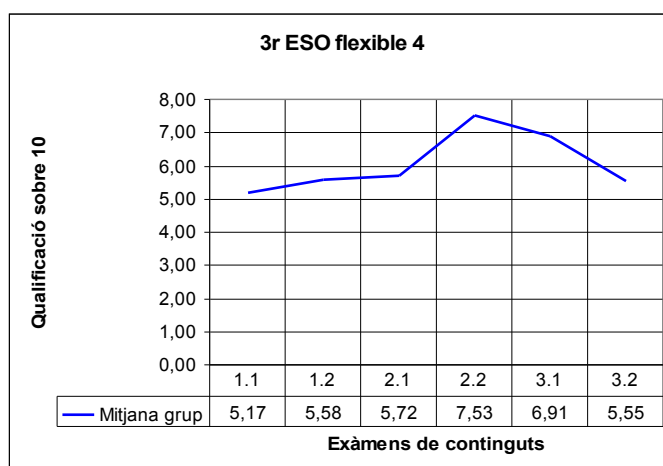


Gràfic 2. Evolució de la nota mitjana de les sis proves per al grup flexible 3.

La baixada final s'explica per l'excés de confiança dels alumnes que, malgrat tot, continuen conformant-se amb el 5.

5.6.3. El grup flexible 4

Quant al grup flexible 4, els mals hàbits de treball a l'aula han estat eclipsats per la seva capacitat intel·lectual i no han afectat gaire els resultats, per la qual cosa, durant tot el curs, les mitjanes s'han passejat entre el 5 i el 7. Tot i que podríem esperar molt millors resultats d'aquest grup, igual que la resta d'adolescents, molts d'ells en tenen prou amb aprovar i si és sense esforçar-s'hi gaire, encara millor.



Gràfic 3. Evolució de la nota mitjana de les sis proves per al grup flexible 4.

5.6.4. Valoració qualitativa

Deixant de banda aquests aspectes quantitius, és convenient destacar la millora qualitativa en la relació establerta entre, d'una banda, l'alumnat i, de l'altra, l'assignatura, la lectura, la literatura i la professora.

Així, podem afirmar que la gran majoria dels i les alumnes amb qui hem treballat, a final del curs 2009-2010, a partir de l'observació de la seva actitud a l'aula i dels comentaris expressats en veu alta a la professora:

- Veuen la matèria de Llengua catalana i literatura com una assignatura més i, com a tal, els preocupa l'elaboració correcta de les tasques encomanades, així com aprovar els exàmens.
- Accepten la lectura com a mitjà de coneixement en general i com un exercici que els estimula la imaginació i la capacitat d'observació.
- No perceben la literatura en general ni la poesia en particular com quelcom inabastable i reservat a un tipus determinat de públic, sinó que la valoren, a més del que s'ha esmentat en el punt anterior, com un mitjà d'expressió de sentiments i experiències dels autors i com un mirall dels seus propis pensaments.
- No rebutgen obertament la llengua catalana ni el fet català, sinó que l'accepten i el respecten com una característica pròpia del seu entorn, fins al punt que ja no cal obligar-los a usar el català, si més no, durant les classes de català i per adreçar-se a la professora fora d'aquestes.

Fa de mal dir quins elements han afavorit realment aquests canvis en l'alumnat, ja que poden ser fruit d'una combinació de diferents factors: la variabilitat pròpia de l'adolescència, que sabem que és una muntanya russa de sentiments i emocions; el tracte de la professora envers l'alumnat (entre el rigor disciplinari i l'afavoriment de la participació i l'autonomia dels nois i les noies en determinades activitats); el trencament de la barrera envers la literatura mitjançant l'elaboració de productes audiovisuals i la motivació que pot suposar això per als alumnes, etc. Tanmateix, ens manquen instruments per poder valorar quelcom tan complex com és la psicologia d'aquests adolescents.

6. Conclusions

Perquè un terreny doni fruit cal adobar-lo prèviament i, en el nostre cas, cal que sigui receptiu a aprenentatges nous. Això només es pot aconseguir si per part de tots els agents educatius (alumnes, professors i pares) hi ha una valoració de l'esforç i una exigència en el resultat. Amb una bona actitud envers la feina en general, una matèria en particular i, sobretot, envers el o la docent, qualsevol activitat que se surti de la normalitat serà possible i serà molt més profitosa de cara a assimilar nous aprenentatges. Per tant, és evident que si l'alumne té una actitud receptiva envers la lectura, entendrà millor els textos, els sabrà interpretar i reflexionar-hi. Només així podrà assolir l'abstracció necessària per comprendre el funcionament de la llengua escrita i, gairebé sense adonar-se'n, aplicarà aquests aprenentatges en les produccions escrites pròpies.

La pitjor trava que poden trobar els alumnes davant la lectura és un professorat que no la valori adequadament. Això és, que la consideri difícil i inabastable per a ells. El paper del professorat aquí és fonamental i esdevé el pal de paller de la tasca de qualsevol professor de llengua i literatura: fer de brúixola o, més modernament, de GPS, és a dir, s'ha de facilitar l'accés de l'alumne a la lectura de qualsevol tipus de text i fer el que calgui per aconseguir-ho, ja sigui llegir el/la professor/a en veu alta, fer participar els i les alumnes en lectures dramatitzades, veure'n i/o fer-ne adaptacions teatrals, cinematogràfiques o musicals o, encara que pugui fer mandra o desajusti la programació, dedicar una hora setmanal a la lectura.

Pel que fa als objectius concrets per a aquest treball, hem pogut evidenciar com els llibres de text emprats a les aules de secundària no tan sols no vehiculen els objectius i el plantejament didàctic recollits en el currículum, sinó que tampoc no són una eina efectiva de cara a millorar les competències lingüística i literària de l'alumnat, cosa que moltes vegades obliga el professorat a elaborar materials complementaris de cara a la consecució d'aquest objectiu que, d'altra banda, és primordial en la matèria que ens ocupa.

Per això mateix, i de cara a analitzar situacions d'aula afavoridores de la comprensió lectora, hem hagut de crear seqüències didàctiques (activitats 2, 3 i 4) basades en textos literaris que podem etiquetar d'extraordinàries tot i que no d'extracurriculars, atès que considerem que, en una programació que seguís els preceptes marcats pel currículum oficial, podrien encaixar perfectament.

Tanmateix, com hem pogut veure, la realitat del centre i de l'alumnat amb qui s'han dut a terme ens ha obligat a fer un gir en els nostres objectius, per la qual cosa, no hem pogut demostrar fins a quin punt aquest treball lector ha contribuït al desenvolupament de la seva competència lingüística.

El que sí que podem afirmar, però, és que hem assolit altres objectius no previstos inicialment, però que en algun moment han esdevingut la nostra prioritat. Així, en línies generals, els alumnes de 3r d'ESO de l'institut de Pallejà, en finalitzar el curs 2009-2010:

- Han millorat la seva relació amb la llengua catalana.
- Han millorat la seva relació amb la lectura i la literatura en general.
- Han adquirit un hàbit i un gust per la lectura que no tenien abans.
- Han millorat les seves habilitats de comprensió lectora.

Tot i amb això, com hem dit abans, encara no podem afirmar si aquests resultats són conseqüència del disseny i l'execució de les activitats o de la imposició d'una disciplina i uns hàbits de treball determinats per part de la professora, o de tots aquests factors alhora, per la qual cosa, en la tesi que aquest treball pretén encetar, es revisaran els mateixos objectius i, a més, els ampliarem amb les línies de treball que segueixen:

- Fer un recull d'eines, recursos i materials que afavoreixin el desenvolupament d'aquestes habilitats i competències en l'alumnat.
- Classificar aquestes pautes (propostes o seqüències didàctiques) segons si s'adrecen a professors o alumnes i, en aquest segon cas, distingir entre els diferents nivells de l'alumnat (curs i diversitat).
- Elaborar propostes d'ensenyament aprenentatge de la llengua a través dels textos literaris per al segon cicle de l'ESO.

Amb tot plegat pretenem contribuir, en la mesura del possible, a assegurar en els i les nostres alumnes un ús competent de la llengua escrita, tant a nivell de comprensió com de producció, en qualsevol àmbit (laboral o universitari).

7. Bibliografia

- Alcoberro, Agustí (2003). "Llengua, cultura i identitat: tres reflexions", *Articles de Didàctica de la Llengua i Literatura*, 31, juliol 2003. Barcelona: Graó.
- Alcoverro, Carme, José Luis Regojo; M. Pilar Sanz Ferriz (2007). "Ajudem a crear l'hàbit lector i el gust per la lectura a secundària", *Articles de Didàctica de la Llengua i Literatura*, 41.. Barcelona: Graó.
- Alturo, Núria (2008). "L'escriptura dels universitaris", *Revista del Col·legi*, 130. Barcelona: Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya.
- Arenas, Carme (2003). "Literatura a la classe de llengua. És possible l'equilibri?", *Articles de Didàctica de la Llengua i Literatura*, 31. Barcelona: Graó.
- Aulet, Jaume; Martí i Bertran, Pere (2007). "La literatura catalana a l'ensenyament secundari. Un procés de degradació, amb propostes per aturar-lo", *Revista del Col·legi*, 127. Barcelona: Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya.
- Bordons, Glòria (2003). "Relacions entre llengua i literatura", *Articles de Didàctica de la Llengua i Literatura*, 31. Barcelona: Graó.
- Bordons, Glòria i A. Díaz-Plaja (coord.) (2004). *Ensenyar literatura a secundària. La formació de lectors crítics, motivats i cultes*. Barcelona: Graó. Biblioteca d'Articles, 142.
- Calsamiglia, Helena i Amparo Tusón (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Cambra, Margarida (2003): *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Camps, Anna (2003). Seqüències didàctiques per aprendre a escriure. Barcelona: Graó. Biblioteca d'Articles, 134.
- Camps, Anna; Colomer, Teresa (coord.) (1998). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: ICE UB / Horsori. Quaderns de formació del professorat, 14.

- Camps, Anna; Vilà, Montserrat (1999). "Llibre de text a l'ESO", *Articles de Didàctica de la Llengua i Literatura*, 19. Barcelona: Graó.
- Camps, Josep; Cot, Núria; Soldevila, Llorenç; Trilla, M. Roser (2001). *Llengua catalana i literatura 1r curs ESO*. Barcelona: Text-La Galera.
- Camps, Josep; Cot, Núria; Soldevila, Llorenç; Trilla, M. Roser (2002). *Llengua catalana i literatura 3r curs ESO*. Barcelona: Text-La Galera.
- Cassany, Daniel i altres (1993). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó.
- Castells, Núria (2007). "Avaluació de la lectura en el context de l'àrea de llengua: reflexió conceptual amb implicacions pràctiques", *Articles de Didàctica de la Llengua i Literatura*, 41. Barcelona: Graó.
- Codina, Francesc (2008). "Llengua, literatura i educació", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 45. Barcelona: Graó.
- Cohen, Louis i Lawrence Manion (1989). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colomer, Teresa (1996). "La evolución de la enseñanza literaria", *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, 8. Saragossa: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Colomer, Teresa; Margallo, Ana M. (1999). "La literatura en els nous manuals de l'ESO", *Articles de Didàctica de la Llengua i Literatura*, 19. Barcelona: Graó.
- Colomer, Teresa (coord.) (2008). *Lectures adolescents*. Barcelona: Graó. Biblioteca d'Articles, 165.
- Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. DOGC núm. 4915:
http://www.xtec.net/estudis/eso/nou_curriculum_eso.htm
- Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2009): *Organització i funcionament dels centres educatius públics d'educació secundària, curs 2009-2010*.
- Desplegament del currículum a l'Educació Secundària Obligatòria (ESO):
http://www.xtec.net/estudis/eso/curriculum_2007/desplegament_c_eso.pdf

- Diversos autors (2003). *Monografia: La literatura a la classe de llengua. Articles de Didàctica de la Llengua i Literatura*, 31. Barcelona: Graó.
- Diversos autors (2007). *Llengua catalana i literatura 3r d'ESO*. Barcelona: Grup Promotor Santillana.
- Diversos autors (2007). *Monografia: Llegir. Articles de Didàctica de la Llengua i Literatura*, 41. Barcelona: Graó.
- Dolz, Joaquim (1994): "Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura", *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 2, octubre-novembre-desembre 1994, 21-34. Barcelona: Graó.
- Ferrer, Montserrat; López, Francesc J. (1999). "Llibres de text i concreció del currículum de llengua", *Articles de Didàctica de la Llengua i Literatura*, 19. Barcelona: Graó.
- Ferrer, Montserrat; Margallo, Ana M. (2010). "Llibres de text nous?", *Articles de Didàctica de la Llengua i Literatura*, 50. Barcelona: Graó.
- Gallardo Sánchez, M^a Carmen; Carrasco Leiva, Agustín (2004). "Los libros de texto: objetos de deseo", *Textos*, 36. Barcelona: Graó.
- Genover, Joaquim i altres (1998). *Eines de comprensió de textos. La lectura intensiva a secundària*. Barcelona: Graó. Biblioteca d'Articles, 113.
- González Nieto, Luis i Zayas, Felipe (2008). "El currículum de lengua y literatura en la LOE", *Textos*, 48. Barcelona: Graó
- Graells, Jaume (2008). *Algunes reflexions sobre les competències bàsiques*:
http://www.xtec.net/estudis/primaria/06_curriculum_2007/reflexions_competencies.pdf
- Latorre, Antonio (2003): *La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó. Graó general, 179.
- Lomas, Carlos (2004). "Los libros de texto y las prácticas de la educación lingüística", *Textos*, 36. Barcelona: Graó.
- Lomas, Carlos; Vera, Manuel (2004). "Los libros de texto", *Textos*, 36. Barcelona: Graó.

