

ESSENCIAL



# L'ensenyament del discurs escrit

Isabel Ríos i Vicent Salvador

## Presentació

Aquest llibre parla del discurs escrit i de l'ensenyament. O si voleu, de l'ensenyament/aprenentatge del discurs escrit, que seria una denominació de més abast i més exacta. Tanmateix, hem volgut subratllar la perspectiva de l'ensenyament, de la tasca activa i programada per part del professorat, per la raó següent: durant molts anys es va alimentar una mena de mística de l'aprenentatge d'aquesta capacitat per mitjà de la immersió en la lectura i de la imitació dels models dels grans escriptors. Semblava com si l'ensenyament ortogràfic i gramatical (a vegades també del lèxic, però en general sense gaire sistematització), combinat amb la lectura freqüent de pàgines de qualitat literària, fos una preparació suficient per a produir textos ben estructurats, adients a un gènere determinat, modulats estilísticament i adequats a les circumstàncies contextuais de cada ocasió.

En efecte, desacreditada temps enrere l'herència de l'antiga retòrica, que oferia models i estratègies de composició del discurs, l'aprenentatge de la composició escrita era relegat, si fa no fa, a l'àmbit de la improvisació intuïtiva. El recurs als exercicis de redacció —amb la proposta d'un tema genèric o fins i tot de tema lliure— mancava generalment de planificació i de revisió posterior, més enllà de les correccions superficials de tipus normatiu. Per sort, aquest panorama ha començat a canviar des de fa uns anys. Amb aquest llibre volem contribuir a aqueixa línia programàtica, ni que siga amb una aportació

sintètica que situe les coordenades del tema i pondere les contribucions més rellevants.

Un pas important en aquesta direcció consisteix a avaluar les múltiples dimensions cognitives i socials del que podem anomenar la «cultura de la lletra», que té una transcendència històrica que no admet dubte, per als individus, per als grups socials i per a les comunitats lingüístiques, les quals troben sovint en la llengua escrita un factor clau de cohesió i de consolidació, com ha estudiat amb lucidesa Josep M. Nadal. La introducció dels aprenents en aquest món implica molt més que la mera «alfabetització» en el sentit tradicional i restringit del terme. Proposarem com una opció suggestiva l'ús del neologisme *literacitat* (de l'anglès *literacy*), no perquè el d'*alfabetització* no pugui ampliar en aquesta direcció el seu significat, sinó a fi de marcar amb més radicalitat l'ambició del canvi de perspectiva.

Després de plantejar els termes d'aquesta cultura de la lletra en el primer capítol del llibre, calia, en el segon, situar l'abast del tàndem discurs oral/discurs escrit, com a oposició que va més enllà de la realització fònica o gràfica del discurs verbal. Comprendre l'especificitat de cada una d'aquestes modalitats del llenguatge, la seua asimetria, el fet que es tracta d'una oposició graduada i dialèctica, són, tot plegat, condicions necessàries per a fer-se una idea cabal de la complexitat del discurs escrit, que és molt més que la mera escriptura entesa com a transcripció de l'oralitat.

D'altra banda, un discurs escrit pot ser estudiat des de la perspectiva del lector o des de la del procés de producció. Ací hem primat la segona d'aquestes opcions, però les accions d'escriure i de llegir es relacionen d'una manera molt dinàmica que calia esbrinar en certs aspectes.

Les aportacions que s'han fet durant els darrers decennis a una didàctica de la composició escrita en la llengua pròpia dels estudiants procedeixen en gran mesura del món francòfon –amb una especial menció al grup de Ginebra– però també, des de molt d'hora, del món català. En aquest camp d'estudi, que es presenta principalment en el tercer capítol del llibre, cal esmentar la professora Anna Camps com a pionera, per mitjà de la seua pròpia recerca i també com a impulsora d'un equip que ha treballat, entre altres temes, el que ací ens ocupa.

Hem volgut presentar, en el capítol següent, unes consideracions aplicades en particular a l'ensenyament primari (tot excloent-hi, això sí, les primeres etapes d'ensinistrament en l'escriptura) i una mostra de «seqüències didàctiques» i altres activitats, com a metodologia productiva en l'ensenyament de la construcció de textos escrits, tot oferint un tast d'aquesta metodologia que implica la realització acurada i sistemàtica de les tasques corresponents.

