

Montserrat Bigas
Salvador
Departament de Didàctica
de la Llengua i la Literatura,
UAB

La llengua escrita al parvulari, alguna cosa de nou?

Ja fa uns quants anys que a l'escola han arribat vents nous relacionats amb una altra manera d'ensenyar a llegir i a escriure. L'interès per buscar camins diferents està molt centrat, a més, en l'etapa d'educació infantil —el cicle 3-6, sobretot—, potser perquè el fet d'haver generalitzat l'entrada a l'escola a partir dels tres anys ha obligat els mestres i les mestres a replantejar-se molts aspectes relacionats amb la introducció de la llengua escrita al parvulari: podem ensenyar les lletres als nens i a les nenes des de tan petits? Estan preparats per aprendre a llegir o potser estem forçant la situació i avançant ensenyaments propis de primària? Els problemes que presenten molts infants en els aprenentatges als cursos superiors, poden ser deguts a la manera com han après a llegir i a escriure? Són moltes les preguntes que els ensenyants i les ensenyants es fan sobre aquesta qüestió. I un exemple el tenim en els cursos de formació per a mestres, en què la demanda sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua als primers nivells d'escolarització continua sent molt alta, prova de la preocupació de les ensenyants i dels ensenyants pel tema.

De fet, ja sabem, perquè en tenim l'experiència, que, sigui de la manera que sigui i amb el mètode que sigui, els infants que han anat a l'escola han après a llegir. Ja ho diuen: tots els infants aprenen a llegir *malgrat el mestre i el mètode*. Si això és cert, de què ens preocupem?

En el breu espai d'aquest article em proposo reflexionar en veu alta sobre els motius que justifiquen un canvi de manera de fer i sobre les aportacions teòriques que sustenten aquest canvi. Però, abans, faré unes consideracions sobre la situació actual de l'ensenyament de la llengua escrita al parvulari i al cicle inicial.

La incorporació a l'escola dels infants de tres anys

L'entrada a l'escola dels infants a partir dels tres anys va provocar, aleshores, que els mestres i les mestres haguessin de revisar els continguts que s'havien d'ensenyar i les metodologies

més adequades per fer-ho. En l'àmbit de la llengua escrita la qüestió se centrava en si s'havia d'ensenyar a llegir i a escriure ja a partir dels tres anys i, en aquest cas, com; o bé si aquest ensenyament no era adequat per a nenes i nens tan petits. Els equips de mestres es van basar en els criteris següents a l'hora de decidir la tria dels continguts: treballar prèviament les habilitats implicades en les activitats de llegir i escriure —els anomenats *prerequisits*—; el conjunt de les activitats per treballar els prerequisits reben el nom de *prelectura* i *preescriptura*. D'aquesta manera, quan arribaria el moment de llegir i d'escriure «de veritat», a final de P-5 i al llarg del primer curs de primària, els nens i nenes estarien preparats per fer-ho. I, com que la majoria de metodologies utilitzades a l'aula tenen un punt de partida analític, que suposa ensenyar les lletres o els sons, avançar els continguts significava haver-los d'adaptar per a infants, dosificant-los i «empetitint-los». Ho expliquem tot seguit:

Treballar els prerequisits

És sabut que les activitats de lectura i d'escriptura posen en funcionament determinades habilitats i capacitats. La descripció de quines han de ser aquestes ha estat motiu d'estudi i també de discrepància. Potser les més esteses i acceptades han estat: el domini de la llengua oral, la consolidació de l'esquema corporal, la lateralització, la capacitat d'atenció, la memòria, la percepció visual, els aspectes motrius i el coneixement del codi. És evident que totes aquestes habilitats intervenen durant les activitats de lectura i d'escriptura. N'hi podríem afegir d'altres que no han estat mai considerades i que potser tenen un pes molt més important que les anteriors: les capacitats de sintetitzar, d'anticipar, de relacionar la informació nova amb la que ja tenim, d'avaluar les informacions que rebem, etc. Però el fet que llegir i escriure siguin activitats cognitives molt complexes en les quals intervenen totes les capacitats i habilitats abans esmentades no significa que:

- Siguin condicions prèvies, és a dir, que aquestes habilitats hagin de ser assolides *abans* de començar a aprendre a llegir i a escriure.
- Siguin aquestes i no d'altres: ¿hi ha un acord unànime sobre quines són les habilitats i capacitats implicades en les activitats de llegir i d'escriure?
- Siguin exclusives de llegir i escriure: l'atenció, la memòria, la capacitat de sintetitzar, per exemple, són habilitats necessàries per comprendre la realitat i presents en el procés d'aprenentatge de qualsevol àrea. Com diu Isabel Solé, l'única habilitat específica per llegir i escriure és el coneixement del codi.
- S'hagin de treballar al marge de l'activitat de llegir i d'escriure, de forma aïllada, sota el títol d'activitats de prelectura i de preescriptura.