- Lluch, Gemma (2001). "La programació dels aprenentatges literaris", *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 25. Barcelona: Graó.
- Manresa, Mireia (2007). "Lectures dels adolescents: entre la tria personal i la selecció escolar", *Articles de Didàctica de la Llengua i Literatura*, 41. Barcelona: Graó.
- Martín, Elena (2007). "Les avaluacions externes de les competències dels estudiants en lectura. Aportacions i limitacions", *Articles de Didàctica de la Llengua i Literatura*, 41. Barcelona: Graó.
- Martín Peris, Ernesto. "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?", *Revista electrónica de didáctica español lengua extranjera, redELE*. [pdf]. <http://www.educacion.es/redele/revista/pdf/martin.pdf> (març 2004, núm. 0)
- Mendoza Fillola, Antonio (1995). *De la lectura a la interpretación*. Buenos Aires: A-Z editora.
- Mendoza Fillola, Antonio (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Octaedro. Recursos, 28.
- Mendoza Fillola, Antonio (2004). "Facetas de la investigación en didáctica de la lengua", *Aspectos didácticos de Lengua i Literatura*, 13. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza.
- Mendoza Fillola, Antonio; López Valero, Amando; Martos Núñez, Eloy (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal Universitaria. Serie Letras, 189.
- Noguera Arrom, Joana (2002). "La formació en les competències bàsiques", *Revista del Col·legi*, 118. Barcelona: Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya.
- Oller Barnada, Carles (2007). "Comprendre per aprendre a les àrees curriculars, deu acords bàsics", *Articles de Didàctica de la Llengua i Literatura*, 41. Barcelona: Graó.
- Riera, Mariàngels; Sarramona, Jaume (2006). "Una proposta de competències transversals bàsiques per als alumnes de Catalunya", *Revista del Col·legi*, 126. Barcelona: Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya.
- Roca Casas, Enric (2002). "Avaluació dels aprenentatges i acreditació de l'ESO", *Revista del Col·legi*, 118. Barcelona: Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya.

- Saura Valls, Jordi (2002). "Els indicadors dels sistemes educatius. El projecte PISA", *Revista del Col·legi*, 118. Barcelona: Col·legi de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya.
- Serra Escorihuela, Rosaura; Villanueva Alfonso, M. Luisa (1999). "Creació de materials didàctics: un procés lligat a la recerca", *Articles de Didàctica de la Llengua i Literatura*, 19. Barcelona: Graó.
- Sierra, Juan Manuel; Lasagabaster, David (2004). *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE UB/Horsori, Cuadernos de Educación, 44.
- Stenhouse, Lawrence (1998). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Sullá, Enric (comp.) (1998): *El canon literario*. Madrid. Arco Libros.
- Taylor, Steven James; Bogdan, Robert (1989). *Introduction to Qualitative Research Methods. The Search on Meanings*. Nueva York: J.Wiley Sons. Trad. castellana: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós, 1996: 16
- Universitat de les Illes Balears (2007). Reportatge sobre *El analfabetismo funcional en las Islas Baleares*, tesi doctoral del Dr. Juan Jiménez:
<http://www.uib.es/ca/infosobre/serveis/generals/comunicacio/recerca/tesis/arxiu/2007/marc/21/reportatge2.pdf>
- Vilà, Montserrat (2002). *Didàctica de la llengua oral formal*. Barcelona: Graó. Biblioteca d'Articles, 131.

Agraïments

A Glòria Bordons pel seu saber i el seu saber fer, però, sobretot, pel seu saber ser que m'han donat l'empenta necessària per fer d'una idea una realitat.

A Isabel Buisán, gran professional i excel·lent companya que m'ha ajudat a superar l'escull de l'anglès.

Als alumnes i a les alumnes de 3r d'ESO de l'institut de Pallejà del curs 2009-2010 que, sense saber-ho, han dotat de contingut aquest treball.

ANNEX

A les pàgines següents: Materials emprats per a la realització de les quatre activitats de la
recerca

Al CD: vídeos i presentacions de diapositives de les activitats 3 i 4.

ACTIVITAT 1: EXÀMENS DE CONTINGUTS

En les pàgines següents trobareu les proves destinades a examinar els alumnes sobre els continguts de l'assignatura etiquetades com segueix:

- Prova 1.1 (2)
- Prova 1.1 (3)
- Prova 1.1 (4)
- Prova 1.2 (2)
- Prova 1.2 (3-4)
- Prova 2.1 (2)
- Prova 2.1 (3-4)
- Prova 2.2 (2)
- Prova 2.2 (3-4)
- Prova 3.1 (2)
- Prova 3.1 (3-4)
- Prova 3.2 (2)
- Prova 3.2 (3)
- Prova 3.2 (4)

Llegeix el text i fes les activitats que hi ha a continuació

La ginesta altra vegada
 la ginesta amb tanta olor
 És la meva enamorada
 que ve al temps de la calor.
 Per a fer-li una abraçada
 he pujat dalt del serrat:
 de la primera besada
 m'ha deixat tot perfumat.
 Feia un vent que enarborava,
 feia un sol molt resplendent:
 la ginesta es regirava
 furiosa al sol rient.
 Jo la prenc per la cintura:
 la tisora va en renou
 desflorant tanta hermosura
 fins que el cor me n'ha dit prou.
 Amb un vímet que creixia
 innocent a vora seu
 he lligat la dolça aimia
 ben estreta en un pom breu.
 Quan l'he tinguda lligada
 m'he girat de cara al mar...
 M'he girat al mar de cara,
 que brillava com cristall;
 he aixecat el pom enlaire
 i he arrencat a córrer avall.

serrat: muntanya
besada: petó

enarborava: excitava
es regirava: es movia

renou: soroll

vímet: branca prima

aimia: amada, estimada

Joan Maragall (1860-1911),
La ginesta (fragment)

- Quin tipus de text és? Justifica la resposta. [0,5 punts]
 - Narratiu
 - Poètic
 - Teatral
- De quina flor parla el text? [0,25 p]
- Quines dues característiques es destaquen d'aquesta flor? Copia els versos que ho diguin. [1 p]
- Quin sentiment desperta la flor en l'autor? Copia les expressions que ho demostrin. [1 p]
- Relaciona aquestes expressions amb el seu significat. [1,5 p, -0,25 per errada]

a) <i>he lligat la dolça aimia en un pom breu</i>	<input type="checkbox"/>	es movia sota el sol
b) <i>jo la prenc per la cintura</i>	<input type="checkbox"/>	fa molta olor
c) <i>la ginesta es regirava furiosa al sol rient</i>	<input type="checkbox"/>	floreix a la primavera
d) <i>la tisora va en renou desflorant tanta hermosura</i>	<input type="checkbox"/>	n'agafo les tiges
e) <i>m'ha deixat tot perfumat</i>	<input type="checkbox"/>	n'he fet un petit ram de flors
f) <i>que ve al temps de la calor</i>	<input type="checkbox"/>	tallo unes quantes flors
- Ordena les oracions anteriors segons com apareixen al text: [1,25 p]
- La ginesta és un arbust que creix salvatge, al bosc. Digues quines d'aquestes flors podem trobar al camp i quines se solen tenir a casa: [1,5 p, -0,25 per errada]

clavell	gira-sol	rosa
gerani	lliri	rosella
- Fes l'anàlisi morfològica d'aquestes oracions [1 p]

Exemple: he pujat dalt del serrat
 V Prep + Det N

 - la ginesta es regirava furiosa
 - he lligat la dolça aimia
- Dictat preparat [2 p, -0,2 per errada]

Llegeix el text i fes les activitats que hi ha a continuació

Mon cor estima un arbre! Més vell que l'olivera
 més poderós que el roure, més verd que el taronger,
 conserva de ses fulles l'eterna primavera
 i lluita amb les ventades que atupen la ribera,
 que cruixen lo terror.

No guaita per ses fulles la flor enamorada;
 no va la fontanella ses ombres a besar;
 mes Déu ungi d'aroma sa testa consagrada
 i li donà per terra l'esquerpa serralada,
 per font la immensa mar.

Mon: el meu

ses: les seves

atupen: donen cops a

lo terror: el sòl, el terra

guaita: mira, veu

fontanella: font petita

mes: però

ungí: fregà; *sa testa:* el seu cap

esquerpa: abrupta, amb moltes
 pujades i baixades

Miquel Costa i Llobera, *El pi de formentor* (fragment)

1. Quin tipus de text és? Justifica la resposta. [0,5 punts]
 - a) Narratiu
 - b) Poètic
 - c) Teatral
2. De quin arbre parla el text? [0,25 p]
3. Amb quins arbres el compara l'autor? En què són diferents? [1,5 p]
4. Quines altres característiques es destaquen d'aquest arbre? [0,75 p]
5. Quin sentiment desperta l'arbre en l'autor? Copia les expressions que ho demostrin. [1 p]
6. Què creus que signifiquen les expressions següents? [1 p, -0,25 per errada]
 - a) conserva de ses fulles l'eterna primavera
 - b) Déu ungi d'aroma sa testa consagrada
 - c) i li donà per terra l'esquerpa serralada,
 - d) per font la immensa mar
7. Digue quins fruits podem obtenir d'aquests arbres: [1 p, -0,25 per errada]
 - a) olivera
 - b) pi
 - c) roure
 - d) taronger
8. Fes l'anàlisi morfològica i sintàctica d'aquestes oracions [2 p]

Mon cor estima un arbre!

No guaita per ses fulles la flor enamorada
9. Dictat preparat [2 p, -0,2 per errada]

Llegeix el text i fes les activitats que hi ha a continuació

Saps on és la fageda d'en Jordà?

Si vas pels vols d'Olot, amunt del pla,
trobaràs un indret verd i profund
com mai cap més n'hagis trobat al món:
un verd com d'aigua endins, profund i clar;
el verd de la fageda d'en Jordà.

profond: profund

El caminant, quan entra en aquest lloc,
comença a caminar-hi a poc a poc;
compta els seus passos en la gran quietud:
s'atura, i no sent res, i està perdut.

Li agafa un dolç oblit de tot lo món
en el silenci d'aquell lloc profund,
i no pensa en sortir, o hi pensa en va:
és pres de la fageda d'en Jordà,
presoner del silenci i la verdor.

lo: el

Joan MARAGALL (1860-1911),
La fageda d'en Jordà

Oh companyia! Oh deslliurant presó!

1. Quin tipus de text és? Justifica la resposta. [0,5 punts]
2. De què parla el text? [0,5 p]
3. Quines característiques té aquest paisatge? [1,5 p]
4. Busca en el text els sinònims d'aquestes paraules: [0,75 p, -0,25 per errada]
 - a) indret
 - b) profund
 - c) quietud
5. Quin sentiment desperta l'indret en l'autor? Copia les expressions que ho demostrin. [1 p]
6. Què creus que signifiquen les expressions següents? [0,75 p, -0,25 per errada]
 - a) compta els seus passos en la gran quietud
 - b) Li agafa un dolç oblit de tot lo món
 - c) Oh companyia! Oh deslliurant presó!
7. Una fageda és un bosc de faigs, com es diuen aquests boscos? [1 p, -0,25 per errada]
 - a) Bosc de pins:
 - b) Bosc de roures:
 - c) Bosc d'alzines:
 - d) Bosc d'avets:
8. Fes l'anàlisi morfològica i sintàctica d'aquestes oracions [2 p]

trobaràs un indret verd i profund

és pres de la fageda d'en Jordà
9. Dictat preparat [2 p, -0,2 per errada]

Llegeix el text i fes les activitats que hi ha a continuació:

Noè construeix l'arca

⁹ Aquesta és la història de Noè. Noè era un home just i irrepreensible entre els de la seva generació i seguia els camins de Déu. ¹⁰ Va tenir tres fills: Sem, Cam i Jàfet.

¹¹ La terra s'havia corromput davant de Déu i era plena de violències. ¹² Déu contemplà la terra i la veié corrompuda: el comportament de tothom s'havia pervertit.

¹³ Llavors Déu va dir a Noè:

—He decidit de posar terme a la vida de tots els homes. Per culpa d'ells, la terra és plena de violències; per això vull exterminar-los de la terra. ¹⁴ Tu fes-te una arca de fusta de xiprer amb compartiments, i calafateja-la per dintre i per fora. ¹⁵ Les seves mides seran cent cinquanta metres de llargada per vint-i-cinc d'amplada i quinze d'alçada. ¹⁶ Fes-la de tres pisos, amb un finestral a mig metre del sostre i una porta a un dels seus costats. ¹⁷ Jo enviaré el diluvi per fer morir tot el que té alè de vida sota el cel: tot el que respira s'ofegarà. ¹⁸ Però amb tu, faré i mantindré la meva aliança. Entra a l'arca amb els teus fills, la teva dona i les teves nores; ¹⁹ fes-hi entrar també un mascle i una femella de cada espècie que viu i respira a la terra, perquè sobrevisquin amb tu. ²⁰ Vindrà cap a tu una parella de cada espècie d'ocells, d'animals i de bestioles que s'arrossegueu per terra, perquè sobrevisquin. ²¹ Procura't menjar de tota mena i fes-ne provisió, per alimentar-vos-en tant tu com tots ells.

²² Noè ho va fer així. Va complir exactament tot el que Déu li havia ordenat.

