

# ENSENYAR A ESCRIURE EN AULES MULTILINGÜES

TERESA MARBÀ, MONTSERRAT PANOSA, GLÒRIA CODINA

Universitat de Barcelona, Universitat Ramon Llull

[tmarba@d5.ub.es](mailto:tmarba@d5.ub.es) [montserratpf@blanquerna.url.es](mailto:montserratpf@blanquerna.url.es) [gloriaca@blanquerna.url.es](mailto:gloriaca@blanquerna.url.es)

## Introducció

Ensenyar de redactar és un procés llarg i complex. Molts mestres i professors hi veuen ara dificultats afegides pel fet que molts dels alumnes no dominen les paraules ni les estructures de la llengua de l'escola i produeixen textos que els desconcerten. Des de les nostres reflexions i experiències sobre el treball de llengua en contextos multilingües, volem aportar unes eines que creiem que poden contribuir a enfocar aquestes dificultats de manera positiva i pràctica, tant per ensenyar a compondre textos, com per avaluar-los i ajudar els seus autors a desenvolupar aquesta competència. Es tracta de treballar a partir dels mateixos textos produïts pels aprenents, per elementals o desestructurats que siguin, valorant-ne els encerts, errors i mancances i mirant d'entendre'n les causes, per tal d'ajudar-los en els diferents processos implicats en la redacció.

Les eines que proposem són fonamentalment dues pautes: l'una, feta el 1982, i reelaborada moltes vegades des d'aleshores, que té en compte globalment el text i cadascuna de les seves parts; l'altra, del 2000, que forma part d'un projecte de recerca més ampli, i que ens permet analitzar la manera com el nen estructura la frase i les paraules que fa servir. L'anàlisi d'un text a partir d'aquestes dues pautes ens servirà d'exemple per veure la manera de fer que proposem.

Ensenyar de redactar implica almenys dues coses: que l'aprenent produeixi molts textos amb sentit, i que hi hagi un treball personal entre mestre i alumne, per revisar la feina i ajudar a dominar els aspectes tècnics necessaris. No n'hi ha prou d'escriure molt, ni de tenir coses a dir, ni tampoc de fer exercicis sobre recursos tècnics, que no sempre són els que l'aprenent necessita. La tècnica i la producció han d'anar combinades, perquè aprenem quan volem expressar una cosa i no podem, quan trobem un problema i necessitem resoldre'l. És evident que també cal donar models elaborats i diversos, però en aquesta comunicació no incidirem en les activitats de lectura, que és tot un altre tema.

## Tallers d'escriptura

El nen ha d'experimentar que pot escriure, que pot dir coses a persones que no són presents, que pot explicar en un paper tot allò que té per dir. L'objectiu, en una primera etapa, no és pas la producció de textos perfectes, sinó el fet mateix de produir-ne. A ningú se li acudiria de marcar en vermell les faltes d'un primer text, de la mateixa manera que ningú esmenaria les primeres paraules que diu una criatura. Només cal que entenguem el sentit perquè, quan veiem la intenció, som els adults qui completem el significat. La feina de polir anirà venint després, quan sorgeixin dubtes que s'hagin d'aclarir. En les primeres produccions l'autor es comença a adonar de les seves possibilitats i límits. Pot ser que decideixi demanar ajuda o continuar tot sol, explorant fins on pot arribar. Si es perd o s'encalla, el mestre és allà per ajudar-lo.

Ens agraden les propostes de Donald Graves a *Didáctica de la escritura*, perquè permeten treballar amb tot el grup, respectant els ritmes, interessos i possibilitats diverses de tothom. Els infants escriuen de manera autònoma i el mestre pot aturar-se una estona amb aquells que ho necessiten. La classe de redacció és en realitat un taller d'escriptura, en el sentit artesà del terme, i creiem que això, que va bé en qualsevol grup, encara és més útil en grups multilingües, en què les competències i les dificultats s'estenen en una gamma molt àmplia, no simplement quantitativa (el fet de saber-ne més o menys), sinó qualitativa, perquè depèn tant dels trets característics de la llengua o les llengües que parla i que coneix cada alumne, com de la seva experiència comunicativa personal.

