

Utilització dels textos literaris per a la integració i
l'aprenentatge lingüístic de l'alumnat nouvingut.
Proposta de corpus

Ana María Margallo González
Curs 2007/08

Dirigit per la Dra. Teresa COLOMER i MARTÍNEZ

Aquest treball forma part d'un projecte de recerca educativa que l'autora ha desenvolupat gràcies a una llicència retribuïda concedida pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (DOGC núm. 4968 de 14.09.2007)

ÍNDEX

INTRODUCCIÓ	6
1. MARC TEÒRIC	10
1.1. Factors motivacionals en l'aprenentatge d'una nova llengua	11
1.2. Literatura i varietat discursiva	12
1.3. La literatura en situacions de crisi	13
1.4. L'alfabetització visual i la discussió interpretativa	15
1.5. La literatura en la formació intercultural	18
2. ELEMENTS QUE DETERMINEN EL CORPUS	22
2.1. Per a quins lectors. Destinataris del corpus	26
2.1.1. La vivència de la migració i les seves implicacions en el corpus	27
2.1.2. L'heterogeneïtat de les aules d'acollida i les seves implicacions per a l'apropament a la literatura	31
2.2. Amb quina finalitat. Funcions escolars del corpus	37
2.2.1. Categories de llibres per a la construcció de la pròpia identitat i de la nova representació contextual	37
2.2.1.1. Les emocions i la reflexió intimista	40
2.2.1.2. La familiarització amb el registre poètic	42
2.2.1.3. La participació en la dimensió lúdica i la narració	42
2.2.1.4. La reflexió sobre els distints contextos socials i culturals	42
2.2.1.5. La projecció de l'experiència migratòria	43
2.2.1.6. La reflexió sobre les diferències individuals	43
2.2.1.7. El reconeixement intercultural	44
2.2.1.8. L'adquisició de referents compartits	47
2.2.2. Categories de llibres per a l'aprenentatge lingüístic	48
2.2.2.1. Discutir per interpretat col·lectivament	50
2.2.2.2. L'oralitat amb objectius fonològics i suprasegmentals	51
2.2.2.3. L'oralitat amb objectius de contextualització dramàtica	51
2.2.2.4. L'oralitat per verbalitzar o imaginar històries	52
2.2.2.5. L'adquisició d'estratègies lectores e interpretatives	52
2.2.2.6. La pràctica d'estructures lingüístiques i textuais en contextos amb sentit	53
2.2.2.7. Adquisició de lèxic	53

3. PROPOSTA DE CORPUS	53
3.1. Tipus de textos que conformen el corpus	53
3.1.1. Textos amb imatge	57
3.1.1.1. Àlbums il·lustrats	57
3.1.1.2. Còmics o Novel·les gràfiques	59
3.2. Textos literaris per a la construcció de la identitat pròpia i de la nova representació contextual	61
3.2.1. Textos per a les emocions	64
3.2.2. Textos per a la reflexió intimista	77
3.2.3. Textos per a la familiarització amb el registre poètic	83
3.2.4. Textos per a la participació en la dimensió lúdica i la narració	
3.2.5. Textos per a la reflexió sobre els distints contextos socials i culturals	88
3.2.6. Textos per a la projecció de l'experiència migratòria	92
3.2.7. Textos per a la reflexió sobre les diferències individuals	97
3.2.8. Contes de llocs diferents	104
3.2.9. Textos per visibilitzar altres cultures coexistents	107
3.2.10. Textos amb motius universals del folklore	110
3.2.11. Textos per a l'adquisició de referents compartits	116
3.3. Textos literaris per a l'aprenentatge lingüístic	120
3.3.1. Textos per a la discussió literària	121
3.3.2. Textos per oralitzar amb objectius fonològics i suprasegmentals	124
3.3.3. Textos per oralitzar amb objectius de contextualització dramàtica	128
3.3.4. Textos per oralitzar amb objectius de narració sostinguda: verbalitzar, imaginar	132
3.3.5. Textos per adquirir estratègies lectores e interpretatives	136
3.3.6. Textos per practicar estructures lingüístiques	139
3.3.7. Textos per adquirir lèxic	144
4. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	147
5. ANNEXOS	152
5.1. Annex 1: Textos literaris per a la construcció de la identitat pròpia i de la nova representació contextual	154

5.2. Annex 2: Textos literaris per a l'aprenentatge lingüístic

167

INTRODUCCIÓ

Un dels majors reptes a què el nostre sistema educatiu ha hagut de fer front durant les darreres dècades ha estat el de la integració de l'alumnat nouvingut. L'arribada d'immigrants de procedències diverses als instituts ha dibuixat un context nou i canviant al qual s'ha respost amb la implantació de les aules d'acollida. L'objectiu d'aquest espai d'adaptació és formar lingüísticament aquests alumnes perquè dominin la llengua vehicular del centre.

L'atenció a l'alumnats nouvingut és encara massa recent perquè s'hagin consolidat les formes de procedir didàcticament més adients per fer front a la nova situació educativa. La urgència per dotar l'alumnat d'unes estructures comunicatives bàsiques que els permetin adaptar-se al sistema educatiu s'ha resolt prioritzant l'enfocament lingüístic. Es perpetua així la tendència dominant a les aules de secundària on la literatura ha anat perdent terreny davant dels ensenyaments lingüístics sense que això hagi repercutit en la millora de les habilitats expressives dels alumnes¹. (Colomer, 2005: 45).

Els resultats decebedors de l'enfocament exclusivament lingüístic ha plantejat la necessitat de renovar els mètodes d'ensenyament de la llengua del país acollida. En aquest debat es reclamen línies de renovació que reforcen l'aposta pel paper que pot jugar la literatura en contextos plurilingües².

Els avantatges d'integrar l'alumnat nouvingut a través de la literatura han estat assenyalats pel Consell Assessor de la Llengua a l'Escola³:

- La literatura és un lloc privilegiat per a l'aprenentatge lingüístic, ja que ofereix una situació comunicativa concreta que pot englobar tot tipus de discurs i on les regles lingüístiques prenen rellevància en elles mateixes.
- La literatura resulta un instrument fonamental per al model d'integració de cultures que es vulgui adoptar, ja que ofereix les formes de ficció i dels referents culturals que cohesionen una comunitat, tot nodrint-ne les imatges de representació social en els diversos nivells de pertinença de cada individu.

¹ Al *Dictamen sobre la situació de la literatura catalana a l'ensenyament secundari* s'assenyalen els baixos nivells lingüístics de l'alumnat, accentuats amb l'augment de la immigració, com una de les causes de la pèrdua d'espai de la literatura envers la llengua a l'ESO. (Aulet, Martí, 2007: 68).

² Ens situem en la línia de recerca del grup GRETEL: www.gretel.cat

³ Colomer T. a Murgades, J. (coord.) (2006), p. 99.

- La relació que s'estableix entre l'adolescent i els textos literaris dona cabuda a les dimensions afectives i col·labora en la construcció de la pròpia identitat.

En aquest marc se situa la meva proposta d'un corpus de textos literaris adequats per a l'aula d'acollida. La pregunta que guia aquesta recerca és com la literatura pot millorar les pràctiques docents de secundària adreçades a l'alumnat nouvingut. En concret, necessitem saber:

- Quins textos són adequats per als objectius d'integració, d'aprenentatge lingüístic, literari i cultural d'aquests estudiants.
- Quines activitats permeten treballar els objectius prioritzats a partir dels diferents tipus de textos proposats. Dedicarem una especial atenció a la discussió interpretativa i l'oralitat, intervencions avalades per la didàctica per desenvolupar la competència literària a partir de les interaccions verbals.

La singularitat de la meva recerca es basa en l'adopció d'uns criteris d'ús escolar per a la selecció dels textos, ja que en un moment en què el mercat ens inunda amb una allau de títols adreçats a l'educació intercultural em sembla rellevant que sigui la didàctica qui reflexioni sobre les demandes escolars d'ampliació del corpus. La meva intenció és dotar al professorat de criteris que li permetin orientar-se davant una oferta editorial que no sempre té en compte les necessitats formatives de l'alumnat.

Per desenvolupar aquests objectius he organitzat el treball com explico a continuació. El primer capítol està dedicat al **marc teòric** en el qual es justifica el perquè de la literatura a les aules d'acollida. Aquest capítol es divideix en dos grans blocs dedicats a les àrees on s'emmarquen les teories que fonamenten l'entrada de la literatura a l'acollida dels nouvinguts. En el primer bloc resumeixo els estudis que des de l'àmbit de l'ensenyament de llengües estrangeres donen arguments per a l'entrada de la literatura en aquesta àrea: estudis sobre els factors motivacionals a l'aprenentatge d'una llengua estrangera, sobre les característiques dels textos literaris que ajuden a l'adquisició d'una nova llengua i sobre les formes d'ensenyament de la literatura que contribueixen a renovar la metodologia de l'ensenyament de llengües estrangeres. En el segon bloc abordo les aportacions que des de la literatura donen orientacions sobre la manera d'enfocar l'ensenyament d'aquesta disciplina a les aules d'acollida. En aquest sentit són essencials els estudis sobre el paper de la literatura en situacions de crisi, sobre l'alfabetització audiovisual, sobre la discussió interpretativa i sobre la formació intercultural amb textos literaris.

El segon capítol desenvolupa els **elements determinants en la confecció d'un corpus de lectures**. El primer element és el destinatari: l'alumnat de secundària nouvingut. He caracteritzat el perfil d'aquest alumnat a partir de l'experiència personal de la migració i del seu bagatge escolar. En aquests dos plans, el personal i l'acadèmic, es configuren les necessitats formatives d'aquest alumnat, a les quals haurà d'atendre la proposta de lectures. El segon element que determina el corpus són les funcions escolars que ha de complir la literatura a les aules d'acollida: ajudar a construir la identitat a uns alumnes desorientats i contribuir a l'aprenentatge de la nova llengua. A partir d'aquests factors delimito les categories de llibres que serviran per assolir aquestes funcions. La concreció d'aquestes categories suposen la principal aportació del meu treball perquè tradueixen en criteris de selecció operatius les consideracions prèvies sobre els elements que ha de tenir en compte un corpus escolar.

El tercer capítol desenvolupa **la proposta de lectures** en què es concreten les categories de llibres adequats per a l'alumnat nouvingut a les aules d'acollida. El primer apartat delimita els tipus de text que s'adaptin a les característiques del destinatari. Els dos apartats següents presenten les dades dels llibres que serveixen a cada una de les funcions seleccionades: llibres per a la construcció de la identitat i llibres per a l'aprenentatge lingüístic.

Amb aquest treball he cuidat especialment la coherència de la proposta de manera que s'ajustés al context escolar al qual va adreçada. En aquest sentit, no m'ha preocupat tant l'exhaustivitat com l'articulació entre els seus propòsits i els criteris de selecció de les lectures elaborats. Per tant, més que llargues llistes de llibres, el professorat hi trobarà:

- una reflexió sobre com plantejar-se l'adequació de les lectures a un context determinat, en aquest cas el de les aules d'acollida,
- una proposta que tradueix aquesta reflexió en criteris de selecció de les lectures,
- exemples de les lectures de cadascun dels criteris.

Crec que molts elements d'aquesta proposta poden ser útils per elaborar llistes de llibres adequats per alumnes de secundària reacs a la lectura. En efecte, alguns dels trets dels nouvinguts que he tingut en compte per confeccionar el corpus apareixen també als alumnes de secundària: adolescents en procés de construcció de la seva identitat. De la mateixa manera, les funcions per a les quals he pensat el corpus: l'ajuda per construir la

identitat i aprendre llengua a través de l'educació literària, són vàlids per a l'aula ordinària. En tot cas, ampliar el corpus a la resta d'alumnat permet no ser tan restrictiu a l'hora de seleccionar textos per salvar el desconeixement de l'idioma.

La proposta de corpus que ara presento, no només pot créixer ampliant els seus destinataris sinó també els llibres que la componen. En efecte, crec que seria interessant que el professorat que trobi adequats els criteris de selecció de lectures que proposo, anés incorporant altres lectures que exemplifiquin aquests criteris. En aquest sentit, el meu treball aspira a ser un primer pas al qual es poden anar afegint les aportacions del professorat que vulgui fer-se seus els criteris de selecció de les lectures que proposo.

1. MARC TEÒRIC

1.1. Factors motivacionals en l'aprenentatge d'una nova llengua

1.2. Literatura i varietat discursiva

1.3. La literatura en situacions de crisi

1.4. L'alfabetització visual i la discussió interpretativa

1.5. La literatura en la formació intercultural

La creença que la literatura pot jugar un paper destacat en l'acollida lingüística i cultural dels nouvinguts es fonamenta en referents teòrics procedents de camps diversos. Per exemple, algunes tendències renovadores quant al'ensenyament de llengües estrangeres fan referència a diferents aspectes que hom pot treballar en aquest sentit des de l'àmbit de la literatura:

- La importància de tenir en compte els factors motivacionals en l'aprenentatge d'una nova llengua.
- La necessitat d'oferir a l'alumnat textos reals amb varietats discursives.

A més, diferents camps relacionats amb la literatura han introduït novetats que es poden incorporar en l'ensenyament d'una llengua:

- Estudis procedents de l'antropologia han comprovat el paper que juga la lectura en situacions de crisi. Els treballs de Petit han donat peu a nombroses experiències, sobretot a Sud-amèrica, que han provat l'eficàcia dels textos literaris per ajudar a superar situacions desestabilitzadores.
- Els llibres àlbum constitueixen una aportació original de la literatura infantil que ha anat creixent i conquerint públics més amplis. L'impacte d'aquest nou "gènere" ha donat impuls a un nou concepte de *literacitat* que inclou l'alfabetització visual. Des d'aquest camp, estudis molt recents han il·lustrat els avantatges de textos amb components visuals en l'aprenentatge de la llengua.
- La discussió sobre els textos literaris per compartir significats és una de les metodologies de renovació de l'educació literària que pot tenir un paper destacat en les aules en què s'aprèn una llengua. La conversa entorn d'un llibre motivador crea situacions d'ús de la llengua significatives de què l'aprenentatge lingüístic pot beneficiar-se'n.
- El valor formatiu de la literatura en l'educació intercultural ha estat una de les preocupacions més recents dels estudiosos de la literatura infantil i juvenil. Les noves configuracions socials, obertes i canviants gràcies a la circulació de

persones, han multiplicat els estudis sobre com contribueix la literatura a l'hora d'educar els nens en la diversitat.

En aquest capítol resumiré les aportacions que, des d'aquests camps, serveixen de marc a la meua proposta d'un corpus de lectura per a les aules d'acollida.

1.1. FACTORS MOTIVACIONALS EN L'APRENENTATGE D'UNA NOVA LLENGUA

La dimensió afectiva de l'aprenentatge d'idiomes encaixa en el que seria un paradigma emergent en l'àmbit educatiu. La necessitat d'atendre conjuntament els aspectes cognitius i emocionals, que autors com Goleman han posat de moda, ha estat, però, una vella preocupació que es remunta als inicis de la psicologia humanística. En el seu moment, Rogers ja advertia de com les institucions educatives “educaven del coll a dalt” (Rogers, 1975: 40-1).

Per altra banda, nombrosos estudis assenyalen que les “variables afectives” són un factor poderós que influeix en les adquisicions lingüístiques⁴. En aquest sentit, és significativa la cita següent:

“Atendre, des d'una perspectiva transcürricular, no només els factors cognitius, sinó també els afectius (actitudinals i motivacionals), en tant que tenen un paper fonamental en els processos d'adquisició de llengües” (Guasch, 2001:15).

Si ja a les aules de segona llengua estrangera sembla necessari tenir en compte els aspectes motivacionals, en contextos com l'aula d'acollida s'imposa com a imprescindible atendre les tensions emocionals de l'alumnat nouvingut, sotmès a un procés d'*aculturació*, entès com el conjunt de factors socials i afectius que determinen de manera significativa l'adquisició de la nova llengua (Schuman, 1986: 379).

Les propostes que des de l'ensenyament de llengües estrangeres atenen els factors actitudinals s'engloben dintre de l'etiqueta d'activitats humanístiques (Moskowitz, 2000), inspirades en tècniques psicològiques. Alguns autors, però, comencen a apuntar activitats més relacionades amb la literatura, com l'escriptura de diaris o les dramatitzacions que Arnold i Brown (2000: 40) apliquen per tractar els bloquejos emocionals provocats pel contacte intercultural. Lazar (1993:3) aposta directament per la literatura basant-se en la potencialitat dels vincles personals que l'alumnat manté amb

⁴ LÜDI et al. (1998); ARNOLD, J. (2000).

els textos literaris per crear situacions on l'alumne expressi les seves reaccions davant el text.

Com hem vist en aquest breu repàs de com s'ha incorporat la dimensió afectiva a l'aprenentatge d'idiomes, la bibliografia consultada confirma la necessitat de tenir en compte els components emocionals, sobretot en el cas de l'alumnat que acaba d'arribar a un país estranger. Dintre d'aquest marc, el reconeixement del poder motivador dels textos literaris obre la porta a l'entrada de la literatura a les aules de llengües estrangeres. En aquest sentit apunta la meua proposta de textos estimulants que provoquin la necessitat de respondre al seu impacte i, per tant, creïn situacions comunicatives necessàries en una aula d'aprenentatge de llengua estrangera.

1.2. LITERATURA I VARIETAT DISCURSIVA

Si bé en una primera fase l'aplicació dels enfocaments comunicatius en l'ensenyament de llengües estrangeres (LE) van relegar la literatura, durant els últims anys la reflexió sobre les funcions que hi poden desenvolupar els textos literaris en aquest context (Gilroy i Parkinson, 1996), justifiquen la presència de la literatura en el currículum de LE.

L'eix sobre el qual es fonamenta la incorporació de la literatura a l'ensenyament de LE és el de la varietat discursiva del llenguatge literari. Hom deixa de considerar el text literari com a model de llengua i per ser un exponent dels usos de la llengua. Tal com afirma Coseriu (1987: 25), la utilització que la literatura fa del llenguatge “no es un uso particular sino que representa la plena funcionalidad del lenguaje o esta actualización de sus posibilidades, de sus virtualidades. Por lo tanto, lejos de ser el lenguaje de la literatura una forma especial, que se aleja de una norma, coincide con estas posibilidades virtuales del lenguaje y todo otro uso, siendo precisamente uso, es una reducción de las posibilidades del lenguaje como se presenta en la literatura.”

El redescobriment de la literatura com a gènere segon, que engloba tot tipus de gèneres, ha comportat la seva aplicació a les aules de llengua estrangera:

“En el texto literario, el sistema de lengua se manifiesta en toda su esencia, y con toda su potencialidad: en él caben todos los tipos y modalidades de uso, de registros y de tipologías textuales. La presencia de esa diversidad de usos, registros y modalidades establece la continuidad lingüística entre el discurso

cotidiano y el discurso poético, sin que haya ruptura entre sus modalidades. Teniendo en cuenta este hecho, la formación lingüística ha de prever la capacitación para la lectura de obras literarias, porque esta actividad, en términos generales, no siempre ha de resultar más difícil que leer cualquier otro tipo de producciones específicas.” Mendoza (2007: 34)

La consideració de la literatura com a lloc privilegiat per a l'aprenentatge lingüístic perquè ofereix una situació comunicativa concreta que pot englobar tot tipus de discurs i on les regles lingüístiques prenen rellevància en elles mateixes, ha comportat el desenvolupament de propostes que mostren l'eficàcia d'introduir els usos comunicatius a partir de textos literaris. Els treballs de Faupin i Théron (2007) en l'àmbit francòfon, Coelho (2004) en l'anglosaxó i Mendoza en l'espanyol (2007), són representatius d'aquesta aplicació de la literatura en l'ensenyament de llengües estrangeres.

La meva proposta es distancia d'aquests tipus de treballs respecte del valor que dona a la presència del text literari a l'aula d'acollida. Mentre que des de l'ensenyament de LE el text literari és un material que exemplifica usos lingüístics, la meva proposta d'un corpus de lectures per a les aules d'acollida aspira que el text literari es converteixi en el centre de la classe, de manera que els objectius d'educació literària conflueixin amb els de formació lingüística. Aquesta diferència de perspectiva es manifesta en el tipus d'activitat proposat entorn del text. Als estudis esmentats, la literatura apareix com a activitat creativa desencadenant de l'escriptura o com a material de lectura on s'exemplifiquen recursos lingüístics. En canvi, la meva proposta s'articula entorn d'activitats que tenen com a focus la interpretació del text i aprofiten la implicació de l'alumne en la elaboració de la seva resposta perquè aquest desenvolupi alhora estratègies de competència literària i de domini de la llengua.

1.3. LA LITERATURA EN SITUACIONES DE CRISI

Els treballs de Petit (1997) basats en enquestes a joves que van resistir els processos d'exclusió social gràcies a la lectura, resulten fonamentals per situar el paper de la literatura en situacions de crisi. En el marc d'una investigació del BPI, Petit va fer entrevistes a 90 joves de barris desfavorits que reconeixien haver estat influïts pel fet de freqüentar biblioteques públiques. Seleccionem el resum que la investigadora fa sobre les conclusions d'aquest treball:

“Lo que yo he aprendido en esa investigación es que para una parte de las chicas y los chicos de padres inmigrantes, la lectura –aunque se practique de vez en cuando- contribuye de manera notable a la integración de la historia personal, a la recomposición de sus formas de pertenencia, a la conjunción de los universos culturales, a la elaboración de una identidad plural, flexible y abierta.”, (Petit, 2005: 27).

Les repercussions del treball de Petit han estat molt productives als països llatinoamericans, on grups de mediadors i bibliotecaris han utilitzat els llibres amb grups marginalitzats, com per exemple amb supervivents de catàstrofes o amb nens de la guerrilla colombiana.

Les seves intervencions intenten, en primera instància, reparar la injustícia social que suposa la falta d'accés d'aquests col·lectius a la lectura literària. En la línia de Petit, la lectura es preveu com un instrument d'inclusió social i cultural. Enumero alguns d'aquests projectes als quals es pot accedir fàcilment a Internet:

- Experiències de lectura portades a terme amb nens reclusos de Buenos Aires. La ressenya del llibre que resumeix l'experiència, *¿Dónde está el niño que yo fui? Adolescencia, literatura e inclusión social* es pot consultar a <http://www.imaginaria.com.ar/20/1/donde-esta-el-nino.htm>. L'article d'Horacio Piñeiro que s'inclou al llibre, “Lo que puede la literatura. Una experiencia de lectura con menores privadas de libertad”, es pot consultar a <http://www.imaginaria.com.ar/17/9/lo-que-puede-la-literatura.htm>
- Experiència de lectura i escriptura literàries amb nens d'una Llar de menors a Buenos Aires. El resum de la comunicació, “Mueve la columna vertebral brinda su aroma. ¿A dónde vamos? Dueño. Paso a paso”: hacia una cultura letrada de Liliana Mabel Ruiz y María Eugenia Fernández està disponible a <http://www.imaginaria.com.ar/14/9/lecturas.htm>.
- Projectes de biblioteràpia amb supervivents de guerres i desastres naturals a Nicaragua. Mayra Miranda resumeix aquestes experiències a <http://www.bancodellibro.org.ve/pdf/Ponencia%20Mayra%20Miranda.pdf>

En posar en contacte a persones que travessen situacions de desintegració de la seva identitat, aquests mediadors han confirmat la importància del llibre per superar les crisis depressives.

Les dues orientacions en què es basen aquestes experiències resulten vàlides com a fonament de la meua proposta. En primer lloc, crec que és important facilitar l'accés dels adolescents nouvinguts a la lectura literària. L'escola no pot deixar en segon pla els drets culturals dels nouvinguts escudant-se en la prioritat de l'aprenentatge lingüístic, amb el risc de perpetuar la divisió social que reserva el contacte amb els llibres a l'alumnat avantatjat. En segon lloc, aquestes experiències confirmen que la lectura literària té un paper reparador que no podem negar a les noies i els nois que fan front a les tensions emocionals que provoca la migració. Com afirma Petit, en aquest tipus de situació la literatura fa possible la narració interior. La lectura desencadena una activitat psíquica que dona sentit als trencaments, construeix ponts entre els esclavons de la pròpia història. (Petit, 2005: 28).

M'agradaria tancar aquest apartat amb les belles paraules de John Berger que posen en primer pla les conseqüències psicològiques de

“La emigración no sólo implica dejar atrás, cruzar océanos, vivir entre extranjeros, sino también destruir el significado propio del mundo y, en último término, abandonarse a la irrealidad del absurdo.

Pero emigrar siempre será dismantelar el centro del mundo y, consecuentemente, trasladarse a otro perdido, desorientado, formado de fragmentos.”

L'objectiu d'aquest treball és preparar una acollida hospitalària i càlida per aquests joves. I, tal com hem intentat demostrar, creiem que oferir-los una mà plena de llibres pot ser la millor manera d'ajudar-los a recompondre el seu món.

1.4. L'ALFABETITZACIÓ VISUAL I LA DISCUSSIÓ INTERPRETATIVA

La incorporació d'alumnat de procedències diverses i amb la necessitat d'aprendre la llengua escolar a les aules de secundària, obliga a replantejar els continguts i les metodologies utilitzades a l'AA.. Una de les línies que poden ajudar a l'actualització de l'ensenyament de la llengua en aquestes aules plurilingües és la discussió literària entorn d'àlbums il·lustrats⁵. En aquest apartat resumirem algunes investigacions recents sobre la potencialitat d'aquestes noves aproximacions a l'ensenyament de la literatura per a l'aprenentatge d'una llengua estrangera.

⁵ L'àlbum es pot definir com un llibre il·lustrat en què la imatge i el text col·laboren junts en la construcció de significats.

En posar en primer pla les habilitats interpretatives de la il·lustració ens situem en el marc de la literacitat múltiple (Datta, 2000), que subratlla el desenvolupament del procés d'imaginació i formació d'imatges en contraposició a l'enfocament centrat únicament en la paraula. Per al nostre estudi és especialment útil l'anàlisi d'Arizpe i Styles entorn de l'alfabetització visual i la recepció dels àlbums il·lustrats per part d'alumnat al·lòcton.

El fet de basar-se en propostes narratives que utilitzen la interrelació de text i imatge pot oferir més recursos als nouvinguts per construir la interpretació d'aquestes lectures (Kiefer, 1995). El fet de tenir en compte les habilitats visuals d'un alumnat amb poc coneixement de l'idioma del país d'acollida sembla un element clau tant per desenvolupar les seves capacitats culturals, com per millorar les seves habilitats orals i les seves estratègies de lectura i escriptura.

Les investigacions d'Arizpe i Styles (2003) amb nens de diferents orígens enfrontats a llibres il·lustrats complexos van mostrar que, tant els que provenien de tradicions culturals que prioritzen el text escrit com els que estaven acostumats a la transmissió oral de la literatura, van ser capaços d'accedir a nivells d'interpretació complexos. En la mateixa direcció apunten els resultats de Fittipaldi (2008), però, en aquest cas amb alumnat de secundària nouvinguts, els quals van formular respostes interpretatives elaborades a la lectura de l'àlbum sense text *Emigrantes*. Prenent com a punt de partida aquests resultats, la meua proposta de corpus incorpora nombrosos àlbums il·lustrats per tal de beneficiar-se dels avantatges dels textos amb components visuals per propiciar respostes interpretatives de qualitat.

La lectura d'àlbums i altres textos literaris s'associa a la meua proposta, com als estudis precedents, a l'activitat de discussió sobre els textos literaris. La discussió literària s'entén com un espai en el qual es constitueix una comunitat interpretativa que comparteix la lectura d'un text literari i construeix i consensua significats a partir de les respostes individuals. Aquesta definició és molt diferent de les converses literàries tradicionals a l'escola en les quals predomina el valor *presentacional* (l'alumnat diu allò que ja sap) o de *recitació* (es reproduïxen idees previsibles).

Perquè hi hagi una autèntica discussió literària s'ha de crear un "espai de construcció de sentit", de manera que s'arribi a respostes al text literari a les quals no s'arribaria de manera individual. Aquesta dinàmica contrasta amb la manera habitual de participació

de l'alumnat en les converses sobre els llibres, amb “respostes de stock” o respostes prefabricades, que ja estaven en la ment del lector abans d'iniciar-se l'intercanvi (Richards, 1929; citat per Smith, 1992).

Silva-Díaz i Manresa (2005: 47) ressalten que “per tal que es produeixin autèntiques discussions literàries a l'aula, es requereix una pràctica repetida que ajudi a crear una atmosfera de confiança entre els participants, on els alumnes s'atreveixin a manifestar lliurement les seves respostes i on el professor dinamitzi la discussió gestionant la tensió entre els objectius educatius de la pràctica i les experiències individuals de lectura dels alumnes.” El professor interessat en introduir aquesta pràctica a la seva aula trobarà orientacions molt útils i concretes a *Dime*, de Chambers (2007).

Creiem que la discussió de textos literaris, principalment d'àlbums que suposin un repte interpretatiu, genera oportunitats de practicar la llengua que afavoreixen el seu aprenentatge i alhora fan progressar en la competència literària. Algunes investigacions il·lustren els efectes de la discussió en l'aprenentatge d'una llengua estrangera. Són significatius els resultats del projecte portat a terme a la universitat de Glasgow per McGonigal i Arizpe (2007) amb nens immigrants que parlaven llengües diferents a l'anglès, els quals discutien sobre àlbums de la literatura infantil escocesa. L'estudi va mostrar que aquests lectors eren capaços d'elaborar respostes molt més complexes de les que la seva competència en la llengua del país d'acollida podrien suggerir.

En resum, el fet de treballar la competència lingüística de la llengua del país d'acollida a partir de les competències visuals dels nens, sembla un camí adequat que dona seguretat als nouvinguts i els permet negociar sense por a no comprendre (Coulthard, 2003). La interacció entre professorat i alumnat entorn d'un text majoritàriament visual facilita la comprensió del text així com l'aportació del bagatge cultural dels participants al procés de construcció de sentit. Els estudis esmentats mostren que els nens amplien l'assumpció del risc d'equivocar-se i utilitzen formes lingüístiques més riques i complexes (Mines, 2000). També mostren la pertinença de tenir en compte el seu bagatge d'estratègies per a la recepció literària.

Si, com afirma Bruner, “la única forma en que se puede aprender el uso del lenguaje es usándolo de manera significativa” (1986: 118), la discussió literària entorn d'àlbums il·lustrats sembla una estratègia molt adequada per crear situacions d'ús significatiu de la llengua.

1.5. LA LITERATURA EN LA FORMACIÓ INTERCULTURAL

Els canvis accelerats que la immigració ha introduït a les aules han accentuat l'interès per les funcions formatives de l'ensenyament literari. En concret, la preocupació social per educar els joves pel que fa al respecte a la diversitat ha donat protagonisme a la pregunta de com els textos literaris poden servir en l'aprenentatge intercultural.

Tothom estaria d'acord amb la defensa que fa Vargas Llosa (2002: 286) del valor de la literatura per descobrir a l'altre en tant que representa “uno de esos denominadores comunes de la experiencia humana, gracias al cual los seres vivientes se reconocen y dialogan”. Les dissensions apareixerien, en canvi, quan comencem a concretar els objectius de l'aprenentatge intercultural a través dels textos literaris: reduir prejudicis, estereotips i actituds discriminatòries, afavorir el mutu coneixement i apreciació entre cultures diferents (Leibbrandt, 2006). Perquè marcar els ensenyaments que s'han d'extreure de les lectures equival a erigir-se en àrbitres que judiquen els continguts de les obres en funció de la seva adequació a allò “políticament correcte” i ens aboca a la instrumentalització de la literatura.

Aquesta actitud va sorgir en el debat sobre la multiculturalitat de la literatura, que ocupà als educadors dels països anglosaxons durant els anys 80. L'intent d'impulsar una literatura que fes visibles les diferents comunitats i fomentés l'acceptació de la convivència aviat va transformar-se en censura. L'estretor de mires a què van conduir les preocupacions per controlar, per exemple, la proporcionalitat en la representació racial dels personatges d'una obra, va condemnar el debat a l'esterilitat. Carmen Diana Dearden explica molt bé com superar la preocupació per la multiculturalitat de la literatura:

“La multiculturalidad no se encuentra en el libro. No tenemos que hacer "libros multiculturales"; lo que debemos hacer es contribuir a formar un lector multicultural. Es decir, un lector abierto a la posibilidad de ver el mundo desde distintas perspectivas; abierto a reconocer y valorar las diferencias; sensible a las riquezas de su propia cultura y la de los demás; en conclusión, que se reconoce a si mismo y acepta al otro.” (Dearden, 1994)

El valor formador de la literatura per educar en la convivència ha de quedar, doncs, en un pla genèric sense exigir a les obres literàries que s'ajustin a determinats paràmetres

argumentals. Serà el descobriment de l'alteritat, inherent a l'acte de la lectura, el que donarà aquesta dimensió educativa als textos literaris:

“El libro es un hilo conductor ideal para conectarnos con el otro. Porque la lectura, que es un acto intrínsecamente solitario, aunque la compartamos con los demás; es también un acto que puede permitarnos comprender al otro en todas sus dimensiones y complejidades.” (Dearden, 1994)

Aquesta introducció al tema de les relacions entre literatura i interculturalitat és necessària com una declaració de principis, però no és suficient per emmarcar l'estat de la qüestió sobre la interculturalitat a la LIJ. En efecte, el meu objectiu de confeccionar un corpus de lectures adequades per als nouvinguts ha de definir-se respecte a l'oferta editorial de llibres interculturals. Perquè, malgrat la superació del debat sobre els llibres multiculturals, el cert és que proliferen els congressos⁶ i articles que relacionen literatura i interculturalitat. I, com a conseqüència, també són abundants les guies de lectura que proposen els títols més adequats perquè les noies i els nois accedeixin a realitats diferents a la seva i perquè reflexionin sobre la necessitat de tolerància i diàleg entre cultures. Tot i que els destinataris d'aquestes guies és, sobretot, l'alumnat autòcton, hi hauria una zona important d'intersecció amb els llibres adequats per als nouvinguts.

Per obtenir un panorama de les línies mestres de l'oferta editorial de llibres interculturals, prendrem com a exemple la classificació temàtica que proposa la compilació de lectures *Letras del mundo*, de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (Garraón, 2001):

1. “Dejar la casa”: històries sobre immigrants.
2. “Encuentros y desencuentros”: narracions sobre les relacions problemàtiques entre cultures.
3. “Maneras de vivir”: llibres que reflecteixen la necessitat de comprensió mútua entre cultures diferents.
4. “Para ver mundo”: llibres informatius i narracions que descriuen els costums d'altres llocs.
5. “Todo el mundo cuenta”: relat de tradicions orals de procedències diverses.

⁶ Són significatius els temes dels darrers congressos d'ANILIJ: *Mundos en conflicto: representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerras en la literatura infantil y juvenil* (Vigo, 2003); *Identidad/es* (Lleó, 2003) i el proper *Children's Literature and Cultural Diversity* (Frankfurt, 2009)

A priori, els llibres que trobem en cadascuna d'aquestes etiquetes també poden oferir-se al nostre corpus, amb les restriccions a les quals ens obligarà haver de seleccionar només els llibres que siguin accessibles lingüísticament per als nouvinguts. A l'hora de la veritat, però, aquesta translació no ha estat tan fàcil pels motius següents:

- *Abundància de llibres benintencionats però plens d'estereotips.* L'exhaustiu estudi de Díaz Armas (2008) sobre la producció de llibres interculturals el porta a constatar com el seu creixement i el desig de respondre als objectius educatius que se li demanen està provocant un gir cap a allò políticament correcte que es manifesta en la preeminència de la temàtica sobre la qualitat literària i en un tractament edulcorat, esquemàtic i idealitzat dels temes.
- *Resistència a oferir als nouvinguts llibres que els fixin en els seus orígens.* Una de les meves preocupacions ha estat que en el corpus no predominessin les lectures que reduïssin els nouvinguts a les seves identitats d'origen. Sovint, en nom del respecte a les seves cultures, es redueix el ventall dels llibres que es posen al seu abast: llibres sobre immigrants, llibres amb folklore dels seus països... A més d'amagar una visió reduccionista que homogeneïtza els grups culturals, aquesta actitud té el risc d'atrinxerar als nouvinguts en identitats nínxols. Com explico a l'apartat 2.1.1., en la meua proposta de lectures he intentat mantenir l'equilibri entre llibres que fessin visibles les cultures que conviuen a la classe, llibres que facilitessin la projecció de l'experiència de la migració i llibres que obrin finestres cap a altres experiències.

Com hem vist, les relacions entre literatura i formació intercultural s'han d'abordar amb tacte. En aquest sentit, val la pena tenir en compte que potser la millor manera de treballar la interculturalitat a l'aula no depèn tant dels temes de les lectures com de la manera de parlar sobre els textos:

“Una Educación Intercultural depende menos de la selección de textos políticamente correctos y más de estrategias de mediación de textos que puedan repercutir en el mundo multicultural en el que los niños viven.

[...] No por existir libros sobre, o de, varias culturas o representaciones de experiencias multiculturales en obras diversas se llega a la vivencia de la interculturalidad. [...] Por tanto, la Educación Intercultural no se asienta únicamente en la existencia de catálogos multiculturales de libros o de libros de diversas culturas; se siente sobre todo en la promoción de perspectivas y marcos

de interpretación que lleven a los lectores a percibir la interdependencia del mundo en el que viven y la necesidad de interaccionar positivamente con la diferencia, la diversidad, y la pluralidad.

[...] El encuentro de los jóvenes y los niños con materiales que representan culturas diferentes de las suyas podrá ayudarlos a construir procesos antidiscriminatorios, pero no son una garantía de ello. Se puede leer una cultura diferente sin jamás acceder a ella, perpetuando una posición externa, turística, incluso de espectador no incluido, que no es representado, que se halla en su situación denominada “voyeurística.” (Morgado, 7, 11 y 15).

En aquesta mateixa línia incideix Díaz Armas (2008) quan afirma que l'abundància de llibres sobre altres cultures no és l'única manera de treballar la interculturalitat a l'aula perquè la seva lectura no garanteix una vertadera educació intercultural.

Crec que la millor conclusió sobre el valor formatiu de la literatura per a la interculturalitat és la següent cita de Rochman (1995), que ens torna a situar en el punt de partida: la literatura “només” (i és molt) pot atendre a la sensibilització envers les diferències culturals posant-nos en contacte amb històries que ens descobreixin als altres en tota la seva individualitat:

“Els millors llibres poden ser els més importants quan es tracta de construir una comunitat. i la manera de fer-ho no és oferint models i receptes, ni a través de nobles missatges sobre la família humana, sinó amb històries captivadores que ens facin imaginar la vida dels altres. Una bona història ens permet conèixer les persones com a individus, amb les seves particularitats i conflictes; i una vegada que es veu algú com una persona –la seva mesquinesa i el seu coratge- llavors es pot anar més enllà de l'estereotip”.

2. ELEMENTS QUE DETERMINEN EL CORPUS

2.1. Per a quins lectors. Destinataris del corpus

- 2.1.1. La vivència de la migració i les seves implicacions en el corpus
- 2.1.2. L'heterogeneïtat de les aules d'acollida i les seves implicacions per a l'apropament a la literatura

2.2. Amb quina finalitat. Funcions escolars del corpus

- 2.2.1. Categories de llibres per a la construcció de la pròpia identitat i de la nova representació contextual
 - 2.2.1.1. Les emocions i la reflexió intimista
 - 2.2.1.2. La familiarització amb el registre poètic
 - 2.2.1.3. La participació en la dimensió lúdica i la narració
 - 2.2.1.4. La reflexió sobre els distints contextos socials i culturals
 - 2.2.1.5. La projecció de l'experiència migratòria
 - 2.2.1.6. La reflexió sobre les diferències individuals
 - 2.2.1.7. El reconeixement intercultural
 - 2.2.1.8. L'adquisició de referents compartits
- 2.2.2. Categories de llibres per a l'aprenentatge lingüístic
 - 2.2.2.1. Discutir per interpretat col·lectivament
 - 2.2.2.2. Oralitzar amb objectius fonològics i suprasegmentals
 - 2.2.2.3. Oralitzar amb objectius de contextualització dramàtica
 - 2.2.2.4. Oralitzar per verbalitzar o imaginar històries
 - 2.2.2.5. Adquirir estratègies lectores e interpretatives
 - 2.2.2.6. Practicar estructures lingüístiques i textuais en contextos amb sentit
 - 2.2.2.7. Adquirir lèxic

Decidir els llibres adequats per oferir als nens o als adolescents és una tasca delicada i complexa. Tanmateix, aquesta decisió es deixa sovint a mans de la improvisació: depèn de l'últim llibre que ha agradat a algú dels professors del seminari de llengües, del catàleg de l'editorial que es té més a mà, del record dels comentaris dels alumnes sobre llibres que els han agradat o de la suposició sobre el que els poden agradar. Prendre's seriosament la funció formativa de les lectures demana, com reclama Colomer, de ser capaç de concretar i explicitar els objectius de la lectura:

“Sea cual sea la plasmación de que se dote cada proyecto educativo en cada escuela, nuestra intención es dar elementos para sostener que “leer libros” debería convertirse en una actividad más precisa y menos sujeta a los avatares del tiempo escolar o de la decisión individual de los docentes de lo que resulta serlo ahora en la práctica de las aulas.” (T. Colomer, 2005)

La meva aposta per la introducció de lectures literàries a les aules d'acollida ha intentat evitar aquesta manca de precisió tot definint els dos components bàsics que, segons Colomer, han d'orientar l'elaboració dels corpus de lectures:

“Elaborar una selección –o la propuesta de un canon - requiere siempre explicitar la función que debe cumplir en un contexto determinado.” (Colomer, 2005: 180)
“...clarificar el “para quién” y el “para qué” ayudaría a progresar (...) en la reflexión sobre cómo lograr la máxima calidad de lectura para el máximo número de lectores.” (Colomer, 2005:188)

En el nostre cas, aquests dos elements, funcions i destinataris de les lectures, vindran determinats pel context pel qual es proposen les lectures, el de les aules d'acollida⁷:

- *Per a qui.* Exigeix dibuixar el perfil dels destinataris de les lectures, conèixer alguns trets de l'alumnat nouvingut.
- *Per a què.* Suposa definir els usos escolars que tindran els textos literaris a l'AA, clarificar les funcions del corpus en aquest context determinat.

De tota manera, com avançàvem a dalt, aquesta tasca és delicada i ha d'evitar els riscos derivats de la tendència a la simplificació, tant dels destinataris, els nouvinguts, com de les funcions que han de complir les lectures a l'AA. Repassar la forma que han adoptat les temptacions simplificadores ens ajudarà a marcar el terreny en què ens movem: aclarir allò que no volem fer sembla una bona carta de presentació dels límits i intencions de la nostra proposta de corpus.

La uniformització del destinatari, o parlar de tots els nens com si es tractés d'un de sol o com si tots fossin iguals desemboca en propostes reduccionistes que deixen fora els llibres que hom considera a priori que no són a l'abast dels lectors. El següent exemple de Devetach il·lustra com opera aquesta reducció de l'horitzó receptiu:

⁷ D'ara en endavant, AA (Aules Acollida).

“Para poner un ejemplo: si contamos solamente cuentos de repetición, o jerarquizamos excluyentemente solo libros ilustrados, o libros en colores, el día que llegue otro tipo de textos o de libros –poemas o una historia sin dibujos o en blanco y negro–, los niños van a sentir que son rarísimos. Y todo lo raro, lo extraño, no gusta cuando los horizontes receptivos quedan fijados en pocas cosas. Nos vamos convirtiendo en seres excluyentes. Ése es un camino que se subraya hoy desde el sistema, los medios y el mercado.” (Devetach, 2008: 85)

En efecte, tant al camp de la mediació com al del mercat, trobem efectes poc desitjables de seleccionar les lectures pensant en consumidors identificats amb un “target”. Un dels més estesos es manifesta en la parcel·lació de les propostes que estableixen relacions unívokes entre lectures i edats. Aquest criteri organitzador trontolla en el cas dels alumnes nouvinguts perquè el seu domini lingüístic no es correspon amb el seu nivell maduratiu, per exemple. En aquest sentit, per elaborar la nostra proposta hem buscat llibres accessibles lingüísticament però alhora estimulants per a alumnes adolescents.

