

DIALOGAR PER APRENDRE LITERATURA

[Text publicat a la revista *Articles*, núm. 37, juliol-setembre 2005, pàg. 45-56.]

S'observa la interpretació d'imatges i símbols gràfics durant una discussió a l'aula d'un àlbum caracteritzat per la seva complexitat interpretativa: Voces en el parque d'Anthony Browne. El tipus de pràctica interpretativa i els coneixements literaris implicats en el procés de discussió posen en evidència la utilitat d'aquests llibres per ensenyar a llegir literàriament.

Paraules clau: discussió a l'aula; ensenyament de la literatura.

Introducció

Malgrat que encara hi ha poques recerques on s'observi el tipus d'intercanvis que es produeixen mentre els lectors discuteixen sobre literatura, existeix una mena de consens sobre la utilitat de la discussió per tal d'afavorir la comprensió de textos literaris entre els autors que s'han ocupat de com s'adquireix la competència literària (per citar només alguns exemples: Rosenblatt, 1938; Meek, 1990; Chambers, 1996; Colomer, 2002).

Un dels aspectes fonamentals que conformen el desenvolupament de la competència literària és la progressiva capacitat d'interpretar els elements de les narracions més enllà de la seva funció denotativa (diegètica o narrativa) per arribar a la seva funció connotativa (simbòlica o expressiva). D'aquesta manera, el lector aprèn que pot activar els mecanismes per desencadenar els significats potencials que ofereixen aquests textos d'una "alta densitat semàntica".

Un text literari amb aquesta alta densitat, considerat com un exemple de narració juvenil amb una considerable complexitat interpretativa¹ és l'àlbum *Voces en el parque* de l'autor i de l'il·lustrador anglès Anthony Browne.

Aquest text explica quatre versions d'una història –o quatre històries?-, cada una narrada per una veu: la primera, una mare de classe acomodada que treu la seva gossa i el seu fill al parc; la segona, la d'un pare a l'atur que surt amb la seva filla i el gos al parc; la tercera, la de Carlos, el fill de la senyora acomodada; i l'última, la de Mancha, la filla del senyor sense feina.

Cadascuna de les històries per separat és coherent, però no es pot reconstruir una sola història amb el conjunt perquè, alliberades de l'autoritat del narrador, se solapen i es contradiuen i fan evident que cap d'elles és fiable.

El que queda al descobert és que la subjectivitat del punt de vista modifica substancialment els esdeveniments: no hi ha un sol passeig pel parc sinó quatre passejos construïts des de quatre mirades.

La il·lustració, el disseny i la tipografia sintonitzen amb la veu que explica cada història. Així, s'utilitzen quatre estils d'il·lustració i cadascun representa un marc temporal diferent: tardor en el cas de la mare, hivern en el del pare, inici de la primavera en el del fill, i estiu en el de la filla. La majoria de les imatges mostren aspectes que el text omet i a la inversa i inclouen elements que funcionen com a correlat simbòlic de la vivència de cada personatge. Molts cops, aquestes imatges recorren a al·lusions intertextuals (cinema, pintura o contes de fades) o a connotacions molt codificades socialment (Cupido per representar l'amor, per exemple).

En aquest article observarem la discussió d'aquest àlbum per part d'un grup format per sis lectors de primer d'ESO i la professora i ens centrarem en els processos d'interpretació de les il·lustracions, partint del supòsit que les competències que es desenvolupen són transferibles als textos literaris que no tenen el suport de la imatge.

La discussió literària: un espai de construcció de sentit

Durant la lectura literària el lector evoca una visió d'allò que el text li suggereix i es distancia del món ficcional i, alhora, introdueix els referents del seu propi món i de les

seves experiències literàries prèvies. El que es coneix com a “resposta lectora” és el resultat d’aquest procés i aglutina les evocacions i reflexions que ha suscitat la lectura en el lector.

Les respostes dels lectors no són un producte accessible sinó que es transmeten retrospectivament, usualment, a través de les paraules. En general, s’ha observat molt poc el que succeeix quan els nens parlen sobre lectures i sobre què influeix en la construcció de respostes més o menys elaborades, íntimes, sinceres, analítiques o crítiques. Com diu Margaret Meek:

“curiosament hem estat poc curiosos sobre la naturalesa reflexiva i recursiva de la comprensió; com sempre, ens falta temps per indagar. Així que continuem fent-nos preguntes o dissenyant activitats per tal de confirmar i estendre les interaccions amb els textos, qualificant allò que en sorgeix com a “respostes”, respostes que, en la seva totalitat, són esperables” (Meek, 1990: 5)

La discussió literària no només ofereix un context natural per tal que les respostes es manifestin, sinó també perquè aquestes continuïn construint-se a partir de la interacció amb altres lectors. Durant la discussió afloren aspectes de la comprensió que probablement quedarien ocults o fins i tot no podrien desenvolupar-se, perquè només apareixen o es construeixen durant l’intercanvi.