Calia, finalment, oferir en una breu panoràmica alguns dels aspectes transversals –tècniques de textualització– que operen en els diversos gèneres com a ingredients i com a recursos de la *cuina de l'escriptura*, en l'àmbit de la didàctica. En aquest menester, la tasca continuada de Daniel Cassany ha estat, juntament amb altres aportacions de la lingüística textual i de la pragmàtica, una referència útil. Dins del conjunt del llibre, que aborda la didàctica de la composició escrita en termes genèrics, aplicables a diversos nivells, el darrer capítol està escrit amb la mirada posada més aviat en l'ensenyament mitjà. Tot seguit hem inclòs un breu glossari dels termes que poden resultar més

difícils per als lectors no especialitzats, i així mateix una bibliografia essencial i una altra d'ampliació.

Cal advertir, per a concloure, que les dimensions i el propòsit d'aquesta col·lecció impedeixen el plantejament d'un manual de la matèria. La nostra intenció, doncs, es limita a dibuixar als ulls dels lectors una panoràmica de les qüestions tractades –engrescadores tant per als lingüistes com per als ensenyants de llengua. Ho fem amb l'esperança que constitueca una reflexió de conjunt i una invitació raonada a aprofundir en uns estudis que reclamen encara desenvolupar-se, amb vista a l'eficàcia didàctica però també, alhora, a la conceptualització del seu entrellat.

# I. La cultura de la lletra

## 1. Escripura i memòria

És ben coneguda l'anècdota de Plató segons la qual els déus discutien sobre si la invenció de l'escripura tenia l'efecte de fer créixer o bé de fer minvar la memòria dels éssers humans. Certament, l'hàbit de confiar la memòria a la lletra escrita pot influir negativament en la capacitat d'acumular la informació en el cervell, tal com l'ús sovintejat de les calculadores afavoreix la pèrdua d'agilitat en el càlcul mental. I aquest fenomen, que es pot observar en l'àmbit individual, també té la seua manifestació en el nivell social.

Així, els processos històrics d'alfabetització, en fomentar la cultura de la lletra, han empobrit les estratègies mitjançant les quals la humanitat ha conservat i transmés la informació durant mil·lennis, com són per exemple les fórmules mnemotècniques que, gràcies a la reiteració d'esquemes rítmics o a l'ús de la rima i la paronomàsia, i a vegades de la melodia musical, permetien encapsular la informació en enunciats fàcils de recordar que podien transmetre's de boca en boca, generació rere generació. Els proverbis, les taules de multiplicar o les narracions en vers es beneficiaven d'aquests procediments que són l'equivalent oral de la inscripció en la pedra. Arraconades per la història, aquestes estratègies es perpetuen avui en gèneres com són els eslògans publicitaris, la cançó o la poesia lírica, i fins i tot han revifat pel nou alé que els mitjans audiovisuals han aportat a

la comunicació. Però sens dubte la seua virtut rau més en l'impacte lúdic o artístic que en la funcionalitat que mantingueren durant segles com a canal de transmissió de coneixements a través de les comunitats històriques.

Un conegut lingüista valencià, Jesús Tuson, ha assajat aquesta definició ponderadíssima de l'escriptura com a activitat física amb conseqüències socioculturals:

Una tècnica específica per fixar l'activitat verbal mitjançant l'ús d'uns signes gràfics que representen, sigui icònicament, sigui convencionalment, la producció lingüística i que es realitzen sobre la superfície d'un material de característiques aptes per aconseguir la finalitat bàsica d'aquesta activitat, que és dotar el missatge d'algun grau de durabilitat. (Tuson 1996: 16)

## **2. L'escriptura com a tecnologia**

### **2.1. La revolució de la lletra**

La invenció de l'escriptura —i la seua difusió progressiva entre àmplies capes de la societat, a partir de l'aparició de la impremta— va implicar una autèntica revolució tecnològica per a la humanitat, un invent tan innovador com el descobriment del foc o de la roda. Mirat amb perspectiva històrica, la transcendència de la lletra escrita, i més tard impresa, no va tenir menys conseqüències de les que ha tingut en els nostres dies l'entrada en l'esfera digital. Gràcies a la tecnologia de l'es-

criptura, el discurs verbal va assolir una nova potencialitat: la de viatjar en l'espai i en el temps, superant així la restricció de la paraula oral a l'*ara* i l'*ací* del seu context immediat, i esdevenint el mitjà més important de transmissió de la paraula a través de la geografia i a través de les generacions.