En resum, el nostre punt de vista és que les habilitats i capacitats implicades en les activitats de llegir i d'escriure poden desenvolupar-se *durant* el propi exercici de la tasca. És a dir, des del començament, els infants han de poder participar en activitats de llegir i d'escriure que siguin evidents per a ells com a tals. En aquestes activitats els apareixeran múltiples problemes que hauran de resoldre: des de saber la lletra amb què comença el seu nom, o on s'escriu la data al full de paper, o saber què diu la nota que donaran als pares i mares, o decidir com faran la llista de coses per anar d'excursió o, simplement, com s'escriu MARC amb lletra lligada. En qualsevol cas, la motivació per trobar solució al problema serà resoldre la tasca de lectura o d'escriptura plantejada a la classe. La mestra o una companya o un company més expert els ajudaran a solucionar el problema.

La metodologia triada

La majoria de metodologies d'ensenyar a llegir i a escriure que s'apliquen a l'escola tenen un punt de partida analític, és a

dir, s'ensenyen les lletres i la correspondència amb els sons. No entrarem en l'especificació de les diverses versions que n'existeixen, ni tampoc en la varietat de pràctiques que es produeixen a l'aula. Podríem afirmar que des de les més «pures», que mostren les lletres de forma jerarquizada —de les més fàcils (les vocals) a les més difícils (algunes consonants, la *x*, la *r*, etc.)—, fins a les que alternen pràctiques d'ús funcional: passar llista o escriure cada dia el nom a la fitxa, hi ha un mostrari molt ampli. En tots els casos, però, l'èmfasi en el coneixement del codi és l'eix de totes les activitats.

Quin és el pensament que sustenta aquestes pràctiques? Segurament és un pensament que accepta:

- que sense conèixer el codi no es poden fer activitats de lectura i d'escriptura;
- que el codi s'ha d'ensenyar de forma ordenada i pautaada;
- que cal començar pels elements més senzills —les lletres— per anar construint estructures cada vegada més complexes —les paraules, les frases, els textos—, i
- que la comprensió està supeditada a la possibilitat de «llegir» el text, entenent per *llegir* el fet de 'convertir l'escrit a l'oral'.

Però aquestes idees no es veuen corroborades per les aportacions que hi han fet les diverses disciplines que estudien les activitats de llegir i escriure. Per exemple, la creença que les lletres són entitats més senzilles d'aprendre que les paraules no té fonament. La lletra és una unitat no significativa que per ella sola no té valor, que mai no apareix sola sobre el paper i que, a més, representa un fonema, que és una altra unitat fònica abstracta, difícilment perceptible sense un procés d'anàlisi de la parla. Això vol dir que per a un infant començar aprenent lletres —encara que siguin les vocals— pot ser una tasca més difícil que reconèixer el seu nom —que té cinc lletres, entre elles la *x*— a la bata.

Algunes raons per canviar

Probablement, la necessitat de buscar maneres de fer més motivadores per als infants seria una d'aquestes raons. La societat actual és plena d'estímuls innovadors que resulten molt més engrescadors per als nois i noies que segons quines pràctiques que es puguin fer a les aules. L'escola ha d'adequar els seus mètodes (materials, estratègies, organització de l'aula, agrupacions d'infants, etc.) a una situació nova en la qual els camins per a la formació no passen exclusivament per l'escola, sinó que entren en concurrència amb una oferta lúdica i educativa externa molt important. Els infants han de poder veure la finalitat i la utilitat dels aprenentatges que se'ls ofereixen; els han de poder percebre com uns instruments d'integració en el món adult que els envolta. En resum, cal proposar un ensenyament més funcional i significatiu.

Una altra raó per canviar està relacionada amb les informacions que ens arriben sobre el fracàs escolar. La majoria de nois i noies que fracassen a l'escola ho fan perquè la seva competència en lectura i escriptura no és suficient per seguir un procés que es basa, fonamentalment, en el domini de la llengua escrita. Aquest fracàs es concretarà amb la incapacitat d'usar la llengua escrita per a les funcions més elementals que la societat demana, i molts nois i noies mostraran aquesta manca de competència després d'haver passat l'escolarització obligatòria. És el que se sol anomenar *analfabetisme funcional*, terme relativament modern per referir-se als nous analfabets, els que surten de l'escola.