La rigidesa en l'assignació de lectures a destinataris suposadament homogenis és menys innocent quan el criteri no és la edat sinó la procedència, com en el cas dels nouvinguts. Veiem algunes de les formes com ha respost el mercat de la literatura infantil i juvenil a l'arribada d'alumnes d'altres cultures:

- Llibres plurilingües que, com a material d'aula, faciliten la traducció de la nova llengua a la llengua primera de l'alumne i, fora de l'escola, tenen ponts per a la col·laboració de les famílies immigrants.
- Antologies de relats d'altres tradicions que aspiren a fer visibles les cultures d'origen dels immigrants.
- La multiplicació de novel·les juvenils amb personatges immigrants que aspiren a sensibilitzar les societats d'acollida sobre la situació humana que s'amaga darrera el fenomen de la immigració per lluitar contra els prejudicis.

Malgrat les seves bones intencions, aquestes propostes no es poden traslladar acríticament a les aules sense reflexionar sobre les seves carències o perills. Per exemple, abusar de les col·leccions bilingües sobre contes del món pot acabar creant espais lingüístics separats que perpetuïn la compartimentació multicultural. O seleccionar títols de novel·les juvenils plenes de personatges estereotipats i

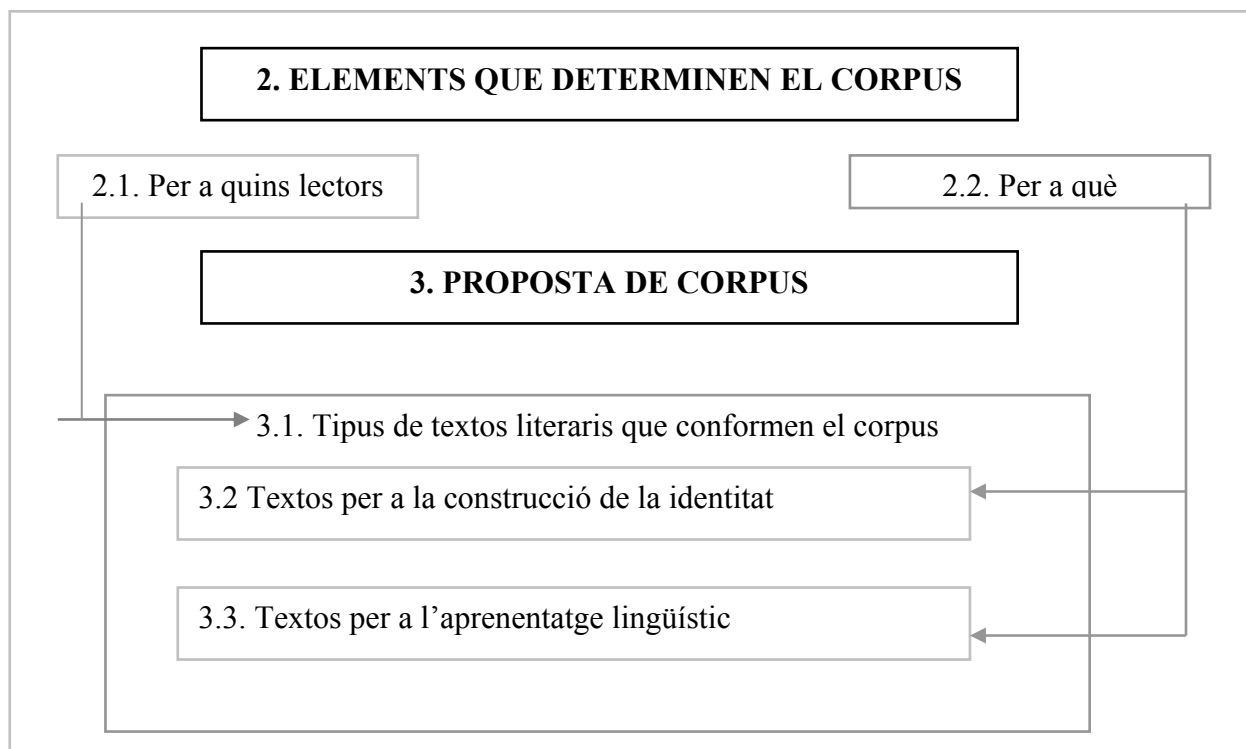
“políticament correctes” té el risc que hi acabi cristal·litzant l'equació entre immigració i problema.

Enfront de l'allau de productes editorials dirigits a respondre a la preocupació social pel fenomen de la immigració, calen propostes que adoptin criteris d'ús escolar per a la selecció dels textos. L'arrelament del nostre corpus en la realitat de les aules permet anar més enllà de les tendències dictades pel mercat editorial i ofereix al professor una proposta adaptada a les necessitats formatives dels nouvinguts a les aules d'acollida.

Altre risc que ha de vorejar qui confecciona un corpus consisteix en erigir-se en portaveu de les suposades necessitats dels lectors. Com afirma Petit (2000:6), no podem confondre desitjos amb necessitats perquè a la trobada del lector amb el llibre significatiu, el que l'ajuda a donar sentit a la seva experiència i a construir-se, intervenen factors inesperats i sorprenents. En aquest sentit, el corpus que proposo està pensant com a invitació que vol desvetllar l'apetit lector i no com a recepta dirigida a les suposades necessitats dels nouvinguts. O, tornant a les suggerents imatges de Petit, com a una passarel·la que llenço a cada possible lector, i no com a un caseller on el tanco. En sóc conscient que confeccionar un corpus de lectura per a l'àmbit escolar suposa mantenir un delicat equilibri entre les necessitats formatives a les quals ha d'atendre l'escola i la lògica del desig que regeix la relació del lector amb el llibre. Per mantenir aquest equilibri he adoptat un criteri més escolar en l'establiment dels criteris de selecció de llibres aptes per l'aprenentatge de la llengua; en canvi, per decidir els llibres adequats per a la construcció de la identitat he intentat desvetllar els apetits lectors dels alumnes.

Per tot això, sembla urgent que la didàctica reflexioni sobre les demandes escolars d'ampliació del corpus. En aquesta línia se situa la meva proposta que aspira a que l'explicitació de les funcions que la literatura pot complir a l'AA, així com el perfil de l'alumnat nouvingut siguin els factors que determinin el tipus de corpus literari que millor s'ajusta a les necessitats formatives d'aquest context escolar. El quadre 1 representa la relació entre els elements que determinen el corpus i la seva concreció com a proposta. Així, les característiques del destinatari determinen els tipus de textos adequats per a aquests lectors. La decisió sobre les funcions que ha de complir la literatura a les AA justifica la selecció de les lectures que exemplifiquen com es poden concretar aquests usos escolars.

Quadre 1



No obstant això, aquest esquema només té un caràcter orientatiu. No sempre les correspondències entre els elements que determinen el corpus i les seves implicacions en els criteris d'elaboració seran unívokes. Per exemple, les característiques dels destinataris també influeixen en els tipus de text i, a la inversa, funcions escolars com la necessitat d'aprendre llengua, determinen els tipus de textos adequats per aquest aprenentatge.

2.1. PER A QUINS LECTORS. DESTINATARIS DEL CORPUS

Com acaben de senyalar, elaborar un corpus exigeix donar cabuda a la complexitat del destinatari. En el cas dels adolescents immigrants que trobem a les aules d'acollida, ens enfrontem a una enorme heterogeneïtat, tant a nivell personal com a acadèmic. El nostre apropament a ambdós plans té l'objectiu de conèixer millor les particularitats d'aquests alumnes, centrant-nos en les que dibuixen els seus perfils lectors. Per això, organitzem la nostra explicació al voltant de la vivència de la immigració en el pla personal i l'heterogeneïtat en l'acadèmic, fent derivar de cadascú les implicacions didàctiques per a l'apropament a la literatura d'aquests estudiants.

2.1.1. La vivència de la migració i les seves implicacions en el corpus

Els adolescents nouvinguts comparteixen la vivència d'una situació de ruptura amb el lloc d'origen i de les dificultats que se'n deriven del procés d'adaptació al lloc d'acollida. Hi són immersos, doncs, amb una situació de crisi amb unes manifestacions psicològiques que Atxotegui agrupa sota el terme de *treball de dol* ("trabajo de duelo"):

"el duelo sería el proceso de reorganización de la personalidad que tiene lugar cuando se pierde algo que es significativo para el sujeto" (2007: 1)

La desorientació que acompanya la presa de contacte amb la nova cultura pot desencadenar un *xoc cultural* que s'associa a símptomes greus:

"El choque cultural alude a fenómenos que abarcan desde una leve irritabilidad hasta pánico y crisis profundas de carácter psicológico. El choque cultural se asocia a sentimientos de alejamiento, rabia, hostilidad, indecisión, frustración, infelicidad, tristeza, soledad, nostalgia e incluso dolencia física por parte del alumno. Las personas que sufren el choque cultural observan su nuevo mundo con resentimiento, y alternan entre el enfado con los demás al no comprenderlos y el sentimiento de autocompasión." (Brown, 1994: 170)

Els nouvinguts s'enfronten a un entorn nou i incomprensible en un moment psicològicament delicat en què no han tingut temps de construir un espai propi ni de crear ponts entre la cultura que acaben de deixar enrere i la que representa l'escola. En aquest moment de canvi, sembla necessari propiciar el contacte dels nouvinguts amb experiències de lectura que els ajudin a simbolitzar i transformar el que viuen, a crear aquest "espai transicional" on se sintonitzen el món exterior i el interior mitjançant objectes culturals (Winnicott, 1975). Precisament, com s'ha senyalat des de l'àmbit de la psicoanàlisi, en les situacions de migració el salt entre aquests dos mons és molt gran i, per això, més imperiosa la necessitat d'entrar en contacte amb relats, mites o històries que permetin donar-hi sentit, construir espais habitables. Entra aquí en joc el paper reparador de la literatura que tindria la missió, en paraules de Petit (2005: 28) d'oferir "hogares prestados" en tant que permet "construir un país interior, un espacio psíquico donde la conjunción, el compartir universos culturales, podrán realizarse".

La necessitat d'oferir a aquests adolescents desorientats que seuen a les AA textos captivadors que els ajudin a construir-se ens indica que no estem parlant d'un ús fragmentari del text literari. Aquesta, no obstant, és la forma més habitual d'entrada de la literatura a les AA. La pressió del professor d'acollida perquè aquests alumnes aprenguin la llengua ha subordinat l'aparició del text literari a la seva capacitat d'englobar tot tipus de discursos. Però reduir la literatura a la condició de mostrar suposa renunciar al seu paper reparador, negar a aquest adolescents que travessen una crisi personal experiències de lectura rellevants, trobades amb textos significatius que tinguin l'efecte "d'un impacte en el punt precís" (Pla, 1977: 371). Aquesta és la intenció del nostre corpus que aspira a oferir als estudiants de l'AA lectures estimulants tot i que el seu limitat domini de la llengua obliga que els textos siguin accessibles lingüísticament. La dificultat de construir-hi un corpus que mantingui l'equilibri entre la riquesa de significats i la facilitat del llenguatge pot salvar-se de diferents formes que explicarem a l'apartat 3.1. *Tipus de textos literaris*.

La situació de crisi personal dels nouvinguts, el seu dol, té també una vessant col·lectiva relacionada amb la necessitat de tornar a definir les relacions amb l'entorn. Els problemes de integració a la nova cultura provoquen l'*estrès cultural* (Larson i Smalley, 1972) o *estrès de la migració* (Suárez Orozco i Suárez Orozco (2003) que es caracteritza per la pèrdua de referents: l'individu ja no forma part de la seva cultura d'origen i encara no pertany a la de la llengua meta. Quan aquesta situació genera rebuig d'un mateix i de la seva cultura apareix l'*anòmia* o manca de lligams ni amb la cultura d'origen ni amb la d'arribada.. Aquest estat segurament és més greu en el cas dels alumnes nouvinguts pels quals la migració no acostuma a ser una opció lliurement escollida.

Els nouvinguts poden sentir-s'hi escindits, habitants d'un espai fronterer, *in-between* (entremig) (Bhabha, 2000) on es barregen referències a "ara" i "abans", a "aquí i "allà". Fittipaldi (2008) descriu els efectes que la vivència del desplaçament té en la construcció de la pròpia identitat:

"Este espacio "entre-medio" provoca una crisis de identidad que, en el caso de los jóvenes, se suma a aquélla propia de la adolescencia. Necesitan definirse, saber quiénes son, y esto los lleva a explorar diversos modos de ser y de estar en el mundo para elaborar su propia identidad. Por ello, esta mirada amplia, desde y hacia ambos lados, puede ayudarles a comprender la *identidad* no como algo

estático o definido de una vez para siempre, sino como algo poroso, abierto, que se va modificando, que en realidad siempre se está construyendo.” (Fittipaldi, 2008:24)

Em sembla especialment suggerent aquesta imatge d'una nova identitat porosa, oberta i canviant perquè desactiva la tendència a encasellar als nouvinguts a la seva cultura d'origen. Si fixem als nouvinguts en la seva identitat cultural, en el seu vincle amb un grup familiar, social o geogràfic estem negant-los l'oportunitat de decidir, de fer evolucionar aquesta identitat primera perquè no es petrifiqui en destí (Carraud, 2005: 44).

Encerclar als nouvinguts en la seva cultura d'origen ha estat una de les temptacions de les propostes lectores dirigides a aquests alumnes. Un breu repàs dels títols més freqüents a les col·leccions bilingües, per exemple, mostra el predomini d'adaptacions de contes del folklore africà i asiàtic⁸. Sota aquest aparent respecte a les cultures d'origen s'amaga una visió reduccionista de la identitat, com una etiqueta immobilitzadora que redueix els immigrants al seu origen i els fixa en una posició d'estrangeria (Petit, 2005: 40).

Les reflexions de Petit sobre com equilibrar en la proposta de lectures el dret a conèixer la història dels propis orígens amb el d'obrir finestres envers d'altres cultures constitueixen una guia excel·lent en la confecció d'un corpus dirigit a immigrants. Petit parteix de la defensa d'aquest doble dret:

“Si bien puede ser vital que cada hombre y cada mujer tengan acceso a medios para encontrar un vínculo con su propia historia o su cultura de origen (...), eso no significa que debemos encerrarlo en ella. Tenemos derecho a una historia, pero también tenemos derecho a la metáfora, al extrañamiento, al desvío, a la ampliación de nuestro universo cultural. Y la lectura puede ser justamente un sesgo privilegiado para ofrecernos ambas cosas, para permitirnos conjugar universos.” (Petit, 2001: 141)

En el nostre corpus ens ha preocupat combinar aquestes dues mirades, cap a enrere i cap a endavant. Com Petit, considerem que

⁸ Per exemple, la col·lecció de Publicacions de l'abadia de Montserrat amb adaptacions de R. Girona.

“Cuando a uno lo han arrullado en una lengua, en una cultura, y después se ha visto obligado a crecer en otra completamente alejada de la primera y en la que está marginado, la capacidad de simbolizar puede verse afectada. Entonces hay que construir pasajes entre ambas, conciliarlas, conjugarlas. Recuperar el pasado para que pueda haber un porvenir, para evitar ese desconcierto identitario que se añade a la miseria económica y condena a la vagancia, el odio a sí mismo y la violencia.” (Petit, 2001: 141)

Per recuperar el passat i mantenir viva la connexió amb els orígens, hem deixat lloc a les lectures que afavoreixen el reconeixement intercultural a través de:

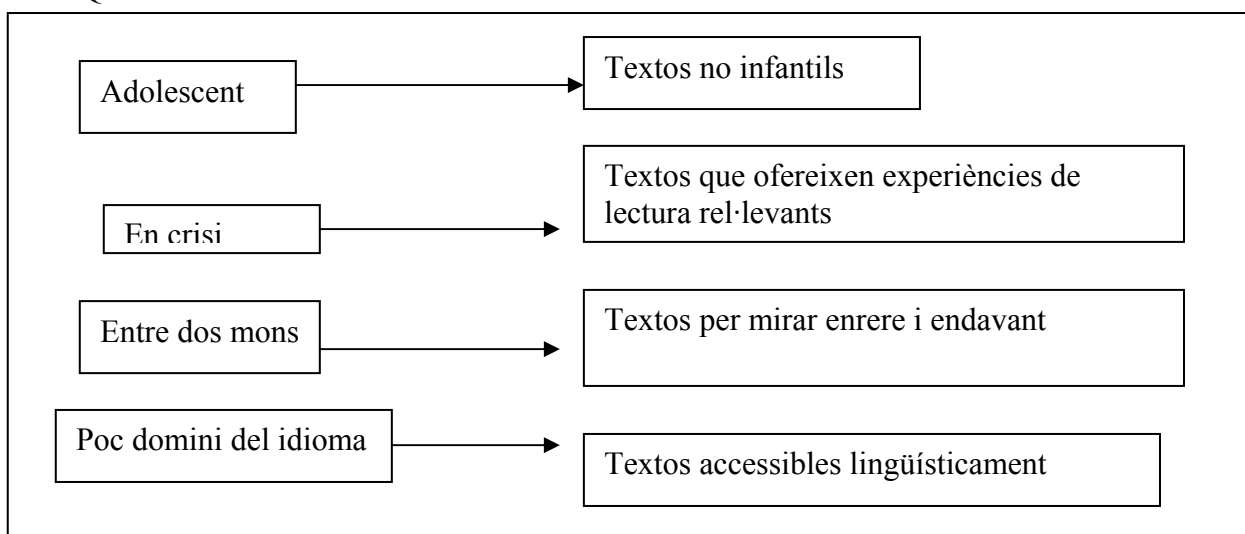
- ⇒ Contes de diferents llocs
- ⇒ Textos per visibilitzar altres cultures coexistents
- ⇒ Motius universals del folklore

Però, al costat de les lectures que recuperen el univers cultural de partida, oferim llibres que multipliquin les possibilitats, que obrin finestres a espais desconeguts. Quant més nombroses i variades siguin les vies d'entrada a la lectura, més possibilitats creem de trobades significatives que permetin separar-se dels orígens, deixar-se d'identificar forçosament amb assignacions predeterminades a un barri, una comunitat o un territori. Per incitar altres descobriments, hem inclòs llibres que apel·lin a les emocions, a la reflexió, al descobriment de la dimensió social i de l'alteritat... En definitiva, per a aquests adolescents que es troben entre dos mons, suggerim lectures que actualitzin aquesta idea:

“El hecho de estar entre dos culturas, entre dos lugares puede vivirse entonces como una riqueza, incluso como una oportunidad, y no como un sufrimiento.” (Petit, 2001: 143)

Per acabar aquesta aproximació al perfil personal dels nouvinguts, resumim al quadre 2 les implicacions d'alguns dels seus trets en els criteris d'elaboració del corpus.

Quadre 2



2.1.2. L'heterogeneïtat de les aules d'acollida i les seves implicacions per a l'apropament a la literatura

La heterogeneïtat de bagatges lingüístics, culturals i escolars dels nouvinguts potser sigui un dels factors més difícils d'encarar des de l'escola. En aquest sentit, creiem que qualsevol proposta d'intervenció en el context de les AA ha de recolzar-se en un apropament a les característiques acadèmiques que podem esperar trobar en aquest tipus de grup. Els treballs de Carraud (2005) seran el nostre punt de partida en aquest intent d'entendre com poden influir alguns antecedents escolars en la relació dels nouvinguts amb els llibres. Perquè, com senyala aquesta autora,

“le savoir n’a pas la même place dans les histoires de nos élèves, dans leur passé familial et surtout social.” (Carraud, 2005: 51)

Conèixer alguns factors de les cultures escolars prèvies d'aquests alumnes ens ajudarà a preveure possibles dificultats en la implantació de les activitats en torn als textos literaris i, en alguns casos, ens donarà pistes sobre els tipus de llibres que hauria d'incloure el corpus.

Bernad Charlot i altres sociòlegs han explorat les relacions amb el saber i els malentesos sociocognitius que emergeixen a l'aula. Així, alguns alumnes se situen en la lògica del “ofici d'alumne” mentre altres estan en la de “treball d'aprenent”⁹. Des de la primera lògica, els alumnes escolten al professor per fer allò que ell diu (la seva prioritat és fer

⁹ Tradueixo “métier d'élève” i “travail d'apprenant”.

els exercicis), mentre que a la segona els alumnes escolten per entrar a dialogar amb els sabers (per ells, el treball intel·lectual és prioritari)¹⁰.

És fàcil suposar que per a la major part dels nouvinguts aprendre significarà fer els exercicis i respondre a les preguntes sense qüestionar-se a si mateixos i sense acudir als companys per construir els seus aprenentatges. Aquesta constatació explica l'arrelament que a les AA continuen tenint pràctiques que s'adapten a la lògica del "ofici d'alumne" però que no permeten una construcció significativa dels aprenentatges. Estem pensant en les fitxes i en el treball individual que, si bé permeten "anar tirant", acaben configurant espais tancats on gairebé no es parla o només es pren la paraula per respondre al professor. És cert que moltes vegades aquestes activitats s'utilitzen com a mesura defensiva per sobreviure a la necessitat d'organitzar aules on els alumnes entren i surten en horaris canviants, tenen nivells de coneixement de la llengua desiguals, edats diferents, temps d'estada en el país variables... Però, de nou, sembla contradictori que l'espai dedicat a l'adquisició d'una nova llengua no cregui oportunitats per a l'intercanvi, situacions en les que l'ús de la llengua sigui significatiu.

Pensem que la literatura pot tenir un paper destacat en la necessària actualització de l'ensenyament de la llengua a les aules plurilingües. Perquè l'intercanvi interpretatiu al voltant d'un text literari constitueix un espai privilegiat per portar a terme pràctiques inclusives, participatives i integradores. Les activitats de discussió a l'entorn dels textos, la lectura expressiva, les dramatitzacions, la interpretació d'imatges i els projectes poden ser eficaces per unir l'aprenentatge literari, formatiu i lingüístic. És per això que la nostra selecció de lectures inclou categories pensades en funció de les activitats a les quals donen peu: llibres per oralitzar, per dramatitzar, per discutir...

De tota manera no podem pecar d'ingenus i pensar que aquestes demandes de participar no provocaran reticències. Els estudis de Charlot ens alerten que s'ha de fer un treball de sapa per canviar els esquemes de relació amb els sabers que els alumnes porten incorporats. Molts d'ells provenen de sistemes rígids que desvaloritzen activitats de discussió, essencials en la nostra proposta. Es requereix, per tant, un entrenament de les actituds d'alumne per orientar-les cap a la participació. La disminució del discurs del professor ha de ser progressiva i també s'han d'introduir gradualment les activitats col·laboratives.

¹⁰ Resum de les idees de Charlot a partir de Carraud i Payet, 2005.

Un altre factor decisiu és la relació amb la llengua escrita, sigui la primera o la segona. Els treballs de Lahire (2000) mostren com alguns alumnes tenen una relació oral-pràctica que pot xocar amb la cultura escolar basada en l'escriptura. En canvi, pels immigrants de religió musulmana, la relació amb els textos escrits pot estar marcada per un respecte proper a la sacralització. En el cas dels nouvinguts aquesta qüestió de la relació amb el llenguatge pot quedar amagada per la de l'aprenentatge d'una llengua estrangera. Les diferents relacions amb l'escriptura poden influir de diferents maneres en el desenvolupament de classes centrades en el treball sobre textos literaris:

- Dificultats per utilitzar l'escriptura en un sentit exploratori o creatiu. En alguns d'aquests alumnes pot haver una tendència acusada a limitar-se a localitzar en el llibre la informació demanada per copiar-la¹¹.
- Resistència a acceptar la possibilitat de que siguin vàlides interpretacions diverses sobre un mateix text.
- Rebuig inicial dels àlbums. Més enllà dels prejudicis habituals en els adolescents sobre el caràcter infantil dels llibres amb imatges, la sorpresa dels nouvinguts pot ser més radical i pot adoptar formes inesperades pel trencament d'esquemes que pot suposar per aquests alumnes un llibre que expliqui una història només amb imatges.

La previsió que els grups de les AA presentin en diferents proporcions algunes d'aquestes dificultats ens alerta sobre la necessitat de reconstruir les seves relacions amb la lectura i amb l'escriptura. Cada professor, en funció de les característiques del seu grup, decidirà les estratègies adequades per fer evolucionar les representacions prèvies dels alumnes sobre el valor de la lectura i l'escriptura. En aquest sentit, les següents orientacions poden ser útils:

- Entrenament en les activitats de discussió per construir conjuntament la interpretació d'un text. L'aprenentatge de la discussió com a eina que permet anar més enllà en les interpretacions requereix temps. Les orientacions de Chambers en *Dime* donen pautes molt útils sobre com introduir la discussió en torn a textos literaris en les aules. Més enllà dels efectes positius de crear situacions en les quals els alumnes se sentin implicats per utilitzar la llengua, la possibilitat que ofereixen aquests espais per negociar conjuntament els significats són una oportunitat per

¹¹ La recerca de Carraud i Payot (2005) sobre la lectura d'una obra integral en AA mostra com en les demandes d'escriptura els alumnes tenen dificultats per desenvolupar un procés actiu de recepció del text i de comprensió.

ampliar el concepte de lectura dels alumnes i per escenificar la coexistència d'opinions contrastades.

- Entrenament en l'ús de l'escriptura com a eina de comprensió. Per encaminar als alumnes en aquest sentit pot ser útil formar parelles amb diferents nivells de domini de l'escriptura de manera que hagin de col·laborar per posar-se d'acord en les respostes. És essencial també que per respondre a les preguntes de comprensió sigui imprescindible elaborar la interpretació i la comprensió del text però que no puguin recórrer a la còpia de fragments i, al mateix temps que no requereixin molt domini de la llengua: triar una imatge i una frase preferida i justificar breument la tria, ordenar frases resum, elaborar mapes conceptuals...
- Mimar el seu accés a la cultura lletrada perquè sentin que els llibres no només són objectes escolars sinó que la seva lectura els fa partícips d'una comunitat. En aquest sentit, s'ha d'intentar que comparteixin lectures amb els alumnes de les classes ordinàries o que accedeixin a fòrums sobre els llibres, per exemple. Els llibres amb sistemes de lectura fàcil permeten que tinguin la mateixa lectura, tot i que adaptada, que els grups ordinaris. Determinats llibres amb textos simples lingüísticament, però també complexos des del punt de vista del contingut poden ser interessants tant pel grup d'AA com per la resta del curs. Finalment, àlbums que compleixen aquestes mateixes condicions poden introduir-se també als grups ordinaris perquè faciliten la lectura conjunta i, per tant, la discussió interpretativa i atrauen alumnes poc interessats a priori en la lectura.
- Preveure una familiarització progressiva dels alumnes amb els circuits socials del llibre: acostumar-los a la consulta en biblioteques, ajudar-los a formar-se un criteri sobre les col·leccions, autors o gèneres que els agraden, portar-los a representacions teatrals...

Un últim element que tindrem en compte és la dificultat de constituir grups en aquest tipus de classe. Més enllà de la influència que en aquesta dificultat puguin tenir les tradicions escolars dels alumnes, la mateixa configuració d'aquests grups no afavoreix la creació d'entorns col·laboratius. Es tracta de grups poc cohesionats: ni l'edat, ni el nivell escolar, ni el domini de la llengua ni les hores de trobada a l'AA acostumen a coincidir. Compensar aquesta dispersió exigeix molta previsió per part del professor.

Però, sens dubte, la introducció d'activitats flexibles i cooperatives, tot i que s'han d'acompanyar de la formació gradual dels alumnes en dinàmiques de grup, acabarà sent més operativa per gestionar la diversitat que el treball individual del qual només se'n dona compta al professor. Convertir les AA en classes particulars desaprofita la potencialitat d'aquest espai per al intercanvi productiu.

En aquest procés de dinamització, un factor distorsionant pot ser la diversitat de procedències. No podem confiar que, espontàniament, els mateixos alumnes resolguin les previsible dificultats de cohabitació. Aquestes aules plurilingües i internacionals creen un entorn on té sentit treballar la interculturalitat entesa com el coneixement i el respecte cap a les diferents cultures. En aquest sentit, el corpus de lectures pot ser un instrument per a la integració de cultures si representen referents diversos que serveixin per a la comprensió de la cultura pròpia i de les alienes.

Aquest recorregut per algunes característiques escolars dels grups de les AA ha anat traçant un mapa de les possibles dificultats que haurà d'enfrontar l'apropament a la literatura. Com mostra el quadre 3, d'aquestes característiques es deriven implicacions didàctiques sobre la manera de plantejar les activitats en torn al text literari així com orientacions sobre els tipus de llibres que s'haurien d'incloure en el corpus.

En tot cas, creiem que la literatura pot tenir un paper destacat en el procés d'actualització de l'ensenyament de la llengua en les aules plurilingües.

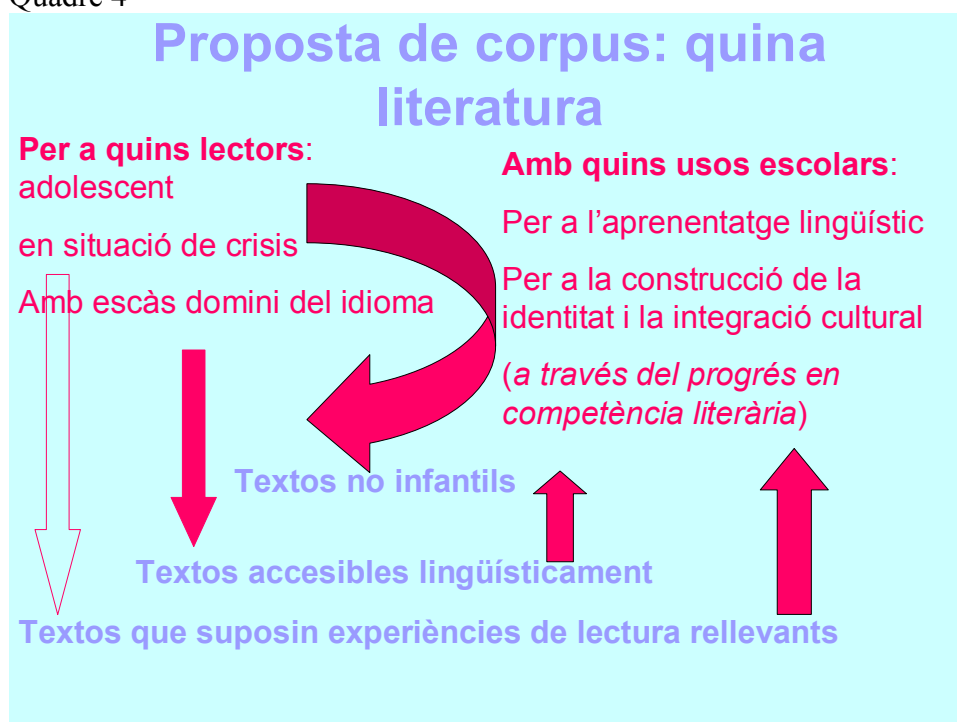
Quadre 3

CARACTERÍSTIQUES ESCOLARS	IMPLICACIONS DIDÀCTIQUES	IMPLICACIONS EN EL CORPUS
Lògica “d’ofici d’alumne”	Disminució progressiva del discurs del professor	Llibres per discutir, per oralitzar, per dramatitzar...
Relacions amb el text escrit contrastades: des de més orals a la sacralització	Entrenament en l’ús de l’escriptura com a eina de comprensió	
	Entrenament en l’ús de la discussió per a la construcció conjunta de significats.	
		Llibres adaptats o accessibles per compartir la seva lectura amb els grups ordinaris
Dificultats de les AA per constituir-se com a grup	Introducció gradual de activitats col·laboratives	Textos que eduquin en la interculturalitat: contes de diferents llocs, manifestacions de motius universals del folklore en diferents cultures...

2.2. AMB QUINA FINALITAT. FUNCIONS ESCOLARS DEL CORPUS

La concreció de les finalitats que hauria de tenir la literatura a l'AA està molt relacionada amb les característiques del destinatari que hem anat describint. Aquests adolescents nouvinguts tenen dos grans necessitats a les que pot atendre el treball de la competència literària: aprendre català i relacionar-se amb textos estimulants que els ajudin a construir-se i a trobar el seu espai en el nou context. El quadre 4 expressa com s'entrellacen cada un d'aquests factors en la proposta del corpus.

Quadre 4



Aquests dos objectius van guiar la meua recerca a les biblioteques i em van permetre d'anar organitzant els llibres en grups o categories que proposaven vies diferents per l'aprenentatge lingüístic i per a la construcció de la identitat. En els següents apartats defineixo les categories que han servit com a criteris per a la selecció dels llibres del corpus.

2.2.1. Categories de llibres per a la construcció de la pròpia identitat i de la nova representació contextual

Per establir la construcció de la identitat com una de les funcions bàsiques de la literatura a les AA va ser determinant la lectura dels treballs de Michèle Petit. En concret, la seva recerca basada en entrevistes a 90 joves de barris marginals que

freqüentaven biblioteques va confirmar el paper de les lectures per resistir els processos d'exclusió i per elaborar una posició de subjectes. Els testimonis dels joves, molt d'ells immigrants, pels quals la lectura va ser una experiència reparadora són molt il·lustratius. Seleccionem el de Daoud, jove d'origen senegalès

“Para mí la lectura no es una diversión, es algo que me construye.” (Petit,1999:31)

Les contundents i precises paraules de Daoud confirmen la constatació de la recerca de Petit: el contacte amb els llibres va ser per a aquests joves un vehicle per descobrir-se i construir-se, per elaborar la pròpia subjectivitat.

“Muchos de estos jóvenes nos han hablado de la importancia que había tenido la lectura, incluso fragmentaria, episódica, en la construcción de sí, en el sentido amplio, esto es, la apertura del imaginario, la constitución del espíritu crítico, la elaboración de una relación algo diferente con los próximos, sea la familia, el grupo étnico en algunos casos, los amigos. La lectura constituyó para estos jóvenes un medio de representarse ellos mismos de manera diferente y eso provocaba que tuvieran una representación de sí mismos más rica, más diversificada, más abierta, más en movimiento, que la representación rígida de la identidad que, muy frecuentemente, se tiene.”¹²

Com apunta aquest fragment, i com vam avançar ja a l'apartat 2.1.1., la construcció d'aquesta identitat es presenta com a oportunitat per fugir de la fixació dels immigrants en les seves identitats d'origen. En aquest sentit, m'ha semblat millor parlar, més que de la elaboració d'una identitat col·lectiva, de la nova representació contextual que han de construir els nouvinguts. Es deixa així la porta oberta perquè cadascú incorpori els elements de cada cultura que l'ajudin a construir-se com a subjectes d'un espai fronterer, a cavall entre dos móns.

Un cop establerta i justificada la funció de construcció de la identitat, com decidir els tipus de llibres que considerem adequats per a aquesta tasca? La mateixa Petit es mostra reticent respecte a la possibilitat d'elaborar una llista dels llibres més aptes per ajudar als nens i adolescents a construir-se a sí mateixos. Preveure els llibres adequats per

¹² Entrevista a Petit a Imaginaria, Disponible a : <http://www.fundaciongsr.es/catalogos/frames.htm>

desencadenar el procés d'apropiació, el treball psíquic per qual el lector enllaça les seves pròpies fantasies amb el text i troba allò que li parla, que li ajuda a donar un sentit a la seva vida sembla impossible. Perquè aquest procés acostuma a ser inesperat i sorprenent. A les entrevistes que Petit va fer, va trobar, per exemple, que Descartes va ser la lectura preferida d'una jova turca preocupada per escapar d'un matrimoni de conveniència, que va ser l'autobiografia d'una actriu sorda la que va permetre a un jove homosexual assumir la seva pròpia diferència i que la lectura de *Les mil i una nits* va permetre a un noi, durant la guerra, superar l'angúnia de mort i separació.

Resulta perillós, doncs, no sempre són els textos propers al lector els que tindran un efecte alliberador:

“No siempre es un texto cercano a su propia experiencia el que tendrá un efecto liberador para el lector y pondrá en movimiento su pensamiento y su cuerpo. Incluso una estrecha proximidad puede resultar inquietante, intrusiva. En cambio, es allí donde supone que el lector realiza una apropiación, un viaje en el tiempo o en el espacio, allí donde ofrece una metáfora, donde permite una toma de distancia, donde un texto está en mejores condiciones de trabajar al lector. Quizá porque entonces el lector está a distancia de sus afectos. Pero también porque la metáfora, que significa literalmente «desplazamiento», «transporte» crea movimiento en quien la escucha, es algo observado desde hace mucho tiempo.”
(Petit, 2002)

Compartim amb Petit el convenciment que els menús literaris que proposem als adolescents han de donar cabuda a la sorpresa i deixar espai al descobriment. Per això hem fugit de les receptes simplificadores que, en el cas dels nouvinguts, assignen els llibres segons la procedència (llibres sobre el desert pels magrebins, llibres de llegendes indígenes pels sud-americans...). Es tractaria, doncs, d'apropar als nois a una varietat eclèctica, d'obrir espais al joc, a la sorpresa. La nostra proposta, per tant, recorre a textos plurals, la única frontera comú ha estat la barrera lingüística que ens ha fet defugir textos extensos. La taula següent enumera els criteris en què s'ha concretat la proposta de textos per a la construcció de la identitat pròpia i de la nova representació contextual.

PER A LA CONSTRUCCIÓ DE LA IDENTITAT PRÒPIA I DE LA NOVA REPRESENTACIÓ CONTEXTUAL

Les emocions i la reflexió intimista

La familiarització amb el registre poètic

La participació en la dimensió lúdica i la narració

La reflexió sobre els distints contextos socials i culturals

La projecció de l'experiència migratòria

La reflexió sobre les diferències individuals

El reconeixement intercultural:

- ⇒ **Contes de llocs diferents**
- ⇒ **Textos per visibilitzar altres cultures coexistents**
- ⇒ **Motius universals del folklore**

L'adquisició de referents compartits

2.2.1.1. Les emocions i la reflexió intimista

El component personal és essencial en la vinculació que els lectors establim amb els textos literaris. Un breu repàs de la biografia d'alguns grans lectors que han escrit sobre la seva relació amb la literatura confirma que, per a molts d'ells, el inici de la seva passió per la lectura coincideix amb el descobriment que els llibres els revelaven parts de sí mateixos que desconeixien:

“Vinieron a mi memoria los textos que habían marcado mi adolescencia, esos encuentros que habían vuelto más inteligibles mi destino y mi parte de sombras”¹³.

¹³ Petit, op. cit: 62.

També des de la didàctica s'ha senyalat que una de les vies de progrés en la competència literària passa per sentir-se personalment implicat per la literatura¹⁴. En situacions de desarrelament com les que viuen els nouvinguts aquest vincle personal amb els textos literaris ajuda a donar forma a la pròpia experiència i a assumir-hi les incerteses que suscita una identitat en construcció.

En la meua recerca de llibres que establissin aquest vincle personal m'ha semblat útil distingir entre els que utilitzen com a via d'accés les emocions i els que recorren a la reflexió intimista:

- Les emocions, associades al plaer i al repte intel·lectual, són claus en l'accés a la literatura¹⁵. Crec que els textos que estimulen les emocions són molt adequats per posar en contacte als nouvinguts amb un tipus de llibre sorprenent, en el qual les imatges tenen un paper essencial¹⁶. Com senyala Silva-Díaz (2008:161), “les narracions il·lustrades poden ajudar els adolescents a crear aquest espai en posar al seu abast paraules i imatges per tal d'organitzar i donar nom a experiències que no saben identificar ni expressar”. En el grup d'àlbums il·lustrats que desperten ressonàncies afectives abunden les propostes de qualitat, els àlbums contundents que sedueixen a lectors de totes les edats i permeten, per tant, vèncer d'entrada qualsevol prejudici sobre el seu caràcter infantil. A més a més, les il·lustracions s'han mostrat molt eficaçes per estimular les emocions ja que els nens reconeixen i responen de manera complexa a les eleccions fetes pels artistes per crear significats (Kiefer, 2005: 79). Crec, doncs, que els llibres que emocionen són una bona carta de presentació dels textos literaris a l'AA. Per això he inclòs dos tipus de llibres amb els què aquests alumnes estan poc familiaritzats, l'àlbum il·lustrat i la novel·la gràfica, que es poden beneficiar d'aquesta entrada a partir de les emocions.
- Amb reflexió intimista em refereixo a la capacitat de moltes lectures per fer pensar, per plantejar qüestions que afecten al sentit de la pròpia existència. Si les lectures que destapen aquesta dimensió reflexiva semblen necessàries en una etapa com l'adolescència, caracteritzada per la recerca de respostes, encara resulten més adients en el cas dels

¹⁴ Colomer, (2005: 85-6)

¹⁵ Moure, (2004)

¹⁶ A l'apartat 3.1. *Tipus de text* presento l'àlbum il·lustrat com a un tipus de llibre a tenir en compte a secundària..

nouvinguts que travessen un període de desorientació vital. Les lectures que proposem en aquesta categoria inclouen àlbums i poemes.

2.1.1.2. La familiarització amb el registre poètic

Sembla que l'adolescència és una etapa ideal per adquirir la capacitat d'apreciar la poesia. La condensació expressiva i la bellesa del llenguatge transmeten una percepció privilegiada i treuen a la llum experiències ocultes però reconeixibles. Si bé és cert que la poesia ha entrat a les AA acostuma a fer-se servir com a base per a l'anàlisi formal (preguntes d'ortografia, lèxic, sintaxi). Com ja hem comentat en altre lloc d'aquest treball, sembla una llàstima subestimar el poder de la poesia per connectar amb adolescents necessitats de experiències de lectura que els ajudin a construir-se.

A la meua proposta m'he concentrat en donar a conèixer àlbums il·lustrats en els que l'ús de la imatge potencia l'efecte de les ressonàncies poètiques i facilita als nouvinguts l'accés al registre poètic. Igualment he inclòs algunes antologies poètiques que m'han semblat adequades per a un públic no infantil tot i que m'ha costat trobar antologies de poesia catalana que puguin ser aptes per als adolescents, mentre abunden les propostes amb destinatari infantil.

2.1.1.3. La participació en la dimensió lúdica i la narració

Els prejudicis dels adolescents envers la literatura són coneguts. Si a aquesta resistència inicial s'afegeix la por a no entendre, queda clar que l'entrada dels textos literaris a les AA haurà de vèncer algunes barreres. En aquest sentit, sorprendre'ls i trencar-los esquemes amb llibres agosarats, que intenten establir un nou tipus de relació amb el lector, sembla una estratègia intel·ligent. He seleccionat àlbums que demanen una implicació del lector diferent: ha de buscar-hi indicis visuals, acceptar els trencaments de les convencions i, en definitiva, participar en el joc.

2.2.1.4. La reflexió sobre els distints contextos socials i culturals

Al costat de les seves preocupacions per definir la pròpia personalitat, l'adolescent també necessita definir una postura envers la comunitat. En aquesta edat prenen forma les inquietuds sobre la societat; l'adolescent comença a explorar el món que l'envolta i a preocupar-se per les qüestions de justícia, llibertat, preservació de la naturalesa...

L'atenció a lectures que l'ajudin a conèixer i opinar sobre aspectes socials em sembla essencial en aquest sentit. En el cas dels nouvinguts, que han vist profundament afectada la seva vida per un fenomen social com la immigració, la sensibilitat cap a aquestes qüestions pot alimentar curiositats i inquietuds. Els àlbums i poemes que proposo en aquesta categoria són radicals perquè no deixen espai per a la indiferència i, per tant, ajuden a construir un criteri propi sobre els problemes que posen en evidència.

2.2.1.5. La projecció de l'experiència migratòria

La trobada amb textos que elaboren simbòlicament la pròpia experiència de desarrelament contribueix a fer habitable l'espai psíquic i a elaborar el dol per les pèrdues sofertes. En la selecció d'aquest tipus de text he fugit de la trivialització folklòrica¹⁷, tan present als títols "obvis" que ofereix el mercat editorial i que perpetuen estereotips tot encasellant els immigrants en la seva cultura d'origen. Al contrari, he tractat d'oferir-los lectures que els permetin de reflexionar sobre la seva pròpia experiència i posar paraules i donar sentit a vivències que no acostumen a expressar-se.