### **“Pauta per avaluar textos i redaccions” (1982)**

Quan l'any 1982 vam elaborar aquesta pauta ens plantejàvem el problema del sentit. Ens adonàvem que els textos escolars, en general, no tenen sentit, no estan fets de cara a un objectiu clar, no tenen relació amb l'acció, amb la vida del qui escriu. Per exemple, quan un nen escriu la primera carta als reis, fa un text amb un sentit i uns destinataris clars i concrets: uns reis màgics que li duran regals; més endavant, fa una “carta als reis” perquè els pares sàpiguen què vol. Però quan la mestra demana als nens que facin “la carta als reis” ja s'ha perdut tot el sentit; com a molt, el nen intenta fer una “carta que agradi a la senyoreta”. És cert que hi ha mestres i escoles que intenten donar sentit als textos infantils: exposar experiències, preparar activitats, mantenir correspondència amb grups i persones de fora de l'escola, elaborar una revista... És en aquestes condicions, quan hi ha un projecte concret, que els escrits es valoren a partir del sentit i del contingut, sense oblidar la forma, però deixant-la en un segon terme.

Tot i això, creiem que el sentit, allò que dóna vida a un text, en general no es corregeix ni es treballa gaire. Sovint comencem amb les faltes d'ortografia i ens hi entretenim massa, després mirem una mica l'ús i el significat de les paraules, de vegades ens aturem a revisar l'estructura

de les frases..., i perdem el món de vista i no arribem a trobar el sentit d'allò que vol dir el nen amb el seu text i, finalment, ni li ho valorem. Creiem que en part, això es deu al fet que comencem pel final, pels aspectes més superficials, i no tenim prou en compte aquella primera impressió que ens ha fet el text, potser per falta d'instruments per valorar-la.

Aquesta pauta està destinada a avaluar textos, partint del sentit fins a arribar als aspectes més superficials. Començarem pel SENTIT, passarem al SIGNIFICAT (global de tot el text i concret de les frases i paraules), i acabarem pels ELEMENTS MÍNIMS (les lletres), perquè creiem que aquest és l'ordre natural, tant del procés de creació com d'importància jeràrquica. Això ens permet treballar els textos produïts per persones d'orígens i competències diverses, partint sempre d'una valoració positiva, ja que en primer lloc considerem el sentit, el valor d'allò que l'autor vol transmetre i, a partir d'aquí, el significat. Tot allò que es diu té valor. La funció del mestre és ajudar perquè es puguin dir coses de manera que s'entenguin, tot educant els criteris estètics d'aquests escriptors novells.

Els textos coneguts funcionaran com a models: com més en tinguem (cartes, contes, descripcions, diàlegs, textos instructius o poètics, col·loquials o formals...), més possibilitats hi haurà de combinar recursos i trobar-ne de nous. Convé recordar que els infants que tenen com a llengua familiar la de l'escola o que la dominen, ja disposen de molts models: tot allò que senten a casa, a l'escola, a l'entorn. L'immigrant que acaba d'arribar no entén prou bé, ni pot retenir allò que sent: no sempre en capta el significat ni el sentit, se li fa difícil distingir paraules i sons. Les estructures que ja coneix són els filtres que l'ajuden a rebre la llengua nova, al mateix temps que provoquen aquelles interferències que ens desconcerten, perquè no s'assemblen en res a les "faltes" que teníem "catalogades". Això es dona tant al nivell de les frases o de les paraules, com de la interpretació de sons i lletres. Però també trobem interferències a nivell dels estils i del sentit.

