

Acabem d'analitzar com només en situacions reals d'ús de la llengua escrita és possible aprendre a llegir i a escriure amb sentit.

Ens falta, però, concretar quins són els usos habituals de la llengua escrita en la nostra societat alfabetitzada, per poder oferir als escolars que han d'aprendre a llegir i a escriure tot tipus de situacions on sigui imprescindible l'ús de la llengua escrita.

Per sistematitzar els usos de la llengua escrita ens basem fonamentalment en Tolchinsky (1990), que afirma que el resultat de l'alfabetització va més enllà del domini de l'alfabet i inclou:

- a) resoldre qüestions de la vida quotidiana, o ús **pràctic**;
- b) accedir a la informació i a formes superiors de pensament, o ús **científic**;
- c) apreciar el valor estètic, o ús **literari**.

Creiem que aquesta classificació és extraordinàriament útil en la pràctica escolar perquè sistematitza els diferents objectius que es persegueixen a l'hora de llegir i escriure. Volem contrastar aquesta classificació amb altres aspectes que s'hi relacionen, com ara "llegir i escriure per aprendre", que es desprèn del concepte de lectura i escriptura que hem exposat, i "llegir i escriure per gaudir", que tradicionalment hem atorgat als textos literaris. El nostre punt de vista és que amb els tres usos del text escrit que exposem es pot aprendre i es pot gaudir. Creiem, també, que entre aprendre i gaudir es pot establir una vinculació de manera que qualsevol acte de lectura i escriptura contribueixi al desenvolupament global de la persona.

Cal tenir en compte que aquest aprendre i gaudir del text escrit es dona en una gran varietat de contextos i situacions. És cert que a vegades llegim o escrivim amb la finalitat clara d'aprendre, però també és cert que aquest aprendre ens pot aportar molta satisfacció i plaer. D'altra banda a vegades cerquem en el text escrit passar una estona agradable, el plaer, però és innegable que aquesta lectura distesa també ens pot permetre aprendre.

Sense perdre de vista la continuïtat entre aprendre i gaudir com a objectius marc per a qualsevol acte de lectura i escriptura, la classificació següent ens ajuda a enfocar cadascun d'aquests actes cap a un objectiu funcional concret. Aclarir els objectius és clau per dur a bon port qualsevol procés d'ensenyament i aprenentatge.

Ús pràctic

Des d'aquesta perspectiva l'escriptura és considerada com un instrument per poder viure autònomament. Contempla essencialment l'aspecte *d'adaptació* i comprèn tots aquells usos pràctics que tenen per objectiu satisfer les necessitats quotidianes d'una societat alfabetitzada: talons bancaris, guies urbanes, horaris de trens, caixers automàtics, prospectes, etc. En definitiva, en la perspectiva de l'ús pràctic del text escrit es persegueix la utilitat.

Ús científic

Des d'aquesta perspectiva es considera que un individu alfabetitzat no és només aquell que està més adaptat sinó també aquell que té accés a més informació i que usa l'escriptura per a la potenciació del coneixement en el seu sentit més ampli, amb el progrés individual i col·lectiu que això comporta. Contempla essencialment l'aspecte de *poder* que dona saber llegir i escriure.

El text escrit permet fixar les interpretacions de la realitat fetes pels altres i per nosaltres mateixos en un objecte material i tangible sobre el qual podem operar. Possibilita el contrast, l'anàlisi, l'exploració, la integració, la conceptualització, etc. d'allò que està escrit.

També el fet d'escriure obliga a un processament de la informació d'alt nivell a causa principalment de la quantitat de funcions que li reconeixem. (Camps, 1994). Parcialment i globalment hem d'adequar el text a la circumstància d'ús determinada, d'acord amb les normes socialment reconegudes. L'escriptura és el mitjà on treballem més conscientment amb les paraules, arribem a considerar el missatge com un objecte lingüístic sobre el qual podem reflexionar, això és, usem una de les propietats peculiars del llenguatge, la de referir-se a si mateix, anomenada funció metalingüística. En el mateix procés de reflexió es creen fàcilment noves idees i s'estableixen noves connexions entre diversos coneixements. La manera específica de pensar per poder escriure és un factor que pot modificar els coneixements de qui escriu.