No només això, sinó que l'escriptura amplia les capacitats cognitives i de gestió social dels coneixements i permet o facilita una sèrie d'operacions com són la realització d'inventaris, la catalogació o la reflexió metalingüística. Com han estudiat antropòlegs i filòsofs contemporanis, els individus i les societats es fan més conscients de les estructures lingüístiques (fonemes, morfemes, peces lèxiques, funcions gramaticals) gràcies a la possibilitat de fixar les produccions verbals sobre un suport material, observar-les fora de la immediatesa de la producció i poder així analitzar-les. Dit breument: sense escriptura no hi hauria lexicografia ni gramàtica de les llengües.

D'aquesta manera, el llenguatge amplia les funcions i les potencialitats que té quan s'empra només en la comunicació oral, que havia estat el seu ús exclusiu durant mil·lennis, una activitat més natural en l'espècie humana i on la paraula és molt més difícil de retenir i d'observar analíticament. Des d'aquest punt de vista, l'escriptura no és cap mena de transcripció de l'oralitat sinó un subsistema diferent del llenguatge, un conjunt d'estratègies per a transmetre informació a llarg termini i a llarga distància, un mecanisme d'arxiu i, a més, un mitjà que possibilita la reflexió sobre el llenguatge mateix. Aquestes consideracions tenen una extraordinària pertinència per a la història lingüística de les societats humanes (en el pla que podem anomenar *filogenètic*), i alhora també per a l'adquisició i



l'aprenentatge pràctic de les funcions del llenguatge per cada individu (pla *ontogenètic*). Com és obvi, l'ensenyament del discurs escrit n'ha de prendre bona nota, de tot açò.

Així, amb l'adveniment de l'escriptura, i més encara quan aquesta esdevé alfabètica, la humanitat disposava d'una eina preciosa per a la conservació, l'elaboració i la transmissió de coneixements. També per a la difusió dels textos per mitjà de la lectura, en la mesura que es donaren dos processos històrics que fomentaven aquesta capacitat difusora: un n'és, a partir de l'invent de Gutenberg en la segona meitat del segle xv, el de la reproductibilitat tecnològica i el consegüent abaratiment de l'objecte únic i luxós que era llibre abans de l'aparició de la impremta; l'altre és l'accés a la lectura per part de grups socials cada vegada més amplis, gràcies a l'increment de l'alfabetització col·lectiva. Ambdós processos conflüen en una via de potenciació de la difusió social de la lletra escrita, en especial del llibre.

La història de l'escriptura com a activitat humana de producció de textos passa per estadis diversos, que es remunten als tipus d'escriptura no alfabètica —amb una importància no gens menyspreable, tot i que no ens ocupem ací d'aquest tema—, passen per la invenció de l'alfabet, prossegueixen amb la democratització progressiva de la capacitat de llegir i d'escriure i desemboquen en la invenció, en l'elaboració i en la implantació de gèneres especialitzats de textos escrits. Podríem encara afegir una darrera fase molt recent, que representa alhora una ampliació dels gèneres d'escriptura i unes transformacions tecnològiques que modifiquen substancialment la relació dels usuaris amb els textos escrits: l'aparició i la difusió d'Internet. Aquesta

perspectiva històrica ens permet comprendre i avaluar la incidència del desenvolupament de l'escriptura en la societat.

## 2.2. Llegir i escriure

Ara bé, no podem oblidar que l'escriptura, entesa com a *producte* escrit, pot veure's des de dos angles complementaris –l'activitat d'*escriure* els textos i l'activitat de *llegir-los*–, tots dos amb una forta dimensió sociocultural. En efecte, l'hàbit de la lectura no correspon únicament a l'habilitat de descodificar un missatge xifrat alfabèticament, sinó a un conjunt de factors que creen una predisposició a certes pràctiques socials. El mer coneixement del codi i de les regles combinatòries del sistema de la llengua no genera automàticament l'hàbit de la lectura, sinó que cal també una disponibilitat de textos escrits, la consciència de la utilitat social de l'activitat lectora, la motivació personal de l'interés pel contingut dels llibres, i l'existència d'un context propici i d'uns costums compartits.