### **Els cinc "nivells" de la llengua**

En aquella pauta ja teníem en compte els cinc nivells que tan bé explicita Josep Lluís Navarro en la seva web de l'Edifici de la Llengua. Segons aquesta metàfora, la llengua seria com un edifici de cinc plantes, sobre la base de la comunicació no verbal:

5.	El sentit
4.	Els estils
3.	La frase

2.	Les paraules
1.	Els sons i les lletres
0.	La comunicació no verbal (CNV)

A cada nivell, hi trobem analogies i diferències entre llengües, fins i tot al nivell 0: hi ha una comunicació no verbal espontània, general a tota l'espècie, però també hi ha expressions no verbals codificades de maneres diferents per cada cultura. Cada grup decideix què es diu i què no es diu, què es permet i què se sobreentén. Aquí també poden sorgir malentesos que caldrà resoldre, i que poden afectar la interpretació.

Els estils i maneres de dir (nivell 4) tenen a veure amb l'adequació del text al tema, l'objectiu i el destinatari. Aquí hauré de treballar models diversos d'assertió, negació, preguntes, diàlegs, frases fetes, expressions..., valorant amb els alumnes els diferents estils i registres i els corresponents àmbits d'ús.

Però és a la frase (nivell 3) on podem trobar la major part d'interferències: presència d'elements redundants o absència d'elements necessaris, alteració de l'ordre de les paraules, confusió entre categories gramaticals... Trobarem mostres de tota la gamma de possibilitats de les llengües. Per respondre a aquestes dificultats no és imprescindible conèixer moltes llengües, sinó senzillament tenir una idea oberta de la sintaxi, que pot ordenar, agrupar, combinar les paraules i les idees de mil maneres diferents. Ja no és acceptable aquella admiració dels gramàtics de Port Royal per la perfecció de la llengua francesa, que els semblava l'única adequada per al raonament lògic i per la expressió de tots els matisos dels sentiments. Totes les llengües tenen capacitat per dir-ho tot, i cada una té matisos particulars que s'han anat formant amb l'experiència dels seus parlants.

Al nivell 2, ens ocuparem de la forma i del contingut de les paraules, tan del lèxic i del significat, com de qüestions morfològiques, flexió i concordança, derivació i composició. Finalment, al nivell 1, repassarem la grafia i l'ortografia, i també hauré de tenir en compte que el sistema fonètic de cada llengua influeix en el reconeixement dels sons.

Com a indicacions pràctiques, direm que convé tenir present que no totes les llengües tenen les mateixes categories gramaticals, i que no totes resolen les funcions sintàctiques de la mateixa manera, començant per la idea de paraula, que no és universal. I això ho sabem tots els mestres, ja que una de les qüestions a resoldre quan algú, infant o adult, comença a escriure, és la separació de mots. La composició i la flexió (conjugació, declinació, gènere, nombre...) ens permet dir molts conceptes en una sola paraula. Però hi ha llengües, com el xinès, que no tenen

flexió i empenen altres estratègies: un ordre de mots més fixat, per exemple. La nostra idea de gènere no és compartida per tots els idiomes. Moltes llengües africanes expressen la noció dels colors amb sufixos; d'altres, com el japonès, conjuguen les paraules que indiquen qualitats...

Tot això fa que quan algú que aprèn una llengua la comença a usar, necessita explicitar tot allò que ha de dir en el seu sistema, i oblida allò que per ell no representa res. En moltes llengües, com el rus o el llatí, no hi ha article, i en una llengua tan propera com el romanès, l'article es posa al final del nom, com en euskera; en moltes no s'usa el verb copulatiu en oracions en present. L'ordre de les paraules pot canviar molt d'una llengua a una altra. Podríem intentar de fer un catàleg amb les analogies i diferències entre llengües, però difícilment seria exhaustiu. En lloc d'això, pensem que una sensibilitat oberta a les maneres de dir dels nostres alumnes ens permetrà conèixer altres perspectives lingüístiques, ens ajudarà a entendre-les, i ens permetrà obrir camins entre les seves llengües i la nostra, amb un profund respecte per totes.

Podem veure la pauta de 1982 (document núm. 1) al final d'aquesta comunicació. Hem estat treballant aquesta pauta, amb variacions i adaptacions diverses, amb estudiants de les nostres facultats i amb mestres. Com podeu veure, és una relació d'ítems que cal tenir en compte i valorar. L'apartat segon, que s'ocupa del significat, ha estat desenvolupat en la Pauta 2000.