Gènesi 6, 9-22

irrepreensible: que no mereix ser renyat o amonestat

terme: fi

calafatejar: tapar les juntures d'una nau perquè no hi entri aigua

1. Quins són els protagonistes del relat? [0,5 punts]
2. Què demana el Senyor a Noè? [1 punt]
3. Per què l'ha triat a ell? [0,5 punts]
4. Quins fets han causat aquesta petició? [0,5 punts]
5. Què creus que passarà després? [0,5 punts]
6. Com definiries l'actitud de Noè envers la petició del Senyor, d'interès o de desinterès? Justifica la resposta. [1 p]
7. Completa la conjugació d'aquest temps del verb voler que surt en el text: [0,5 punts]

Present d'indicatiu
<i>jo vull</i>

8. Fixa't en les formes del verb *fer* que surten en el text: *fes*, *faré*. Explica la norma que s'ha seguit per escriure-les. [1 punt]
9. Digues a quina categoria lèxica pertanyen les paraules d'aquesta oració: [2 punts]
Noè era un home just i irrepreensible entre els de la seva generació i seguia els camins de Déu.
10. Busca en el text un exemple de cadascun d'aquests sintagmes, copia'ls i subratlla'n el

nucli: [0,5 punts]: SN i SV.

11. Llegeix el text i respon de forma raonada. [2 p]

Hola, em dic Carla i vaig néixer a Catalunya, però la meva família és de fora d'aquí i a casa parlem en castellà. Com que a l'escola estudiem aquesta llengua, també la sé llegir i escriure i, a més, la parlo amb alguns companys i professors.

Quan vaig arribar a l'escola, amb tres anys, vaig començar a aprendre el català i per això el sé llegir i escriure. El parlo amb alguns amics de l'escola i amb la majoria de professors.

També sé una mica d'anglès, perquè l'estudio a l'escola, però em costa una mica més, em costa parlar-lo, llegir-lo i escriure'l, però el vaig aprenent a poc a poc perquè des de petita vaig a classes extraescolars.

- Com podem definir la Carla, des del punt de vista de la llengua materna?
 - a) Bilingüe.
 - b) Castellanoparlant.
 - c) Catalanoparlant.
- Quin ús fa la Carla de les llengües que coneix millor?
 - a) Bilingüisme individual.
 - b) Bilingüisme social.
 - c) Diglòssia.
- Quina característica predomina en la comunitat on viu la Carla?
 - a) Bilingüisme.
 - b) Monolingüisme.
 - c) Plurilingüisme.
- Quina actitud mostra la Carla envers el coneixement de les llengües en general?
 - a) Desinterès.
 - b) Interès.
 - c) Indiferència.

Llegeix el text i fes les activitats que hi ha a continuació**XII. L'illa de les sirenes**

«La nau va tornar a l'illa d'Eea i la deessa Circe va hostatjar els navegants el temps necessari per proveir la nau de queviures i per posar al corrent Ulisses dels perills possibles a què s'exposarien abans d'arribar a l'illa que havia esmentat l'endeví Tirèsies, l'illa del déu Hèlios.

Així, quan els navegants repregueren la travessia, no tardaren a albirar l'illa de les sirenes. El vent deixà de bufar de sobte i un dimoni va adormir les ones. Ulisses, alertat per la deessa, sabia que calia actuar de pressa.

—Arrieu les veles! —ordenà a l'acte—, claveu els remes a la mar i remeu! Aquella és l'illa de les sirenes. La deessa Circe em va advertir que les sirenes embruixen tots els homes que senten els seus cants. Si sentim les seves veus ja no desitjarem tornar a casa mai més. Cal que passem de llarg com siga.

Mentre la nau de proa blavosa avançava, Ulisses va estovar cera, i abans de tapar amb aquesta les orelles dels seus companys perquè no poguessin sentir els cants de les sirenes, els digué:

—Vull comprovar si les paraules de Circe eren certes, de manera que jo no em taparé les orelles amb la cera. No obstant això, ara em lligareu amb sogues al pal major. I si les sirenes m'embruixen amb els seus cants i us ordeno que em deslligieu, busqueu més sogues i lligueu-me més fort encara. Després, remeu, remeu sense descans fins que ens trobem ben lluny de l'illa.

Ulisses va ser lligat ràpidament. Quan ja passaven a prop de l'illa, les sirenes estaven en un prat. Al seu voltant, podrint-se, hi havia una gran pila d'ossos humans. Només que van descobrir la presència de la nau, totes van entonar un cant harmoniós que Ulisses va escoltar completament embruixat.

—Vine amb nosaltres, gloriós Ulisses —cantaven—. Atura la teva nau perquè puguis escoltar les nostres veus. Ningú no ha navegat mai per aquestes aigües sense escoltar els nostres dolços cants. Vine amb nosaltres, gloriós Ulisses.

Tot d'una, Ulisses desitjà escoltar-les més encara i, desesperat, es posà a fer crits.

—Deslligieu-me, companys! Mai no havia sentit unes veus tan encisadores! Deslligieu-me! Dirigiu la proa cap a l'illa!

Tanmateix, Perímedes i Euríloc, fent cas de les primeres ordres de l'heroi, començaren a lligar-lo amb més sogues perquè no pogués escapar-se'n.

—No!, no! —protestà Ulises—. He dit que em deslligieu! És una ordre! Sabeu què és una ordre?!

—És clar, Ulisses —contestà Euríloc—. Precisament ens has ordenat que et lliguéssim amb més sogues si ens demanaves que et deslliguéssim.

Sense fer cas de les paraules d'Ulisses, Perímedes i Euríloc tornaren als bancs dels remes, amb la resta dels companys, i seguiren remant fins que el cant de les sirenes es deixà de sentir, i un vent suau tornà a bufar.

Fou aleshores que Ulisses recobrà el seny i deixà de fer crits. Quan, per fi, el van alliberar, es va mostrar molt satisfet pel comportament dels seus homes.»

Homer, *L'Odissea* (adaptació)

1. Quins són els fets anteriors a *L'Odissea* i que trobem relatats a *La Ilíada*? [0,5 punts]
2. Qui és el protagonista principal de *L'Odissea*? [0,5 punts]
3. Quin és l'objectiu del protagonista en l'obra? [0,5 punts]
4. Explica com el protagonista del relat venç el repte del cant de les sirenes. [1 punt]
5. Com definiries l'actitud d'Ulisses envers les sirenes, d'interès o de desinterès? Justifica la resposta. [1 p]
6. Què vol dir la paraula odissea? [0,5 punts]

7. Completa la conjugació d'aquests temps del verb poder que surten al text: [1 punt]

Present de subjuntiu	Imperfet de subjuntiu
<i>tu</i> puguis	
	<i>ell</i> pogués

8. Explica la norma que hem de tenir en compte en escriure les formes del verb *fer*. [1 punt]

9. Digues a quina categoria lèxica pertanyen les paraules d'aquesta oració: [1 punt]

El vent deixà de bufar de sobte i un dimoni va adormir les ones.

10. Busca en el text un exemple de cadascun d'aquests sintagmes, copia'ls i subratlla'n el nucli: [1 punt]: SN, SV, SP, SA.

11. Llegeix el text i respon de forma raonada. [2 p]

(la mateixa activitat del document anterior)

Llegeix els fragments i fes les activitats que hi ha a continuació**Roger de Flor i els almogàvers**

Ara us parlaré d'un valent home de poca fortuna que per la seva valentia pujà en poc de temps a més que cap altre home del món. I vull parlar d'ell, perquè els seus fets que ara seguiran, foren molts, extraordinaris i notables, i a més han de ser reputats al casal d'Aragó. I perquè, en part, la raó que m'ha decidit a fer aquest llibre són les grans proeses que ell ha mogut i les grans victòries que catalans i aragonesos han tingut a Romania per la seva iniciativa. D'aquestes proeses, cap home en podria contar la veritat com jo ho faig, perquè vaig ser a Sicília, en la seva prosperitat, procurador general seu, i vaig intervenir en tots els afers majors que ell féu, tant en mar com en terra. [...]

Desperta ferro! (cap. 192)

Quan les dues hosts es van veure, els almogàvers del comte de Galceran i de don Blasco cridaren:

—Desperta ferro, desperta!

I llavors tots a una van pegar amb la punta de les llances en les pedres, i cadascuna en feia sortir foc, de manera que semblava que tot el món fos una llumenària, majorment perquè era l'alba. Els francesos, que van veure allò, desconcertats, preguntaren què volia dir. Alguns dels cavallers que hi havia que ja s'havien trobat a Calàbria en fets d'armes amb almogàvers, els van dir que aquell era el seu costum, que sempre que entraven en batalla despertaven els ferros de les llances.

Batalla amb els turcs (cap. 207)

Quan van ser a prop de la Porta de Ferro, els turcs [...] s'aplegaren en una muntanya, i eren uns deu mil homes a cavall i uns vint mil a peu. Un dia, que era el dia de Santa Maria d'agost, en ordre de batalla, van venir contra el megaduc. Quan els van veure els francs, s'aparellaren de pressa, enmig de gran alegria, que semblava que Déu els sostenia. Els almogàvers cridaren:

—Desperta ferro, desperta!

I llavors el megaduc va atacar amb la seva cavalleria els homes a cavall, i en Rocafort, amb l'almogaveria, els homes a peu. Allà hauríeu vist fer uns tals fets d'armes que mai es va veure al món res de semblant. Què us diré? La batalla va ser molt forta i cruel, però a la fi els francs van cridar: Aragó! Aragó! I van prendre tanta vigoria que van vèncer els turcs. Així, matant i perseguint els turcs arribà la nit, no sense que abans hi quedessin morts més de sis mil turcs de cavall i més de dotze mil de peu.

Ramon Muntaner, *Crònica* (adaptació)

1. Quines raons van portar Muntaner a escriure la *Crònica*? [1 punt]
2. Quin significat tenia per als guerrers catalans el crit de *Desperta ferro!*? [1 punt]
3. Quins eren els participants en la batalla? [1 punt]
4. Busca un exemple de cadascuna d'aquestes característiques de la crònica de Muntaner: [1,5 punts]
 - a) Nacionalisme (exaltació de la pàtria):
 - b) Providencialisme (Déu els ajuda):
 - c) Sembla destinada a la lectura en veu alta:

5. Classifica aquestes formes verbals que surten en el text: [1 punt]

arribà, cridaren, diré, faig, parlaré, pujà, preguntaren, seguiran, són, vull

Present	Passat simple	Futur

6. Ara, classifica les formes anteriors en agudes i planes i explica per quin motiu unes s'accentuen i unes altres no. [2 punts]

Agudes	Planes

7. Busca en el text un mot derivat de cadascun d'aquests lexemes. Indica la categoria lèxica de cada paraula (primitiva i derivada). [1,5 punt, -0,25 per errada]

cavall () - ()

Aragó () - ()

8. Marca el sufix que tenen en comú totes aquestes paraules. Indica el significat que aporta el sufix a cada parella. [1 punt]

cavalleria-almogaveria

vigoria-valentia

A partir del mateix text que el document immediatament anterior

1. Quines raons van portar Muntaner a escriure la *Crònica*? [1 punt]
2. Quin significat tenia per als guerrers catalans el crit de *Desperta ferro!*? [1 punt]
3. Quins eren els participants en la batalla? [1 punt]
4. Busca dos exemples de cadascuna d'aquestes característiques de la crònica de Muntaner: [1,5 punts]
 - a) Nacionalisme
 - b) Providencialisme
 - c) Sembla destinada a la lectura en veu alta

5. Classifica aquestes formes verbals que surten en el text: [1,5 punt]

aplegaren, arribà, cridaren, despertaven, diré, entraven, eren, feia, féu, foren, parlaré, pujà, seguiran, semblava, sostenia

Imperfet d'indicatiu	Passat simple	Futur

6. Ara, classifica les formes anteriors en agudes i planes i explica per quin motiu unes s'accentuen i unes altres no. [1 punt]

Agudes	Planes

7. Digues quines d'aquestes formes són compostes i quines són perifràstiques. Raona la teva resposta. [1 punt]

vaig intervenir, ha mogut, va atacar, va veure, hauríeu vist,
han tingut, havien trobat, van cridar

8. Busca en el primer fragment un exemple de cadascuna d'aquestes perífrasis verbals. [1 punt]

Obligació:

Probabilitat:

9. Busca en el text dues parelles de paraules (primitiva i derivada) i, en cada cas, explica quin significat aporta el sufix als mot derivat. [1 punt]

Llegeix el text i fes les activitats que hi ha a continuació

El senyor Serapi, metge i pare de Julita, l'ha trobada a la intempèrie, sota una calamarsada, blanca, amb els ulls esbatanats i tremolant tota ella. A continuació podem llegir uns fragments en què el narrador descriu la figura de la protagonista a partir d'aquest episodi.

Era la germana petita, l'estimada de la casa, la nina dels ulls del senyor Serapi, que vivia dels petonets de tots, com una margarideta blanca enmig d'un ram que arreplega alenades de flaire⁶ de totes les altres flors més virolades⁷ que l'enrotllen. De geni dolç i pacífic, era sa⁸ constitució la sensibilitat, i mansuetud⁹ son caràcter: un goig¹⁰ o un sofriment cremava sempre en son pit tendre que no va glatir¹¹ d'en tota sa vida per un sentiment miserable de vanitat femenina. La vida no cercolava¹² per son ser amb la força i calor que a sos germans animava. Ells, de robusta naturalesa, d'esperit valent i salut envejable, sentien en son dins la sang bellugar-se llesta i el cor bategar enèrgic, i ella, flonja com un lliri d'aigua, transparentava ses venes en les mans i polsos¹³, blaves i apagades, dessota el vel finísim de la blanca pell. [...]

La Julita era una d'aqueixes criatures delicades, superiors al comú de la gent, que no viuen; que, com si fossen de la nostra raça, ni en participen, ni comprenen les misèries humanes, i que si el vent de les passions les arriba a tocar, les mata. Viuria un lliri que sempre el ventés la tramuntana? Què fa una coloma blanca tancada a una atmosfera de *gas vital*? S'alegra, vola, canta, es belluga, les plomes se li estarrufen, la vida li sobra... i els pulmons se li cremen, i aquell aire que amb tant de plaer respira, l'afoga¹⁴.