Hi ha un coneixement que es crea i es manté exclusivament a través del llenguatge escrit, amb l'únic suport del text, coneixement que crea una realitat basada-en-el-text. Teberosky (1996a) ens fa veure com aquesta possi-

bilitat de crear representacions a partir dels textos, de participar de l'experiència d'una realitat textual, ocupa una posició privilegiada en la parla i en el pensament de tots els alfabetitzats, com també l'ocupa en el context escolar formal.

Ús literari

Si el primer ús feia referència als aspectes útils i el segon als aspectes científics, aquest tercer i últim fa referència als aspectes relatius a la bellesa. Contempla essencialment els aspectes *retòrics, poètics o estètics* del llenguatge i apel·la a la gratuïtat. Des d'aquesta perspectiva no s'accentua la capacitat d'accedir o controlar la informació, o de millorar el nostre coneixement, sinó la capacitat d'expressar sentiments, de provocar ambigüitat i de crear mons imaginaris.

Aquesta concepció de l'alfabetització és la que valora el llenguatge dels llibres com un objecte preuat i tracta de persona *culta* encara que no poderosa qui el posseeix. La propietat del llenguatge de tornar sobre si mateix per modificar-se, aquí està al servei d'aconseguir la millor forma. L'objectiu serà, doncs, apreciar la particularitat dels gèneres literaris, en la forma més suprema de gaudir de l'estètica.

Com a cloenda d'aquest apartat hem de considerar que aquesta classificació sobre els components de l'alfabetització no s'escapa al problema que ofereixen la majoria de categoritzacions: hi ha elements que responen exactament als paràmetres proposats, però n'hi ha d'altres que podrien pertànyer a dues categories perquè es troben entre l'una i l'altra.

Així, ens hem trobat amb problemes a l'hora de classificar alguns tipus de textos, com per exemple els instructius. Per exemple, el text de les normes d'un joc podria pertànyer al primer bloc referent a resoldre qüestions pràctiques: saber com es juga; o podria pertànyer al bloc referent a accedir a més informació: tenir coneixement d'un nou joc.

Malgrat la complexitat de qualsevol classificació, hem agrupat cada una de les situacions que oferim en el capítol 3 sota la categoria que ens ha semblat més representativa, no pas per simplificar el seu significat sinó per una qüestió d'ordenació de les propostes.

Com assenyala Tolchinsky (1990), els tres components implícits del concepte actual d'alfabetització no formen part només de la representació cultural de les persones ja alfabetitzades, sinó també dels que es troben en procés d'alfabetització i dels que s'han quedat a fora d'aquest procés. És per això que l'escola, a la qual tothom reconeix la funció d'ensenyar a llegir i

a escriure, no pot obviar cap dels seus usos, des del primer moment que es proposa aquest ensenyament. Només així l'alumnat construirà i confirmarà unes expectatives adequades a la representació cultural que la nostra societat té sobre el que s'espera d'ell quan domini la lectura i l'escriptura.

Tal com exemplifiquem en el capítol 3, la nostra proposta tracta els tres components de l'alfabetització com a base de l'organització de les activitats, per abraçar tots els continguts que s'han de tenir en compte des dels primers passos de l'educació formal per ensenyar i aprendre a llegir i a escriure avui.

Per *viure* autònomament i responsablement en la nostra societat no solament necessitem llegir i escriure, sinó que necessitem ser lectors i escriptors. Així podem resoldre qüestions pràctiques, podem potenciar el coneixement i podem obtenir plaer estètic, i cap d'aquests tres aspectes no pot ser negat als qui inicien el procés d'alfabetització.