L’autèntica discussió literària és molt diferent del que es coneix com a “recitació”, és a dir, la reproducció d’una idea previsible. La primera pot considerar-se un “espai de construcció sentit” en la qual els lectors poden expressar les seves respostes provisionals durant el procés de construcció i poden anar-les transformant durant la discussió. En canvi, la recitació pot considerar-se un tràmit escolar on les respostes estan empaquetades prèviament. La primera es caracteritza per l’intercanvi lliure entre els participants, on les preguntes d’examen del professor no apareixen; en canvi, en la segona pràctica predomina el que es coneix com a model ternari: el professor pregunta, l’alumne respon, el professor avalua la resposta i torna a preguntar. Alguns estudis

(Alvermann et al., 1990; Nystrand, 1997) assenyalen que el que es considera com a discussió en moltes aules és, en realitat, recitació i que la veritable discussió es dona molt poques vegades: menys d'un minut al dia com a mitjana (Nystrand, 1997).

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.

La discussió afavoreix l'accés a respostes i a coneixements literaris als quals probablement no s'arribaria de manera individual o en un altre tipus d'intercanvis més estructurats. L'exemple següent sobre els personatges pot ajudar a veure els efectes favorables de la discussió quan es compara amb dues situacions de lectura diferents: la resposta individual escrita a un qüestionari i la resposta col·lectiva escrita a un qüestionari.

Quan vam preguntar a sis alumnes en el qüestionari individual què hi havia d'estrany a l'àlbum, cinc van qualificar d'estrany un aspecte que és propi del món de la ficció: el fet que els animals fossin goril·les humanitzats. Els lectors van escriure: *“No és normal que un mico tregui a passejar un gos”*; *“els personatges no són persones sinó una mena de goril·les o micos parlants”*; *“Els protagonistes són tots animals”*. Només una lectora reflexiona durant l'escriptura i reconeix la separació entre la realitat i el món creat per la ficció: *“El que fan els goril·les en aquesta història, a la vida real ja ho fan les persones. Però això en els contes, històries, etc., ja ho fan”*.

Posteriorment, aquesta mateixa alumna, quan contesta el qüestionari de grup, reafirma la seva resposta i l'expressa d'una manera més contundent quan considera que no hi ha res d'estrany des del punt de vista ficcional: *“Quina importància té que siguin goril·les o persones?”*. Per tant, quan es discuteixen les opcions del qüestionari el grup accepta el seu

raonament i en la resposta accepten que el fet que els personatges siguin goril·les és una convenció literària.

En una discussió menys pautada sobre aquest àlbum es pot observar com la situació interpretativa més oberta afavoreix una reflexió espontània en la qual la resposta dels lectors aprofundeix en la interpretació i elabora una hipòtesi sobre la significació d'aquest aspecte de la construcció ficcional:

Professora: Algú vol dir res més?

Joan: que/ que el fet que la dona i el home siguin goril·les

Professora: Sí

Joan: Pues diguem-ne que els goril·les és com:: // té pinta de ser un animal així com més imbècil/ sense gaires llums

Professora: Sí

Joan: I també que:: la dona- l'home no ho sé perquè és un goril·la però si la dona és un goril·la expressa que encara critica més

Laia: Que ENCARA?

Joan: Que encara critica més la classe alta.

En aquest exemple el Joan intenta donar-li sentit al fet que els personatges siguin goril·les i apunta a una idea que no és possible provar en tots els casos i que ell mateix reconeix com a incompleta, però s'atreveix a formular-la de manera provisional.

En la nostra experiència la discussió permet expressar la resposta individual i modificar-la en qualsevol moment perquè es tracta d'una situació dialògica, que possibilita les respostes en procés de construcció. En l'escola, on tradicionalment s'ha valorat l'assertivitat en les respostes, la discussió afavoreix pràctiques més properes a les esteses socialment entre els lectors experts en les quals els processos interpretatius adquireixen valor i els coneixements literaris es construeixen, s'utilitzen i s'expliciten perquè són significatius. A més, la discussió permet que, a l'aula, es manifestin diferents maneres d'interpretar i no només les del professor, la qual cosa podria servir de model a les diferents tipologies de lectors que conviuen en una classe.