Malgrat la gran quantitat de títols dedicats a la immigració que inunden el mercat, ha estat difícil trobar textos que abordin el tema de manera directa, sense evitar la complexitat. Els àlbums i poemes que proposo tracten la immigració des de la seva vessant personal i col·lectiva i faciliten la projecció perquè en comptes de simplificar, presenten el tema de manera que el lector pugui dialogar amb el text i reconèixer experiències a les quals, potser, no s'hi ha enfrontat.

2.2.1.6. La reflexió sobre les diferències individuals

Potser la literatura sigui una de les formes de tenir un contacte autèntic amb l'alteritat, de descobrir l'altre. I, en un procés de construcció de la identitat aquesta dimensió moral sembla imprescindible perquè acceptar el propi creixement com a persona suposa també respectar totes les altres manifestacions del jo. La següent cita de Juan Mata explica molt bé com la literatura ajuda a ampliar el pensament posant-se al lloc de l'altre:

“En la segunda mitad del siglo XX se han afirmado las voces –Richard Rorthy, Cora Diamons, Wayne Booth, Jerome Bruner, Iris Murdoch, Paul Ricoeur, Carlo Ginzburg...- que otorgan a la literatura, especialmente a las narraciones, la

¹⁷ Larrosa, 2002.

capacidad de crear pensamiento y sensibilidad en torno a los extraños, los desconocidos, los diferentes, de manera que conociendo las motivaciones y las expectativas de los otros pueda el lector ser capaz de pensar, sentir, optar. La literatura es el territorio de la posibilidad, es decir, de la libertad de imaginar de qué otro modo podría ser el mundo que conocemos y de la libertad de crear vidas sin ninguna cortapisa ni límite. Y esa mera contingencia posee un indudable carácter ético, pues puede afectar a la conciencia de los lectores y a sus modos de encarar la realidad.” (Mata, 2008: 130)

Els àlbums i poemes que proposo per aquesta presa de contacte proposen a través de vies diferents la reflexió sobre l'altre.

2.2.1.7. El reconeixement intercultural

La diversitat de cultures i llengües de les noies i nois que seuen a les AA fa que, potencialment, aquestes aules puguin esdevenir espais de trobada o de xoc. Perquè les AA no s'acabin configurant com a mosaics, per aprofitar el potencial educatiu de la seva heterogeneïtat cultural i el seu plurilingüisme, la formació intercultural ha d'ocupar un lloc central. En aquest terreny la literatura té moltes coses a dir:

“Nada enseña mejor que la literatura a ver, en las diferencias étnicas y culturales, la riqueza del patrimonio humano y a valorarlas como manifestación de su múltiple creatividad. Leer buena literatura es divertirse, sí; pero, también, aprender, de esa manera directa e intensa que es la de la experiencia vivida a través de las ficciones, qué y cómo somos, en nuestra integridad humana, con nuestros actos y sueños y fantasmas, a solas y en el entramado de relaciones que nos vinculan a los otros.” (Vargas Llosa, 2002: 386)

Dintre d'aquesta funció de sensibilització envers les diferències culturals, a les AA la literatura també ha de donar suport a la desorientació identitària per la que poden passar els nouvinguts. Com avançàvem més amunt seguint a Petit, molts d'aquests joves poden sentir un buit respecte al seu passat. En algunes famílies, el desig d'integració a la nova cultura pot portar a negar explicacions sobre el món que s'ha deixat enrere. O bé, els mateixos nois poden desenvolupar actituds de censura cap a una part de la seva identitat que senten pot ser motiu de segregació. El testimoni de Ridha, jove immigrant entrevistat per Petit, explica aquesta situació :

“Es difícil pensar hacia adelante cuando no hay nada detrás. (...) Hay un patrimonio que no ha sido transmitido o que no se ha integrado tal vez porque nos dijeron que era incompatible con el patrimonio de aquí, pero yo creo que nada es incompatible. Todo o mucho de lo que se aprende es compatible, todo lo que se ha vivido nos ha formado.” (Petit, 2001: 141-2).

Respondre a aquestes inquietuds, satisfer la curiositat o el desig d'autoafirmació dels nouvinguts amb els llibres adequats esdevé complicat. D'una banda, per les limitacions lingüístiques d'aquests alumnes. De l'altra, perquè l'oferta editorial ha simplificat la seva resposta a aquesta necessitat i ofereix visions estereotipades de les altres cultures. Però, com ens recorda Petit, és necessari posar a disposició d'aquests joves:

“medios para responder a sus preguntas sobre la historia del país de donde vinieron sus padres, sobre la cultura de ese país, sobre lo que les ha empujado a partir, y sobre lo que han vivido en el país de acogida (porque si no) otros se encargarán de hacerlo, pero lo harán con un modelo mítico de una identidad comunitaria. A este respecto, ninguna leyenda sobre los encantos del desierto dispensa de poner a disposición de los usuarios adolescentes o adultos unas obras, ensayos o novelas de calidad, con los capítulos más tórridos de su historia.” (Petit, 2005: 40)

Entenc que el reconeixement intercultural ha de servir a la construcció de la nova representació contextual que els alumnes necessiten elaborar per acompanyar la seva acomodació social i cultural. En aquesta nova representació haurien d'intervenir elements de procedències diverses:

“Sembla que alguns dels motius i elements de l'imaginari poden ser universals, altres pertanyen a una àrea cultural i altres són propis d'una cultura concreta. Hi ha tot un joc de símbols que ajuden els infants a construir els diversos nivells de la seva consciència de pertànyer a un ampli espectre identitari que va, des de la seva cultura més pròxima, fins a la seva constitució d'individus que formen part de la humanitat. Són nivells que es constitueixen de forma superposada i no ordenats gradualment de prop a lluny, però que, alhora, ho fan fent-nos adonar de les diferències i tensions que s'estableixen entre ells. És a dir, que la literatura s'ofereix com a instrument privilegiat de construcció de la conjugació d'identitats

culturals de cada persona; i és el que més permet visualitzar que com més arrelada és l'experiència en una cultura concreta, més universal esdevé.” (Colomer: 2007)

Com suggereix Colomer, la literatura pot aportar elements locals i universals que ajudin a la conjugació de cultures. En aquest sentit, la proposta de llibres que presento intenta recollir aportacions de diferents cultures:

1. Contes de llocs diferents
2. Textos per visibilitzar altres cultures coexistents
3. Motius universals del folklore

1. *Els contes de llocs diferents* serveixen per posar en contacte als lectors amb manifestacions de diverses cultures. A la meua proposta només recullo una mostra representativa de les nombroses edicions de contes d'orígens diversos. Molts d'aquests contes estan pensats per ser llegits expressivament pel professor. Sovint també la llargària del text aconsella de fer una lectura fragmentada en diferents sessions o bé una de més retallada. Només alguns contes breus editats en forma d'àlbum permeten l'accés directe dels alumnes a aquestes lectures.

2. *Textos per conèixer i fer visibles altres cultures*. Aquesta categoria té cura de facilitar el contacte amb la pròpia història, de connectar als alumnes amb les seves arrels. Els llibres en català que puguin complir aquesta funció no abunden. O bé són o molt infantils o massa elevats, excloent els adolescents del contacte amb altres cultures. Un camí alternatiu per donar rellevància a les cultures d'origen són els textos bilingües que converteixen en experts als alumnes. Els llibres en llengües originals que proposo a la categoria d'adquisició de referents compartits també poden donar protagonisme als alumnes per que expliquin a la classe històries a les quals només ells tenen accés.

Tampoc he tingut molt d'èxit trobant textos accessibles que familiaritzessin els alumnes amb la cultura catalana. Excepte alguns llibre sobre la llegenda de Sant Jordi, no he trobat lectures que presentin als nouvinguts la cultura d'acollida. Aquestes mancances mostren la feblesa del discurs intercultural imperant que s'ocupa dels nouvinguts com a personatges que donen colorit als arguments, però no com a destinataris dels llibres. Queda en mans de cada professor, per tant, adaptant-se als coneixements i a les inquietuds dels seus estudiants, proporcionar-los lectures que els introdueixin en les claus culturals de la societat catalana.

3. *Motius universals del folklore*. Reconèixer en les diferents manifestacions del folklore elements comuns pot ser rellevant per prendre consciència de la universalitat de l'imaginari col·lectiu. La identificació dels referents comuns en els relats del folklore de procedències diverses mostra als nouvinguts que els seus bagatges culturals són eficaços per entendre les narracions que se'ls proposen. Queda en mans del professor treure a la llum les connexions entre els motius del folklore iniciant un treball de literatura comparada que, com senyala Ballester (2006) ajuda a fer dialogar les diferents literatures en condicions d'igualtat.

Els àlbums il·lustrats inspirats en relats tradicionals poden ser una bona manera de mostrar com dialoguen entre sí cultures diferents. Des del món de la il·lustració s'ha visualitzat la universalitat dels relats procedents del folklore. Els llibres d'Anne Romby, per exemple, fan dialogar la tradició europea (*Pell d'ase, Les tres plomes*) amb l'ambientació oriental. Els treballs de Romby són representatius de la tendència del camp de la il·lustració a adoptar perspectives integradores que subratllen la universalitat dels motius folklòrics.

2.2.1.8. L'adquisició de referents compartits

Accedir a la cultura lletrada, tenir espais per a la lectura solitària de llibres sencers sembla la continuació natural de les propostes anteriors. Es tracta de donar oportunitats als alumnes perquè es formin com a lectors autònoms. Si els estímuls que els donem a classe no es poden practicar en altres espais no aconseguirem que es consolidi l'hàbit lector.

La proposta de llibres per a la lectura autònoma inclou llibres en les llengües originals per que ja des del primer moment l'escola doni importància a la lectura individual. Més enllà de si es fan aparèixer o no aquestes lectures en algun espai comú on es comparteixin amb els altres, crec que és imprescindible preservar la lectura autònoma, ni que sigui fent aparèixer llibres que els alumnes puguin portar de casa. Així, el professor està enviant els següents missatges: “m'interessa conèixer les teves preferències com a lector” i “és important que mantinguis o t'iniciïs en l'hàbit de la lectura en la llengua en què ho puguis fer”.

Per fer el salt de les lectures en llengua original a les lectures en català, els textos bilingües poden ser una ajuda. A mida que els alumnes vagin adquirint cert nivell de

domini del català han de fer el salt a lectures que els permetin compartir referents amb els seus companys de l'aula ordinària. Les col·leccions adaptades són una gran ajuda perquè permeten treballar la mateixa obra en versions diferents¹⁸. Finalment, hem inclòs exemples de lectures amb un llenguatge accessible que poden ser atractives i, per tant, reafirmar als nouvinguts en la seva inclusió en la cultura d'acollida. Les novel·les gràfiques també poden complir aquesta funció. Hem seleccionat alguns exemples amb cert caràcter adult que pot agradar als adolescents i marcar la seva entrada en comunitats lectores del seu entorn.

2.2.1. Categories de llibres per a l'aprenentatge lingüístic

La literatura és un instrument privilegiat per a l'aprenentatge lingüístic perquè ofereix una situació comunicativa concreta que pot englobar tot tipus de discursos en la qual les regles lingüístiques tenen rellevància en sí mateixes¹⁹. Però, més enllà que la literatura contingui diversitat d'usos lingüístics, l'argument de més pes per justificar el seu paper en l'ensenyament d'una llengua resideix en el vincle afectiu que es pot establir entre l'alumnat i el text literari. Lazar senyala com la relació personal que s'estableix amb la literatura crea oportunitats de practicar la llengua per expressar la reacció als textos literaris:

“La literatura proporciona maravillosos materiales para obtener de nuestros alumnos intensas respuestas emocionales. Además de ser una manera provechosa de involucrar integralmente al aprendiz como persona, el uso de la literatura en el aula le brinda una excelente oportunidad de expresar sus opiniones, reacciones y sentimientos.” Lazar (1993:3)

Els alumnes s'implicaran de manera més profunda en textos literaris que abordin temes complexos amb usos del llenguatge nous i inesperats que davant de les pseudonarracions que acostumen a figurar als llibres de text. (Lazar, 1993: 15).

Recuperar els textos literaris en les aules amb alumnes estrangers permet, a partir de la discussió sobre la lectura, crear situacions que apel·len a la implicació i a la resposta personal i que multipliquen les possibilitats d'ús del llenguatge oral i escrit en activitats significatives per als alumnes. Els treballs de Mines (2000) i Arizpe i Stiles (2003) amb

¹⁸ A la pàgina del Seminari “El gust per la lectura” es troben algunes propostes de treball sobre clàssics en la versió original i l'adaptada que es poden traslladar en aquest context, presentant la mateixa obra a l'aula ordinària i l'AA. http://www.xtec.net/lic/centre/professorat/prof_lleng_gust.htm

¹⁹ MURGADES, J. (coord.) (2006), p.99

nens que discuteixen llibres infantils “assenyala que les propostes literàries provoquen un interès emocional elevat que estimula a pensar i voler dir, alhora que ofereix formes lingüístiques de manifestar el pensament. El llenguatge dels infants en resulta estirat perquè l'impuls de comunicar supera el temor natural a cometre-hi errors. Mines assenyala que la lectura es torna més interpretativa i el llenguatge més exploratori. Així, per exemple, augmenta la freqüència de paraules com *pensar*, *perquè*, *és probable*, *potser*, paraules per deduir com *llavors per això, això vol dir que*, i per fer hipòtesis com *potser l'autor pensa que, és que el personatge no deu saber...*” (Colomer, 2006)

Les categories que hem proposat per incitar l'aprenentatge de la llengua es dirigeixen, sobretot a crear situacions en què els alumnes hagin d'utilitzar aquest llenguatge exploratori perquè tenen coses a dir sobre els textos. Aquest és l'objectiu dels llibres seleccionats per:

- Discutir per interpretar col·lectivament
- Oralitzar amb objectius:
 - ⇒ Fonològics i suprasegmentals
 - ⇒ De contextualització dramàtica
 - ⇒ De narració sostinguda (verbalitzar o imaginar històries)
- Adquirir estratègies lectores e interpretatives (anticipar, inferir, etc.)

Totes aquestes categories situen el llibre com a motor per “dir coses”. L'altre grup de criteris de selecció es concentra en aspectes lingüístics com l'adquisició d'estructures lingüístiques i de lèxic. Presento a la taula següent tots els criteris que utilitzaré per classificar els llibres útils per aprendre la nova llengua.

PER A L'APRENTATGE LINGÜÍSTIC
Discutir per interpretar col·lectivament
Oralitzar amb objectius: ⇒ Fonològics i suprasegmentals ⇒ De contextualització dramàtica ⇒ De narració sostinguda (verbalitzar o imaginar històries)
Adquirir estratègies lectores e interpretatives (anticipar, inferir, etc.)
Practicar estructures lingüístiques i textuais en contextos amb sentit
Adquirir lèxic

2.2.2.1. *Discutir per interpretar col·lectivament*

El paper central que ocupa la discussió en la nostra proposta va molt lligada al protagonisme que hem donat als àlbums il·lustrats. La discussió entre professor i alumnes al voltant d'un text majoritàriament visual pot servir a diferents objectius:

- Crea un context motivador per a la discussió que incita a arriscar-se en la expressió pròpia i contribueix al domini lingüístic (Arizpe i Styles, 2003). Com vam comentar més extensament a l'apartat anterior, alguns estudis (Mines, 2000) han mostrat que la discussió per a la construcció conjunta de significats fa que els nens superin la por a cometre errors i utilitzin formes lingüístiques més riques i complexes.
- Dóna recursos als nouvinguts per construir la seva interpretació del text al temps que els permet utilitzar el seu bagatge cultural per a la construcció de sentit.
- Incita al treball cooperatiu contribuint, per tant, al procés d'integració al crear un espai de reconeixement i diàleg.

Convertir la discussió sobre els àlbums en una activitat habitual té, en el context de l'AA, l'avantatge de permetre reconduir la llengua de comunicació cap a un ús progressiu del català. En efecte, és previsible la tendència dels alumnes a utilitzar el castellà o, inclús, a fer servir la seva pròpia llengua. El professor ha de ser capaç d'anar marcant unes pautes que ajudin a fer del català la llengua dels intercanvis²⁰.

Respecte a les lectures que proposem per a la discussió interpretativa, no seria exagerat dir que tots els llibres del corpus admeten aquest tractament. En realitat, la única condició per que funcioni aquesta activitat és que el llibre suposi un desafiament cognitiu que doni sentit a la discussió com a activitat compartida de recerca de significats. La conversa literària té sentit quan la comprensió de l'obra proposada s'enriqueix amb el intercanvi oral d'interpretacions. O, utilitzant la terminologia de Tauveron (2001), els suports *reticents* que no ofereixen el seu significat ràpidament afavoreixen el desenvolupament de la imaginació i la formulació d'hipòtesis. També són adients les lectures *proliferants* que proposen interpretacions plurals com a font de produccions reactives per a la recerca de sentits.

²⁰ L'experiència de la conversa entre mare i fill sobre un conte que analitzen Durán i Fittipaldi (2007) mostra com la llengua de partida és el castellà i va canviant gradualment al català.

Tot i que la majoria de les lectures que proposem compleixen aquestes condicions, hem seleccionat una de cada categoria del bloc anterior dedicat a la construcció de la identitat. Només hem afegit l'àlbum d'Anthony Browne *Voces en el parque* perquè aquest il·lustrador dóna molt joc per a les discussions interpretatives.

Per acabar, vull recomanar amb entusiasme la lectura de *Dime* de Chambers (1993), obra divulgativa, amena i clara en la que l'autor resumeix el seu mètode per orientar la conversa literària. Els professors de secundària no estem acostumats a conduir converses sobre els llibres amb valor exploratori. Com a màxim, fem de moderadors de posades en comú on la conversa serveix per dir allò que ja se sap. En aquest sentit, apostar per la discussió requereix un entrenament, tant per als alumnes com per al professor. Aquest llibre dóna pautes molt útils per aquest aprenentatge.

2.2.2.2. L'oralitat amb objectius fonològics i suprasegmentals

Sovint les ganes d'aprendre una llengua comencen per el descobriment de la seva dimensió lúdica. Paladar els sons, provar la pròpia habilitat per pronunciar paraules difícils pot ser un estímul gens menyspreable a les AA. Com ens recorda Antxotegui, és important entrar en contacte amb la llengua del país d'acollida des d'una actitud de descobriment, com qui aprèn a tocar un nou instrument.

La pràctica de la pronúncia als poemes de la proposta s'associa a l'aprenentatge de sons i entonacions, però també al joc i al plaer.

2.2.2.3. L'oralitat amb objectius de contextualització dramàtica

Un bon pretext per practicar la lectura expressiva és l'oralització de textos dramàtics. La dramatització de situacions familiars per l'alumnat permet treballar la llengua en contextos amb sentit i dóna estratègies als nouvinguts per desenvolupar-se en converses. A més a més, comptar amb el suport del text pot ser una manera de trencar el gel i atrevir-se a parlar davant la resta de la classe.

En la selecció d'obres teatrals he buscat les que permetessin un repartiment de papers immediat entre l'alumnat; per tant, havien de predominar els diàlegs àgils i amb ritme i reduir al mínim les acotacions. Un altra condició ha estat que es representessin situacions familiars que l'alumnat sentís com a properes i que utilitzessin un llenguatge col·loquial. He trobat aquestes condicions en obres teatrals actuals.

També alguns àlbums teatralitzats, o amb molts diàlegs, faciliten la dramatització. Finalment, incloc un exemple de poema i de còmic aptes per contextualitzar dramàticament i que poden servir de model per buscar textos semblants.

2.2.2.4. L'oralitat per verbalitzar o imaginar històries

Els àlbums il·lustrats sense text que es basen en la força narrativa de les imatges semblen adequats per a l'aprenentatge lingüístic i literari. Partir dels dibuixos per reconstruir la història que cadascú "llegeix" sembla una estratègia eficaç per estimular les produccions orals de l'alumnat alhora que es treballen les competències narratives sobre el discurs literari. En els àlbums que proposo amb aquest objectiu es pot distingir entre els que només requereixen verbalitzar la història narrada i semblen aptes per alumnes amb poc domini d'en l'idioma, i els que precisen d'interpretació per fer aquesta mateixa verbalització.

He inclòs en aquest apartat els àlbums en els quals les imatges actuen com a desencadenant de la història que el lector ha d'imaginar. Dependrà del nivell de cada grup que els relats imaginats per l'alumnat siguin compartits oralment o es posin per escrit.

2.2.2.5. L'adquisició d'estratègies lectores e interpretatives

Un dels avantatges dels textos en què text i imatge s'alien per construir el significat conjuntament, és la possibilitat de treballar les mateixes estratègies que es posen en joc en la lectura textual. Els poemes visuals donen bons exemples per exercitar les estratègies lectores sense haver adquirit el domini de l'idioma necessari per practicar aquestes mateixes estratègies interpretatives amb textos llargs. També alguns poemes que juguen amb els dobles sentits o àlbums que escatimen informacions al lector, constitueixen oportunitats per fer anticipacions, omplir els buits amb inferències o fer intervenir els propis coneixements del món per donar sentit a referències intertextuals.

2.2.2.6. La pràctica d'estructures lingüístiques i textuais en contextos amb sentit

Quan l'experimentalisme que caracteritza la literatura es focalitza en els jocs amb la llengua o amb la imatge, sorgeixen oportunitats insospitades per treballar les

característiques formals de la llengua. He seleccionat textos en els qual el protagonisme d'un recurs facilita l'aprenentatge lingüístic o textual. Crec que treballar, per exemple, les oracions transitives o les formes d'expressar la condició a partir d'àlbums o poemes en els quals l'ús d'aquestes formes té efectes expressius, pot ser més eficaç que recórrer a la bateria d'exemples habituals dels exercicis més tradicionals.

2.2.2.7. Adquisició de lèxic

De la mateixa manera que a l'apartat anterior veiem com alguns textos literaris posen en primer pla les estructures lingüístiques i textuales, en aquest ens dediquem als que pivoten sobre la utilització significativa del lèxic. He seleccionat poemes i àlbums en els quals el significat de les paraules adquireix protagonisme. La inserció dels termes proposats en una història o un poema pot afavorir l'adquisició i consolidació del vocabulari.

Un altra línia per treballar el lèxic és la que exemplifico en l'àlbum *L'arca de Noè*. El detallisme de les il·lustracions permetria, en llibres d'aquest tipus, encetar una conversa adreçada a identificar i posar nom als objectes representats.



3. PROPOSTA DE CORPUS

3.1. Tipus de textos que conformen el corpus

3.1.1. Textos amb imatge

3.1.1.1. Àlbums il·lustrats

3.1.1.2. Còmics o Novel·les gràfiques

3.2. Textos literaris per a la construcció de la identitat pròpia i de la nova representació contextual

3.2.1. Textos per a les emocions

3.2.2. Textos per a la reflexió intimista

3.2.3. Textos per a la familiarització amb el registre poètic

3.2.4. Textos per a la participació en la dimensió lúdica i la narració

3.2.5. Textos per a la reflexió sobre els distints contextos socials i culturals

3.2.6. Textos per a la projecció de l'experiència migratòria

3.2.7. Textos per a la reflexió sobre les diferències individuals

3.2.8. Contes de llocs diferents

3.2.9. Textos per visibilitzar altres cultures coexistents

3.2.10. Textos amb motius universals del folklore

3.2.11. Textos per a l'adquisició de referents compartits

3.3. Textos literaris per a l'aprenentatge lingüístic

3.3.1. Textos per a la discussió literària

3.3.2. Textos per oralitzar amb objectius fonològic i suprasegmentals

3.3.3. Textos per oralitzar amb objectius de contextualització dramàtica

3.3.4. Textos per oralitzar amb objectius de narració sostinguda: verbalitzar, imaginar

3.3.5. Textos per adquirir estratègies lectores e interpretatives

3.3.6. Textos per practicar estructures lingüístiques

3.3.7. Textos per adquirir lèxic

3.1. TIPUS DE TEXTOS QUE CONFORMEN EL CORPUS

Els textos literaris que oferim als nouvinguts han de tenir en compte el limitat domini de l'idioma d'aquests. Així fem front a la dificultat de construir un corpus que mantingui l'equilibri entre la riquesa de significats —els textos han de ser rellevants,

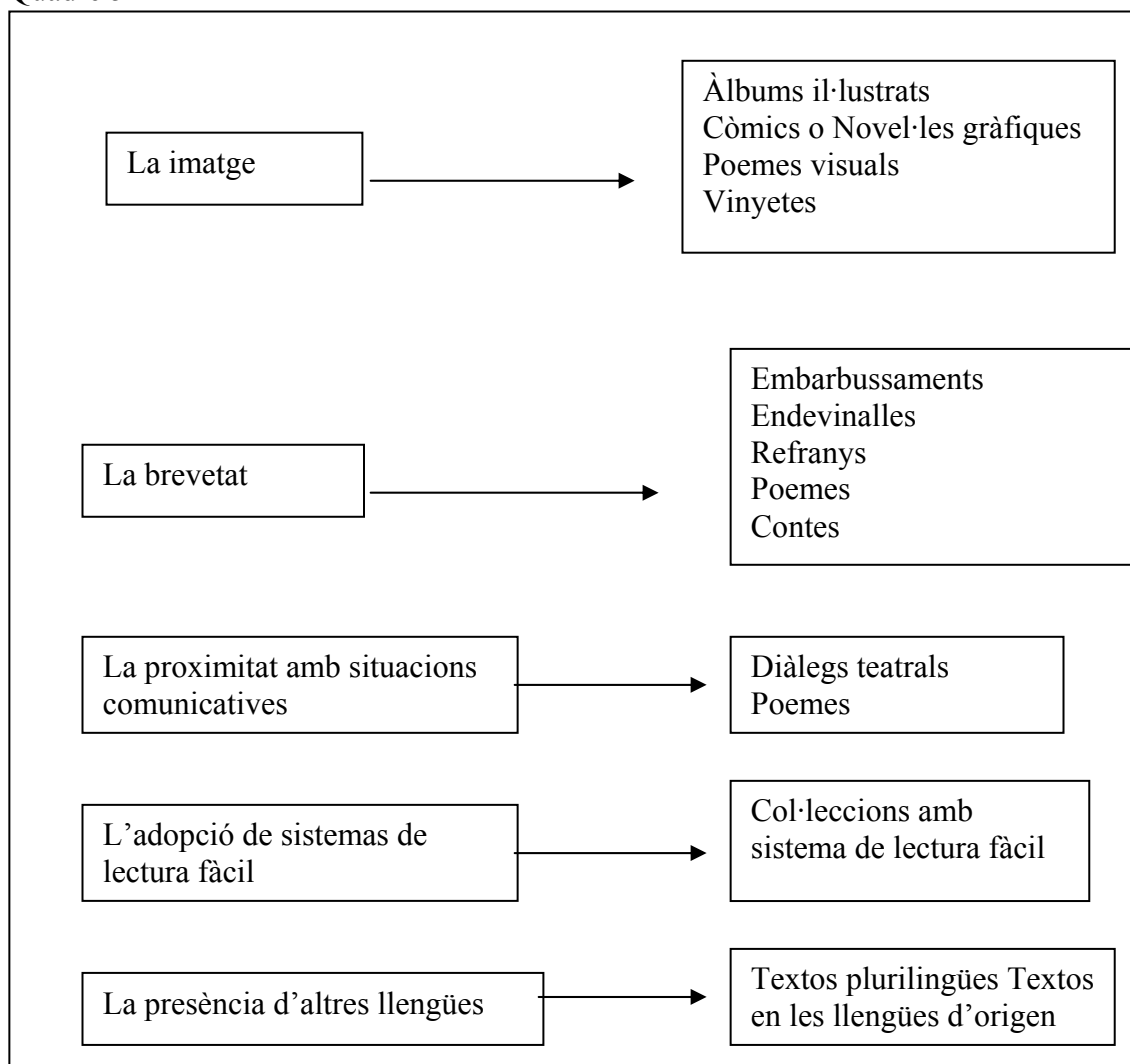
amb continguts estimulants que facilitin la connexió amb l'alumnat— i la facilitat del llenguatge. Hem seleccionat tipus de textos que ajuden a superar la barrera lingüística de formes diferents:

- *Amb l'ajuda de la imatge.* Els textos literaris que donen protagonisme a la imatge faciliten l'accés al significat i alhora ajuden a eludir la barrera lingüística; per altra banda, aquests textos connecten amb un lector adolescent favorablement predisposat envers els codis visuals. La literatura s'ha apropiat de diferents maneres al llenguatge plàstic. En el gènere poètic, els poemes visuals són una excel·lent opció per la seva condensació de significats. També les vinyetes d'alguns autors poden ser considerades exemples de poesia conceptual i tenir un paper a l'AA per exercitar estratègies de comprensió recolzades en la imatge. En el gènere narratiu, els còmics estan vivint una renovació que afecta també a la seva nova denominació com a novel·les gràfiques i que ens alerta sobre l'actualització d'un gènere molt proper als circuits de lectures personals dels adolescents que hem de tenir en compte. També dintre del gènere narratiu, trobem un gènere en expansió, els àlbums il·lustrats.
- *Per la seva brevetat.* La poesia oral popular pot ser un bon recurs per entrar en contacte amb característiques formals de la nova llengua a través dels aspectes lúdics de joc amb el llenguatge. Els embarbussaments, les endevinalles i els refranys, tan presents en el despertar de la consciència lingüística dels infants, també poden afavorir actituds positives envers la nova llengua en els nouvinguts. La brevetat de poemes, contes i minificcions, pot ser una ajuda per a la comprensió.
- *Perquè el text reflecteix situacions comunicatives familiars.* Els textos teatrals amb predomini de diàlegs sobre situacions identificables tenen l'atractiu de proporcionar models de llengua en un context interessant. També alguns poemes que reproduïxen situacions comunicatives amb llenguatge col·loquial poden ser útils en el mateix sentit.
- *Per adoptar sistemes de lectura fàcil.* El fet de tenir a la biblioteca de l'AA una oferta variada de textos adaptats contribueix a alimentar l'espai de lectures autònomes dels nouvinguts.
- *Per la presència de llengües conegudes per l'alumne.* Els llibres plurilingües poden ser d'una gran ajuda per establir ponts entre la llengua d'acollida i la d'origen. El fet d'oferir obres en les llengües d'origen de l'alumnat no només dóna continuïtat als seus hàbits lectors, sinó que crea

oportunitats per convertir-los en experts que poden explicar aquestes històries.

El Quadre 5 explica visualment aquesta relació entre els trets que permeten superar la barrera lingüística i els tipus de textos que haurien de ser presents a les AA. Cal advertir, però, que els textos inclosos en aquest repertori estan desigualment representats en el desplegament del corpus que presentem als apartats 3.2 i 3.3. Els que tenen una oferta més variada i per tant, són més presents en aquesta selecció són, en aquest ordre, els àlbums il·lustrats, els poemes, els còmics o novel·les gràfiques i els textos teatrals. En canvi, per exemplificar les categories de textos adequats per a l'AA pràcticament no hem recorregut als de lectura fàcil ni als textos plurilingües. Aquest desequilibri intenta compensar el que em sembla un desequilibri molt estès i perillós: la tendència a encasellar als nouvinguts en unes suposades necessitats d'identificació amb les seves cultures d'origen ha multiplicat els llibres, adaptats o plurilingües amb relats del folklore de les seves cultures. A l'apartat 1.5. del marc teòric vaig comentar els riscos d'aquest encasellament i a l'apartat 2.2.1. he explicat com he intentat evitar aquests riscos en les categories del corpus.

Quadre 5



La composició del corpus que proposo aposta clarament per la introducció dels àlbums il·lustrats i les novel·les gràfiques a l'escola. Sóc conscient de les reticències que aquesta prioritització dels textos visuals pot despertar entre el professorat de secundària, poc familiaritzat amb uns llibres molt nous, dels quals es desconeixen les potencialitats. Per evitar aquesta desconfiança m'ha semblat necessari dedicar uns apartats especials a la presentació dels textos visuals.

3.1.1. Textos amb imatge

El protagonisme de les il·lustracions en la construcció del relat té els avantatges següents:

- Ajuda als qui procedeixen d'una altra llengua i d'una altra cultura a explorar elements no familiars.
- Permet als nouvinguts l'accés a significats elaborats que van més enllà del seu nivell de competència lingüística.
- Treballa les habilitats interpretatives de les il·lustracions que activen estratègies del procés lector. Aquest tipus de competència s'emmarca en el concepte de *literacitat múltiple* (Datta, 2000), que té en compte la lectura d'imatges en contraposició als enfocaments basats únicament en la paraula.
- Connecta amb el lector adolescent, favorablement predisposat envers els codis visuals.

D'altra banda, l'accessibilitat i brevetat dels textos amb imatge facilita la pràctica d'activitats de lectura com l'anàlisi i la discussió, que resulten difícils d'aplicar a l'escola amb la freqüència desitjable a causa de l'extensió dels textos canònics i les dificultats del seu accés generalitzat. (Silva-Díaz, 2008: 160).

3.1.1.1. Àlbums il·lustrats

L'àlbum il·lustrat és un text encara no massa conegut als instituts però que té un gran potencial per proporcionar als alumnes experiències profundes de lectura literària. L'àlbum es defineix per la utilització de dos codis diferents—el text escrit i la imatge—que interactuen per contar una història. A diferència dels llibres il·lustrats, en els àlbums les imatges no són purament ornamentals, sinó que juguen un paper tan essencial en l'explicació de la història que, en alguns casos, poden prescindir del text²¹. Com assenyala Bosch, l'àlbum és un tipus de “arte visual de imágenes secuenciales fijas e impresas afianzado en la estructura de libro, [donde] la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente.” (Bosch, 2007: 12)

Tot i que els àlbums es van adreçar al començament a lectors infantils, han anat ampliant el seu destinatari, ja que ofereixen un nivell de complexitat que els fa adequats per una franja d'edat que va dels adolescents als adults. Aquesta evolució de l'àlbum

²¹ Al nostre corpus proposem àlbums sense text com *Emigrantes*, *Un dia, un gos*, *Zoom...*

permet oferir a l'alumnat de les AA narracions “complexes en la seva estructura i en els nivells d'interpretació, i amb temàtiques adequades als interessos dels lectors de l'ESO.” (Silva-Díaz, 2008: 159)

El professorat de secundària ha de deixar de banda el prejudici que les imatges suposen una simplificació, ja que els bons àlbums desenvolupen les mateixes estratègies interpretatives que demanen les narracions literàries perquè requereixen un lector actiu, implicat en la recerca de sentit. Per llegir imatges els alumnes han d'utilitzar estratègies com la predicció, la inferència, la relectura per confirmar o la síntesi. A més d'ensenyar el funcionament de les narracions, els àlbums contribueixen a l'alfabetització visual perquè “algunes de les imatges dels àlbums complexos generalment operen en un nivell simbòlic i poden donar lloc a la pràctica d'una lectura visual interpretativa.” (Silva-Díaz, 2008: 160).

Un breu repàs de les diferents maneres que tenen els àlbums de convidar el lector a participar activament en la construcció de sentit pot ser una guia per introduir-se en el món dels llibres àlbum.

En alguns àlbums, la manera transgressora i descarnada d'abordar certs temes busca la provocació d'una reacció emocional. Són textos que intenten sacsejar al lector per la manera directa, innovadora o provocativa de tractar, per exemple, la mort (*El pato y la muerte*, *El llibre trist*), el suïcidi (*El libro de los conejitos suicidas*) o la marginació (*Juul*, *De noche en la calle*).

En altres àlbums, la utilització d'alguns recursos formals complexos exigeix la participació activa del lector. El caràcter incomplet de llibres com *Los misterios del señor Burdick*, *El hombre de la flor* o *Flotsam* propicia l'elaboració d'inferències per reconstruir el sentit de la història. En altres ocasions, la complexitat procedeix del discurs polifònic davant del qual el lector ha de reconèixer les diferents veus (*Emigrantes*, *Voces en el parque*), o de les il·lustracions que trenquen les formes figuratives de representació de la realitat. A *El punto y la línea* i *Le Petit Chaperon Rouge* de Lavater, per exemple, les imatges consisteixen només en figures geomètriques i és el lector qui ha d'atribuir-los sentit narratiu.

Aquestes característiques dels àlbums els confirmen com una bona opció per implicar activament en la lectura literària l'alumnat de secundària i, especialment, als que no poden accedir a textos construïts exclusivament amb paraules.

3.1.1.2. Còmics o Novel·les gràfiques

Tradicionalment l'escola ha donat l'esquena als còmics, potser perquè, a més d'una certa desconfiança envers la seva qualitat, representaven les lectures "furtives", les que l'alumnat feia al marge del cànon escolar. Aquesta situació està canviant ràpidament com demostra l'entrada recent als currículums de secundària com a textos que s'han de conèixer. La recuperació d'aquest gènere en el context escolar es basa, precisament, en el que abans provocava el seu rebuig: la preferència dels adolescents per aquestes lectures.

En l'apropament a les característiques d'aquest gènere que justifiquen la seva inclusió en el nostre corpus, resumiré aspectes de la panoràmica de Cecilia Silva-Díaz (2008) sobre aquest tipus de llibre.

Silva-Díaz comença per situar les diferències entre còmic i novel·la gràfica com una simple qüestió d'estratègia comercial:

“Des de fa algun temps s'utilitza el terme «novel·la gràfica» per referir-se a un format editorial. Les novel·les gràfiques serien simplement els còmics amb aspiracions de qualitat que es publiquen en un format que allotja un major nombre de pàgines i que, publicats d'aquesta manera, adquireixen prestigi i poden ser considerats creacions artístiques adreçades a un públic jove o adult.” (Silva-Díaz, 2008: 156)

Des de l'àmbit educatiu, tenen molt d'interès les raons amb les quals la bibliotecària Michel Gorman prova de persuadir el professorat dels avantatges d'obrir pas a aquest tipus de llibre (Carter, 2007, p.13):

- Quan s'hi van incloure novel·les gràfiques, la circulació de la biblioteca de secundària va augmentar un 82%.
- La generació actual se sent més còmoda amb la combinació de paraules i imatges.

- Les novel·les gràfiques poden servir de transició entre els ordinadors i la televisió i el medi imprès.
- Les novel·les gràfiques enganxen els lectors reticents a llegir.
- El format és beneficiós per a l'alumnat que es troba en un procés d'adquisició de la llengua.
- Els missatges visuals acompanyats de poc text imprès ajuden a alleujar les frustracions dels lectors que tenen dificultats amb la lectura.

Respecte del paper dels còmics a la meua proposta, he de dir que seleccionar còmics per a l'alumnat amb poc coneixement de l'idioma suposa un filtre que no passen moltes mostres d'un gènere que s'ha anat tornant cada vegada més complex. Així, aquest corpus incorpora còmics que utilitzen un llenguatge molt lligat a la situació reflectida al dibuix, com *El viaje*, o en l'altre extrem, còmics sense text com el sorprenent *El número 73304-23-4153-6-96-8*, que explica la història a partir de les distintes combinacions d'un número.

El professorat interessat en ampliar els seus coneixements sobre els còmics i les novel·les gràfiques trobarà orientacions molt útils a la pàgina web *Guía del cómic*²². Per trobar pistes sobre la manera de tractar el còmic a l'aula pot servir d'entrada el Butlletí de la Fundació Germán Sánchez Ruipérez²³ i, si vol ampliar aquest primer contacte, la pàgina de la CCBC (Cooperative Children's Book Center)²⁴ dedicada a la novel·la gràfica proporciona llistes de títols, enllaços a revistes especialitzades i articles.

²² Disponible a <http://www.guiadelcomic.com/>.

²³ Disponible a <http://www.fundaciongsr.es/pdfs/sip/AlPie12.pdf>

²⁴ Disponible a <http://www.education.wisc.edu/ccbc/books/graphicnovels.asp#lists>

3.2. TEXTOS LITERARIS PER A LA CONSTRUCCIÓ DE LA IDENTITAT PRÒPIA I DE LA NOVA REPRESENTACIÓ CONTEXTUAL

Abans de presentar la meua selecció de lectures organitzades a partir de les categories que vaig explicar al capítol 2, vull fer algunes consideracions.

La primera es refereix a l'abast d'aquesta proposta que està determinada tant per les meves limitacions com per les característiques de la mateixa oferta editorial. En el primer sentit, aquestes limitacions es refereixen tant als meus coneixements com a la meua capacitat limitada de controlar tot el que s'ha publicat. Potser una de les dificultats més grans per tancar aquesta recerca ha estat la temptació d'anar afegint títols indefinidament. Fins que he hagut d'assumir que aquesta actualització permanent quedarà, en tot cas, en mans del professorat que s'afegeixi a la meua proposta i utilitzi els criteris de selecció que proposo per organitzar noves lectures. El segon factor que determina la configuració del corpus està marcat per l'oferta editorial que no omple equilibradament cadascuna de les categories que a mi m'han semblat adequades, tenint en compte el context de l'AA. Per això, en aquesta proposta, al costat de categories extensament representades, n'hi ha d'altres en què he trobat pocs títols amb prou qualitat per figurar en el corpus.

Respecte de la llengua dels llibres proposats, evidentment, la nostra prioritat ha estat trobar llibres en català. Dissortadament, el mercat editorial en català continua presentant moltes mancances. Molts cops, per tant, només hem pogut trobar l'edició en castellà que incloem, tenint en compte que, de vegades es tracta d'àlbums sense text o amb textos tan breus que possibiliten que el professorat substitueixi el text per la seva traducció al català²⁵. Un altra raó és que, tot i que el text comentat és en castellà, la discussió sobre la lectura es pot fer en català. Finalment, hem preferit no deixar categories sense exemplificar perquè, si els llibres que hi encaixen ara només es troben en castellà, pot ser que en el futur apareguin les traduccions al català. Si no fos aquest el cas, una categoria pot quedar representada amb textos representatius que facilitin al professorat buscar els seus equivalents en català.

La majoria dels llibres es poden trobar fàcilment. En alguns casos, però, l'interès de l'obra justifica que apareguin llibres antics o difícils de trobar a les llibreries. Aquests

²⁵ Si, per exemple, es treballa amb el llibre projectat en un power point, aquesta substitució resulta fàcil. Un altre possibilitat és utilitzar un post-it.

exemplars, però, estan disponibles a la xarxa de biblioteques de la diputació o a biblioteques especialitzades com Rosa Sensat.

Per presentar breument cada lectura he seguit l'estructura següent:

- Referències bibliogràfiques en català i/o en castellà.
- En el cas dels llibres, la imatge de la portada quan les editorials l'ofereixen a la seva pàgina web. En el cas dels poemes, la referència al document de l'annex on es reproduceix el text.
- Enllaç amb la pàgina web de l'editorial d'on s'ha extret la imatge de la portada del llibre²⁶, enllaços amb alguna crítica que pot ajudar a aprofundir en el llibre o, sobretot en el cas de la poesia, amb propostes d'activitats.
- Breu comentari sobre l'ús escolar del llibre a l'aula d'acollida o cita de la crítica sobre aquest aspecte.

No sempre la fitxa de cada llibre presenta tots els apartats. Els únics imprescindibles són el primer, amb les referències bibliogràfiques i l'últim amb el comentari que justifica el seu interès.

Moltes vegades ha resultat complicat decidir en quina categoria s'ha de presentar una lectura. *El hilo de la vida* apel·la més a les emocions o és una reflexió sobre el sentit de la vida? O *El petit globus vermell* encaixa millor en la dimensió lúdica o en la iniciació a la poesia? En casos com aquests he seguit el meu propi criteri assenyalant en “Comentari” la possibilitat d'incloure'l en una altra categoria. En canvi, quan un mateix llibre pot servir tant per a la construcció de la identitat com per a l'aprenentatge lingüístic, sí que apareix en les dues llistes perquè la doble funció de la lectura pot donar idees al professorat per a la seva explotació didàctica. És el cas també de *El hilo de la vida*, que apareix a la proposta de llibres per emocionar i també a la de practicar estructures lingüístiques i textuais en contextos amb sentit. A la fitxa d'aquests llibres assenyalo aquesta doble pertinença marcant en verd l'epígraf “Comentari”, i també indico en nota a peu de pàgina la categoria amb la qual es creua.

La taula amb el desplegament de les categories servirà com a índex d'aquest apartat. Recordem que a l'apartat 2.2.1. es pot consultar l'explicació de cada categoria i la justificació de la seva pertinença com a criteri de selecció.

²⁶ En passar el document a pdf no he pogut mantenir l'hipervincle sobre la mateixa imatge.