I, finalment, podríem esmentar la necessitat de plantejar-se els continguts de llengua escrita que s'han de proposar als infants més petits. Els hem d'ensenyar a llegir i a escriure o és massa aviat? Han d'aprendre les lletres o potser hi ha uns altres plantejaments més adequats? Potser la resposta l'hauríem de trobar pensant, com diu Ferreiro, que els infants no esperen que les mestres i els mestres decideixin ensenyar-los a llegir i a escriure per començar a fer-se preguntes sobre l'escrit.

Tots aquests factors han influït perquè l'escola decidís abordar alguns canvis en la manera d'ensenyar a llegir i a escriure a les primeres edats. Pensem, però, que aquests factors han confluït amb les diferents aportacions teòriques que s'han fet des de camps científics diversos, com ara la psicologia, la lingüística o la sociologia, que han contribuït a dibuixar un marc d'actuació diferent.

Les aportacions teòriques que sustenten els canvis

Els processos d'aprenentatge

Els plantejaments sobre els processos d'aprenentatge han canviat en els últims anys a l'escola, sobretot d'ençà de l'aplicació de la reforma educativa. La concepció sobre la relació entre ensenyament i aprenentatge, i sobre el paper del mestre o de la mestra i el dels infants, en aquest procés, ha variat substancialment. Hem passat d'un model que insistia en la funció preponderant de l'ensenyant i en la bondat del mètode, a un altre model que atorga molt de protagonisme a l'infant, a qui es considera subjecte actiu dels aprenentatges que assolix. Per tant, des d'aquesta perspectiva, la mirada s'ha adreçat cap als processos interns de l'aprenent, les seves motivacions per aprendre i la manera com les mestres i els mestres les poden estimular.

En el cas concret de l'escriptura, els estudis de Ferreiro i Teberosky sobre els processos de descoberta de la llengua escrita varen mostrar com els infants construïen la seva teoria del funcionament de l'escrit molt abans que els mestres i les mestres l'ensenyessin d'una manera explícita. Això indicava que l'aprenentatge no és una conseqüència directa de l'ensenyament, sinó que és quelcom més complex que té a veure amb els interessos dels aprenents i amb les oportunitats d'interactuar amb l'objecte d'aprenentatge, i que fóra bo que els mestres i les mestres indaguessin quins són els coneixements dels infants sobre un tema —en aquest cas, sobre la llengua escrita— abans de posar-se a la tasca.

Les aportacions de la lingüística

Gràcies a les aportacions de la lingüística s'ha anat aprofundint en les diferències entre l'oral i l'escrit i coneixent les característiques que configuren cada una d'aquestes manifestacions. Així, veiem que l'escrit apareix com un discurs propi que es diferencia de l'oral en molts aspectes: pel canal per on circula el missatge, per la presència o absència de l'interlocutor, per les exigències gramaticals de cada manifestació, per la presència de díctics en l'oral i l'ús de referències lèxiques en l'escrit, per la freqüència d'uns tipus de text en l'oral i uns altres en l'escrit, etc. Tot plegat fa que, quan parlem d'escriure, ens hàgim forçosament de referir a una activitat que va molt més enllà que la simple traducció gràfica de l'oral. I, per tant, aprendre a escriure també serà una tasca més complexa que el simple coneixement de les correspondències grafofòniques i l'ús dels signes gràfics convencionals.

Les activitats de llegir i escriure

La concepció sobre les activitats de llegir i escriure ha canviat. Des de la psicologia, llegir i escriure s'entenen com a activitats cognitives complexes, que tenen com a finalitat l'elaboració de significat. Aquest procés d'elaboració de significat no és gaire diferent del que fan les persones quan intenten interpretar la realitat que els envolta. En aquest cas, però, la realitat té forma de paper i la informació té caràcter lingüístic i hi ha estat codificada en uns símbols especials: l'escriptura. Els aspectes tècnics implicats en aquestes activitats —el coneixement del codi i del sistema gràfic en tots els seus aspectes— són només una de les habilitats necessàries, però no suficients, per llegir i escriure. La psicologia s'ha endinsat, també, en l'estudi dels processos que es produeixen durant les activitats de llegir i d'escriure tal com les realitzen les persones adultes. Ara sabem, de forma bastant fonamentada, que la comprensió d'un text no depèn de la possibilitat d'accedir a la informació que conté, per la via de la descodificació, sinó que els coneixements del lector i els seus propòsits de lectura condicionen en bona part l'èxit en la comprensió, i que aquests propòsits i coneixements