L'aire del món també és massa fort per a la dèbil Julita. Totes les seves facultats se despleguen amb més energia que en l'altra gent; aqueixa sensibilitat extraordinària li gasta la vida i li desenvolupa una activitat nerviosa que serà més irritable com més ella es debiliti, com més blanca es torni. Veus aquí els símptomes, lo que ha descobert l'ull experimentat del facultatiu i el cor gelós del pare, al veure-la amb l'ànima adormida, fora de la terra, portada per la seva encesa imaginació a l'èxtasi dels fenòmens atmosfèrics, que sobre naturaleses com la seva tenen tanta influència, que les alela¹⁵ com les serps als ocellets.

Martí Genís i Aguilar

1. Fes una breu descripció de la figura de Julita en 5 línies. [1 punt]
2. Busca dos adjectius i dues comparacions que es refereixin a Julita. [1 punt]
3. Hi ha alguna relació entre el paisatge que es presenta i el personatge de Julita? Explica-la. [1 punt]
4. Quines d'aquestes característiques del romanticisme apareixen en la novel·la de Julita? [1 punt]
 - a) El predomini del sentiment trepidant i de la passió sobre la raó.
 - b) La narració d'amors impossibles i malenconiosos.
 - c) La identificació de l'ànima amb el paisatge salvatge i desordenat.

⁶ *alenades de flaire*: cops d'aire que transporten olor.

⁷ *virolades*: de molts colors.

⁸ *sa, son, sos, ses*: determinants possessius, respectivament, *la seva, el seu, els seus, les seves*.

⁹ *mansuetud*: qualitat de mans (tranquil, obedient).

¹⁰ *goig*: alegria.

¹¹ *glatir*: bategar amb força.

¹² *cercolava*: circulava.

¹³ *pol·sos*: canells (part del braç compresa Entre la mà i l'avantbraç).

¹⁴ *afoga*: ofega.

¹⁵ *alela*: atordeix, pertorba els sentits.

5. Sobre els pronoms que hi ha assenyalats en aquests fragments:

Era la germana petita, l'estimada de la casa, la nina dels ulls del senyor Serapi, **que** vivia dels petonets de tots, com una margarideta blanca enmig d'un ram **que** arreplega alenades de flaïre de totes les altres flors més virolades que l'enrotllen. [...] La vida no cercolava per son ser amb la força i calor que a sos germans animava. **Els**, de robusta naturalesa, d'esperit valent i salut envejable, sentien en son dins la sang bellugar-**se** llesta i el cor bategar enèrgic, i **ella**, flonja com un lliri d'aigua, transparentava ses venes en les mans i polsos, blaves i apagades, dessota el vel finísim de la blanca pell. [...]

La Julita era una d'aqueixes criatures delicades, superiors al comú de la gent, que no viuen; **que**, com si fossen de la nostra raça, ni **en** participen, ni comprenen les misèries humanes, i **que** si el vent de les passions **les** arriba a tocar, **les** mata. Viuria un lliri que sempre **el** ventés la tramuntana? **Què** fa una coloma blanca tancada a una atmosfera de *gas vital*? **S'**alegra, vola, canta, **es** belluga, les plomes se **li** estarrufen, la vida **li** sobra... i els pulmons se **li** cremen, i aquell aire que amb tant de plaer respira, l'afoga.

- De quin tipus són? [2 punts]

Pronoms personals forts	Pronoms febles	Pronoms relatius	Pronoms interrogatius

6. Forma les paraules derivades que puguis amb els prefixos **con-**, **re-** i **in-**. Què signifiquen les paraules que has creat? [2,5 punts]

vivia

cremava

animada

7. Subratlla els prefixos d'aquests mots i explica quin significat tenen. [1,5 punts]

despleguen, extraordinària, influència

A partir del mateix text que encapçala el document immediatament anterior

1. Com descriu l'autor la figura de Julita? (5 línies) [1 punt]
2. Busca dos adjectius i dues comparacions que es refereixin a Julita. [1 punt]
3. Hi ha alguna relació entre el paisatge que es presenta i el personatge de Julita? Explica-la. [1 punt]
4. Argumenta quines d'aquestes característiques del romanticisme apareixen en la novel·la de Julita: [1 punt]
 - a) El predomini del sentiment trepidant i de la passió sobre la raó.
 - b) La narració d'amors impossibles i malenconiosos.
 - c) La identificació de l'ànima amb el paisatge salvatge i desordenat.
5. Sobre els pronoms que hi ha assenyalats en aquests fragments:

Era la germana petita, l'estimada de la casa, la nina dels ulls del senyor Serapi, **que** vivia dels petonets de tots, com una margarideta blanca enmig d'un ram **que** arreplega alenades de flaire de totes les altres flors més virolades que l'enrotllen. [...] La vida no cercolava per son ser amb la força i calor que a sos germans animava. **Els**, de robusta naturalesa, d'esperit valent i salut envejable, sentien en son dins la sang bellugar-**se** llesta i el cor bategar enèrgic, i **ella**, flonja com un lliri d'aigua, transparentava ses venes en les mans i polsos, blaves i apagades, dessota el vel finísim de la blanca pell. [...]

La Julita era una d'aqueixes criatures delicades, superiors al comú de la gent, que no viuen; **que**, com si fossen de la nostra raça, ni **en** participen, ni comprenen les misèries humanes, i **que** si el vent de les passions **les** arriba a tocar, **les** mata. Viuria un lliri que sempre **el** ventés la tramuntana? **Què** fa una coloma blanca tancada a una atmosfera de *gas vital*? **S'**alegra, vola, canta, **es** belluga, les plomes se **li** estarrufen, la vida **li** sobra... i els pulmons se **li** cremen, i aquell aire que amb tant de plaer respira, l'**afoga**.

a) De quin tipus són? [2 punts]

Pronoms personals forts	Pronoms febles	Pronoms relatius	Pronoms interrogatius

b) Assenjala a quins elements del text es refereixen. [2 punts]

6. Forma les paraules derivades que puguis amb els prefixos **con-** i **re-**. [1 punt]
 - vivia
 - cremava
 - animava
7. Explica la diferència que hi ha entre els prefixos d'aquests mots. [1 punt]
 - despleguen, extraordinària, influència

Llegeix el text i fes les activitats que hi ha a continuació.

Edat antiga

Em sembla recordar que era feliç.
Parlo d'uns temps senzills,
dels meus sis, set, vuit anys, la bona edat.
Tot natural, tot ric al meu entorn.
La petjada dels mals s'esborrava de pressa:
els renys, la llei del pare,
que ens dispensà,
quasi sempre de lluny,
un amor tan adust¹⁶, tan ferreny
i al capdavant tan just! –dic ara.
[...]

Quart entre molts germans,
jo era el més fort, i l'inventor dels jocs,
i el més aspre també.
Regnàvem al jardí, a la galeria,
lliures de protecció visible.
Només l'enorme terranova¹⁷
deferent¹⁸, en repòs com un lleó de bronze,
ens veia fer i desfer
en la concòrdia, en la discòrdia,
en la impaciència cridanera,
en la complicitat quieta
d'esbarjos sedentaris, de conxorxa,
o en el salt i la cursa,
en la grimpada i en la tombarella.
La carn no poluïda¹⁹,
els sentits i la ment en bon aprenentatge,
jo alenava, vivia,
flamant, lleuger de dies.
No era covard encara, tampoc tímid.
Poruc, a estones, sí;
i un xic cruel amb les bestioles:
borinots, papallones, capgrossos.
També passava ràbies per un capritx vedat
i aleshores sofria en secret i a les fosques.
Però els danys, com he dit, eren ràpids.

Desconeixia la mentida, la rancúnia,
l'enveja, la cobdícia
[...]
Dels germans, el més gran era una noia.
Jo la veia bonica, cara d'àngel,
porcellana viva:
mans blanques, primoteres²⁰ i ungles netes.
Els ulls rodons, brillants, tan límpids
i de pupil·les fondes i amb misteri.
I ja llegia llibres tota sola,
sense moure els llavis.
Un dia m'acaricià els cabells
–jo, l'únic, no sé pas per què,
els duia llargs, de patge.
I un altre dia, a soles ella i jo,
em féu un sermó agre
per haver respostejat a l'àvia,
fins que vaig dir:
«No hi tornaré, me'n penedeixo».
Justa de nom, també de fets,
plena de seny i un poc altiva.
I tots la respectàvem, fins el pare.
[...]

PERE QUART, *Circumstàncies* (Adaptació)

16 *adust*: de geni sec, aspre.

17 *terranova*: gos de guarda de grans dimensions i força corpulent.

18 *deferent*: respectuós.

19 *poluïda*: contaminada.

20 *primoteres*: delicades i perfectes.

1. Indica quina d'aquestes afirmacions coincideix amb el tema del poema: [0,25 p]
 - a) El poeta ens parla del temps de la infància en general.
 - b) El poeta ens parla de la infància de la seva germana.
 - c) El poeta ens parla de la seva propia infància.
2. Quina edat tenia el poeta en els moments que ens descriu? [0,25 p]
3. Busca en el text un fragment que et faci pensar que el poeta actuava com a líder entre els seus germans. [0,5 p]
4. Indica si aquestes afirmacions, referides al poeta quan era un nen, són certes (C) o falses (F): [0,5 p]
 - Era molt tímid.
 - No tenia enveja dels germans.
 - Deia moltes mentides.
 - A vegades tenia por.
 - Mai era cruel.
5. Marca l'oració que sigui correcta: [0,25 p]
 - a) La germana de qui ens parla el poeta tenia, aproximadament, la mateixa edat que ell.
 - b) La germana de qui ens parla el poeta era la més gran de tots els germans.
 - c) La germana de qui ens parla el poeta era la que havia nascut just abans que ell.
6. Senyala l'opció correcta per completar l'oració següent: [0,25 p]

El fet que la seva germana «...ja llegia llibres tota sola, / sense moure els llavis» semblava, al poeta, quan era nen, una qüestió...

 - a) admirable
 - b) normal
 - c) incomprendible
7. Com es diu la germana del poeta? És un nom que es correspongui bé amb la seva manera d'obrar? [0,5 p]
8. Per què creus que el poema té com a títol Edat antiga? [0,5 p]
9. Indica si les afirmacions següents són certes (C) o falses (F): [1 p]
 - El pare del poeta tenia una actitud molt permissiva amb els nens.
 - El poeta, passat el temps, pensa que el seu pare actuava correctament.
 - El poeta era el cinquè entre els seus germans.
 - A casa del poeta, quan era nen, hi havia un gran gos.
 - Tots els germans duïen els cabells llargs.
 - L'àvia renya el poeta per haver discutit amb la germana.
10. Classifica aquestes oracions en simples i compostes (subratlla'n els verbs). [1,5 p]
 - a) Em sembla recordar que era feliç.
 - b) I ja llegia llibres tota sola, sense moure els llavis.
 - c) jo, l'únic, no sé pas per què, els duia llargs, de patge.
 - d) La petjada dels mals s'esborrava de pressa
 - e) Quart entre molts germans, jo era el més fort, i l'inventor dels jocs, i el més aspre també.

- f) Regnàvem al jardí, a la galeria, lliures de protecció visible.
11. Separa el subjecte i el predicat d'aquestes oracions i subratlla'n els nuclis. [2 p]
- a) Desconeixia la mentida, la rancúnia, l'enveja, la cobdícia
 - b) La petjada dels mals s'esborrava de pressa
 - c) Parlo d'uns temps senzills, dels meus sis, set, vuit anys, la bona edat.
 - d) Regnàvem al jardí, a la galeria, lliures de protecció visible.
12. En el text, apareixen aquestes dues formes verbals amb accent diacrític. De cada una, explica a quina forma s'oposa i el significat d'ambdues. [1 p]
- Exemple: *són*: 3a persona del plural del present d'indicatiu del verb ser / *son*: ganes de dormir o determinant possessiu.
- Sé:
 - Féu:
13. D'aquestes paraules compostes que apareixen en el text: separa'n els mots que les componen, digues la categoria lèxica de cada un i la del mot resultant. [1,5 p]
- Exemple: comptagotes (N) = compta (V) + gotes (N)
- capdavall
 - terranova
 - capgrossos

A partir del mateix text que la prova immediatament anterior.

1. Indica quina d'aquestes afirmacions coincideix amb el tema del poema: [0,25 p]
 - a) El poeta ens parla del temps de la infància en general.
 - b) El poeta ens parla de la infància de la seva germana.
 - c) El poeta ens parla de la seva pròpia infància.
2. Quina edat tenia el poeta en els moments que ens descriu? [0,25 p]
3. Busca en el text un fragment que et faci pensar que el poeta actuava com a líder entre els seus germans. [0,5 p]
4. Indica si aquestes afirmacions, referides al poeta quan era un nen, són certes (C) o falses (F): [0,5 p]
 - Era molt tímid.
 - No tenia enveja dels germans.
 - Deia moltes mentides.
 - A vegades tenia por.
 - Mai era cruel.
5. Marca l'oració que sigui correcta: [0,25 p]
 - a) La germana de qui ens parla el poeta tenia, aproximadament, la mateixa edat que ell.
 - b) La germana de qui ens parla el poeta era la més gran de tots els germans.
 - c) La germana de qui ens parla el poeta era la que havia nascut just abans que ell.
6. Senyala l'opció correcta per completar l'oració següent: [0,25 p]

El fet que la seva germana «...ja llegia llibres tota sola, / sense moure els llavis» semblava, al poeta, quan era nen, una qüestió...