PER A LA CONSTRUCCIÓ DE LA IDENTITAT PRÒPIA I DE LA NOVA REPRESENTACIÓ CONTEXTUAL

Les emocions i la reflexió intimista

La familiarització amb el registre poètic

La participació en la dimensió lúdica i la narració

La reflexió sobre els distints contextos socials i culturals

La projecció de l'experiència migratòria

La reflexió sobre les diferències individuals

El reconeixement intercultural:

- ⇒ **Contes de llocs diferents**
- ⇒ **Textos per visibilitzar altres cultures coexistents**
- ⇒ **Motius universals del folklore**

L'adquisició de referents compartits

Al principi de cada apartat incloc el llistat dels títols que apareixeran per facilitar-ne la localització.

3.2.1. Textos per a les emocions

L'arbre vermell

Guineu

El llibre trist

Mejillas rojas

Mi león

Mi vecina está enamorada

El hilo de la vida

Sencillamente tú

Un desig

Óscar y la gata de medianoche

Desencuentros

El secreto del amor

El viaje

Piero

Emocions

TAN, S. (2007): <i>L'arbre vermell</i> . Cádiz: Bárbara Fiore.
--

TAN, S. (2006): <i>El árbol rojo</i> . Cádiz: Bárbara Fiore.
--



Enllaç amb l'editorial:

<http://barbara-fiore.com/index.php/libros-archivos/larbre-vermell/>

Comentari: Àlbum sorprenent i ideal per vèncer resistències i convèncer els adolescents que aquests llibres també són per a adults. Les correspondències entre la imatge i els estats d'ànim definits en frases curtes faciliten la comprensió i la projecció. La riquesa visual de les imatges amplifica els estadis de la depressió i poden ser una invitació a compartir les respostes emocionals que l'àlbum provoca.

WILD, Margaret; BROOKS, Ron. (il). <i>Guineu</i> , Caracas: Ekaré.
--

WILD, M.; BROOKS, R. (IL) (2005): <i>Zorro</i> . Caracas: Ekaré.
--



Enllaç amb l'editorial:

<http://www.ekare.com.ve/index.html>

Comentari²⁷: Una història d'animals posseïts per emocions complexes. Els textos que acompanyen les imatges, molt breus, poden ser difícils per la condensació expressiva i el seu alè poètic; no obstant això, les imatges recullen amb tanta eficàcia els suggeriments de les paraules que permeten a lectors amb poc domini de l'idioma gaudir de la bellesa del relat.

²⁷ També a “Discussió per interpretar col·lectivament”

Emocions

ROSEN, Michael. ; BLAKE, Quentin (il)(2004) : *El llibre trist*. Barcelona: Serres.

ROSEN, Michael. ; BLAKE, Quentin (il)(2005): *El libro triste*. Barcelona: Serres.



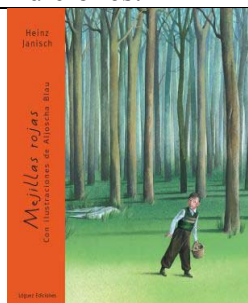
Enllaç amb l'editorial: http://www.rbalibros.com/libro-triste,-el_michael-rosen_libro-SLHE031-es.html

Comentari del llibre disponible en:

http://www.pangea.org/gretel-uab/index.php?option=com_content&task=view&id=119&Itemid=104

Comentari: Àlbum corprenedor en el qual les il·lustracions de Quentin Blake tradueixen els matisos del dolor d'un pare que ha perdut al seu fill. La reflexió sobre la pèrdua té un sorprenent grau de maduresa i profunditat que, no obstant, resulta accessible per a nens i joves. Potser és la sinceritat i el tractament directe el que s'adapten tan bé a uns destinataris a qui no els agrada l'emascament amb què se'ls acostumen a presentar aquests temes.

JANISCH, Heinz.; BLAU, Aljoscha (Il) (2006): *Mejillas rojas*. Salamanca: Lóguez Ediciones.



Enllaç amb l'editorial:

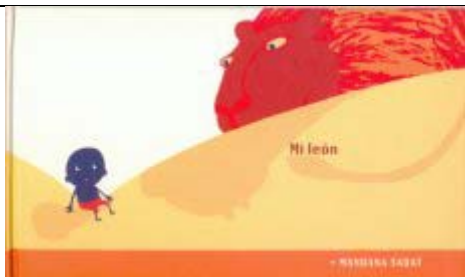
http://www.loguezediciones.com/product_info.php?products_id=173&osCsid=420627002d252a3d477f06031ad

Comentari: Àlbum que la crítica coincideix en qualificar com a petita joia adequada per a nens i adults. L'extensió del relat escrit no suposa una dificultat insalvable perquè, d'una banda, reproduceix un discurs infantil, i, de l'altra, es recolza en il·lustracions que tradueixen el món oníric evocat. Darrere l'aparent simplicitat de la història, els adolescents se sentiran commoguts per un final sorprenent que obliga a rellegir el text i les imatges per trobar les pistes que amaguen la clau del conte.

"La mágica conjunción entre texto, ilustraciones y edición ha dado como resultado este sobresaliente álbum de tintes poéticos y surrealistas que habla, entre otras cosas, de una hermosa relación entre un abuelo y su nieto, incluso más allá de la muerte..." (CLIJ, Marzo de 2007).

Emocions

SADAT, Mandana (2006): *Mi león*. México: Fondo cultura económica, Especiales a la orilla del viento.



Enllaç amb l'editorial:

http://www.fondodeculturaeconomica.com/ED_Detalle.asp?ctit=100335E

Comentari: Commovedor àlbum sense text. Història de l'amor entre un nen i un lleó. Economia expressiva que subratlla la tendresa de la relació impossible en el món real però que es manté en el dels somnis.

LEJONC, Régis, (2005): *Mi vecina está enamorada*. Madrid: Kókinos.



Enllaç amb l'editorial: <http://www.editorialkokinos.com/cuentos/mivecina.html>

Comentari²⁸: Àlbum sorprenent que va encadenant personatges enamorats fins que es torna al punt de partida. Les il·lustracions busquen la complicitat amb el lector i creen una empatia molt eficaç per provocar ressonàncies afectives.

CALI, David. ; BLOCH, Serge. (il) (2006) : *El hilo de la vida*. Barcelona: Ediciones B. La escritura desatada



Enllaç amb l'editorial: <http://www.edicionesb.com/Catalogo/Producto.aspx?id=502>

Comentari²⁹: Magnífic àlbum que atrapa a grans i petits. Traça el recorregut vital del protagonista a partir de la imatge metafòrica d'un fil vermell. Resulten emocionants les il·lustracions que es detenen en la pèrdua dels éssers estimats o en l'esperança. També pot ser adequat per discutir sobre el sentit de la vida.

²⁸ També a "Practicar estructures lingüístiques i textuais amb contextos amb sentit".

²⁹ També a "Practicar estructures lingüístiques i textuais amb contextos amb sentit".

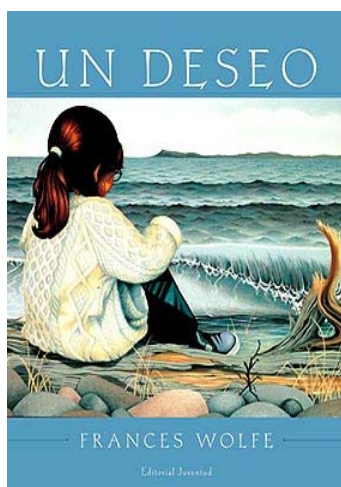
Emocions

JANISCH, Heinz; BAUER, Jutta, *Sencillamente tú*. Salamanca: Lóguez Ediciones.



Comentari³⁰: Àlbum encantador que, amb frases curtes i estructures paral·leles va desgranant els matisos de les relacions amb l'altre. Les paraules, il·luminades per il·lustracions expressives, posen nom a aproximacions psicològiques a l'estat d'ànim de l'amor i l'amistat. Les imatges que representen aquesta relació entre un gat i un gos estan tan ben resoltes que ajuden a entendre els adjectius que descriuen els matisos d'aquestes relacions.

WOLFE, Frances, (2003): *Un desig*. Barcelona: Editorial Juventud



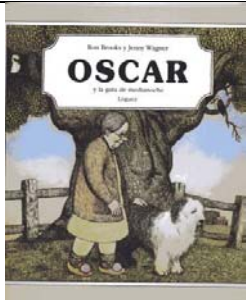
Comentari³¹: Adequat per vèncer possibles resistències als àlbums per l'estil realista de les il·lustracions, de qualitat pictòrica, que creen una atmosfera poètica i suggerent. La possible dificultat del text queda compensada per la seva ampliació en la imatge. Un bon exemple és la frase final “Els desitjos poden fer-se realitat” que permet identificar a la nena i la vella com el mateix personatge relacionant text i imatge

³⁰ També a “Adquirir lèxic”.

³¹ També a “Practicar estructures lingüístiques i textuals a contextos amb sentit”

Emocions

BROOKS, Ron; WAGNER, Jenny, (1999): *Óscar y la gata de medianoche*, Salamanca: Lóquez.



Enllaç amb l'editorial:

http://www.loguezediciones.com/product_info.php?products_id=129&osCsid=420627002d252a3d477f06031ad

Comentaris: Text molt breu i fàcil. Història aparentment simple que sutilment reflecteix emocions (gelosia-amor) entre vídua i gos que finalment accepta a “la gata de medianoche” perquè pot fer feliç a la seva ama. Les il·lustracions són dibuixos a plumilla en tons foscos que es concentren en expressivitat dels dos personatges i l'entorn de nit.

“Óscar y la gata de medianoche es una maravilla de libro. En un estilo naturalista, Ron Brooks construye un mundo cerrado en torno a dos personajes: la señora Rosa y su perro Óscar. Ese mundo se verá alterado por la llegada de una gata. El sencillo texto no hace más que subrayar una peripecia que viene definida por una secuencia de imágenes de una enorme belleza y una profunda sensibilidad estética. Unas imágenes perfectas para una historia sencilla y hermosa, en la que se subraya la capacidad para compartir. En definitiva, un álbum imprescindible” (Antonio Ventura en Babar).

LIAO, Jimmy (2008): *Desencuentros*. Cádiz: Bàrbara Fiore.



Enllaç amb l'editorial:

<http://barbara-fiore.com/index.php/LIBROS-archivos/desencuentros/>

Comentari: Proposta entre l'àlbum i la novel·la gràfica dirigit a joves i adults. La narració de les històries paral·leles de dos joves destinats a trobar-se però separats pel ritme frenètic d'una gran ciutat.

“El poema del comienzo de *Desencuentros* menciona lo hermosa que es la seguridad pero que la inseguridad es más hermosa todavía, y toda la historia es como una reflexión sobre la belleza poética de la búsqueda. Con tipos de letra distintos, las ilustraciones llevan una fecha e indicaciones del tiempo atmosférico por un lado y, no siempre, van acompañadas de textos mínimos que dicen algo de lo que hacen o sienten los protagonistas. Los protagonistas aparecieron en Los sonidos de los separados por la misma piedra azul del segundo álbum” Luis Daniel González, *Bienvenidos a la fiesta*: <http://www.bienvenidosalafiesta.com/index.php?mod=Indices&acc=VerFicha&libId=0000008P1>

Emocions

BURO, Sarah Emmanuelle (2009): *El secreto del amor*. Barcelona: Malsinet.



Comentari: “Este diminuto y a la vez enorme álbum es una obra maestra de la sutileza, la ternura y la sencillez, un canto a la amistad, a la fuerza de los sentimientos nobles y a la vivencia del amor. Sin necesidad de palabras – ¡hay cosas que no se describen con palabras sino con gestos, miradas, emociones!– y con el simple –pero virtuoso– manejo de un lápiz, Burg transmite con genial maestría una sinfonía de emociones y estados de ánimo que cautivará al lector de todas las edades por la delicadeza con la que las imágenes le hablan honestamente de los regalos y sinsabores que nos aporta el amor.” (Boletín SOL)

BAUDOUIN, Edmon (2004): *El viaje*. Astiberri



Enllaç amb l'editorial: http://www.astiberri.com/ficha_prod.php?cod=elviaje

Comentari³²: Extraordinària novel·la gràfica d'un autor reconegut i premiat. El suggerent recurs d'expressar els estats d'ànim del protagonista amb les transformacions visuals que va patint el seu cap és molt eficaç per transmetre els seus estats d'ànim. Els textos accessibles i la linealitat de la història la fan adequada per alumnes amb escàs domini del idioma.

³² També a “Oraltzar amb l'objectiu de contextualització dramàtica”.

Emocions

BAUDOIN, Edmond *Piero*, Astiberri, Colección Sillón Orejero



Enllaç amb l'editorial:

http://www.astiberri.com/ficha_prod.php?cod=piero

Comentari: “Una conmovedora autobiografía en la que Edmond Baudoin cuenta su infancia en compañía de su hermano Piero, que también es su mejor amigo, su confidente y su compañero de dibujo. Piero es el retorno a un pasado lleno de ternura y poesía. Dos niños, “Momon” (el propio Baudoin) y Piero dibujan desde muy pronto. Nunca irán al parvulario, a causa de la enfermedad de Piero. Cuando van a la escuela hacen un descubrimiento imprevisto: los otros niños no dibujan. De este descubrimiento surgirán dos auténticos talentos que tratarán de convertir su arte en profesión. Los temas explorados son los clásicos de Baudoin: los recuerdos, los sueños, el arte del dibujo, la familia. Su dominio del trazo y la narración le permiten dar en la diana otra vez, conmoviéndonos de una manera inesperada y sorprendente.”(Pàgina web de l'editorial)
"Piero se revela como una muy buena novela gráfica de lectura compulsiva en la que conviene revisar con mimo cada viñeta." La voz de Galicia

3.2.2. Textos per a la reflexió intimista

La cosa perduda

El sonido de los colores

El pato y la muerte

Noche de tormenta

Blankets

Poema Marc Granell, *Cal avançar*

Poema Josep M. Sala-Valldaura: *Autoretrat d'esser humà*

Poemes de Bertold Brecht: *Plaers*, *No necessito cap làpida*

Poema Miquel Martí i Pol, *Petita faula de mi mateix*

Reflexió intimista

TAN, Shaun, (2007): *La cosa perdida* Cádiz: Bárbara Fiore. TAN, S. (2005): *La cosa perdida*. Cádiz: Bárbara Fiore.



Enllaç amb l'editorial:

<http://barbara-fiore.com/index.php/libros-archivos/la-cosa-perduda/>

Comentari: Relat ric en significats explicada amb poques paraules i amb imatges inquietants que recreen una societat futura alienada i tecnificada. Àlbum per a adults que, no només suposa un repte per als adolescents sinó que dona peu a plantejar-se preguntes sobre el sentit de l'existència en una discussió interpretativa.

LIAO, Jimmy (2008): *El sonido de los colores*. Cádiz: Bàrbara Fiore.



Enllaç amb l'editorial:

<http://barbara-fiore.com/index.php/LIBROS-archivos/el-sonido-de-los-colores/>

Comentari: La noia cega que vagareja per les estacions de metre deixant-se portar pel seu instint per “veure” els colors es pot llegir com una metàfora de la vida com a recerca de sentit. La complexitat i bellesa del món visual també tenen ressonàncies poètiques. “Jimmy Liao es un autor muy famoso en Taiwan y China, que ha sido traducido al francés, inglés y alemán, entre otros idiomas. En español, hasta la fecha, había aparecido solo *La piedra azul*, sin embargo es *El sonido de los colores* la obra perfecta para empezar a conocer y dejarse atrapar por su universo. Se encuentran integradas en ellas algunas de las obsesiones típicas de este autor (empezando por la presencia de los conejos y su ojo inquisidor) y naturalmente su vertiente más poética: el libro en sí es una sinestesia. Los referentes literarios de Jimmy Liao merecen por sí solos la mayor atención. Su pericia para integrarlos en el monólogo de la protagonista de la historia, expandiéndolos en su tan compleja como amigable estética, convierte este libro en una lectura potencialmente inacabable. Se podría hablar de la composición, de la geometría, del ritmo de las páginas, de las metáforas visuales y de la compenetración entre el universo personal del autor y un bagaje cultural en el que se unen tradiciones orientales y occidentales. Sin embargo, lo mejor en este caso, es disfrutar una y otra vez *El sonido de los colores*, presentado en una edición impecable, dejándose llevar por su joven protagonista, que convierte la ceguera en un motor incansable de su apego por la vida: el más (agri-) dulce e imprevisible de los regalos.” Arianna Squilloni, CLIJ, nº215, 2008.

Reflexió intimista

ERLBRUCH Wolf (2007): *El pato y la muerte*. Cádiz: Bàrbara Fiore



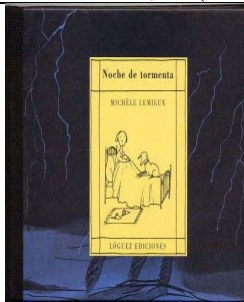
Enllaç amb l'editorial:

<http://barbara-fiore.com/index.php/LIBROS-archivos/el-pato-y-la-muerte/>

Comentari: Les il·lustracions depurades de les figures d'un ànec estilitzat i una mort representada amb aire familiar i poc amenaçant destaquen sobre un fons color vainilla. El diàleg entre els dos personatges està ple d'interrogants sense resposta sobre la vida i la mort.

“Escalofríos y sonrisas, a partes iguales, nos produce este álbum necesario, este cuento sobre la muerte que Wolf Erlbruch ha realizado con un humor, una delicadeza y una inteligencia remarcables. Un cuento aparentemente sencillo, pero de enorme calado, en el pato y la muerte pasan unos días juntos, manteniendo una conversación “iluminadora”, sobre el tema. El esterilizado pato y la “simpática” muerte, encarnada en una figura que no esconde su calavera sonriente con capucha negra ni porta guadaña, sino un tulipán rojo y viste informal, comparten unos días: van al estanque, a bañarse, se suben a un árbol... y, mientras, hablan. El pato le hace preguntas sobre lo que ocurre cuando uno deja de estar vivo, que la muerte no sabe o no puede contestar. Lo que sí le queda claro al pato es que la muerte lo ha acompañado desde que nació, aunque nunca hasta ese momento lo había notado.”(CLIJ, nº 205, 2007)

LEMIEUX, M. (2000): *Noche de tormenta*. Salamanca: Lóguez.



Enllaç amb l'editorial:

http://www.loguezediciones.com/product_info.php?products_id=123&osCsid=420627002d252a3d477f06031ad

Comentari³³: Els dibuixos expressius tradueixen imaginativament les preguntes existencials que la protagonista es fa durant una nit d'insomni. La relació entre el text, sempre breu, i la seva traducció gràfica, pot donar peu a una discussió interpretativa interessant. Llibre premiat i amb un reconeixement unànim de la crítica:

“Posiblemente uno de los mejores libros ilustrados de los últimos años” (Teresa Durán en El Periódico). “¡Excepcional! Noche de tormenta es una pequeña obra maestra” (Cuatrogatos, revista de Literatura Infantil). “El mérito de este libro –que tiene muchos- reside en la exquisita sencillez con que son planteadas las reflexiones, en el excelente intercambio entre texto e ilustración y en una bellísima edición que hace de la lectura un placer para los sentidos” (Ana Garralón en Educación y Biblioteca)

³³ També a “Discussió per interpretar col·lectivament”

Reflexió intimista

THOMPSON, Craig, *Blankets*, (català), Astiberri, Colección Sillón Orejero



Enllaç amb l'editorial:

http://www.astiberri.com/ficha_prod.php?cod=blanketsCat

Comentari: Novel·la gràfica molt premiada i amb crítiques excel·lents. "El lento florecimiento de esta primera historia de amor está contado con una sinceridad delicada y dolorosa que puede llegar a quitar el aliento. Un hermoso relato sobre el amor, el pecado la culpa y el destino" Andrés Padilla. Babelia. El país
"Los amantes de las pequeñas grandes historias podrán disfrutar más que de una biografía ilustrada (con un trazo, por cierto, delicioso y ajeno al feísmo y un gran dominio del blanco y negro), de lo que significa *hacerse adulto, el amor, la familia y la religión* [...] un prodigio de ingenuidad y poesía naïf" Lola Fernández. Metrópoli. El Mundo

GRANELL Marc, "Cal avançar" a *Poesies amb suc. Antologia de poesia per a infants*. Selecció Miquel Desclot, 2007. Barcelona. La Galera.

Annex 1

Comentari: Poema sobre la necessitat d'evolucionar.

SALA-VALLDAURA, Josep M., "Autoretrat d'esser humà (1)" a *Vidre fumat*, 2004 (Inèdit)

Annex 1

Comentari: Poema que amb només dos versos transmet el sentiment de desorientació vital i nimietat.

BRECHT, Bertold, "Plaers" a *Poemes i cançons*, 1998, Barcelona: Empúries

Annex 1

Comentari: Poema enumeratiu sobre les coses i actituds plaents que donen sentit a la vida. Pot ser un bon trampolí per a l'expressió creativa.

Reflexió intimista

BRECHT, Bertold, “No necessito cap làpida” a <i>Poemes i cançons</i> , 1998, Barcelona: Empúries
--

Annex 1

Comentari: Poema breu que, amb llenguatge col·loquial planteja una reflexió sobre com resumir el sentit de la pròpia vida. L'estil narratiu i la brevetat del poema contrasten amb la riquesa de significats. També pot donar peu a crear un poema del mateix tema.

MARTÍ I POL, Miquel, “Petita faula de mi mateix” a <i>Autobiografia</i> (1965-1966)

Annex 1

Activitat suggerida a viulapoesia:

http://www.viulapoesia.com/pagina_2.php?itinerari=11&tipus=1&subtipus=2&idpoema=72

Comentari: Poema narratiu que amb un llenguatge proper descriu un autoretrat a partir d'accions quotidianes i concepcions sobre el sentit de la vida.

3.2.3. Textos per a la familiarització amb el registre poètic

El mar en calma i viatge feliç

La màgia de les paraules

Museu zoològic

L'astrònom

Allà on visc

Ante tus ojos

Las estaciones

La manzana y la mariposa

Els millors dies

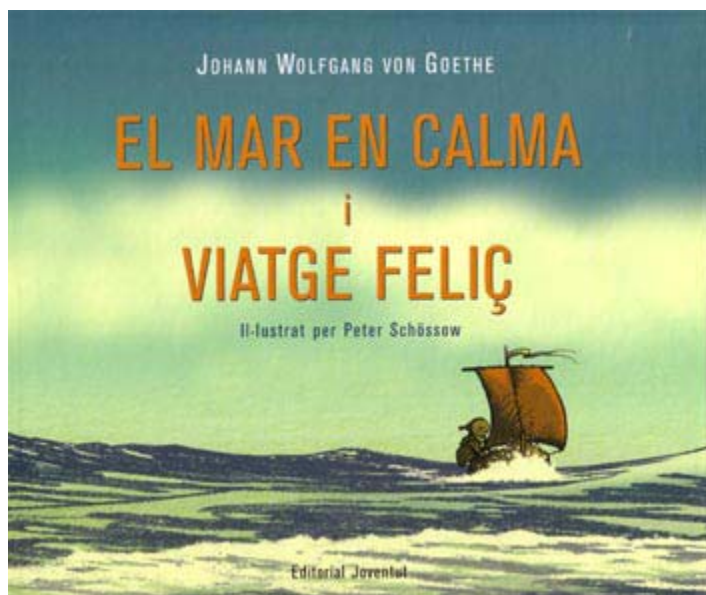
Soledades

Els millors dies

Libro de las preguntas

Familiarització amb el registre poètic

GOETHE, Johann Wolfgang; SCHÖSSOW, Peter (il), *El mar en calma i viatge feliç*. Barcelona: Juventud.



Enllaç amb l'editorial: : <http://www.editorialjuventud.es/3517-9.html>

Comentari: Dos poemes breus de Goethe. Les il·lustracions amplien les ressonàncies poètiques.

MARÇAL, Maria-Mercè; PIÉROLA, Mabel (il). (2004): *La màgia de les paraules*. Barcelona: Baula.

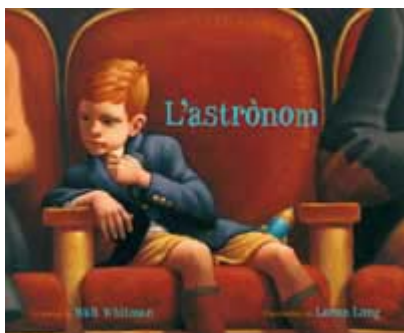
Comentari: Selecció de poemes de Marçal feta per Joana Bel. Tot i que a vegades les il·lustracions són una mica infantils, altres aconsegueixen adaptar-se al text i en proposen una interpretació.

CARNER, Josep; FARRÉ, Lluís, *Museu zoològic*. Barcelona: Barcanova. Sopa de llibres.

Comentari: Antologia de vint-i-quatre brevíssims poemes sobre animals. Els poemes breus que es plantegen quasi com una endevinalla que es resol al títol, creen apropaments bellíssims i sorprenents en les percepcions habituals dels animals. Les il·lustracions subratllen l'atreuiment d'algunes de les imatges poètiques i ajuden a entendre un text no sempre obvi que juga amb la ironia i l'humor.

Familiarització amb el registre poètic

WHITMAN, Walt; LONG, Loren (il) (2006): *L'astrònom*. Barcelona: RBA, Serres.

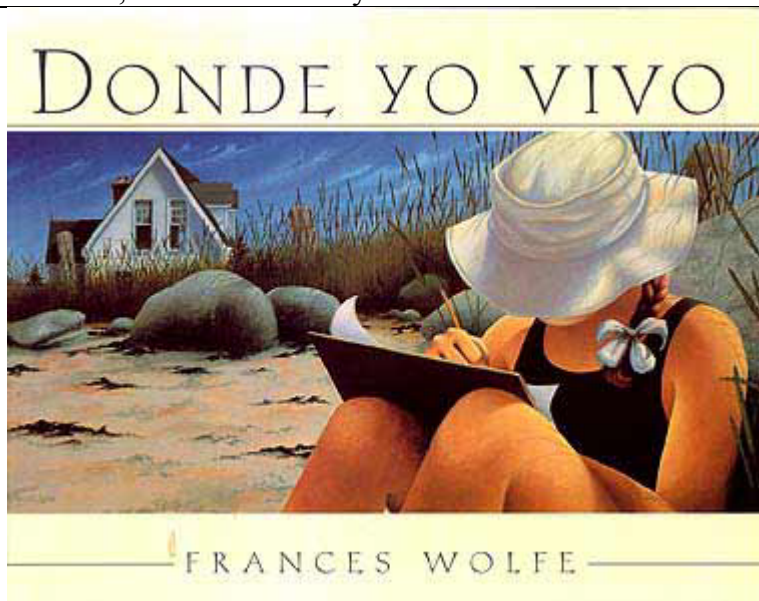


http://www.rbalibros.com/l--astronom_walt-whitman_libro-SLHC047-es.html

Comentari: El poema de Walth Whitman “Quan vaig sentir l'erudit astrònom” meravellosament interpretat per un dels il·lustradors més prestigiosos del New York Times, Loren Long. La fascinació d'un nen per l'univers ens arriba a través de les paraules del poeta i unes imatges bellíssimes que multipliquen l'efecte poètic.

WOLFE, Frances (2001): *Allà on visc*. Barcelona: Juventud

WOLFE, Frances : *Donde yo vivo*. Barcelona: Juventud



Enllaç amb l'editorial: <http://www.editorialjuventud.es/3230-7.html>

Comentari: Text breu i poètic. Les suggerents il·lustracions, d'un realisme estilitzat, es focalitzen sobre els detalls descriptius del text.

Familiarització amb el registre poètic

MATTON, François, (2007): *Ante tus ojos*. Madrid: Demipage



Enllaç amb l'editorial:

http://www.demipage.com/tienda/product_info.php?cPath=28&products_id=38&osCsid=6c170a8c6a8927bd3af8b8f27f393219

Fitxa extensa al catàleg de l'editorial:

http://www.demipage.com/espanol/NP_Antetusojos.pdf

Comentari³⁴: “Matton nos regala una colección de poemas visuales contruidos en un doble plano: el icónico, aquí representado en forma de preciosas ilustraciones realizadas con plumilla y témpera; y el verbal, a base de reflexiones fruto de la observación que el autor realiza a su alrededor e incluso dentro de sí mismo. Estructurando su obra en tres capítulos, este sorprendente artista gráfico nos introduce en el océano de sus sentimientos más personales y exhorta al lector a conocer el fondo de todo aquello que hemos convertido en cotidiano, a crear una lista de lugares para visitar de nuevo, a viajar con un simple giro de 360 grados y descubrir nuestras más profundas inquietudes.”

MARI, Iela, (1973): *Las estaciones*, Sevilla: Kalandraka, Libros para soñar.



Comentari: Àlbum sense text que a partir del mateix pla frontal amb la imatge d'un arbre transmet sensacions sobre el cicle de la vida, el pas del temps...

MARI, Iela, ENZO, (2004): *La manzana y la mariposa*, Sevilla: Kalandraka, Libros para soñar.

Comentari: Com l'anterior, la simplicitat de la història el fa apte per delectar-se en evocacions sobre el cicle de la vida, les transformacions i els equilibris en el món natural.

³⁴ També a “Discussió per interpretar col·lectivament”

Familiarització amb el registre poètic

MOSCADA, Neus; FATTI, Chiara (il) (2008): *Soledades*. Pontevedra: OQO Editora.



Enllaç amb el blog de l'autora:

<http://neusmoscada.blogspot.com/search/label/soledades>

Comentari: "Un texto en el que las metáforas y las prosopopeyas hablan por sí solas y lo convierten en una auténtica prosa poética". Amparo Vázquez. Crítica de libros: SOLEDADES. "Primeras noticias. Revista de Literatura", nº 235.

"La protagonista de esta historia habla en primera persona y cuenta sus percepciones, sus sentimientos. Por momentos se acerca y nos hace cómplices de esa intimidad, de esa sensación de libertad que le invade al estar sola, puede hablar con las libélulas, contarle secretos a la luna, escuchar la música del silencio; sensaciones que podrá compartir... cuando no esté sola.

Con frecuencia la soledad está asociada a sentimientos negativos. Como concepto, su significado es complejo, pues evoca un estado el situación que provoca emociones y sensaciones a veces encontradas: tristeza, abandono, pérdida; pero también tranquilidad, satisfacción, bienestar, creación...

La soledad también puede ser una experiencia necesaria, una oportunidad para encontrarnos con nosotros mismos, nuestros pensamientos, nuestros sueños...

Neus Moscada y Chiara Fatti nos muestran cómo la soledad se transforma en sueño, en color, en diálogo con la naturaleza... En una original propuesta plástica, la ilustradora nos sorprende con una inversión de fondo/figura, en la que los primeros planos aparecen en blanco y negro y sólo los fondos poseen color. Metáforas y sinestesias en texto e imagen que nos harán profundizar en sentimientos y sensaciones. Para un público sin edad." Reseña de OQO Editora.

JANISCH, Heinz.; BANSCH Helga (il) (2002): *Els millors dies*. Barcelona: Baula

Coemntari³⁵ : Aquest àlbum, farcit d'il·lustracions increïbles, no és altra cosa que un poema d'imatges i text que ens parla de la importància en la imaginació. S'inicia amb un «Hi ha dies...», que es repeteix contínuament i que va marcant el ritme de cada pàgina, com si es tractés d'un poema. L'obra intenta posar el lector davant d'una sèrie de situacions que haurien de donar-se en les nostres vides, algunes d'aquestes, encara que esbojarrades, molt interessants.

³⁵ També a "Practicar estructures lingüístiques i textuais en contextos significatius".

Familiarització amb el registre poètic

NERUDA, Pablo; FERRER, Isidro (2006): *Libro de las preguntas*. Valencia: Media Vaca.



Enllaç amb l'editorial:

<http://www.mediavaca.com/gyp/autores/autex2.html>

Comentari³⁶: “Libro/objeto, magníficamente editado por la editorial Media Vaca, que supone una excelente oportunidad para que los lectores se introduzcan de lleno tanto en la poesía como en Pablo Neruda (1904-1973), que probablemente sean palabras idénticas. Una larga oda en forma de pregunta del gran poeta chileno es ilustrada por Isidro Ferrer mediante una suerte de collage fotográfico de inusitada sencillez y belleza.” (Boletín SOL)

³⁶ També a “Practicar estructuras lingüísticas i textuales en contextos significatius”.

3.2.4. Textos per a la participació en la dimensió lúdica i la narració

El Punt

El petit globus vermell

Imagina't un dia

Imagina't un lloc

Imagina't una nit

Imagina

Artefactes

Grandes mentiras para niños pequeños

La participació en la dimensió lúdica i la narració

REYNOLDS, Peter, H., (2005): <i>El punt</i> , Barcelona: Serres.
--

REYNOLDS, Peter, H., (2005): <i>El punto</i> , Barcelona: Serres.



Enllaç amb l'editorial:

http://www.rbalibros.com/punt,-el_peter-h.-reynolds_libro-SNAC035-es.html

Guia d'activitats per utilitzar el llibre com a punt de partida per a la creativitat:

http://www.rbalibros.com/punto,-el_peter-h.-reynolds_extracto-SNAE057.pdf

Comentari: El joc de signar, posar la pròpia marca, obre el camí al reconeixement de les pròpies capacitats. Un llenguatge molt accessible amb tocs d'humor.

MARI, Iela (2006) <i>El petit globus vermell</i> . Pontevedra: Kalandraka, Col Llibres per somniar
--

MARI, Iela (2005) <i>El globito rojo</i> . Pontevedra: Kalandraka.
--

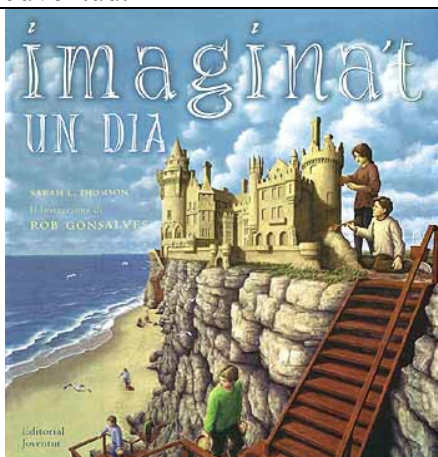


Comentari³⁷: Àlbum sense text. Les depurades i minimalistes il·lustracions d'aquesta autora descriuen amb humor les transformacions d'un globus vermell. La participació en aquest joc imaginatiu que proposa l'autora és una invitació al món de la imaginació.

³⁷ També a "Adquirir estratègies lectores i interpretatives"

La participació en la dimensió lúdica i la narració

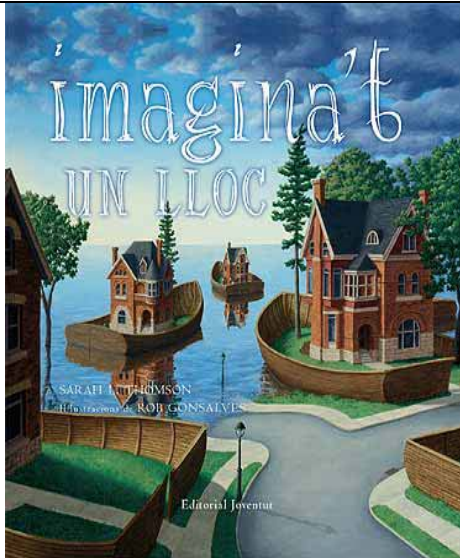
THOMSON, Sara, L; GONSALVES, Rob (2006): *Imagina't un dia*. Barcelona: Juventud.



Enllaç amb l'editorial: <http://www.editorialjuventud.es/3544-5.html>

Comentari: Resum fitxa sol: “En este álbum se exponen un conjunto de imágenes ambiguas que, amparándose en un meticuloso estilo realista, representan en ocasiones figuras imposibles, ponen en cuestión la noción de la realidad y exploran territorios surrealistas. Aunque un texto poético sirve de hilo conductor, es el poder lúdico y transgresor de las ilustraciones lo que fascinará al lector de cualquier edad que se acerque a este libro.” (Fitxa sol: www.sol-e.com)

THOMSON, Sara, L; GONSALVES, Rob, *Imagina't un lloc*. Barcelona: Juventud.



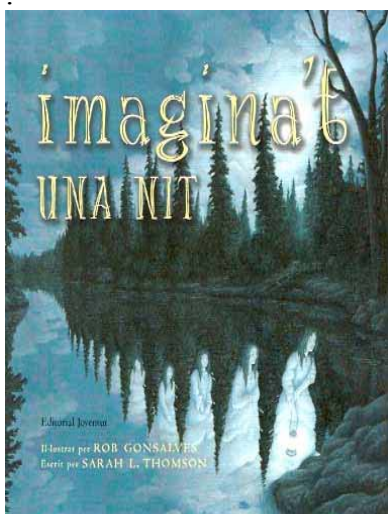
Enllaç amb l'editorial:
<http://www.editorialjuventud.es/3738.html>

Comentari³⁸: Un altra proposta per deixar volar la imaginació i jugar amb la tècnica del trompe l'oeil.

³⁸ També a “Discussió per interpretar col·lectivament”

La participació en la dimensió lúdica i la narració

THOMSON, Sarah L. ; GONSALVES, Rob (il) (2007): *Imagina't una nit*, Barcelona: Juventud

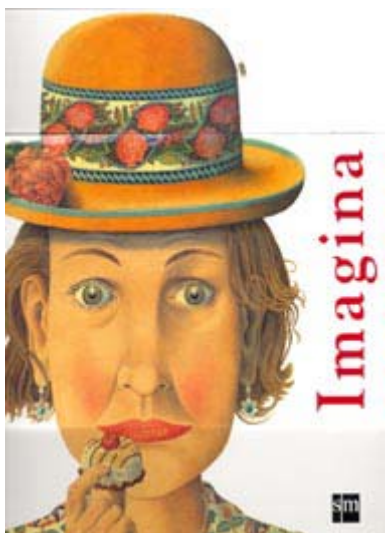


Enllaç amb l'editorial:

<http://www.editorialjuventud.es/3627-5.html>

Comentari: Àlbum sorprenent que, a partir dels quadres del pintor canadenc, Rob Gonsalves, descobreix al lector un món màgic on res és el que sembla i on imaginació i realitat juguen per divertir al lector.

MESSENGER, Norman (2006): *Imagina*. Madrid: SM

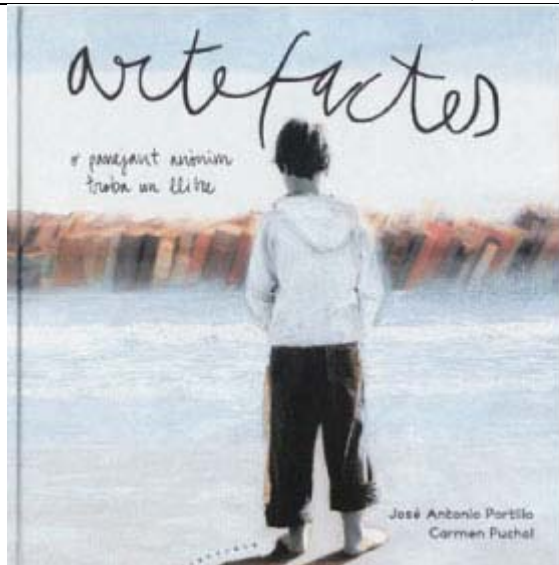


Comentari³⁹: Estímuls visuals amb indicacions breus en el text. Unes proposen jocs imaginatius del tipus “què passaria si”, d’altres dirigeixen l’atenció per buscar diferències o éssers ocults. Algunes suggereixen possibilitats impossibles tipus Magritte. A més a més, a cada doble pàgina es proposa un joc-enigma.

³⁹ També a “Oraltzar per verbalitzar històries”

La participació en la dimensió lúdica i la narració

PORTILLO, José Antonio; PUCHOL, Carmen (il) (2003): *Artefactes o passejant anònim troba un llibre*, Kalandraka, Pontevedra.



Enllaç amb el text teatral associat: <http://www.albenateatre.com/val/publicaciones.aspx>

Enllaç resenya a Babar:

http://revistababar.com/web/index.php?option=com_content&task=view&id=81&Itemid=53

Comentari: Proposta innovadora però també desconcertant. A partir d'una bola de paper que conté pàgines dels llibres que una noia ha aconseguit salvar, proposa muntar històries a partir de fragments.

RELEY, Andy *Grandes mentiras para niños pequeños*. Astiberri Colección Kili Kili



Comentari: “Tras el éxito cosechado con El libro de los conejitos suicidas y El regreso de los conejitos suicidas, Andy Riley dirige su irreverente sentido del humor hacia los niños y a las mentiras que inventan los adultos para mantenerlos quietecitos y evitar que estorben demasiado.

Las mentiras que propone Andy Riley van desde las simplemente falaces hasta las realmente crueles: “Tienes que ponerle nombre a todas las hormigas que veas”, “Las leonas llevan lectores de código de barras”, “Te compraremos un pony si lavas el coche”, “Si agarras los bordes del asiento de tu silla y estiras con todas tus fuerzas, conseguirás levantarte y flotar”. El autor también resuelve algunas dudas realmente importantes como ¿qué hacen las hormigas si les das unas chinchetas?, ¿Adónde va el sol cuando se pone? o ¿Dónde se crean los vientos?

Cada página es un auténtico cuento chino con el que embaucar a los niños y divertir a los adultos de todas clases.”(Pàgina web de l'editorial)

3.2.5. Textos per a la reflexió sobre els distints contextos socials i culturals

Revolución

Los pájaros aprenden idiomas

De noche, en la calle

El muro

El soldadito de plomo

Hi ha guerra

Els nens del mar

Poema de Joan Brossa, *Els rics diuen*,

Poemes de Brecht: *Diverses maneres de matar*, *No necessito cap làpida*, *Prec dels infants*, *La cançó del «Potser» o ronda dels amos de la terra*, *Contra la seducció*

Poema visual de Joan Brossa, *L'estel*

Poema visual de Gabriel Guasch, *Sense títol*

La reflexió sobre els distints contextos socials i culturals

SARA, (2007): *Revolución*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo,



Enllaç amb l'editorial:

<http://librosdelzorrorojo1.blogspot.com/2007/09/revolucin.html>

Comentari⁴⁰: Àlbum sense text amb contundents imatges en blanc, negre i vermell, que componen una commovedora història sobre la repressió i la revolta. Lectura complexa que propicia la reflexió i afavoreix la discussió interpretativa.

IMAPLA, (2007): *Los pájaros aprenden idiomas*. Madrid: SM

Comentari⁴¹: Aquest àlbum sense text utilitza imatges sintètiques que, amb una estructura repetitiva i aparentment simple conté diferents nivells de lectura i permet parlar de temes com l'oposició entre el món natural i l'urbà i la comunicació.

LAGO, A. (1999): *De noche, en la calle*. Caracas: Ekaré.

Comentari: Àlbum sense text que conta la nit d'un nen de carrer en una gran ciutat. Imatges colpidores amb colors estridents que accentuen la situació d'indefensió i la marginació social.

ESTEBAN, Ángel, (1989): *El muro*, Madrid: SM. Col. Cuentos de la torre y la estrella.

Comentari: Imatges no figuratives que amb l'ús de plans i colors i amb textos breus explica una història amb connotacions políticossocials sobre el desig de veure l'altre costat.

⁴⁰ També a "Oralitzar per verbalitzar històries"

⁴¹ També a "Oralitzar per verbalitzar històries"

La reflexió sobre els distints contextos socials i culturals

MÜLLER, Jörg (2005): *El soldadito de plomo*. Salamanca: Lóguez

Comentari⁴²: Magnífic àlbum sense text que actualitza el *Soldadito de plomo*. La força de les il·lustracions i la visió irònica de la lògica del consumisme és una invitació per reflexionar sobre la relació entre països rics i pobres.

“Fantástica recreación en imágenes del clásico cuento de Andersen enmarcada en la época actual. El soldadito de plomo inicia su odisea en la habitación de un bebé. Poco tiempo después conoce a su amada, una muñeca Barbie. Juntos acabarán en la Basura: realizarán un azaroso viaje por las cloacas hasta desembocar en el mar y llegar a África. El periplo del soldadito transcurre de forma paralela al original, pero se cierra con un sorprendente final. Una obra impactante tanto por la calidad de la ilustración como por el fiel y a la vez crítico retrato de la realidad que ofrece” (Fitxa sol)

SHARAFEDDINE, Fatima; DUBOIS, CLAUDE, k. (il) (2008): *Hi ha guerra*. Barcelona: Cruïlla.