### **“Pauta per avaluar aspectes lèxics i semàntics” (2000)**

L'ús i les successives adaptacions de la primera pauta ens va dur a observar la manera com els infants desenvolupen les capacitats que intervenen en l'acte de redactar. Després d'assaigs massa detallats o massa generals, tornàvem a la versió original que, tant per avaluar textos com per formar mestres, ens ha donat prou bons resultats, ja que permet una valoració qualitativa, oberta directament a ajudar cada infant en allò que necessita per millorar la competència. Sovint amplíem algun apartat seguint les necessitats o les característiques dels textos, però trobàvem poc funcional una pauta massa detallada.

En el marc d'un projecte de recerca d'anàlisi del discurs sobre redaccions infantils, vam elaborar la Pauta 2000, destinada a avaluar amb més precisió aspectes lèxics i semàntics. Es tractava de veure l'evolució de la competència escrita al llarg de l'escolaritat. Vam triar un vídeo sense paraules, que mostrava una història curta que pogués interessar a infants d'edats diferents, entre 6 i 12 anys. Prou clara per als més petits, i prou matisada i complexa per als més grans. Per tal d'assegurar unes condicions de producció comparables, vam passar el vídeo a cada grup, en diferents escoles, demanant que expliquessin per escrit allò que havien vist.

L'anàlisi completa d'aquest material ens donarà molta informació tant sobre els inicis de la redacció com sobre els processos de complexificació dels textos.

La pauta 2000 permet veure d'un cop d'ull la presència, la diversitat i l'adequació dels diferents elements del text, les repeticions, substitucions o elisions, la claredat de l'exposició, la seva precisió o ambigüitat, que haurem de veure si és volguda o no. L'ús combinat de les dues pautes ajuda a fer-nos una idea dels encerts, mancances i punts febles de cada redacció, tenint en compte la seva complexitat.

### **Mostra d'anàlisi d'un text**

El text que presentem com a exemple forma part d'aquest corpus de textos, i el transcrivim a continuació, conservant la grafia i la disposició del text tal com la va fer el seu autor :

<p><i>El nen i la oca</i></p> <p><i>Als nen i las nena</i> <i>anaba fen analas estel i</i> <i>sabia trubat una oca</i> <i>sabiafet molt de mal i</i> <i>al nen la bcura. samban</i> <i>amb lasaltres oca.</i></p>
---

Ara analitzarem el text seguint les nostres pautes.

<p>a) SENTIT (context de producció : objectius, acció, discurs)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- El destinatari ha de poder dir "ja veig on vas"</li><li>- El text s'ha d'adaptar a l'objectiu proposat</li></ul>
--

*Context de producció* : el nen ha vist un video i ha escrit el text, com li ha demanat la mestra. El sentit del text queda clar : ha retingut les informacions que li semblaven significatives. Podem

seguir la història a partir del seu text, veiem de què va. A més, el nen segueix els passos de la narració :

Context :	<i>Als nen i las nena anaba fen analas estel</i>
punt de partida :	<i>i sabia trubat una oca</i>
problema :	<i>sabiafet molt de mal</i>
solució del problema	<i>i al nen la bcura.</i>
Desenllaç :	<i>samban amb lasaltres oca.</i>

El nen ha entès la història, sap què vol dir i entenem el que ens explica. El sentit funciona, però hi ha algunes ambigüitats i indefinicions, que veurem en parlar del significat, que podem resoldre amb els coneixements del món que compartim, però que podrien posar problemes a persones de cultures diferents, com el coneixement dels estels, el seu ús lúdic o religiós, o la polisèmia del terme.

b) SIGNIFICAT : el text, les frases, les paraules

- han de dir efectivament allò que l'emissor volia dir,
- amb la precisió, generalització o ambigüitat necessària i adequada.
  - ~ connectors, sintaxi, puntuació
  - ~ modificadors, modalitzadors
  - ~ significat de les paraules (adequació, figures...)