del lector determinaran el significat que cada lector elaborarà, de forma molt particular. Sabem també que, en llegir, les persones adultes competents fem un ús molt restringit de la nostra habilitat per descodificar; que, en realitat, només descodifiquem si el que llegim no respon a les expectatives que ens havíem fet o si ens trobem davant de paraules desconegudes o estrangeres. I també sabem que utilitzem moltes estratègies, encara que sigui de forma no conscient, que ens ajuden a elaborar el significat del text i, en definitiva, a comprendre'l. Entre aquestes estratègies hi ha la capacitat per anticipar —paraules, lletres, aspectes morfològics i sintàctics, finals d'històries, comportaments de personatges, etc.— que apliquem immediatament així que rebem les primeres informacions a través del sentit de la vista i mentre dura la lectura. Posem en funcionament, també, d'altres estratègies, com ara completar la informació no dita però necessària per comprendre el text; o avaluar contínuament el significat que anem construint, de tal manera que puguem captar ràpidament les incoherències que es produeixen si n'hem fet una interpretació errònia.

I quan escrivim? Escriure és una tasca complexa que implica haver de pensar prèviament què volem dir i com, imaginar-nos com és el nostre receptor per tal d'adequar el discurs a les seves característiques —només el fet de pensar en abstracte ja és força complicat—, després ens hem de posar a redactar i hem d'anar solucionant els problemes de tota mena que ens apareixen: ortogràfics, sintàctics, de selecció lèxica, de puntuació, etc. Mentre ho anem fent, probablement decidirem modificar alguna de les idees prèvies: afegir-hi alguna informació, suprimir-ne d'altres, organitzar la informació d'una altra manera, etc. I, finalment, ens ho haurem de tornar a rellegir tot i encara no haurem quedat prou satisfets!

La visió social

També ha canviat la visió social de les activitats de llegir i escriure. Ja no estem parlant d'aprendre a llegir i a escriure com a finalitats *per se*, sinó que considerem que aquestes activitats que con-

formen el procés d'alfabetització són irrenunciables per a qualsevol ciutadà o ciutadana en una societat democràtica i avançada. Potser en altres èpoques i llocs, la capacitat de llegir i d'escriure no era vista com un instrument tan important per sobreviure com ho és ara. Els nois i noies del món actual, les persones adultes de demà, hauran de respondre fàcilment a les exigències que la societat els presentarà: llegir les informacions bancàries, el recorregut de l'autobús, els fulls d'Hisenda, les instruccions dels electrodomèstics, els prospectes dels medicaments, etc. Hauran de poder augmentar els seus coneixements gràcies a la consulta de la informació escrita, en llibres o en pantalla, i, finalment, trobar en la lectura i l'escriptura plaer i satisfacció. La funció de l'escola és enfocar l'ensenyament de la llengua escrita des d'aquesta perspectiva general, àmplia, no restringida al domini del codi.

Consideracions finals

Els primers contactes amb la llengua escrita a l'escola han de servir per mostrar als infants per a què les persones adultes llegeixen i escriuen: amb quina finalitat, com ho fan, què llegeixen, quins són els objectes llegibles. L'escola ha de partir de les experiències que els nens i nenes han adquirit amb la família i al seu entorn social, i proposar activitats que siguin funcionals i significatives per tal que compreguin des de l'inici el valor i la funció que les persones adultes donen a l'escrit.

El coneixement del codi és imprescindible per poder dir que una persona sap llegir i escriure, però no és un coneixement suficient que garanteixi, per si sol, que aquella persona té el nivell d'alfabetització desitjable. El treball sobre el codi, a l'aula, s'ha de supeditar a les pràctiques funcionals i significatives de llengua escrita: llegir-mirar contes, escriure el nom a les pertinences, passar llista per controlar l'assistència, escriure la data, llegir material escrit real. Du-

rant la realització d'aquestes activitats sorgiran qüestions relacionades amb les lletres i l'ortografia: és el moment de resoldre-les, amb l'ajuda de la mestra.

Llegir i escriure no és una qüestió tècnica, és una qüestió més profunda que té a veure amb la capacitat d'atribuir significat a l'entorn; en aquest cas, l'entorn gràfic. La tècnica només és un instrument mediatitzador, però abans de conèixer-lo i dominar-lo, l'infant ja pot tenir molta informació sobre l'escrit.

L'aprenentatge de la llengua escrita no comença en un moment determinat, a l'escola, ni acaba a segon de primària, quan els nens i les nenes ja són aptes per llegir autònomament qualsevol escrit. Serà un aprenentatge que durarà tota l'escolarització i que s'ha de basar en la comprensió dels textos de totes les àrees del currículum, i també en la comprensió de l'escrit que és present a la societat: els mestres i les mestres han d'ensenyar a interpretar l'escrit de l'entorn, aquell que les persones adultes necessiten comprendre per poder moure's i actuar en una societat desenvolupada.