Comentari: Explica als nens què és l'ocupació d'un territori des de la perspectiva d'una nena de 8 anys. Malgrat el seu destinatari infantil, aprofundeix en les implicacions d'una situació de guerra. A més a més la relació ajustada entre imatges i text permet un treball lingüístic i de comprensió. Per exemple, donar paraules que surtin i que imaginin què més pot dir o fer subratllar frases que entenguin i a partir d'aquestes parlar...

ESCALA, Jaume; SOLÉ VENDRELL, Carme (il) (1991): *Els nens del mar*, Madrid: Siruela.

Comentari: A partir del poema inicial de Jaume Escala, cada pàgina utilitza algun dels versos, marcat en negreta, ampliat amb un text que contextualitza el relat en un món marginal. Ex. “I ara un castell encantat/ En un castell de reixes el meu germà”, “També hi ha una princesa trista / La vida amarga.” Les imatges ressalten el contrast entre la versió idealitzada del conte i la seva versió al món real. L'entrellaçament i el contrast brutal entre la dimensió poètica típica contes de fades i la seva traducció al món marginal fa reflexionar sobre la marginalitat.

BROSSA, Joan, “Els rics diuen” a *Els entra-i-surts del poeta*, (1969-1975)

Annex 1

Comentari: Poema breu que amb petites variacions lingüístiques descriu les diferències entre les classes socials.

BRECHT Bertold, “Diverses maneres de matar” a *Poemes i cançons*, 1998, Barcelona: Empúries

Annex 1

Comentari: Text de denúncia política que estimula la recerca compartida de significats. L'estil expositiu del poema i la sorprenent llista de maneres de matar fa més descarnada la reflexió sobre els efectes del poder.

BRECHT Bertold, “Prec dels infants” a *Poemes i cançons*, 1998, Barcelona: Empúries

Annex 1

Comentari: Estructura paral·lelística per a l'enumeració de desitjos sobre com ha de ser un món millor.

⁴² També a “Discussió per interpretar col·lectivament”

La reflexió sobre els distints contextos socials i culturals

BRECHT Bertold, "La cançó del «Potser» o ronda dels amos de la terra" a *Poemes i cançons*, 1998, Barcelona: Empúries

Annex 1

Comentari: Enumeració de versos que comencen amb potser. Visió pessimista sobre les situacions d'opressió.

BRECHT Bertold, "Contra la seducció" a *Poemes i cançons*, 1998, Barcelona: Empúries

Annex 1

Comentari: Poema en imperatiu. Crit de guerra que vol ser un toc d'alerta contra l'acomodació i l'alienació.

BROSSA, Joan, "L'estel", disponible a viulapoesia:

http://www.viulapoesia.com/pagina_5.php?tipus=1&subtipus=1&itinerari=6&idpoema=322

Annex 1

Activitats a viulapoesia:

http://www.viulapoesia.com/pagina_6.php?tipus=1&subtipus=1&itinerari=6&idpoema=322

Comentari: Joc de significats entre la paraula estel i la imatge de l'estel nadalenc amb el logotip de la Mercedes. Visió crítica del consumisme.

GUASCH, Gabriel, "Sense títol" disponible a [viulapoesia](http://www.viulapoesia.com)

Annex 1

Activitats a [viulapoesia](http://www.viulapoesia.com)

Comentari: Poema visual que condensa en una imatge la influència del futbol a nivell planetari. Pot ser interessant comprovar si, reconeixen la metàfora sobre un tema tan universal i, segurament, proper als alumnes.

La projecció de l'experiència migratòria

Em dic Joon

Jafta

Tres monstres

Emigrantes

L'illa

Ziba vino en un barco

Los gorriones buscan hogar

Ells truquen a la porta

Una nova terra

Kasai, vas arribar pels aires

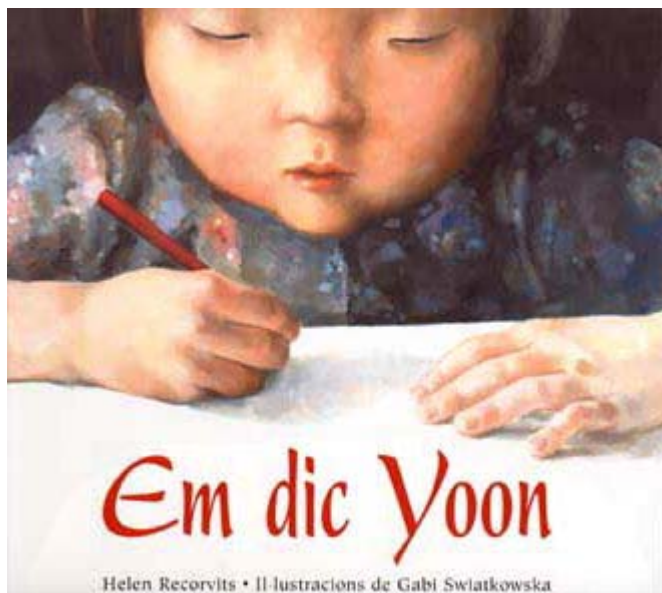
Poema de Josep Palau i Fabre, *L'estranger*

Poema de Josep Maria Sala-Valldaura, *Carta de Ahmed a la seva família*

Poemes de Berta Piñán: *El reloj, Senagalesa*

La projecció de l'experiència migratòria

RECOVIRTS, Helen; SWIATKOWSKA, Gabi (il): <i>Em dic Joon</i> . Barcelona: Juventud.
RECOVIRTS, Helen; SWIATKOWSKA, Gabi (il)(2003): <i>Me llamo Yoon</i> . Barcelona: Juventud.



Enllaç amb l'editorial:

<http://www.editorialjuventud.es/3336-6.html>

Comentar: Àlbum apassionant que, a partir del relat del difícil procés d'adaptació d'una nena coreana a un país occidental, proposa una reflexió sobre la construcció de la pròpia identitat simbolitzada en l'escriptura del propi nom. Les il·lustracions ressalten la emotivitat de la història i permeten al lector anar més enllà del text que segueix una estructura paral·lela que emfatitza la progressió cap a la resolució final.

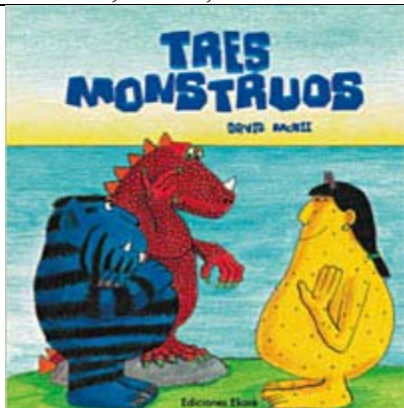
HUGO, Lewin; KOOPER, Lisa (il) (1998): <i>Jafta</i> . Barcelona: Intermón. Ed. Octaedro.
--

Comentari: Àlbum bellíssim que proposa un apropament al tema de la migració des de la perspectiva del fill que queda al poble. Dividit en dues parts. La primera explica la relació de Jafta, nen d'un poblat africà, amb la seva mare que és vista com la terra. La segona es construeix amb apunts sobre com el nen ha enyorat el pare en cada moment on ha faltat. El text és senzill i accessible i crea un ambient poètic que permet l'empatia. Profunditza en les emocions que provoca la immigració en les relacions familiars. "Las dos historias son de una bellísima factura y transparencia poética, textos depurados que se imbrican a la perfección con unas delicadas ilustraciones a un solo color. Texto e imagen consiguen la dignificación de los hechos cotidianos, que en el caso que nos ocupa se refieren a una familia africana." (Letras del mundo, p.36)

La projecció de l'experiència migratòria

McKEE, David, *Tres monstres*, Caracas: Ekaré.

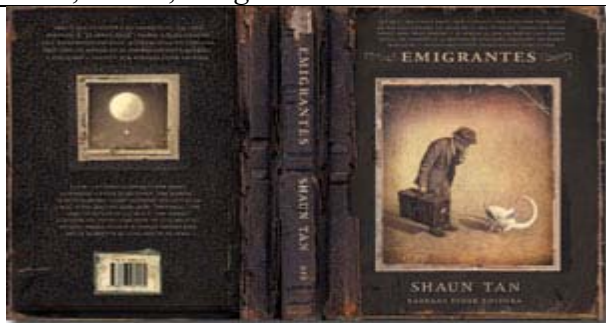
McKEE, David, *Tres monstruos*, Caracas: Ekaré.



Enllaç amb l'editorial: <http://www.ekare.com.ve/index.html>

Comentari: Relat amb valor de fàbula sobre les relacions dels dos monstres que viuen a una illa amb el nouvingut. Retrat descarnat i sense concessions de les relacions de poder. Malgrat l'aparença infantil dels dibuixos la riquesa i complexitat de lectures el fan recomanable per reflexionar sobre les implicacions socials de la immigració.

TAN, Shaun, *Emigrantes*. Cádiz: Bàrbara Fiore.



Enllaç amb l'editorial: <http://barbara-fiore.com/index.php/LIBROS-archivos/emigrantes/>

Comentari: La novel·la gràfica *Emigrantes* és un relat poderós que, només amb imatges transmet l'experiència del desplaçat, l'estranyament de qui fa front a un món diferent. Una història que ressalta la universalitat de totes les migracions, i que ofereix una excel·lent oportunitat per projectar-se.

“*Emigrantes* es, en su género, el mejor libro que ha pasado por mis manos. Una primera lectura nos sumerge en la perspectiva del anónimo y universal protagonista de la migración, captando con especial maestría la tensión entre la novedad y la pérdida, la incomunicación y la necesidad de comprender aquella realidad que viene a ser su nuevo hogar. En lecturas posteriores, el libro participa de esa permanencia en el cambio que caracteriza al recuerdo. La misma tonalidad sepia de viejas fotografías, recreada con lápices, imprime un registro realista al imaginario universo construido. Tras varias incursiones, ahora podemos detenernos a descubrir cómo Shaun Tan ha construido la historia, en la pericia y sutileza con la cual dispone de los recursos narrativos, en el telón documental y la reflexión que subyace o en las peculiaridades que tiene el género del cual es el mayor exponente: la fantasía social-realista. *Emigrantes* no se agota en sus Lecturas. Su mutismo es afín al silencio del inmigrante, pero también al rasgo que lo hace universal (Gustavo Puerta Leisse, *El Cultural*)

La projecció de l'experiència migratòria

GREDER, Armin (2003): <i>L'illa</i> . Salamanca: Lóguez

GREDER, Armin (2003): <i>La isla: una historia cotidiana</i> . Salamanca: Lóguez
--

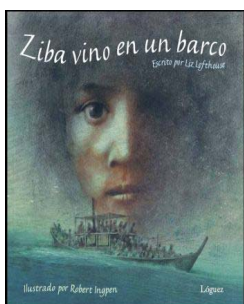


Enllaç amb l'editorial:

http://www.loguezediciones.com/product_info.php?products_id=113&osCsid=f7166992eb4386dad64f0c0b7b02d0b5

Comentari: L'arribada d'un home a una illa destapa una por immensa en els seus habitants que culpabilitzaran al nouvingut i el perseguiran sense treva. Àlbum descarnat que reflexiona sobre la immigració des de la perspectiva social.

LOFTHOUSE, Liz; INGPEN, Robert (il) (2008): <i>Ziba vino en un barco</i> . Salamanca: Lóguez.



Comentari: Relat del viatge d'una família que fuig de la guerra que colpeja el seu país. Al ritme de les onades del vaixell on viatgen s'alternen els records de tot el que es deixa enrere i el somni de llibertat.

GONZÁLEZ, Pablo; JALIL, Osvaldo (2002): <i>Los gorriones buscan hogar</i> . Tokio: Shinseken.

Enllaç amb l'animació del conte: <http://www.wittysparks.com/video/2078357368/>

Comentari: Àlbum amb la història d'una família d'orenetes que emigren en busca d'una vida millor, però que finalment decideixen tornar a la llibertat del bosc d'on van sortir.

LUQUE, Carmen (ed) (2000): <i>Ells truquen a la porta</i> . Barcelona: La campana.
--

Comentari: És un llibre molt interessant que ens presenta un recull de les històries de 15 nous immigrants explicades per ells mateixos. Històries curtes i clares que ens poden fer arribar a entendre la realitat dels immigrants en el nostre país, i fer-nos reflexionar de forma crítica davant aquesta realitat. Utilitza un vocabulari planer i senzill que fa amena la seva lectura.

La projecció de l'experiència migratòria

CANDEL, F.; CESC (il.) (1971): *Una nova terra*. Barcelona: La Galera.
(Desplegavela)

Comentari: “Francesc Candel ens parla de la pobresa i de la necessitat de fugir-ne, del desarrelament social, de la diferència lingüística; tot i aquests problemes l'autor aconsegueix fer un conte tendre on mai no es perd l'esperança, un conte per a nens. La història és explicada per un nen petit que junt amb la seva família ha de marxar a una gran ciutat. Un cop instal·lat té un dilema: no sap si considerar-se del poble d'on va marxar o de la ciutat que l'ha acollit” SBIK Rosa Sensat 1997, Disponible a http://www.xtec.es/recursos/lit_inf/dossiers/inter/12.htm

ZUBIZARRETA, Patxi (1999): *Kasai, vas arribar pels aires*. Barcelona: La Galera

Comentari: “Petit poema en prosa sobre la diversitat, la guerra, les situacions dramàtiques que es viuen al tercer món, explicat d'una manera senzilla i metafòrica alhora. (...) El llibre està escrit com si fos una carta, en segona persona, i fa que les paraules ens vagin directes al cor; és com si ens parlessin a nosaltres, i alhora nosaltres ens posem a la pell de la Kasai i captem molt millor aquests moments difícils, que fan mal i bé alhora.” (Indaba. Vuit lectures sobre Àfrica, recomanades per a l'alumnat de nou a dotze anys”, Grup de treball “La lectura: passió o pressió”, Perspectiva escolar, 319, novembre, 2007, p.70)

PALAU I FABRE, Josep, « L'estranger », a *Laberint* (1950)

Annex 1

Activitat a viulapoesia:

http://www.viulapoesia.com/pagina_2.php?itinerari=10&tipus=1&subtipus=2&idpoema=272

Comentari: Diàleg que planteja el caràcter universal de totes les migracions.

SALA-VALLDAURA, Josep Maria, “Carta de Ahmed a la seva família” a *Cardiopatía*, 1999

Annex 1

Comentari⁴³: Poema en forma de carta d'un immigrant a la seva família explicant la seva situació. Commovedor relat de la senzillesa amb què es viuen les dificultats de la vida en un lloc estrany.

PIÑÁN, Berta, “El reloj” disponible a La puerta de la poesía :
<http://iliberis.com/poema/index.php?a=2009&m=4&d=1>

Annex 1

Comentari: Poema que descriu la vida dels immigrants que vénen rellotges. Empatia cap a una realitat que queda invisibilitzada a la vida urbana.

PIÑÁN, Berta, “Senegalesa” disponible a La puerta de la poesía :
<http://iliberis.com/poema/index.php?a=2009&m=4&d=1>

Annex 1

Comentari: Poema narratiu en primera persona d'una dona senegalesa que planteja si la identitat es basa en els papers o en els vincles personals.

⁴³ També a “Oraltzar amb objectius suprasegmentals”

3.2.6. Textos per a la reflexió sobre les diferències individuals

La comedia dels ogres

La cabeza en la bolsa

Juul

La piedra azul

Un león en París

Gent

Del otro lado del árbol

El ermitaño y el ratón

Home de color

Madlenka

La lechuza que quería ver el sol

Cómo curé a papá de su miedo a los extraños

Stelaluna

U i set

Poema de Dolors Pellicer, Al país de Totigual

La reflexió sobre les diferències individuals

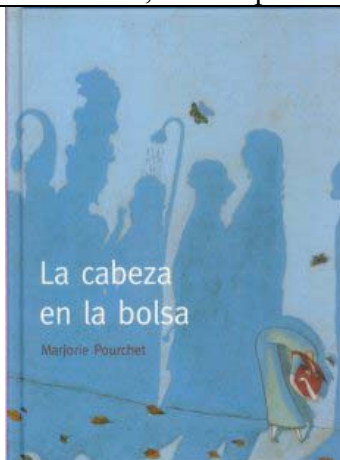
BERNARD, F.; ROCA, F. (il) (2003): <i>La comedia dels ogres</i> . Barcelona: Juventud
BERNARD, F.; ROCA, F. (il) (2003): <i>La comedia de los ogros</i> . Barcelona: Juventud.



Enllaç editorial: <http://www.editorialjuventud.es/3338-0.html>

Comentari⁴⁴: Aquest àlbum bellíssim escenifica el xoc entre cultures a partir de la relació entre un nen ogre i un nen humà. Cadascú es posarà en la pell de l'altre quan, arrencat de la seva cultura, pateixi el procés de cossificació del que és vist com a diferent.. La troballa formal d'adaptar un text teatral a la lectura condensa les accions i emocions que unes il·lustracions de qualitat pictòrica reforcen.

POURCHET, Marjorie (2005): <i>La cabeza en la bolsa</i> , México : Fondo de cultura económica, Col. Especiales a la orilla del viento.
--



Fitxa de l'editorial:

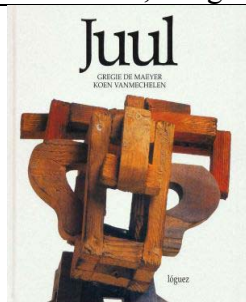
http://www.fondodeculturaeconomica.com/subdirectorios_site/Lecturas/LEC-100312E.pdf

Comentari: El tema “Els altres són un món” es planteja, primer, com una amenaça: la protagonista, extremadament tímida, opta per amagar el cap en una bossa. Finalment descobrirà que tothom és únic.

⁴⁴ També a “Oraltzar per a la contextualització dramàtica”

La reflexió sobre les diferències individuals

MAEYER, Gregie; VANMECHELEN, Koen (1996): *Juul*. Salamanca: Lóguez



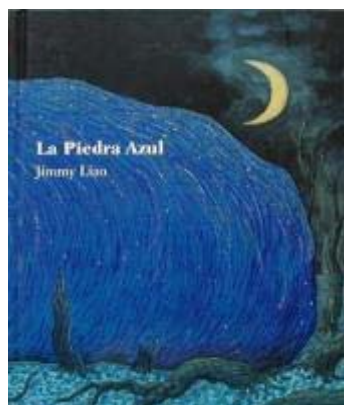
Enllaç amb l'editorial:

http://www.loguezediciones.com/product_info.php?products_id=110&osCsid=f7166992eb4386dad64f0c0b7b02d0b5

Comentari: Extraordinari àlbum sobre el preu que han de pagar els diferents. Molt dur, explica les amputacions a les què el protagonista es va sotmetent com a resposta als insults, per negar les parts del seu cos que provoquen rebuig. El fet que les il·lustracions siguin fotografies d'una escultura atenua una mica el dramatisme. Els textos contundents, breus i plens de força, encaixen molt bé amb les imatges

“Narració il·lustrada mitjançant fotografies d'una escultura en fusta, que representa un nen. La història il·lustra la duresa de les burles a les aparences físiques”, (Guía Rosa Sensat: Som únics, però ens assemblem molt!!, 2001).

LIAO, Jimmy, (2006): *La piedra azul*. México: fondo de Cultura Económica. Col. Los especiales de A la Orilla del Viento.



Comentari: : Aquest àlbum sobre les transformacions d'una pedra que oscil·la entre el desig d'aventura i la necessitat de reencontrar-se amb els seus orígens invita a reflexionar sobre els límits de la pròpia identitat i el desdoblament. “Una enorme piedra azul está en un bosque. Un día la rompen en dos mitades: una queda en su lugar, la otra es transformada en una escultura y colocada en un museo. A partir de ahí, la piedra convertida en escultura irá rompiéndose una y otra vez, cuando sufre un fuerte ataque de nostalgia de su otra mitad, y reconvertida en esculturas cada vez más pequeñas...”

(www.bienvenidosalafiesta.com)

La reflexió sobre les diferències individuals

ALEMAGNA, Beatrice (2007): *Un león en París*, Madrid: Ediciones SM.



Comentari: Àlbum amb poc text i il·lustracions amb collage per explicar la història d'un lleó que busca el seu propi lloc en el reconeixement dels altres. Final amb certa ironia perquè troba aquest reconeixement quan es converteix en estàtua.

SPIER, Peter (1987): *Gent*. Barcelona: Lumen

Comentari: Poc text que va il·lustrat amb imatges sobre la diversitat de la gent. Permet aprendre sobre costums diferents. Recull de diferències físiques i culturals amb sentit festiu, de celebració de la diversitat. Aconsegueix transmetre un missatge final "No és meravellós, doncs, que cada un de nosaltres sigui diferent de tots els altres?" Serveix per desdramatitzar diferències viscudes com un obstacle

SADAT, Mandana (1998): *Del otro lado del árbol*, México: Fondo de Cultura Económica



Enllaç amb l'editorial:

http://www.fondodeculturaeconomica.com/ED_Detalle.asp?ctit=100124E

Comentari⁴⁵: Magnífic àlbum sense text. Permet parlar sobre la por al diferent, la diferència entre generacions i el poder de la paraula i els contes per unir.

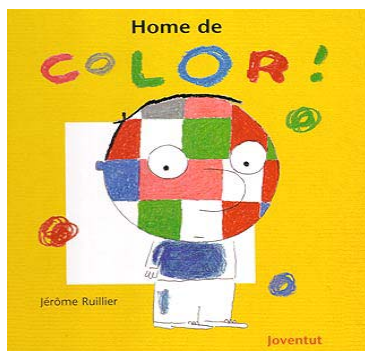
⁴⁵ També a "Oraltzar per verbalitzar històries"

La reflexió sobre les diferències individuals

PANYACHAND, Preeda (1983): *El ermitaño y el ratón*. Tokio: Shinseken,

Comentari: Meravellós relat que, amb paraules senzilles i estructures paralelístiques explora els inconvenients de ser petit i dèbil, però també gran i fort. Missatge molt matisat que obre camins per a la discussió. Val la pena tenir en compte aquesta editorial japonesa que publica en castellà autors orientals.

RUILLIER, Jérôme (2004): *Home de color*. Barcelona: Juventud.

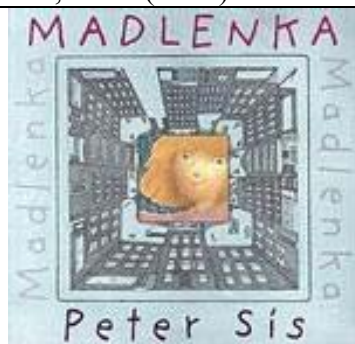


Enllaç amb l'editorial: <http://www.editorialjuventud.es/3358-8.html>

Text a l'Annex 1

Comentari⁴⁶: Un conte-poema transmès de generació en generació per la tradició oral africana contra les expressions racistes, els signes de domini econòmic i cultural i que qüestiona els prejudicis i les idees preconcebudes. Les il·lustracions són infantils, però també destaquen el to irònic i tendre d'aquesta reflexió sobre el racisme. També es pot treballar només sobre el text que incloc a l'annex.

SÍS, Peter (2001): *Madlenka*. Barcelona Lumen



Comentari: “Esta historia nos habla de amistad, de la variedad del mundo y de sana convivencia. En el pequeño universo de la protagonista, desde lo cotidiano, se abren ventanas a variadas gentes, las costumbres y las lenguas de esta casa común que compartimos, la Tierra. La historia es redonda también y sus ilustraciones muestran con colores y trazos el carácter singular de diferentes culturas.”(Ficha SOL)

⁴⁶ També a “Practicar estructures lingüístiques i textuals en contextos amb sentit”

La reflexió sobre les diferències individuals

GONZÁLEZ, Pablo; JALIL, Osvaldo (2003): *La lechuza que quería ver el sol*. Tokio: Shinseken.

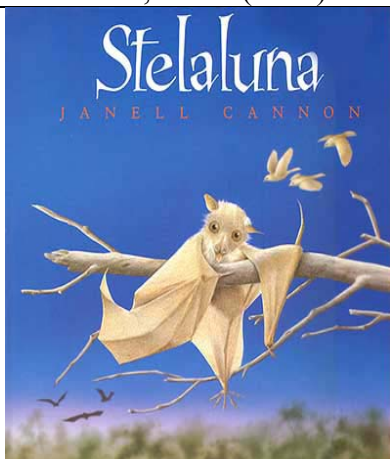
Comentari: Àlbum sobre una òliba que només descobreix la bellesa del seu món nocturn quan queda cega pel sol que tant desitjava veure. A partir d'aquesta història d'animals es planteja una reflexió sobre el desig de ser un altre i el preu que s'ha de pagar per aquest desig. Acaba amb la reconciliació amb el propi món.

KÖNNECKE, Ole; SCHAMI, Rafia (2005): *Cómo curé a papá de su miedo a los extraños*, Barcelona: RqueR



Comentari: El pare de la nena protagonista només té un problema: la seva por als estrangers, sobretot si són negres. La seva filla l'ajudarà a acceptar als diferents mostrant-li les semblances.

CANNON, Janell (1993): *Stelaluna*. Barcelona Juventud



Enllaç amb l'editorial: <http://www.editorialjuventud.es/2849-2.html>

Comentari: “Un murciélago perdido, aterriza en un nido de pájaros. Con formas de vida y costumbres diferentes, el murciélago intentará adaptarse a su nueva situación; los que le reciben tratarán de hacérselo fácil, aunque no será sencillo. La mutua comprensión y el conocimiento hará que la conclusión sea un mensaje de tolerancia. ¿Cómo podemos ser tan distintos y sentirnos tan iguales?” (Fitxa sol)

JUSTER, Norton, (2005): *La recta y el punto*. México: Fondo de cultura económica

Comentari⁴⁷: Il·lustracions sorprenents per explicar una història d'amor i superació entre línies rectes, punts i corbes. Tocs d'humor intel·ligent i originalitat en aquest àlbum deliciós.

RODARI, Gianni, "U i set", a *Contes per telèfon*. Barcelona: Editorial Joventut, sisena edició, 1989, p. 126-7. Primera edició: 1982, Original, 1962

Annex 1

Comentari: Text breu, estructura paral·lelística que facilita comprensió. Reflexió sobre allò que ens fa assemblear-nos

PELLICER, Dolors (2007): "Al país de Totigual" a DESCLOT, Miquel, *Poesies amb suc. Antologia de poesia per a infants*, Barcelona: La Galera.

Annex 1

Comentari: A partir d'antítesis, reflexió sobre la necessitat de diversitat. Fàcil d'entendre i apte per a la discussió i la reflexió.

⁴⁷ També a "Adquirir lèxic"

3.2.8. Textos per al reconeixement intercultural: Contes de llocs diferents

Contes de tots colors

Més contes de tots colors

Contes de tots colors. Recopilació de relats tradicionals d'arreu del món

Contes de dimonis de tot el món

La volta al món en vuitanta contes

Un meravellós llibre de contes de l'Àfrica per a nens i nenes

Fatou, la nena tossuda: un conte wolof

África, pequeño Chaka

El jardín de Babai

Lao Lao i el Drac de Gel

Contes de llocs diferents

Contes de tots colors. Barcelona: Espasa juvenil, 2000

Més contes de tots colors. Barcelona: Espasa juvenil, 2001

Comentari: Recull de contes d'arreu del món que el grup de narradors "contes de tots colors" expliquen arreu. Grup format per narradors de cultures gitana, mediterrània, àrab, llatinoamericana, japonesa i africana. Estil "oral". Divisió temàtica: Contes d'animals, Contes sobre els orígens, Contes d'encanteris, Contes d'enginyers i altres trames.

HERNÁNDEZ RIPOLL, J.M.; SÁINZ DE LA MAZA; SCHMID, E. (il) (2004): *Contes de tots colors. Recopilació de relats tradicionals d'arreu del món*. Barcelona : La Magrana

Comentari: Cinquanta contes explicats per cinquanta persones de nacionalitats diferents que actualment viuen a Catalunya.

JANÉ, A.; GABAN, J. (il), (2007): *Contes de dimonis de tot el món*. Barcelona: Lumen

Comentari: Vint-i-cinc relats que combinen elements de rondalles populars i d'autor acompanyats de poderoses il·lustracions. Llenguatge personal amb un estil ric (al·lusions, coloquialismes, humor...) que poden dificultar la comprensió però que es poden salvar amb la lectura expressiva del mestre.

JANÉ, Albert; MORALES, Judit (il); GÒDIA, Adrià (il). (2002): *La volta al món en vuitanta contes*. Barcelona: Edebé

Comentari Llenguatge ric i suggerent, però apte per a l'oralització. Avantatge de la brevetat. Recull rondalles d'origen europeu, africà, sud-americà, asiàtic...

Un meravellós llibre de contes de l'Àfrica per a nens i nenes. Barcelona: Columna, 2005.

Comentari: "25 contes agrupats en tres apartats (contes de prínceps i princeses, faules d'animals i mites de la creació, la natura, llegendes i aventures) que recullen un ventall de narracions orals populars de diferents països del continent Àfrica. Són contes breus, d'un màxim de cinc planes, que recreen situacions de tota mena. La majoria dels contes són originals, però també ens trobem amb alguns temes que ens fan pensar en la rondallística universal. El recull va acompanyat d'un mapa de l'Àfrica i d'un glossari de termes."(p.70 Indaba. Vuit lectures sobre Àfrica, recomanades per a l'alumnat de nou a dotze anys", Grup de treball "La lectura: passió o pressió?, Perspectiva escolar, 319, novembre, 2007)

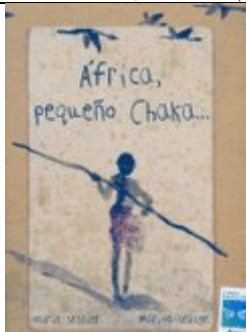
SECKA, F.; GIRONA, R. (il) (1999): *Fatou, la nena tossuda: un conte wolof*, Barcelona: L'Abadia de Montserrat; Girona: Fundació Caritas

Comentari: "Conte africà de l'ètnia Wolof captat per l'il·lustrador i adaptat sobre paper des de, més o menys, la font original, la narradora Fatou Secka." (Guia Rosa Sensat: *Som únics, però ens assemblem molt!!*, p.8.)

La relació entre les imatges i el text ajuda molt a seguir la història.

Contes de llocs diferents

SELLIER, Marie (2003): *África, pequeño Chaka*. Zaragoza : Edelvives.



Fitxa Kirico: <http://www.clubkirico.com/libros/ficha/9788426350275/africa-pequeno-chaka>

Comentari: “A cada pàgina, pregunta del nen i resposta del seu avi. Primer, desposta detallada i després síntesi en una mena de text paral·lel que podria llegir-se independentment i que vindria a ser la memòria que té l'avi del seu món tradicional, memòria que transmet oralment al seu nét. Li parlarà d'Àfrica, dels avantpassats, de la família, del seu amic, del poblat, de les festes, de la pesca, del menjar, de la pluja, dels esperits, de la màgia, de la mort...”

Les il·lustracions tenen un paper molt important. S'alternen les pàgines ocupades per una il·lustració amb les que no tenen text. En aquestes, acompanyen fotografies d'objectes artístics de diferents països africans relacionats amb el tema que s'està parlant”

Recomanat a INDABA, *Perspectiva escolar*, 319, p. 68)

SADAT, Mandana (2005): *El jardín de Babai*. Madrid: Kókinos



Enllaç amb l'editorial: <http://www.editorialkokinos.com/cuentos/jardinbabai.html>

Comentari: Història de la cultura persa en edició bilingüe castellà-persa. El principi de la narració en castellà es correspon amb el final de la història en persa i viceversa.

BATERON-HIL, M.; PELIZZOLI, F. (1998): *Lao Lao i el Drac de Gel*. València: Brosquil Ed.

Comentari: Conte tradicional xinès bilingüe (xinès-català). Apèndix amb informacions sobre l'escriptura xinesa i amb instruccions per fer un estel com el que surt a la història.

3.2.9. Textos per al reconeixement intercultural: Textos per visibilitzar altres cultures coexistents

Col·lecció de Kókinos amb cançons populars de diferents procedències
Contes de l'editorial Maguregui, en xinès i castellà.

El coratge de Sant Jordi

La llegenda de Sant Jordi

Anna Frank

Papá Noel

L'arca de Noè

Textos per visibilitzar altres cultures coexistents

Títols de la col·lecció de cançons de Kókinos:

Canciones infantiles y nanas de babushka (29 canciones infantiles eslavas, bielorrusas, polacas, rusas, eslovacas, checas, ucranianas y yiddish)

A la sombra del olivo. El Magreb en 29 canciones infantiles)

Canciones y nanas del baobab (El África negra en 30 canciones infantiles)

Cancionero infantil del papagayo (Portugal y Brasil en 30 canciones infantiles)

Cancioncillas del Jardín del Edén (28 canciones infantiles judías)

Comentari: Els llibres d'aquesta col·lecció contenen cançons de diferents cultures (la versió musical s'inclou en un CD), amb els textos en llengua original, amb caràcters originals i llatins, les traduccions al castellà i comentaris de cada cançó en castellà. Aquesta lectura dóna protagonisme als alumnes que puguin accedir a la llengua original, i que poden situar-se com a experts davant la resta de la classe. A més, les equivalències entre les llengües dels alumnes i el text en castellà poden servir per treballar correspondències.

Títols de l'editorial Maguregui en xinès i castellà:

El pequeño tesoro

Leyendas sobre las fiestas folklóricas chinas

El Ratón y otros animales del horóscopo chino

El caballito de bambú y otras poesías infantiles chinas

Esperando a las liebres y otros cuentos chinos

Enllaç amb l'editorial: <http://www.magulibros.com/catologo.php>

Comentaris: Aquesta col·lecció bilingüe s'adreça als nens que estudien xinès amb intenció divulgativa. Pot servir també a l'AA per fer visible aquesta cultura i per treballar la traducció, ja que cada història està escrita amb caràcters xinesos i dóna la seva equivalència a l'alfabet llatí i la traducció al castellà.

BLANCH, Xavier; VALVERDE, Mikel (il): *El coratge de Sant Jordi*. Barcelona: La Galera, Col. Sense Mots

Comentari: Àlbum sense text.

CIRE, Eric; MONGAY, Anna (il): *La llegenda de Sant Jordi*. Barcelona: Tuscania Edit..

VINYES, Jordi; RIFÀ, Fina (il): *La llegenda de Sant Jordi*. Barcelona: La Galera, Col. La sirena.

Comentaris: La primera versió té forma de fitxes. Al darrere apareixen els fragments de la llegenda. La segona té un text accessible i curt.

POOLE, Josephine; BARRET, Angela (il) (2005): *Anna Frank*. Barcelona: Lumen,

Comentari: Aquest àlbum molt ben ambientat permet a nens sense coneixements previs, endinsar-se en el coneixement de l'Alemanya nazi a través de la vida de la protagonista.

Textos per visibilitzar altres cultures coexistents

BRIGGS, R. (1974) *Papá Noel*. Valladolid: Miñón

Comentari⁴⁸: Àlbum amb poc text que pot servir per presentar aquesta tradició als nouvinguts. Tot i el seu caràcter infantil, la visió burleta del Pare Noel permet la connexió amb els adolescents.

Spier, P. (1990), *L'arca de Noè*. Barcelona: Lumen.

Comentari⁴⁹: A partir del fragment inicial del Gènesi on s'explica la història de Noé, la resta del àlbum il·lustra aquesta part de la Bíblia només amb imatges. Útil per familiaritzar els alumnes amb aquest referent cultural.

⁴⁸ També a “Oralitzar per verbalitzar històries”

⁴⁹ També a “Adquirir lèxic”

3.2.9. Textos per el reconeixement intercultural: Motius universals del folklore

Babayaga

Les tres plomes

Pell d'ase

Nasraddin & el seu ase

Viaje de Olek

Princesa Drac

La petita caputxeta africana

Madissú: basat en un relat de Frak Abu Sidibé

La torre de la donzella. Conte turc

Pedra pal i palla

Motius universals del folklore

LE THÁNH, Tai-Marc ; DAUTREMER, Rébecca (2004): *Babayaga*. Zaragoza: Edelvives



Enllaç: <http://www.izideal.es/product/216-5681eb11d7cbd83c031bd6c752faa138/>

Comentari: Reelaboració de contes sobre els personatges femenins dolents que aquí passa a ser el protagonista. La crítica de Pepe García Oliva a Babar és una anàlisi d'aquest àlbum que pot ser molt útil per al professorat: "Babayaga es un personaje clásico que da mucho de sí. Sus variantes como ogresa, bruja e incluso vampira, han ocupado numerosos relatos de cuentos tradicionales y modernos. En cualquier caso, casi siempre ha sido el personaje "malo" que se enfrenta al protagonista de la historia. En el libro que aquí tenemos, parece que el autor, como si de un artista plástico que investiga con el collage y el ordenador se tratara, ha realizado una ensalada de cuentos y la ha observado desde una perspectiva nada al uso: sitúa al malo del cuento como protagonista, lo inicia en su infancia casi justificando su maldad (lo que le da un toque de "víctima"), utiliza hasta siete elementos mágicos (toda una sobredosis para un solo cuento corto) mezcla elementos de humor sutiles con momentos de terror y, para cerrar el cuento, deja a la mala sin castigo (tan sólo hambrienta, como ya estaba). A todo esto, la heroína es un personaje que desaparece antes de cerrar el cuento quedando sólo como una más de las niñas que en su día se burlaron de Babayaga. En fin, un desafío a Propp.

Y en esto aparece Rébecca Dautremer que va a seguir al escritor en su relato y va a potenciar todas sus "variantes": lo tradicional con lo clásico, el humor y el terror, lo mágico y lo cotidiano. Así nos situamos ante unas ilustraciones que parecen una galería de cuadros que a veces recuerdan tablas flamencas, pero que a su vez hacen referencia a algo mucho más moderno como una fotografía ajada o un interruptor de luz eléctrica; los cambios de planos generales, con angulaciones muy pensadas, a retratos que recogen la psicología de los personajes, dan un dinamismo casi cinematográfico; el uso del color va a ir cambiando la temperatura de las páginas como si fuese la banda sonora del libro; y la habilidad para hacer que elementos mágicos discurran por las páginas como algo verosímil a la vez que hacer resaltar ante nuestra atención objetos muy cotidianos, consiguen un discurso plástico propio en el que recrearse una y otra vez." [Babar](#)

Motius universals del folklore

GRIMM, J. ; ROMBY, Anne. (il) (2005) : *Les tres plomes*, Barcelona: Zendrera Zariquiey.

GRIMM, J. ; ROMBY, Anne. (il) (2005) : *Las tres plumas*. Barcelona: Zendrera Zariquiey.



Enllaç editorial: <http://www.editorialzenderera.com/>

Comentari: Les delicades il·lustracions d'Anne Romby situen en un ambient oriental el conte tradicional, i li donen una dimensió universal.

PERRAULT, C. ; ROMBY, A. (2004) : *Pell d'ase* . Barcelona: Zendrera Zariquiey

PERRAULT, C. ; ROMBY, A. (2004) : *Piel de asno*. Barcelona: Zendrera Zariquiey



Enllaç editorial: <http://www.editorialzenderera.com/>

Comentari: La mateixa il·lustradora torna a fer dialogar la tradició folklòrica europea de Perrault amb imatges d'inspiració oriental. La presència del tema de l'incest en aquest àlbum pot servir per mostrar el valor simbòlic d'aquests relats desmentint així la seva adscripció al món infantil. La qualitat de les imatges, plenes de detalls suggerents, contribueix a subratllar el seu caràcter universal.

Motius universals del folklore

WEULERSSE, O. ; DAUTREMER, R. (il) (2007): *Nasraddin & el seu ase*. Barcelona: Baula

WEULERSSE, O. ; DAUTREMER, R. (il) (2007) : *Nasrudín & su asno*. Zaragoza : Edelvives.

Comentari: Rébecca Dautremer situa un relat del folklore universal sobre les xerrameques en un ambient àrab.

MOEYAERT, B.; ERLBRUBH, W.(il) (2007): *Viaje de Olek*. Cádiz: Barbara Fiore

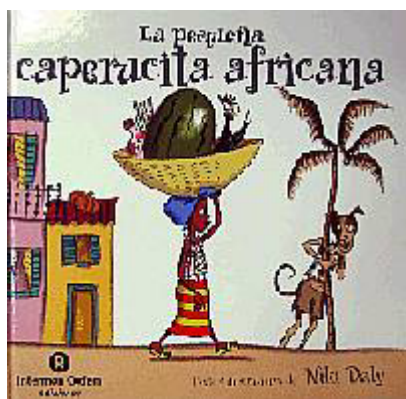
Comentari. Adaptació del conte popular rus sobre l'ocell de foc escrit pel prestigiós escriptor belga. Llenguatge senzill, poètic i viu que manté repeticions característiques dels contes clàssics. Magnífiques il·lustracions d'estil gràfic d'Erlbruch que subratllen els valors universals d'una història sobre el bé i el mal i la possibilitat de modificar el destí.

WIESNER, David, (2006): *Princesa Drac*, Barcelona: Editorial Juventud.

Comentari: Adaptació del folklore anglès relacionada amb el motiu de Sir Gawain sobre la dama –aquí, germana- transformada en monstre. Tot i que el nivell de català és una mica elevat, les il·lustracions poden resultar atractives i estimular la lectura.

DALY, Nicki (2006): *La petita caputxeta africana*. Barcelona: Intermón Oxfam.

DALY, Nicki (2006): *La pequeña caperucita africana*. Barcelona: Intermón Oxfam.



Enllaç amb l'editorial: <http://www.intermonoxfam.org/tienda/index.asp?id=3211>

Comentaris: Variació de la caputxeta en el context africà i en to humorístic reforçat per les imatges.

NÖSTLINGER, C.; BALLESTER, A. (il). (1998): *Madissú: basat en un relat de Frak Abu Sidibé*, Barcelona: Cadí, (muntanya Encantada).

Comentari: Text llarg, però amb llenguatge senzill, que el professor pot anar llegint en veu alta. També és útil per conèixer característiques de la cultura africana com les tradicions festives, la importància de la convivència amb l'entorn i amb els animals. “Curiós conte popular de l'Àfrica occidental que, tot i el canvi d'ambientació i dels trets culturals de la zona, resulta un relat paral·lel al conegut conte de *La Ventafocs*”(Guia Rosa Sensat, *Som únics*, p.7)

Motius universals del folklore

GIRONA, Ramón; Zibuix, Rebeca (2003): *La torre de la donzella. Conte turc*. Publicacions Abadía de Montserrat. Contes d'arreu

Comentari: Motiu dels amants de distinta classe social que troben la manera de burlar la prohibició de veure's tot i que, finalment, sorgeix la desgràcia. El seu amor, però, serà més fort que la mateixa mort. La presència de motius universals del folklore és interessant per treballar aquest reconeixement.

PRESUNTO Ana; RODÉS, Josep (2006): *Pedra pal i palla*. Pontevedra: OQO

Comentari: A partir d'un conte tradicional rus. El text senzill es construeix com a relat acumulatiu per explicar la història de les tres filles enganyades per un ós fins que el seu enginy les allibera. El motiu de les pedres com a senyals permet comparació amb *El Polzet*.

L'adquisició de referents compartits

La invenció de l'Hugo Cabret

L'Analphabeta. Narració autobiogràfica

Qué blanca más bonita soy

Sóc d'aquí, sóc d'allà

La jardinera

Tres germanes lladres

Pl x xi x gls

Chhht!

Las criaturas de la tierra incierta

Llibres de lectura fàcil: Col·lecció Contes d'arreu, Abadia de Montserrat; Colecció Català fàcil, Eumo Editorial; Castellnou Edicions, col·lecció Kalafat; Col·lecció Llevat, La Busca edicions; Col·lecció Gamma, Editorial Moll; Col·lecció Llegir en català, Edicions La Magrana, Universitat de Barcelona⁵⁰.

Textos en llengües originals

Col·leccions plurilingües: La Galera

⁵⁰ Només presento algunes d'aquestes propostes. L'actualització permanent del mercat, va renovant amb molta rapidesa aquestes col·leccions per la qual cosa he considerat que n'hi ha proa amb el coneixement de les col·leccions on es troben els llibres adaptats i amb el comentari d'una, ja que la seva oferta és molt semblant.