 - a) admirable
 - b) normal
 - c) incomprendible
7. Com es diu la germana del poeta? És un nom que es correspongui bé amb la seva manera d'obrar? [0,5 p]
8. Per què creus que el poema té com a títol Edat antiga? [0,5 p]
9. Indica si les afirmacions següents són certes (C) o falses (F): [1 p]
 - El pare del poeta tenia una actitud molt permissiva amb els nens.
 - El poeta, passat el temps, pensa que el seu pare actuava correctament.
 - El poeta era el cinquè entre els seus germans.
 - A casa del poeta, quan era nen, hi havia un gran gos.
 - Tots els germans duïen els cabells llargs.
 - L'àvia renya el poeta per haver discutit amb la germana.
10. Classifica aquestes oracions en simples i compostes (subratlla'n els verbs). [1,5 p]

- a) Em sembla recordar que era feliç.
- b) I ja llegia llibres tota sola, sense moure els llavis.
- c) jo, l'únic, no sé pas per què, els duia llargs, de patge.
- d) La petjada dels mals s'esborrava de pressa
- e) Quart entre molts germans, jo era el més fort, i l'inventor dels jocs, i el més aspre també.
- f) Regnàvem al jardí, a la galeria, lliures de protecció visible.

11. Destria les proposicions d'aquestes oracions compostes, indica'n els constituents i subratlla'n els nuclis. [2 p]

- a) I un altre dia, a soles ella i jo, em féu un sermó agre per haver respotejat a l'àvia
- b) jo alenava, vivia, flamant, lleuger de dies.
- c) Però els danys, com he dit, eren ràpids.
- d) També passava ràbies per un capritx vedat i aleshores sofria en secret i a les fosques.

12. En el text, apareixen dues formes verbals amb accent diacrític. Busca-les i, de cada una, explica a quina forma s'oposa i el significat d'ambdues. [1 p]

Exemple: *són*: 3a persona del plural del present del verb *ser*. / *son*: ganes de dormir o determinant possessiu.

13. Busca dues paraules compostes més en el text. De totes: separa'n els mots que les componen, digues la categoria lèxica de cada un i la del mot resultant. [1,5 p]

Exemple: comptagotes (N) = compta (V) + gotes (N)

○ capdavall

○ _____

○ _____

Llegeix el text i fes les activitats que hi ha a continuació.

Viatges marítims

Tots aposentats en sengles butaques, van començar per parlar de l'inevitable tema del temps, abans de passar a qüestions de més transcendència. La tia tenia interès a fer més àmplia coneixença amb aquell jove que gaudia de tota la simpatia i confiança de la neboda. Per això la conversa fou animada, parlant la senyora i fent parlar l'invitat. Varen tractar de viatges i de transports, de la inaudita rapidesa dels avions de reacció, es parlà també dels trens, que deixen al passatger veure el paisatge... El tema del transport marítim interessava la senyora Adela:

–I dels viatges per mar, què en pensa vostè, Francis? Veu, jo sempre he trobat que és una manera de viatjar molt agradable, quan es pot fer. Ben mirat, és una forma de repòs i, a més, pot resultar una diversió, amb les escales que permeten de visitar molts indrets interessants, on, d'altra manera, no s'aniria.

–És ben cert el que diu, senyora Adela. Però això dels viatges marítims cada vegada es perd més; l'avió és més ràpid.

–Sí, però jo, en aquest cas, més aviat parlaria de transports de persones i no pas de viatges. Miri, si m'ho permet, li parlaré d'un viatge de fa uns quants anys. Anava amb el meu marit, que treballava en una companyia comercial que tenia interessos a l'Àfrica. Vàrem fer una travessia marítima, en lloc de prendre l'avió, per les nostres vacances anuals. Certament que d'aquesta manera les vacances se'ns escurçarien, ja que passaríem un parell de setmanes de viatge. Ara, com sigui que marxàvem per dos mesos, tindríem temps per tot. Era l'agost. Vàrem embarcar a Bata, amb una calor molt forta i humida; després, amb l'aire del mar ja no va ser el mateix. Viatjàvem en un gran transatlàntic, en primera classe, i disfrutàvem de totes les comoditats. El vaixell navegava quasi constantment en vistes de la costa i anava fent escales als ports principals, que podien durar mig dia o més. El vaixell també admetia càrrega per als diversos ports que tocava i, a més, embarcava productes tropicals –cafè, fruits– amb destinació a Europa; durant les escales, també es proveïa la intendència per al viatge. Als ports d'escala, els passatgers podien baixar i visitar l'indret, si anaven proveïts dels visats que cada país exigia. Altrament, la policia no deixava passar més enllà dels límits del port on el vaixell estava atracat. El vaixell va fer escales a Lagos, Accra, Abidjan, Dakar, Alger, Casablanca. El viatge acabava a Marsella, però nosaltres vàrem desembarcar a Barcelona, que era l'última escala, precisament.

La Marta, que se sabia de memòria totes aquelles amenitats per haver-les sentit contar tantes vegades a la tia, donava una gran prova de paciència i de bona educació, i es mostrava curiosa. Francis, més realment interessat, per la seva part, puntuava les explicacions amb preguntes i comentaris que no semblaven pas desplaure a la senyora Adela, que els atenia puntualment, i sense que, en cap moment, això vingués a distreure-la de la història i fer-li'n perdre el fil conductor.

MONTSERRAT PALAU, *Karman o el vol fallit* (Adaptació)

1. Quants personatges hi ha presents en l'escena que ens descriu el text? Indica'n també el nom i la relació personal que hi ha entre ells. [1 p]
2. Quins arguments expressa a favor dels viatges marítims la senyora Adela? [1 p]
3. Quin és el principal inconvenient dels viatges marítims, segons l'invitat? [0,5 p]
4. Indica quin personatge fa l'afirmació següent i què vol expressar: [0,5 p]

Sí, però jo, en aquest cas, més aviat parlaria de transports de persones i no pas de viatges.

5. Per quin motiu la senyora Adela es trobava a l'Àfrica a l'hora d'iniciar el viatge que explica? [0,25 p]
- Per poder fer un viatge de plaer.
 - Perquè el seu marit era el propietari d'una companyia comercial que hi tenia interessos.
 - Perquè el seu marit treballava a l'Àfrica.
6. On feia més calor, a l'hora d'iniciar el viatge marítim de la senyora Adela, a terra o al mar? Copia un fragment de la lectura que justifiqui la teva resposta. [0,5 p]
7. De quant temps de vacances disposaven la senyora Adela i el seu marit? [0,25 p]
- dos mesos
 - dues setmanes
 - el mes d'agost
8. Escriu, ordenadament: [1 p]
- La ciutat on comença el viatge:
 - Les escales que fa:
 - La ciutat on acaba el viatge:
9. En aquestes oracions:
- separa el subjecte i el predicat i marca'n els nuclis;
 - de cada predicat, indica si és nominal (PN) o verbal (PV). [3 p]
- aquell jove gaudia de tota la simpatia i confiança de la neboda.
 El tema del transport marítim interessava la senyora Adela
 El vaixell va fer escales a Lagos, Accra, Abidjan, Dakar, Alger, Casablanca.
 els viatges per mar són una manera de viatjar molt agradable
 la conversa fou animada
 li parlaré d'un viatge de fa uns quants anys
10. Afegeix els accents i les dièresis que falten en les oracions següents: [1 p]
- Avui es dilluns, un dia maleit.
 - Si no em dones aigua no se que fare.
 - Lluisa, vens a prendre un te?
 - Els son de Girona i venen amb tren.
 - Has aconseguit aillar la questio dubtosa.
11. Escriu correctament els mots compostos que resulten de la combinació d'aquests elements i indica'n la categoria lèxica: [1 p]
- | | |
|---------------|----------------|
| adéu + siau | lleva + taps |
| aigua + neu | nord + americà |
| boca + moll | para + aigua |
| busca + raons | para + sol |
| cel + obert | porta + veu |

A partir del mateix text inicial del document immediatament anterior.

1. Quants personatges hi ha presents en l'escena que ens descriu el text? Indica'n també el nom i la relació personal que hi ha entre ells. [1 p]
2. Quins arguments expressa a favor dels viatges marítims la senyora Adela? [1 p]
3. Quin és el principal inconvenient dels viatges marítims, segons l'invitat? [0,5 p]
4. Indica quin personatge fa l'afirmació següent i què vol expressar: [0,5 p]

Sí, però jo, en aquest cas, més aviat parlaria de transports de persones i no pas de viatges.
5. Per quin motiu la senyora Adela es trobava a l'Àfrica a l'hora d'iniciar el viatge que explica? [0,25 p]
 - a) Per poder fer un viatge de plaer.
 - b) Perquè el seu marit era el propietari d'una companyia comercial que hi tenia interessos.
 - c) Perquè el seu marit treballava a l'Àfrica.
6. On feia més calor, a l'hora d'iniciar el viatge marítim de la senyora Adela, a terra o al mar? Copia un fragment de la lectura que justifiqui la teva resposta. [0,5 p]
7. De quant temps de vacances disposaven la senyora Adela i el seu marit? [0,25 p]
 - a) dos mesos
 - b) dues setmanes
 - c) el mes d'agost
8. Indica el subjecte i el predicat de cada oració. Assenyala, també, el tipus de sintagma i la funció dels complements subratllats. [2 p]
 - a) El tema del transport marítim interessava la senyora Adela
 - b) li parlaré d'un viatge de fa uns quants anys
 - c) Vàrem fer una travessia marítima [...] per les nostres vacances anuals
 - d) El vaixell va fer escales a Lagos, Accra, Abidjan, Dakar, Alger, Casablanca.
9. En aquestes oracions compostes: [2 p]
 - separa les proposicions amb claudàtors;
 - encercla els nexes;
 - de cada proposició, separa el subjecte i el predicat i subratlla els nuclis;
 - de cada predicat, indica si és nominal (PN) o verbal (PV).
 - a) Certament que d'aquesta manera les vacances se'ns escurçarien, ja que passaríem un parell de setmanes de viatge.
 - b) jo sempre he trobat que és una manera de viatjar molt agradable, quan es pot fer.
 - c) La tia tenia interès a fer més àmplia coneixença amb aquell jove que gaudia de tota la simpatia i confiança de la neboda.
 - d) Viatjàvem en un gran transatlàntic, en primera classe, i disfrutàvem de totes les comoditats.

Exercicis d'ortografia i lèxic idèntics als del document anterior.

A partir del mateix text inicial que el document anterior.

1. Quants personatges hi ha presents en l'escena que ens descriu el text? Indica'n també el nom i la relació personal que hi ha entre ells. [1 p]
2. Quins arguments expressa a favor dels viatges marítims la senyora Adela? [1 p]
3. Quin és el principal inconvenient dels viatges marítims, segons l'invitat? [0,5 p]
4. Indica quin personatge fa l'afirmació següent i què vol expressar: [0,5 p]

Sí, però jo, en aquest cas, més aviat parlaria de transports de persones i no pas de viatges.
5. Per quin motiu la senyora Adela es trobava a l'Àfrica a l'hora d'iniciar el viatge que explica? [0,25 p]
 - a) Per poder fer un viatge de plaer.
 - b) Perquè el seu marit era el propietari d'una companyia comercial que hi tenia interessos.
 - c) Perquè el seu marit treballava a l'Àfrica.
6. On feia més calor, a l'hora d'iniciar el viatge marítim de la senyora Adela, a terra o al mar? Copia un fragment de la lectura que justifiqui la teva resposta. [0,5 p]
7. De quant temps de vacances disposaven la senyora Adela i el seu marit? [0,25 p]
8. Indica el subjecte i el predicat de cada oració. Assenyala, també, el tipus de sintagma i la funció dels complements subratllats. [2 p]
 - a) El tema del transport marítim interessava la senyora Adela
 - b) li parlaré d'un viatge de fa uns quants anys
 - c) Vàrem fer una travessia marítima [...] per les nostres vacances anuals
 - d) El vaixell va fer escales a Lagos, Accra, Abidjan, Dakar, Alger, Casablanca.
9. En aquestes oracions compostes: [2 p]
 - separa les proposicions amb claudàtors;
 - encercla els nexes;
 - de cada proposició, separa el subjecte i el predicat i subratlla els nuclis;
 - de cada predicat, indica si és nominal (PN) o verbal (PV).
 - a) Certament que d'aquesta manera les vacances se'ns escurçarien, ja que passaríem un parell de setmanes de viatge.
 - b) jo sempre he trobat que és una manera de viatjar molt agradable, quan es pot fer.
 - c) La tia tenia interès a fer més àmplia coneixença amb aquell jove que gaudia de tota la simpatia i confiança de la neboda.
 - d) Viatjàvem en un gran transatlàntic, en primera classe, i disfrutàvem de totes les comoditats.

Exercicis d'ortografia i lèxic idèntics als de dos documents més enllà.

ACTIVITAT 2: LITERATURA MUSICAL I LLENGUA

Cançó flexible 2

A aquesta cançó se li han caigut algunes paraules. Recupera-les mentre l'escoltes un parell o tres de vegades:

PAU (Els Pets)

Pau treballa i _____,
_____ apunts i llibres
sota el _____ mig d'amagat
d'una petita _____
on es _____ la vida
amb un contracte _____.

Pau _____ la nevera
amb dos _____ de feina
i un _____ mig _____
i a _____ somia
amb una _____
que viu al bloc que hi ha al _____.

Pau és com la _____,
quan _____ molt molesta
les cambreres dels _____.
Però al _____ temps es mou,
_____ canviar el _____.