El sentit ens dóna pistes per deduir el significat, perquè s'entengui millor, element per element, per fer més clara la història. Quan baixem al *significat* treballarem les *frases* i les *paraules*. Per valorar la complexitat del text, començarem definint les oracions simples i complexes que hi ha, i de quina mena són.

La primera frase és una oració complexa amb dues perífrasis encavallades :

- 1) 1a) *Als nen i las nena anaba fen*
- 1b) *fen analas estel*

i les altres quatre són oracions simples:

- 2) *Sabia trubat una oca*
- 3) *Sabia fet molt de mal*
- 4) *i al nen la bcurar.*
- 5) *Samban amb les altres oca.*

- El subjecte és clar en les frases 1) i 4) i més o menys en la 3). En la 2) i la 5) el subjecte és ambigu, confós.
- Les marques de temps es limiten als temps verbals, en una relació prou complexa i ben articulada: imperfet a la 1), plusquamperfet a 2) i 3), perfet a 4). Seria discutible el present de 5) que pot venir d'una actualització del desenllaç, o d'una distracció.
- Pel que fa a les paraules, podem dir que són adequades, responen a una bona narració oral, tot i que les concordances són confoses.

La pauta 2000 (vegeu Documents núm. 2 i 3) ens mostra molt clarament altres fets destacables. Només hi ha dos modificadors, i tots dos són determinants : un quantificador (*molt de mal*) i indefinit (*les altres oca*). No hi ha cap adjectiu (un fet que ens ha sorprès i que sembla una constant en una llarga primera etapa). Sembla que té un bon ús oral dels pronoms, tot i que encara no sap com escriure'ls. Hi ha un pronom feble de lloc (*-m- > en*) que és l'única marca de lloc en tot el text. Ja hem comentat abans les marques de temps. L'únic complement circumstancial és el de companyia, amb la preposició *amb*, que trobem al final. Els connectors es limiten a aquesta preposició i a la conjunció *i* (3 cops), Veiem un inici de puntuació, amb un gran punt final i un punt i seguit, abans de la conclusió. La grafia insegura no permet dir com va l'ús de les majúscules, tret de la inicial i del títol.

c) ELEMENTS MÍNIMS : (síllabes i lletres)

- Morfologia
- Ortografia
- Errors diversos

Al nivell dels elements mínims és on trobem més dificultats. Sembla que hi ha una bona competència oral, tot i que la concordança trontolla. Encara se li fa difícil la separació de paraules, però està integrant molts detalls d'ortografia arbitrària. Els dubtes que apareixen no destorben la comprensió del text.

En definitiva, després d'aquesta anàlisi, podem dir que aquest és un bon text, amb dificultats relacionades amb la fase inicial d'escriptura del seu autor. Trobem que convé comentar les imprecisions sintàctiques (qui troba l'oca i qui se'n va), de manera que el nen s'adoni que no sempre diu allò que vol dir. També podríem treballar les concordances i la separació de

paraules, però no creiem que, de moment, convingui posar èmfasi en l'ortografia que, per les vacil·lacions que veiem, sembla que està ben encarrilada, animant-lo a continuar fent aquests textos tan bonics, i evitant de transmetre-li l'angoixa de les faltes.

## **Conclusions**

Per mostrar l'ús de les pautes, hem limitat l'anàlisi a un text curt d'un nen catalanoparlant que comença a escriure, i hem mostrat la seva utilitat per detectar els encerts i mancances d'un text. És clar que una diagnosi precisa ha de partir del conjunt d'escrits de l'aprenent. El fet de comparar encerts, mancances i complexitat de cada text permet constatar millor els progressos, recordant que, en tot procés d'aprenentatge, a cada avenç sorgeixen errors nous, procedents dels nous reptes que es planteja l'autor, mentre que un llarg període sense cap falta tant pot indicar un estancament, com un temps per assegurar les coses apreses.