La discussió com a interpretació

La complexitat interpretativa de les imatges

Comprendre un text implica que el lector reconegui diferents nivells d'al·lusió: a) el significat del text; b) el significat creat en la lectura en la relació que s'estableix entre el text i el lector; c) les al·lusions a altres textos i a fets culturals; d) les al·lusions a la manera en què funcionen els textos (convencions literàries).

Com el text, la il·lustració literària pot posseir diferents nivells d'al·lusió. En el cas de *Voces en el parque* les imatges il·lustrades que conformen la narració ressalten per la seva complexitat i per les possibilitats d'interpretació que ofereixen. Algunes irrompen en la quotidianitat del parc com un joc visual de tipus surreal sense que sembli que tinguin una altra significació en la narració. És el cas, per exemple, d'una pota d'elefant que apareix amagada entre els arbres, la qual sembla una simple imatge juganera. En canvi, la imatge d'una princesa que camina cap a un captaire té una altra significació, és el teló de fons de la trobada dels dos nens de classes socials diferents i funciona com a correlat simbòlic de la situació.

Amb les il·lustracions es produeix una fet similar al que es produeix en les narracions: el lector sap a quins aspectes ha de donar un valor simbòlic o semàntic perquè hi ha marques (textuals o gràfiques) que ho indiquen (regles de significació segons Rabinowitz, 1987). En el cas de les il·lustracions algunes marques gràfiques funcionen com a detonants que disparen l'activitat interpretativa del lector. Els mecanismes amb què compta la il·lustració per destacar els aspectes significatius són: la repetició, la descontextualització, l'alteració d'una imatge; i, evidentment, la seva connexió amb la narració, ja que, per exemple la pota d'elefant és una imatge descontextualitzada amb escasses connexions amb la narració, i, en canvi, el cocodril que es passeja entre dos arbres adquireix més valor semàntic quan la imatge es repeteix i l'ombra de la mare sembla un cocodril amenaçador: per tant el cocodril és una imatge que mostra l'agressivitat-voracitat de la mare.

Tot seguit observarem alguns dels processos interpretatius en relació amb les imatges que van donar-se durant la discussió de *Voces en el parque*.

Identificant i interpretant imatges simbòliques

Si s'observen els processos interpretatius en la discussió entre els alumnes i la professora, en algun cas es fa evident que els detonants que activen l'alarma als quals hem al·ludit anteriorment funcionen en dos nivells de profunditat: com a mecanismes-crida que activen processos d'*identificació* d'elements significatius, en un primer moment, i com a senyalitzadors que, via la *interpretació*, condueixen cap a la confirmació posterior, per acumulació semàntica, d'aquests elements com a símbols. Així, per a la interpretació d'un element simbòlic de l'àlbum, un barret que porta la mare, es marquen dos moments clars en el procés: en un primer moment, apareix descontextualitzat (el barret està integrat a la tanca de fusta del jardí de la mare). Aquesta descontextualització funciona com a alarma per desencadenar la curiositat sobre la ubicació d'un element en un lloc que no li pertoca:

Joan: sí bueno que aquí a on: on hi ha el la es que no sé com es diu el la barana aquella

Professora: sí

Joan: si pos hi ha com un ocellet i un barret aquí

Professora: I UN BARRET

Joan: no sé què fa

Professora: què deu fer aquest barret? Algú m'ho podria dir?

Joan: decoració

Professora: decoració un barret en una tanca? sí? Veieu algun significat en aquest barret? XXX

Anna: Potser::: representa la mare

Professora: Sí? Per què representa la mare?

Anna: Perquè la mare porta barret

Com es pot observar, després d'identificar l'element descontextualitzat, es descarta la seva utilitat decorativa i s'identifica la seva representativitat ("representa la mare" "perquè la mare porta un barret") a través de la introducció d'una pregunta per part de la professora. La identificació, per tant, d'un element estrany, que grinyola funciona com a detonant per a la posterior interpretació.