*Pau no espera _____ la trinxera
Pau _____ clar que no vol renunciar.
Pau no es queda _____ al terra
Pau demà _____.*

Pau té _____ cada dia
de la pornografia que escampa
el _____ neoliberal.
Pau hi ha cops que _____
però sap que no hi ha _____
en un combat tan _____.

Pau no és cap _____,
no te _____
de ser _____ de santoral.
Però per _____ tranquil
_____.

Pau no espera ...

1. Classifica les paraules que has trobat en aquesta graella i completa-la amb altres mots de la cançó (nombre indicat entre claudàtors). Si hi ha alguna paraula que pugui anar a dos llocs, indica l'altra categoria entre parèntesis.

Verbs	Noms	Adjectius	Adverbis [+1]	Preposicions [+1]
			Conjuncions [2]	Determinants [2]

2. Ara torna a classificar les paraules anteriors segons el fenomen ortogràfic que hi trobem. Com abans, hauràs de completar-ho amb altres mots de la cançó (marca-hi els fenòmens):

o que sona u	Diftong [2]	Essa sonora	b / v	Lletres que no sonen [+3]
	Hiat [+1]	Essa sorda	nv / mb [2]	Dígrafs ix, ny, qu, rr...
a / e	Accent diacrític	Ela geminada		

Aquesta cançó ha perdut tots els verbs. Recupera'ls mentre l'escoltes un parell o tres de vegades:

_____ 'T (Lax'n'busto)

_____ (bis 4)

_____ a terra molt avall, _____ que no _____.

Però molts mesos _____ que _____.

I a força de molt de _____ i de _____.

_____ que les coses no _____ però ja no _____ qui _____ abans.

Doncs _____ ja cinc o sis, i _____ el que ara _____.

No _____ en el que _____ demà.

_____ 't, cada instant ____ únic, no es _____.

_____ que el cor ja no _____ i diu que em _____.

Que no _____ en tot el que _____

que un llapis mai no _____ sense una mà.

I perquè els meus pensaments, que sempre _____ en present,

no _____ altres temps que el ja _____ el que no _____

Doncs avui o potser demà _____ aquí o _____ per allà.

_____ un tros de l'univers que no _____ el pas del temps.

El que _____ a cada instant _____ la força que em _____ gran.

No _____ en el que _____ demà.

_____ 't, cada instant ____ únic, no es _____.

_____ que el cor ja no _____ i diu que em _____.

Que no _____ en tot el que _____

que un llapis mai no _____ sense una mà.

(bis)

- Classifica tots els verbs que has trobat en aquesta graella:

Present (indicatiu)	Futur	Present (subjuntiu)
	Perfet	Imperatiu
	Imperfet	Infinitiu
	Passat perifràstic	Perífrasi verbal

- Ara, classifica aquests mots segons la noció que expressen (agrupa'ls per verbs):

Pensament o dicció	Sentiment	Estat
Acció		

- Finalment, fixa't en l'ús dels temps verbals d'aquests fragments:

veus que les coses no canvien però ja no **ets** qui **eres** abans.
 Doncs **he estat** ja cinc o sis, i **sóc** el que ara tinc.

Sento que el cor ja no para de bategar i **diu** que em **llenci**.
 Que no **pensi** en tot el que **vindrà**
 que un llapis mai no **dibuixa** sense una mà.

I perquè els meus pensaments, que sempre **viuen** en present,
 no **conjuguen** altres temps que el "ja **faré** el que no **vaig fer**"
 Doncs avui o potser demà **seré** aquí o **seré** per allà.
Seré un tros de l'univers que no **nota** el pas del temps.

- Resumeix aquí les conclusions que has extret de l'exercici:

ACTIVITAT 3: LITERATURA INFANTIL, CÒMIC I CINEMA

Al CD:

Vídeos en format WMV:

1. Grup flexible 2.1: *Supertot*, de Josep M. Benet i Jornet.
2. Grup flexible 4.2: *El príncep feliç*, d'Oscar Wilde
3. Grup flexible 4.3: *L'amic lleial*, d'Oscar Wilde

Per veure'ls, es necessita l'aplicació Windows Media Player.

A la pàgina següent:

Model de graella per fer el guió de les pel·lícules emprada pels alumnes.

GUIÓ IL·LUSTRAT (STORYBOARD)

P/E ²¹	IMATGE	TEXT ESCRIT	TEXT ORAL

²¹ **Pla:** *Descriure:* GPG, PG (presentar els personatges), *Narrar:* PC (grup de persones), PS (una persona sencera), PA (persona del cap als genolls), PM (fins la cintura, diàlegs), PP (cara, expressar detalls i afectivitat), PD (reforçar l'atenció o l'acció); **Enquadrament/Angle:** AN (expressar objectivitat), AP (mostrar que el personatge és dèbil, vulnerable i fràgil), AC (expressar força, potència, èxit o seguretat), AZ.

ACTIVITAT 4: TALLER DE POESIA

Contingut de les fitxes

Fitxes	Tema	Contingut
1	Introducció a l'obra literària	Resum de les principals figures retòriques amb activitats.
2	La mètrica	Recompte de síl·labes, tipus de versos, tipus d'estrofes. ➤ Activitat de síntesi.
3	Poesia amorosa	Rosa Leveroni: <i>Elegies de la represa</i> . Vicent Andrés Estellés: <i>Els amants</i> . ➤ Activitat de síntesi.
6	Poesia visual	Joan Salvat-Papasseit: <i>Cal·ligrama, 2</i> ➤ Tasca final.

Tipologia de fitxes i estructura

Les fitxes 1 i 2 són de caire introductori i transversal, de manera que ens permetran adquirir el coneixements i les eines necessàries per treballar les fitxes posteriors mitjançant explicacions teòriques i exercicis de resposta tancada.

Les fitxes 3, 4 i 5 ens presenten una antologia de textos poètics del segle xx agrupats per temes, de manera que cada fitxa inclou una introducció general sobre el tema a tractar i dos textos amb qüestions d'anàlisi i reflexió —i, per tant, de resposta oberta—. Cadascun dels textos està precedit d'una petit comentari que ens permet situar el text des del punt de vista de l'autor, del contingut i de la forma. Alguna de les fitxes, a més, inclou activitats de síntesi o complementàries.

La fitxa 6, amb una estructura similar a les tres anteriors, inclou tres textos, un per a cadascun dels temes anteriors, però que se n'aparten formalment i que hem agrupat sota l'etiqueta de poesia visual. Aquesta fitxa és la que ens permet introduir la tasca final.

FITXA 1: INTRODUCCIÓ A L'OBRA LITERÀRIA

Les obres literàries s'agrupen d'acord amb unes característiques comunes o gèneres. Anomenem **gènere literari** cadascun dels grans grups en què es poden classificar les obres literàries. Els principals gèneres literaris són, des del punt de vista de la forma: la poesia, la narrativa i el teatre.

Les obres literàries es caracteritzen pel valor suggeridor de les seves paraules, que permeten la diversitat d'interpretacions. Aquest caràcter connotatiu de l'obra o del text literari es diferencia del caràcter denotatiu d'altres tipus de textos, com ara els científicotècnics, els periodístics, els administratius, etc.

Per bé que la literatura té com a propi el registre o estil literari, també n'hi podem trobar d'altres, com ara el registre col·loquial, que pot aparèixer quan parla un personatge, o bé l'estàndard o el científic. Un cop aquests registres surten en una obra, queden ja absorbits com a part integrant de la llengua literària.

LA LLENGUA LITERÀRIA

La llengua literària presenta un ús abundós de termes polisèmics (és a dir, amb més d'un significat) i de recursos literaris, com ara la metàfora, la comparació, l'hipèrbaton..., propis del llenguatge de creació. Aquests recursos literaris, els podem trobar tant en un poema com en una narració o peça dramàtica. Vegem tot seguit alguns dels recursos literaris més importants que pot haver-hi en una obra literària. Es classifiquen en tres grups, segons que siguin fònics, morfosintàctics o semàntics.

RECURSOS FÒNICS

Al·literació: és la repetició d'un mateix so vocàlic o consonàntica —no sempre d'unes mateixes lletres— al llarg d'un vers, d'una estrofa o d'una frase:

cops de tralla, llamps llamps llunyans (PERE GIMFERRER)

Paronomàsia: consisteix a col·locar en una frase dos mots que solament es distingeixen en algun fonema, o bé en la repetició d'un mateix mot amb significat diferent:

Ara el sol no sol traïr (JOSEP MARIA DE SAGARRA)

estel fix mirant-me fit (JOAN VINYOLI)

Onomatopeia: consisteix a imitar sons reals:

Ning-nong, amor, ning-nong —dic amb veu de campana

tatuada pel rou (AGUSTÍ BARTRA)

1 Identifica els recursos fònics d'aquests fragments literaris:

<i>Sona el tic-tac dels molins</i>
TEODOR LLORENTE
<i>Com feix de canyes cruixen trinxades ses arrels</i>
JACINT VERDAGUER, S.XIX
<i>Tots els migdies zumzeigs de mosques, tots els capvespres desmais de grills.</i>
JOSEP MARIA DE SAGARRA
<i>Ara ha fet una maqueta d'una església «maqueta».</i>
JOSEP CARNER

RECURSOS MORFOSINTÀCTICS

Anàfora: repetició d'un mateix mot o grup de mots al començament de dues o més frases (o versos) per reforçar-ne el sentit o estructurar el poema:

Doneu-me una llanterna: —On és el cavall?

Doneu-me carbons durs i guixos lluminosos,

Doneu-me murs de nit a les ciutats lunars. (J.V. FOIX)

Asíndeton: omissió de conjuncions de coordinació per tal d'accelerar el ritme de la frase:

Indecisa, rara, nova

ara comença la rosa (BARTOMEU ROSSELLÓ-PÒRCEL)

Polisíndeton: repetició d'una conjunció per donar més força a l'expressió:

la gran ciutat que talla i ascla i serra,

i abat les fites en el món poruc... (JOSEP CARNER)

Paral·lelisme: recurs sintàctic que consisteix a repetir una mateixa estructura en diverses frases seguides:

té un revolar triomfal la vívida crinera,

té un cos de semidéu l'intrèpid conductor. (GABRIEL ALOMAR)

Hipèrbaton: alteració de l'ordre gramatical dels elements d'una frase:

L'enramellada Flora,

per cobrir de les illes la nuesa,

nova catifa de verdor ha estesa (JACINT VERDAGUER, S.XIX)

Epítet: és l'adjectiu que expressa una qualitat inherent al substantiu. La seva funció és bàsicament expressiva:

On va aquella vela blanca

perduda en l'abisme blau? (MIQUEL COSTA I LLOBERA)

2 Ara identifica els recursos morfosintàctics d'aquests altres textos literaris:

<i>Amb una pinta de marfil polia Sos cabells de finíssima atzabeja, A qui los de or més fi tenen enveja, En un terrat, la bella Flora, un dia.</i> F. V. GARCIA, S. XVII	<i>Passi el que passi, ¡tota la vida tindrè aquella nit! Amb la por i tot i les fulles i les hores i la lluna ratllada i el meu xicot...</i> MERCÈ RODOREDA
<i>En el bosc de les ombres, lluíssor de les dents; carbó negre, dents blanques.</i> TOMÀS GARCÉS	

RECURSOS SEMÀNTICS

Comparació: estableix una relació entre dos termes a partir d'una semblança real o imaginària. La relació entre ells és expressada amb un nexa (*com, semblar*):

les noies amb descarats pits com llimones (FRANCESC PARCERISAS)

Metàfora: estableix relacions entre dos termes, però ho fa eliminant el nexa de la comparació. Se sol distingir entre:

a) metàfora *in praesentia*, en què apareixen el terme real (A) i el terme imaginari (B):

La terra (A) és una cambra (B)

on no penetra el vent. (JOSEP SEBASTIÀ PONS)

b) metàfora *in absentia*, en la qual el terme real (A) és substituït pel terme irreal o imaginari (B).

Així, Baltasar Porcel, en referir-se a la lluna plena (A), escriu:

la melangiosa i freda claror de la bola nocturna (B)...

Metonímia: consisteix a designar una cosa amb el nom d'una altra amb la qual manté alguna relació: el continent pel contingut; el lloc d'origen pel producte; l'autor per l'obra; la marca pel producte; l'instrument per la persona que l'utilitza, etc. El fragment següent és un exemple de l'autor per l'obra:

Després ja ve una cambra impressionant, perquè està

decorada amb vuit Rafaels dels bons. (GAZIEL)

Sinestèsia: és l'associació d'elements que provenen de camps sensorials diferents (visuals, auditius, olfactivs, gustatius, tàctils) o l'associació entre els elements i les emocions:

De l'aigua sentia la música dolça (JOAN ALCOVER)

Antítesi: consisteix a oposar en una mateixa frase dos mots, pensaments, expressions, etc., de sentit contrari: *Riu que riu, me fa un petó*

que, sent de foc, va gelar-me. (MIQUEL DE PALOL)

Interrogació retòrica: és una pregunta emfàtica que no espera resposta.

¿Serà així que, en el camí de la fosca,

anirem a l'encontre de la llum? (FRANCESC PARCERISAS)

3 Sabries ara identificar els recursos semàntics d'aquests textos?

<i>En la cala moradencia l'ombra d'hora baixa creix, i el cristall només es trenca si a flor d'aigua surt un peix.</i> <p style="text-align: right;">JOAN ALCOVER</p>	<i>Respires per les mans, amor. Són poma i estel saboner quan renten els plats.</i> <p style="text-align: right;">JOAN BROSSA</p>
<i>Hem conegut la ploma més important de França.</i>	<i>I un riure groc entre dos núvols blancs que juguen a encaçar-se dins el cel.</i> <p style="text-align: right;">BARTOMEU ROSSELLÓ-PORCEL</p>

FITXA 2: LA POESIA

La poesia, des de l'antiguitat, ha anat de bracet amb la música. Per aquesta raó, la poesia se serveix del vers per adequar-se a la melodia. Malgrat tot, no s'ha d'oblidar que es pot fer poesia sense versos, com passa, per exemple, amb la prosa poètica. Però allò que distingeix el vers de la prosa és la mètrica.