Cal recordar, per exemple, que la pràctica històrica de la lectura en veu alta, escoltada en grup per persones que podien no estar alfabetitzades, incentivava els hàbits lectors, bé fos als refectoris medievals, a les aules de les escoles o entre els grups de valencians il·letrats del segle XIX que escoltaven en rogle l'oralització en veu alta de pàgines i pàgines de revistes satíriques. La lectura individual i silenciosa també és un pas determinant de la socialització de la lletra impresa i, com diu Michel de Certeau, el guany d'un nou àmbit de llibertat individual. Així, l'èxit de la novel·leta sentimental al final de l'edat mitjana, per exemple, no s'explicaria sense l'accés d'un públic femení a l'alfabetització i

sense la disponibilitat i l'interés de les dames benestants de l'època per a practicar aquest exercici a les seues cambres privades mentre omplien les hores de lleure amb fabulacions amatòries. Un altre atractiu de textos com aquests, tal com va estudiar Jordi Rubió i Balaguer, era la presentació d'epístoles amoroses que assolien funcions de model per a l'escriptura posterior de cartes reals per part dels lectors i de les lectores.

La irrupció de la impremta, d'altra banda, afavoreix la difusió de la lectura en diversos sentits. En primer lloc, facilitava el reconeixement de les lletres respecte a la dificultat que oferia la representació manuscrita d'aquestes per a persones que no sabien escriure. No hem d'oblidar que l'activitat de la lectura i la de l'escriptura són diferents, profundament asimètriques. Durant segles –Roger Chartier situa el canvi en la França de la primera del segle XIX– els individus d'extracció humil i la majoria de les dones rebien una instrucció escolar només en la lectura, i a tot estirar aprenien una única pràctica d'escriptura: la de la seua signatura.

En segon lloc, la cultura de la lletra impresa –allò que s'anomena *l'ordre dels llibres*– propicia una progressiva facilitació de la lectura per mitjà de processos com la «ventilació» de la pàgina, és a dir un progressiu predomini del blanc sobre el negre (separacions, diferenciació de paràgrafs), i per mitjà de recursos que pauten l'activitat lectora com són els títols i epígrafs, els resums, etc. Sovint, a més, aquestes pràctiques eren iniciativa i responsabilitat dels editors, com a participants en el procés de producció de llibres.

D'altra banda, la lectura és un dels motors de l'escriptura, un estímul a la imitació o al debat amb el text llegit. Però la

pràctica productora de discurs escrit exigeix motivacions diverses i també l'existència d'unes condicions socials adequades. Per què hem d'escriure si no es tenen motivacions concretes, destinataris previstos que es troben allunyats en l'espai o en el temps, o si no es té accés a un públic ampli per mitjà de l'edició impresa? Al marge de l'escriptura literària i de tot gènere d'escriptura pública destinada a la impremta, la producció de textos sempre ha de ser incentivada per la utilitat social del gènere practicat: la carta, que durant segles va ser vehicle privilegiat de la comunicació a distància; la conservació de la memòria per mitjà del dietari privat; la transmissió de queixes o sol·licituds a l'autoritat administrativa...

L'examen de les circumstàncies sociohistòriques que fomentaren l'exercici de l'escriptura privada pot ser una bona font d'inspiració per als ensenyants d'avui. Sense oblidar la influència que l'aparició d'Internet als nostres dies ha tingut per a l'esperonament d'aquesta pràctica per mitjà de gèneres com el correu electrònic o els fòrums de debat que, tot plegat, no deixen de contribuir a una certa democratització de l'activitat escriptora i de la interacció amb un públic lector.

### 2.3. Alfabetització i literacitat

En conjunt, aquesta sèrie de factors determinen unes habilitats comunicatives, basades en la tecnologia de la paraula escrita, que van més enllà de l'*alfabetització* en sentit estricte i que, amb una traducció arriscada de l'anglès *literacy* ('capacitat de llegir i escriure, familiarització amb la lletra'), podríem anomenar *literacitat*, tal com fan diversos autors actuals, i tal com

entre nosaltres Cassany preconitza amb entusiasme. Es tracta d'una habilitat sociocomunicativa complexa que, en bona mesura, és susceptible d'ensenyament a través del currículum escolar, però que correspon, més en general, a la manera com els adults utilitzen la informació escrita a fi de funcionar en la societat. Podem afegir, a més, un tret diferencial: mentre que l'alfabetització fa referència a un coneixement (un saber fer) estabilitzat, la noció de literacitat remet a un coneixement processual, indefinidament obert.