(Imatge 1)

Més endavant en la discussió, la reiteració de la imatge del barret és el mecanisme que commina a aprofundir en la seva interpretació. Els alumnes identifiquen molts barrets i la professora els en demana el motiu; la resposta ho associa a la dominació de la mare:

Professora: per què creieu que apareixen tants barrets? I el lloc en què apareixen? // digues Pau

Anna: jo penso que la mare el té una mica esclavitzat

Ara bé, aquesta interpretació és el resultat també del procés acumulatiu de la discussió on prèviament s'ha descrit el caràcter de la mare i s'han atorgat valors semàntics a elements com l'ombra del cocodril que representa l'agressivitat d'aquest personatge.

Observem com la professora recull la intervenció d'una alumna per introduir el concepte de símbol i incita a localitzar altres elements simbòlics:

Professora: Ja ho deia la Marta que el barret és un símbol /// de // de la classe social. /// Alguna altra // cosa de la il·lustració que sigui com el barret que sigui simbòlica que representi alguna cosa?

Laia: Els personatges de contes

En un altre cas, la construcció simbòlica ve facilitada per la connexió entre dos símbols, un dels quals ja ha estat interpretat prèviament; observem el procés d'interpretació d'un petit detall en la il·lustració, un avionet amb l'ala trencada, que els alumnes connecten amb el símbol del barret per avançar en la interpretació:

Professora: I després amb l'avió / l'avió què fa?

Roger: =Vola!=

Esther: =vola!=

Roger: Vola lliure vola lliure i

La intervenció de la professora obre la porta a atorgar significat a l'avió a través de la confirmació de la seva utilitat ("volar") i els alumnes ràpidament relacionen el fet de volar amb la llibertat truncada del nen.

Roger: lo contrari de: // del barret

Anna: Un símbol

Professora: Un símbol, no? D'alguna cosa?

Si el barret suposa la influència autoritària de la mare que coarta la vida del seu fill, l'avió, en contraposició, representa la possibilitat de volar lliurement. Basant-se en les evidències que proporciona la narració, associen el símbol al personatge i admeten la possibilitat de la seva recuperació: *"es poden enganxar les ales o sigui que es pot recuperar"*.

En un altre exemple, es veu com un element absurd o impossible pot ser el detonant que desencadena la interpretació simbòlica. En dues imatges consecutives el canvi d'enquadrament mostra intencionadament una incoherència espacial.

(Imatge 2 i imatge 3)

Primerament és la mirada d'un dels alumnes la que alerta d'aquest fet:

Joan: Que no hi ha ni el poste AQUEST / ni la paperera- bueno la paperera no es veu al final del banc

Roger: però el poste estaria per aquí/ es tindria que veure

A partir d'aquest avís, els alumnes, durant un bon nombre de torns, intenten donar coherència a aquesta incongruència gràfica i això condueix a la recerca d'un significat, a l'atorgament de més valor semàntic al pal del fanal que simbolitza la barrera social:

Albert: Sembla la classe social

Professora: Sembla la classe social: / Per què?

Albert: Perquè un és pobre i l'altre ric-

A mesura en què es va desenvolupant la discussió, es van sumant les diferents visions i el sentit es construeix progressivament; la interacció obliga a aturar-se i facilita la pràctica analítica. El conjunt d'aquestes interaccions mostra com, amb aquest exercici procedimental, es va esmolant la capacitat de percepció del lector, la qual cosa pot ser traslladable a posteriors pràctiques individuals.

La discussió com a procés

Un element fonamental en l'àlbum *Voces en el parque* és com la polifonia afecta al marc espaciotemporal. En un moment de la discussió els alumnes detecten que aquest va canviant segons la veu narrativa i s'intenta trobar-hi una explicació. La primera resposta "provisional" mostra que el paisatge obeeix a la voluntat dels personatges "*cadascú el veu com ell el vol veure*".

A partir d'aquesta resposta la discussió es concentra a trobar una explicació general per explicar els canvis en el marc espaciotemporal. Els alumnes intenten destriar els elements als quals ells anomenen "reals" dels elements imaginatius:

Joan: =aquest seria real aquest seria real=

Laia: =el paisatge és així=

Roger: Sí perquè a l'altre surt el King Kong i tot això i no/

Quan avancen en la discussió s'adonen que aquesta delimitació no els resol el problema. En aquest moment la professora reprèn el que han dit prèviament i encamina la discussió cap a l'explicació de la subjectivitat del marc espaciotemporal:

Professora: És com ho volen imaginar realment?

Roger: No perquè home això jo no m'ho imaginaria així; perquè si t'ho vols imaginar així imagina-t'ho però:: no fa gaire gràcia

Laia: depèn de l'estat d'ànim

Col·locar-se en el lloc dels personatges, un recurs lector habitual, proporciona la clau per resoldre el problema entre objectivitat i subjectivitat i fa aprofundir en la resposta anterior.