La **mètrica catalana** es basa, sobretot, en el nombre de síl·labes i en la rima.

LES SÍL·LABES

Les síl·labes del vers català es compten fins a l'última síl·laba tònica:

Les — te — ra — nyi — nes — del — ca — mí
1 2 3 4 5 6 7 8 (TOMÀS GARCÉS)

La — ter — ra — gi — ra — i — les — do — nes — dor — men
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (GABRIEL FERRATER)

Segons el nombre de síl·labes, els versos s'anomenen d'art menor (versos de fins a vuit síl·labes) o d'art major (versos de més de vuit síl·labes):

Els versos més habituals en la poesia catalana són:

L'**heptasíl·lab**, de set síl·labes, molt emprat en la poesia culta i en la popular:

Té en sou els aucells i àngels (JACINT VERDAGUER, S.XIX)

El **decasíl·lab**, de deu síl·labes, el més usat en la poesia al llarg de totes les èpoques:

Amb quins altres sentits me'l fareu veure (JOAN MARAGALL)

L'**alexandrí**, de dotze síl·labes (6+6), també ha estat força emprat en la poesia culta:

Hi ha ulls que al primer cop ja trien la més bella (JOSEP CARNER)

Molt sovint els versos d'art major de deu i dotze síl·labes són dividits en dues parts, anomenades hemistiquis, per una cesura o pausa:

<i>Ajuda'm Déu,</i>	+	<i>que sens tu no em puc moure</i>	(AUSIÀS MARCH, S.XV)
4		6	

<i>En llemosí sonà</i>	+	<i>lo meu primer vagit</i>	(BONAVENTURA CARLES ARIBAU, S.XIX)
6		6	

En el cas de l'alexandrí, sobretot, cada hemistiqui es compta com un vers sencer, és a dir, fins a l'última vocal tònica.

El recompte sil·làbic pot ser condicionat pels fenòmens fonètics següents:

a) L'**elisió**, o fusió, entre paraules, de dues vocals en una:

*Tot gira **a**l voltant d'aquell aire* (ARNAU PONS)

b) La **sinalefa**, o enllaç; de dues vocals entre mots contigus:

*i **u**nes humils, esteses mans obertes* (VICENÇ LLORCA)

c) El **hiat**, o pronunciació separada de dues vocals en contacte:

qui | és aquell qui | en amors contemple (AUSIÀS MARCH, s.XV)

LA RIMA

La rima és la igualtat o semblança de les síl·labes finals dels versos, a partir de la darrera vocal tònica.

Segons el grau de coincidència dels sons, parlem de rima:

Consonant, quan hi ha coincidència de sons vocàlics i consonàntics:

*On tornem que no fos naix**e**nça?*

Vivim de mort, i no ens és grat;

*morim d'amor, i no s'hi **p**ensa,* (CARLES RIBA)

Assonant, quan només coincideixen els sons vocàlics:

*Salta l'aigua més **v**iva.*

*La font raja a des**d**ir.*

*Una alzina resp**r**a*

*flaires de roman**í**.* (JOSEP SEBASTIÀ PONS)

Segons la posició de l'accent:

Aguda i masculina si recau en l'última síl·laba de la paraula.

Plana i femenina si recau en la penúltima síl·laba de la paraula.

➤ Relaciona els versos amb les opcions de la dreta:

Quan jo era petit

vivia arraulit

en un carrer negre.

El mur hi era humit,

pro el sol hi era alegre

(JOAN MARAGALL)

masculina

femenina

1 Quins mots podrien rimar en consonant a cada grup?

- a joves, noves, proves, trobes
- b colors, humors, tos, costós
- c verds, vers, certs, velers
- d malalt, general, cavall, herald

2 En els refranys següents (tots ells referits a la mar) s'han perdut mots que et permetrien fer rimes. Els sabries trobar?

- a Qui mor en un _____, el mar el vol per ell.
- b Si salta el dofí, temporal veuràs _____
- c Si hi ha _____, peix en abundor.
- d Barca sense _____, va a la perdició.

3 Sabries dir quina classe de rima hi ha en els versos següents?

*Ah, resta de creences, brasa encesa
a la lluna! Deixeu d'untar les plantes,
prou donar menja a têtboles idees!
L'home ha de sobreviure a les ronsalles
—l'ídol, tou en un llit, l'home a les golfes—
l'hostal no és lloc per a esperar una barca.*

JOAN BROSSA, *Oda pasqual*

L'ESTROFA

Les estrofes són agrupacions de versos, enllaçades per la rima, el ritme i el sentit, que formen unitats superiors. Segons el nombre de versos i la combinació de les rimes, distingim les estrofes següents:

L'apariat: agrupació de dos versos amb una sola rima. És molt utilitzada en la literatura culta i popular.

El tercet: estrofa formada per tres versos amb una sola rima o rima encadenada (ABA BCB COC...).

El quartet i la quarteta: la combinació de quatre versos llargs o d'art major s'anomena quartet i la de quatre versos d'art menor és la quarteta.

El quintet o la quinteta: combinació de cinc versos llargs o curts, amb dues rimes consonants diferents.

L'octava: formada per vuit versos, és l'estrofa típica de la poesia culta del període clàssic (segle xv).

La composició

El sonet: composició mètrica d'origen italià de catorze versos distribuïts en dos quartets i dos tercets de rima variada.

El romanç: composició poètica que presenta un nombre indeterminat de versos —generalment heptasíl·labs. Els versos parells rimen —habitualment en assonant—, mentre que els senars resten lliures.

4 Digueu de quin tipus d'estrofa o composició es tracta en cada cas:

<p><i>Callada estimo la vida. Deixeu-me sola, callada; i aniré amb el pensament on no em torbin les rialles.</i></p> <p style="text-align: right;">CLEMENTINA ARDERIU</p>	<p><i>¿D'on venim, que no fos tomada? Com una absurda enamorada, la vida ens fa plorar el passat.</i></p> <p style="text-align: right;">CARLES RIBA</p>
<p><i>Tan bonica se sentia que la sang se li encenia. Sovint li calia, un poc, aclucar sos ulls de foc; i el seu cos, ja gronxadís, tot gronxant-se era feliç.</i></p> <p style="text-align: right;">JOSEP CARNER</p>	<p><i>Ens plau el te, l'aixarop de poncem o el vermut i manta oliveta; també la pilota, el rem</i></p> <p><i>o la motocicleta; però trobem que és impur l'ofici de polític. Qui té la roba neta?</i></p> <p style="text-align: right;">GUERAU DE LIOST</p>
<p><i>Vinyes verdes vora el mar, ara que el vent no remuga, us feu més verdes i encar teniu la fulla poruga, vinyes verdes vora el mar.</i></p> <p style="text-align: right;">JOSEP MARIA DE SAGARRA</p>	<p><i>A la voreta del mar n'hi ha una donzella que en brodava un mocador, la flor més bella.</i></p> <p><i>Com ne fou a mig brodar li manca seda. Gira els ulls envers la mar: veu una vela; veu venir un galió tot vora la terra; ne veu venir un mariner que una nau mena.</i></p> <p><i>—Mariner, bon mariner, que en porteu seda?— —De quin color la voleu, blanca o vermella?— —Vermelleta la vull jo, que és mellor seda. Vermelleta la la vull jo, que és per a la reina.</i></p> <p style="text-align: right;">Cançoner català</p>
<p><i>¿Com se diu aquell poble Amb flors al campanar I un riu amb arbres foscos? On he deixat les claus... Tothom me diu: —Bon dia— Jo vaig mig despullat; N'hi ha que s'agenollen, L'altre em dóna la mà.</i></p> <p style="text-align: right;">J.V. FOIX</p>	
<p><i>¿Vostres abelles on són volades, cel·les desertes, ruscós sens me!? ¿on se'n volaren vostres niuades, nius d'aureneta penjats al cel? Per primavera tomen a Espanya les que en octubre tristes se'n van; les que niuaven en ma muntanya, per primavera no hi tomaren?</i></p> <p style="text-align: right;">JACINT VERDAGUER, S.XIX</p>	

Activitat de síntesi:

Llegeix aquest poema i contesta les preguntes següents.

Grans magatzems

*Veig uns grans magatzems. T'agraden? M'atordeixen.
Vols que anem a mirar? És només un moment.
Te me'n vas cap a dins i em deixes, indolent,
entre un exercit foll. I dones m'oprimeixen.*

*T'he perdut. L'he trobada. Perfums i maquillatges.
Vinc cap a tu. No hi és. Peces interiors?
L'enfolleix remenar munts de sostenidors.
S'ha pintat a la mà colors, com els salvatges.*

*I et crido des de lluny vencent la tímidesa
i altre cop te me'n vas. Ajust, jo em faig l'ofès.
I segueixo tossut en la meva escomesa.*

*Ja està bé, jo que em dic, talment una fanàtica...
T'enlluernen estands i llums i no veus res.
I escales automàtiques se t'enduen estàtica.*

NARCÍS COMADIRA, *Les ciutats*

- a** Quantes síl·labes té cada vers?
- b** Quin nom rep cada estrofa? I tot el conjunt de les quatre estrofes?
- c** Marca les elisions i les sinalefes.
- d** Quina rima presenta el poema?

El tema de l'amor és un dels més constants al llarg de la història de la literatura, especialment en la poesia. Tanmateix, aquest mateix tema ha estat tractat de formes molt diferents.

Una visió idealista de l'amor

La primera gran manifestació literària en una llengua romànica és la poesia dels **trobadors**, una lírica en llengua occitana que data dels segles XII i XIII. La temàtica fonamental dels trobadors és l'**amor cortès**, que constitueix un ideal de relació amorosa.

Les cançons tracten del sentiment amorós que expressa el trobador (*hom*) envers la dama (*midons*), dona casada i amagada darrere d'un mot en clau (*senhal*), sempre sota la mirada atenta dels altres cortesans (*lausengiers*) que alerten el seu marit (*gilós*). El trobador intenta acostar-se a la dama i, malgrat les dificultats de la seva empresa, manté sempre actituds corteses, és a dir, educades i fins i tot refinades.

Una visió realista de l'amor

La poesia contemporània, en canvi, no parteix d'un model únic de relació amorosa, sinó que es basa en la llibertat creativa de cada autor per expressar la seva pròpia experiència. Per això és impossible de fer una caracterització detallada del tractament de l'amor en l'actualitat. Ens hem de limitar a observar algunes tendències compartides per la majoria d'autors del segle XX:

- La visió que es té de l'amor és més **realista**. Per això el component sensual o eròtic de l'amor esdevé més important: els poemes solen centrar-se en la relació amorosa, tant en el pla dels sentiments com en pla de l'afectivitat en sentit ampli.
- La dona i l'home assoleixen la **igualtat** en el llenguatge poètic. L'esquema tradicional d'un poeta cantant l'amor que sent envers una dama es transforma en un plantejament nou: un poeta o una poetessa expressen els seus sentiments amorosos sense condicionaments de gènere.

Text 3.1: Elegies de la represa VI, de Rosa Leveroni.

Comentari

Rosa Leveroni (Barcelona, 1910 – Cadaqués, 1985) dedicà una part del seu llibre *Presència i record* (1952) al gènere de l'elegia, que és un poema, sovint de to melancòlic, causat per la pèrdua d'un ésser o per la nostàlgia de l'exili. Concretament, el que comentem forma part de quinze poemes dedicats a cantar els sentiments que afloren després de viure una apassionada i, de vegades, escabrosa història d'amor.

En aquest poema certifica la intensitat i indissolubilitat de l'amor que el jo poètic sent per l'home estimat. No té paraules per explicar-li el sentit i la intensitat del seu amor i, per això, mitjançant dues interrogacions retòriques el compara a fenòmens que ella considera purs i intensíssims com el cant del rossinyol, el batec de la sang, la dolcesa de l'arrel, el plor suau i metafòric de les estrelles, les ales que signen l'atzur en calma, la font que flueix o la remor de la branca en parlar amb l'aire. Són, totes, unes imatges de gran exquisidesa. Però res no pot explicar l'amor intens que sent perquè, fins i tot quan l'amat respira, ho fa dins el respir d'ella. I, sobretot, perquè és l'únic somni que no li podrà arrabassar la Mort.

El poema està format per una sèrie de setze versos decasíl·labs sense cap rima regular i amb marcats encavalcaments.

Elegies de la represa VI

No em preguntis, amor, per què t'estimo,
si no trobo raons. ¿Però podria
dir-te del rossinyol la meravella
ni el batec de la sang, ni la segura
dolcesa de l'arrel dins de la terra,
ni aquest plorar suau de les estrelles?
¿És que sabries, cert, l'ardent misteri
d'unes ales signant l'atzur en calma,
o el fluir de la font, o de la branca
aquest respir beat quan l'aire passa?...
No em preguntis, amor, per què t'estimo,
si et tenia dins meu i ni sabia
ja veure't com a tu, perquè respires
dintre del meu respir, si dels meus somnis
ets l'únic somni viu que no podria
arrabassar la Mort...

ROSA LEVERONI, *Elegies de la represa* (1952)

Qüestions d'anàlisi i reflexió:

1. Busca les imatges que es refereixen a tot allò que no es pot explicar.
2. Els versos 1 i 11 conformen un paral·lelisme temàtic i, alhora, marquen l'inici de dues parts ben diferenciades. Compara-les des del punt de vista formal (tipus d'enunciats, signes de puntuació, figures retòriques...) i del contingut (imatges i símbols).
3. Quin creus que és el sentiment amorós que hi ha en aquests versos? Comenta'ls segons el que has après.