Aquest concepte, d'altra banda, unifica dues facetes que sovint es mantenen artificialment separades: l'aspecte cultural i l'institucional de la paraula escrita i l'aspecte estrictament psicolingüístic. Així, en la línia de pensament propugnada per Michel Dabène, aprendre a llegir, d'un costat, i, de l'altre, triar els llibres a llegir haurien de ser pràctiques combinades harmònicament en els processos pedagògics d'ensenyament/aprenentatge de la llengua. Pel que fa als mecanismes de la producció de textos escrits, convé postular, així mateix, l'existència d'un *continuum escriptural*, sense talls abruptes, entre els textos elementals, de caràcter immediatament pràctic, i els llargs textos elaborats amb caràcter literari: des de la mera reproducció (citacions, anotacions d'una intervenció oral, etc.) fins a la producció amb voluntat estètica, passant per l'estadi intermedi d'una producció de gèneres fortament convencionals (recepta de cuina, sol·licitud oficial a l'administració, carta comercial, etc.).

A vegades, en l'àmbit dels nous estudis sobre la literacitat es parla de *pràctiques lletrades*, o usos que se'n fa, de l'escriptura, en els diferents àmbits de la vida social, com ara una queixa per escrit, una sol·licitud oficial, una carta amorosa, les instruccions

de maneig d'un aparell electrònic, el fòrum escrit per Internet, etc. Aquestes pràctiques depenen en bona mesura del context cultural, institucional i polític. Així, per exemple, la presentació d'una queixa o d'una reclamació està ben pausada en els sistemes democràtics consolidats, però no en una dictadura, de la mateixa manera que la novel·la policíaca –o més encara la novel·la negra, que tracta sovint la corrupció policial– no és practicable en el marc d'un sistema mancat de llibertats formals.

Cal dir també que als nostres dies aquestes pràctiques lletra-des són moltes vegades *mediades* per mitjans electrònics. Com recordava Umberto Eco, les pantalles han deixat de limitar-se a mostrar gairebé només imatges, com ha estat freqüent durant anys, i ara mostren també textos lingüístics, des d'un anunci o un advertiment fins a un *email* o el text d'un llibre digitalitzat, i per això el concepte *literacitat* ha d'incloure també el de *literacitat electrònica* o la capacitat de servir-se de l'escriptura per aquests procediments tecnològics. Es tracta, en aquest darrer tipus, d'un conjunt d'habilitats que també han d'adquirir-se, mitjançant l'escola o altres tipus d'ensinistrament, i que resulten més assequibles a les noves generacions. No podem prescindir del fet que el llibre, com a còdex, conviu avui amb el llibre virtual, però sobretot és en textos de menor extensió on les pantalles són més generoses com a suport habitual. Cassany, que ha aplicat aquest marc teòric a pràctiques com ara la comunicació escrita per mitjà de pantalles tàctils, ha definit el concepte amb aquests mots:

El camp de la literacitat abraça tot el que es refereix a l'ús de l'escriptura, des de les característiques del codi alfabètic i l'estructura dels discursos fins la configuració de les

interaccions en context o els valors socials i les representacions que se'n deriven. S'assumeix que la literacitat és una activitat més social que individual, situada en comunitats lingüístiques que comparteixen l'idioma, els discursos i la cultura. (Cassany 2006: 100)

La noció de *literacitat*, doncs, té més abast que la d'*alfabetització* en sentit estricte, entesa com a domini del codi de l'escriptura, tot i que el terme tradicional es pot aplicar també en sentit metafòric i funcionar com a sinònim del neologisme que comentem. Siga com siga, ací parlarem sovint de *literacitat*, ja que el seu ús s'incrementa en la bibliografia sobre aquestes qüestions i, com a terme, evoca clarament unes dimensions conceptuals més ambicioses.

Tot plegat, aquest seguit de pràctiques de lletra constitueixen l'univers de la *literacitat* com a capacitat que potencia la vida social dels individus en una cultura com la nostra, on la capacitat de gestionar els recursos de la paraula escrita té un paper fonamental, al qual l'ensenyament escolar ha de contribuir amb eficàcia.

El concepte, d'altra banda, és neutre respecte al tàndem escriptura/lectura, ja que abasta tant els usos productors com els de recepció i interpretació. En aquest llibre ens ocuparem més dels mecanismes productors que dels processos de la lectura. Però, més enllà d'aquesta divisió motivada per la metodologia, no cal oblidar que l'ensenyament de la producció ha d'emmarcar-se en aquest conjunt d'habilitats sociocomunicatives que acabem de presentar.