L'adquisició de referents compartits

SELZWICK, Brian (2007): *La invenció de l'Hugo Cabret*. Barcelona: Cruïlla.

Enllaç al video del llibre: <http://lainvenciondehugocabret.grupo-sm.com/index.html>

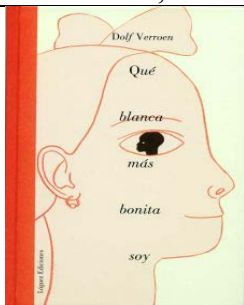
Comentaris: Proposta original que combina elements dels àlbums, les novel·les gràfiques i el cine. El protagonisme de la imatge permet accedir als qui no dominen la llengua a una experiència lectora plena d'intriga. L'extensió de l'obra, 284 pàgines, premia als lectors inexperts amb la satisfacció de llegir un llibre voluminós.

KRISTOF, Agota (2005): *L'Analphabeta. Narració autobiogràfica*. Barcelona: Laertes.

Enllaç amb un document que explica activitats sobre aquesta novel·la en una classe d'acollida a França: <http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/auteurs/carraud-payet.pdf>

Comentaris: La brevetat, el llenguatge senzill i el tema dels problemes d'adaptació a diferents cultures de l'autora fan que aquesta narració sigui molt recomanable per treballar a l'AA.

VERROEN, Dolf (2007): *Qué blanca más bonita soy*. Salamanca: Lóquez Ediciones.



Enllaç amb l'editorial:

http://www.loguezediciones.com/product_info.php?products_id=182&osCsid=f7166992eb4386dad64f0c0b7b02d0b5

Comentari: Llibre molt premiat que explica en 40 capítols que adopten quasi la forma d'un poema la relació d'una nena de 12 anys amb l'esclavitud. La naturalitat amb què la nena es relaciona amb els horrors de l'esclavitud accentuen l'horror. Novel·la accessible lingüísticament que no deixa indiferent.

AZOUZ BEGAG, 2004: *Sóc d'aquí, sóc d'allà*. Barcelona: Cruïlla, Vaixell de vapor

Comentari: Un nen immigrant dona la seva visió i jutja la societat urbana. Es mou entre els seus desitjos de formar part d'aquesta societat i la consciència crítica de les desigualtats. Il·lustracions de Carmen Segovia evocadores, poètiques, a to amb el llibre. Recomana per als qui tenen desimboltura amb la llengua i per aprofundir en l'espai de contacte entre cultures sense caure en estereotips

STEWART, Sarah; SMALL, David (il) *La jardinera* Caracas Ekaré Mis primeras lecturas

Comentari: Llibre il·lustrat carregat de sensibilitat, que conta la història d'una noia durant la Gran Depressió i de com sobreviu als problemes gràcies a la seva passió per la jardineria. La protagonista intercanvia cartes amb el seus pares. El gènere epistolar en facilita la comprensió.

L'adquisició de referents compartits

ARNAL, Txavi; ODRIOZOLA, E. (2007): *Tres germanes lladres*. Pontevedra: OQO Editora.

Comentari: Text poètic amb repeticions que faciliten la comprensió. Reflexió sobre la felicitat que no es troba a les riqueses sinó en la vida senzilla i amb les relacions amb els altres. Tocs d'humor sobre la condició de lladres de les germanes.

JALI: *Pl x xi x gls*. Astiberri

Comentari: Còmic d'ambientació futurista i llenguatge accessible que s'adapta als gustos adolescents i, per tant, dona la benvinguda als nouvinguts com a membres de la comunitat lectora de la seva edat.

BATAGLIA, Dino: *Totentanz*. Astiberri

Comentari: Adaptacions de Poe, el Golem. Permet saltar a la lectura dels textos originals. La capacitat de les imatges per transmetre una atmosfera opressiva i de misteri subratlla el caràcter adult de la proposta.

JASON: *Chhht!* Astiberri, Colección Muda

Comentari: Novel·la gràfica sense text. “¿De qué pueden hablarnos estas historias mudas, protagonizadas por un cuervo antropomórfico, obra de un noruego? ¿De amor? ¿De soledad? ¿De lo que significa la paternidad? ¿De tristeza? ¿De alienación? ¿De la muerte? ... Pues sí, de todo eso y de mucho más, de lo que nos hace hombres, de lo que nos define como personas, en fin de todo eso que nos va pasando mientras tratamos de entender qué es esto de la vida.” Pàgina de l'editorial:

http://www.astiberri.com/coleccion.php?c=colec_muda

"Es una de las más agradables sorpresas de los últimos tiempos. Se trata de un libro realizado con un humor triste, una especial sensibilidad y una sencilla belleza, que sobrecoge al lector y lo atrapa, fijándolo en la memoria durante mucho tiempo"

(Manuel E. Darias. Diario de Avisos de Tenerife)

FRITZ, *Las criaturas de la tierra incierta*. Astiberri, Colección Muda

Comentari: Novel·la gràfica sense text. “Las criaturas de la tierra incierta es un álbum muy particular en el que Fritz nos sorprende con un mundo fantástico, poblado de extrañas criaturas que responden a sus propias lógicas y razonamientos. Las criaturas de la tierra incierta entronca directamente con los pioneros del cómic norteamericano, y muy especialmente con Krazy Kat, con quien comparte no solamente el disfrute en la creación de paisajes desérticos y extraños sino también un marcado gusto por el surrealismo, la búsqueda del amor como eje de la obra y la libertad más absoluta como regla máxima del artista.

Las criaturas de la tierra incierta pertenece tal vez al género más puro y difícil dentro de la historieta: el cómic mudo. En el que, al prescindir de cualquier texto escrito, el dibujo y la narración gráfica se convierten en protagonistas indiscutibles, de esta manera Fritz logra crear una sensación de irrealidad, poesía y encanto, que sin duda se rompería con la grosera irrupción de la palabra escrita.” Pàgina de l'editorial:

http://www.astiberri.com/coleccion.php?c=colec_muda

Colecció Català fàcil. Eumo Editorial. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Exemples:
Nivell elemental: *Anna Frank*
Mitjà: *La vida de Pau Casals*, M^a Rosa Bayà
Avançat: *Històries poc corrents. Selecció de contes*. Pere Calders

Comentari: Textos simplificats per als qui aprenen llengua. 3 nivells. Al marge, definicions de paraules, a vegades reforçades per un dibuix. Inclouen CD amb la versió oral.

Textos en llengües originals:
Colección Biblioteca verde de los niños en árabe.

Comentari: En algunes biblioteques es poden trobar aquests llibres de tapa tova molt populars al Marroc.

Llibres bilingües o trilingües: La Galera, Col·lecció Minaret

Comentari: Llibres en català i castellà als quals s'acostuma a afegir una tercera llengua (àrab i xinès) amb narracions del folklore.

Llista del catàleg de l'editorial a:

http://www.lagalera.cat/ftp/grec/lagalera/nadal2008/index_3.htm?url=http://www.lagalera.cat/ftp/grec/lagalera/rights.htm

3.3. PROPOSTA DE TEXTOS LITERARIS PER A L'APRENTATGE LINGÜÍSTIC

Les consideracions sobre l'abast i les característiques d'aquesta proposta de lectures coincideixen amb les que vaig fer a l'inici de l'apartat 3.2. L'estructura de presentació de la informació de cada llibre segueix l'esquema que hi vaig aplicar amb la diferència que no he tornat a incloure ni la portada ni els enllaços dels llibres que ja han aparegut en alguna de les categories per a la construcció de la identitat.

La taula amb el desplegament de les categories servirà com a índex d'aquest apartat. Recordem que a l'apartat 2.2.2. es pot consultar l'explicació de cada categoria i la justificació de la seva pertinença com a criteri de selecció de lectures.

PER A L'APRENTATGE LINGÜÍSTIC
La discussió per interpretar col·lectivament
L'oralitat amb objectius: ⇒ Fonològics i suprasegmentals ⇒ De contextualització dramàtica ⇒ De narració sostinguda (verbalitzar o imaginar històries)
Adquisició d'estratègies lectores i interpretatives (anticipar, inferir, etc.)
Pràctica d'estructures lingüístiques i textuais en contextos amb sentit
Adquisició de lèxic

Per facilitar la localització de les lectures, al principi de cada apartat incloc el llistat dels títols que apareixeran.

3.3.1. Textos per a la discussió literària

Voces en el parque

Guineu

Noche de tormenta

Ante tus ojos

Imagina't un lloc

El soldadito de plomo

Tres monstres

La discussió per interpretar col·lectivament

BROWNE, A. (1999) *Voces en el parque*. México: Fondo de Cultura Económica. Los especiales de a la orilla del viento.

Consultar l'article de Silva-Díaz i Manresa (2005) sobre la discussió entorn d'aquest àlbum.

Comentari: Com s'exemplifica a l'article citat, aquest àlbum és adequat per a la discussió amb alumnat de secundària per la complexitat interpretativa, per l'ús de símbols a les il·lustracions i per l'ambigüitat.

WILD, Margaret; BROOKS, Ron. (il). *Guineu*, Caracas: Ekaré.

WILD, M.; BROOKS, R. (IL) (2005): *Zorro*. Caracas: Ekaré.

Comentari⁵¹: El treball d'aquest àlbum es beneficiarà d'una discussió que ajudi a comprendre els sentiments que guien a cada personatge, les relacions entre els colors de les il·lustracions i els estats d'ànim que es volen transmetre, i el final obert.

LEMIEUX, M.(2000): *Noche de tormenta*. Salamanca : Lóguez.

Comentari⁵²: La relació entre els textos i les interpretacions gràfiques poden donar peu a una conversa per compartir la raó de ser d'aquestes relacions. També pot ser interessant parlar per justificar les imatges preferides de cadascú.

MATTON, François, (2007): *Ante tus ojos*. Madrid: Demipage

Comentari⁵³: Compartir les emocions i les interpretacions d'aquest àlbum poètic de ben segur que en farà més rica la interpretació. El caràcter de poema visual de les il·lustracions es presta a comparar les hipòtesis sobre les relacions entre text i imatge. Sense ser intrusiu, també es pot deixar la porta oberta per explorar les associacions personals que els poemes desperten.

THOMSON, Sara, L; GONSALVES, Rob, *Imagina't un lloc*. Barcelona: Juventud.

Comentari⁵⁴: En aquest cas la discussió es pot plantejar només a un nivell descriptiu per explicar en què consisteixen els jocs visuals.

MÜLLER, Jörg (2005): *El soldadito de plomo*. Salamanca: Lóguez

Comentari⁵⁵: La recreació de la història del soldadet de plom en aquest àlbum sense paraules de gran format s'enriquirà de la discussió sobre temes com la relació entre països rics i pobres, les conseqüències del consumisme i la visió irònica de la perspectiva adoptada.

⁵¹ També a "Emocions"

⁵² També a "Reflexió intimista"

⁵³ També a "Familiarització amb el registre poètic"

⁵⁴ També a "La participació en la dimensió lúdica i la narració"

⁵⁵ També a "La reflexió sobre els diferents contextos socials i culturals"

La discussió per interpretar col·lectivament

McKEE, David, <i>Tres monstres</i> , Caracas: Ekaré.
McKEE, David, <i>Tres monstruos</i> , Caracas: Ekaré.

Comentari⁵⁶: L'exploració del valor simbòlic del tracte que els monstres que habiten a l'illa dispensen a l'estranger, portarà l'alumnat a fer descobriments sobre les relacions de poder. El final del llibre està obert a múltiples interpretacions.

⁵⁶ També a “La projecció de l'experiència migratòria”

3.3.2. Textos per oralitzar amb objectius fonològics i suprasegmentals

Poema de Pere Quart, *Tirallonga de monosíl·labs*

Poema d'Helena Vidal, *Embarbussaments*

Web de les endevinalles

Poema de Miquel DescLOT, *Bestiar ecològic*

Poema de Jordi Sarsanedes, *Beuen vermut*

Poema de Josep Maria Sala-Valldaura, *Carta de Ahmed a la seva família*

Poema Miquel DescLOT, *Un vestit amb farbalans*

Poema de Josep Maria Sala-Valldaura, *Preguntes*

Poema de Manuel Maria, *Caragolet*

Poema de Celdoni Fonoll, *Gaig*

Poema de Ricard Bonmatí, *Duc pa sec al sac*

Poema d'Àngels Garriga, *Les formigues*

Poema de Joana Raspall, *La ballarina*

Poema de Maria Dolors Pellicer, *Cauen gotes*

L'oralitat amb objectius fonològics i suprasegmentals

QUART, Pere, “ Tirallonga de monosíl·labs“ *Circumstàncies*, 1968.

Annex 2

Enllaç a l'activitat a viulapoesia:

http://www.viulapoesia.com/pagina_2.php?itinerari=15&tipus=1&subtipus=2&idpoema=222

Comentari: Aquest poema-joc construït amb paraules monosil·làbiques dona una oportunitat divertida per practicar sons propis del català que poden presentar dificultats a l'alumnat. La comprensió del poema també es pot plantejar con un repte.

VIDAL, Helena, “Embarbussaments”, a *Poesies amb suc. Antologia de poesia per a infants*. Selecció Miquel DescLOT, Barcelona, La Galera, 2007.

Annex 2

Comentari: Poemes en forma d'embarbussament molt apropiats per posar a prova l'habilitat de recitar els versos sense equivocar-se.

Web de les endevinalles. Disponible a <http://www.pangea.org/gretel-uab/endevinalles/05propostes.pdf>

Comentari: L'apartat dedicat a les endevinalles dels poetes es pot proposar per a la memorització o la lectura expressiva.

DESCLOT, Miquel, “Bestiar ecològic” a *Poesies amb suc. Antologia de poesia per a infants*. Selecció Miquel DescLOT, Barcelona. La Galera, 2007.

Annex 2

Comentari: Excel·lent proposta per practicar la pronúncia de paraules amb el so efa i per recitar expressivament els versos curts.

SARSANEDAS, Jordi, “Beuen vermut” a *La Rambla de les flors*, 1955

Annex 2

Enllaç a l'activitat a viulapoesia:

http://www.viulapoesia.com/pagina_2.php?tipus=1&subtipus=2&itinerari=16&idpoema=314

Comentari Poema dividit en dues parts molt marcades pel canvi de ritme que dona peu a la lectura expressiva per dominar aspectes suprasegmentals.

SALA-VALLDAURA, Josep Maria, “Carta de Ahmed a la seva família” a *Cardiopatía*, 1999

Annex 1

Comentari⁵⁷: L'oralitat d'aquesta carta que un immigrant envia a la seva família la fan apta per a la lectura expressiva.

⁵⁷ També a “La projecció de l'experiència migratòria”

L'oralitat amb objectius fonològics i suprasegmentals

DESCLOT, Miquel, "Un vestit amb farbalans", *Poesies amb suc. Antologia de poesia per a infants*. Selecció Miquel DescLOT, 2007. Barcelona. La Galera.

Annex 2

Comentari: Poema que aplica els jocs de llenguatge dels embarbussaments. Ideal per practicar la pronunciació de manera divertida.

SALA-VALLDAURA, Josep Maria, *Preguntes, Poesies amb suc. Antologia de poesia per a infants*. Selecció Miquel DescLOT, 2007. Barcelona. La Galera.

Annex 2

Comentari: Poema amb preguntes absurdes que juguen amb els mecanismes de formació de paraules i els jocs sonors. També és ideal per practicar la pronunciació i l'entonació de manera divertida.

MARIA Manuel, "Caragolet" a *Poesia a l'escola. Com fer grans lectors i recitadors*. Ricard Bonmatí, 2008, Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

Annex 2

Comentari: Poema que juga amb les variants de la paraula cargol.

FONOLL Celdoni, "Gaig", *Veus d'ocells*. Barcelona: Lynx, 2000

Annex 2

Comentari: Combinacions del so (ig) ideal per a la pronúncia i per retenir les variants ortogràfiques.

BONMATÍ Ricard, "Duc pa sec al sac", *En cap cap cap*. Barcelona: Cadí, 2008.

Annex 2

Comentari: Poema breu que es podria memoritzar.

GARRIGA Àngels "Les formigues" a *Poesia a l'escola. Com fer grans lectors i recitadors*. Ricard Bonmatí, 2008, Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

Annex 2

Comentari: El ritme marcat d'aquest poema el fan adequat per oralitzar

RASPALL Joana, "La ballarina", *Com el plomissol*. Barcelona: La Galera, 1998

Annex 2

Comentari: Poema de versos curts proposat per una lectura expressiva.

L'oralitat amb objectius fonològics i suprasegmentals

Maria Dolors Pellicer, "Cauen gotes", <i>Versos diversos</i> . Alzira: Bromera, 2003.

Annex 2

Comentari: Poema de versos curts i ritme àgil que pot servir per practicar sonorització de fonemes del català.

3.3.3. Textos per oralitzar amb objectius de contextualització dramàtica

Duets. Diàlegs teatrals: Vint per vint, Morir, Teatre de Cabaret, Paraules encadenades

Dramaticulària. 18 textos breus per felicitar-nos

Déu i altres peces

Això no és vida

Criatures: Carta utòpia, Estimats Reis d'Orient, Vull ser gran!

El sueño interminable

Detective John Chatterton

Azur & Asmar

Els ratolins de la senyora Marlowe

La comèdia dels ogres

El viatge

Poema de Joan Brossa, Tira avall

L'oralitat per a la contextualització dramàtica

Duets. Diàlegs teatrals. A cura de Francesc Vernet. VVAA (1998). Barcelona: Edicions de la Magrana.

Annex 2

Comentari: Selecció de diàlegs teatrals. Els que poden oferir models comunicatius per presentar un llenguatge proper a l'alumnat són els següents:

- *Vint per vint* de Joan Barbero. Diàleg entre un jove estudiant que pretén lligar. És àgil, enginyós, amb jocs de llenguatge de sentit sexual. L'alumnat pot reconèixer la situació.
- *Morir*, de Sergi Belbel. Diàleg entre una mare pesada i autoritària i la seva filla.
- *Teatre de Cabaret* de Karl Valentin. Diàleg absurd entre un client que no recorda què vol i el farmacèutic. Humor, intervencions curtes.
- *Paraules encadenades* de Jordi Galceran. Diàleg ple de tensió, suspens, violència i enginy entre un psicòpata i la infermera a qui ha raptat.

Dramaticulària. 18 textos breus per felicitar-nos. Tarragona: Arola, 2005.

Comentari: Peces breus demanades a autors sobre un tema universal, la revisió d'un mite o la reescriptura d'un text clàssic del teatre universal. Impactant *Danys irreversibles* de Miquel Argüelles. Es tracta d'un diàleg entre germans al bany que comença com un joc i acaba en assassinat.

ALLEN, Woody, (1999): *Déu i altres peces*. Barcelona: L'Esparver Teatre.

Comentari: Diàlegs curts amb un ritme àgil que en facilita la representació.

T DE TEATRE, BELBELL, Sergi; ESPINOSA, A.; PLANA, David, (2004): *Això no és vida*, Barcelona: Proa, Ossa Major Teatre.

Comentari: Proximitat d'escenes sobre personatges prototípics. Escenes representables sobre caricatures: "Vida de la presumida", "Vida de l'estressada", "Vida de l'agressiva"...

COMPANYIA T DE TEATRE, *Criatures*, , 1998, Barcelona: Edicions 62. El Galliner / Teatre, 165.

Comentari: Obra composta de textos breus molt representables sobre diferents situacions relacionades amb la infantesa. El discurs imita la manera de parlar dels nens i per tant és fàcil d'entendre. Exemples a l'**Annex 2**:

- Àgata Roca, "Carta utòpica": Enumeració dels desitjos d'una nena que escriu una carta als Reis.
- Joan Ollé, "Estimats Reis d'Orient": Diàleg entre quatre dones que fan una carta als Reis d'Orient formulant els desitjos de canviar el passat.
- Àgata Roca, "Vull ser gran!": Monòleg d'una nena amb les fantasies sobre els avantatges de ser gran. Final divertit.

L'oralitat per a la contextualització dramàtica

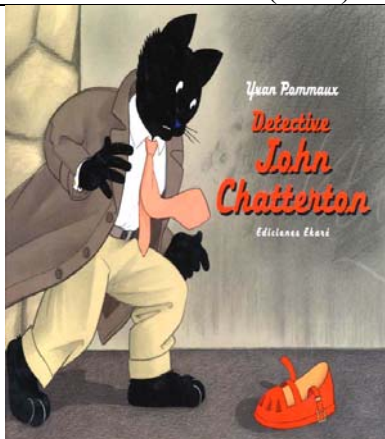
POMMAUX. Yvan (2003): *El sueño interminable*, Caracas: Ekaré



Enllaç fitxa sol: www.sol-e.com

Comentari: Versió de la Bella Dorment que es transforma en un cas que ha de resoldre el detectiu John Chatterton. La posada en escena en forma de còmic utilitza les bafarades per introduir les intervencions dels personatges. Aquest recurs en facilita la dramatització a l'aula.

POMMAUX. Yvan (2000): *Detective John Chatterton*, Caracas: Ekaré.



Comentari: “Un álbum inspirado en el cómic negro, con imágenes muy expresivas y bien secuenciadas, casi cinematográficas. Los dibujos son de estilo muy realista y comunican, a veces incluso sin texto, lo que sucede en la historia. El tema, poco habitual en la literatura para estas edades, es muy atractivo e interesante. Y los referentes al cuento de Caperucita aportan sentido del humor a la historia. Destaca y aporta gran interés al álbum la mezcla de humanos y animales humanizados entre los personajes.” (Fitxa sol)

OCELOT, Michael (2007): *Azur & Asmar*, Barcelona: Cruïlla

OCELOT, Michael (2007): *Azur & Asmar*, Boadilla del Monte (Madrid): SM

Comentari Curiosa adaptació de la pel·lícula *Azur & Asmar* que alterna la narració amb diàlegs que recullen moments significatius de la relació dels protagonistes. Barreja textos en català amb textos en àrab.

L'oralitat per a la contextualització dramàtica

ASCH, Frank, ASCH, Devin (il) (2007): *Els ratolins de la senyora Marlowe*, Barcelona: Editorial Juventud.



Enllaç editorial: <http://www.editorialjuventud.es/3624-4.html>

Comentari: Àlbum amb molts diàlegs que faciliten la lectura dramatitzada. Delicioses il·lustracions ambientades en una atmosfera anglesa.

BERNARD, F.; ROCA, F. (il) (2003): *La comèdia dels ogres*, 2003, Barcelona: Juventud

BERNARD, F.; ROCA, F. (il) (2003): *La comedia de los ogros*. Barcelona: Juventud.

Comentari⁵⁸: “Un libro que puede contemplarse como cuento o como obra de teatro. Es un homenaje, por un lado, a Vermeer, Goya, Cézanne, con claras referencias en la ilustración y en el texto; por otro, a *Los viajes de Gulliver* que también se evocan desde las imágenes. La técnica, el formato y la maquetación del libro conforman un álbum de gran fuerza comunicativa y calidad artística. Los textos dialogados se construyen con un vocabulario y estructura que resultan asequibles para los niños, para memorizarlos y dramatizarlos.” (Fitxa sol)

BAUDOIN, Edmon (2004): *El viaje*. Astiberri

Comentari⁵⁹: La correspondència entre les vinyetes i els diàlegs faciliten la lectura dramatitzada d'aquest còmic. Els textos van paral·lels a les imatges, davant de l'hermetisme de molts còmics, la qual cosa ajuda a la comprensió.

BROSSA, J. (1960): “Tira avall” a *Poemes civils* (1960)

Comentari: Poema que reproduïx indicacions per donar una adreça, apte per representar.

⁵⁸ També a “La reflexió sobre les diferències individuals”.

⁵⁹ També a “Emocions”.

3.3.4. Textos per oralitzar amb objectius de narració sostinguda: verbalitzar, imaginar

El ninot de neu

Papá Noel

El último día de verano

Un día, un perro

La petite marioneta

La puerta

Monky

La fuga

La sorpresa

Del otro lado del árbol

Los pájaros aprenden idiomas

Revolución

Los misterios del señor Burdick

El hombre de la flor

Imagina

Flotante

Verbalitzar o imaginar històries

BRIGGS, R. (2007): *El ninot de neu*. Barcelona: La Galera.

BRIGGS, R. (1993): *El muñeco de nieve*. Madrid: Altea. Col. Álbumes Altea.

Comentari: Tot i que pot semblar infantil, aquest àlbum pot ser adequat per gaudir del relat, càlid i sentimental i compartir en grup les versions personals sobre el final desencantat. La seqüenciació en vinyetes propicia el treball oral per treballar estructures narratives a partir de la verbalització de les accions dels personatges.

BRIGGS, R. (1974) *Papá Noel*. Valladolid: Miñón.

Comentari⁶⁰: Àlbum amb poc text. La seqüenciació de les vinyetes permet un treball lingüístic com el que proposàvem a *El ninot de neu*. Tot i el seu caràcter infantil, la visió burleta del Pare Noel pot connectar amb els adolescents.

PÉREZ NAVARRO, C. (2003): *El último día de verano*, Madrid: Anaya.



Enllaç ressenya club kirico: <http://www.clubkirico.com/node/3567>

Comentari: Àlbum sense text en què el lector ha de posar paraules al relat de l'amistat entre un cormorà i un nen al llarg de l'estiu. Dibuixos senzills però plens de detalls en les expressions i els gestos. El text final amb la reflexió del nen sobre l'experiència dona una dimensió universal a la història i posa en qüestió el sentit de possessió en les relacions entre l'home i la natura: "El árbol tiene pájaros porque les deja volar." "Ninguna criatura puede aprender lo que no cabe en la forma de su corazón."

VINCENT, Gabrielle. (2004): *Un día, un perro*. Barcelona: Zendrera Zariquiey.

Comentari: Els estilitzats dibuixos d'aquest àlbum excel·lent s'allunyen de l'infantilisme i, sense un mot, expliquen la història d'un gos abandonat. La traducció en paraules de les imatges pot ser una bona oportunitat per assolir el risc de parlar.

VINCENT, Gabrielle, (2002), *La pequeña marioneta*, Barcelona: Zendrera Zariquiey, Cercle de lectores.

Comentari: Les il·lustracions esquemàtiques expliquen, pràcticament sense mots, la història d'amistat entre un nen i una marioneta. La verbalització-la exigeix interpretar els límits entre realitat i il·lusió que hi apareixen.

⁶⁰ També a "El reconeixement intercultural. Textos per visibilitzar altres cultures coexistents".

Verbalitzar o imaginar històries

ZEVEREN, Michel Van (2008): *La puerta*. Barcelona: Corimbo.

Comentari: Àlbum sense text que explica l'encantadora història d'una porqueta que vol utilitzar el bany, però que és interrompuda per la seva família. Tot i que els dibuixos poden semblar infantils, la comicitat de la situació i la connexió amb experiències familiars poden motivar la verbalització del relat.

SCHUBERT, Dieter (1988): *Monky*. Barcelona: Lumen.

Comentari: Àlbum clàssic sense text que explica la deliciosa història d'un mico de peluix. L'oralització de la història pot proposar-se a alumnat que encara té poc domini de l'idioma per treballar només la descripció i les accions.

BLANCHET, Pascal 2007 *La fuga*. Cádiz: Barbara Fiore.

Comentari: “Libro sin palabras en el que las ilustraciones narran el paso del tiempo en la vida de un músico. Una propuesta para todas las edades que ofrece diferentes lecturas y permite al lector disfrutar interpretando y diseñando el hilo argumental a su antojo”(Lo + 2007. *Una selección de lecturas*. Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Salamanca)

OMMEN, Sylvia van, (2004): *La sorpresa*. México: Fondo de Cultura Económica.

Comentari: Deliciosa història sense paraules sobre l'amistat.
“Original historia protagonizada por una oveja que va de un lado a otro montada en su moto. Álbum sin texto, en el que los dibujos hacen una descripción perfectamente secuenciada de la frenética actividad del animal: toma medidas de su cuerpo, compra extraños botes, se esquila, teje..., y visita a su amiga la jirafa para sorprenderla con un original regalo. Resulta imprescindible la compañía del adulto en la primera lectura, para explicar al niño el significado de las tareas en las que se afana la oveja y entender su objetivo.” (Fitxa SOL)

SADAT, Mandana (1998): *Del otro lado del árbol*, México: Fondo de Cultura Económica.

Comentari⁶¹: Aquest magnífic àlbum sense text invita a reconstruir la història que cadascú s'imagina. No es tracta només de posar paraules a les imatges sinó d'interpretar les relacions entre els personatges i reflexionar sobre els temes suggerits.

IMAPLA,(2007): *Los pájaros aprenden idiomas*. Madrid: SM.

Comentari⁶²: Aquest àlbum premiat utilitza imatges sintètiques per explicar una història amb una estructura repetitiva que en facilita l'oralització.

⁶¹ També a “Reflexió sobre les diferències individuals”

⁶² També a “La reflexió sobre els distints contextos socials i culturals”.

Verbalitzar o imaginar històries

SARA, (2007): *Revolución*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.

Comentari⁶³: La verbalització d'aquest àlbum constitueix un repte ja que la narració d'aquesta història de revolta accepta diferents nivells de lectura.

ALLSBURG, C. (1996): *Los misterios del señor Burdick*. México: Fondo de Cultura Económica. Col. Los especiales de A la orilla del viento.

Comentari: Les suggerents il·lustracions que, suposadament, un autor va deixar al despatx d'un editor, unides al títol i a una frase que fa de peu de la imatge han mostrat la seva eficàcia per estimular la imaginació de l'alumnat per inventar el conte en el qual es podria inserir cada il·lustració. Limitar-se a compartir verbalment aquestes històries o escriure-les dependrà de les característiques de cada grup.

LUDI, M. (2006): *El hombre de la flor*. Madrid: Edaf.

Comentari: La mateixa funció pot complir aquest àlbum. La frase inicial, "Mi abuelo siempre decía: Todo el mundo tiene una gran historia... Sólo hay que pararse a averiguar cuál es" pot servir de consigna per rastrejar en les il·lustracions les pistes que permetin imaginar les històries dels personatges que poblen aquest àlbum sense paraules.

MESSENGER, Norman (2006): *Imagina*. Madrid: SM.

Comentari⁶⁴: "Un álbum inteligente y trabajado como pocos, para jugar y observar durante tiempo y tiempo, es *Imagina*, del inglés Norman Messenger, un maestro en atizar la curiosidad y el espíritu de observación del lector. Con textos breves, con unas ilustraciones a base de acuarelas y lápices de colores, unas veces sugiere juegos de imaginación tipo ¿qué pasaría si?, otras propone al lector que se fije bien en lo que ve y busque diferencias o seres ocultos, otras presenta rostros que pueden contemplarse de distintas maneras, otras sugiere posibilidades imposibles a lo Magritte... No faltan ilustraciones con ventanas que se abren para dar lugar a nuevas figuras. Y, además del contenido de la ilustración principal, en cada doble página se propone algún juego-acertijo." (Fitxa sol)

WIESNER, David (2007): *Flotante*. México: Océano.

Comentari: Sorprenent àlbum sense text. La seva verbalització demana imaginar la història explicada per les imatges.

⁶³ També a "La reflexió sobre els distints contextos socials i culturals".

⁶⁴ També a "Participació en la dimensió lúdica i la narració".

3.3.5. Textos per adquirir estratègies lectores e interpretatives

El petit globus vermell

Mis primeras 80.000 palabras

El número 73304-23-4153-6-96-8

Recopilació de vinyetes del Roto: Vocabulario figurado.

Poema de Josep Maria Sala-Valldaura: Textos retirant olles

Libro de los conejitos suicidas

Els nens del mar

L'adquisició d'estratègies lectores i interpretatives

MARI, Iela (2006) *El petit globus vermell*. Pontevedra: Kalandraka, Col Llibres per somniar

MARI, Iela (2005) *El globito rojo*. Pontevedra: Kalandraka.

Comentari⁶⁵: El joc visual amb les sorprenents transformacions del globus es pot utilitzar per anticipar-se a la pregunta de quina pot ser la propera metamorfosi. “Ens trobem davant d'un d'aquests llibres que han de formar part del cànnon de la literatura infantil universal, tot un clàssic que va escriure Iela Mari el 1967 i que ara, amb un excel·lent criteri editorial, recupera Kalandraka no només per als més menuts, sinó també per als lectors de totes les edats. I és que tot i que el llibre no té text, el ventall de suggeriments que provoquen les il·lustracions minimalistes de l'autora, el fan apte per a qualsevol persona que encara conservi la valuosíssima capacitat de somiar i imaginar. En el seu dia va causar un gran impacte per la seva proximitat a l'absurditat i la simplificació cromàtica. Un llibre excel·lent per compartir i afavorir l'intercanvi de sensacions i impressions.”(Fitxa SOL)

Mis primeras 80.000 palabras, Diccionario ilustrado, Valencia: Media Vaca, 2002.

Comentari: Las paraules favorites de 231 artistes definides amb imatges. Explicitar la relació entre el text i la imatge posa en joc l'exercitació de diferents estratègies lectores.

OTT, Thomas, (2008): *El número 73304-23-4153-6-96-8*. Barcelona: La Cúpula.

Comentari: Sorprenent novel·la gràfica sense text. La lectura juga amb les combinacions d'un número que serveixen de fil conductor de la història. Explicitar les relacions entre els números i el relat permet exercitar les estratègies de comprensió habituals en la lectura, però amb l'interès de poder-les aplicar a les imatges.

EL ROTO, (2007): *Vocabulario figurado*. Barcelona: Random House Mondador, Reservoir Books.

Comentari: Les vinyetes del Roto funcionen com a poemes conceptuals. Adequades per compartir les inferències que s'activen per interpretar-les.

SALA-VALLDAURA, Josep Maria: “Textos retirant olles” a *Poesies amb suc. Antologia de poesia per a infants*. Selecció Miquel Desclot, 2007. Barcelona. La Galera.

Annex 2

Comentari: Poema que acumula definicions o pensaments basats en jocs enginyosos de paraules que posen a prova la comprensió.

⁶⁵ També a “Participació en la dimensió lúdica”.

L'adquisició d'estratègies lectores i interpretatives

RILEY, A. (2007): *Libro de los conejitos suicidas*. Bilbao: Astiberri Ediciones.

Comentari: Cada vinyeta amb les sorprenents formes de suïcidi que barrinen els conillets posa a prova les estratègies lectores i el domini dels referents visuals o culturals al·ludits.

ESCALA, Jaume; SOLÉ VENDRELL, Carme (il) (1991): *Els nens del mar*, Madrid: Siruela.

Comentari⁶⁶: A partir del poema inicial de Jaume Escala, cada pàgina utilitza algun dels versos, marcat en negreta, ampliat amb un text que contextualitza el relat en un món marginal. Ex. “I ara un castell encantat/ En un castell de reixes el meu germà”, “També hi ha una princesa trista / La vida amarga.” Les imatges ressalten el contrast entre la versió idealitzada del conte i la seva versió al món real. Relacionar aquests tres plans, el de les imatges, els versos i la frase desmitificadora és un bon exercici de comprensió lectora.

⁶⁶ També a “La reflexió sobre els distints contextos socials i culturals”.

3.3.6. Textos per practicar estructures lingüístiques

Zoom

El rei dels ocells

El hilo de la vida

Un desig

La princesa del Vendrell

Mi vecina está enamorada

Animalario universal del profesor Revillod. Almanaque ilustrado de la fauna mundial

Poema de Maria Mercè Marçal, *L'ombra del meu amor sense casa*

Poema de Joan Brossa, *El jardí de la reina*

Poema de Joan Brossa, *Madame Astrid*

Poema de Ràfols-Casamada, *Hora esquinçada*

Els millors dies

Home de color

Libro de las preguntas

Llopferoç

Corre, corre, carbasseta

Poema de Joan Brossa, *Tu*

La pràctica d'estructures lingüístiques i textuais en contextos amb sentit

BANYAI, I. (1995): *Zoom*. México: Fondo de Cultura Económica. Col. Los especiales de A la orilla del viento.

Comentari: Original àlbum sense text que reproduïx l'efecte del zoom d'una càmera que es va allunyant progressivament: des del primer pla de la cresta d'un gall fins a l'univers. Pot ser interessant proposar a l'alumnat que vagin lligant amb frases la relació entre les il·lustracions. D'aquesta manera podrien intentar crear una frase com la següent centrada en la pràctica dels connectors: "Hi ha una granja en què en un corral uns nens treuen el cap per una porta des d'on veuen un gall que té una cresta de colors..."

WARD, Helen (2000): *El rei dels ocells*. Barcelona: Cruïlla.

Comentari: A partir d'aquest àlbum es poden treballar les diferents estructures del sintagma nominal: "Ocells del nord, ocells petits, ocells que volaven alt./ El que tingui el coll més llarg, el que tingui el bec més llarg, el més conegut". La pàgina final amb els noms dels ocells permet ampliar el vocabulari.

CALI, David. ; BLOCH, Serge. (il) (2006) : *El hilo de la vida*. Barcelona: Ediciones B. La escritura desatada.

Comentari⁶⁷: Tot i que l'àlbum està en castellà, els textos són tan curts que es podrien traduir per treballar les variants de la construcció de verb transitiu i complements.

WOLFE, Frances, *Un desig*, (2003), Barcelona: Editorial Juventud.

Comentari⁶⁸: Per treballar el condicional: "La meva casa seria...", "On m'asseuria..."

PATACRÚA, SOLCHAGA, J. (il)(2006): *La princesa del Vendrell*. Pontevedra: OQO, Oqomania.

PATACRÚA, SOLCHAGA, J. (il) (2006): *La princesa de Trujillo*. Pontevedra: OQO, Oqomania.

Comentari: Conte popular europeu de tipus acumulatiu que permet treballar les estructures de la subordinació adjectiva: "Aquesta és l'aigua/que va apagar el foc /que va cremar el pal / que va pegar el gos /.../ que embolicava l'anell / de la Princesa del Vendrell." Cada cop que apareix la pregunta "això què és?" s'acompanya de la fotografia d'un objecte artesanal difícil d'identificar que serà el que s'afegirà a la tirallonga. Endevinar a què es refereix la pregunta permet treballar també les anticipacions.

⁶⁷ També a "Emocions".

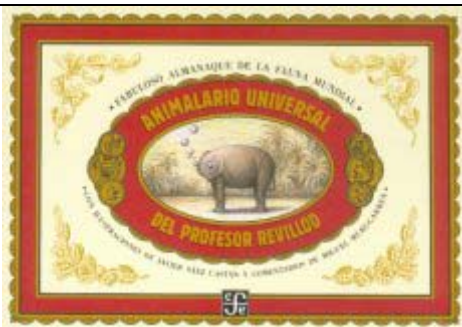
⁶⁸ També a "Emocions".

La pràctica d'estructures lingüístiques i textuais en contextos amb sentit

LEJONC, Régis, (2005): *Mi vecina está enamorada*. Madrid: Kókinos.

Comentari⁶⁹: En aquest àlbum cada personatge està enamorat d'un altre creant una cadena que comença i acaba amb la veïna. Les frases amb la mateixa estructura permeten treballar aquest motllo lingüístic. Els textos breus faciliten la traducció prèvia al català per part del professorat.

SÁEZ CASTÁN, J.; MURUGARREN, M. (2003): *Animalario universal del profesor Revillod. Almanaque ilustrado de la fauna mundial*. México: Fondo de Cultura Económica.



Enllaç amb l'editorial:

http://www.fondodeculturaeconomica.com/ED_Detalle.asp?ctit=100281E

Comentari: Aquest àlbum proposa un joc de combinació de lexemes per crear animals fantàstics. Molt adequat per treballar els mecanismes de creació de paraules. “Desde el humor y el juego con el lector, este libro propone crear animales imaginarios a partir de especies reales. La obra es aparentemente científica, pero todo en ella (texto, ilustraciones, formato, encuadernación...) está destinado a desorientarnos respecto a lo que es realidad o ficción. Atribuido a un destacado científico, el texto es en realidad del supuesto comentarista de la obra. Los dibujos, divididos en tres, remedan las ilustraciones de los naturalistas, y posibilitan el juego combinatorio del cual surgen los animales más extraordinarios.” (Fitxa sol)

MARÇAL, M. M. *El meu amor sense casa*, Disponible a http://www.viulapoesia.com/pagina_2.php?tipus=1&subtipus=2&itinerari=8&idpoema=229

Annex 2

Proposta d'activitat a viulapoesia:

http://www.viulapoesia.com/pagina_6.php?tipus=1&subtipus=2&itinerari=8&idpoema=229

Comentari: Poema amb estructura acumulativa que permet treballar les frases de relatiu.

BROSSA, Joan, “El jardí de la reina” a *Cant* (1954).

Annex 2

Comentari: Poema amb estructura acumulativa que permet treballar les frases de relatiu.

⁶⁹ També a “Emocions”.

La pràctica d'estructures lingüístiques i textuais en contextos amb sentit

BROSSA, Joan, "Madame Astrid" a *Poemes de París* (1956).

Annex 2

Comentari: Poema amb prediccions per a cada dia de la setmana. Per treballar frases simples en futur: "Dilluns fareu una nova coneixença/ Dimarts sereu propici a la tristesa.../"

RAFOLS-CASAMADA, Albert, "Hora esquinçada" a *Moviment intermitent* (1970-1976).

Annex 2

Activitat a viulapoesia:

http://www.viulapoesia.com/pagina_6.php?tipus=1&subtipus=2&itinerari=16&idpoema=279

Comentari: Per treballar l'estructura DET + N + CN.

JANISCH, Heinz,; BANSCH Helga (il) (2002): *Els millors dies*. Barcelona: Baula.

Comentari⁷⁰: Aquest àlbum, farcit d'il·lustracions increïbles, no és una altra cosa que un poema d'imatges i text que fa referència a la importància de la imaginació. S'inicia amb un «Hi ha dies...», que es repeteix contínuament i que va marcant el ritme de cada pàgina, com si es tractés d'un poema. L'obra intenta posar el lector davant d'una sèrie de situacions que haurien de donar-se en les nostres vides, algunes d'aquestes, tot i que esbojarrades, molt interessants. L'anàfora de "hi ha dies" permet treballar les estructures lingüístiques: "Hi ha dies que tothom va amb xanques i ho veuen tot des de dalt./Hi ha dies que tothom porta una cirera al cap."

RUILLIER, Jérôme (2004): *Home de color*. Barcelona: Juventud.

Comentari⁷¹: Treball lingüístic a partir de les estructures paral·leles que el text va repetint: "Jo, quan tinc por, sóc negre / Tu, quan tens por, ets verd".

NERUDA, Pablo; FERRER, Isidro (2006): *Libro de las preguntas*. Valencia: Media Vaca.

Comentari⁷²: La força suggeridora de les preguntes de Neruda pot servir de trampolí per imaginar preguntes en clau poètica i, d'aquesta manera fer el salt al català: "Por qué los inmensos aviones no se pasean con sus hijos? /Cuál es el pájaro amarillo que llena el nido de limones? /Por qué no enseñan a sacar miel del sol a los helicópteros? / Dónde dejó la luna llena su saco nocturno de harina? /Si he muerto y no me he dado cuenta a quién le pregunto la hora?". També es podria treballar la traducció o que l'alumnat formulí les preguntes en català a partir de les il·lustracions.

⁷⁰ També a "La familiarització amb el registre poètic".

⁷¹ També a "La reflexió sobre les diferències individuals".

⁷² També a "La familiarització amb el registre poètic".

La pràctica d'estructures lingüístiques i textuais en contextos amb sentit

PATACRUA & CHENE (2006) : *Llopferoç*. Pontevedra: OQO.

Comentari: Àlbum infantil sobre un conte tradicional rus. El text senzill d'estil acumulatiu és un altre exemple a partir del qual es poden treballar motllos lingüístics.

MEJUTO, Eva ; LETRIA, André, (2006): *Corre, corre, carbasseta*. Pontevedra: OQO.

Comentari: Àlbum infantil sobre un conte tradicional portuguès. Les divertides frases d'estil acumulatiu que van repetint la mateixa estructura el fan apte treballar motllos lingüístics.

BROSSA, Joan, "Tu" a *Aprendre amb Joan Brossa*, Bordons, G. (coord), p.139.