Text 3.2: Els amants, de Vicent Andrés Estellés.

Comentari

«Els amants» forma part del *Llibre de meravelles* (1971) de Vicent Andrés Estellés (Burjassot, 1924 – València, 1993). És un dels textos més coneguts d'aquest poeta gràcies a la interpretació que en féu Ovidi Montllor. Admirador dels clàssics, especialment d'Horaci, recuperarà el conreu del gènere de les èglogues i escriurà llibres d'horacianes dedicats a cantar l'amor —o l'erotisme— i el plaer de viure.

L'ègloga és una composició del gènere bucòlic que idealitza la vida dels pastors i, en general, la vida camperola. Vicent Andrés Estellés trasllada l'acció amorosa al marc urbà i, a partir de l'escena quotidiana d'estendre la roba al terrat, recorda i descriu la relació intensa amb la seva muller i la centra en el vessant sexual, tractat hiperbòlicament. I, encara ara, de se'ls desperten totes les passions i miren d'igualar els moments amorosos de quan eren joves. Uns amors que ell hauria volgut tòpicament correctes, d'acord amb els grans mestres de la pulcra poesia amorosa de tots els temps (Petrarca, Bécquer i Riba), però que ràpidament oblidaven per deixar-se portar per l'explosió irrefrenable dels sentits. De fet, el poeta arriba a la conclusió que el seu amor és un «amor brusc i salvatge / i tenim l'enyorança amarga de la terra», és a dir, un amor natural, sense convencionalismes ni repressions.

Cal destacar la referència a March que hi ha a l'inici del poema, que dóna a entendre la identificació de l'autor amb el seu predecessor i compatriota des del punt de vista poètic i, sobretot, amorós. De fet, mentre el referent dels amants del primer vers són, clarament, la parella que protagonitza les escenes posteriors, els amants dels dos últims versos, apartats gràficament de la resta, fan referència als dos poetes valencians «amadors» per excel·lència: Ausiàs March i Vicent Andrés Estellés.

Audició: <http://www.uoc.edu/app/musicadepoetes/servlet/org.uoc.lletra.musicaDePoetes.Titol?autor=21&titol=79>

Els amants

La carn vol carn (Ausiàs March)

No hi havia a València dos amants com nosaltres.
Feroçment ens amàvem del matí a la nit.
Tot ho recorde mentre vas estenent la roba.
Han passat anys, molt anys; han passat moltes coses.
De sobte encara em pren aquell vent o l'amor
i rodolem per terra entre abraços i besos.
No comprenem l'amor com un costum amable,
com un costum pacífic de compliment i teles
(i que ens perdone el cast senyor López-Picó).
Es desperta, de sobte, com un vell huracà,
i ens tomba en terra els dos, ens ajunta, ens empeny.
Jo desitjava, a voltes, un amor educat
i en marxa el tocadiscos, negligentment besant-te,
ara un muscle i després el peço d'una orella.
El nostre amor es un amor brusc i salvatge
i tenim l'enyorança amarga de la terra,
d'anar a rebolcons entre besos i arraps.
Què voleu que hi faça! Elemental, ja ho sé.
Ignorem el Petrarca i ignorem moltes coses.
Les Estances de Riba i les Rimas de Bécquer.
Després, tombats en terra de qualsevol manera,
comprenem que som bàrbars, i que això no deu ser,
que no estem en l'edat, i tot això i allò.

No hi havia a València dos amants com nosaltres,
car d'amants com nosaltres en son parits ben pocs.

VICENT ANDRÉS ESTELLÉS, *Llibre de meravelles* (1971)

Qüestions d'anàlisi i reflexió:

1. Explica com entén l'amor el poeta, amb citacions del poema.
2. El poema el conformen vint-i-quatre versos alexandrins sense rima. Fes el recompte dels alexandrins tenint en compte que no has de comptar les síl·labes àtones de la paraula que vénen després de la sisena síl·laba i fer, per tant, la cesura del vers.
3. Busca en aquest mateix poema tres figures retòriques i explica-les, una per una, en relació amb el sentit general del poema.
4. Una de les característiques de la poesia contemporània és el recurs freqüent de fer referència explícita a altres autors i obres. Detecta les que hi ha en «Els amants» i explica-les en relació amb el sentit general del poema.

Activitat de síntesi: Busca i justifica la tria d'un poema o cançó de temàtica amorosa en català i d'autoria catalana.

La **poesia visual** és una forma de poesia experimental en la qual la imatge, l'element plàstic, en totes les seves facetes, tècniques i suports, predomina sobre la resta dels components. Aquesta forma de poesia no verbal constitueix un gènere propi i, en el camp de l'experimentació, els seus creadors es mouen en la frontera entre els generis les arts, com la pintura, l'acció poètica, el teatre o la música, la qual cosa dóna lloc a diverses formes poètiques: poesia visual, poesia objectual, poesia fonètica, etc.

Una de les formes de poesia visual més antigues són els **cal·ligrames**, que ja s'utilitzaven en el món clàssic i barroc i foren recuperats pels cubistes, que volien transmetre el missatge poètic no solament amb les paraules sinó també amb grafismes de joc de paraules i signes i diferents formats de les lletres.

En un cal·ligrama, el poeta escriu i va dibuixant amb les paraules alguna cosa relacionada amb el text. A part de la disposició de les paraules són importants els tipus de lletra, el cos i els colors emprats.

Pel que fa als **poemes visuals** són, com els cal·ligrames, creacions poètiques basades en recursos visuals, però amb la diferència que el missatge o el concepte no es transmet mitjançant versos ni tan sols, moltes vegades, mitjançant paraules, sinó a través d'elements gràfics, combinats o no amb elements verbals. Sovint, a més, el poema pren sentit per al receptor gràcies al títol.

El **poema objecte**, en canvi, és un tipus de poesia visual en què un o diversos objectes perden la seva utilitat o funció habitual, es transformen i es carreguen de simbolisme. En aquest cas, poques vegades trobarem elements verbals i la interpretació depèn gairebé exclusivament del lector.

Comentari

Aquest poema forma part de *El poema de la rosa als llavis* (1923), un dels llibres més celebrats de Joan Salvat-Papasseit i que és, com diu el títol, un sol poema dedicat a cantar un amor molt intens, una història molt realista, perquè elimina tota mena de component moral o intel·lectual i se centra en l'exercici lliure i espontani de la carn.

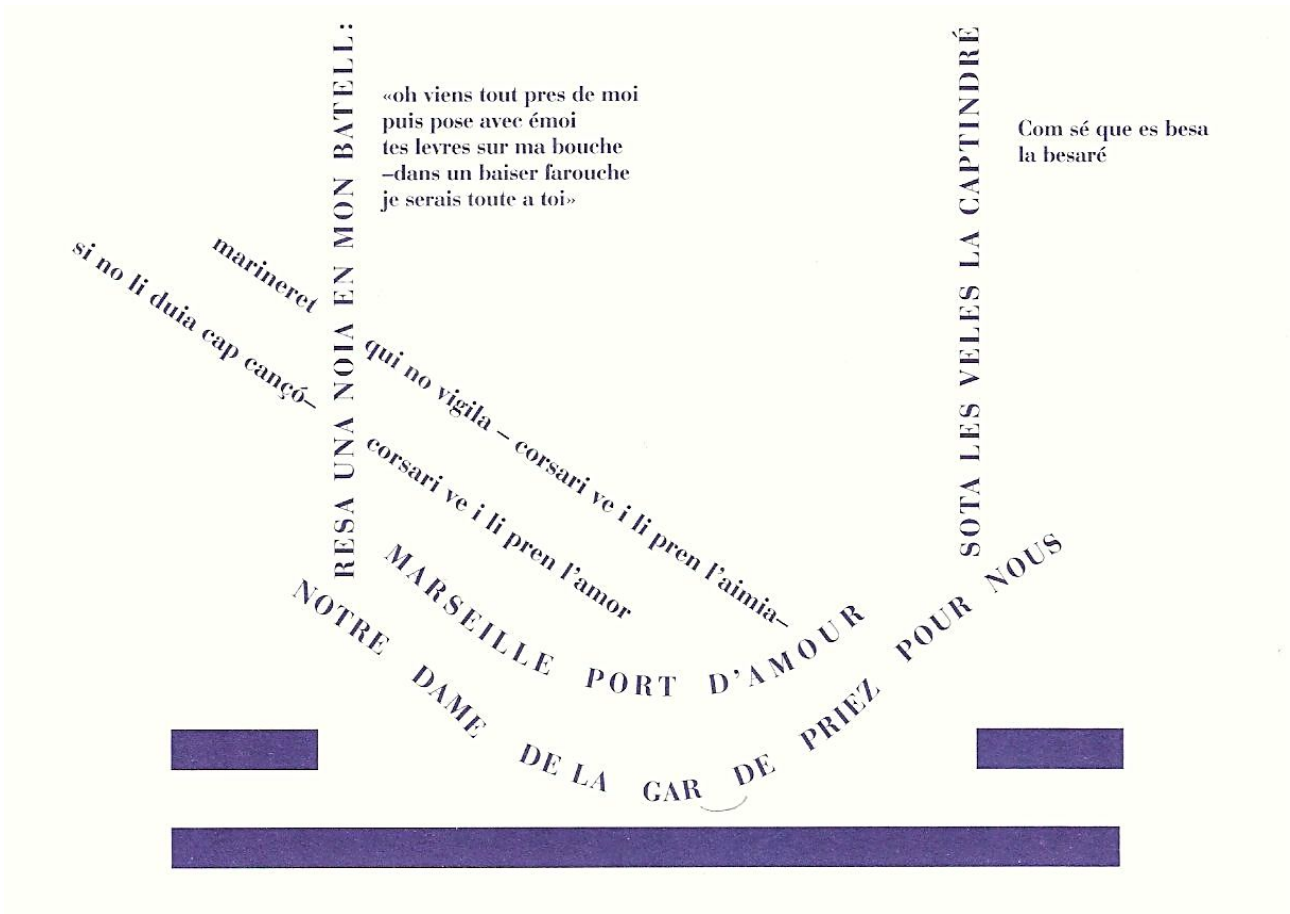
Per escriure el llibre, l'autor va rebre la influència de les cançons d'amor trobadoresc i va provar les descobertes de les noves propostes avantguardistes: el vers trencat, les paraules en llibertat i, especialment, els cal·ligrames.

Aquest cal·ligrama, que alterna el català i el francès, llengua de gran prestigi artístic en aquells anys, pren la forma d'un vaixell veler, fragmentat en quatre parts: el casc que ens situa geogràficament en el lloc de l'acció, el port de Marsella; un primer pal amb bandera que explica que una noia prega al mariner-poeta que la prengui amorosament; un segon pal, amb el vers que serveix per subtítular el poema i que explicita l'acció de la possessió amorosa tal com la pensa el mariner; i les veles que remarquen que en tot joc amorós hi ha el perill de presència de corsaris que poden prendre i endur-se'n l'enamorada (en aquests versos veiem la influència de les cançons trobadoresques tant a nivell temàtic com formal).

En el poema hi ha dos elements a tenir en compte: el color blau triat per a representar el cal·ligrama, que es correspon amb el blau del mar, lligat a l'aventura, i el blau del cel, relacionat amb la fe. De fet, el poema és una hàbil combinació d'elements profans i sagrats que transmeten la idea que el ritual amorós té components sagrats que el lliguen a la fe, com podem veure per l'ús de la paraula pregar (*priez*) i «resa», en el sentit de murmurar pietosament.

En el poema de Salvat, veiem que tot el que és immaterial (fusta de casc i pals) apareix en lletres majúscules, mentre que el que es diu el mariner a si mateix i el que murmurava la noia es representa amb lletres minúscules. Tot plegat queda fixat sobre dues barres blaves, l'una sencera i l'altra, segmentada, que fan com de base de tota la representació de la història amorosa i que podem interpretar com l'aigua quieta del port on hi ha ancorat el vaixell.

El cal·ligrama, 2



Tasca final:

Representació visual d'un poema dels treballats (o el triat en l'apartat de poesia amorosa) en format Power Point.

Rúbrica per avaluar la tasca final²²

Títol del poema: Autor/s de l'animació:				
Imatges				
1. Origen de les imatges	Totes pròpies	Majoria pròpies	Majoria Internet	Totes d'Internet
2. La referència de les imatges és...	Connotativa	Força connotativa	Força denotativa	Denotativa
... i remet a elements...	Globals	Força globals	Força literals	Literals
3. Les imatges contribueixen a comprendre millor el que s'explica	Molt	Força	Poc	Gens
Animació				
4. La successió ajuda a la comprensió	Molt	Força	Poc	Gens
5. El ritme s'adequa a les idees del poema	Molt	Força	Poc	Gens
6. S'han cuidat les transicions	Molt	Força	Poc	Gens
7. S'ha posat una pantalla de títol significativa	Molt	Força	Poc	Gens
Banda sonora				
8. Qualitat del so	Molt bona	Bona	Regular	Dolenta
9. La recitació s'adequa al missatge de l'animació	Molt	Força	Una mica	Gens
10. Hi ha presència de música	Sí		No	
11. La música és adequada al sentit del poema	Molt	Força	Una mica	Gens
Projecte				
12. El producte suposa una nova producció artística, dotada d'un sentit propi i d'una idea concebuda	Molt	Força	Una mica	Gens

²² Ambrós, Alba i Ramos, Joan Marc (2007): *Fem animacions amb la poesia*. Revista Guix Dos 137, GUIX 337