En aquesta seqüència s'observa com la discussió permet que convisquin els processos lectorals individuals amb els objectius educatius que emanen del text: en aquest cas, entendre el funcionament de la focalització variable i la polifonia en els textos actuals. L'exemple mostra, també, el procés per arribar a una interpretació a través d'una discussió.

Conclusions

Hem vist com la discussió d'àlbums complexos porta a pràctiques interpretatives similars a les dels lectors competents durant les quals es construeixen coneixements literaris. El procés col·lectiu d'elaboració en un espai de construcció sentit ofereix ajuts per al desenvolupament d'un aspecte crucial de la competència literària com és donar sentit a les imatges literàries. El fet de fer-ho sobre àlbums ens sembla que pot facilitar la participació de lectors menys hàbils amb els textos perquè els proporciona la possibilitat d'interpretar imatges gràfiques i transferir les destreses adquirides en els àlbums a altres tipus de textos literaris. Addicionalment, la breu extensió de l'àlbum afavoreix que siguin més i més diverses les oportunitats de discussió; en aquest sentit, sembla que es poden utilitzar els àlbums per introduir la discussió a la classe i, encara més, si es tracta d'àlbums que suposen molts reptes interpretatius. A partir d'aquí, la discussió d'altres textos pot veure's afavorida.

Referències bibliogràfiques

- BROWNE, A. (1998): *Voces en el parque*. México. Fondo de Cultura Económica, 1999. (*Voices in the Park*. Londres: Transworld).
- CHAMBERS, A. (1996): *Tell me: Children Reading & Talk*. York (Maine): Stenhouse.
- COLOMER, T. (2001): «La enseñanza de la literatura como construcción del sentido» a: *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, núm. 22, P. 6-23.
- LECLAIRE-HALTÉ, A. (2004): «Un album “polyphonique” au cycle III: Histoire à quatre voix d'Anthony Browne» a: *Pratiques*, núm. 123-124, P. 113-142.
- MEEK, M. (1990): «Why Response?» a: M. HAYHOE (ed.): *Reading and Response*. Buckingham: Open University Press, P. 1-12.

NYSTRAND; M. (1997): *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. Nova York: Teacher's College Press.

PANTALEO (2004): «Young Children Interpret the Metafictive in Anthony Browne's *Voices in the Park*» a *Journal of Early Childhood Literacy*, núm. 4 (2), P. 211-233.

ROSENBLATT, L. M. (1938): *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

RABINOWITZ, P. J. (1987) *Before Reading: Narrative Convention and the Politics of Interpretation*. Londres: Cornell University Press.

SILVA-DÍAZ, M. C. (2005): *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficticiales y conocimiento literario* (tesi doctoral dirigida per Teresa Colomer). Departament de Didàctica de la Llengua, la Literatura i les Ciències Socials. Facultat de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

SIRO, A. (2004) «El desafío de la continuidad: Una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes». *Seminario Internacional: La lectura de lo íntimo a lo público*. XXIV Feria del Libro Infantil y Juvenil . México D.F. : (en premsa), Novembre, 15-17.

¹ Aquesta característica i la seva condició de text metaficcional fa que aquest àlbum hagi estat utilitzat com a objecte de discussió en diverses investigacions de diferents àrees geogràfiques: Pantaleo (2004) a Canadà; Leclair-Halté (2004) a França; Siro (2004) a Argentina; i Silva-Díaz (2005) a Catalunya.

MIREIA MANRESA POTRONY: Professora de llengua i literatura catalana a l'IES Manuel de Cabanyes, de Vilanova i la Geltrú. C/ Francesc Macià, 112. 08800. Vilanova i la Geltrú. 93 8152250
Membre del grup GRETEL (Grup de Recerca de Literatura Infantil i Educació Literària) de la UAB, dirigit per Teresa Colomer.

A/e: mmanres2@xtec.net

Línia de recerca: hàbits lectors i didàctica de la lectura.

CECILIA SILVA-DÍAZ: Professora associada de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB.
Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat Autònoma de Barcelona. Edifici G.
08193 Bellaterra. 93 5811878
Membre del grup GRETEL (Grup de Recerca de Literatura Infantil i Educació Literària) de la UAB, dirigit per Teresa Colomer.

A/e: ceciliasd@telefonica.net

Línia de recerca: literatura infantil i educació literària.