Comentari: Poema per treballar frases en condicional: "Si eres una onada, series el meu joc favorit. /Si eres una manera de parlar, series el diàleg."

3.3.7. Textos per adquirir lèxic

Poema de Maria Mercè Marçal, *Drap de la pols*

Poema de David Jou, *Els verbs de la jugada*

Poema de Joan Brossa, *Enganyifa*

Poema de Shel Silverstein, *Accions*

Sencillamente tú

L'arca de Noè

La recta y el punto

Poema de Joan Brossa, *Carnaval*

Poema de Lola Casas, *Pastisseria*

Adquisició de lèxic

MARÇAL, Maria Mercè, “Drap de la pols” a *Bruixa de dol* (1998).

Annex 2

Comentari: Poema irònic sobre les feines de la casa. L'enumeració de les eines de neteja presenta un vocabulari especialitzat que es pot treballar en aquest context significatiu.

JOU, David, “Els verbs de la jugada” Disponible a http://www.viulapoesia.com/pagina_2.php?tipus=1&subtipus=2&itinerari=17&idpoema=713

Annex 2

Comentari: Poema per aprendre “els verbs de la jugada”, amb sinònims dels verbs que descriuen les jugades de futbol. El seu ritme accelerat, com de retransmissió esportiva, de ben segur que captivarà a l'alumnat.

BROSSA, Joan, “Enganyifa”, *Calcomanies*. (1969-75)

Annex 2

Comentari: Un altre poema amb vocabulari sobre futbol.

SILVERSTEIN Shel, “Accions” a Miquel DescLOT, *Poesies amb suc. Antologia de poesia per a infants*. Selecció Miquel DescLOT, 2007. Barcelona. La Galera.

Annex 2

Comentari: Poema amb definicions dels noms que reben diferents tipus de relacions humanes. Ideal per treballar el vocabulari.

JANISCH, H; BAUER, J. (2007): *Sencillamente tú*. Salamanca: Lóguez Ediciones.

Comentari⁷³: La relació entre els adjectius que descriuen a l'altre i els sentiments que provoquen aquests trets de la personalitat insereixen la reflexió sobre la llengua en el context de la reflexió sobre les relacions personals.

Spier, P. (1990), *L'arca de Noè*. Barcelona: Lumen.

Comentari⁷⁴: A partir del fragment inicial del Gènesi on s'explica la història de Noè, la resta del àlbum il·lustra aquesta part de la Bíblia només amb imatges. Les il·lustracions plenes de detalls es presten a posar nom als animals i els objectes creant una situació estimulante per a l'adquisició de vocabulari.

⁷³ També a “Emocions”.

⁷⁴ També a “El reconeixement intracultural: textos per visibilitzar altres cultures coexistents”.

Adquisició de lèxic

JUSTER, Norton, (2005): *La recta y el punto*. México: Fondo de Cultura Económica.

Comentari⁷⁵: L'expressivitat amb què les il·lustracions reflecteixen els trets dels personatges d'aquesta història, una línia recta, un punt i una línia corba, permeten el treball dels adjectius descriptius de la personalitat en un context insospitat.

BROSSA Joan, "Carnaval", *Passat Festes*. (1993-1995)

Annex 2

Comentari: Els versos curts barregen les onomatopeies que corresponen als diferents animals. Possible exercici de recomposició que facilita l'adquisició de vocabulari.

CASAS Lola, "Patisserie", *Poesies amb suc. Antologia de poesia per a infants*. Selecció Miquel Desclot, 2007. Barcelona. La Galera.

Annex 2

Comentari: Per introduir-se al món dels dolços catalans.

⁷⁵ També a "La reflexió sobre les diferències individuals".

4. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ARIZPE, E.; STYLES, M. (2003): *Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts*. London: RoutledgeFalmer. (Trad.castellana a: *Lectura de imàgenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica, 2005)

ARIZPE, E. (2007): "This book is about books: Literacy, culture and metaliterary awareness" a *Simposio Nuevos impulsos en la investigación sobre el álbum: aspectos estéticos y cognitivos del álbum*, Universitat Autònoma de Barcelona.

ARNOLD, J. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press..

ARNOLD, J.; BROWN, H. D. (2000): "Mapa del terreno" a *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press..

ATXOTEGUI, J. (2007): "Los duelos de la migración" a *Seminari: L'aula d'acollida*, Barcelona.

AVGENIROU, M.; ERICSSON, J. (1997): "A Review of the Concept of Visual Literacy" a *British Journal of Educational Technology*, núm. 28 (4), pàgs. 280-291.

BALLESTER, J. (2006): "La educación literaria, el canon y la interculturalidad". *Revista de Literatura*, 216,

BHABHA, H. (2000): *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.

BOSCH, E. (2007): "Hacia una definición de álbum". *AILIJ, Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, nº 5, pàgs. 25-45. Vigo. Universidad de Vigo.

BRUNER, J. (1986): *El habla del niños*. Barcelona: Paidós. (1º ed. 1983: *Child's Talk. Learning to use language*, London: Norton.)

BROWN, H. D. (1994): *Principles of Language Learning and Teaching*, 3ª edició, Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall Regents.

CARRAUD, F. (2005): "Former les enseignants aux questions d'identités". *Education citoyenne : les identités en construction. Ambitions et effets de la formation*, 14-15 gener, Lyon. Disponible a:
http://www.inrp.fr/colloques/journees_etude/mission_formation/pdf/syntheses150105.pdf

CARRAUD, F.; PAYET, M. (2005): "L'Analphabète en classe d'accueil". Actes du colloque international : *Littérature et pratiques d'enseignement apprentissage : difficultés et résistances*. 20-22 octobre, 2005, AIRDIF. Disponible a :
<http://www.fse.ulaval.ca/litactcolaix/auteurs/carraud-payet.pdf>

CARTER, J.B. (2007): "Carving a Niche, Graphic novels in the English Language Arts Classroom" a CARTER, J.B. (ed.): *Building Literacy Connections with Graphic Novels: Page by Page, Panel by Panel*. Urbana (Illinois). NCTE.

CHAMBERS, A. (1993): *Tell me.* (Traducció castellana a *Dime.* México: Fondo de Cultura Económica, 2007)

COELHO, E. (2004): *Adding English. A Guide to Teaching in Multilingual Classrooms.* Don Mills, Ontario: Pippin Publishing.

COLOMER, T. (2005): *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela.* México: Fondo de Cultura Económica.

COLOMER T. (2006): "Educació literària i noves societats" a *Jornades sobre multiculturalitat*, Barcelona. Inèdit.

COSERIU, E. (1987): "Acerca del sentido de la enseñanza de la Lengua y la Literatura" a AA.VV. *Innovación en la enseñanza de la Lengua y la Literatura.* Madrid. M.E.C.

COULTHARD, K.; ARIZPE, E.; STYLES, M. (2003): 'Getting inside Anthony Browne's head': Pupils and teachers asking questions and reading pictures a BEARNE, E.; DOMBEY, H.; GRAINGER, T. (eds) *Interactions in Language, Literacy and the Classroom*, Milton Keynes: Open University Press, pàgs. 77-89.

DEARDEN, C. D. (1994): "La Literatura Infantil y Juvenil Como Util de aproximación y Comprensión de la Diversidad Cultural" 24th International Congreso of the International Board on Books for Young people, Sevilla

DÍAZ ARMAS M J. (2008): "Los estudios sobre la visión del otro en la literatura infantil y juvenil en el marco ibérico", Ponència presentada en el IV Congreso Ibérico sobre el libro infantil y juvenil, San Sebastián.

DURÁN, C; FITTIPALDI, M. (2007): "Entre en Joan y el drac: la literatura como experiencia compartida". Comunicació IV Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Organitzat per la Universidad Nacional de Salta i la Universidad Nacional de La Plata. Salta, 20, 21 y 22 de setembre de 2007.

FAUPIN, E.; THÉRON, C. (2007): *Enseigner le FLS par les textes littéraires aux élèves nouvellement arrivés en France.* Niza : CRDP de l'académie de Nice.

FITTIPALDI, M. (2008): *Travesías textuales: Inmigración y lectura de imágenes.* Treball de recerca de màster, Universitat Autònoma de Barcelona.

GILROY, M; PARKINSON, B. (1996): "Teaching literature in a foreign language" a *Language Teaching*, 29, (4), pàgs. 213-225.

GUASCH, O. (2001): "El plurilingüisme i la renovació de l'ensenyament de la llengua". *Articles*, 23, 9-21.

KEARNEY, R. (1989). "La selección de libros infantiles en el mundo actual." a DIANE, L.; MCCLENATHAN MONSON, DAY ANN K. (comp.). *Crear lectores activos. Propuestas para los padres, maestros y bibliotecarios*, Madrid: Visor pàgs. 29-44.

KIEFER, B. (1993): "Children's Responses to Picture Books: A Developmental Perspective", a K. HOLLAND (comp.), *Journeying. Children Responding to Literature*, Londres, Heinemann.

KIEFER, B. (1995) *The Potential of Picture Books: From Visual Literacy to Aesthetic Understanding*. Englewood Cliff, NJ: Merrill.

KIEFER, B. (2005): "Los libros-álbum como contextos para comprensiones literarias, estéticas y del mundo real" a A.A.V.V. (ed.), *El libro-álbum. Invención y evolución de un género para niños.*, 1. Caracas: Paparapara clave. , pàgs. 72-83.

LAHIRE, B. (2000): *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'«échec scolaire» à l'école primaire*. PUL.

LARROSA, J. (2002): "¿Para qué nos sirven los extranjeros?" a *Educação & Sociedade*, XXIII, pàgs. 67-84.

LARSON, D.; SMALLEY, W. (1972): *Becoming Bilingual: A Guide to Language Learning*. New Canaan, Connecticut: Practical Anthropology.

LAZAR, G. (1993): *Literatura and Language teaching. A guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

LEIBRANDT, I. (2006): "El aprendizaje intercultural a través de la literatura", *Espéculo* (revista electrònica), 32 (març-juny).

LÜDI, G. et al. (1998): *Quelles langues apprendre en Suisse pendant la scolarité obligatoire?* Conference suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. Berna. <http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept>

MATA, J. (2008): "La edad de Aquiles o la futilidad de la literatura" a *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*, Lomas, C. (coord.), Barcelona: Grao, Biblioteca de Textos, 249, pàgs.119-134.

MENDOZA, A. (2007): *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*. Barcelona: Horsori Editorial, Cuadernos de Educación, 55.

MINES, H. (2000): *The relationship Between Children's Natural Literacies and Their Reading of Literacy Texts*, Tesi doctoral, University of Brighton.

MORGADO, Margarida (2006): "Nuevos libros, viejos libros: una perspectiva desde la Educación Intercultural". *Primeras noticias. Revista de literatura*, 216, pàgs. 7-20.

MOSKOWITZ, G. (2000): "La mejora del desarrollo personal: trabajando con actividades humanísticas" a ARNOLS, A (ed), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press. Madrid.

MOURE, G. (2004): "Emoción" a I Jornadas de Animación a la Lectura. Aranjuez.

MURGADES, J. (coord.) (2006): *Conclusions de la comissió Didàctica de la literatura. L'ensenyament de la literatura a l'ensenyament no universitari*. Disponible a

www.gencat.net/educacio/depart/pdf/llengua_escola/comissio_didactica.pdf

PETIT, M; LADEFROUX, R.; BALLEY, C., ROSSIGNOL, I. (1997): *De la bibliothèque au droit de cité: parcours de jeunes*. Paris: BPI-Centre Georges Pompidou,

PETIT, M. (1999): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

PETIT, M. (2001): *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.

PETIT, M. (2002): "La biblioteca, un espacio donde construir la propia ciudadanía" a *Les bibliothèques publiques: espais d'integració social : Jornades interprofessionals*, Salt, 15 i 16 de març del 2002. -- Barcelona : Centre Unesco de Catalunya, 2003. pàgs. 27-47

PETIT, M. (2005): "Conjugar lecturas, compartir lecturas" a *Actas del I Congreso de literatura infantil y juvenil*, Santander, 15 i 16 de octubre 2004, Editorial Luis Vives, 2005, pàgs.23-45.

PLA, J. (1977): *El quadern gris. Obra completa, volum I*. Barcelona: Destino.

ROCHMAN, H. (1995): "Against Borders". *The Horn Book Magazine*, (Març-Abril)

ROGERS, C. (1975): "Bringing together ideas and feelings in learning" a D. A. READ, S. B. SIMON (eds.), *Humanistic Education Sourcebook*, Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.

SCHUMAN, J. H. (1986): "Research on the acculturation model for second language acquisition". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 5, pàgs. 279-392.

SILVA-DÍAZ, M^o Cecilia, (2008) : "Entre el text i la imatge : els àlbums il·lustrats i altres tipus de llibres" a COLOMER, T. (coord.): *Lectures adolescents*. Barcelona : Graó (Biblioteca d'Articles, 165)

SILVA-DÍAZ, M. C. , MANRESA, M. (2005): "Dialogar per aprendre literatura". *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 37, pàgs. 45-56.

SMITH, M. W. (1992): "Submission Versus Control in Literary Transactions" a *Reader Stance and Literary Understanding*.. CAROLE COX Y JOYCE MANY (Eds.) Norwood: Ablex Publishing Corporation, pàgs.143-161.

SUÁREZ OROZCO, C.; SUÁREZ OROZCO, M. M. (2003): *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata. (1^a ed.: *Children of immigration*. Cambridge: President and Fellows of Harvard College, 2001)

TAUVERON C. (2001) *Littérature de jeunesse ou nouvelle jeunesse pour la littérature et son enseignement*.

VARGAS LLOSA, Mario, (2002): *La verdad de las mentiras*. Madrid: Santillana

WINNICOTT, D. W. (1975): *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Paris: Gallimard.

ARIZPE, E.; STYLES, M. (2003). *Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts*. London: RoutledgeFalmer.

DATTA, M. (ed.) (2000): *Bilinguality and Literacy*. London: Continuum.

KIEFER, B. (1995) *The Potential of Picture Books: From Visual Literacy to Aesthetic Understanding*. Englewood Cliff, NJ: Merrill.

KIEFER, B. (1999): "Los libros álbum como contextos para comparaciones literarias, estéticas y del mundo verdadero". "El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños". *Parapara Clave*. Venezuela: Banco del Libro.

SCHWARZ, G. (2006): "Expanding literacies through Graphic Novels", *English Journal* Vol. 95, No. 6 July 2006, pp.58-64. Disponible en:
<http://www.education.wisc.edu/ccbc/books/graphicnovels.asp#lists>

SILVA-DÍAZ, C. M. (2008) : "Entre el text i la imatge : els àlbums il·lustrats i altres tipus de llibres" a COLOMER, T. (coord.): *Lectures adolescents*. Barcelona : Graó (Biblioteca d'Articles, 165)

5. ANNEXOS

5.1. Annex 1: Textos literaris per a la construcció de la identitat pròpia i de la nova representació contextual

Poema de Marc Granell, *Cal avançar*
Poema Josep M. Sala-Valldaura: *Autoretrat d'esser humà*
Poemes de Bertold Brecht: *Plaers*, *No necessito cap làpida*
Poema Miquel Martí i Pol, *Petita faula de mi mateix*
Poema de Joan Brossa, *Els rics diuen*,
Poemes de Brecht: *Diverses maneres de matar*, *Prec dels infants*, *La cançó del «Potser» o ronda dels amos de la terra*, *Contra la seducció*
Poema visual de Joan Brossa, *L'estel*
Poema visual de Gabriel Guasch, *Sense títol*
Poema de Josep Palau i Fabre, *L'estranger*
Poema de Josep Maria Sala-Valldaura, *Carta de Ahmed a la seva família*
Poemes de Berta Piñán: *Un reloj*, *Senegalesa*
Poema de tradició oral africana, *Home de color*
Conte de Gianni Rodari, *U i set*
Poema de Maria Dolors Pellicer, *Al país de Totigual*

5.2. Annex 2: Textos literaris per a l'aprenentatge lingüístic

Poema de Pere Quart, *Tirallonga de monosíl·labs*
Poema d'Helena Vidal, *Embarbussaments*
Poema de Miquel DescLOT, *Bestiar ecològic*
Poema de Jordi Sarsanedas, *Beuen Vermut*
Poema de Miquel DescLOT, *Un vestit amb farbalans*
Poema de Josep Maria Sala-Valldaura, *Preguntes*
Poema de Manuel Maria, *El caragolet*
Poema de Celdoni Fonoll, *Gaig*
Poema de Ricard Bonmatí, *Duc pa sec al sac*
Poema de Àngels Garriga, *Les formigues*
Poema de Joana Raspall, *La ballarina*
Poema de Maria Dolors Pellicer, *Cauen gotes*
Obra teatral de Joan Barbero, *Vint per vint*
Obra teatral de Sergi Bellbell, *Morir*
Obra teatral de Karl Valentin, *Teatre de Cabaret*
Obra teatral de Jordi Galceran, *Paraules encadenades*

Obra teatral d'Àgata Roca, *Carta utòpica*
Obra teatral de Joan Ollé, *Estimats reis d'Orient*
Obra teatral d'Àgata Roca, *Vull ser gran!*
Poema de Joan Brossa, *Tira avall*
Poema de Josep M. Sala-Valldaura, *Textos retirant olles*
Poema de Maria Mercè Marçal, *El meu amor sense casa*
Poema de Joan Brossa, *El jardí de la reina*
Poema de Joan Brossa, *Madame Astrid*
Poema de Albert Ràfols-Casamada, *Hora esquinçada*
Poema de Joan Brossa, *Tu*
Poema de Maria Mercè Marçal, *Drap de la pols*
Poema de David Jou, *Els verbs de la jugada*
Poema de Joan Brossa, *Enganyifa*
Poema de Shel Silverstein, *Accions*
Poema de Joan Brossa, *Carnaval*
Poema de Lola Casas, *Pâtisseries*
Poema de Shel Silverstein, *Accions*

5.1. ANNEX 1

Textos literaris per a la construcció de la identitat pròpia i de la nova representació contextual

REFLEXIÓ INTIMISTA

Cal avançar,
sempre avançar.
Per a què?
No se sap.

Però no ens podem aturar.

Aturar-se
és fer-se arbre
sense saba,
sense branques,
sense arrels
ni fullam.
O pitjor:
és fer-se estàtua
de bronze
o de pedra
o de marbre,
tan blanca,
sempre quieta,
cagadeta
pels pardals.

Marc Granell, *Avant! Poesies amb suc. Antologia de poesia per a infants*. Selecció Miquel DescLOT, 2007. Barcelona. La Galera.

Autoretrat d'ésser humà (I)

Mar endins,
Sóc la por d'una gota de pluja
J. M.. Sala Valldaura, *Vidre fumat*, 2004 (Inèdit)

Plaers

El primer esguard per la finestra al matí
El vell llibre retrobat
Rostres plens d'entusiasme
Neu, el canvi de les estacions
El diari
El gos
La dilèctica
Dutxar-se, nedar
Música antiga
Sabates còmodes
Comprendre
Música nova
Escriure, plantar

Viatjar
Cantar
Ser amable

BRECHT, Bertold (1998): *Poemes i cançons*, Barcelona: Empúries

No necessito cap làpida

No necessito cap làpida, però
Si vosaltres necessiteu posar-me'n una
Voldria que hi digués:
Va fer propostes. Nosaltres
Les vam acceptar.
Una inscripció així ens faria
Honor a tots plegats

BRECHT, Bertold (1998): *Poemes i cançons*, Barcelona: Empúries

Petita faula de mi mateix

1

Jo, per exemple, em llevo
cada dia a les set
vint-i-cinc i m'afaito
lentament perquè em vagui
de reprendre, una a una,
les paraules i omplir-me'n
les mans. Són llargs els dies,
llargues les hores lentes,
i ara la gent creix massa
de pressa i tothom perd
el temps en ximpleries

2

Jo, per exemple, esmorzo
discretament i em rento
polidament la boca,
i tot té un aire plàcid
mentre em vesteixo, i penso
que el món és una cambra
petita, amb quatre mobles
per tota companyia.
Però la gent creix massa
de pressa i tothom perd
el temps en ximpleries.

3

Jo, per exemple, dintre
de poc ja farà vinti-
tres anys que treballo

vuit hores cada dia,
i he viscut sempre al poble
i he engendrat fills, i estimo
les coses i el silenci
i encara em vaga als vespres
tot sol al fons de casa
d'escriure algun poema.
Però la gent creix massa
de pressa- ja ho he dit i
llegeix poc i pensa
molt menys i tothom perd
el temps en ximpleries.

Miquel Martí i Pol, *Autobiografia* (1965-1966)

LA REFLEXIÓ SOBRE ELS DISTINTS CONTEXTOS SOCIALS I CULTURALS

Els rics diuen:
Em cordo la meva americana.

Els pobres diuen:
Em cordo l'americana.

Els rics tenen atacs
De nervis.

Els pobres tenen nervis.

Tot això, més o menys.
Més que no pas menys.

Joan Brossa, *Els entra-i-surts del poeta*, (1969-1975)

Diverses maneres de matar

Hi ha diverses maneres de matar. A un home, pots clavar-li un ganivet a la panxa, o retirar-li el pa, o no tenir-ne cura quan està malalt, o entaforar-lo en una casa infecta, o fer-lo matar treballant, o incitar-lo al suïcidi, o fer-lo anar a la guerra, etc. Només unes quantes d'aquestes coses són prohibides al nostre Estat.

Bertold Brecht (1998): *Poemes i cançons*, Barcelona: Empúries

Prec dels infants

Les cases no s'han d'encendre.
Que no caiguin més bombes.
La nit és per dormir-la.
Viure no ha de ser un càstig.
Que ja no plorin les mares
I que la gent no es mati.
Que tothom construeixi
I et puguis fiar dels altres.
Els joves han d'assolir-ho
I els vells també poden.

Bertold Brecht (1998): *Poemes i cançons*, Barcelona: Empúries

La cançó del "potser" o ronda dels amos de la terra

Potser viurem tranquils els anys que ens queden.
Potser es fondran les ombres que ens trasbalsen.
I aquests rumors que corren fa uns quants dies,
Potser no són tan alarmants com semblen.
Potser ens oblidaran de cop i volta
Com també a ells volíem oblidar-los.
Potser seurem encara a fer uns bons àpats.
Potser als nostres llits podrem morir-nos.
Potser no rebrem més insults sinó lloances.
Potser la nit aclarirà les coses.
Potser tindrem ja sempre aquesta lluna plena.
Potser caurà la pluja de baix enlaire.

Bertold Brecht (1998): *Poemes i cançons*, Barcelona: Empúries

Contra la seducció

1
No us deixeu seduir!
No hi ha resurrecció.
El dia és a les portes;
Sentiu ja el vent nocturn:
No tornarà el matí.

2
No us deixeu enganyar:
La vida no és tan breu.
A glops l'heu d'engolir!
No n'haureu tingut prou
Quan l'haureu de deixar!

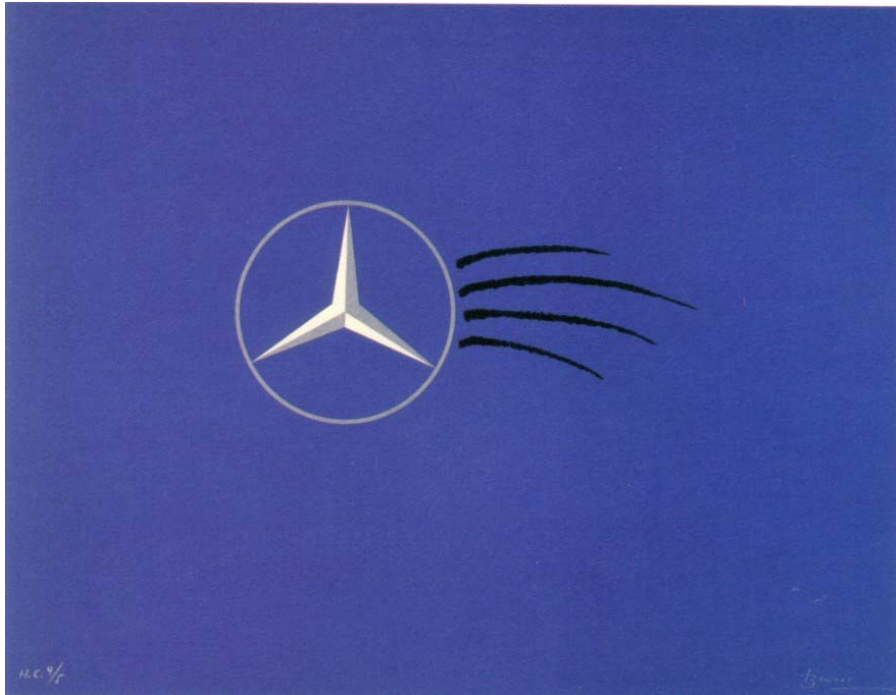
3
No us deixeu consolar!
No teniu gaire temps!

Els redimits que es fotin!
La vida és el més gran:
No sempre la tindreu.

4
No us deixeu reduir
Per ser esclaus i explotats!
De què heu de tenir por?
Morireu com les bèsties
I res més no hi haurà.

Bertold Brecht (1998): *Poemes i cançons*, Barcelona: Empúries

L'estel



Joan Brossa, Disponible en:

http://www.viulapoesia.com/pagina_5.php?tipus=1&subtipus=1&itinerari=6&idpoema=322

Sense títol



Gabriel Guasch, Disponible en:
http://www.viulapoesia.com/pagina_5.php?tipus=1&subtipus=2&itinerari=17&idpoema=213

LA PROJECCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA MIGRATÒRIA

L'estranger

- De quin país és aquest estranger?
- No ho sé.
- Com se diu?
- No ho sé.
- Què fa? Quina llengua parla?
- No ho sé.
- Com us dieu, bon home?
- ...
- De quin país veniu? On aneu?
- Sóc d'aquí. Sóc estranger.

Josep Palau i Fabre. *Laberint* (1950)

Poema de Josep Maria Sala-Valldaura, *Carta de Ahmed a la seva família*

CARTA D'AHMED A LA SEVA FAMÍLIA

“Déu és gran i misericordiós
i cal agrair-li la feina.
Sóc vora una ciutat
que li diuen Lleida,
i camino sempre a peu pla.
Hi ha una botiga
cent vegades més gran
que el nostre poblet,
i m’hi he comprat una ràdio.
Dormo amb molts de companys,
sentim música
i de vegades ballem.
De nit, dalt un turó,
il·luminen una església
amb un minaret;
semblen plantats al cel,
entre els núvols.
Tot és net i bonic,
ple de bancs i de llums,
però la gent et mira
i no et parla.
Aquí, el fred és d’aigua,
i les fileres dels arbres, de lluny,
són com soldats
que el vent despeïna.
Després de la poma,
caminaré cap al sud.
Si Déu vol, us tornaré a veure :
envejo les cigonyes,
que van i vénen d’aquest cel
al nostre.
Records als cosins.
Ahmed us enyora.”

CARTA DE AHMED A SU FAMILIA

“Dios es grande y misericordioso
y es necesario agradecerle el trabajo.
Estoy cerca de una ciudad
a la que llaman Lérida
y camino siempre en llano.
Hay una tienda
cien veces mayor
que nuestro pueblecito
y allí me he comprado una radio.
Duermo con muchos compañeros,
oímos música
y, a veces, bailamos.
De noche, en una colina,
iluminan una iglesia
con un minarete;
parecen plantados en el cielo,
entre las nubes.
Todo es limpio y bonito,
lleno de bancos y luces,
pero la gente te mira
y no te habla.
Aquí el frío es de agua,
y las hileras de los árboles, de lejos,
son como soldados
que el viento despeina.
Después de la manzana,
caminaré hacia el sur.
Si Dios quiere, os volveré a ver:
envidia a las cigüeñas,
que van y vuelven de este cielo
al nuestro.
Recuerdos a los primos.
Ahmed os añora.”

de *Cardiopatía* (1999)

Poemes de Berta Piñán, disponibles en *La puerta de la poesía*, iniciativa del IES Illiberis

<http://iliberis.com/poema/index.php?a=2009&m=4&d=1>

UN RELOJ

Hablaban las lenguas que querían, decían bambina,
amigo, my friend, sabían los equipos de fútbol,
los ganadores de la liga y eslóganes de moda
de otros años. Pequeños dioses de un planeta doméstico,
durante el verano guiaban, arrogantes
y altivos, los grupos de turistas por las callejas
de Fez, de Tetuán, de Marrakech,
allí donde Ariadna teje incesante el laberinto,
y siempre, siempre, tenían parientes con tiendas
en el zoco, sabían de sitios mejores, más baratos.
Se llamaban Nassir, Amed, Abdu o Mohamé
y entre alfombras y turistas soñaron
otra vida posible y otro mundo. Al
embarcar nada traían de equipaje
y aún lloraron por la tierra que dejaban.
A uno de ellos lo conocí en un bar, a altas horas
de la noche, con su tienda diminuta al hombro.
Él me vendió un reloj digital, inútil y negro
como un cuervo, yo, la verdad, no sé qué quise
comprarle con aquello, quizá un tiempo mejor,
no sé, quizá fue un simple reloj, sólo eso.

Berta Piñán

SENEGALESA

Diles que pregunten por mí
en la aldea de Thiaroye, allí me conocen,
saben quién es mi madre y que le llaman
Ndiémé, saben quién es mi hermana Bébé,
cuál es mi casa, allí me conocen.
Diles que pregunten por mí a la vieja Misia
que me vio nacer y que me curó de la fiebre
y estuvo una vez en la ciudad de Thies a por un diente de o
ro,
que pregunten por mí a mi primo Makalou
que lleva a los turistas en su barca de pesca.
Que pregunten a mi gente, allí me conocen.
Díselo. No tengo papeles, pero allí saben quién soy,
allí me conocen.

Berta PIÑÁN

REFLEXIÓ SOBRE LES DIFERÈNCIES INDIVIDUALS

Jo, home de color quan vaig néixer era negre.
Vaig créixer sent negre.
Si prenc el sol, tinc por, o estic malalt,
Segueixo sent negre.

Mentre que tu home blanc,
Vas néixer de color rosa,
si prens el sol et poses vermell,
si tens fred et tornes blau,
i si estàs malalt et poses groc.

I tu em dius a mi home de color ?

Tradició oral africana

U i set

He conegut un noiet que era set noiets.

Vivia a Roma, es deia Paolo i el seu pare era tramviaire.

Però també vivia a París, es deia Jean i el seu pare treballava en una fàbrica d'automòbils.

Però també vivia a Berlin, i s'hi deia Kurt, i el seu pare era professor de violoncel.

Però també vivia a Moscou, es deia Iuri, com Gagarin, i el seu pare feia de paleta i estudiava matemàtiques.

Però vivia també a Nova York, es deia Jimmy i el seu pare tenia una gasolinera.

Quanta n'he dit fins ara? Cinc. Me'n falten dos:

L'un es deia Txú, vivia a Xang-Hai i el seu pare era pescador; l'últim es deia Pablo, vivia a Buenos Aires i el seu pare feia de pintor de parets.

Paolo, Jean, Kart, Iuri, Jimmy, Txú i Pablo eren set, però eren tanmateix el mateix noiet que tenia vuit anys, que ja sabia llegir i escriure i anava en bicicleta sense posar les mans al manillar.

En Paolo tenia el cabell negre, en Joan ros i en Kurt castany, però eren el mateix noiet. Iuri tenia la pell blanca, Txú la tenia groga, però eren el mateix noiet. En Pablo anava al cinema en castellà i Jimmy en anglès, però eren el mateix noiet, i reien en una mateixa llengua.

Ara han crescut tots set, i ja no podran fer-se la guerra, perquè tots set són un sol home.

Rodari, Gianni, *Contes per telèfon*, Barcelona: Editorial Joventut, sisena edició, 1989, p. 126-7. Primera edició: 1982, Original, 1962.

Al país de Totigual
no hi ha grossos, tots són flacs;
no hi ha negres, tots són blancs;
no hi ha baixos, tots són alts.

Al país de Totigual
no hi ha dolços, hi ha salats;
no hi ha cotxes, hi ha autocars;
no hi ha gossos, sols hi ha gats.

Al país de Totigual...
on és la diversitat?

Maria Dolors Pellicer, *Poesies amb suc. Antologia de poesia per a infants*. Selecció Miquel Desclot, 2007. Barcelona. La Galera.

5.2. ANNEX 2

Textos literaris per a l'aprenentatge lingüístic

PRACTICAR PRONUNCIACIÓ

Tirallonga de monosíl·labs

Déu	Un poc del fort	I un xic de font.
I tu, què vols?	i un poc del fluix.	I un xic de riu
Jo	I un poc de rom	i un poc de rec
Doncs jo sols vull	Un poc de lloc.	i un poc de pont.
-ei, si pot ser:-	I un poc de joc	I un poc de gorg.
Un poc de fam	-tres reis, dos nous.	I un poc de mar
i un xic de pa.	I un poc de groc	i un xic de port.
Un poc de fred	i un xic de gris	I un poc de llor.
i un poc de foc.	i un xic de verd.	Un xic de lli
Un xic de son	I un xic de blau.	i un poc de cuir
i un poc de llit.	Un poc de tren	i un poc de pell
Un xic de set	i un poc de nau;	i un xic de fil.
i un poc de vi	i un xic de rem.	Un poc de lluc
i un poc de llet.	Un xic de vent.	i un xic de suc.
I un poc de pau.	I un poc de neu.	I un poc de porc.
Un poc de pas,	I un poc de rou.	I un xic de parc.
un poc de pes	I un poc de veu	Un poc de gust
i un poc de pis.	-i un poc de vot.	i un xic de rang.
I un xic de niu.	I un poc de cant.	I a més del meu
Un xic de pic	I un xic de vers.	un poc del seu
i un poc de pac	I un xic de ball.	i un xic del llur.
-o un xic de sou	I d'art. I d'or.	Vull ser: ruc? clerc?
i un xic de xec.	Un poc de peix.	bell? lleig? dret? tort?
I un poc de sol	I un poc de greix.	gras? prim? llest? llosc?
i un poc de sal.	I un xic de feix.	nou? vell? ferm? flac?
I un poc de cel.	I un poc de gruix.	bla? dur? buit? ple
Un xic de bé	I un poc de carn	dolç? tosc? sec? moll?
i un xic de mal.	i un poc de sang;	greu? lleu? curt? llarg?
Un poc de mel	i un poc de pèl.	fosc? clar? xaix? fi?
i un poc de fel.	I un poc de fang	Un poc de tot.
I un poc de nit	i un xic de pols.	I a més, què vull?
i un xic de por,	Un xic de flam	Un xic de seny.
i un poc de pit	i un poc de gel.	I un poc de temps.
i un xic de cor	Un poc de sant	I un xic de món.
i un poc de crit.	i un xic de drac.	I un poc de sort.
I un xic de llum	Un xic de risc	I un poc de mort.
i un xic de so:	i un poc de res	I un poc de Vós.
un poc de llamp	-i un poc de rus.	Ei, si pot ser.
i un xic de tro.	I un tros de camp	
Un poc de goig	i un xic de fruit;	
i un xic de bes	un tros de clos	
i un poc de coit.	prop de la llar	
I un xic de gos.	amb aus i flors.	
I un poc de gas.	I un poc de bosc	
	amb pins i brins.	

Pere Quart, *Circumstàncies*,
1968.viulapoesia

Embarbussaments

De gotes bé que en denoten,
Degotims i gotimalls,
Degoterres, degoters,
Degotegen degotalls.

El xai xop s'aixopluga
Eixarrancat sota un xop,
Que de tant xuclar la pluja
Ha quedat com el xai xop.

El clarinet de la Clara el té en Carles.
En Carles no ho té clar: la Clara, on és?
La Clara ja ha aclarit on era en Carles,
Però, clar, no sap el clarinet on és.

Helena Vidal

Bestiar ecològic

Aquí fem fem,
I mentre anem
Fent fam i fem
No ens fum la fam
I se'ns en fum
Si fem prou fem
O fa ferum
El fem que fem.
Tot el que fem
Se'ns torna fem,
Que de la fam
N'anem fent fem.
No ens enfadem
Si no es prou ferm, mentre ens refem
Per fer més fem.
I, es clar, fent fem
També fem fum, però el que fem
No és fum, que és fem.
Fem fem, no et fum!
I fi, que el fem,
Que no estafem!
Fent fum, fem fem!

Miquel DescLOT, *Poesies amb suc. Antologia de poesia per a infants*. Selecció Miquel DescLOT, 2007. Barcelona. La Galera.

Beuen Vermut

Ni sé on sóc.
Quan es fa fosc
passejo sol
per la ciutat.
Estic citat
amb qualsevol,
amb mi mateix,
amb no ningú
arreu arreu.
Amb poca llum beuen vermut anònim
a un pas de la vorera i parlen de futbol.
Més tard, sobre el taulell, ompliran *quinieles*
a caprici, o després
d'haver llegit amb cura el que porta el diari.
Potser guanyarà el Barça
a brams des del cor verd de l'embut de ciment
on el tabac fumeja. I tot no és tan trist
ni es pensa tant
en justícies i enveges.
Amb poca llum beuen vermut anònim
i amb llum lletosa, a les sis del matí,
un gotet de barreja que deixondeix les dents.
S'alcen el coll, que l'hora és fresca,
i passen els tramvies, més menuts per les places desertes.
Al Born ja estan venent, i comencen les fàbriques
a bategar de nou.

Jordi Sarsanedas *La Rambla de les flors* (1955)

Un vestit amb farbalans

La Irene s'ha posat
un vestit enfarbalanat
per anar a carnavalejar
ben enfarbalanada
al ball de Carnaval.

L'enfarbalanador que l'hi ha fet
tot s'ha enfaristolat
i ara mateix l'hi desenfarbalana
perquè la Irene
no pugui carnavalejar
ben enfarbalanada
al ball de Carnaval.

Si cap altre enfarbalanador
gosa tornar-l'hi a enfarbalanar,
tornarà l'enfaristolat desenfarbalanador

que primer l'hi havia enfarbalanat
i abans no es desenfaristolí
l'hi tornarà a desenfarbalanar
farbalà per farbalà
perquè la pobra Irene
mai més no pugui carnavalear
ben enfarbalanada
al ball de Carnaval.

Miquel DescLOT, *Poesies amb suc. Antologia de poesia per a infants*. Selecció Miquel DescLOT, 2007. Barcelona. La Galera.

Preguntes

Vells, grans. Joves o marrecs,
els enamorats, tenen llavis o becs?
fan petons per comptes de pets?
petons? petonets? petopets?

Llords, bruts, amb pols, nets,
Bordegassos, fan petonassos?
galifardeus, fan petoneus?
fadrinets, fan petonets?
xicotots, fan petonots?

Fatis grossos, prims o secs,
els minyons, fan petons?
els caganius, fan petonius?
els nins, fan petonins?
els al·lotets, fan petonets?

Grassos, desnerits, escardalencs,
els nanus fan petanus?
els xiquets fan petets?
els al·lots fan petots?
els barbamecs fan petecs?

Guerxos, bornis, cecs o miops,
els ancians fan plans?
els vells fan pells?
els grans fan pans?
petons? peterronets? peterrodons?

(-Ai mare, mareta, mariua, marassa,
petoreta, petoriua, petorassa.)

Josep Maria Sala-Valldaura, *Poesies amb suc. Antologia de poesia per a infants*. Selecció Miquel DescLOT, 2007. Barcelona. La Galera.

El caragolet

El caragolet, caragolinet,
El caragolet, caragoló.
¡El caragolet petitonet
De la mida d'un botó!

El caragolet fa el niu
Molt rodó, ben enllosat.
¡El caragolet petituu!
¡El caragolet caragolat!

El caragolet fa la casa
Ben enllosada, ben coberta.
¡I la pluja no la traspasa
Tot i que té la porta oberta!

¡El caragolet, caragoliu!
¡El caragolet, caragolota!
¡El caragolet fa el niu semblant a una pilota!

Manuel Maria/trad. Ricard Bonmatí a *Poesia a l'escola. Com fer grans lectors i recitadors*. Ricard Bonmatí, 2008, Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

Gaig

Baladreig
d'un sec gaig:
<<Què coi faig
entre els faigs
en pla maig?
Quin empatx,
i mal matx,
si el trepig
del vell saig
que és gavatx
amb cartutx,
llança un raig
de plom boig!
Nois, me'n vaig!
No és cap goig
ésser un gaig!>>

Aleteig
blau- gris- roig,
i escarritx
entre faigs.
Amb fastig,
Por i enuig,
El gaig fuig.

Celdoni Fonoll. *Veus d'ocells*. Barcelona: Lynx, 2000

Duc pa sec al sac

Duc pa sec al sac, m'assec on sóc i el suco en suc,
dic rac- rac i ric i arrenco un roc i esbronco un ruc,
dec un xec a un xic panxut i eixut i un xic feixuc,
trenco un tros de troca i trico- trico en trec un truc.

Ricard Bonmatí. *En cap cap cap*. Barcelona: Cadí, 2008.

Les formigues

Les formigues
trafegueres,
bellugoses
i feineres
que caminen
en fileres,
arrepleguen
a l'estiu
les llavors
escadusseres
que han pispat
de les garberes;
les traginen
per dreceres
i les guarden
dintre el niu.

Àngels Garriga a *Poesia a l'escola. Com fer grans lectors i recitadors*. Ricard Bonmatí, 2008, Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.

La ballarina

Fa bon dia;
la tortuga
prou faria
ballaruga,
mes la closcam
tan feixuga,
no li deixa
marcar el pas.

Una amiga,
sargantana,
sí que balla
la sardana,
i la pobra

li demana
d'ensenyar-li'n
el compàs.

És inútil
la lliçó:
no progressa
poc ni gaire;
un difícil
saltiró
l'ha deixada
panxa enlaire.

Joana Raspall. *Com el plomissol*. Barcelona: La Galera, 1998.

Cauen gotes

Cauen gotes
esvaroses,
llefiscoses,
que bavegen pels terrats.

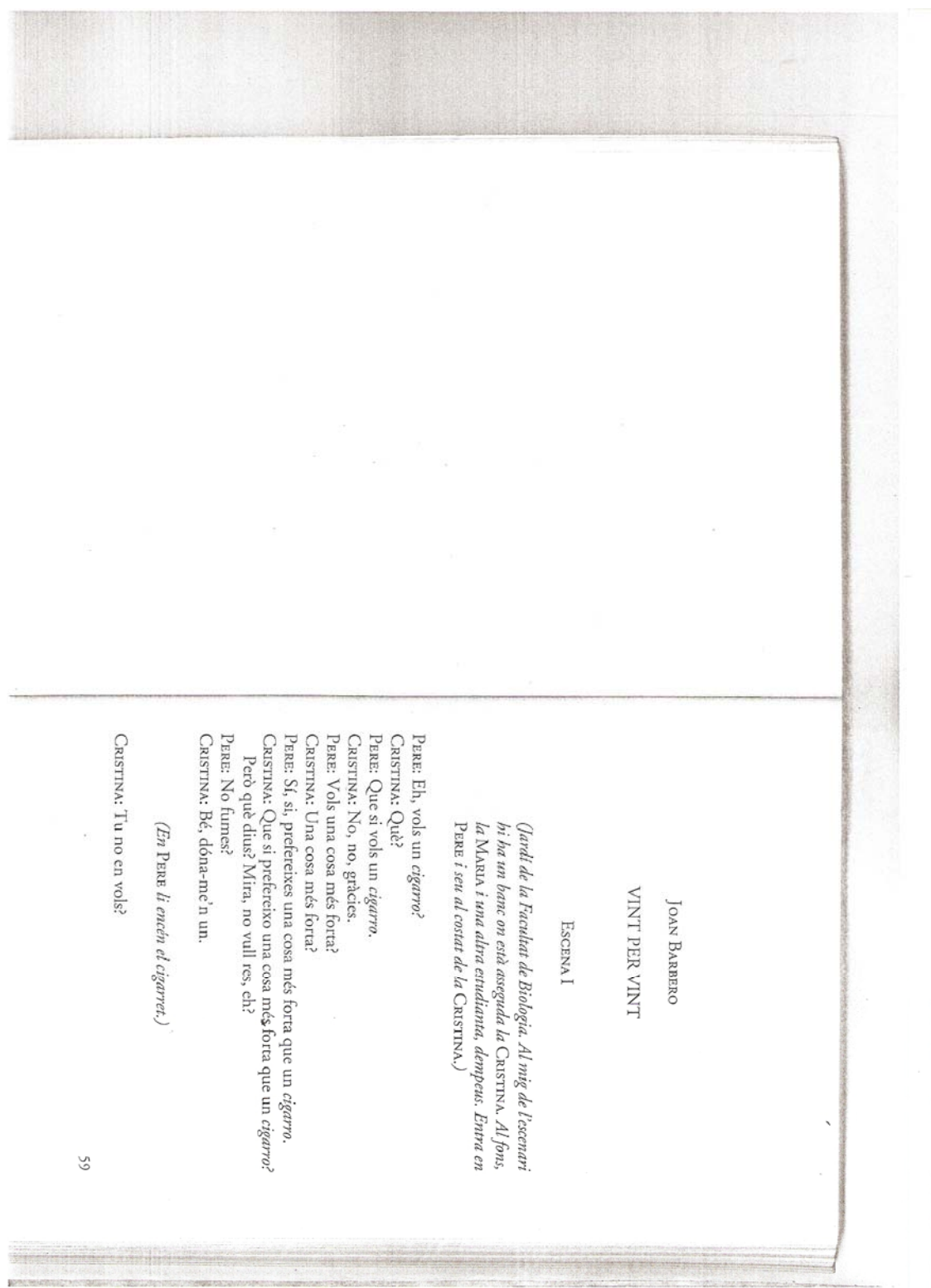
Cauen gotes
que s'ajunten,
i que sumen,
multipliquen,
i ens omplen els carrers
de part a part.