Hem aplicat les pautes a textos més llargs, i hem començat a treballar també amb textos d'immigrants. Amb això constatem que no només serveixen per avaluar, sino també com a auxiliar en el procés d'elaboració de textos, per ajudar les persones que vénen amb unes estructures lingüístiques diferents de les nostres. Creiem fermament que la normalització d'una llengua minoritzada, passa pel respecte i l'interès per totes les altres, i esperem haver posat una modesta contribució per una educació lingüística més rica per a tots, autòctons i immigrants, sense exclusions de cap mena.

## **Bibliografia**

- CAMPS, Anna (1994), *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona, Barcanova.
- CASSANY, Daniel (1987), *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure*. Barcelona, Empúries.
- FILHO, Lourenço, (1930), *Introducción al estudio de la Escuela Nueva*, Barcelona, Labor (Buenos Aires, Kapelusz, 1980).
- FREINET, Celestin, *Los métodos naturales. (I, II, III)* Barcelona, Laia, 1973.
- GALÍ, Alexandre (1978), *Lliçons de llenguatge*. Barcelona. Edicions del Mall.
- GALÍ, Alexandre (1935) *Introducció a la Gramàtica*, Barcelona, Editorial Pedagògica.
- GRAVES, Donald H. (1991), *Didáctica de la escritura*. Madrid, MEC / Morata.
- MARBÀ, T (1989), "Funció positiva de l'error en el procés d'aprenentatge" dins : *Qüestions obertes en didàctica de la llengua*. Editat per BATTANER, M.Paz, Barcelona, Publicacions UB
- MARBÀ, T. (2000), "Enseñar lengua a niños inmigrantes", dins *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, num. 23. gener 2000, Graó, Barcelona
- NAVARRO, Josep Lluís : <http://www.generalgrammar.com>

**Annexos :**

Document núm 1 : PAUTA 1982

*ANÀLISI I AVALUACIÓ DE TEXTOS I REDACCIONS*

Aspectes generals :

- a) SENTIT (objectius, acció, discurs)
- b) SIGNIFICAT (text, frase, mot)
- c) ELEMENTS MÍNIMS (síl.labes i lletres)

Cal analitzar i avaluar els textos començant pel sentit fins arribar als elements mínims.

d) SENTIT (context de producció : objectius, acció, discurs)

- El destinatari ha de poder dir “ja veig on vas”
- El text s’ha d’adaptar a l’objectiu proposat

e) SIGNIFICAT : el text, les frases, les paraules

- han de dir efectivament allò que l’emissor volia dir,
- amb la precisió, generalització o ambigüitat necessària i adequada.
  - ~ connectors, sintaxi, puntuació
  - ~ modificadors, modalitzadors
  - ~ significat de les paraules (adequació, figures...)

f) ELEMENTS MÍNIMS : (síl.labes i lletres)

- Morfologia
- Ortografia
- Errors diversos

En tots els casos caldrà analitzar

- les causes
- i la manera de resoldre les mancances, malentesos i errors de cada text.

Marbà-Panosa-Codina 1982



Document núm. 3.: Anàlisi del text.

### PAUTA PER AVALUAR ASPECTES LÈXICS I SEMÀNTICS

**Tipus de text:** narració

**Títol:** *El nen i la oca* *N.mots: 27 + 5 (títol)* *N.oracions: 1 perífrasi + 4 simples( principals, subordinades)*

El nen i la oca

Als nen i las nena  
 anaba fen analas estel i  
 sabia trubat una oca  
 sabiafet molt de mal i  
 al nen la bcura . samban  
 amb lasaltres oca.

NEXE	ACTOR	MODIFIC.	ACCIÓ	OBJECTE	BENEFICIARI	LLOC	TEMPS	MANERA	ALTRES
	Als nen								
i	las nena		anaba fen ana-	-lastel			<i>Imp.</i>		
i	s-		-abia trubat	una oca			<i>Plusq.</i>		
	s- (oca)		-abiafet	↓			<i>Plusq.</i>		
		molt de		mal					
i	al nen		bcura .	< la			<i>Perf.</i>		
•	sa->		-(m)ban			<-m-	<i>Pres?</i>		(companyia)↓
amb		lasaltres							oca.
•									

Marbà-Panosa-Codina 2000