Ix el sol i tot ho eixuga
i al minut,
un altre raig.
Ben pensat,
no et preocupes
ni et calfes massa el cap,
que és normal
i passa sempre
perquè som al mes de maig.

Maria Dolors Pellicer. *Versos diversos*. Alzira: Bromera, 2003.

PER FER DRAMATITZACIONS

Vint per vint de Joan Barbero



JOAN BARBERO

VINT PER VINT

ESCENA I

(Jardí de la Facultat de Biologia. Al mig de l'escenari hi ha un banc on està asseguda la CRISTINA. Al fons, la MARIA i una altra estudianta, dempeus. Entra en PERE i se'n va al costat de la CRISTINA.)

PERE: Eh, vols un cigarro?

CRISTINA: Què?

PERE: Que si vols un cigarro.

CRISTINA: No, no, gràcies.

PERE: Vols una cosa més forta?

CRISTINA: Una cosa més forta?

PERE: Si, si, prefereixes una cosa més forta que un cigarro.

CRISTINA: Que si prefereixo una cosa més forta que un cigarro? Però què dius? Mira, no vull res, eh?

PERE: No fumes?

CRISTINA: Bé, dona-me'n un.

(En Pere li encén el cigarret.)

CRISTINA: T'ho en vols?

Pere: No fumo.

(*Pausa.*)

Pere: Fumes molt?

Cristina: No ho sé, normal.

Pere: Què fas?

Cristina: Estic estudiant botànica.

Pere: Tens examen?

Cristina: Sí, dissabte.

Pere: És clar, jo també.

Cristina: I què fas que no estudies?

Pere: Mirant-te me n'havia oblidat.

Cristina: Escolta, ja està bé, eh? Què passa, què vols?

Pere: Pol·linitzar.

Cristina: Doncs que et pol·linitzi ta mare!

(*Pausa.*)

Pere: Perdonà'm. No sé què m'ha passat. De veritat, jo no...

Vaja! Que no vaig pel món fent proposicions a qualsevol cosa amb dues potes.

Cristina: Ah, sí? Doncs me n'alegro, perquè aquí hi ha una cosa amb dues potes que vol estudiar.

Pere: No faig més que ficar la porta.

Cristina: Sí, ficar la porta ho fas molt bé.

Pere: No és l'única cosa que fico bé.

Cristina: Mira que...

Pere: Perdonà'm, perdonà'm, perdonà'm, perdonà'm...

Cristina: Mira, *ita*. Jo m'he assegut aquí per estudiar. Sé que pot ser difícil de creure per a certes persones, però jo només

60

volia estudiar, de veritat. Així que, per què no fots el camp i em deixes tranquila?

Pere: Perquè ja m'he cansat de deixar-te tranquila.

Cristina: Guaita! I jo sense adonar-me'n. I per què no em concedeixes una pròrroga? Vinga, sigues bon nen, té'n vas al bar i ho proves amb una altra. Aquí ja veus que no tens res a foute.

Pere: Al bar tampoc.

Cristina: Em sap tant de greu! Però potser ho has provat poc, o no has trobat la noia apropiada, perquè jo en coneix un parell que es tornen boges quan senten parlar de coses més llargues que amples.

Pere: No, no era això, el que buscava.

Cristina: És clar, t'he entès malament.

Pere: Sí, m'has entès malament.

Cristina: Però quina llàstima! T'he entès malament. Em dius que busques una cosa amb dues potes per pol·linitzar, i jo,

mira que sóc ruca, vaig i penso el pitjor. Em sap greu. De debò que em sap greu. Com pots veure noestic a la teva alçada. No perdis el temps amb mi, no m'ho mereixo.

Pere (*quequejant*): No, no sé per què les coses han arribat a aquest punt. He vist massa pel·lícules. Merda! M'agrades sap? Estic cansat de veure't cada dia sense gosar parlar-te, i, merda, que a més a més, setem a menys de dos metres dia sí i l'altre també. Avui, mira, no he pogut més. Em sap greu haver fet el *gilipolles*. Sempre m'embolico. Jo només volia quedar per anar al cine o a prendre alguna cosa en aquest bar de merda. A les vuit, a la filino, passen *Cow-boy de medianoche*. M'hauria agradat anar-hi amb tu. Merda! M'agradaria anar amb tu. T'importaria venir? Merda! Vols venir?

61

CRISTINA: Mira, maco, tu necessites un bon psiquiatra.

Pere: Amb tu ja en tinc prou.

CRISTINA: Sisplau, deixa'm tranquil·la.

Pere: Si et deixo tranquil·la torno a no ser res. No puc.

CRISTINA: Però què dius ara? No vull anar a la Filmoteca, ja he vist la pel·lícula, vull estudiar i, sobretot, que em deixis en pau!

(*Paua.*)

Pere: Suposo que tens raó. (*S' aixeca.*)

CRISTINA: Escolta, per què vols intentar-ho amb mi?

Pere: Perquè eis l'únic tros de carn fresca d'aquesta puta universitat que em fa sentir alguna cosa.

CRISTINA: A quina hora quedem per anar a la filmo?

Pere: No accepto al·moines.

CRISTINA: Jo sí.

Pere (*sonrient*): Malparida!

CRISTINA: Cabrió de merda!

Pere: A dos quarts de sis al bar.

CRISTINA: Oh, Johnny, allà em trobaràs.

PROPOSTES DIDÀCTIQUES

1. Fes un resum de l'escena.
2. Et sembla adequada la manera de lligar d'en Pere? Raona la resposta.
3. Redacta un escrit on es reflecteixi el perfil psicològic de la Cristina.
4. Comenta el registre lingüístic del text.
5. Digue's un parell de frases que puguin aconseguir el mateix efecte que el que convinga la Cristina.
6. Transforma el text en un breu monòleg del Pere que s'ompli una situació semblant.
7. Busca informació sobre l'obra, qui és l'autor, quan es va estrenar, els actors, etc.
8. Feu una posada en escena d'aquest diàleg.

Morir, de Sergi Belbel

SERGI BELBEL

MORIR

ESCENA 3

Menjador d'un pis centric. Una finestra exterior i una altra que dona a un celobert.

MARE i FILLA. *A l'hora del sopar.*

FILLA: Què és això?

MARE: Pollastre.

FILLA: Ah.

MARE: Què vol dir «ah»?

FILLA: Res.

MARE: Menja.

FILLA: No tinc gana.

MARE: Són les nou del vespre, és l'hora de sopar, menja.

FILLA: No tinc gana.

MARE: Nena, no em posis nerviosa. I seu bé, fes-me el favor. M'has sentit? He dit que seguis bé. Seu així una persona normal a taula? No, així no seu, au, ja t'ho he repetit mil vegades, nena, vinga, fora els colzes, el cul endintre, tocant el respallier de la cadira, no!, així no!, que no m'entens quan parlo?, he dit *tocant* el respallier de la cadira, els braços

paralels, *paralels*, què és això?, treu això, treu aquesta cama, fora, fora!, les cames com els braços, també paralel·les, on s'ha vist creuar les cames sota la taula?, és de mal gust creuar les cames sota la taula, t'ho he repetit mil vegades, és tan grolier, nena, tan grolier: vinga, vinga, l'esquena recta, he dit recta, nena, això no és recte, ai nena, tens la columna es-treta, sembles una geperuda, no, així no, les espalles avall, avall, oh, Déu, és que ja no us ensenyen res d'això a l'escola?

Filla: No.

Mare: Déu.

Filla: Puc dir una cosa?

Mare: Què?

Filla: Estic incòmoda.

Mare: Doncs t'aguanten. Has d'acostumar-t'hi. Un cop t'hi acostumes, ho trobes molt més còmode que abans. Oh. De debò no us ensenyen a l'escola com ha de comportar-se una persona normal a taula?

Filla: No. Ens ensenyen altres coses.

Mare: Vet aquí el mal. Que res del que ensenyen ara no serveix per a res. No se'n patí més, demà mateix et canvió d'escola.

Filla: Però, mami...

Mare: Vols menjar i deixar de parlar? Aquesta n'és una altra, és clar, les preguntes, les preguntes a tota hora, és clar, la xerrera, sembla que ho facis expressament, nena, només posar-te el plat a taula ja et vénen ganes de parlar, quan el que t'han de venir són les ganes de menjar, és que a taula tampoc no es xerra, nena, tampoc no es xerra, oh, nena, quina desgràcia, nena, sí, quina desgràcia que hagi nascut massa tard per conèixer els teus avis, nena, sobretot l'avi, l'àvia mima, què vols que et digui, es deixava arrossegar per l'avi. Ell sí que era una persona com cal i va ensenyar-nos a viure, no a fer preguntes, sinó a viure, és

106

a dir, a saber com comportar-se educadament i poder afon-tar amb elegància i delicadesa les coses més menudes de la vida, que són les que ens donen satisfacció i les que, al capdaval, ens importen i ens defineixen, i no les animalades que puguin dir-vos avui dia a l'escola que només serveixen per a fer de vosaltres brillants homes i dones de negocis i altes ex-ecutives però sense pietat ni educació ni la més mínima engru-na d'humanitat, sí, el teu avi el que ensenyava era això: saber estar a taula com Déu mana i saber saludar i saber dir la pa-raula justa en el moment just. Oh, abans les coses de la vida s'ensenyaven així, directament de la sang, i veig que donava resultats, i quan dic sang no vull dir la sang sang, és clar que no, sinó la sang de l'herència. Nena, saps de què parlo? L'he-rència; i a casa, quan érem petits, era això el que s'heretava: l'educació, rígida, severa, sensible, i no com ara, que he de repetir-te mil vegades les coses perquè les facis, mil vegades, mil, i, escola nena, mil vegades em fa l'efecte que són moltes vega-des, eh nena? Si fa no fa tres anys seguits dient-te cada dia la mateixa cosa. No ho trobes exagerat? Què? Encara no menges?

Filla: No.

Mare: Per què?

Filla: Perquè t'escolto.

Mare: Pots escoltar i menjar alhora, ningú no diu el contrari.

Filla: A taula no es parla.

Mare: Quan es *menja* no es parla.

Filla: Ah, però tu no menges?

Mare: Jo? No, nena, no,estic a règim, ho saps perfectament, menjaré una poma quan vagis per les postres.

Filla: Jo també vull fer règim.

Mare: Nena, no t'hi burllis, de mi, que ja no en tinc l'edat i noestic per bromes, que avui he tingut un dia molt dolent a la

107

feina i no responec de mi ni dels meus actes, i si em puja la mosca al nas puc ser perillosa, nena. Però, reina, no veus quina pinta que fa el pollastre?

Filla: Sí.

Mare: Una hora i mitja, nena, una hora i mitja fent la salsa; la salsa l'he feta per tu, perquè sé que tot t'agrada amb salsa; no estava d'humor i en canvi t'he fet la salsa, no m'ho agrates? Saps, abans el pollastre era gairebé menjar de luxe, i es feia rostir amb una mica d'all i res més, nena, res més, i era menjar de diumenge; recordo que el teu avi ens deia que el pollastre sí que el podíem agafar amb les mans però amb moderació, només la cuixa i sense escuïar els ossos; mira, s'agafa la cuixa entre el polze i l'índex de la mà dreta, es puja a l'alçada de la boca i amb l'índex de la mà esquerra se subjecta l'altre extrem. Filla: Però això no és una cuixa.

Mare: Ai nena, ja ho sé, és pit, i te l'he tallat a trossos perquè no tinguis problemes, a més sé que t'estimes més el pit que la cuixa.

Filla: Això és pit?

Mare: Sí, nena, que no ho veus?

Filla: No gaire, deu estar submergit en la pasternada aquesta de color de caca d'oca que has fet com a salsa.

Mare: Què has dit?

Filla: Res.

Mare: Quan algú de nosaltres deia una incorrecció, i sobretot a taula, saps què ens feia l'avi?

Filla: No. Què?

Mare: Ens agafava, ens duia a la cuina i ens clavava un revés a la boca amb la mà o amb el tovalló.

Filla: Que fi.

Mare: T'en burles, nena?

Filla: No.

108

PROPOSTES DIDÀCTIQUES

1. Fes un resum del text.
2. Comenta el registre lingüístic.
3. Explica com t'imagines el personatge de la mare.
4. Valora les opinions de la mare pel que fa a l'educació a l'escola.
5. Per parelles feu una representació de l'escena.
6. Busca informació sobre l'obra, estrenada el 1998 al Ro-mea de Barcelona.
7. Fes una ressenya sobre el teatre de Sergi Belbel.
8. Imagina que la nena se'n va de casa perquè no aguantava més la seva mare. Redacta una nota, en el rol de la nena, que expliqui perquè se'n va de casa.

109

Teatre de Cabaret de Karl Valentin

KARL VALENTIN

TEATRE DE CABARET

A LA FARMÀCIA

VALENTIN: Bon dia, senyor farmacèutic.

KARLSTADT: Bon dia, senyor. En què puc servir-lo?

VALENTIN: És una mica difícil de dir.

KARLSTADT: Ah, es tracta potser d'una paraula llatina?

VALENTIN: No, no, és que no m'he'n recordo.

KARLSTADT: Bé, bé, no es preocupi, ja ho trobarem. No porta recepta?

VALENTIN: No!

KARLSTADT: A veure, què li passa?

VALENTIN: Que no tinc recepta.

KARLSTADT: No, no. Vull dir si està malalt.

VALENTIN: Com se li ha acudit aquesta idea? És que en faig la carta, de malalt?

KARLSTADT: No, no. Vull dir si el remei és per a vostè o per a algú altre.

VALENTIN: No, és per al meu fill.

KARLSTADT: Ah, per al seu fill. El seu fill és el malalt. Què li passa al seu fill?

VALENTIN: Que no té mare.

KARLSTADT: Ah, el nen no té mare?

VALENTIN: Sí que en té, però no és la seva mare de debò.

KARSTADT: Ah, ja. El nen té madrasa.
 VALENTIN: Sí, sí, per desgràcia no és la seva mare, i ara s'ha refredat.
 KARSTADT: T té tos?
 VALENTIN: No, només brama.
 KARSTADT: Potser li fa mal alguna cosa.
 VALENTIN: Ja pot ser, però és difícil treure'n l'aigua clara. El nen no diu on és que li fa mal, per més que ens hi esforcem la seva madrasa i jo. Avui li he dit: mira, si dius on és que et fa mal, et compraré una moto.
 KARSTADT: I ell, que ha dit?
 VALENTIN: No res.
 KARSTADT: Quina edat té?
 VALENTIN: Sis mesos.
 KARSTADT: Home, si té sis mesos no pot pas dir res!
 VALENTIN: Però ho podria insinuar d'alguna manera. Quan una criatura és capaç de bramar com brama, també pot dir on és que li fa mal.
 KARSTADT: Que es posa els dits a la boca?
 VALENTIN: Això prou!
 KARSTADT: És que ja espera les primeres dents.
 VALENTIN: De qui les espera?
 KARSTADT: De la natura!
 VALENTIN: De la natura? Ja pot ser. Però llavors no cal que plori. Quan esperem que ens donin alguna cosa, no plorem, sinó que estem contents. No, no, el nen està malalt, i la meua dona m'ha dit: arribà't a la farmàcia i portra...?
 KARSTADT: Una camamilla?
 VALENTIN: No, de beure res.
 KARSTADT: Potser té cucs?
 VALENTIN: No n'he vist cap, de cuc!

114

KARSTADT: Perquè els té per dinure.
 VALENTIN: És que no l'he mirat per dinure.
 KARSTADT: Escolti, senyor. És una mica difícil per a un farmacèutic saber què vol un client, si el client no li ho diu.
 VALENTIN: La dona m'ha dit que digués que el nen no pot dormir, que està molt inquiet.
 KARSTADT: Inquiet? Doncs compri un calmant. O potser millor que li compri Isopropilprofenilbarbitursauresfenildimetiltidimetilaminopirazol.
 VALENTIN: Què diu que què?
 KARSTADT: Isopropilprofenilbarbitursauresfenildimetiltidimetilaminopirazol.
 VALENTIN: Quin nom ha dit?
 KARSTADT: Isopropilprofenilbarbitursauresfenildimetiltidimetilaminopirazol.
 VALENTIN: És clar! És això! Les coses més senzilles són les que oblidem més fàcilment.

115

Paraules encadenades de Jordi Galceran

JORDI GALCERAN

PARAULES ENCADENADES

(EL PSICÒPATA *tanca el llibre. La mira.*)

PSICÒPATA: Et molesta la mordassa?

(LA INFERMERA *fa que sí. EL PSICÒPATA deixa el llibre i l'hi treu amb molt de compte.*)

Millor?

(*Ella assent.*)

Tu seràs la primera professional que podrà estudiar el meu cas. Ets afortunada. En pot sortir un apassionant estudi sobre la psicopatia. Poques vegades es té l'oportunitat d'analitzar un fenomen en el mateix moment en què s'està produint.

LA INFERMERA (*suplica*): Faré el que vulguis però no em facis mal.

EL PSICÒPATA: Saps jugar a encadenar paraules?

LA INFERMERA (*suplica*): Sisplau.

EL PSICÒPATA: És molt fàcil. Jo dic una paraula i tu n'has de dir una altra que comenci per l'última síl·laba de la meua. I així, tota l'estona fins que algú falli. No s'hi val repetir.

LA INFERMERA: Escolta...

EL PSICÒPATA: Va. És un exercici molt bo, perquè a més de demostrar la competència lingüística fa que apareguin relacions subconscients de paraules molt reveladores. T'ho demanaré ben demanat. (*Com si fos un nen petit.*) Qui vol jugar amb mi a les paraules encadenades?

(LA INFERMERA, que no sap què fer ni què dir, se'l mira.)

Una altra vegada. Qui vol jugar amb mi a les paraules encadenades?... Ningú? No hi ha ningú que vulgui jugar amb mi a les paraules encadenades?

LA INFERMERA (*amb un fil de veu*): No puc...

EL PSICÒPATA: Què vol dir que no pots. Jo crec que sí. N'estic convençut que sí. (*L'agafa pels cabells.*) Qui vol jugar amb mi a les paraules encadenades?

LA INFERMERA (*a qui fa mal, accepta*): Jo.

EL PSICÒPATA: Quin poc entusiasme.

(EL PSICÒPATA la deixa anar, agafa una cadira i se'n davant per davant de LA INFERMERA.)

EL PSICÒPATA (*amb solemnitat*): Començo.

(EL PSICÒPATA la mira en silenci. Se li escapa el riure.)

EL PSICÒPATA: Temps! (*Rient.*) La primera paraula era «començo», buïra.

(EL PSICÒPATA li pega un calbot. És un cop fort.)

66

LA INFERMERA (*amb ulls i veu de pànic, mig plorant, crida a mitja veu*): Socors! Socors!

(EL PSICÒPATA se la mira impassible. Somriu.)

EL PSICÒPATA: «Començo» va amb ce trencada. Si jo dic «començo» tu no pots dir «socors», perquè comença per essa. Concentra't. Tornem-ho a provar... Un moment. Ens hi jugarem alguna cosa per fer-ho més emocionant. Què t'hi vols jugar? Ja ho tinc: si em guanyes podràs marxar. Anar-te'n. Què et sembla? Bé, no? Si perds et buidaré un ull... És molt fàcil, fiques una cullereta pel costat, pitges endins i fas palanca. (*Fent el gest.*) Flop! No pateixis, no et moriràs per això. T'aturaré l'hemorràgia. A dins tinc una farmaciola molt completa. Va. A partir d'ara ja val. (EL PSICÒPATA es posa darrere d'ella.) Guerra.

LA INFERMERA (*acollonida*): Ramon.

EL PSICÒPATA: Moneda.

LA INFERMERA (*uplicant*): Sisplau...

EL PSICÒPATA (*li posa el dit a l'ull, amenaçadorament*): Flop! Flop! Flop!

LA INFERMERA: D'acord. D'acord. Jugaré. Què has dit?

EL PSICÒPATA: Moneda.

LA INFERMERA: Moneda... Doncs, da... rretra.

EL PSICÒPATA: Ràpid.

LA INFERMERA: Pi... dolaire.

EL PSICÒPATA: Sí, senyor. Aquesta era molt difícil. Pidolaire... Retorn.

LA INFERMERA: Tornat.

EL PSICÒPATA: Retorn... tornar. Ho veus? Tot va lligant. Tornar... Narcotràfic.

67

LA INFERMERA: Ficar.

EL PSICÒPATA: Es poden ficar moltes coses. Ficar... carta a la bústia. Carta.

LA INFERMERA: Tarat.

EL PSICÒPATA: Ja comencem amb les paraules gruixudes. Molt bé. Tarat... Rata.

LA INFERMERA: Targeta.

EL PSICÒPATA: Talent.

LA INFERMERA: Lentitud.

EL PSICÒPATA: Ràpidament a lentitud responc amb tudó.

LA INFERMERA: Tudó?

EL PSICÒPATA: És un ocell. Et toca.

LA INFERMERA: Tudó... Dona.

EL PSICÒPATA: Nadal.

LA INFERMERA: Daltonisme.

EL PSICÒPATA: Meta.

LA INFERMERA: Taca.

EL PSICÒPATA: Caire.

LA INFERMERA: Record.

EL PSICÒPATA: Conservo un record... cordial.

LA INFERMERA: Diàlisi.

EL PSICÒPATA (*satisfet*): Diàlisi. Una paraula d'infermera. Em sap molt de greu comunicar-te que, malgrat ser una excel·lent jugadora, has errat. Error gramatical. Cor-di-al. Di-al. En català la i i la a no fan diftong. Havies de començar per «al» i no per «dial». Però això tu ja ho saps. Què t'ha passat? T'has posat nerviosa? T'havies de concentrar. Gairebé tothom s'equivoca en aquestes, però tu... Bé. He guanyat. Vaig a buscar la cullereta.

LA INFERMERA: No! Espera.

EL PSICÒPATA: Què.

68

LA INFERMERA: Tornem a jugar.

EL PSICÒPATA: Has perdut.

LA INFERMERA: La revenja. Dóna'm la revenja.

EL PSICÒPATA: La revenja? No, la revenja és meua.

LA INFERMERA: Ara et guanyaré.

EL PSICÒPATA: Em guanyaràs? No ho crec. He practicat molt...

Va, juguem. Si perds et buidaré els dos ulls.

LA INFERMERA: I si guanyo em deixaràs marxar.

EL PSICÒPATA: No, això era a la primera. Si guanyes... no et buidaré cap ull.

LA INFERMERA: No és just.

EL PSICÒPATA: Què vols?

LA INFERMERA: Que em deslliguis.

EL PSICÒPATA: No, això no pot ser... Una alternativa: si guanyes... et deixaré fer una trucada de telèfon.

LA INFERMERA: A qui jo vulgui?

EL PSICÒPATA: A qui tu vulguis. Podràs parlar durant un minut. Ho prometo.

LA INFERMERA: D'acord.

EL PSICÒPATA: Començo jo, i a partir d'ara ja val. (...) Fette.

LA INFERMERA: Gerro.

EL PSICÒPATA: Robatori.

LA INFERMERA: Ridícul.

EL PSICÒPATA: Què hi ha més ridícul que la... cultura.

LA INFERMERA: Rauxa.

EL PSICÒPATA: Xa, xa, xafarranxo.

LA INFERMERA: Xop.

EL PSICÒPATA: Xopar

LA INFERMERA (*trionfant*): Parentesc.

EL PSICÒPATA: Tesc... Tesc... No hi ha cap paraula que comenci per «tesc».

69

LA INFERMERA: Has perdut.
EL PSICÒPATA: Però és que no n'hi ha cap. Si no n'hi ha cap no val.
LA INFERMERA: Tu no n'has dit res, d'això.
EL PSICÒPATA: Però...
LA INFERMERA: Has perdut. El telèfon.

70

PROPOSTES DIDÀCTIQUES

1. Explica com està estructurada l'escena.
2. Indica quins són els trets que caracteritzen el psicòpata.
3. Digueu quins moments del diàleg consideres més violents i agressius. Raona la resposta.
4. Expressa en un escrit breu, com si fossis la infermera, els sentiments i les sensacions que té quan perd la primera vegada.
5. On situaries l'escena? Quins elements escenogràfics utilitzaries?
6. Per parelles feu una llista de paraules encadenades.
7. Busca informació sobre l'obra i l'autor i fes-ne una ressenya.
8. Transforma aquesta escena dramàtica en un episodi humorístic, utilitzant la mateixa estructura i joc.

71

Àgata Roca, "Carta utòpica", *Criatures*

CARTA UTÒPICA

d'Àgata Roca

[*Un NEN fa la seva carta als Reis.*]

NEN: Estimats Reis d'Orient,

Aquest any no us vull demanar res material perquè encara puc seguir jugant amb les dues úniques joguines que la meva mare es va oblidar de donar als nens pobres.

Només us demano que la meva mare se'n recordi, de venir-me a buscar a l'escola i no l'hagin de trucar mai més des de la consergeria.

Que quan fem l'exposició dels nostres treballs de fi de curs no vingui el meu germà gran com a representació familiar.

Que no sigui mai més l'últim en acabar-me el bistec al menjador de l'escola.

Que a la classe de gimnàs no haguem de saltar mai més el *plinto*.

Que els dilluns no hagi d'explicar tot el que he fet durant el cap de setmana.

Que algun dia, quan em llevi, tingui febre de veritat i la meva mare s'ho cregui.

I si us plau, que no sàpiga mai qui sou.

[*Surt. Fosc.*]

Joan Ollé, "Estimats Reis d'Orient", *Criatures*

ESTIMATS REIS D'ORIENT

de Joan Ollé

[Les quatre DONES, assegudes en els mòduls, parlen amb el públic.]

DONA 1: Estimats Reis d'Orient, ens agradaria tornar a ser molt petites,

DONA 2: nenes,

DONA 3: pàrvules,

DONA 4: criatures.

DONA 1: Per tornar a dir sí quan vaig dir NO.

DONA 2: Per dir NO quan vaig dir sí.

DONA 3: Per tornar a casa de l'àvia, trobar-me amb el llop i trencar-li la cara, per burro!

DONA 4: Per tornar a fer guixots a la paret amb la llengua a fora.

DONA 1: Per dir mentides sense fer mal a ningú.

DONA 2: Per tornar a tenir tres *núvies*,

DONA 2: i que entre ells siguin amics.

DONA 3: Per explicar-li al Bambi que la seva mare no va morir i que només es tractava d'una pel·lícula apta de dibuixos desanimats.

DONA 4: Per tornar a passar per tot i més, sabent que el pecat no existeix.

DONA 1: Perquè tornin els amics que ja no hi són.

DONA 2: Per tornar a preguntar «per què» i aquest cop obtenir una resposta clara.

DONA 3: Per poder recuperar aquell examen, canviar

81

biceps per *triceps*, arribar a l'aprobat i no haver-me de passar l'estiu estudiant.

DONA 4: Perquè aquests *mixelins* que tinc aquí tornin a ser allò de: «ai la cuca, quina panxolineta».

DONA 1: Per poder ficar els peus als bassals.

DONA 2: Per aprendre a xiular.

DONA 3: Per tornar a passar els estius enfilada dalt d'un arbre.

DONA 4: Per no rebre cartes del banc.

DONA 1: Per tornar a llegir per primer cop *El petit príncep*.

DONA 2: *El zoo d'en Pitus*,

DONA 3: *L'illa del tresor*,

DONA 4: *Los cinco*.

DONA 3: Per escriure *història* sense h, *vida* amb b alta i quedar-me tan ampla.

DONA 1: Per tenir vint anys el 2010.

DONA 4: Per tornar a creure que els avis ja van néixer arrugats.

DONA 2: Per tornar a riure feliç exhibint les moltes dents que em falten.

DONA 4: Per tornar a passar de plorar a riure en uns segons i no saber per què.

DONA 1: Per veure si aquesta vegada tinc més sort i en comptes de la simpàtica sóc la guapa.

DONA 3: Perquè la barana de l'escala torni a ser un tobogan.

DONA 4: Perquè les cireres tornin a ser les millors arracades.

DONA 2: Per tornar a escoltar per primer cop... (*Tallalegen una cançó coneguda.*)

82

DONA 4: Per poder dir la meua edat amb els dits d'una mà.

DONA 1: Per llevar-me un matí i que la meua mare em digui que no hi ha *cole* perquè s'ha mort en Franco.

DONA 2: Per tornar-me a despertar a mitjanit, plorant, i trobar-me el meu pare, jove, amb un got d'aigua a la mà.

DONA 3: Perquè totes les ferides es curin amb mercromina.

DONA 4: Per tornar a pensar que ser gran és genial.

DONA 1: I sobretot...

TOTES: Per dir NO quan vam dir que sí i dir sí quan vam dir que NO.

[*Fosc. Final.*]

83

VULL SER GRAN!

d'Àgata Roca

[NENA asseguda parla amb el públic.]

NENA: Estic cansada.

Estic cansada de ser nena, de ser petita, diminuta, rodoneta, de ser dolceta, una floreta, la cuqueta, la rateta, la pixurrineta, de ser pesadeta, de tenir galletes, de tenir amiguetes, de fer trenetes, de jugar a firetes, de fer pastetes, de collir floretes, de caçar marietes, d'anar a Caldetes, de menjar galetes, de prendre sopetes, de cantar cançonetes, de portar calcetes...

Jo vull ser gran.

Vull ser alta, molt alta. Tenir els cabells llargs i rossos. Uns trossos més rossos i els altres més foscos...

[Fa gestos al cabell.]

Vull tenir tetes i portar uns *sostens* i que transparentin sota una camisa blanca i que es moguin quan camini així amb talons.

[Fa com si es moguéss tot d'un costat a l'altre mentre camina.]

I fumar i escoltar música i ballar a les discoteques i parlar i mirar i saludar així amb el braç.

[Fa com si saludés algú.]

I parlar i riure...

[Tira el cap enrere imitant com riu la gent gran.]

Casar-me. Vull casar-me amb un vestit blanc i llarg, amb un vel que em tapi tota la cara i fer-me fotos, moooltes fotos i ensenyar-les a tothom, perquè vull tenir amics, mooolts amics...

Vull un marit que porti corbata de ratlles i una maleta plena de papers molt importants. Preparar-li l'esmorzar, acompanyar-lo a la porta, preguntar-li si ve a dinar i que ell em digui que no ho sap, que ja em trucarà...

[Fa com si digués: uhhh, quina emoció.]

Parlar per telèfon i quedar amb algú...

I posar-me crema per aquí, aquí i aquí... molta crema... I que em surtin pèls i que jo me'ls tregui.

[Fa gest de depilar-se.]

I tenir un altre nòvio que vagi amb moto, que sigui ros amb els ulls blaus i que també li surtin pèls, pèls per aquí, aquí... mooolts pèls... però que no se'ls tregui. I després fem... les nostres coses, uhhhhhh.

[Es gira, fa un gest com si s'abracés amb algú.]

78

I tenir fills, mooolts fills. Trucar a moltes cangures, poder sortir cada nit i preguntar-ls-hi «com ho tens pel dissabte que ve i l'altre i l'altre...?».

Tenir més fills i que ells també en tinguin molts...

I ser més gran i fer anys i més anys i posar-me cremes, moooltes cremes.

Tenir problemes i anar al metge. Prendre pastilles. Moooltes pastilles. Pastilles per dormir, pastilles per aixecar-me, pastilles pel mal aquí, aquí, aquí.

[Assenyala el cap.]

Fer més anys... i tenir més arrugues i posar-me més cremes i fer-me gorda i que em caiguin les tetes i operar-m'ho tot, aquí, aquí, aquí. (Assenyala parts del cos.)

Fer més anys i que ja no em surtin pèls i posar-me dents de plàstic i anar a l'hospital i ja no tenir amigues i quedar-me sola...

[La NENA s'ha adonat del que significa fer-se gran. Mira a dreta i esquerra, espantada.]

Mamaaaaaaaa!

[Fosc.]

79

[Fa com si saludés algú.]

I parlar i riure...

[Tira el cap enrere imitant com riu la gent gran.]

Casar-me. Vull casar-me amb un vestit blanc i llarg, amb un vel que em tapi tota la cara i fer-me fotos, moooltes fotos i ensenyar-les a tothom, perquè vull tenir amics, mooolts amics...

Vull un marit que porti corbata de ratlles i una maleta plena de papers molt importants. Preparar-li l'esmorzar, acompanyar-lo a la porta, preguntar-li si ve a dinar i que ell em digui que no ho sap, que ja em trucarà...

[Fa com si digués: uhhh, quina emoció.]

Parlar per telèfon i quedar amb algú...

I posar-me crema per aquí, aquí i aquí... molta crema... I que em surtin pèls i que jo me'ls tregui.

[Fa gest de depilar-se.]

I tenir un altre nòvio que vagi amb moto, que sigui ros amb els ulls blaus i que també li surtin pèls, pèls per aquí, aquí... mooolts pèls... però que no se'ls tregui. I després fem... les nostres coses, uhhhhhh.

[Es gira, fa un gest com si s'abracés amb algú.]

78

I tenir fills, mooolts fills. Trucar a moltes cangures, poder sortir cada nit i preguntar-ls-hi «com ho tens pel dissabte que ve i l'altre i l'altre...?».

Tenir més fills i que ells també en tinguin molts...

I ser més gran i fer anys i més anys i posar-me cremes, moooltes cremes.

Tenir problemes i anar al metge. Prendre pastilles. Moooltes pastilles. Pastilles per dormir, pastilles per aixecar-me, pastilles pel mal aquí, aquí, aquí.

[Assenyala el cap.]

Fer més anys... i tenir més arrugues i posar-me més cremes i fer-me gorda i que em caiguin les tetes i operar-m'ho tot, aquí, aquí, aquí. (Assenyala parts del cos.)

Fer més anys i que ja no em surtin pèls i posar-me dents de plàstic i anar a l'hospital i ja no tenir amigues i quedar-me sola...

[La NENA s'ha adonat del que significa fer-se gran. Mira a dreta i esquerra, espantada.]

Mamaaaaaaaa!

[Fosc.]

79

Tira avall. Pren el carrer
de la dreta. Després d'haver
caminat un tros, en trobaràs un
altre que trenca amunt; segueix-lo.
Pren el segon carrer que trobis
i arribaràs en una plaça; el
passatge de l'esquerra et portarà
a la casa que busques.
Però no sé si hi podràs entrar
acostumen a no ser-hi mai.

Joan Brossa, *Poemes civils* (1960)

ESTRATÈGIES LECTORES

Textos retirant olles

Potser una mare vella
És una meravella alterada.

Si notifiquen les notes,
No t'hi fiquis.

Si segrestes una monja
La sorprèn.

Si parles de la Meca
Tens xerrameca..

Un mut damunt un tossal
De lluny sembla un tossut.

Si caus dintre el rec
Recules.

Si t'endevinen el que penses
És que parlamentes.

Si et treus les ulleres en castellà
Les agafes.

Si t'envien ous per correu
Et corresponen.

Si has menjat molta sopa
estàs ensopit.

Vestia amb tanta provocació
que envestia.

Si el cul et fa gestos
gesticula.

Si li agraden les altures
és un fanàtic.

Molta humitat
provoca humilitat.

He vist un noranta-nou innocent.

Nerviós, l'he estovat
Per la manutenció.

De tant de seure a jugar al mus
estava musculat.

Josep M. Sala-Valldaura, *Poesies amb suc. Antologia de poesia per a infants*. Selecció Miquel Descot, 2007. Barcelona. La Galera.

PRACTICAR ESTRUCTURES LINGÜÍSTIQUES

El meu amor sense casa ,
El meu amor sense casa.
L'ombra del meu amor sense casa.
La bala que travessa l'ombra del meu amor sense casa.
Les fulles que cobreixen la bala que travessa l'ombra del meu amor sense
casa.

El vent que arrenca les fulles que cobreixen la bala que travessa
l'ombra del meu amor sense casa.
Els meus ulls que arrenen el vent que arrenca les fulles
que cobreixen la bala que travessa l'ombra del meu amor sense
casa.

El meu amor que s'emmiralla en els ulls que arrenen en el vent
que arrenca les fulles que cobreixen la bala que travessa l'ombra
del meu amor sense casa.

Maria Mercè Marçal

El jardí de la reina,

Aquest és el jardí de la Reina.

Aquesta és la clau del jardí de la Reina.

Aquesta és la cinta que sosté la clau del jardí de la Reina .

Aquest és el peix que ha mossegat la cinta que sosté la clau del jardí de la Reina.

Aquest són els ulls que brillen com el peix que ha mossegat la cinta que sosté la clau del jardí de la Reina.

Aquestes són les mans que han fet ombra als ulls que brillen com el peix que ha mossegat la cinta que sosté la clau del jardí de la Reina.

Aquest és el cabell que han pentinat les mans que han fet ombra als ulls que brillen com el peix que ha mossegat la cinta que sosté la clau del jardí de la Reina.

Aquesta és la font que ha mullat el cabell que han pentinat les mans que han fet ombra als ulls que brillen com el peix que ha mossegat la cinta que sosté la clau del jardí de la Reina.

Aquest és el caminal que voreja la font que ha mullat el cabell que han pentinat les mans que han fet ombra als ulls que brillen com el peix que ha mossegat la cinta que sosté la clau del jardí de la Reina.

Joan Brossa, *Cant*, (1954)

Madame Astrid

Dilluns fareu una nova coneixença
Dimarts sereu propici a la tristesa
Dimecres estareu desenganyat
Dijous sereu estimat sense contradicció
Divendres tindreu bona sort en una aventura
Dissabte tindreu una contrarietat
Diumenge amistat perfecta.

Joan Brossa, *Poemes de París* (1956)

Hora esquinçada

el gest de la mà
el dibuix del llavi
el jersei d'angora
el fum del cigarret
el gest de la mà

el got de vi negre
el fil i l'agulla
el roig de les ungles
el gest de la mà
el moviment del braç
el perfil de la cama
el color dels ulls
el gest de la mà

Albert Ràfols-Casamada, *Moviment intermitent* (1970-1976)

Tu

Si eres una onada, series el meu joc favorit.
Si m'estimaves sempre, series la plenitud.
Si eres una manera de parlar, series el diàleg.
Si ploraves inquieta, et buscaria i no et trobaria.
Si eres una posta de sol, series la més bella de totes.
Si eres un arbre, series un cedre.
Si ostentaves colors, series blanca i vermella-
Si eres la neu, passaries enllà.
Si eres una substància, series el bàlsam.
Si eres substituïda, series la fusta de la columna.
Si jo era un vaixell, et duria al bell davant de la proa.
Si no eres una noia, series una rosa boscana.
Si no eres un estel invisible, series el mutu amor.
Si em circumdaves suaument i et dissolies,
series el serení de la nit que mulla els arbres.
Si defallies, series un escut romput.
Si eres una flor, mai no t'apagaries.
Si llampeguejaves. Series talment una pedra encastada
del color del flux del mar.
Si et veia em qualsevol indret, t'assenyalaria a tu.
Si eres indiferent, series el crepuscle.
Si em miraves distretament, series la meua esperança.
La teua presència em sembla la forma més plaent de la mateixa
harmonia.
Si la música s'omplia de tu, brollaria un acord greu i planyívol.
Si eres un trèvol, series la clau de l'aurora.
Si eres la suavitat, series el pes de l'aigua.
Si eres la tristes, series els dies i el temps.
Si eres un desig, series la passió desplomada.
Si eres la lluna, series una ala.
Si eres un rellotge, series un cercle profund.
Si eres l'espai, en series meitat i centre.
Si no eres un estel favorable, series una roca que defensa un
territori.
Si t'amagaves de mi per sempre més, series la nit circumdant.
Si eres un camí, series la riba del mar.
Si eres un jardí, series un astre de flors.

Joan Brossa. *Cant*, 1954.

ADQUISICIÓ DE LÈXIC

Drap de la pols, escombria, espolsadors,
Plomall, raspall, fregall d'espert, camussa,
Sabó de tall, baieta, lleixiu, sorra,
I sabó en pols, blauet, netol, galleda.

Cossi, cubell, i picamatalassos,
Esponja, pala de plegar escombraries,
Gibrell i cendra, sulfumant, capçanes.

Surt el guerrer vers el camp de batalla.

Maria Mercè Marçal, *Bruixa de dol*. (1998)

Els verbs de la jugada

Salta, controla, talla, busca, passa?
la pilota corre veloçment
sobre la gespa, per l'aire.

Recupera, centra, frena, aguanta, avança?
els jugadors teixeixen un tapís
amb l'únic fil d'una pilota màgica.

Sorprèn, supera, envia, rebota, llança?
vint-i-dos jugadors i una pilota
fan un univers inacabable.

Corre, afina, perd, prepara, tapa,
pica, toca, dribla, remata, xuta?
el gol enfonsa els uns i exalta els altres.

David Jou

Enganyifa

Què significa tot aquest desvari?
Enrenou, corregudes, salts, crits, empentes.
càrregues, topades, cops de peu a la canyella,
travetes i caigudes només pel propòsit limitat
de fer passar una bola esfèrica de goma
entre tres pals que aguanten una xarxa!

Joan Brossa, *Calcomanies*. (1969-75)

Accions

Si ens trobem i et dic « hola »
d'això se'n diu una salutació.
Si em demanes com em trobo,
d'això se'n diu consideració.
Si ens aturem i xerrem una estona,
D'això se'n diu una conversació.
Si ens entenem sense entrebancs,
D'això se'n diu comunicació.
Si discutim, cridem i ens barallem,
D'això se'n diu una altercació.
Si després ens excusem,
D'això se'n diu reconciliació.
Si ens ajudem a tornar a casa,
D'això se'n diu cooperació.
I totes aquestes accions sumades
Donen la civilització.

(I si dic que aquest poema és fantàstic,
Això seria una exageració?)

Shel Silverstein, Miquel DescLOT, *Poesies amb suc. Antologia de poesia per a infants*.
Selecció Miquel DescLOT, 2007. Barcelona. La Galera.

Carnaval

L'ocell miola
El gat esbiega
La cabra renilla
El cavall bramula
La vaca bela
El xai lladra
El gos gruny
El porc udola
El llop brama
El ruc bruela
El toro piula
El pollet rauca
La granota parrupa
El colom mugeix
El bou cloqueja
L'oca enraona
L'home escataina
La gallina refila...

Si la igualtat comporta identitat,
Només som un de sol.

Joan Brossa. *Passat Festes*. (1993-1995)

Pâtisserie

De nata?,
de xocolata?
Aquell de pasta fullada
o el de fruita confitada?
Potser em vindria de gust
el de mantega i ametlla,
el de pasta d'ou cremada,
o el de maduixa glaçada?
Sense donar-hi més voltes
he pres una decisió:
De cada un...
una mostra!
I al vespre...
quin ressopó!

Lola Casas, *Poesies amb suc. Antologia de poesia per a infants*. Selecció Miquel Desclot, 2007. Barcelona. La Galera.